

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

JOSEFA MATIAS SANTANA

**A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A GESTÃO UNIVERSITÁRIA EM UMA
INSTITUIÇÃO FEDERAL**

**VITÓRIA
2020**

JOSEFA MATIAS SANTANA

**A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A GESTÃO UNIVERSITÁRIA EM UMA
INSTITUIÇÃO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva

VITÓRIA
2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S231a Santana, Josefa Matias, 1970-
A autoavaliação institucional e a gestão universitária em uma instituição federal / Josefa Matias Santana. - 2020.
298 f. : il.

Orientador: Itamar Mendes da Silva.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Autoavaliação. 2. Avaliação. 3. Avaliação Educacional. 4. Ensino Superior. 5. Universidades e faculdades - avaliação. 6. Universidades e faculdades públicas. I. Silva, Itamar Mendes da. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

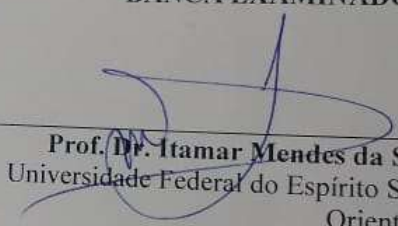
JOSEFA MATIAS SANTANA

A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A GESTÃO UNIVERSITÁRIA EM UMA
INSTITUIÇÃO FEDERAL.

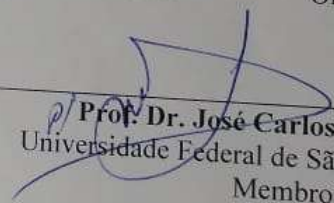
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação, na linha de pesquisa Docência e Gestão de Processos Educativos.

Aprovada em 8 de outubro de 2020.

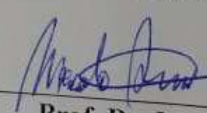
BANCA EXAMINADORA



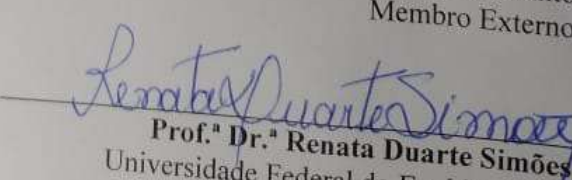
Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



Prof. Dr. José Carlos Rothen
Universidade Federal de São Carlos
Membro Externo



Prof. Dr. Marcelo Lima
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Externo



Prof.ª Dr.ª Renata Duarte Simões
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno

Dedico este trabalho aos(às) amigos(as) que colaboraram para a efetivação do produto educacional desta pesquisa e ao meu orientador pelo imensurável aprendizado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a graça e a força sem as quais não seria viável a consumação desta etapa acadêmica.

Ao meu esposo Jailson Melo Henriques, o amor e o companheirismo em todos os momentos.

Ao meu filho André Santana Henriques, presentinho de Deus, ainda tão pequeno, o tempo em que permitiu que concluísse a pesquisa; e aos meus enteados Gabriel, André e Ana Carolina.

À minha Mãinha Dulcimar, responsável pelos primeiros rabiscos; ao meu saudoso Painho, Miguel; e ao meu padrasto Raimundo Lima.

Ao meu sogro Jozias e às minhas sogras Oleide e Joana, as orações; ao meu querido Egídio e às saudosas Carmina e Magnólia.

Aos meus irmãos Dulcimeire, Aauto, Adriano e Tassiano, a torcida e o apoio familiar; à minha prima Dinamara; e às minhas sobrinhas e aos meus sobrinhos.

À amiga Roseneire Santos Penha Louback, quando eu aprendia a pesquisar, alfabetizou e cuidou do meu filho.

Ao meu orientador Itamar Mendes da Silva, inspirado em Paulo Freire, a segura e incansável orientação.

Aos professores José Carlos Rothen, Marcelo Lima e Renata Duarte Simões, as inestimáveis contribuições na qualificação deste trabalho.

À professora e amiga Adrete Terezinha Matias Grenfell, a iniciação na pesquisa e na extensão.

Ao professor e amigo Edebrando Cavaliere, o incentivo e a motivação.

À professora e amiga Eliana Zandonade, a confiança e a amizade.

Aos amigos da Seavin Fernando Mota Monteiro, Jairo Santos Aquino, Leila Massaroni e Lorena Neves Nobre de Freitas, o apoio, o estímulo e as conversas significativas.

Aos colegas Déborah Proveti Scardini Nacari, Edebrando Cavaliere, Eliana Zandonade, Fernando Mota Monteiro, Ilane Coutinho Duarte Lima, Jairo Santos Aquino, Leila Massaroni, Lorena Neves Nobre de Freitas, Marcos Renato Lorenção e Maria Hermínia Baião Passamai, generosamente, aceitaram contribuir com o produto educacional deste trabalho.

Aos colegas mestrados, as experiências compartilhadas; e ao amigo Herbert Farias.

Ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Ufes, em especial, aos professores que diretamente participaram da minha caminhada: Alexandre Braga Vieira, Eduardo Augusto Moscon Oliveira, Itamar Mendes da Silva, Renata Duarte Simões, Tânia Mara Zanotti Frizzera Delboni e Valter Martins Giovedi, o amadurecimento intelectual; e aos professores. Douglas Christian Ferrari de Melo e Júlio Francelino Ferreira Filho.

Enfim, às pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização desta Dissertação.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas
na palavra, no trabalho, na ação-reflexiva.

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo analisa os modos de efetivação da Autoavaliação Institucional como instrumento de gestão universitária numa Instituição Federal de Ensino Superior (Ifes) e ferramenta promotora e indutora da qualidade institucional. A Avaliação Institucional, enquanto política pública de Estado, desempenha importante papel para a qualidade da Educação Superior. A instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), em uma perspectiva integradora, objetivou estruturar a avaliação do Sistema de Educação Superior, de modo a permitir o acompanhamento do planejamento e das ações implementadas por cada Instituição de Ensino Superior (IES). A Avaliação Institucional contempla a Autoavaliação (ou Avaliação Interna) e a Avaliação Externa. Prevê que toda IES deve constituir uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) para a condução do processo de autoavaliação com vistas a identificar e refletir sobre acertos e dificuldades e decidir acerca dos aprimoramentos que se julguem necessários. Diante disso, o intuito deste trabalho é verificar a efetividade da autoavaliação como ferramenta promotora e indutora da qualidade institucional na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Procurando atingir esse propósito, foram traçados os seguintes objetivos específicos: ponderar a respeito da trajetória da Ufes no contexto do Ensino Superior no Brasil; caracterizar a trajetória da Avaliação Institucional da Ufes; diagnosticar possibilidades e limites para efetivar a Autoavaliação Institucional na Ufes; identificar os procedimentos de gestores da Ufes a partir dos resultados da Autoavaliação Institucional; meta-avaliar o processo de Autoavaliação Institucional da Ufes; e elaborar produto educacional que apresente proposta para oferecer instrumentos ao trabalho dos membros da CPA e das Comissões Próprias de Avaliação de Centros de Ensino (CPACs). A relevância deste estudo está na possibilidade de permitir a apreensão e a apropriação do diagnóstico das ações realizadas com base nos resultados da Autoavaliação Institucional, pela CPA, pelos gestores da Ufes, bem como por toda a comunidade acadêmica. Para fundamentar o debate, utilizamos as contribuições publicadas em periódicos, artigos, livros, teses e dissertações. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de cunho participante, fazendo uso de fontes bibliográficas e documentais, bem como da análise de conteúdo. Com a colaboração de servidores públicos ativos e aposentados da Ufes que trabalham e trabalharam diretamente com a avaliação da Educação Superior no âmbito da Universidade, produziu-se o Caderno de Avaliação Institucional intitulado “conhecendo o Processo de Autoavaliação da Universidade Federal do Espírito Santo” para os membros da CPA e das CPACs, disponibilizado na página institucional, inclusive como material de consulta pública. As análises dos dados evidenciam que, gradualmente, a gestão da Ufes vem sendo impactada pela Autoavaliação Institucional. No entanto, para que possa contribuir mais efetivamente com o planejamento estratégico, é necessário que seus resultados sejam problematizados por todos os setores da instituição, respondendo à indução da gestão central com um caráter mais institucionalizado.

Palavras-chave: Autoavaliação Institucional. Avaliação Institucional. Comissão Própria de Avaliação. Sinaes. Ensino Superior.

ABSTRACT

This study analyses how the Institutional Self-Evaluation is implemented as an instrument of university management in a Federal Institution of Higher Education (Ifes) and as a tool that promotes and induces institutional quality. Institutional Evaluation, as a State public policy, plays an important role for the quality of Higher Education. The institution of the National Higher Education Assessment System (Sinaes), in an integrative perspective, sought out to structure the evaluation of the Higher Education System, in a way to allow more effective monitoring of the planning and the actions implemented by each Higher Education Institution (IES). The Institutional Evaluation includes Self-Evaluation (or Internal Evaluation) and External Evaluation. It foresees that every IES must establish an Evaluation Committee (CPA) to conduct the self-evaluation process to identify and reflect on achievements and difficulties, and decide whether the improvements were deemed as necessary. Therefore, the purpose of this work is to verify the effectiveness of self-evaluation as a tool that promotes and induces institutional quality at Ufes. Seeking to achieve this purpose, the following objectives were established: to ponder about the trajectory made by UFES in the context of Higher Education in Brazil; to characterize the trajectory of Institutional Evaluation at Federal University of Espírito Santo (Ufes); to diagnose the possibilities and the limits of carrying out the Institutional Self-Evaluation at Ufes; to identify management procedures at Ufes based on the results of the Institutional Self-Evaluation; meta-assess the Ufes Institutional Self-Assessment process; and to elaborate an educational product that proposes to offer instruments to the work carried out by the members of CPA and the Evaluation Committee of Educational Centers (CPACs). The importance of this study is in the possibility of allowing apprehension and appropriation of the diagnosis of the actions carried out based on the results of the Institutional Self-Evaluation, by the CPA, by the managers at Ufes, as well as the academic community as a whole. To support the debate, contributions published by authors in journals, articles, books, theses and dissertations were used. This is a qualitative research with a participatory approach, that uses bibliographic and documental sources, as well as content analysis. With the collaboration of active and retired public servants from Ufes, who work or have worked directly with Higher Education evaluation at the University, the Institutional Evaluation Journal was produced entitled “with knowledge about the Self-Evaluation Process of the Federal University of Espírito Santo”, for the members of CPA and CPACs, available at the institucional webpage, as reference public consultation material. The data analysis showcases that, gradually, the management at Ufes is being impacted by the Institutional Self-Evaluation. However, in order to contribute more effectively to the strategic planning, it's necessary that its results are questioned by all sectors of institution, responding to the induction of central management with a more institutionalized character.

Keywords: Institucional Self-Evaluation. Institutional Evaluation. Comissão Própria de Avaliação. Sinaes, Higher Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências.
ABE	Associação Brasileira de Educação
Abeu	Associação Brasileira de Editoras Universitárias
Agenda A3P	Agenda Ambiental na Administração Pública
AIP	Avaliação Institucional Participativa
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
Avalies	Simpósio Avaliação da Educação Superior
BC	Biblioteca Central
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAR	Centro de Artes
Caufes	Centro Agropecuário
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCAÉ.....	Centro de Ciências Agrárias e Engenharias
CCE	Centro de Ciências Exatas
CCENS	Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde
CCJE	Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCTPM	Comissão de Coordenação e Treinamento de Pessoa do Magistério
CCUR	Conselho de Curadores
CE	Centro de Educação
CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
Cepas	Centro de Estudos de Promoção em Alternativas de Saúde
Cepe	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
Ceunes	Centro Universitário Norte do Espírito Santo
CFE	Conselho Federal de Educação
CI	Conceito Institucional
CIRCRUTAC	Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária

CMAS	Coordenação de Meio Ambiente e Sustentabilidade
CMG	Centro Biomédico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPAC	Comissão Própria de Avaliação de Centro
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CRUTAC.....	Programa Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
CT	Centro Tecnológico
CUn	Conselho Universitário
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
DAA	Departamento de Apoio Acadêmico
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DCNs.....	Diretrizes Curriculares Nacionais
DDP	Departamento de Desenvolvimento Pedagógico
Ebserh	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
Edufes	Editora da Universidade Federal do Espírito Santo
EaD	Ensino a Distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação para Todos
Esaes	Escola Superior de Agronomia do Espírito Santo
Fefol	Festival do Folclore de Olímpia
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FORPROEX.....	Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras ():
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Geres	Grupo de Estudos da Reforma da Educação Superior
GSL	Gerência de Segurança e Logística

GT	Grupo de Trabalho
GTRE	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
GTU	Grupo de Trabalho Universitário
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
Hovet	Hospital Veterinário
IDD	Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e Esperado
IGC	Índice Geral de Cursos
IES	Instituição de Ensino Superior
Ifes	Instituição Federal de Ensino Superior
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
Hucam	Hospital Universitário Cassiano Antônio de Moraes
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Laefa	Laboratório de Educação Física Adaptada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Mare	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estad
MEC	Ministério da Educação e Cultura / Ministério da Educação
NAD	Núcleo de Apoio à Docência
Naufes	Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Espírito Santo
NDE	Núcleo Docente Estruturante
Ne@ad	Núcleo de Educação Aberta e a Distância
Nedtec	Núcleo de Estudos e de Difusão de Tecnologia em Floresta, Recursos Hídricos e Agricultura Sustentável
NGP	Nova Gestão Pública
NPD	Núcleo de Processamento de Dados
NTI	Núcleo de Tecnologia da Informação
PAA	Programa Institucional de Apoio Acadêmico
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAE	Programa de Apoio ao Estudante
PAI	Projeto de Avaliação Institucional
Paideia	Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área
Paiub	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
Paru	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDV	Programa de Desligamento Voluntário
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PES	Projeto Esplanada Sustentável
PIB	Produto Interno Bruto
Pines	Plano de Interiorização da Ufes no Norte do Espírito Santo
Pivic	Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional da Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGMPE	Programa de Mestrado Profissional em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
Proad	Pró-Reitoria de Administração
Proaeci	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania
Progepaes	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Assistência Estudantil
Progep	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
Proplan	Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
Prouni	Programa Universidade para Todos
Prufes	Proposta de Reestruturação da Universidade Federal do Espírito Santo
PUC.....	Pontifícia Universidade Católica
RAI	Relatório de Autoavaliação Institucional
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
Sead	Secretaria de Ensino a Distância
Seavin	Secretaria de Avaliação Institucional
SESu	Secretaria de Educação Superior
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SGD	Sistema de Gestão de Demandas

SI	Superintendência de Infraestrutura
SIB	Sistema Integrado de Bibliotecas
SIE	Sistema de Informação para o Ensino
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SRI	Secretaria de Relações Internacionais
SRP	Sistema de Registro de Preços
Supec	Superintendência de Comunicação
Supecc	Superintendência de Cultura e Comunicação
SUS	Sistema Único de Saúde
TJES	Tribunal de Justiça do Espírito Santo
TV Ufes	TV Universitária da Universidade Federal do Espírito Santo
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unicamp	Universidade de Campinas
Univasf	Universidade Federal do Vale do São Francisco
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Algumas estratégias da Ufes.	189
Quadro 2 - PIAA cadastrados em 2018.	190
Quadro 3 - Projetos de Ensino cadastrados em 2018.	191

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nuvem de Palavras – Acessibilidade, Infraestrutura e PPC.	153
Figura 2 – Nuvem de Palavras – Acessibilidade.	154
Figura 3 – Nuvem de Palavras – Infraestrutura.	165
Figura 4 – Nuvem de Palavras – Projeto Pedagógico de Curso.	173
Figura 5 – Nuvem de Palavras – Responsabilidade Social.	183

APÊNDICES

APÊNDICE A	241
APÊNDICE B.....	244
APÊNDICE C.....	246

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 ENSINO SUPERIOR: ELEMENTOS DO PERCURSO E PERSPECTIVAS	30
1.1 O ENSINO SUPERIOR NO OCIDENTE	30
1.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	34
2 GESTÃO E PLANEJAMENTO NO ENSINO SUPERIOR	85
2.1 QUALIDADE.....	94
3 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	110
3.1 AVALIAÇÃO	110
3.2 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	114
3.2.1 Avaliação Institucional na Perspectiva do Sinaes.....	128
3.3 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.....	136
3.3.1 Autoavaliação Institucional na Ufes	144
4 RESULTADOS DA AUTOVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UFES	152
4.1 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E ACESSIBILIDADE	153
4.2 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E INFRAESTRUTURA	165
4.3 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PPC.....	173
4.4 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E RESPONSABILIDADE SOCIAL ...	182
4.5 CADERNO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: CONHECENDO O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.....	194
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	196
REFERÊNCIAS	205
APÊNDICES	240

INTRODUÇÃO

No decurso da graduação, interessei-me pela pesquisa, participando do Projeto de Extensão Reletores e do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (Pivic), bem como dos seguintes grupos de pesquisa: Discurso, Texto e Operações Cognitivas – ênfase à descrição de Frames; Metáfora e Ensino: uma abordagem discursiva e, na atualidade, Gestão, Trabalho e Avaliação Educacional. Experiências importantes que suscitaram a visualização da aplicabilidade dos conhecimentos teóricos.

Quando em busca de aperfeiçoamento e aquisição de conhecimentos mais peculiares, de aplicação efetiva, realizei as seguintes pós-graduações *lato sensu*: Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino na Educação Superior e Revisão de Texto. Mas ainda faltava algo que contribuísse para responder a algumas indagações e, ao mesmo tempo, permitisse a consolidação de um conhecimento contínuo e profícuo na área da educação, relativo à minha atuação profissional. Desde o final de 2014, atuo, como Secretária Executiva, na Secretaria de Avaliação Institucional (Seavin) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Criada para promover a avaliação institucional, a Seavin¹ é responsável por coordenar e articular as várias ações de avaliação desenvolvidas na Ufes (de cursos, institucional etc.), norteada pela legislação proposta pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e coerente com a missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), de acordo com pressupostos de uma Avaliação Institucional Participativa (AIP), em que os principais destinatários são os próprios atores do processo de Avaliação Institucional (LEITE, 2005). Para melhor assessorar a equipe, entre outras capacitações, destaco os cursos de Educação Superior – Processo de Avaliação Institucional – Sinaes e Gestão Acadêmica do Ensino Superior.

A idealização do objeto desta pesquisa teve início durante o 2º Simpósio Avaliação da Educação Superior (Avalies) – 2016, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mediante a oportunidade de dialogar com profissionais de outras universidades sobre as diversas estratégias de avaliação da Educação Superior do Ministério da Educação (MEC), a partir da proposta do Sinaes, como um sistema integrador da Educação Superior. Assim como o desejo de criar um produto educacional, manifestou-se o interesse em pesquisar sobre a Avaliação Institucional, especificamente, a Autoavaliação em uma Instituição Federal de Ensino Superior (Ifes), na Ufes.

¹ Resolução nº 08, de 10 de abril de 2014 – CUn, revogada pela Resolução nº 22/2019 – CUn.

Em 2016, instituiu-se a sistemática *AvaliaUfes*, evento estabelecido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Ufes, juntamente à Seavin, para promover e ampliar a cultura de AIP. No primeiro *AvaliaUfes*, intitulado “1º Seminário de Integração da Avaliação Institucional – *AvaliaUfes*” (treinamento), participei como instrutora e da organização do Guia da Avaliação Institucional 2016, elaborado para o evento. Nesse guia, publiquei o capítulo 5 – “Composição, Atribuições e Estrutura Física da CPA, CPACs e Seavin” (p. 32-36)². No ano seguinte, participei da organização do segundo evento, denominado “Seminário *AvaliaUfes*: Devolutiva do Relatório de Autoavaliação Institucional 2016”. Nos dois anos seguintes, participei, respectivamente, do “*AvaliaUfes*: avaliação institucional como apoio à Gestão Universitária” e do “*AvaliaUfes* Itinerante: os processos avaliativos na prática”.

A possibilidade do aprendizado de técnicas e processos relacionados ao contexto de trabalho despertou o interesse em participar do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/CE/UFES). Apesar do rigor do processo seletivo e da larga concorrência, assim como a intensa carga de estudos prevista para os dois anos de curso, ainda assim, supunha ser a ocasião de agregar o comprometimento com o trabalho ao conhecimento da pesquisa científica. Fundamentalmente, agregado à possibilidade de pesquisa que, de modo intencional, inclinasse à intervenção, à prática e à aplicabilidade, na área da educação, nomeadamente na linha de pesquisa Docência e Gestão de Processos Educativos, na temática de Autoavaliação Institucional.

Outras ações também contribuíram para vincular a trajetória profissional a uma intenção de pesquisa, cito: a participação como membro da Comissão Especial³ com a finalidade para definir as diretrizes a serem adotadas pela Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Proplan) na reformulação do PDI 2015/2019 – Ufes, quando pude conhecer melhor os aspectos que ratificam a relevância desse documento como instrumento estratégico de gestão na estruturação do planejamento da Instituição; o apoio operacional à CPA, inclusive, secretariando reuniões da CPA e da CPA com os coordenadores das Comissões Próprias de Avaliação dos Centros de Ensino⁴ (CPACs); e a colaboração na feitura do Relatório de Autoavaliação Institucional⁵ (RAI) referentes aos anos de 2016, 2017 e 2018.

²http://avaliacaoinstitucional.ufes.br/sites/avaliacaoinstitucional.ufes.br/files/field/anexo/guia_avaliacao_institucional_2016_ufes_cpa_seavin.pdf.

³ Portaria nº 1.709, de 11 de julho de 2016.

⁴ <http://avaliacaoinstitucional.ufes.br/agenda-da-cpa>.

⁵ <http://avaliacaoinstitucional.ufes.br/relatorios-autoavaliacao-institucional>.

Esta investigação passou por vários estágios durante a sua evolução, uma vez que “a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que abrange inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados” (GIL, 2002, p. 17). Para concepção e construção da proposta inicial de investigação, em março de 2018, realizou-se busca sistemática em base de dados de artigos científicos com o termo SINAES, utilizando-o como palavra-chave. A base de dados investigada foi a *Scientific Electronic Library Online*⁶ (SciELO). Dos 33 artigos encontrados, consideramos apenas aqueles que apresentaram, em seu resumo, a correlação com histórico, caracterização e aspectos práticos do Sinaes e avaliação participativa, escolhendo-se nove artigos como mais relevantes para atender aos objetivos iniciais desta investigação.

Confirmou-se o interesse de pesquisar sobre a efetivação da Autoavaliação Institucional para a promoção de melhorias de gestão e qualidade do ensino em uma Instituição de Ensino Superior (IES), além da possibilidade de contribuir com a formulação de uma proposta de produto educacional. Tendo esse entendimento, o intuito desta pesquisa, é examinar se a Autoavaliação Institucional, no âmbito do Sinaes, tem fomentado mudanças na Ufes. Dessa forma, a questão que norteia esta pesquisa é a seguinte: a Autoavaliação Institucional tem se constituído instrumento de gestão capaz de contribuir na efetivação de mudanças que promovam melhorias na Ufes?

Para responder ao nosso questionamento, tem-se como objetivo geral verificar a efetividade da autoavaliação como ferramenta promotora e indutora da qualidade institucional na Ufes. Procurando atingir o objetivo geral, foram traçados os objetivos específicos, a saber: ponderar a respeito da trajetória da Ufes no contexto do Ensino Superior no Brasil; caracterizar a trajetória da Avaliação Institucional da Ufes; diagnosticar possibilidades e limites para efetivar a Autoavaliação Institucional na Ufes; identificar os procedimentos de gestores da Ufes a partir dos resultados da Autoavaliação Institucional; meta-avaliar a Autoavaliação Institucional na Ufes; e elaborar uma proposta de produto educacional para os membros da CPA e das CPACs.

A relevância deste estudo está na possibilidade de permitir a apreensão e a apropriação do diagnóstico das ações realizadas, com base nos resultados da Autoavaliação Institucional, pelos membros da CPA e pelos gestores da Ufes, bem como por toda a comunidade acadêmica. Realizar tal reflexão – que ajuda na consciência institucional de sua

⁶ Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>.

responsabilidade social, seu percurso e suas perspectivas de melhoria – constitui-se fundamental, pois os objetivos principais da avaliação,

[...] melhorar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta, além de promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia de cada organização (BRASIL, 2004).

Sob o ponto de vista da abordagem do problema, há dois tipos metodológicos distintos que, com frequência, podem se complementar, “trata-se mais um estilo de pesquisa do que propriamente uma classificação” (FERNANDES; GOMES, 2003, p. 18): qualitativo e quantitativo. O contraste, para além de outras particularidades, está no tratamento de cada um dos métodos, no objetivo e na amostra. A opção pelo aspecto qualitativo, entre as possibilidades de estudar os fenômenos envolvidos nesta pesquisa, respalda-se em função das peculiaridades desse tipo de abordagem, atendendo às finalidades de coleta de dados essencialmente no ambiente em que se processam as ações, além de situar o observador no mundo por meio de um conjunto de técnicas interpretativas.

Cinco características da pesquisa qualitativa são referenciadas por Yin (2016), a saber: estuda a acepção das vidas nas condições reais; representa visões e perspectivas dos participantes de um estudo; engloba as condições contextuais (condições sociais, institucionais e ambientais) em que as pessoas se estabelecem; guiada pelo desejo de explicar a vida cotidiana, podendo ser a ocasião para o desenvolvimento de novos conceitos; e, como parte de qualquer estudo, procura coletar, integrar e apresentar dados de diversas fontes de evidência, diversificando-se, provavelmente, em decorrência de ter que estudar um ambiente da vida real e seus participantes.

Afinal, em concordância com Chizzotti (2000), o sujeito-observador constitui o processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, conferindo-lhe significado; estando o objeto constituído como algo dinâmico, imbuído de significados e relações criadas por um sujeito concreto em suas ações. Nada impedor, apesar do delineamento qualitativo desta pesquisa, o amparo de outras tipologias metodológicas de cunho quantitativo que surgissem eventualmente para auxiliar como complementação para diferentes estratégias, sob uma vertente que origine quantidade.

Na investigação com base no estudo participativo, “a pesquisa é a construção de um conhecimento e a revelação do contexto do objeto pesquisado” (CHIZZOTTI, 2006, p. 92). Tendo esta pesquisa a participação ativa do pesquisador, em que as suas ações culminaram na

criação de produtos de intervenção, com alteração da realidade e imersão no campo da pesquisa, a partir de elementos compartilhados por membros da CPA, que antecederam ao início da pesquisa, isso indica a relação entre pesquisador e objeto investigado.

Em maio de 2019, recebi o convite para participar do Grupo de Trabalho (GT3) para prosseguir a elaboração do Projeto de Avaliação Institucional (PAI) da Ufes. Participaram desse GT3⁷ os representantes docentes e técnico-administrativos da CPA, coordenadores de CPAC dos *campi* de Alegre, Goiabeiras, Maruípe e São Mateus. A equipe de trabalho anterior,⁸ também composta por membros da CPA e coordenadores de CPAC, elaborou os questionários para coleta de dados, utilizados pela CPA a partir da pesquisa realizada para compor o Relatório de Autoavaliação Institucional (RAI) – Ano-Base 2018, que estarão contidos no PAI.

Para o PAI, elaborei o texto *A Avaliação Institucional da Ufes*. Também, secretariei reuniões da CPA e da Seavin, colaborei com a feitura de relatórios e atuei como apoio operacional da CPA em vários momentos, como servidora lotada na Seavin. No processo de evolução da pesquisa, foi disponibilizado o *link* Notícias da CPA⁹ (Divulgação, Acessibilidade, Infraestrutura, Projeto Pedagógico de Curso e Segurança) com as notícias publicadas no Jornal Informa e no sítio da Ufes relacionadas à CPA e às ações realizadas pela gestão da Universidade a partir das fragilidades apresentadas nos RAIs, a partir do material coletado para nossa pesquisa.

Para desencadear uma compatibilidade conceitual (estabelecimento de seu marco teórico), torna-se fundamental definir a classificação desta pesquisa do ponto de vista dos seus objetivos. Apoiando-se nesse enfoque, partindo da premissa de que este estudo tem o propósito de identificar fatores relevantes e normativos da Autoavaliação Institucional de uma Ifes para a obtenção de informações que suscitem uma investigação mais precisa e, do mesmo modo, compreender e descrever a forma como se estabelece como instrumento de gestão universitária da Instituição (*locus* da pesquisa), no que diz respeito aos seus objetivos, esta pesquisa se classifica como descritiva e ao mesmo tempo exploratória.

Segundo Gil (2002), na pesquisa descritiva, a realização do levantamento de informações sobre episódios específicos e correlacionados, oportuniza a visualização de uma totalidade, para manifestar as características de determinada população ou determinado

⁷ Bruno Henrique Fiorin, Eliana Zandonade, Fabiana Vieira Lima, Ilane Coutinho Duarte Lima, Jaime Souza Sales Júnior, Josefa Matias Santana, Klaus Fabian Côco, Luciane Bresciani Salaroli e Maristela de Oliveira Bauer.

⁸ Cláudia Masrouah Jamal, Eliana Zandonade, Maristela de Oliveira Bauer, Nágela Valadão Cade, Regina Maria de Aquino, Rodrigo Randow de Freitas e Valquíria Camin de Bortoli.

⁹ <http://avaliacaoinstitucional.ufes.br/>.

fenômeno. Enquanto a pesquisa exploratória permite maior familiaridade com o problema, com o intuito de torná-lo mais explícito ou para construir hipóteses, tendo como objetivo principal o aperfeiçoamento de ideias ou a manifestação de intuições. Para o autor, também, faz-se necessário delinear um modelo conceitual e operativo da pesquisa para examinar os fatos na perspectiva empírica e contrastar o aspecto teórico com os elementos da realidade. Isso diz respeito ao planejamento da pesquisa em seu aspecto mais significativo, compreendendo tanto a diagramação quanto a previsão de análise e interpretação de coleta de dados. Com base nos procedimentos técnicos analisados, ser possível recorrer, principalmente, o material impresso sobretudo para leitura.

A investigação de fontes bibliográficas ocorre quando desenvolvida a partir de material anteriormente produzido, compondo-se principalmente de livros, artigos científicos, publicações em periódicos, impressos diversos e, hodiernamente, de conteúdos disponibilizados na internet, fazendo uso das contribuições de vários autores. Para Gil (2002), fica evidente que a exploração de diferentes posicionamentos acerca da temática investigada possibilita a inclusão de inúmeros fenômenos que excede o montante de documentos que o investigador estaria apto a pesquisar diretamente.

Dando sequência a investigação, além da consulta ao acervo da Ufes¹⁰ em inúmeros momentos, realizou-se três buscas sistemáticas em bases de dados de artigos científicos. O primeiro levantamento bibliográfico foi empreendido no sítio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD),¹¹ dia 15 de setembro de 2018, dispoendo como recorte temporal o período de 2004 a 2018, marcadamente o início da vigência do Sinaes. A consulta foi realizada no modo avançado, inserindo as expressões: (i) *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*, (ii) *Sinaes* e (iii) *Avaliação Institucional*. Para essas expressões, foram identificados 138 documentos (entre teses e dissertações).

O segundo levantamento bibliográfico foi efetuado no sítio da *SciELO*, dia 16 de setembro do mesmo ano, admitindo o mesmo recorte temporal da verificação anterior. Não foram encontrados documentos com as expressões *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior* nem *Avaliação Institucional*, apenas para o termo *Sinaes*. Foram identificados, para tal termo, 73 documentos, entre periódicos científicos brasileiros.

A terceira apuração foi efetivada no sítio do Portal de Periódicos CAPES/MEC,¹² assumindo o mesmo recorte temporal das averiguações anteriores. Tendo em vista que para o

¹⁰ Disponível em: <http://www.acervo.bc.ufes.br/biblioteca/index.php>.

¹¹ Disponível em: www.bdttd.ibict.br.

¹² Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>.

acesso ao conteúdo assinado disponível às conexões com IP identificado das instituições participantes, esse levantamento foi realizado em computador da Ufes, dia 21 de setembro do mesmo ano. As buscas foram executadas no modo avançado, colocando-se as expressões: *Sinaes* e *Avaliação Institucional*. Tipo de material: todos, qualquer termo/não exato, tipo de material: qualquer, qualquer idioma, data inicial: 14/4/2004 e data final: 19/9/2018. foram identificados para essa expressão 104 documentos, sendo 57 periódicos revisados por pares, entre periódicos científicos brasileiros.

Semelhante ao que ocorre durante a investigação de fontes bibliográficas, a documental se diferencia ao fazer uso de materiais que não receberam, até então, um procedimento com base em análises ou que podem ser gerados de acordo com o intuito da pesquisa. Fazem parte dessa categoria, de um lado, os documentos que não receberam nenhum tratamento analítico e, do outro, os que de algum modo já foram analisados, respectivamente, denominados por Gil (2002) de documentos – de primeira e segunda linhas. Os primeiros são os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas (associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos, entre outras); como, por exemplo, cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. Ao passo que no grupo dos documentos de segunda linha, incluem-se: cartas pessoais, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins, dentre outros.

Para Gil (2002), ainda que a investigação de fontes documentais evidencie limitações, recebendo como críticas mais frequentes a não-representatividade e a subjetividade dos documentos, as dificuldades, no mínimo em parte, podem ser contornadas por um pesquisador habilitado. Por isso, a importância de o investigador ponderar sob as múltiplas inferências que podem ser associadas aos documentos antes da formulação de uma conclusão decisiva, lembrando-se de que algumas pesquisas fundamentadas em documentos imprimem uma melhor perspectiva acerca do problema ou levam a hipóteses que conduzem a sua sondagem por outros mecanismos. O estudo documental denota inúmeras vantagens, entre elas, o autor aponta o carácter dos documentos como fonte rica e estável de dados e que subsistem ao longo do tempo, além de a análise ter custo financeiro zero e não exigir contato com os sujeitos. Entre as limitações desta pesquisa, está a dificuldade de localização de alguns documentos, principalmente, no que diz respeito aos documentos inseridos em processos, que requerem a numeração exata para serem localizados.

Em abril de 2015, digitalizei (PDF/A) os documentos transferidos para Seavin que estavam sob a guarda da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), relacionados ao histórico de

procedimentos de Avaliação Institucional da Ufes, período 1994 a 2014, e, também, alusivos ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), computando 387 arquivos. Parte desses arquivos auxiliou tanto na percepção das políticas de avaliação na Ufes quanto na composição dos textos relacionados a essa temática.

No final de 2019, realizei uma busca na mídia interna da Ufes de publicações acerca das atividades executadas pela CPA e das ações de gestores institucionais, a partir das demandas de Autoavaliação Institucional, relacionadas à Acessibilidade, à Infraestrutura, ao Projeto Pedagógico de Curso e à Segurança, período 2013 a 2019. Nomeadamente, notícias publicadas no *menu* principal do sítio da Ufes¹³ e no Jornal Informa,¹⁴ de suas primeiras publicações, respectivamente, a partir de 22 de fevereiro de 2013 e 17 de janeiro de 2014, até o dia 31 de dezembro de 2019. Essas categorias estão incluídas no Plano de Ações Estratégicas sugerido pela CPA no RAI – Ano-Base 2017, relatório integral referente ao triênio 2015-2017, recorrentemente apontadas nos relatórios da CPA como pontos de fragilidade.

Para apreender os condicionantes históricos relacionados ao nosso objeto de pesquisa, bem como vinculados à própria instituição universitária, como orientação filosófica, utilizamos o aspecto do Materialismo Histórico. Essa ciência filosófica proveniente do marxismo significou uma mudança fundamental. Até o nascimento do marxismo, a interpretação dos fenômenos se respaldava em concepções idealistas da sociedade humana. O Materialismo Histórico estuda as leis sociológicas que constituem a vida da sociedade, evolução e prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade (TRIVIÑOS, 2006).

A Ufes está consolidada como uma importante IES do país, com bons indicadores de desempenho, além de ser uma instituição fundamental para o desenvolvimento do Espírito Santo, compreendendo a sua relevância estratégica. Constituiu-se em um momento econômico e político historicamente complexo do Estado. O Espírito Santo passava por um período de crise do modelo produtor e exportador de café, base de sua economia; enquanto a crise política se agravava pela morte do presidente Getúlio Dornelles Vargas, poucos meses depois da criação da Universidade Estadual, depois integrada ao Sistema Federal de Educação Superior. A sua concepção representou uma inovação para o desenvolvimento do Estado, com

¹³ Disponível em: <http://www.ufes.br/>.

¹⁴ Produzido pela Superintendência de Comunicação (Supec) – Ufes, de circulação semanal durante o período letivo, destinado à divulgação das atividades desenvolvidas pelas áreas de ensino, pesquisa e extensão, além de fatos e decisões relacionados à Administração Central.

resultados econômicos e sociais, passando por vários momentos de democratização do acesso à educação superior, inclusive, no interior do Estado.

Em sua trajetória, a Ufes qualificou muitas gerações nas mais diferentes áreas do conhecimento. Além de ser a única IES do Estado a oferecer uma educação superior pública e gratuita. Produz ciência e tecnologia e desenvolve projetos de extensão, associados a demandas sociais, direcionados para a comunidade (interna e externa). A Ufes ainda é uma instituição fundamental para o desenvolvimento do Estado. Assim, ampliar a sua qualidade institucional é de fato muito importante.

Este trabalho está organizado em capítulos, seções e subseções. Para compor o Capítulo 1, assegurando ainda mais confiabilidade e veracidade a este trabalho, outras fontes documentais foram consultadas, observando as contribuições aos estudos a partir dos primórdios do Ensino Superior no Ocidente, e no Brasil, assim como os antecedentes de criação e aos dias de hoje da própria Ufes, para situar o nosso estudo no contexto em que está inserida.

Na seção 1.1, dada a importância da universidade como uma instituição social, (CHAUI, 2003), – conceito de universidade adotado neste trabalho – antes de examinarmos o cenário brasileiro, realizamos uma breve descrição dos constituintes, da trajetória e da concepção do Ensino Superior, a partir do surgimento no Ocidente, nos primórdios da Idade Média. Objetivou-se, na busca pela origem do Ensino Superior no Brasil, tendo em vista a colonização brasileira e as ideias instituídas pelo modelo jesuítico, compreender a sua estruturação como uma instituição próxima ao conceito de universidade, assim como o seu papel social. Deparamo-nos com a Universidade de Coimbra, em Portugal, fundamentalmente vinculada à Educação Superior brasileira (NASCIMENTO; COSTA, 2011).

Na seção 1.2, haja vista a discussão sobre a temática da avaliação também abranger a percepção do lugar em que se insere no ambiente das reformas educacionais, além das transformações políticas e econômicas mais amplas (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2002), para compreendermos como se constitui, na Ufes, *locus* de nossa pesquisa, a Autoavaliação Institucional, assim como foi constituído o seu cenário atual, enquanto IES, pública e gratuita, e os impactos de sua caminhada no Brasil e no Espírito Santo, traçou-se um panorama da Ufes no contexto da Educação Superior brasileira.

No Capítulo 2, em virtude da apuração dos resultados da Autoavaliação Institucional na gestão e no planejamento da Ufes, apresentamos a constituição histórica da temática de planejamento e gestão, para compreendermos um pouco dos constituintes imprescindíveis da arquitetura desses elementos, sob os quais o Sinaes está se vertendo, como fortes

componentes. Tendo em vista outros conceitos que englobam a temática da Autoavaliação Institucional, assim como dos seus resultados, na seção 2.1, abordamos a caracterização de qualidade e qualidade da educação, além de outros conteúdos que se apresentam como importantes: educação, eficácia, eficiência e equidade. Outros termos também foram conceitualizados: gestão, governança, planejamento e planejamento estratégico.

Na seção 2.1, delineamos algumas concepções de qualidade e qualidade da educação, assim como alguns apontamentos sobre educação, eficácia, eficiência e equidade, assinalando alguns dos seus conceitos. Os princípios da atual legislação têm buscado assentar a avaliação como um dos instrumentos para alicerçar a qualidade do Sistema de Educação Superior, conforme definições específicas de cada IES.

No Capítulo 3, aproximando-nos para abordar a Autoavaliação Institucional na Ufes, examinamos na seção 3.1 o termo avaliação. Indicou-se que a avaliação está na vanguarda das temáticas educacionais.

Na seção 3.2, discorremos sobre o processo de construção das políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil, abrangendo origem, concepções e evolução dos procedimentos avaliativos das IES no Brasil até a instituição do Sinaes. Ao transitar pelas concepções de avaliação da Educação Superior, observa-se que os mecanismos avaliativos, criados pelos órgãos reguladores, tiveram cada um o seu estímulo, tendo em vista os propósitos e os diferentes contextos que exigiram do Estado uma postura mais regulamentadora nos métodos e critérios de avaliação do Ensino Superior.

Na subseção 3.2.1, apresentamos a Avaliação Institucional na perspectiva do Sinaes, constituída pela Avaliação Institucional (interna e externa), Avaliação da Graduação e Avaliação do Desempenho dos Estudantes da Educação Superior – Enade, pressupondo a integração de diversos instrumentos com base em uma concepção global, respeitando a identidade e a diversidade institucionais, além de abranger a avaliação e a regulação da Educação Superior. A Autoavaliação, conduzida pela CPA, é o primeiro instrumento a ser incorporado ao conjunto constitutivo do processo global de regulação e avaliação, articulada por um autoestudo, em conformidade com o roteiro geral; acrescido de indicadores próprios, projeto pedagógico, institucional, cadastro e censo.

Na seção 3.3, indicamos as ocorrências que se apresentam como ações de avaliação na Ufes, antes e a partir da instituição do Sinaes. Prosseguimos, na subseção 3.3.1, com a abordagem da Autoavaliação Institucional na Ufes, quando traçamos algumas considerações a respeito do processo de avaliação interna e sobre a própria CPA da Ufes. Ao resgatar o trabalho da CPA, realizou-se uma meta-avaliação da avaliação interna desenvolvida por essa

comissão. Conforme Pinto, Mello e Melo (2016, p. 103), “a meta-avaliação se caracteriza por ter a avaliação como objeto de interesse.”

No capítulo 4, os dados coletados durante a realização desta pesquisa foram analisados e interpretados qualitativamente, com base no referencial teórico, e, também, apresentamos o produto educacional deste trabalho. Para o tratamento e a análise de informações, utilizou-se o método de análise de conteúdo, com o objetivo de “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2000, p. 98). Durante o processo de análise, também foram realizados apontamentos sobre o modo como a CPA da Ufes vem conduzindo os processos de Autoavaliação Institucional. Ao analisar os resultados da Autoavaliação Institucional na Ufes, realizou-se uma meta-avaliação.

A análise de conteúdo se organiza em torno de três polos cronológicos, a saber: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Conforme Bardin (2004), a pré-análise é a fase de organização, com o intuito de tornar operacionais e sistematizar as convicções originárias. A fase de exploração do material é a administração sistemática das deliberações, compondo-se de procedimentos organizados de codificação, desconto ou enumeração, em conformidade com regras elaboradas de modo prévio. O tratamento dos resultados obtidos é o estágio em que os resultados brutos são tratados de modo a se tornarem relevantes e válidos.

Yin (2016, p. 78) aponta que a escolha que implica na seleção (ou amostragem) das unidades específicas, assim como na quantidade, a serem incluídas na investigação, é consequência da definição e do reconhecimento formal das unidades de coleta de dados do pesquisador. O autor, também, assinala que “o desafio da amostragem decorre da necessidade de saber quais unidades específicas selecionar e por quê, bem como o número de unidades que devem existir em um estudo”. Selecionamos as seguintes categorias para análise, frequentemente citadas pela comunidade acadêmica interna nos processos de Autoavaliação Institucional da Ufes: Acessibilidade, Infraestrutura, Projeto Pedagógico de Curso (PPC); além de Responsabilidade Social, que se destacou no decorrer da pesquisa como uma potencialidade da Ufes.

Nas seções 4.1, 4.2, 4.3 e 4.4, respectivamente, apresentamos os resultados a partir de quatro categorias: Acessibilidade, Infraestrutura, PPC e Responsabilidade Social. Para identificar, categorizar e analisar as fragilidades e potencialidades encontradas nos RAI, optou-se pela técnica proposta por Laurence Bardin (2004). Na estruturação dos resultados, manualmente, separou-se os recortes dos textos dos RAIs, períodos 2004 a 2019, a partir das

categorias selecionadas. Depois, utilizou-se o *software* Atlas.ti 8 Windows¹⁵ que realizou nuvens de palavras pelo processamento automática dos dados e gerou nuvens para cada palavra-chave destacada no texto. Posteriormente, realizamos o mesmo procedimento com a categoria Responsabilidade Social. Diferencia-se que, para cada palavra em destaque, o processamento forneceu os textos que estão relacionados com as palavras.

Na seção 4.5, tendo em vista a vinculação da mestranda a um Programa de Mestrado Profissional, apresentamos o Produto Educacional desta pesquisa: “Caderno de Avaliação Institucional: conhecendo o processo de autoavaliação institucional da Universidade Federal do Espírito Santo” (APÊNDICE C), destinado aos membros da CPA e das CPACs da Universidade, haja vista a importância de capacitação dos seus membros, diretamente envolvidos no processo de Autoavaliação Institucional, acerca da temática de avaliação, para acompanhar modificações e alterações surgidas com as atualizações legais. Convidamos servidores públicos, ativos e aposentados, que trabalham ou trabalharam diretamente com a avaliação da Educação Superior no âmbito da Ufes, para contribuir com a elaboração dos textos, a definição das temáticas e como seriam abordadas.

O produto educacional contribuiu para a efetivação desta dissertação. Desde o início, construído de modo processual, fez emergir o debate conceitual desta pesquisa. Além de capacitar os membros da CPA e das CPACs, auxilia a compreender a história da organização da Ufes, bem como os elementos que envolvem a sua Autoavaliação Institucional. Realizou-se a abordagem das seguintes temáticas: avaliação do Ensino Superior, Ufes, histórico da avaliação na Ufes, Autoavaliação Institucional e avaliações externas, o papel do Procurador Educacional Institucional (PI), PAI, resolução da CPA da Ufes, plano de trabalho das CPACs e análise técnica do roteiro para o RAI. Ademais, constitui-se um material para divulgação do trabalho da CPA da Ufes e suas contribuições.

Nas Considerações Finais, apresenta-se uma síntese dos elementos constantes do trabalho, assim como resposta às questões apresentadas nesta introdução.

¹⁵ Atlas.ti (versão gratuita) é um *software* para análise qualitativa de dados que, além de outras funcionalidades, cria as chamadas “nuvens de palavras” (<https://atlasti.com/pt-pt/>).

1 ENSINO SUPERIOR: ELEMENTOS DO PERCURSO E PERSPECTIVAS

A universidade é uma instituição social (CHAUI, 2003). Daí, a importância de uma reflexão acerca da evolução do Ensino Superior no Ocidente, a partir de seus primórdios na Idade Média, e a forma que assume historicamente, como instituição universitária. Conduzindo-nos pelo resgate da trajetória da constituição do Ensino Superior, apresentamos algumas das similaridades.

Diante das dificuldades de classes dominantes conseguirem acesso para cursar as universidades da Europa, criaram-se medidas para o estabelecimento do Ensino Superior no Brasil, instituído com muita resistência de Portugal, assim como de brasileiros que supunham ser desnecessário na Colônia. As diversas reformas e leis fomentaram avanços e retrocessos na construção de um sistema de ensino universitário no país, frente às frequentes políticas de governo em detrimento de uma política de Estado para o ensino, com crescente necessidade de avaliar a sua qualidade.

Refletimos sobre os antecedentes e o panorama atual da Ufes, a partir da organização do Ensino Superior brasileiro e delineamos o seu estabelecimento como uma instituição social, a partir dos primórdios. Dessa maneira, contextualizamos em maior detalhe o nosso objeto de pesquisa, abrangendo as concepções que sustentam o planejamento e a gestão da Ufes e o contexto em que foram inseridos os procedimentos de Autoavaliação Institucional, a partir de sua organização.

1.1 O ENSINO SUPERIOR NO OCIDENTE

A partir do século XI, o ensino na Europa Ocidental assume gradualmente uma atitude racionalista e crítica, o que enseja, nos séculos XI e XII, o surgimento das primeiras universidades. De acordo com Souza (1996), eram escolas ligadas geralmente a uma instituição religiosa. Nesse ambiente, alicerçado no pensamento cristão medieval, o homem era idealizado como ser divino e protegido pela igreja. O autor registra que somente na Itália havia escolas leigas particulares e, mesmo assim, de discutível qualidade e baixa reputação. Para Nascimento e Costa (2011, p. 2),

Podemos compreender o nascimento das universidades medievais em decorrência de diversos fatores históricos, dentre eles, tem-se: o acúmulo e curiosidades do saber

humano, a associação de mestres e estudantes em corporações que visavam manter seus privilégios, o reconhecimento da Igreja e da sociedade quanto à importância da instituição universitária, o renascimento urbano do século XII e o contato medieval com a cultura oriental.

Um episódio importante nesse contexto foi o desenvolvimento das cidades com novas perspectivas sociais, econômicas e políticas. Elas atraíam os homens do campo mais disponíveis, pelo desenvolvimento das técnicas agrícolas e o relaxamento das obrigações senhoriais. Os cidadãos concebiam uma consciência coletiva de união, ao compreenderem a própria capacidade de autodeterminação, estabelecimento de governo, organização e regulamentação das corporações de ofício intituladas *Universitas*, que já abrigavam um embrionário ensino profissional. Para Souza (1996, p. 43), “nesse rastro de desenvolvimento, multiplicaram-se as escolas e melhorou a qualidade dos mestres escolásticos”. Silva e Mari (2017) assinalam, nas origens do projeto das *Universitas*, as trocas científicas, acadêmicas e culturais.

Bolonha, na Itália, no final do século XI, já era palco da Escola de Artes Liberais. Conforme Simões (2013), foi a partir do desenvolvimento desse centro cultural que se originaram outras instituições episcopais, monásticas e particulares em que se ensinavam Direito, como a Universidade de Bolonha (1088), nascida de uma corporação estudantil. A “sua origem está ligada ao renascimento dos estudos jurídicos no Ocidente, em escolas particulares e através de professores leigos, práticos e especialistas em leis” (SOUZA, 1996, p. 43).

De acordo com alguns historiadores, é desse contexto a gênese da Universidade de Oxford (1096); embora outros a datem depois da Universidade de Paris (1150). Uma e outra formaram-se a partir do desenvolvimento espontâneo de escolas das comunas, e das secessões¹⁶ destas surgiram outras universidades. Na Itália, despontou a Universidade de Modena (1175). Nessas cidades, a metodologia da *lectio – sensus – sententia* ou leitura – comentários – interpretação, sustentava o ensino das sete Artes Liberais e da Teologia (SOUZA, 1996).

As primeiras universidades foram instituições especializadas em dada área do conhecimento. Sucederam-se as generalistas – que ensinavam Artes, Direito, Medicina e Teologia –, que engendraram as corporações de mestres e alunos nos séculos XII e XIII. Por certo, de acordo com Nunes (1979, p. 171), “desde o fim do século XII, à imitação das guildas dos mercadores, passou-se a falar das corporações de mestres e estudantes, *universitas*

¹⁶ A secessão era uma arma usada pelos estudantes contra as autoridades das comunas.

magistrorum et scholarium, que eram, com efeito, autênticos trabalhadores intelectuais”. Souza (1996, p. 43) esclarece:

[...] Como corporações as universidades estavam subdivididas em Faculdades e Nações. As Faculdades eram divisões administrativas do ‘studium’ referentes às organizações do ensino: Teologia, Direito, Medicina e Artes. As Nações eram organizadas corporativas dentro das Faculdades, resultantes da reunião de estudantes de mesma origem para a defesa e o auxílio mútuo de estudantes e mestres.

Por falta de prédios próprios, as aulas de algumas universidades eram ministradas em salas das abadias, casas de professores ou ruas, adotando-se duas formas básicas de ensino: a *lectio* e a *quaestio*¹⁷. Conforme Souza (1996), o ensino nas universidades medievais era formal e baseava-se no conhecimento de textos e palavras, na lógica dedutiva, na ausência de livros, na cultura geral no campo intelectual (enciclopedismo) e na intenção religiosa (tudo estava subordinado à Teologia). Tinha, como traços marcantes: a diversidade, a unidade e as ambiguidades.

A diversidade se revelava no recrutamento geográfico¹⁸ (caráter universal das universidades) e no recrutamento social de estudantes (ricos e pobres), orientando à constituição de vários “colégios”, posteriormente autênticos centros de ensino universitário. No que concerne à unidade, o trabalho é o elemento de coesão e integração. Quanto às ambiguidades e contradições internas, têm-se uma corporação urbana detentora de privilégios, a associação de trabalhadores intelectuais, sujeita ao poder da igreja e ao recrutamento geográfico e social heterogêneo e sem critérios.

As denominadas artes liberais e a filosofia compunham os currículos. De acordo com Barreto e Filgueiras (2007), as sete artes liberais eram divididas em *trivium* (gramática, retórica e lógica) e *quadrivium* (geometria, aritmética, música e astronomia). Aos concludentes desses estudos, estavam reservadas a filosofia ou a medicina.

Nascimento e Costa (2011) afirmam que, pelo alto preço dos livros e pela demora na sua confecção, alugavam-se manuscritos e livros ou compravam-se materiais usados. As anotações eram feitas por muitas glosas, privilegiando-se a memorização. Os autores apontam a necessidade de passar pelo exame com três ou quatro mestres para se tornar bacharel – assistente de professor universitário. O filósofo precisava de seis anos de estudo, já o teólogo, de 14 anos. O estudante tornava-se mestre se aprovado depois de dois anos como professor, sob a orientação de um mestre, e por um júri de docentes.

¹⁷ A leitura e o questionamento.

¹⁸ Estudantes frequentando várias universidades seguidamente e sistema de nações na organização das universidades.

No decorrer do século XII, o Ocidente traduziu, sobretudo, a filosofia e a ciência dos gregos, ampliando as fronteiras das escolas e munindo-as de novos textos. A Europa Ocidental conheceu as obras de Aristóteles (Lógica, Física e Metafísica), Hipócrates e Galeno; e desvelou Euclides, Arquimedes e Ptolomeu. Souza (1996, p. 44) relata:

Até os primeiros anos do século XIII, os teólogos mantinham-se prudentemente, ocupados com a teologia de inspiração Agostiniana (o conhecimento advinha por iluminação divina, não através dos sentidos), evitando assim aquela que seria a grande questão do século XIII: O aristotelismo. A partir dos anos 1230, os teólogos retomaram o estudo de Aristóteles, até então proibido para eles. Surgem em seguida as ‘sumas’ de São Boaventura (mestre na Universidade de Paris de 1253 a 1275) e de Santo Tomás de Aquino (mestre na Universidade de Paris de 1252 a 1259 e na Universidade de Bolonha de 1259 a 1268). Alinhado com Aristóteles, Santo Tomás produziu uma síntese na qual, sem ferir conceitos agostinianos, afirmava ser possível o conhecimento através dos sentidos e que Deus podia ser alcançado por meio das causas do conhecimento.

Surgem as universidades de Cambridge (1209), Inglaterra; Salamanca (1218), Espanha; Montpellier (1220), França; Pádua (1222) e Nápoles (1224), Itália; Toulouse (1229), França; Al Mustansiriyah (1233), Iraque; Siena (1240), Itália; Valladolid (1241), Espanha; Roma (1244) e Piacenza (1247), Itália; Sorbonne (1253), França; Murcia (1272), Espanha; Coimbra (1290), Portugal; e Madri (1293), Espanha. A universidade lusitana nascida nessa geração relaciona-se, como se verá adiante, com a história da educação brasileira.

Formaram-se na Universidade de Coimbra diversos missionários jesuítas que atuaram no Brasil. Além disso, grande parte da elite brasileira para lá se dirigia a fim de cursar as faculdades superiores, no período colonial e no período do Império. Segundo Nascimento e Costa (2011), similarmente às demais instituições da época, a Universidade portuguesa dispunha dos cursos de Direito Civil, Direito Canônico, Medicina e Artes; o de Teologia era reservado à Universidade de Paris e, em Portugal, aos mosteiros das ordens dos Dominicanos e Franciscanos. Barreto e Filgueiras (2007) afirmam que a Universidade de Coimbra se manteve conservadora até a reforma modernizante do Marquês de Pombal, em 1771, quando foram inseridas no currículo as ciências modernas, como a Química, a Física e a História Natural, subsistindo com poucas modificações importantes.

Enquanto declinavam as doutrinas filosóficas e teológicas, ampliou-se a importância da formação de juristas e canonistas. A partir do século XVI, com a fundação da Companhia de Jesus por Inácio de Loyola, os jesuítas passaram a ter grande relevância no Ensino Superior dos países católicos, como, segundo Barreto e Filgueiras (2007), Portugal e Brasil.

Nos últimos dois mil anos, a universidade foi o primeiro ambiente de *saber universalizante* que o Ocidente construiu, no que concerne ao conhecimento e à integração.

Além disso, o espaço universitário concebeu nossas identidades social e científica. Para Oliveira (2007, p. 129), é preciso não perder de vista suas memórias: “Afinal, ela pode orientar nosso caminhar e agir. [...] Se uma instituição existe há 800 anos e continua atuante (evidente dentro de novas condições e características), é porque ela ainda faz parte da História e continua construindo a identidade dos homens”.

Neste trabalho, adotamos o conceito de universidade expresso por Chaui (2003), definida como uma instituição social. Na Seção seguinte, discorreremos sobre A Universidade Federal do Espírito Santo, inserida no cenário do Ensino Superior brasileiro, traçando a sua rota de caminhada, aliada aos antecedentes e à atual conjuntura nacional e ao cenário capixaba.

1.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

No cenário latino-americano, o desenvolvimento do Sistema de Educação Superior brasileiro, no que diz respeito às suas origens, pode ser considerado atípico. Enquanto os espanhóis fundaram universidades em suas possessões na América desde o século XVI, os portugueses criaram instituições no Brasil Colônia somente no século XIX. De acordo com Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013, p. 22), preliminarmente, os colonizadores do Brasil tinham dois objetivos empresariais que não requerem investir em educação de nível superior: “a exploração comercial, estendendo o Estado português às novas terras com o clero, a nobreza e o povo, e a cruzada católica cristã dos jesuítas, contrarreforma restauradora, fundada com grande esforço educacional”.

França (2008) assinala que, no período colonial (1500-1822), não havia interesse em criar universidades, por receio de os ideais iluministas insuflarem a Colônia com os sentimentos de independência. Nem mesmo no que se refere à educação escolarizada houve iniciativas durante a instalação das capitanias hereditárias¹⁹ no Brasil (1534-1549). Freire (1989) afirma que o interesse pela educação somente se manifestou no período jesuítico (1549-1759), como forma de domesticação e submissão. Segundo Romanelli (1982), havia um sistema educacional em poder dos jesuítas, mas sem uma estrutura política estatal sólida,

¹⁹ Modo de administração do territorial colonial português na América. Eram constituídas, fundamentalmente, por faixas de terras (indo do litoral ao interior), comandadas por donatários e transferidas de forma hereditária. Fonte: <https://www.historiadomundo.com.br>.

tampouco, orientada às necessidades da Colônia. Souza (2009) destaca três aplicabilidades básicas do ensino jesuítico: a formação de padres para as atribuições missionárias na Colônia, a provisão dos quadros do instrumento coercitivo imperante e a instrução dos homens das classes dominantes.

Os jesuítas empreenderam inúmeras petições ao governo português para abertura de um curso superior no território brasileiro. Barreto e Filgueiras (2007, p. 1781) observam que, em 1572, instalou-se em Salvador o primeiro Curso de Filosofia: “o Colégio da Bahia assumiu aos poucos a feição de uma verdadeira universidade e passou a conceder os graus de bacharel, licenciado e mestre em artes”. De acordo com Souza (2009), quando da expulsão dos jesuítas, além de colégios menores, havia na Colônia 17 colégios com certa modalidade de Ensino Superior constituídos pelos membros da Companhia de Jesus.

No período do Marquês de Pombal ou da Remodelação Iluminista (1759-1808), a Reforma Pombalina da Instrução Pública desmontou a organização escolar jesuítica e expulsou os jesuítas, paralisando temporariamente todo o sistema educacional. De acordo com Freire (1989), embora esse acontecimento beneficiasse o campo educacional português, resultou em retrocesso para o Brasil. França (2008, p. 77) esclarece que “Pombal conseguiu dismantelar toda a estrutura educacional montada pelos jesuítas, levando o Brasil ao mais profundo abismo intelectual”. O ensino no Brasil foi oficializado como função do Estado português e, no que diz respeito ao Ensino Superior, os interessados frequentavam a Universidade de Coimbra, na Europa.

Com a transferência da Corte portuguesa (1808) e da sede da Monarquia para o Brasil, segundo França (2008), por necessidade de criação de uma estrutura para a nova administração da Colônia a educação toma novos rumos. Como motivo para a criação do Ensino Superior no Brasil, Souza (2009) indica a formação de burocratas – especialistas para produzir bens e consumos das classes dominantes – e o quadro complementar de profissionais liberais, formados nas poucas escolas superiores profissionalizantes. Surgem as primeiras escolas de Ensino Superior (não teológicas) e, “embora organizados na base de aulas avulsas, esses cursos tinham um sentido profissional prático” (ROMANELLI, 1982, p. 38). A organização do aparato da educação brasileira teve ao menos uma singularidade:

[...] não herdamos do período colonial universidades católicas, como as existentes em várias ex-colônias da Espanha – por exemplo, o México tinha a sua desde o século XVI e a Argentina, desde o XVII. [...] Aqui foram criadas instituições isoladas de ensino superior conforme o figurino revolucionário francês, tão valorizado pelos *estrangeirados* lusitanos. Essas instituições de ensino médico, jurídico e de engenharia ficaram fora do âmbito eclesiástico (CUNHA, 2017, p. 411-412).

Simões (2013) evidencia que o modelo de universidade adotado com a criação dos cursos superiores no Brasil foi o francês napoleônico.²⁰ Esse era o modelo em voga na Europa, de caráter profissionalizante, prático e oferecido em institutos isolados. Os professores eram formados pelas universidades europeias e, no estágio seguinte, as celebridades em sua área eram convidadas ao magistério.

Em 1827, o padre Diogo Antônio Feijó propôs medidas de política educacional. Entre elas, apontadas por Cunha (2017, p. 106), está o projeto apresentado à Comissão de Instrução Pública da Câmara de criação de um “*Curso de Universidade* [...] considerado ‘muito complicado e inadmissível’, e acabou descartado”. Um mês depois desse evento, promulgou-se a lei de criação de dois cursos jurídicos, um em São Paulo e outro em Olinda, transferido depois para Recife – duas faculdades profissionais no lugar de universidade, o que para os autores (2017, p. 106) foi “uma medida simplificadora, que deu o tom do Ensino Superior no Brasil por mais de um século”.

Freire (1989, p. 46) detalha que a promulgação da Lei do Império, de criação dos cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, resulta da primeira das duas leis a que ficou reduzido o projeto de lei de Januário da Cunha Barbosa, que previa um plano de ensino público integral (nível elementar e superior). A segunda lei regulamentou o ensino para as “escolas de primeiras letras”. Os dois cursos são instalados no ano seguinte, o de São Paulo, no Convento de São Francisco; e o de Olinda, no Mosteiro de São Bento. Além de se tornarem provedores de ambientes para as assembleias, o governo das províncias e o central, esses cursos passaram a influenciar amplamente a formação das elites e a mentalidade política do Império.

Quanto ao Ensino Superior, predominavam os modelos educacionais adotados nos países centrais, sem vinculação entre teoria e prática, e inexistiam instituições dedicadas à pesquisa científica, a cargo de institutos de pesquisa não vinculados ao Ensino Superior. Somente a Reforma Antônio Carlos, em 1841, atribuiu maior importância à pesquisa científica (FRANÇA, 2008).

Durante a Monarquia (1808-1889), pouco se fez pela educação, principalmente superior, malgrado as ações relevantes para o momento político da época. Conforme Marques (2013), no final do império, a estrutura de Educação Superior no Brasil se resumia a poucas unidades de ensino para formação profissional superior, isoladas entre si. Entre as consequências profundas e duradouras da ausência de universidades e predominância de

²⁰ O modelo francês-napoleônico surgiu na França, em 1806, com a criação da Universidade Imperial, instituição estatal de docentes chefiada por um Grão-Mestre, destinada a manter o ensino secundário e superior exclusivamente público do Império. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br>. Acesso em: 10 ago. 2019.

escolas superiores isoladas, encontra-se o vácuo intelectual criado pela ausência dos estudos sistemáticos e pesquisa na área das humanidades e das ciências, limitados a repetição do apreendido no exterior ou adquirido dos livros importados. A elaboração de uma cultura nacional era impossível, diante da inviabilidade de recorrer a concretude do país como campo de estudo e pesquisa. Além disso, referentes à Educação Superior, três grandes problemas, intimamente ligados, ficariam para o futuro: formação de professores, pesquisa e elaboração da cultura brasileira.

Em decorrência do sucesso da lavoura do café, a partir de 1840, o Brasil saiu de um contexto econômico de base rural-agrícola para urbano-agrícola comercial. O avanço econômico se refletiu na educação. No que diz respeito ao Ensino Superior, “ainda predominava a ‘importação intelectual’, ou seja, os modelos educacionais adotados nos países centrais tinham trânsito assegurado nas escolas brasileiras” (FRANÇA, 2008, p. 80). Todavia, no Espírito Santo, iniciava-se a cafeicultura, com predominância de pequenos estabelecimentos de produtores de café, em substituição à cana-de-açúcar cultivada nos grandes latifúndios próximos ao litoral.

Faleiros e Vargas (2012) declaram que a cafeicultura é a grande responsável pelo povoamento e desenvolvimento econômico do Espírito Santo. Os autores (2012, p. 6) afirmam que a cultura do café possibilitou uma formação econômica mais robusta e uma integração com outros Estados (Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais), rompendo “com o isolamento e o ‘marasmo’ que caracterizou a vida capixaba nos séculos de colonização, quando a Companhia de Jesus fora a única a montar algum tipo de negócio duradouro nestas paragens, com as fazendas e aldeamentos”. Ainda assim, a extrema dependência, no que concerne à agricultura cafeeira, foi responsável pela ausência de dinamismo da economia por mais de um século, tendo em vista o seguinte:

A cafeicultura não foi capaz de alterar em profundidade a estrutura produtiva local, sem que nenhuma alternativa relevante de dinamismo econômico fosse formada até 1950. Se, no Estado do Espírito Santo, era marcante essa falta de dinamicidade econômica, nos centros hegemônicos do País, desde o primeiro conflito mundial, estava sendo implantado progressivamente o modelo de substituição de importações que levou à expansão e diversificação do setor industrial (PEIXOTO; AGUIAR, 2006, p. 25).

No século XIX, a única forma de estudantes capixabas de baixa renda darem continuidade aos estudos eram os auxílios (ou pensões) concedidos pelo poder público. Segundo Borgo (2014), o Decreto nº 297 (1856 – nº 12), de 16 de julho de 1856, foi o primeiro documento que trata da concessão de auxílios para custear estudos de nível superior,

pelo qual o presidente da Província ficava autorizado a desembolsar anualmente uma quantia. Depois de acirradas polêmicas, sob a acusação de clientelismo político,²¹ essas concessões de bolsas foram proibidas.

Com a Proclamação da República (1889), mudanças na sociedade e na política alicerçaram a construção do Estado Republicano Nacional. O positivismo colaborou com esse ideal republicano, ao influenciar a política educacional, pela atuação de Benjamin Constant Botelho de Magalhães, professor da Escola Militar e principal pregador do positivismo para os militares. Freire (1989, p. 73) afirma que “o Positivismo se adequava às condições morais, intelectuais, sociais, políticas e econômicas do Brasil, daí sua disseminação e eficácia em perpetuar estas mesmas condições que o puderam abarcar e receber”. Ainda assim, no ensino militar, o Apostolado não endossou a reforma de Constant, dado que

[...] seria precoce, realizada antes que houvesse um suficiente desenvolvimento da doutrina positivista, bem como de filósofos em quantidade suficiente para sua divulgação, inclusive mediante o ensino institucionalizado. Essa crítica foi estendida às reformas do ensino primário e secundário no Distrito Federal e do ensino superior em todo o país – neste caso por não liberar suficientemente a criação de faculdades privadas e contribuir para manter os privilégios profissionais baseados em diplomas.

Nessa conjuntura, surgiram dois novos grupos: industriais e operários. De acordo com Zanella (2013), também se destacam as reformas educacionais, ligadas à dinâmica de modernização, pela necessidade de mão de obra alfabetizada para as indústrias, junto com o dinheiro aplicado na agricultura, convertendo os cafeicultores o capital agrícola em industrial.

Cunha (2017) cita dois importantes eventos para o Ensino Superior, publicados em 2 de janeiro de 1891: os Decretos nº 1.232-G e nº 1.232-H. O primeiro cria o Conselho de Instrução Superior, com as atribuições de aprovar os programas de ensino das escolas superiores federais e das equiparadas a elas; propor os regulamentos para inspeção das faculdades livres para o Governo Federal; instituir novos estabelecimento de ensino; e nomear comissões e delegados estaduais para inspecionar os estabelecimentos federais e as faculdades livres. Além do mais, esse decreto estabelece o dispositivo da equiparação de instituições de ensino para outorga de diplomas concedidos com o mesmo valor econômico e simbólico dos fornecidos pelas instituições federais. Já o Decreto nº 1.232-H, para Cunha (2017), mais do que um novo regulamento para as faculdades de Direito de então (São Paulo e Recife), autorizava os governos estaduais e os particulares à instituição de escolas de ministração de cursos dessa especialidade.

²¹ Artigo 21 da Lei nº 42, de 8 de maio de 1884.

Pelas transformações econômicas e institucionais no país, no início da República aumentou a procura por educação. Servindo a educação escolar para controlar a cadência de descensão (frear) ou ascensão (acelerar) dos latifundiários, conforme Souza (2009), alteram-se as condições de ingresso e a multiplicação da quantidade de faculdades, como medida da República para sanar o problema das vagas.

Sobre as transformações na área educacional, França (2008, p. 81) notabiliza que “houve demanda para os cursos secundários e superiores, processo que, obrigatoriamente, forçou a abertura de novas escolas e faculdades. Estas, por sua vez, começaram a ser priorizadas também pelos estados federados”. Ao analisar a relação estreita entre economia e educação, no contexto do Ensino Superior, Bressan e Gasparelo (2018) asseguram que, no processo de retomada da economia, a determinação da relação custo-benefício dos investimentos em educação e a Teoria do Capital Humano²² se estabeleciam como os dois pilares básicos desse processo.

Com a Proclamação da República, nova ordem jurídica colaborou para o aparecimento de IES em vários estados. Segundo Cunha (2004, p. 801), nas duas primeiras décadas do regime republicano, alastraram-se as faculdades, denominadas por Afonso Henrique de Lima Barreto de “academias elétricas”. Algumas medidas com teor contenedor foram tomadas, sob o argumento da qualidade do ensino, culminando com a adoção do critério *numerus clausus*.

Em 1911, a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental (Lei Rivadávia Corrêa ou Reforma Rivadávia Corrêa)²³ também estabeleceu o ensino livre, desoficializando e contendo o acesso indiscriminado de candidatos desabilitados, que comprometiam a qualidade do ensino, o que significava o fim da União no monopólio de criação de IES, permitindo as universidades privadas, agora sem equiparação às federais. Conforme França (2008), o acesso sem controle ao Ensino Superior é vetado,²⁴ com o estabelecimento do critério de seleção e classificação, já que todos os aprovados tinham lugar garantido pelas vagas ilimitadas.

Fávero (2006) destaca que, não subordinadas ao poder central, surgiram universidades no Amazonas (1909), em São Paulo (1911) e no Paraná (1912). A Reforma de Carlos Maximiliano Pereira dos Santos (Lei Maximiliano)²⁵ exige a equiparação das IES a estabelecimentos oficiais e cinco anos de existência, em regiões com mais de cem mil habitantes, o que fechou a Universidade de São Paulo (1917). Segundo Fávero (2006), a lei também define a reunião em universidades das Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de

²² Teoria fundada pelo economista Theodore Schultz.

²³ Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911.

²⁴ Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.

²⁵ Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915.

Janeiro, incorporando uma das faculdades livres de Direito. Vale lembrar que, de 1889 até a Revolução de 1930, como consequência de diversos instrumentos legais, o Ensino Superior no Brasil experimentou inúmeras alterações.

Bartnik e Silva (2009) datam de 1920 a composição da Faculdade de Direito, da Faculdade de Medicina e da Escola Politécnica, o que cria, por determinação federal, a primeira organização de ensino em universidade, conservando suas peculiaridades: a Universidade do Rio de Janeiro²⁶ (URJ). Reorganizada em 1937, a URJ renomeia-se Universidade do Brasil e, a partir de 1965, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Para Fávero (2006), malgrado as controvérsias em torno da formação da URJ, o debate da questão universitária cresceu em intensidade e relevância, pela atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC). Dentre os requisitos mais destacados, estão concepção, funções, autonomia e modelo de universidade.

No Espírito Santo, pouco antes de 1930, duas experiências poderiam ter resultado na implantação do Ensino Superior, na área de educação artística, uma com o Instituto de Belas Artes (1909) e outra com o Instituto de Música (1923). Ambas fracassaram por não se adequarem às normas reguladoras do Ensino Superior. Apesar de esses estabelecimentos terem recebido subvenções do Estado e de o primeiro ter um regulamento aprovado,²⁷ não lograram êxito. Politicamente isolado, conforme Peixoto e Aguiar (2006), o seu contexto socioeconômico em grande parte explica a ausência de IES até 1930. Na década de 1930, conforme Borgo (2014), o impulso no desenvolvimento do Ensino Superior no Espírito Santo resultou da iniciativa privada. De acordo com Siqueira (2009, p. 2),

Até o final da primeira metade do século XX o Espírito Santo vivia uma situação de isolamento em relação às demais regiões brasileiras, agravada pela ausência de infra-estrutura [sic] disponível que viabilizasse condições de crescimento e maior integração nacional. A economia era estagnada e seus índices de crescimento eram pequenos em relação às médias do país. O grau de industrialização era inexpressivo e intimamente ligado à transformação de produtos primários.

Enquanto isso, institui-se no Brasil, no início do Governo Provisório de Getúlio Dornelles Vargas (1930-1934), incrementando a centralização nos mais diferentes setores, instaurado com a Revolução de 1930, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública²⁸. Como Secretaria de Estado, esse ministério desenvolveria atividades pertinentes à saúde, ao esporte, à educação e ao meio ambiente. O seu ministro, Francisco Luís da Silva

²⁶ Decreto nº 14.343, de 07 de setembro de 1920.

²⁷ Decreto nº 55, de 14 de março de 1910.

²⁸ Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930.

Campos (1930-1934), foi nomeado como compensação a Minas Gerais pela participação na Revolução de 1930, e como resultado da pressão de setores conservadores da Igreja Católica.

Segundo Silva (2017), o ministro Francisco Campos de pronto pôs a escola como aparelho ideológico do Estado. Em sua gestão deu-se a primeira reforma educacional nacional, conhecida como Reforma Francisco Campos,²⁹ com acentuado conteúdo centralizador e ênfase na formação da elite e na capacitação para o trabalho.

A Reforma Francisco Campos estruturou e centralizou os cursos superiores, o ensino secundário e o ensino comercial (médio profissionalizante). Isso adequou a educação escolar a diretrizes precisas, tanto no campo político quanto no educacional. Fávero (2006), entre muitos decretos da Reforma Francisco Campos, cita: Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931 (Conselho Nacional de Educação); Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 (organização do ensino superior, instituindo o Estatuto das Universidades Brasileiras); Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931 (organização da Universidade do Rio de Janeiro); Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (ensino secundário); Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931 (ensino comercial); e Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932 (estruturação do ensino secundário).

Francisco Campos não restringiu à função didática as universidades, com nova disposição, orientada à pesquisa, difusão da cultura e maior autonomia administrativa e pedagógica, e podendo ser públicas ou privadas. Já na época, a prerrogativa de autonomia universitária para preparação gradativa à autonomia integral era desafiadora.

A análise do Estatuto das Universidades Brasileiras³⁰ por Fávero (2006) destaca a incorporação de escolas ou faculdades na nova estrutura universitária, “ilhas” autênticas, dependentes da administração superior; e o regime de cátedra³¹ ligado ao poder docente e dirigente, agora núcleo ou alma *mater* das IES. Cunha (2004), no que tange ao efetivo docente e à diferenciação de cursos e multiplicação de instituições, salienta que o regime de cátedras atrasou o crescimento do Ensino Superior. Todavia, a concepção de cátedra foi fortalecida com as Constituições de 1934 e 1946, mantendo-se até 1968, com a extinção da organização do Ensino Superior vigente.

Distingue-se que, desde o princípio do Governo Provisório, iniciativas alusivas à Educação Superior exprimiram posições contrastantes, como a constituição da Universidade

²⁹ Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932.

³⁰ Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931.

³¹ Unidade operativa de ensino e pesquisa docente.

de São Paulo³² (USP), da reunião de várias faculdades, formando um sistema integrado; e a Universidade do Distrito Federal³³ (UDF), fundada na capital da República, Rio de Janeiro, composta pelas escolas de Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia e Instituto de Artes. Assim como ocorreu no Colégio do México e em universidades dos Estados Unidos, conforme apontado por Cunha (2004), quando da criação dessas universidades, professores de outros países, entre eles pesquisadores de alta qualificação, compunham o quadro docente.

De acordo com Fávero (2006), em 1935 surgiu o Plano de Reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública (Mesp), cujo fruto, a Universidade do Brasil,³⁴ atual UFRJ, já foi mencionada. Apesar da ausência, em suas disposições gerais, de referência ao princípio de autonomia, a Lei dispõe que a escolha do reitor e dos diretores dos estabelecimentos de ensino – entre os catedráticos e nomeados em comissão – cabe ao presidente da República. Fica também expressamente impedida qualquer conduta político-partidária ou o comparecimento de professores e alunos a práticas universitárias com uniforme ou emblema de partidos políticos. Para Cunha (2004), a transformação da URJ em Universidade do Brasil visou a um critério destinado aos intentos federalistas que surgiam em São Paulo, no Rio Grande do Sul e no Distrito Federal.

Já no Espírito Santo, instalou-se a Faculdade de Direito,³⁵ oficializada pelo Estado em 1935, depois incorporada ao Sistema Federal de Ensino Superior³⁶ na categoria de estabelecimento mantido pela União, sob a denominação de Faculdade de Direito do Espírito Santo. De acordo com Peixoto e Aguiar (2006), chegaram a ser esboçadas uma Escola de Agronomia e outra de Veterinária que, embora os seus vestibulares tenham sido anunciados, não foram efetivadas. Cogitou-se, inclusive, a criação de uma universidade. Destaca-se que o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, admitia, como forma de ensino, a universidade (oficial – mantidas pelo governo; ou livre – mantidas pelas fundações ou associações particulares) e o instituto isolado.

O Curso Especial de Educação Física,³⁷ mantido pelo Departamento de Educação Física, transformou-se na Escola Superior de Educação Física,³⁸ em 1936, sendo a primeira iniciativa destinada à formação de docentes do Brasil no meio civil para atuar na área (BORGIO, 2014). Mais tarde, integrada a atual Universidade Federal do Espírito Santo.

³² Decreto nº 6.283, de 25 janeiro de 1934.

³³ Decreto Municipal nº 5.513, 4 de abril de 1935.

³⁴ Lei nº 452, de 5 de julho de 1937.

³⁵ Decreto nº 6.401, de 17 de junho de 1934.

³⁶ Incluída pelo artigo 3º da Lei Federal nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950.

³⁷ Decreto nº 1.366, de 26 de junho de 1931.

³⁸ Lei nº 98, de 24 de setembro de 1936.

Como experiência de primeira escola superior que perdurou no Espírito Santo, surgiu a Faculdade de Farmácia e de Odontologia (1936). A instituição teve a sua posse disputada entre um grupo de professores e a firma Campos & Cia Ltda., que financiou a escola em seu início. Borgo (2014) relata que o governo estadual reconheceu a instituição mantida pelo grupo de professores, depois oficializada como instituto estadual,³⁹ tendo o seu funcionamento regulado até 1942, extinta⁴⁰ dois anos depois da autorização. Em 1947, deu-se início a uma nova concessão de funcionamento.⁴¹

No cenário nacional, nos anos 1940-1950, os dirigentes concebiam um país desenvolvido e modernizado no contexto da economia transnacionalizada, tendo a universidade como trajetória obrigatória e vinculando a educação ao desenvolvimento econômico. Tal percepção, originou-se da configuração desse ambiente como formador dos grupos de poder e prestígio, devendo, juntamente a outras instituições sociais, redefinir bases e valores (BOSCHETTI, 2007). Com a destituição de Getúlio Vargas e a queda do Estado Novo, a intitulada redemocratização do país é consolidada com a promulgação de uma nova Constituição, em 16 de setembro de 1946, de caráter liberal, sobretudo acerca dos direitos e das garantias individuais.

Segundo Fávero (2006), no pós-1945, além do Conselho Universitário (CUn) e da Reitoria, o Conselho de Curadores (CCUR) passa a administrar a Universidade do Brasil, delineando-se então a luta por autonomia universitária, externa e interna; as universidades se multiplicam, preocupadas somente com o domínio da formação profissional. Vale salientar:

A autonomia universitária está totalmente virada para a qualidade. Ela implementa as ações adequadas para a obtenção da qualidade, em virtude do acréscimo de responsabilidade e de liberdade que traz, ao mesmo tempo que torna mais sensível a necessidade de acompanhamento rigoroso de todas as atividades, com a finalidade não apenas de medir, mas sobretudo de promover a qualidade, conforme prioridade e critérios definidos institucionalmente (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 45).

Na segunda metade dos anos de 1950, desenrolou-se a tramitação do projeto da primeira LDB, prevista na Constituição. Nessa ocasião, segundo Fávero (2006), a discussão trata da contraposição entre escola pública e escola privada. Para Simões (2013), o ápice dos debates deu-se com a promulgação da LDB nº 4.024/1961,⁴² que procurou mudar a rigidez do Estatuto das Universidades, no que diz respeito aos Decretos de 1931.

³⁹ Lei nº 130, de 24 de outubro de 1936.

⁴⁰ Decreto Estadual nº 15.798, de 28 de dezembro de 1944, revogado pelo Artigo II do ato das Disposições Constitucionais Transitórias (Constituição Estadual).

⁴¹ Decreto Estadual nº 16.564, de 10 de junho de 1947.

⁴² Primeira LDB – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, reformulada pelas Leis nº 5.692/1971 e nº

Para Cavalcante (2000, p. 7), com a primeira LDB, “começou a se delinear um modelo federativo da administração da educação nacional”, consolidado nas legislações seguintes (Leis nº 5.692/71 e nº 5.540/78): o Ensino Superior subordinou-se à União e o de 1º e 2º graus, aos Estados. Mas o Ensino Superior manteve a estrutura de escolas reunidas, permanecendo separados os órgãos que desenvolviam pesquisas (institutos) e os de ensino (escolas ou faculdades). Contraditoriamente, falava-se em autonomia, flexibilidade e experimentação, e utilizavam-se indistintamente os termos “ensino superior” e “ensino universitário”.

Com a autonomia da área da saúde, desdobra-se em dois o Ministério da Educação e Saúde. Surgem o Ministério da Saúde,⁴³ responsável pela administração e manutenção da saúde pública do país, e o MEC, Ministério da Educação e Cultura.

No Espírito Santo, em decorrência das preocupações do poder público com a oferta do Ensino Superior, buscou-se criar condições à implantação de uma universidade. Em concordância com Peixoto e Aguiar (2006), iniciou-se, em 1950, um processo de diversificação econômica. Entre 1951 e 1952 começa a ser idealizada a constituição efetiva de uma universidade no Estado, quando, segundo Reis (2014), a educação era uma das prioridades do governo estadual.

Peixoto e Aguiar (2006) rememoram que, desde a década de 1930, já se fazia presente no Espírito Santo a ideia de criação de uma universidade, com a denominação de Instituto Universitário. O governador Jones dos Santos Neves (1951-1955), considerado um gestor moderno e politicamente em harmonia com o Presidente Getúlio Vargas, defendia uma política industrial para o Estado. De acordo com os autores, objetivou-se criar uma universidade com atuação em diferentes áreas do conhecimento, de modo a se integrar ao novo modelo econômico que se pretendia instalar, mais industrializado e menos dependente do café.

No final dos anos de 1950 e início da década de 1960, intensificou-se o movimento de reforma universitária. Borgo (2014) relaciona os seguintes motivos das incursões: o caráter eliminatório e altamente seletivo do vestibular, o elitismo da instituição, o sentido profissionalizante do ensino, o reduzido interesse pela pesquisa, o autoritarismo do instituto da cátedra, e a estrutura resultante da reunião de faculdades e/ou escolas, apontada como a causa de duplicações desnecessárias e desperdício de recursos, além de impedir a formação do verdadeiro espírito universitário. Sobrevieram várias reivindicações, sobretudo por intermédio

9.394/1996.

⁴³ Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953.

da União Nacional dos Estudantes (UNE), que deu ao processo de reforma uma dimensão nacional, geradas pelo agravamento das críticas que repercutiram no interior das universidades e conduziram ao reconhecimento da necessidade de providências.

Nascimento (2016) destaca a fragilidade do contexto político, econômico e social, nacional e estadual, quando do início da constituição da Ufes. Naquele momento, assim como sucedia em outros Estados brasileiros, o Espírito Santo se encontrava imerso em uma crise resultante das denúncias de corrupção do governo de Getúlio Vargas e do declínio da economia cafeeira. Vivenciava-se a necessidade de implantação de novos paradigmas e caminhos, em consequência do processo de desenvolvimento industrial e urbano.

Em 1951, além da aprovação do regulamento da Faculdade de Odontologia,⁴⁴ surgiram as seguintes instituições de Ensino Superior: Escola Politécnica,⁴⁵ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras,⁴⁶ Escola de Belas Artes.⁴⁷ No ano seguinte, estabeleceu-se o Instituto de Música.⁴⁸ Em 1953, foram criados a Escola de Auxiliares de Enfermagem⁴⁹ e o Instituto de Tecnologia.⁵⁰

Sendo o objetivo do governo do Espírito Santo concretizar os planos de organização de uma universidade e, ao mesmo tempo, preparar um ambiente adequado para sua execução, instituiu-se o Conselho de Ensino Superior⁵¹ do Estado. Entre outras atribuições, Borgo (2014) cita a elaboração do anteprojeto de estatuto da aguardada Universidade do Espírito Santo. Na ocasião da aprovação do anteprojeto,⁵² tomou-se conhecimento da existência de uma área de 1.168.000,00m² na região de Maruípe, reservada pelo governo estadual para o estabelecimento da sede da Universidade, terreno oficialmente doado em outubro de 1954.⁵³

Conforme Nascimento (2008), desde a elaboração do anteprojeto, preocupou-se em superar as limitações de justaposição de unidades de ensino. Na proposta, além da geração de cultura, a Universidade Estadual deveria voltar à produção de conhecimento por intermédio da pesquisa, e, quando na prestação de serviços, em sintonia com a sua comunidade. Para que funcionasse como um todo integrado, estabeleceu-se uma universidade constituída de

⁴⁴ Decreto n° 556, de 9 de março de 1951.

⁴⁵ Lei n° 520, de 6 de setembro de 1951.

⁴⁶ Lei n° 550, de 7 de dezembro de 1951.

⁴⁷ Lei n° 518, de 6 de setembro de 1951; Decreto n° 663, de 10 de novembro de 1951 e Lei n° 610, de 31 de dezembro de 1951.

⁴⁸ Lei n° 661, de 12 de novembro de 1952.

⁴⁹ Lei n° 707, de 10 de janeiro de 1951.

⁵⁰ Lei n° 781, de 30 de dezembro de 1951.

⁵¹ Decreto n° 1.236, de 8 de abril de 1953.

⁵² Projeto 1/54, de 31 de janeiro de 1954.

⁵³ Lei Municipal n° 379, de 27 de outubro de 1954.

institutos universitários, em que as escolas e faculdades comporiam um sistema, com órgãos complementares para desenvolver as suas atividades.

Em 1954, da reunião de faculdades e institutos de Ensino Superior, nasceu a Universidade do Espírito Santo.⁵⁴ Borgo (2014) destaca que, em linhas gerais, o processo de criação da Universidade se inclinou ao que era habitual às universidades brasileiras que, em quase toda a totalidade dos casos, surgiram a partir de faculdades ou escolas preexistentes. As seguintes instituições atribuíram suporte legal à existência da Universidade do Espírito Santo: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras⁵⁵ e a Escola Politécnica,⁵⁶ sob a administração do professor Ceciliano Abel de Almeida (1954-1955), nomeado primeiro reitor. Entre as dificuldades dos primeiros cinco anos de existência da Universidade do Espírito Santo, Reis (2014) elenca as seguintes situações: a ausência de instalações físicas adequadas, a instável situação funcional dos professores e a não regulamentação das faculdades e dos institutos.

Em 1955, segundo Borgo (2014), verificou-se um início de programa de extensão, ainda como Universidade Estadual, pela oferta dos cursos de verão. E, em 1963, com os cursos populares sobre conhecimentos básicos de educação, saúde, política, vida doméstica e outros, promovidos pelo Departamento de Educação e Cultura.

Na mesma data de transformação do projeto de criação da Escola de Medicina⁵⁷ em lei, aprovou-se o projeto de criação da Faculdade de Ciências Econômicas.⁵⁸ Borgo (2014) narra que a Escola de Medicina já havia sido referida na lei de criação da Universidade Estadual, carecendo de regulamentação para fixar as atribuições e a criação dos respectivos cargos, enquanto a Faculdade de Ciências Econômicas resultou de um projeto apresentado em 1954. Ambas, automaticamente, incorporadas, em razão de Lei Estadual⁵⁹ que determinava que a Universidade do Espírito Santo seria constituída de estabelecimentos de ensino incorporados (quando mantidos pelo governo do Estado) e agregados.

Conforme sintetiza Nascimento (2008), o Ensino Superior no Espírito Santo teve o seu começo a partir da iniciativa privada, com a criação da faculdade estadual, depois de um processo de estadualização dos cursos e das faculdades que culminou na criação da Universidade Estadual. No ano de sua criação, 1954, o Brasil experienciava um complexo contexto político e econômico, assim como o Espírito Santo. Segundo Reis (2014), enquanto o país passava por uma grave crise institucional agravada pela morte do Presidente Getúlio

⁵⁴ Lei nº 806, de 5 de maio de 1954.

⁵⁵ Decreto nº 39.815, de 20 de agosto de 1956.

⁵⁶ Decreto nº 40.544, de 11 de dezembro de 1956.

⁵⁷ Lei nº 1.240, de 1º de março de 1957.

⁵⁸ Lei nº 1.239, de 1º de março de 1957.

⁵⁹ Lei Estadual nº 1.605, de 23 de janeiro de 1965.

Vargas, no Estado, enfrentava-se o início da decadência do café, principal atividade econômica, e conjecturava-se a construção de novos cenários. Nessa conjuntura, a Universidade desponta como uma instituição estadual de Ensino Superior.

Conforme Reis (2014), simbolicamente, em outubro de 1959, o presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), durante uma visita a Vitória, assinou a mensagem ao Congresso Nacional propondo a inclusão da Universidade Estadual no Sistema Federal de Ensino. Em seu último ato administrativo, sancionou a lei⁶⁰ que tornou a Universidade do Espírito Santo uma Ifes.

No cenário capixaba, até 1960, a cafeicultura predominava como uma economia primário-exportadora. Nascimento (2008) relata que, adiante, de 1960 a 1970, houve a decadência das atividades tradicionais; o crescimento da pecuária, especialmente a leiteira, que exigiu mais terras e menos trabalhadores; e a intensificação do processo de industrialização, principalmente, as atividades de exportação da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), que requereu novas e extensas instalações de infraestrutura econômica. Peixoto e Aguiar (2006, p. 24) ratificam que:

Até a década de 1960, o PIB capixaba (EVOLUÇÃO) era sustentado pelo setor agrícola, em especial, pelo café, chegando o setor primário a representar 54% do total do produto. A chegada ao estado de grandes projetos econômicos, como a Vale do Rio Doce, a Aracruz e a Samarco, entre 1960 e 1967, diversificou a base econômica no estado.

Segundo Nascimento (2008), com o argumento de diminuir o dispêndio de recursos do governo estadual e, da mesma maneira, para projetar a capital, Vitória, em âmbito nacional na perspectiva educacional, encaminhou-se à Assembleia Legislativa, em novembro de 1960, o projeto propondo a transferência dos bens imóveis, móveis e direitos dos estabelecimentos públicos que integravam a Universidade Estadual para a União.

A federalização foi a alternativa do governo estadual para salvar a instituição das graves dificuldades. Em 1961, depois de federalizada, reuniu as seguintes escolas e faculdades: Faculdade de Direito e Faculdade de Odontologia, criadas em 1930; Escola Superior de Educação Física, criada em 1931; Escola de Belas Artes, Escola Politécnica e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criadas em 1951; e Faculdade de Ciências Econômicas e Faculdade de Medicina, criadas em 1957.

Nos anos 1960, com o regime departamental, caíram os vínculos que restringiam a expansão do Ensino Superior no Brasil. Segundo Cunha (2004), isso se deu em virtude de a

⁶⁰ Lei nº 3.868, de 30 de janeiro de 1961.

inserção de docentes não mais depender da decisão pessoal do catedrático. Além disso, o poder acadêmico centrou-se na gestão colegiada.

Em 1961, surgiu a mais moderna universidade do período, a Universidade de Brasília⁶¹ (UnB). De acordo com Fávero (2006), essa universidade marcou uma mudança importante no rumo da história das instituições universitárias, quanto às finalidades e à organização institucional, a exemplo da USP e da UDF, nos anos 1930.

Entre 1955 e 1964, foram criadas no Brasil 21 universidades (5 católicas e 16 estaduais). Para Bartnik e Silva (2009), ao favorecer o crescimento de instituições do setor privado, com aumento do efetivo e agregação em universidades, a República Populista (1946-1964) expôs a ambiguidade das políticas públicas. Cunha (2014) afirma que, concomitante a isso, deu-se o processo de federalização de faculdades estaduais e privadas, que foram reunidas em universidades. O autor aponta que a proporção de estudantes, antes majoritária no setor público, passou a ser minoritária (40% X 60%). Esse crescimento levou ao abandono dos principais parâmetros da reforma universitária projetada para o setor público.

No Espírito Santo, a intensa transformação da economia capixaba deu novos rumos à estrutura econômica, orientada ao padrão industrial. Siqueira (2009) considera essa mudança, apoiada nas diretrizes de erradicação dos cafezais improdutivos, marco inicial da implantação da modernização e da expansão capitalista no Espírito Santo. A partir desse processo de modernização da economia, enquanto polo de expansão industrial e portuária, o Estado vai ganhando um novo perfil no quadro regional nacional. Para superar o grande atraso,

[...] No final da década de 1960, a industrialização passou a ser vista como a saída para a reestruturação e o dinamismo da economia estadual, a fim de superar o grande atraso relativo que separava o Espírito Santo das regiões mais desenvolvidas do país. A modernização da economia estadual, destinada a apoiar os grandes empreendimentos voltados para a exportação, estava diretamente aliada ao Porto de Vitória. Através da evolução econômica, representada, principalmente, pelo desenvolvimento das atividades de exportação do complexo portuário Vitória/Tubarão, foram criadas as condições fundamentais para um novo ciclo de expansão da economia capixaba em âmbito nacional e internacional (SIQUEIRA, 2009, p. 6).

Borgo (2014) afirma que, logo depois de integrada ao Sistema Federal de Ensino, para adequar a Universidade do Espírito Santo às determinações da LDB, a Diretoria de Ensino Superior, do então Ministério da Educação e Cultura (MEC), recomendou um estudo acerca da viabilidade de implantação dos institutos centrais nos moldes da recém-inaugurada UnB, que, inicialmente, permaneceriam apenas com as funções de pesquisa. As mudanças

⁶¹ Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961.

acarretadas com a revolução de 1964 impediram o avanço dessa experiência.

De acordo com Nascimento (2016), a almejada Universidade Federal era pequena e compreendia um quadro de professores bem reduzido, constituído por profissionais da própria comunidade. Peixoto e Aguiar (2006) declaram que, depois de federalizada, exigiu-se da Universidade a execução de medidas no que se refere à organização e à reestruturação acadêmica e administrativa, orientada por uma reforma que somente foi efetivamente implantada na década seguinte. Entre as dificuldades encontradas, os autores citam a instalação do CUn, que seria encarregado pela estruturação da lista tríplice para a escolha do reitor; e a procura de um espaço apropriado à instalação da reitoria.

Fez-se necessário retomar a organização da Universidade do Espírito Santo, dado que não funcionava regularmente desde 1958. Borgo (2014) relaciona as seguintes medidas⁶² adotadas para permitir o seu funcionamento: a instalação da reitoria no andar térreo da residência do professor Jair Etienne Dessaune, designado pelo governo federal como responsável pela reitoria; e, para evitar a paralisação das atividades administrativa/funcional/escolar, a manutenção dos diretores das antigas unidades de ensino da Universidade Estadual. O reitor empossado encaminhou expediente ao MEC para que se realizasse a desapropriação da área pertencente à *Victoria Golf & Country Club* para instalação da futura Cidade Universitária.

Acerca da estrutura multicâmpus, segundo Peixoto e Aguiar (2006), inicialmente, além de dificultar a formação da identidade institucional intrínseca, mostrou-se onerosa. Ainda assim, as unidades universitárias que compõem a Ufes assumiram dimensões profícuas e promotoras das relações entre a universidade e a sociedade, pela relação no processo de desenvolvimento sócio-econômico-cultural da Estado. Para Carvalho, Oliveira e Lima (2018, p. 227), “a reflexão sobre os sentidos expressos em torno do conceito multicâmpus situa que esse pressupõe um modelo diferenciado de universidade, com características distintas da universidade tradicional”.

No cenário brasileiro, a busca de diplomas de cursos superiores abriu um grande mercado para os empresários da educação, pois o lugar de acumulação mais rápida de capital converteu-se do nível médio para o superior, com a elevação dos requisitos educacionais para o emprego. De certo modo, essa expansão do setor privado do nível superior foi útil ao crescimento mais comedido do setor público, uma vez que as universidades públicas, com a atenuação da pressão da demanda por mais vagas, mobilizaram-se para construir e equipar

⁶² Portaria 1-A, de 7 de março de 1962.

grandes *campi*, criar programas de pós-graduação e pesquisa e enviar professores e estudantes para dar continuidade aos estudos no exterior (CUNHA, 2014). É nos anos de 1960 que “emerge nas universidades brasileiras a articulação do eixo pesquisa-pós-graduação” (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 43).

Logo depois do Golpe de Estado no Brasil, em março/abril de 1964, assim como em outras universidades, houve uma intervenção do governo federal.⁶³ Conforme Nascimento (2008), além da exoneração do reitor, professor Manoel Xavier Paes Barreto Filho (1963-1964), no dia 14 de abril, diversas ações foram impostas, caracterizando-se uma ruptura democrática. Posteriormente, nomeou-se Fernando Duarte Rabelo (1964-1965) para reitor.

Reconhece-se a radicalização pelos governos militares da ambiguidade das políticas públicas. As universidades públicas receberam recursos que permitiram a montagem do ensino de pós-graduação, a criação de novas universidades federais e estaduais, e expansão das antigas, enquanto as instituições privadas receberam incentivos diretos e indiretos que propiciaram novo surto de expansão, aliado à representação majoritariamente privatista do Conselho Federal de Educação (CFE). Cunha (2014, p. 361-362) apresenta a tese de que “o legado da ditadura para a educação pública resultou de dois vetores: (i) a educação tratada em função da simbiose Estado-capital; e (ii) a educação tratada como instrumento de regeneração moral do indivíduo e da sociedade”.

Cavalcante (2000) afirma que o Ensino Superior se expandiu por pressão da demanda e, em especial, para atender ao modelo político-econômico denominado – o milagre brasileiro. Segundo o autor, entre 1960 e 1974, houve um crescimento de 286% das IES, 176% do número de cursos mantidos por essas instituições e 1.059% do quantitativo de alunos. Já entre 1969 e 1974, a demanda do Ensino Superior aumentou em 237%, em termos do número de inscritos nos vestibulares, e a oferta de vagas em 240%. Concomitantemente, cresceram as críticas, as discussões e os questionamentos dos movimentos (intelectuais, educadores e estudantes) sobre o rumo do Ensino Superior brasileiro.

Durante a ditadura Civil-Militar (1964-1985) no Brasil, norteou-se a atividade educacional por um conjunto de medidas que indicavam o caráter repressivo nas propostas governamentais, celebrando acordos ou alterando currículos. Entre essas medidas, Boschetti (2007) destaca, cronologicamente: (1965) implantação da Lei Suplicy de Lacerda⁶⁴ (criação do Diretório Nacional dos Estudantes e proibição de greves e propagandas partidárias nas entidades estudantis); (1965) assinatura de contrato para trazer técnicos de outros países para

⁶³ Portaria MEC nº 205, de 10 de abril de 1964, revogada pela Portaria nº 234, de 14 de abril de 1964.

⁶⁴ Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964.

compor uma comissão para elaborar a política de educação do governo (inicialmente, formada por cinco norte-americanos); (1968) imposição sem discussão da Lei da Reforma Universitária⁶⁵, conforme recomendação da comissão (votada em 60 dias); (1969) Decreto-Lei 477⁶⁶, definição de infrações disciplinares (alunos, funcionários ou empregados de estabelecimento de ensino público ou privado), proibindo qualquer participação política de estudantes, além de prever o jubramento; (1969) Decreto-lei 869⁶⁷, introdução da disciplina Educação Moral e Cívica (caracterizada por texto conservador, com delimitação e interesses). Algumas dessas medidas serão mencionadas, novamente, neste mesmo capítulo.

Em 1965, como Universidade Federal do Espírito Santo, com a sigla Ufes, junto às demais IES vinculadas ao MEC e mantidas pela União, passou a ser designada de universidade federal. No ano seguinte, reiniciou-se o processo de desapropriação da área do *Victoria Golf & Country Club*⁶⁸ para a construção da sua sede. Para a retomada do processo de reforma, instituiu-se a Comissão de Planejamento de Assessoria. Naquela conjuntura, o governo federal esboçou as primeiras diretrizes gerais para organizar o Ensino Superior brasileiro.

Segundo Fávero (2006), em 1966, o então Ministro da Educação, Raymundo Augusto de Castro Moniz Aragão, solicitou assessoria para elaborar um instrumento legal que efetivasse indicações da Universidade do Brasil, recomendadas a partir de estudos realizados por essa universidade. Depois de pequenas alterações do anteprojeto originado do CFE, expede-se o Decreto-Lei nº 53/1966,⁶⁹ que estabelece princípios e normas de organização para as universidades federais. Também são adotadas medidas oficiais relacionadas às universidades, destacando-se: o plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID (1960); o Plano Atcon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968).

Elaborado em 1965, o documento *Rumo à Reformulação da Universidade Brasileira*, conhecido como Plano Atcon, editado pelo MEC em 1966, resulta de um estudo sobre a universidade brasileira realizado pelo consultor norte-americano Rudolph Philippi Atcon, a convite da Diretoria do Ensino Superior do MEC. Baseando-se em um modelo fundamentado no rendimento e na eficácia, o consultor sugere e recomenda o que supõe ser necessário para tornar viável a adequação do Ensino Superior e das instituições universitárias às necessidades do país (FÁVERO, 2006). Coube-lhe instruir a implantação de uma nova estrutura

⁶⁵ Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.

⁶⁶ Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969.

⁶⁷ Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.

⁶⁸ Decreto Federal nº 1.026-A, de 18 de maio de 1962.

⁶⁹ Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966.

universitária assentada no modelo empresarial, visando ao rendimento e à eficiência, bem como à estruturação de um suporte institucional para efetivação de decisões militares em direção ao “propalado do Brasil Grande”, introduzida pelos interesses estrangeiros nos discursos governamentais (BOSCHETTI, 2007, p. 224).

Entre as orientações e recomendações, o Plano Atcon prevê a extinção da cátedra, das faculdades e das escolas, em especial (ZANNAVALLI, 2009). O consultor também propõe a criação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), instituído em 30 de abril de 1966, reconhecido como entidade de utilidade pública.⁷⁰ Segundo Fávero (2006), além do convite para organizar e estruturar esse conselho, Atcon atuou como seu primeiro Secretário-Geral (1966-1968).

Em 1966, o consultor Rudolph Philippi Atcon⁷¹ idealizou a Proposta de Reestruturação da Universidade Federal do Espírito Santo (Prufes). Borgo (2014) salienta que a proposta de Atcon sugere a departamentalização da Universidade. Os departamentos seriam agrupados de acordo com o campo específico ou as áreas afins de conhecimento (básico ou aplicado), constituindo-se nos seguintes centros universitários: Estudos Gerais, Tecnológico, Cibernético, Biomédico, Agropecuário, Artístico e Esportivo. O Plano de Reestruturação, apresentado por Atcon é aprovado⁷² em suas linhas gerais pelo CUn, com alterações⁷³ e após a inserção de emendas⁷⁴. Única universidade pública a receber uma consultoria específica de Phillippi Atcon, a Ufes foi considerada pelo consultor “como um dos modelos físicos de suas ideias”⁷⁵ (INHAN; MIRANDA; ALBERTO, 2016, p. 237). Vale ressaltar que:

O Plano Atcon carrega grande importância para área da avaliação, pois constitui um dos primeiros processos avaliativos oficiais da estrutura da universidade brasileira. E a aplicação de suas sugestões também pressupõe processos avaliativos, na medida em que busca controlar a utilização de recursos e gerar uma correspondência entre investimentos e resultados (ZANNAVALLI, 2009, p. 392).

No que diz respeito à coordenação acadêmica, o Plano de Reestruturação da Ufes prevê os chefes de departamento e um coordenador para cada uma ou mais de uma carreira afim. Os chefes de departamento formariam o Conselho de Chefes de Departamentos,

⁷⁰ Decreto nº 70.904, 31 de julho de 1972.

⁷¹ Membro da *Agency International Development* (AID).

⁷² Resolução nº 11, de 17 de julho de 1967.

⁷³ Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966.

⁷⁴ Para adaptá-lo ao Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967.

⁷⁵ São notórias as relações entre o projeto de Marcelo Vivacqua e as diretrizes apresentadas por Rudolph Atcon no Prufes, há correspondências no programa da universidade, na sua setorização e nas estratégias projetuais adotadas pelo arquiteto. No entanto, também foram verificados distanciamentos, o que não o impediu de elogiar e referendar esse *campus* como um modelo físico de seus ideais (INHAN; MIRANDA; ALBERTO, 2016, p. 252).

presidido por um diretor; os coordenadores constituiriam o Conselho de Coordenadores, presidido pelo encarregado de assuntos acadêmicos; e os centros, por diretores; todos nomeados pelo reitor. O CUn, presidido pelo reitor, seria composto por diretores de centro, encarregados de assuntos acadêmicos e da área estudantil, e vice-reitor, nomeados pelo reitor, seguindo os moldes vigentes da lista tríplice, sendo a última instância nos assuntos acadêmicos, científicos, estudantis e de planejamento. O CCUR cuidaria de assuntos financeiros e patrimoniais.

Segundo Borgo (2014), o estudo sobre a zonificação da área do *campus* de Goiabeiras,⁷⁶ parte da proposta de reestruturação, representou o ponto de partida para o planejamento, com análise dos seguintes dados: critérios de urbanização; distribuição de áreas com justificativa para a localização das diversas unidades de ensino constantes de sua proposta de estrutura acadêmico-científica, bem como das áreas de esporte, lazer e administração; além de apresentar um calendário de planejamento até março de 1968, quando se previa o pleno funcionamento das atividades acadêmico-científicas. O período de 1962 a 1976 foi marcado pela implementação de medidas para assegurar à Universidade Federal as condições de funcionamento regular.

Em 1966, é criada a Universidade de Campinas (Unicamp), “contemporânea da gestação e posterior desenvolvimento da política educacional do Governo Militar, concebida como principal instrumento do projeto de modernização nacional” (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 42-43). Idealizava-se a condução do Brasil ao patamar de “Nação Potência” e a transformação do Ensino Superior era considerada urgente, assim como um sistema de pesquisa em algumas das instituições mais promissoras, capaz de estabelecer e fomentar a industrialização. A educação era entendida como força de produção.

Com o Decreto 252/1967,⁷⁷ estabelecem-se as disposições acerca da reestruturação das Universidades Federais. Por meio da Lei nº 5.540/1968,⁷⁸ definem-se as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média. Com essas publicações, a atividade de extensão nas universidades, considerada até então, juntamente à pesquisa, atividade secundária, assume um caráter institucional (BORG, 2014).

As afinidades políticas dos empresários do ensino com os governos militares abriram caminho para sua representação majoritária, ou até exclusiva, nos conselhos de educação,

⁷⁶ *Campus* Universitário Alaor de Queiroz Araújo.

⁷⁷ Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967.

⁷⁸ Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, conhecida como Lei da Reforma Universitária.

inclusive federal. Boschetti (2007) reconhece que a interferência dos interesses individuais, intrínsecos às suas funções públicas na área econômica nacional e internacional, favoreceu o empresariado e as classes médias interessadas em ascender socialmente. As ações do governo atendiam aos extratos mais elevados da população, evidenciando-se o amparo para garantir os seus propósitos e solidificar uma política econômica que coadunasse com os preceitos do capitalismo internacional e suas intenções. O impacto no âmbito educacional pode ser notado nas reformas tanto universitária⁷⁹ quanto da educação em geral. A primeira definia as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e a sua conexão com a escola média, imposta sem discussão; enquanto a segunda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁸⁰ (LDBEN), visava à profissionalização no ensino secundário.

Concernente ao Ensino Superior público espírito-santense, em 1967, instituiu-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre⁸¹ (Fafia), como estabelecimento municipal, localizada na cidade de Alegre, sudoeste do Espírito Santo, com autonomia administrativa e financeira. Peixoto e Aguiar (2006) enfatizam ser a única faculdade pública daquela região naquele momento, voltada à formação de profissionais da educação.

Iniciou-se em 1967 a construção dos primeiros pavilhões no *campus* de Goiabeiras. No ano seguinte, as Faculdades de Ciências Econômicas, de Direito e de Filosofia, Ciências e Letras e as Escolas de Belas Artes e de Educação Física foram transferidas para o *campus* de Goiabeiras. De acordo com Borgo (2014), as antigas faculdades e escolas que integravam a Ufes são extintas,⁸² substituídas por oito centros de ensino: Centro de Estudos Gerais; Centro de Artes, Centro Tecnológico, Centro Agropecuário, Centro Biomédico, Centro de Educação Física e Desportos, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas e Centro Pedagógico.

O ano de 1968 se caracterizou pelas ações de contestação social/estudantil desfavoráveis às medidas do governo federal, principalmente, contra o acordo MEC/USAID e pela Reforma Universitária.⁸³ Na Ufes, segundo Borgo (2014), implantou-se uma estrutura administrativa mais complexa e mais engessada, visto que toda a sua gestão passou a ser centralizada no âmbito da reitoria. Grande parte da implantação da reforma ficou sob a responsabilidade do professor Ivantir Antônio Borgo, que deliberou, no período de seis meses, inúmeras providências.

⁷⁹ Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.

⁸⁰ Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

⁸¹ Criada pela Lei Municipal nº 695, de 2 de janeiro de 1967 e reconhecida pelo Decreto Federal nº 78.983 de 20 de dezembro de 1976.

⁸² Decreto Federal nº 63.577, de 8 de novembro de 1968.

⁸³ Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.

No final da década de 1960, ocorreu a primeira interiorização da Ufes para o sul do Espírito Santo (OLIVEIRA; ANDRADE; ANASTÁCIO, 2018). A Escola Superior de Agronomia do Espírito Santo (Esaes), autarquia subordinada à Secretaria de Estado da Educação, instalada no município de Alegre, teve seus bens e direitos doados à Ufes, quando federalizada⁸⁴ em 1975. A partir de 1976, passou a ser denominada de Centro Agropecuário da Universidade Federal do Espírito Santo (Caufes), com apenas um curso, Agronomia. Em 1999, com a criação de três novos cursos de graduação – Engenharia Florestal, Medicina Veterinária e Zootecnia, transformou-se em Centro de Ciências Agrárias (CCA).

A aprovação do Estatuto da Universidade,⁸⁵ em 1961, representou uma conquista. Depois, adequou-se às exigências da nova legislação e à nova estrutura da Universidade Federal. No mesmo ano, aprovou-se a estruturação acadêmica da Ufes. Em 1970, quando da aprovação do novo Estatuto, a reforma ainda não havia sido implementada. Esse atraso repercutiu na alocação de recursos pelo Ministério do Planejamento para o orçamento de 1972 a 1974. A implantação da reforma era uma prioridade do governo federal. Borgo (2014) afirma que a reforma da Ufes havia sido mais drástica do que a de outras universidades, com a extinção de faculdades tradicionais, como as de Direito, Medicina, Odontologia e a Escola Politécnica; e a reunião das Faculdades de Medicina e Odontologia, no Centro Biomédico, e de Direito e Ciências Econômicas, no Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. Para amenizar os impactos da reforma, adotou-se a tática de implantação gradual da nova estrutura.

A Reforma Universitária foi referenciada por dois modelos, efetivados em 1968: Universidade do Brasil e Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES). Ambos afinados com o desenvolvimento da segurança adotada pela aliança de conservadores da classe dominante (latifundiários, banqueiros, comerciantes, industriais), segmentos da Igreja Católica e representantes de uma classe média que cobiçava feitos sociais; e o da burguesia internacional, atuante na política e na economia. Em resistência, empenhando-se para que houvesse mudanças sociais significativas, estavam: sindicalistas, políticos e intelectuais de esquerda, movimentos eclesiais e estudantes de vários níveis escolares (BOSCHETTI, 2007).

Na Ufes, a Reforma Universitária, na perspectiva prática, não teve o apoio esperado dos professores, dado que a sistematização na forma de créditos jamais poderia existir sem uma metodização de matrículas. Acerca desse assunto, Borgo (2014, p. 205) acrescenta que:

⁸⁴ Decreto Estadual 752-N, de 04 de dezembro de 1975.

⁸⁵ Decreto nº 69, de 23 de outubro de 1961.

[...] a Sub-Reitoria Acadêmica atravessou um período difícil que se multiplicou até quando não podemos avaliar. Ademais, tínhamos à época um Núcleo de Processamento de Dados dotado de um equipamento IBM 1130, equipamento este que nunca deveria ser usado para administração e sim para o que foi projetado. A centralização das decisões na Reitoria tornara, por sua vez, as responsabilidades do reitor absurdas ao ponto de que, na época, um erro mínimo de um lançamento de centavos em rubrica diferente determinava a não aprovação das contas pelo Tribunal de Contas da União e o reitor e seu vice, responsáveis diretos pelos erros cometidos, culpados.

No início de 1968, os intensos debates de estudantes no interior das universidades e movimentações de rua teve como resposta do governo federal a instituição do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária⁸⁶ (GTRE). O principal alvo da reforma foi a alteração do padrão de Ensino Superior, baseado em faculdades isoladas e profissionalizantes, cátedras vitalícias e ausência de pesquisa nas universidades. Identificou-se a necessidade de estimular o crescimento de matrículas na Educação Superior. Para Zainko (2008), ainda assim não foi legitimada a democratização do acesso com garantia de permanência e qualidade. Propôs-se um modelo preferencial de universidade para a expansão do Sistema de Ensino Superior, tendo por função o ensino, a pesquisa e a extensão, consentindo as instituições isoladas como atípicas.

Até então, o segmento de instituições privadas no Brasil era formado por um conjunto de IES confessionais e comunitárias. Segundo Carvalho (2013), a não previsão jurídica da existência de empresas educacionais fez com que todas fossem qualificadas como instituições sem fins lucrativos. Além de usufruírem do benefício da renúncia fiscal dos impostos (renda, patrimônio e serviços), desfrutavam de recursos federais. Segundo o autor, a Constituição Federal de 1934 prevê a isenção de pagamento dos tributos dos estabelecimentos educacionais primários e profissionais e, a partir da Constituição Federal de 1946, substituiu-se a isenção pelo formato jurídico da imunidade, estendido a todas as instituições de educação.

Estabeleceu-se, de maneira definida e sem limites, assim como nas demais etapas de ensino, a privatização do Ensino Superior, tendo início o predomínio das instituições privadas no Brasil. Segundo Ferrarez (2016), isso demonstra a ausência de comprometimento do Estado brasileiro para com o financiamento da educação pública.

O processo de mercantilização é um elemento central no diagnóstico acerca dos limites e das possibilidades da política educacional – contrário ao processo educativo – embora restrito a poucas instituições de Educação Superior mercantis. Entre os fenômenos significativos da tendência de mercantilização da Educação Superior, Carvalho (2013) aponta

⁸⁶ Decreto nº 62.937, 02 de julho de 1968.

os seguintes: ampliação das redes, financiamento privado, estabelecimento de mecanismos de mercado como forma de regulação, emergência de modelos gerenciais empresariais em instituições estatais e estabelecimento efetivo de quase-mercados e mercados competitivos.

Para estabelecer, no meio universitário, mecanismos de intimidação e repressão, com a proposta de fortalecer o princípio da autoridade, constituiu-se uma Comissão Especial,⁸⁷ presidida pelo Coronel Carlos de Meira Mattos, do Corpo Permanente da Escola Superior de Guerra. Tais objetivos foram concretizados com a promulgação do Ato Institucional nº 5⁸⁸ (AI 5) e com o Decreto nº 477/1969, que estabelece infrações disciplinares praticadas por professores, estudantes, funcionários ou empregados de estabelecimento de Ensino Superior. Machado (2006, p. 2) afirma que o coronel Meira Matos, “além de propor questões de encaminhamento da questão, ainda fez análises sobre a situação da Universidade no Brasil”. Várias recomendações da comissão Meira Matos foram absorvidas pelo Projeto de Reforma Universitária. Fávero (2006) cita as seguintes: fortalecimento do princípio de autoridade e disciplina nas IES, ampliação de vagas, implantação do vestibular unificado, criação de cursos de curta duração e ênfase nos aspectos técnicos e administrativos.

Para aumentar a eficiência e a produtividade das universidades, Fávero (2006) destaca as seguintes medidas propostas pela Reforma: sistema departamental (substituição da antiga cátedra), vestibular unificado, ciclo básico, sistema de créditos e matrícula por disciplina e, também, carreira do magistério e pós-graduação. Além disso, houve o estabelecimento da opção de tempo integral para o contrato dos professores e da condição da necessidade de obtenção de títulos de mestre e doutor pelos docentes para progressão na carreira acadêmica.

Em 1963, aconteceu a primeira experiência efetiva da Ufes na área de treinamento de professores: um grupo da antiga Faculdade de Ciências Econômicas frequentou o Programa de Especialização para Professores dos Cursos de Economia das Universidades Brasileiras, no Rio de Janeiro, promovido pelo Conselho Nacional de Economia, em convênio com a Diretoria de Ensino Superior do MEC. No final de 1968, instituiu-se a Comissão de Coordenação e Treinamento de Pessoal do Magistério (CCTPM). A partir do ano seguinte, com a implantação do regime de tempo integral e da dedicação exclusiva nas universidades brasileiras, os professores que concluíam os seus cursos de pós-graduação, em sua quase totalidade, eram imediatamente contratados nesse regime (BORGIO, 2014).

Com a modificação do estatuto da Ufes,⁸⁹ a Administração Superior passou a ser

⁸⁷ Decreto nº 62.024, 29 de dezembro de 1967.

⁸⁸ Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968.

⁸⁹ Decreto nº 66.598, de 20 de maio de 1970.

constituída por três órgãos de deliberação coletiva: CUn, Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (Cepe) e CCUR. No ano seguinte, sucedeu a implantação do vestibular unificado, a instalação dos centros de ensino e a aceleração das obras nos *campi* de Goiabeiras e de Maruípe. Reis (2014) distingue que a nova estrutura administrativa resultou na criação de quatro sub-reitorias: Administrativa, Acadêmica, Planejamento e Desenvolvimento, e Comunidade Universitária, além da Superintendência da Planta Física.

Previu-se o início efetivo da implantação da reforma da Ufes para 1971. A distribuição de disciplinas pelos novos centros e o sistema de unidades geraram críticas, em especial, relacionadas à grande dimensão e ao caráter heterogêneo do Centro de Estudos Gerais, que, além dos problemas de funcionamento, conduziram à aceitação da necessidade de mudanças, resultando na divisão do Departamento de Biologia do Centro de Estudos Gerais em quatro departamentos: Biologia, Morfologia, Ciências Fisiológicas e Patologia, permanecendo o primeiro agregado ao Centro de Estudos Gerais; e os demais, ao Centro Biomédico.

Na esfera mundial, com a crise de petróleo (1973-1974), houve redução de investimentos nas áreas sociais, declínio das avaliações qualitativas e difusão de um discurso de racionalidade técnica. Santana (2018) afirma que, associado ao relatório que analisava o mau desempenho dos estudantes norte-americano em testes internacionais e enfatizava a preocupação com o desenvolvimento tecnológico do país – *A Nation at Risk* (1983) –, esses fatores situam o Estado Avaliador.⁹⁰ Duas medidas anunciaram o Estado Avaliador: a prestação de contas (*accountability*) e a competição entre escolas.

Ao mesmo tempo em que obtém o apoio dos indivíduos, o Estado Avaliador articula a avaliação à ideologia do mercado educacional, resultando na disputa entre escolas e no estabelecimento da ideologia meritocrática. Nessa conjuntura, a avaliação representa a imposição do que é ensinado, sendo as suas principais finalidades: a mensuração da eficiência do sistema de ensino e a condução de mudanças. Segundo Cunha, Fernandes e Forster (2003, p. 99), “a proposição do Estado-Avaliador define uma centralidade significativa para a avaliação, pois acredita que é ela a condição de base da mudança, capaz de garantir, através da normatização, resultados e produtos que assegurem a eficiência”. No que tange às universidades, o Estado Avaliador fortalece a base da regulação, sobretudo evidenciada e ressignificada pela globalização, no interior da tendência neoliberal.

No que diz respeito à avaliação do Ensino Superior, em 1977, com a avaliação dos Programas de Pós-Graduação pela Capes, inicia-se a avaliação sistemática das instituições e

⁹⁰ Expressão criada por Guy Neave, no final da década de 1988.

de seus cursos de Educação Superior no Brasil (ROTHEN, 2018). A pós-graduação *lato sensu* segue os parâmetros da Capes, não integrada aos processos da Universidade, com o seu planejamento alheio à Autoavaliação Institucional, denotando seguir um caminho próprio dentro da Avaliação Institucional.

Na Ufes, no período de 1976 a 1994, consolidou-se a implantação da nova estrutura acadêmica, resultante da reforma de 1966-1968. Apresentou-se, em 1989, o Plano de Interiorização da Ufes no Norte do Espírito Santo (Pines) e, com a instalação do Caufes nos municípios de Alegre e São José do Calçado, avançou-se a interiorização da Universidade, concluída com a implantação da Coordenação Universitária do Norte do Espírito Santo, em São Mateus e Nova Venécia. Além do processo de interiorização, transcorreu a ampliação da oferta de cursos de graduação e pós-graduação. Resumidamente,

A sede da reitoria é transferida para o *Campus* de Goiabeiras, em 1978, a Escola Superior de Agronomia de Alegre, no sul do estado, é incorporada e é criado o Centro Agropecuário, em 1975; tem início a oferta da pós-graduação, com o curso de mestrado em Educação, no Centro Pedagógico, em 1978. Ocorre, também, a tentativa, não sucedida, de incorporação das Escolas de Música e de Farmácia e Bioquímica, mantidas pelo estado. Foi ainda criada a Coordenação Universitária do Norte do Espírito Santo, localizada em São Mateus e Nova Venécia (PEIXOTO; AGUIAR, 2006, p. 26).

Com a implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em 1978, teve início o estabelecimento dos programas de pós-graduação, primeiro do Espírito Santo. Em 17 de abril de 1978, iniciou-se o curso de mestrado em Educação organizado em duas áreas de concentração: Administração de Sistemas Educacionais e Avaliação de Sistemas Educacionais. Nascimento (2016) declara que, não havendo professores qualificados para o mestrado, no processo de implantação de seu primeiro curso desse nível de ensino, muitos professores de fora do Estado foram contratados. Entre 1980 e 1990, essa prática se potencializou, com a chegada de professores, sobretudo, do Rio de Janeiro e de São Paulo.

O desenvolvimento tardio da pós-graduação na Ufes afetou a produção de pesquisa e a formação de recursos humanos qualificados em cursos de mestrado e doutorado. Somente em 1989 se estabeleceu o segundo curso de mestrado, no Centro Tecnológico de Engenharia Ambiental, e, logo depois, no mesmo ano, no Centro de Ciências da Saúde (CCS), o mestrado em Ciências Fisiológicas. Entre outros programas de mestrado, destacamos o programa que esta pesquisa está vinculada, o Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), do Centro de Educação (CE). Criado em 2019, atende aos profissionais da educação em exercício nas escolas de educação básica, nas secretarias de educação, bem

como técnicos e professores que atuam em IES, com as seguintes linhas de pesquisa: Docência e Gestão de Processos Educativos; e Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar, estando esta pesquisa vinculada à primeira.

Inicia-se, em 1979, a construção do Restaurante Universitário (RU) e da Biblioteca Central (BC). Nesse mesmo ano é implantada a Gráfica Universitária (GU) e o prédio do Sanatório Getúlio Vargas, no *campus* de Maruípe, é incorporado à Ufes, passando a ser utilizado pelo Hospital Universitário Cassiano Antonio Moraes (Hucam). Em 1980, são concluídas as obras do RU e da BC, do novo prédio da reitoria e do Núcleo de Processamento de Dados⁹¹ (NPD).

A partir de 1980, em decorrência da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência), o neoliberalismo se instituiu no contexto internacional. Conforme Santos (2004), esse modelo instigou a perda de prioridade da universidade pública nas políticas públicas do Brasil. Instituiu-se, em novembro de 1985, o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior⁹² (Geres), com cinco membros. Tendo como base o relatório da comissão e as contribuições de associações e pessoas individuais, o Geres elaborou um anteprojeto de lei de reformulação direcionado às IES federais, divulgado no ano seguinte, no cerne das tensões geradas pela greve de funcionários técnico-administrativos e pela ameaça de greve de professores. Segundo Cunha (1997, p. 25-26), a análise dos principais tópicos do anteprojeto denota as seguintes preocupações gerais:

- (i) acabar com a dualidade de estruturação das universidades federais, incorporando as autarquias e as fundações num novo ente jurídico, denominado apenas universidade, que deixaria de ter os rígidos controles orçamentários e salariais das autarquias, pois receberiam os recursos financeiros sob a forma de dotações globais;
- (ii) racionalizar o controle governamental sobre as universidades, que deixaria de ser sobre os meios para incidir sobre os fins, com participação acadêmica, sem prejuízo da autonomia das instituições;
- (iii) valorizar os níveis mais elevados da carreira docente, restringindo o acesso dos níveis inferiores aos cargos de direção, e restituir aos títulos acadêmicos seu antigo papel no regime de promoção dos professores;
- (iv) incluir a participação de docentes e de estudantes na elaboração das listas (que seriam tríplices e não sêxtuplas) para os cargos de direção das universidades e de suas unidades, bem como a incorporação de representantes dos funcionários nos colégios eleitorais especiais, que votariam nos candidatos a reitor.

Somente na década de 1980, sob a gestão do professor Rômulo Augusto Penina, concluiu-se as obras que compõem a estrutura física da Ufes, entre elas a BC, o RU e o

⁹¹ Posteriormente denominado Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI); atual Superintendência de Tecnologia da Informação (STI).

⁹² Portaria nº 100, de 6 de fevereiro de 1986, e instalado pela Portaria nº 170, de 3 de março de 1986.

prédio da reitoria (NASCIMENTO, 2016). A Ufes ficou constituída⁹³ da seguinte forma: Centro de Estudos Gerais (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras com os setores básicos das demais unidades universitárias), Centro de Artes (Escola de Belas Artes), Centro Tecnológico (Escola Politécnica), Centro Agropecuário (reunião de todas as disciplinas e dos recursos materiais e humanos existentes ou que a Ufes viesse a dispor nessa área de conhecimento), Centro Bio-Médico (Faculdades de Medicina e Odontologia), Centro de Educação Física e Desportos (Escola de Educação Física), Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (Faculdades de Direito e Ciências Econômicas), Centro Pedagógico (reunião, em uma Unidade própria, dos estudos de educação ministrados anteriormente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras).

De acordo com Borgo (2014), para atender a nova legislação, os Centros de Estudos Gerais e de Artes constituiriam o sistema de unidades básicas, enquanto os demais, o sistema de unidades profissionalizantes. Previu-se a criação de sete órgãos suplementares para complementar as atividades dos Centros: Imprensa Universitária, Rádio Universitária, Televisão Educativa, BC, Museu, Processamento de Dados e Recursos Audiovisuais.

Em 1992, iniciou-se a criação de cursos de doutorado, com o doutorado em Ciências Fisiológicas e, em 1993, instituiu-se o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Espírito Santo, com início de oferta do doutorado em Educação a partir de 2004. No primeiro semestre de 2019, a pós-graduação contava com 1.197 matriculados no doutorado e 2.274 matriculados no mestrado acadêmico, 540 no mestrando profissional, nos 64 programas de pós-graduação, com 218 linhas de pesquisa científicas e tecnológicas desenvolvidas em diferentes áreas. Na pesquisa científica e tecnológica, são cerca de 1.120 projetos em andamento.⁹⁴

Tendo em vista as elevadas perdas econômicas e a queda do Produto Interno Bruto (PIB), a aceleração contínua da inflação, a fraca produção industrial, a involução dos níveis de emprego e a acentuada perda do poder de compra dos assalariados, os anos de 1980 são considerados por economistas e cientistas políticos de a – *década perdida* –, já mencionada neste trabalho. Na década seguinte, como consequência imediata, houve diminuição dos investimentos públicos na educação, que abrangeu todos os níveis de ensino, impossibilitando a expansão e provocando o sucateamento das universidades públicas.

Apesar do cenário nacional acima, entre as ações realizadas na Ufes, em 1987, Reis (2014) apresenta as seguintes: ampliação da oferta de cursos de graduação e de pós-

⁹³ Decreto nº 63.577, de 8 de novembro de 1968.

⁹⁴ Informação obtida da PRPPG por e-mail.

graduação, abertura de cursos noturnos, modernização do vestibular, início de um processo de capacitação docente, investimento em extensão universitária e em cultura, aceleração da interiorização com a abertura de novos cursos e promoção de investimentos em infraestrutura física nos *campi*. Segundo Dias Sobrinho (2008c, p. 196), a capacitação profissional:

Deve tratar-se da formação de profissionais competentes do ponto de vista técnico e operacional, porém, com profundo sentido ético, autonomia moral e consciência de que o conhecimento e a técnica são bens públicos. Sendo assim, por fazerem parte da formação cidadã de uma pessoa, devem ser elementos da construção da vontade e dos objetivos da sociedade democrática. Em outras palavras, não devem ser meros instrumentos do sucesso individual e de uma qualquer apropriação privada.

Logo depois da aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil, ou Constituição de 1988, ou Constituição Cidadã, promulgada no dia 05 de outubro, iniciou-se um extenso debate a respeito do projeto da LDBEN. A discussão contou com a participação de setores da sociedade civil ligados à educação.

Segundo Oliven (2005), com a democratização da sociedade brasileira, são criadas muitas universidades no setor privado, resultantes do agrupamento de faculdades isoladas. Isso acontece tendo em vista o caráter paroquial de inúmeras faculdades ter se tornado obsoleto e economicamente insustentável. No decênio subsequente, as grandes universidades do setor privado foram as que mais cresceram no que diz respeito ao número de matrículas. Cunha (2004) corrobora que a ampla fração da expansão da oferta de vagas resulta da criação de instituições privadas, sobretudo, nas periferias de áreas metropolitanas e cidades do interior.

A partir da década de 1990, intensificou-se a expansão do Sistema de Educação Superior, também, no Espírito Santo, quando foram criadas trinta instituições privadas, sendo estabelecidas mais de cinquenta até 2005. Peixoto e Aguiar (2006) consideram que o Sistema de Ensino Superior do Espírito Santo, seguindo as peculiaridades do desenvolvimento econômico do Estado e do número de municípios que o integram, não são de grandes dimensões. Para os autores,

A expansão verificada no setor privado assume um caráter especial. Ela indica que a ampliação do sistema de educação superior no Espírito Santo tem sido feita a custo de um trabalho docente que se realiza em condições cada vez mais precárias, como mostra o próprio conceito de funções docentes: o mesmo professor exercendo, de modo cada vez mais crescente, atividade no ensino superior em diversas instituições simultaneamente (2006, p. 27).

Bertolin (2009, p. 380) reitera que a inviabilização do desenvolvimento social e do crescimento econômico configura o maior risco da expansão mercantilista e do aspecto da educação como serviço comercial, dado que “o estabelecimento de parte da Educação Superior como bem público é fundamental para sustentar um projeto de nação”. Ademais,

[...] No processo de mercantilização da educação, o ensino superior ganha ênfase enquanto espaço privilegiado de formação profissional e intelectual, de produção e disseminação de conhecimentos, informações e tecnologias, gerando muitos interesses e sendo o principal alvo das visões e ações de cunho mercadológico. [...] a educação de nível superior [...] é cobrada a responder às crescentes demandas de competitividade econômica e aos interesses empresariais (SILVA; MARI, 2017, p. 46).

Segundo Thiengo, Bianchetti e Mari (2018), com o propósito de empreender uma reforma do Estado mais ágil, produtiva e competitiva, a reforma educativa se caracterizou como uma de suas faces. À vista disso, principalmente a partir de 1990, “o conceito basilar presente nas reformas educativas é o de que os Sistemas de educação superior devem tornar-se mais ‘diversificados’, ou melhor diferenciados e ‘flexíveis’, objetivando maior competitividade e contenção de ‘gastos’ públicos” (p. 719-720). Essas ideias também constituem o processo de reforma da Educação Superior, com efeitos em áreas como a avaliação. Para os autores, tal diferenciação, seria amparada com a aprovação da LDBEN,⁹⁵ em que não foi reafirmado o princípio da indissociabilidade na definição de universidade, assim como se estabeleceu que poderia ser ministrado, com diferentes níveis de abrangência ou especialização, em instituições públicas ou privadas.

Sem uma política que sinalizasse alguma perspectiva, a crise institucional vivenciada no ano de 1992 pelo Sistema Educacional do Brasil, com específica intensidade nas universidades públicas, a alternativa para a Ufes foi o enfrentamento dos problemas emergenciais e, em particular, as questões de ordem financeira e o alinhamento da máquina burocrática, na expectativa de dar um salto qualitativo. Borgo (2014, p. 135-136) relata que, na ocasião, a Instituição já adotava o “planejamento estratégico”, como instrumento básico de orientação de suas decisões e ações. Nesse panorama, o ensino de graduação era a “prioridade máxima”, a pesquisa como “sustentáculo do ensino de qualidade” e comprometida, simultaneamente, com a solução dos problemas da sociedade, e a extensão compreendida no contexto global de relação da Ufes com a sociedade. Aliás, a

⁹⁵ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

[...] descentralização orçamentária constituiu-se no elemento indispensável para o aumento da autonomia de cada nível de poder e para propiciar a maior participação e um compromisso efetivo com a instituição. Cada unidade administrativa passou a ter sua dotação orçamentária específica, podendo dispor de recursos, conforme planejado. À unidade orçamentária central coube acompanhar a execução orçamentária e fazer circular as informações pertinentes para uma constante avaliação da eficácia dos gastos realizados relativamente ao planejado. A ideia-chave era transformar o orçamento num instrumento de planejamento, fugindo-se da regra geral do setor público (BORGO, 2014, p. 137).

Reis (2014) afirma que a crise institucional que se refletiu diretamente no Sistema Educacional brasileiro, em 1992, e com particular intensidade nas universidades públicas, atingiu fortemente o orçamento das universidades federais. Nesse cenário de crise econômica e institucional, o planejamento estratégico foi realizado pela Administração Central da Ufes de modo a nortear as ações da sua gestão e das demais unidades acadêmicas e administrativas. Assim, tendo em vista essa conjuntura, adotou-se a descentralização orçamentária: cada unidade atuaria a partir da sua dotação orçamentária específica, enquanto à Administração Central coube o acompanhamento e a fiscalização da execução.

Borgo (2014) ratifica que houve, em 1992, uma sangria enorme de recursos destinados às instituições federais. Na Ufes, instituiu-se a Ouvidoria Geral, dando origem a figura do Ouvidor-Geral ou *Ombudsman*. Iniciou-se, também, as atividades das secretarias de Comunicação e Divulgação, de Produção e Difusão Cultural e de Assuntos Comunitários. Em 1994, com o objetivo de identificar as falhas para orientar os planos de melhoria para o ensino, a pesquisa e a extensão, teve início o processo de Avaliação Institucional, a começar pelo ensino de graduação, prevendo-se a extensão gradativa a todas as áreas, que abordaremos no capítulo referente às políticas de avaliação na Ufes.

Ao analisar as principais ações que dizem respeito ao Ensino Superior, no que tange ao governo do Presidente Fernando Affonso Collor de Mello (1990-1992) e ao seu sucessor, Itamar Augusto Cautiero Franco (1992-1995), Ferrarez (2016) destaca que, durante o governo do primeiro, houve estagnação do número de vagas e diminuição do número de Ifes, haja vista a limitação de recursos destinados a essas instituições. Enquanto no governo de Itamar Franco, para moldar a política de Educação Superior ao mercado, com o objetivo de inserir o Brasil no processo econômico globalizado, viabilizaram-se inúmeras mudanças, com necessidade de se harmonizar à sociedade da informação.

Como outra ação significativa do governo Itamar, instituiu-se o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), em 1993, que estabeleceu a criação de sistemas de avaliação pelas universidades, contemplando três momentos: avaliação interna,

avaliação externa e reavaliação. Sobre o Paiub, esboçaremos no capítulo acerca das políticas de avaliação da Educação Superior.

Ferrarez (2016) destaca o reforço do caráter privatista da Educação Superior, com a promulgação da Lei nº 8.958/1994.⁹⁶ Estabeleceu-se as relações entre as Instituições Federais de Ensino Superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio, que, ao viabilizar a apropriação de verbas privadas para tal financiamento, isentou o Estado da responsabilidade de financiar as atividades acadêmicas nas Ifes.

Acerca da natureza privada dos meios e dos fins da Educação Superior, Bertolin (2009) afirma que as modificações mais acentuadas e significativas foram colocadas em prática em quase todo o mundo. Os dispositivos de mercado instaurados como modo de regulação, “a emergência do *managerialismo* (modelos gerenciais empresariais) em instituições estatais e o estabelecimento efetivo de quase-mercados e mercados competitivos, também são fenômenos significativos da recente tendência de mercantilização da educação superior” (p. 351).

Somente em 1995, as políticas privatistas foram tomadas para o setor educacional brasileiro, sob o argumento de que a concorrência de mercado leva à inovação e à adaptação dos sistemas para as novas necessidades, algo improvável de se realizar com a coordenação assentada no Estado ou na academia. De acordo com Polidori (2009), o Banco Mundial elaborou, em 1995, o documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, apresentando uma moldura da crise da Educação Superior e defendendo reformas que garantiriam maior eficiência, qualidade e equidade. De acordo com Lima e Maciel (2018, p. 3):

Apesar dos avanços obtidos com a Constituição de 1988, que reestruturaram e, em alguns casos, inventaram direitos sociais no Brasil, o Governo FHC (1995-2002), para inserir o país na nova lógica do capital globalizado e financeirizado, estabeleceu, por meio do Plano Real, a fórmula de gestão macroeconômica constituída pelo câmbio flutuante, metas de inflação e superávit primário. Os elementos mais evidentes desse plano de estabilização foram, e ainda são, reestruturação produtiva, aumento das importações, privatizações, desindustrialização e desnacionalização da economia nacional. Tal processo, iniciado pelos governos neoliberais nos anos de 1990, organizou a economia e conteve o processo de hiperinflação, mas produziu uma enorme expansão da dívida pública e profundo ajuste fiscal, que estagnou a economia em médio prazo gerando um aumento de desemprego, além de inviabilizar as conquistas da constituição cidadã e sucatear os serviços públicos ligados à saúde e à educação.

⁹⁶ Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994.

No governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), entre as ações que demonstram a adesão às exigências de organismos internacionais, Ferrarez (2016) destaca a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare). A Educação Superior passou a ser reconfigurada através desse ministério e do MEC, para aderir à lógica do capital, falsamente concebida como uma regulamentação segura do Estado; e ao processo de aprovação da Emenda Constitucional nº 6/1995⁹⁷, que introduziu alterações de estrutura econômica.

A mundialização do capital, na esteira da crise do Estado do Bem-Estar Social, e o ajuste neoliberal que se disseminou pela Europa, EUA e Japão, mas também pela América Latina, do Chile e do México, entre outros, ainda em meados da década de 1970, chega ao Brasil a partir do final dos anos 1980 e início dos 1990, quando do *Consenso de Washington* (1989), e no Governo de Collor de Mello (1990-91) [N.E.: Presidente Fernando Affonso Collor de Mello]. No Brasil, esse movimento adquire especial força a partir de 1995, quando da Reforma do Estado sob o comando do Presidente Fernando Henrique Cardoso e do Ministro da Administração e Reforma do Estado (Mare), José Carlos Bresser-Pereira. Reforma que apontava para a criação de organizações sociais em lugar das autarquias e fundações públicas mantenedoras das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). Estas organizações sociais liberariam o Estado da obrigatória e constitucional manutenção das Ifes. Estas deveriam buscar junto a órgãos públicos ou privados os recursos financeiros que não lhes fossem garantidos pelo Fundo Público (SGUISSARDI, 2015, p. 872).

Conforme Reis (2014), no início do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique, as mudanças administrativas propostas para as universidades, reduzindo a participação do Estado em relação aos investimentos e ao custeio das instituições de ensino, provocaram uma redução do grau de autonomia orçamentária das universidades. A autora aponta que, ainda assim, participaram dos programas de bolsas da Ufes 450 estudantes, o que representou 4,5% do total de matriculados, além do avanço das políticas de assistência à comunidade universitária nas seguintes áreas: médica (4.389 atendimentos), odontológica (3.239) e social (2.265).

Há, em 1995, na Ufes, o desenvolvimento e a implantação de novos processos operacionais, como: sistema *online* de recursos humanos, sistema acadêmico e de protocolo, hospitalar, interligação da rede da Ufes à internet com rede de fibra óptica e funcionamento ininterrupto do sistema de operações do antigo NPD. Nesse mesmo ano, inicia-se a construção do Teatro Universitário.

Com o estabelecimento da primazia do neoliberalismo e as políticas resultantes de diminuição da presença do Estado nos financiamentos públicos, evidenciam-se os exames

⁹⁷ EC nº 6, de 16 de agosto de 1995.

nacionais como ferramenta de controle e de reforma. Em 1996, estabeleceu-se um mecanismo de avaliação denominado Exame Nacional de Cursos⁹⁸ (ENC), conhecido como Provão. De caráter obrigatório, realizado anualmente, considerou-se ser um indicador de eficácia das IES, fazendo uso dos resultados do desempenho dos alunos. Bertolin (2009) especifica a implantação desse processo de avaliação como outra importante política desenvolvida na esfera da Educação Superior, que repercutiu amplamente nos órgãos da imprensa. Anualmente, uma classificação (*ranking*) dos cursos de graduação submetidos ao Provão era divulgada. Em relação a outros aspectos do Provão, trataremos no capítulo em que abordamos as políticas de avaliação do ensino superior.

No ano de 1996, em face da política do governo federal para as universidades federais, verificaram-se dificuldades orçamentárias e de carência de pessoal. Para Dias Sobrinho (2002), a educação precisa ser um extenso processo intersubjetivo de asserção de valores imprescindíveis e de estruturação da sociedade como comunidade de cidadãos competentes na perspectiva da complexidade humana, não somente do mercado, dotados de aptidão técnica profissional e das habilidades postuladas pela nacionalidade econômica, submetidas aos preceitos constantes nos horizontes éticos e políticos da humanidade.

Segundo Lima e Maciel (2018), para assegurar o cumprimento do direito à educação, estabeleceu-se, na Constituição de 1988, a necessidade do Plano Nacional da Educação (PNE). Em 1996, elaborou-se o primeiro PNE,⁹⁹ para os anos de 2001 a 2010. O documento determina diretrizes, metas e estratégias que assegurem uma melhoria progressiva da manutenção e do desenvolvimento da oferta educacional, além de prever a execução de políticas integradas entre os entes públicos. Organizado com metas não mensuráveis, sendo a responsabilidade da educação, pública e privada, referida nesse documento como tarefa de todos, descentralizando a responsabilidade do Estado no que diz respeito a essa incumbência, ainda que na prática tenha se dado de modo diferente. O atual PNE,¹⁰⁰ válido até 2024, tem em suas vinte metas, traduzidas em estratégias, o objetivo de ampliar o acesso e a oferta a uma educação de qualidade, com previsão de ações da alfabetização à formação e valorização dos profissionais da educação.

Na década de 1990, as políticas educacionais sofreram modificações significativas, tendo o conjunto dessas ações resultado na aprovação da LDB. As discussões que resultaram no texto aprovado da LDB/1996 tiveram início logo após a promulgação da Constituição de

⁹⁸ Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996.

⁹⁹ Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

¹⁰⁰ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

1988. Para Cunha (1997), o desenlace do projeto legislativo da Lei nº 9.394/96 foi uma grande frustração para quem esperava por diretrizes e bases para o Ensino Superior. O autor afirma que “com efeito, apesar das inovações introduzidas ao projeto do Senador Darcy Ribeiro, ela omite aspectos e dimensões da maior importância para as IES, os estudantes e os professores, o ensino e a pesquisa” (p. 21). De mais a mais, conforme Oliveira e Dourado (2016, p. 1332):

A educação superior iniciou um ciclo de crescimento acelerado a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – LDB, em 1996. Esse crescimento, no entanto, ocorreu em grande parte via setor privado que, em 2013, respondia por 74% das matrículas nos cursos de graduação. As vagas criadas no setor público não foram capazes de expandir as matrículas no mesmo patamar do setor privado.

A omissão na LDB/1996 da referência aos exames (concursos) vestibulares para admissão de um candidato em um curso de graduação, ainda que condicionada à aprovação em “processos seletivos” e à determinação da conclusão do ensino médio, além de romper com um dos rudimentos do Ensino Superior no país, estabelece a via de acesso para que as IES utilizassem inúmeros processos de admissão de estudantes. Cunha (2004) cita, como efeito imediato, a ação de diminuir os custos da seleção dos candidatos a cursos superiores, principalmente das instituições privadas, que tendem a realizar diversos exames para preenchimento das vagas disponíveis.

No ano seguinte ao da promulgação da LDB/1996, há a delegação de um formato específico ao Sistema de Ensino Superior, por meio de importantes modificações, estabelecido pelo Decreto nº 2.306/1997,¹⁰¹ que regulamenta disposições para o Sistema Federal de Ensino. Posteriormente, com o Decreto 3.860/2001,¹⁰² estabelece-se a organização do Ensino Superior e a avaliação de cursos e instituições. Cunha (2004) aponta duas profundas mudanças fomentadas pelo protagonismo político dos agentes do campo do Ensino Superior, retratadas na legislação federal: a diferenciação das instituições privadas com fins lucrativos, excluídas dos benefícios dos recursos públicos e da imunidade fiscal; e a distinção dos centros universitários, instituições dotadas de autonomia em que deixou de prevalecer o princípio constitucional da não dissociação entre ensino, pesquisa e extensão.

Consequência do Programa de Desligamento Voluntário¹⁰³ (PDV), por orientação do governo federal e, associado a isso, a não autorização para a realização de concurso público, a

¹⁰¹ Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997.

¹⁰² Decreto 3.860, de 9 de julho de 2001.

¹⁰³ Decreto nº 2.076, de 20 de novembro de 1996.

Ufes voltou a experienciar dificuldades em relação ao quadro de pessoal. A título de exemplo, Reis (2014) assinala que, em 1997, eram 977 professores efetivos enquanto em 1989 eram 1.200; em 1994 eram 2.454 técnico-administrativos, em 1997 eram 2.234.

Em 1997, instituiu-se os procedimentos para o credenciamento de IES que requeressem o estatuto de universidades privadas, por meio da Portaria nº 637,¹⁰⁴ definindo exigências orientadas para a excelência no campo de ensino, cobradas das universidades; e de autorização para a implantação de cursos por universidades, por meio da Portaria nº 638.¹⁰⁵ Ferrarez (2016, p. 85) considera essas portarias como outros dispositivos legais significativos “para o reforço a política de precarização da educação e reforço do movimento privatizante”. Além dessas portarias, o autor aponta as de nº 639,¹⁰⁶ que especifica as exigências voltadas para a excelência no campo de ensino e das universidades, entre os procedimentos para credenciamento de centros universitário; nº 640¹⁰⁷, que dispõe sobre o credenciamento de faculdades integradas e institutos superiores; e nº 641,¹⁰⁸ complementar a anterior.

Também em 1997, estabeleceu-se o Decreto nº 2.306¹⁰⁹ que, além de mudanças importantes no quadro do Sistema de Ensino Superior, delinea a organização acadêmica das IES que poderiam assumir as seguintes configurações: universidades, centros universitários, faculdades integradas ou faculdades, institutos superiores ou escolas superiores, sem diferenciar esses termos, podendo incorporar o formato inerente aos centros de educação tecnológica. Para Cunha (2004), a inovação está no surgimento dos centros universitários que, estabelecidos como instituições de ensino pluricurriculares, além de outras atribuições, receberam o privilégio de criar, organizar e extinguir cursos e programas de Educação Superior. Desse modo, “os centros universitários ocuparam o lugar, no discurso reformista oficial, da *universidade de ensino*, definida esta por oposição à *universidade de pesquisa*, a que seria a universidade plenamente constituída” (p. 807). Criou-se,¹¹⁰ para as IES, a figura dos centros universitários¹¹¹ e das faculdades integradas, por meios que amparam, do prisma legal, a emergência da mercantilização da Educação Superior.

Em 1998, quando no mandato do Ministro da Educação Paulo Renato Costa Souza, realizou-se a Reforma de Estado¹¹² em que setores de infraestrutura (serviços sociais e

¹⁰⁴ Portaria nº 637, de 13 de maio de 1997.

¹⁰⁵ Portaria nº 638, de 13 de maio de 1997.

¹⁰⁶ Portaria nº 639, de 13 de maio de 1997.

¹⁰⁷ Portaria nº 640, de 13 de maio de 1997.

¹⁰⁸ Portaria nº 641, de 13 de maio de 1997.

¹⁰⁹ Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997.

¹¹⁰ Instituições não universitárias com autonomia para criar cursos de graduação.

¹¹¹ Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997.

¹¹² Na gestão de Luiz Carlos Bresser Pereira, Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (1995-

científicos), que davam sustentação ao Estado, foram privatizados ou terceirizados, compreendendo, entre outros: escolas, universidades, centros de pesquisa, creches e hospitais. Como consequência, Polidori (2009, p. 440) sublinha a privatização ou concessão ao setor privado da execução de funções públicas, inclusive, no que concerne à Educação Superior. Melo e Sousa (2017), entre os tipos de privatização na área educacional que caracterizam o mote de privatizações, indicam as formas diretas¹¹³ e indiretas¹¹⁴ de repasse de recursos. Além dessas categorias, há a utilização do espaço escolar por empresas e organizações para práticas que estão presentes em diversos arranjos econômicos.¹¹⁵

Nos oito anos do governo de Fernando Henrique, Cunha (2004) declara que houve um aceleração da privatização do Ensino Superior, o que resultou no aumento considerável do número de instituições privadas, sobretudo na categoria de universidades e centros universitários, e, conseqüentemente, na ampliação da quantidade de alunos desse segmento. Esse crescimento ocorreu com a “complacência governamental diante da qualidade insuficiente do ensino ministrado nas instituições privadas e até mesmo com o benefício do credenciamento acadêmico e do crédito financeiro” (p. 803). Enquanto as privadas usufruíam de novos benefícios, as IES federais tiveram seus recursos restritos a custeio e investimento.

No contexto acima, a reforma educacional foi instituída seguindo os preceitos de instituições financeiras multilaterais. Para Bertolin (2009), implementou-se no Brasil uma das políticas recomendada pelo Banco Mundial: o redirecionamento de recursos da Educação Superior para a Educação Fundamental. Essa implementação foi efetivada por intermédio do incentivo governamental para a expansão de instituições privadas e da publicação de uma nova legislação para a Educação Superior. Para Melo e Sousa (2017, p. 28):

A disputa pelas verbas públicas para a educação torna-se ainda hoje mote para as múltiplas reformas educacionais, nem sempre de forma explícita ou transparente. No final do século XX, podíamos traçar uma ligação de determinação entre alguns organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial com suas diversas agências, e a condução coercitiva das políticas educacionais dos países devedores, que assinavam extensos e duradouros pacotes de ajuda e empréstimos com condicionalidades e reformas estruturais a serem seguidas.

1998).

¹¹³ Como forma direta de privatização na área educacional, os autores citam: concessão gratuita de recursos financeiros: repasses, doações, bolsas, cessão de professores e demais trabalhadores da educação.

¹¹⁴ Como forma indireta, os autores enumeram: empréstimos, isenções fiscais, isenções de contribuições, editais públicos específicos, perdão regular de dívidas fiscais, financeiras e trabalhistas, repasse de recursos públicos para empresas privadas de educação, convênios voltados às instituições filantrópicas, comunitárias e confessionais, assim como instituições de educação infantil privadas.

¹¹⁵ A título de exemplo: local para oferta de alimentação escolar, aluguel de uma antena de comunicação de uma grande multinacional de telefonia, aluguel do próprio espaço físico das escolas públicas.

Para Santos (2004, p. 19), “a crise da universidade pública por via da descapitalização é um fenômeno global, ainda que sejam significativamente diferentes as suas consequências no centro, na periferia e na semiperiferia do sistema mundial”. Há duas razões para ajuizar a Educação Superior como um bem público: ser a universidade “a instituição que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e pelo espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica que constitui” (p. 114).

Em 1999, na Ufes, apesar das dificuldades, em relação ao financiamento de pesquisas, houve um crescimento de 24,7% (126) referente ao número de pesquisas concluídas da pós-graduação, em relação ao ano anterior (REIS, 2014). No ano seguinte, o pleno funcionamento da Ufes ficou comprometido. Ruth (2014) aponta as seguintes razões: o período de seis anos de congelamento salarial dos servidores, a ausência de concursos públicos por três anos, o aumento frequente do número de professores temporários, a inevitável utilização de parte dos recursos do Sistema Único de Saúde (SUS) para a contratação de médicos e outros profissionais, e a elevada inflação – acumulada em 65% por seis anos – e que impactou diretamente na realidade orçamentária da Universidade.

Nos anos 2000, intensificou-se o processo de expansão do Ensino Superior, por via do Ensino a Distância (EaD). Ferrarez (2016, p. 98) aponta esse processo como “sendo mais um espaço de expansão mercantil e com aparência de popularização (democratização) do acesso”. Para Sguissardi (2015, p. 869), ao menos no nível da graduação:

A análise e interpretação dos dados referentes ao estatuto jurídico das instituições e respectivas matrículas, à frequência ao turno noturno e à EaD, à concentração dos cursos e matrículas por área de conhecimento, à presença de fundos de investimento (de *private equity*)³ nacionais e transnacionais que se associam às grandes empresas do setor educacional etc., autorizam a hipótese de que a educação superior, no Brasil, vive um intenso processo de transformação de um direito ou ‘serviço público’ em ‘serviço comercial’ ou mercadoria, isto é, um processo de massificação mercantilizadora que anula as fronteiras entre o público e o privado-mercantil e impede uma efetiva democratização do ‘subsistema’.

No PNE¹¹⁶ aprovado em 2001, em sua regulamentação, o EaD é destacado como estratégia para as metas propostas, aprovando-se, em 2002, várias portarias¹¹⁷ para a sua ampliação. Segundo Ferrarez (2016), há uma conformação à Política Nacional de Formação de Professores e Recursos Humanos para exercer suas atividades nessa modalidade de ensino, sem uma legítima preocupação com a qualidade. O que existe é uma exacerbação do

¹¹⁶ Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

¹¹⁷ Como as Portarias nº 335, de 6 de fevereiro; nº 698, de 12 de março; e nº 1.786, de 20 de julho de 2001.

“Provão”, bem como de outros instrumentos de avaliação. Para o autor, esse dispositivo aliou avaliação e financiamento, sendo os resultados das IES privadas divulgados como forma de marketing pelos meios de difusão de informação.

Segundo Reis (2014), no início do segundo milênio, introduziu-se o então Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Ne@ad) na Ufes para oferta de cursos à distância, aperfeiçoamento e especialização. No ano subsequente, a Universidade é autorizada a oferecer cursos de graduação no modo a distância e, em parceria com prefeituras capixabas, os centros regionais e os polos de educação a distância iniciam as instalações. A parceria com os governos estadual e municipais, para qualificar professores do ensino fundamental e médio, ampliou o número de alunos de graduação no ensino a distância (UFES, 2006a).

Em 2006, com a adesão ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), a Ufes consolidou a sua proposta, modernizou e expandiu a sua infraestrutura, e novas oportunidades de formação e conhecimento à população foram oferecidas, com atividades de ensino, pesquisa e extensão. A Ufes, também, aderiu ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e, por meio desse Programa, a partir de 2013, iniciou-se o processo de oferta dos seguintes cursos de licenciatura, na modalidade a distância: Pedagogia, Química, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Física, História e Filosofia (UFES, 2013a). A atual Superintendência de Educação a Distância (Sead) capacitou mais de 22 mil pessoas entre cursos de graduação, aperfeiçoamento e pós-graduação.

Assim como aconteceu com as demais IES federais, em 2001, mais uma vez, a Ufes enfrentou problemas de orçamento financeiro. Reduziu-se o quadro docente e houve queda orçamentária, em consequência do processo denominado de ajustamento do setor público, promovido pelo governo federal. No segundo semestre letivo, houve ameaças de não funcionamento das universidades. O governo federal descumpriu o acordo de ampliar o orçamento e preencher oito mil vagas dos quadros docente e técnico se as universidades ampliassem as vagas nos cursos de graduação (REIS, 2014).

Com a aprovação do PNE, passou a vigorar o Decreto nº 3.860,¹¹⁸ que altera as regras de organização e avaliação de cursos e de IES no país. Além disso, implantou-se o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).¹¹⁹ No caso do Brasil, conforme Santos (2004, p. 22):

¹¹⁸ Decreto 3.860, de 9 de julho de 2001.

¹¹⁹ Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.

[...] Basta referir o relatório do Banco Mundial de 2002 onde se assume que não vão (isto é, que não devem) aumentar os recursos públicos na universidade e que, por isso, a solução está na ampliação do mercado universitário, combinada com a redução dos custos por estudante (que, entre outras coisas, serve para manter a pressão sobre os salários de docentes) e com a eliminação da gratuidade [sic] do ensino público, tal como está agora a ocorrer em Portugal.

Na Ufes, algumas ações marcaram o ano de 2002, entre elas, Reis (2014) destaca as seguintes: criação da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Proplan), que passou a funcionar, efetivamente, em 2005; instalação de sistemas de alarme e câmeras de vídeo em diversas unidades do *campus* de Goiabeiras, com serviço de vigilância, vídeo monitorada durante 24 horas; informatização do Sistema de Bibliotecas; implantação do Sistema de Informação para o Ensino (SIE); e inauguração do procedimento acadêmico e administrativo, como importante avanço tecnológico, momento em que o sistema de matrículas dos estudantes de graduação passou a ser eletrônico. Destacam-se, também, o direcionamento das atividades de extensão para projetos interdisciplinares e multidisciplinares, notadamente nas áreas de saúde e educação, nas quais se concentravam mais de 50% das ações. Além disso, o atendimento multiprofissional aos pacientes portadores do Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) no Hucam, com suporte médico e orientação psicológica e nutricional (REIS, 2004).

Para o ano seguinte, Reis (2004) aponta os seguintes feitos: coordenação do processo de implantação da recém-criada Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), *multicampi* com sede em Pernambuco, Bahia e Piauí; e inauguração do Núcleo de Estudos e de Difusão de Tecnologia em Floresta, Recursos Hídricos e Agricultura Sustentável (Nedtec), vinculado ao CCA, localizado na unidade da Ufes no município de Jerônimo Monteiro, sul do Estado. Nesse mesmo ano, sobressaíram as dificuldades relacionadas ao quadro de servidores, em virtude da estagnação dos investimentos do governo federal nas universidades; do congelamento da remuneração dos servidores, por nove anos; e da falta de autorização para realizar concurso público para a contratação de servidores técnicos, por oito anos.

A partir do estabelecimento de parcerias com o governo federal para a expansão das universidades em todas as áreas, alterou-se, em 2004, a relação com o governo. Nesse mesmo ano, Reis (2014) registra que a Editora da Ufes (Edufes) assumiu o topo do ranking da Associação Brasileira de Editoras Universitárias (Abeu), com o maior número de títulos publicados, sendo 24 obras produzidas na universidade e lançadas no mercado editorial.

Nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), assumiu-se que as concessões não estavam relacionadas a privatizações. Segundo Figueiredo (2017, p. 171), nos mandatos do

presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), assim como nas campanhas de Dilma Rousseff, ambos, “afirmaram que não privatizariam o que gerava insatisfação e resistência, maior ou menor, a cada anúncio de novas ‘concessões’, o eufemismo usado para justificar as privatizações”.

Segundo Lima e Maciel (2018), a introdução do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) estabeleceu uma política contracíclica, que redundou na expansão do mercado interno brasileiro. Em 2003, instituiu-se o Programa de Apoio ao Estudante (PAE), pela PEC nº 28/2003,¹²⁰ que inclui o Ensino Superior como apto a receber recursos públicos para concessão de bolsas de estudo a estudantes carentes.

Em 2004, editado pelo Banco Mundial, o documento intitulado *Higher Education in developing countries: peril and promise* procura elucidar o equívoco de priorizar a educação básica em prejuízo da Educação Superior e, ao Estado, confere-lhe a atribuição de supervisor. De acordo com Polidori (2009), mundialmente, consolidou-se o estabelecimento de políticas públicas de avaliação da Educação Superior.

Em 2003, iniciou-se no país uma nova fase de investimentos em direitos sociais. No ano seguinte, na Ufes, iniciaram-se os debates para a definição de um projeto que resultasse em ações de políticas afirmativas. Constituiu-se uma comissão representativa, que também contou com a participação de representantes da sociedade organizada. Em 2008, implantou-se, efetivamente, o projeto de inclusão social na Universidade, que trataremos mais adiante. Implantou-se o novo sistema no Processo Seletivo 2007, para ingresso em 2008. Estabeleceu-se a reserva de 40% das vagas nos cursos de graduação para estudantes da rede pública de ensino, com renda familiar não superior a sete salários mínimos (UFES, 2008).

Para a educação em âmbito nacional, Lima e Maciel (2018) destacam os seguintes avanços: PNE; Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais¹²¹ (REUNI); Emenda Constitucional nº 53/2006¹²², que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), e Emenda Constitucional nº 59/2009¹²³, que ampliou a obrigatoriedade do ensino, incluindo a última etapa da educação básica. De acordo com os autores, do ponto de vista da macroeconomia, considerou-se como uma fase neodesenvolvimentista, ainda que, efetivamente, utilizando-se dos mesmos elementos estruturais da tríade recessiva: superávit primário, metas de inflação e câmbio flutuante. Apesar disso, usufruiu-se da prerrogativa de

¹²⁰ PEC nº 28, de 9 de abril de 2003.

¹²¹ Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

¹²² EC nº 53, de 19 de dezembro de 2006.

¹²³ EC nº 59, de 11 de novembro de 2009.

um momento de crescimento da economia mundial (ciclo de avanço da importação de *commodities*).

A partir de 2008, observa-se um crescimento mais intenso das matrículas públicas. Essa evolução ocorreu em virtude das políticas públicas que possibilitaram o processo de criação de novas vagas e matrículas nas universidades federais e nos Institutos Federais de Ciências e Tecnologia. Oliveira e Dourado (2018, p. 1333) justificam que nesse processo,

(...) destaca-se a partir de 2003: a ampliação da rede federal de educação tecnológica e profissional; a criação do Programa Expandir, voltado para a criação de novas universidades e campi, especialmente para a interiorização da oferta; a criação da Universidade Aberta do Brasil; a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), focado na expansão das universidades federais, sobretudo nos cursos noturnos, na redução das taxas de evasão e ocupação de vagas ociosas, na permanência dos estudantes e na reestruturação acadêmico-curricular, focando na criação de cursos mais [sic] com formação mais geral e flexível.

Proposto pelo MEC, criou-se o Reuni com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência no Ensino Superior, melhorar a estrutura física, a qualificação e a ampliação de recursos humanos, reduzir as taxas de evasão e ocupar as vagas ociosas; interiorizar e criar mais cursos noturnos, entre outras ações. Depois de controvérsias e manifestações, a Ufes aderiu ao Reuni. Segundo Reis (2014, p. 70), a proposta da Ufes equivaleu na abertura de:

[...] 1.380 vagas para 23 novos cursos de graduação nos quatro campi universitários, além de 375 vagas em cursos já existentes, com metas para os anos de 2008 a 2012. Entre os novos cursos, 14 são noturnos e 12 a serem instalados nos campi do interior. Ainda por meio do Reuni a Ufes propõe implantar mais 12 cursos de doutorado e 16 de mestrado. A proposta também incluía a contratação de 341 professores e 295 servidores técnicos, por meio de concursos públicos, além de mais recursos orçamentários para custeio e investimentos.

Reis (2014) destaca os seguintes eventos relacionados à Ufes: a conclusão do seu planejamento estratégico; o ingresso no Reuni, que se estende também até o *campus* do antigo CCA; e o projeto da criação do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes), no município de São Mateus, norte do Estado, abrigando os seguintes cursos de graduação: Agronomia, Ciências Biológicas, Enfermagem, Farmácia, Matemática, Engenharia Química, Engenharia de Computação, Engenharia de Petróleo e Engenharia de Produção. No ano seguinte, destacam-se a elaboração do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade e a criação da Base Oceanográfica localizada na cidade de Aracruz.

O PPI foi desenvolvido pela Proplan, responsável pela apresentação das propostas metodológicas para elaboração e revisão. O documento estabelece a política pedagógica

institucional e indica as finalidades da Educação Superior, assim como: mecanismos de inserção regional, perfil humano da comunidade acadêmica e concepções sobre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação (UFES, 2008). Para Dias Sobrinho (2008c, p. 195), “a educação superior é instrumento de aprofundamento e fortalecimento da autonomia pessoal, da emancipação do sujeito, mediante as relações com os valores, o conhecimento, a crítica, a reflexão, o exercício político da participação na vida da sociedade”.

O primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), segundo Ferrarez (2016), apoiou-se na reestruturação do Ensino Superior, o que reforçou as bases privatistas herdadas do governo de Fernando Henrique Cardoso. De acordo com Amaral (2009), o setor privado cresceu 150% no governo de Fernando Henrique, enquanto no governo Lula o crescimento foi de 50%. Ferrarez (2016) afirma que o declive da taxa de crescimento da expansão no setor privado pode ser justificado pela implantação do Sinaes, com o estabelecimento de condições mais restritivas para autorização, criação e reconhecimento de cursos de graduação; assim como pelo limite financeiro das famílias brasileiras para o pagamento de mensalidades, em virtude da enorme desigualdade social. Segundo Carvalho (2014), no que tange à ampliação de matrículas no segmento federal, foi de 34% em 2003 para 43% em 2010; aliada ao avanço da rede federal tecnológica, principalmente nas cidades interioranas.

Para Amaral (2009), sobretudo no que se refere ao financiamento das Ifes e ao estabelecimento de um Sistema Nacional de Avaliação, o governo Lula empreendeu procedimentos que buscaram transformar o percurso definido no governo Fernando Henrique. O autor (2009, p. 333) conclui que “ambos os governos utilizaram das vertentes relacionadas à avaliação e ao financiamento como estratégias para atingirem os seus objetivos de efetivarem mudanças na educação superior brasileira”. O Sinaes foi instituído nesse período, na gestão do Ministro da Educação Tarso Fernando Herz Genro (2004-2005), para assegurar o processo nacional de avaliação das IES, de cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes. Abordamos o Sinaes no capítulo concernente à avaliação da Educação Superior.

Logo após o início do segundo mandato do presidente Lula (2007-2010), anunciou-se o PAC – um conjunto de decisões e projetos. Como consequência dos programas de expansão das universidades federais, o número de matrículas no setor público expandiu, a partir da

instituição do Reuni.¹²⁴ Segundo Ferrarez (2016, p. 92), possibilitou-se “uma alteração considerável na dinâmica organizacional das IFES”.

Ferrarez (2016) afirma que medidas importantes foram trazidas pela política de Educação Superior do governo Lula, contribuindo para a legitimação do processo avaliativo dos cursos superiores. Entre essas medidas, a instituição da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior¹²⁵ (Conaes), pela Secretaria de Educação Superior (SESu), para atuar em conjunto com a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA). Esta tinha, entre os seus objetivos, revisar criticamente instrumentos, metodologias e parâmetros de avaliação.

Em abril de 2007, o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação¹²⁶ (PDE), estruturado em mais de 40 ações e programas. No segundo eixo, referente à Educação Superior, são apresentadas cinco metas: expansão da oferta de vagas; garantia da qualidade, promoção de inclusão social pela educação, ordenação territorial para tornar o ensino acessível inclusive nas regiões mais distantes do país e desenvolvimento econômico e social. No mesmo ano, aconteceu na Ufes o aperfeiçoamento gerencial, buscando construir coletivamente ações empreendedoras, agregando diferentes visões e perfis presentes na comunidade acadêmica da Ufes.

Conforme Oliveira, Andrade e Anastácio (2018), com o aumento considerável do número de cursos ofertados, de professores e técnico-administrativos e a construção de área física, surgiram os desafios para a gestão da Ufes. Manteve-se a estrutura administrativa, e a estrutura acadêmico-curricular dos cursos não passou por reformulação. Preliminarmente, dedicou-se mais à estruturação da área física para a construção de prédios, em detrimento da estrutura acadêmica. Como consequência, comprometeu-se a gestão, além de morosa, “desprovida de informações gerenciais e sobrecarregada de muitos setores com atribuições em desconformidade com os procedimentos que deveriam ser adotados pela universidade” (p. 5). Segunda Machado (2016), no contexto do Reuni, demandou-se da Ufes a reorganização de inúmeros aspectos, inclusive no que diz respeito ao campo de assistência ao estudante.

Para Reis (2008), a antiga Secretaria de Inclusão Social¹²⁷ surgiu, em 2008, para promover a permanência e o bom desempenho acadêmico dos estudantes de origem popular. A autora também destaca a criação da Secretaria de Relações Internacionais (SRI), para fortalecer a mobilidade estudantil entre instituições de ensino e pesquisa em diversos países,

¹²⁴ Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

¹²⁵ Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Lei do Sinaes).

¹²⁶ Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

¹²⁷ Resolução nº 9, de 28 de fevereiro de 2008.

envolvendo a graduação e a pós-graduação. Em 2014, com o objetivo de apoiar a internacionalização da Ufes, por intermédio das atividades de internacionalização que decorrem do uso de línguas adicionais, criou-se a Coordenação de Línguas da SRI (FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016).

Para evidenciar e, ao mesmo tempo, informar a comunidade externa sobre a produção acadêmica da Ufes, com matérias jornalísticas direcionadas, especialmente, às linhas de pesquisas desenvolvidas, a então Superintendência de Cultura e Comunicação (Supecc) lançou a revista “Universidade”, com cerne na divulgação científica, tecnológica, inovação e extensão. Em março de 2014, a Suppec revitalizou o projeto de TV Universitária (TV Ufes), iniciado no ano de 2000, comprometendo-se com a divulgação de temas educacionais, científicos e culturais (REIS, 2014).

Na esfera da pós-graduação, intensificou-se a expansão dos cursos e programas de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado no país, resultado dos seguintes elementos: planos de pós-graduação orientadores do crescimento; aumento contínuo do fomento na área, com ampliação dos recursos para bolsas e pesquisa, em geral em áreas abalizadas como prioritárias pelo governo; ênfase na produção do conhecimento, com foco na inovação e na aplicação tecnológica, que resulte na maior competitividade das empresas brasileiras; avaliação da pós-graduação, que implica cada vez mais em expansão da produção intelectual e redução dos prazos para conclusão de teses e dissertações (OLIVEIRA; DOURADO, 2016).

Nos governos da Presidenta Dilma Vana Rousseff¹²⁸ (2011-2016), aprovou-se o PNE, com diretrizes e metas para a Educação. Inicialmente seria para o decênio 2011-2020, aprovado com ressalvas para o período 2014-2024.¹²⁹ Segundo Ferreira (2012), com o objetivo de estimular a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores por meio da concessão de bolsas, em 2011, implantou-se o Programa “Ciência sem Fronteiras”, para, entre outros aspectos, promover maior internacionalização das universidades brasileiras. De acordo com Ferrarez (2016), observa-se continuidade das ações do governo Lula, fortalecendo a democratização do acesso por meio de outras realizações: Reuni, Programa Universidade para Todos (Prouni), Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), políticas de ações afirmativas e intensa valorização dos mecanismos de avaliação do Sinaes. Para Sguissardi (2015, p. 869):

¹²⁸ A gestão da Presidente Dilma Vana Rousseff foi interrompida após a sua reeleição (2014), com o período de 2015 a 2016 caracterizado por intensa disputa política em torno do seu impeachment (RIZZOTTO; PRUDENCIO; SAMPAIO, 2017).

¹²⁹ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Constata-se que o Estado, tendo ideológica e operacionalmente dificuldade de apostar no investimento maciço na educação superior, tem buscado, via políticas focais de curto alcance – Programa Universidade para Todos (Prouni) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), em especial –, garantias de alguma igualdade de condições de acesso, mas que não preveem igualdade de condições de permanência e, em especial, de sucesso no mercado de trabalho.

Nas últimas décadas, sobressaiu o esforço visando à expansão quantitativa da Educação Superior, sem considerar se essa expansão decorre como usufruto de um direito público ou apenas como compra de serviço, produto comercial ou mercadoria, com o auxílio das políticas focais e de uma legislação permissiva quanto à natureza comercial das organizações e instituições educacionais (SGUISSARDI, 2015). Para Lima e Maciel (2018), no segundo mandato do governo de Dilma Rousseff, revelou-se a profundidade da crise estrutural do capital, expondo as fragilidades e os limites das políticas neodesenvolvimentistas. Há uma economia financeirizada de juros altos, com o consumo de crédito amparado por parte do consumo gerado pelos programas de transferências de renda e pelo fortalecimento do salário mínimo, em lugar de bens duráveis geradores de empregos de qualidade.

Durante a grave crise econômica, promoveu-se um processo de *impeachment* pela elite brasileira, formada basicamente por integrantes dos setores neoliberais e neoconservadores. Depois de três meses de tramitação do processo de impeachment no Senado, em 31 de agosto de 2016, a presidenta Dilma Rousseff perde o cargo e assume o vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2018). Melo e Sousa (2017) salientam que meses depois, de forma sistemática e rápida, conquistas populares e democráticas que pareciam consolidadas foram sendo exterminadas, como o processo de ampliação do direito à educação para todos:

Após o impedimento de 31 de agosto de 2016, imediatamente as consequências contra a educação pública brasileira já começaram a se sentir: com a destituição de equipes e a iminente extinção de secretarias no Ministério da Educação, bem como a realocação ou extinção de recursos de ações pontuais; a recusa no recebimento para audiências dos setores historicamente posicionados em defesa da educação pública; destituição e esvaziamento do Conselho Nacional da Educação e, praticamente, a destruição do Fórum Nacional da Educação – que, dentre suas competências legais, está a coordenação da Conferência Nacional da Educação de 2018, bem como de suas etapas estaduais e municipais, além de outros espaços colegiados democráticos em toda a nação (2017, p. 27).

Mantêm-se a economia fortemente financeirizada, sem mudanças estruturais que alterassem a profunda desigualdade. Para Lima e Maciel (2018), o então bloco de poder, precisava viabilizar o desmonte dos direitos sociais para sustentar os frágeis e enganosos pilares das reformas e políticas da austeridade, o que promoveu um retrocesso no direito à

educação. Segundo Melo e Sousa (2017, p. 29), “a desobrigação paulatina do Estado com a educação pública ocorreu, contraditoriamente, de forma concomitante à ampliação da universalização da educação e à construção do aparato legal que amplia o alcance do direito à educação”.

As contradições relacionadas às inúmeras concepções de mundo e aos interesses dos indivíduos e dos diferentes grupos sociais que permeiam a educação tendem a se acirrar, em razão da importância que o conhecimento adquiriu na sociedade da informação, como principal motor da economia global, bem como do ápice do individualismo e da competitividade (DIAS SOBRINHO, 2010). No domínio do ensino, as contradições criam pontos de tensão, tanto na relação da universidade com o Estado e a sociedade, como em seu interior enquanto instituições e organização. Em conformidade com Santos (1994, p. 165):

Não parece possível nas condições macro-sociais presentes superar estas contradições, o objectivo das reformas da universidade propostas um pouco por toda a parte nos últimos anos tem sido fundamentalmente o de manter as contradições sob controlo [sic] através da gestão das tensões que elas provocam, recorrendo para isso a expedientes que noutro lugar designei por mecanismo de dispersão.

Para Santos (1994), o gerenciamento das tensões tem sido questionável nos domínios da contradição: entre a produção da alta cultura e de conhecimentos; entre a hierarquia dos saberes especializados; e entre a reivindicação da autonomia na acepção de valores e dos propósitos institucionais, e a submissão a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial. O papel mais fundamental da universidade, como lugar próprio do ensino superior, muito mais que a formação do profissional, do técnico e do especialista, é se dedicar à constituição do cidadão autêntico. Espera-se do Ensino Superior, além do conhecimento técnico-científico, uma nova consciência social dos profissionais que são formados pela Universidade (SEVERINO, 2009).

Desde a sua criação, refletida como um elemento de desenvolvimento econômico, social, cultural e científico, a Ufes tem impactado a vida social, política e econômica do Espírito Santo. A constituição de sua estrutura tem relação com as mudanças empreendidas pelo Ensino Superior brasileiro, comprometida com o futuro e a evolução da melhoria de sua qualidade. Produz ciência e tecnologia e desenvolve projetos de extensão, associados a demandas sociais, direcionados à comunidade (interna e externa).

A expansão da Ufes para fora da capital, possibilitou a oferta de Ensino Superior para o interior do Estado, ampliada ainda mais com o plano de interiorização. A sua inserção no contexto nacional e internacional, como instituição que abriga uma pluralidade de valores e pontos de vista que salientam o caráter universal do conhecimento, coopera para o desenvolvimento e incremento da qualidade do ensino e das pesquisas e dos projetos de

interesse coletivo. Além de promover a formação profissional e de cidadania de estudantes, influencia toda a comunidade acadêmica (interna e externa) por meio do ensino, da pesquisa, da extensão e da assistência.

A Ufes é uma instituição consolidada, atuando em todas as áreas do conhecimento humano. Constitui-se de quatro *campi* universitários, sendo dois situados em Vitória, o terceiro em Alegre e São José do Calçado, e o quarto em São Mateus e Nova Venécia. Administrativamente, além da Reitoria, conta com onze Centros de Ensino, três Conselhos Superiores, sete Pró-Reitorias, quatro Secretarias, cinco Superintendências e sete Órgãos Suplementares. No APÊNDICE A é possível observar um pouco da evolução da Ufes em números.

Conforme Borgo (2014), oito unidades de ensino e pesquisa componentes da atual estrutura da Ufes¹³⁰ são resultantes da reforma determinada pelo Decreto nº 63.577/1968,¹³¹ exceto o Centro de Ciências Exatas (CCE), criado em 1991, e o Ceunes, criado em 2005. Essas unidades estão divididas em departamentos, cada um deles, correspondendo a um campo específico de conhecimento: 1971 – Centro de Estudos Gerais, atualmente Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN); 1972 – Centro de Artes (CAr); (1973) Centro Bio-médico (CBM), modificado para CCS, em 2005; Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE); CEFD; Centro Tecnológico (CT); 1975 – Centro Pedagógico, atual Centro de Educação (CE). A partir da incorporação da antiga Escola Superior de Agronomia do Espírito Santo (Esaes), foi criado o Caufes, depois denominado CCA, desmembrado em 2015, atualmente, Centro de Ciências Agrárias e Engenharias (CCAe) e Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS). Hodiernamente, a estrutura acadêmica da Ufes é constituída por 11 Centros de Ensino, em que estão vinculados os cursos de graduação e pós-graduação.

Compõem o CCAe os departamentos de Agronomia, Ciências Florestais e da Madeira, Engenharia Rural, Engenharia de Alimentos, Medicina Veterinária e Zootecnia. Oferece cursos de graduação nas áreas de Agronomia, Engenharia de Alimentos, Engenharia Florestal, Engenharia Industrial Madeireira, Engenharia Química, Medicina Veterinária e Zootecnia. Dispõe de Programas de Pós-graduação em Produção Vegetal, Ciências Florestais, Ciências Veterinárias, Ciência e Tecnologia de Alimentos e Genética e Melhoramento. Na unidade no município de Jerônimo Monteiro está situado o Departamento de Ciências Florestais e da Madeira. Há, também, três Áreas Experimentais, localizadas no distrito de Rive, em Alegre, e nos municípios de São José do Calçado e Jerônimo Monteiro. O CCAe

¹³⁰ Resolução Nº 22/2019 – CUn.

¹³¹ Decreto nº 63.577, de 8 de novembro de 1968.

também conta com Hospital Veterinário (Hovet), o Laboratório de Análise Química de Solo “Raphael M. Bloise” e a Clínica Fitopatológica.

O CCENS é constituído pelos departamentos de Biologia, Computação, Farmácia e Nutrição, Geologia, Matemática Pura e Aplicada, Química e Física. Oferece os cursos de graduação em Ciência da Computação, Ciências Biológicas (bacharelado), Ciências Biológicas (licenciatura), Farmácia, Física (licenciatura), Geologia, Matemática (licenciatura), Nutrição, Química (licenciatura), e Sistemas de Informação. Mantém os Programas de Pós-Graduação em Agroquímica e em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, oferecendo cursos de mestrado.

Atualmente, o *campus* de Alegre é composto das seguintes instalações: Biblioteca Setorial Sul; três Áreas Experimentais; um Hospital Veterinário; um Restaurante Universitário; 34 salas de aula; 69 laboratórios (44 em Alegre, 22 no Nedtec e 3 na Área Experimental). Além disso, conta com o Departamento de Suporte Administrativo, o Departamento de Suporte à Gestão e uma Subprefeitura. Ao todo, são 17 cursos de graduação; 8 cursos de mestrado; 3 cursos de doutorado; 3.118 discentes matriculados na graduação, e, aproximadamente, 246 estudantes matriculados nos cursos de pós-graduação; 240 professores e 142 técnico-administrativos em educação.

O Ceunes é composto pelos seguintes cursos de graduação: Agronomia, Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado), Ciência da Computação, Educação do Campo (Licenciatura), Enfermagem, Engenharia da Computação, Engenharia de Petróleo, Engenharia de Produção, Engenharia Química, Farmácia, Física (Licenciatura), Matemática (Licenciatura), Matemática Industrial, Pedagogia, Química (Licenciatura). Também compõem o Ceunes, os seguintes Programas de Mestrado: Agricultura Tropical, Biodiversidade Tropical, Energia, Ensino na Educação Básica, Ensino de Biologia em Rede Nacional. O Ceunes possui cerca de 2.800 alunos, sendo 2613 provenientes dos cursos de graduação e 207 dos cursos de pós-graduação. Fazem parte do seu quadro de pessoal 201 professores efetivos e 102 técnico-administrativos em educação.

O *campus* de Maruípe está voltado para o ensino, pesquisa e assistência à comunidade. Atualmente, é composto pelo CCS, com oferta de cursos de graduação, especializações e programas de residências médicas e multiprofissionais. Cursos de graduação/bacharelados: Enfermagem e Obstetrícia, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Terapia Ocupacional. Desenvolve a pós-graduação nos seguintes programas: Atenção à Saúde Coletiva (Mestrado e Doutorado), Biotecnologia (Mestrado e Doutorado), Ciências Fisiológicas (Mestrado e Doutorado), Doenças Infecciosas (Mestrado), Odontologia

(Mestrado profissional), Medicina (Mestrado profissional) e Enfermagem (Mestrado Profissional), Clínica Odontológica (Mestrado), Nutrição em Saúde (Mestrado Profissional), Bioquímica e Farmacologia (Mestrado e Doutorado). Situa-se no *campus* de Maruípe, o hospital considerado o maior da rede pública de saúde do ES, Hucam, referência em atendimentos de média e alta complexidade, oferta serviços de saúde em diversas especialidades médicas.

Na atualidade, o *campus* de Goiabeiras é composto pelos seguintes cursos de graduação: CAr – Arquitetura e Urbanismo, Artes Visuais (licenciatura), Cinema e Audiovisual, Design, Jornalismo, Música (bacharelado/licenciatura), Publicidade e Propaganda, Estatística; CCE – Estatística, Física (bacharelado/licenciatura), Matemática (bacharelado/licenciatura), Química (bacharelado/licenciatura); CCHN – Ciências Sociais (bacharelado/licenciatura), Filosofia (bacharelado/licenciatura), Línguas e Letras Inglês (licenciatura), Letras Libras, Letras Português, Letras Português e Espanhol, Letras Português e Francês (licenciatura dupla); Letras Português e Italiano (licenciatura dupla), Geografia (bacharelado/licenciatura), História (bacharelado/licenciatura), Oceanografia, Psicologia; CCJE – Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito, Gemologia, Serviço Social; CE – Educação do Campo, Pedagogia; CEFD – Educação Física (bacharelado/licenciatura); CT - Ciência da Computação, Engenharia Ambiental, Engenharia de Computação, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Manutenção Industrial.

Conforme dados de 2019, a Ufes oferta 106 cursos de graduação, abrangendo a modalidade EaD, totalizando 5.004 vagas anuais. Na pós-graduação *lato sensu* – 13 especializações e na *stricto sensu* – 58 cursos de mestrado, sendo 9 profissionais, e 26 doutorados. Há um quadro de 1.780 professores efetivos, 2016 técnico-administrativos. Existem cerca de 20 mil estudantes matriculados na graduação e 3.174 na pós-graduação, referentes ao exercício 2019.

No ranking de universidades (públicas e privadas), a Ufes ocupou a 26^a e a 27^a posições, nesta ordem, em 2018¹³² e 2019.¹³³ A avaliação, realizada pelo Instituto Datafolha, envolveu, respectivamente, 196 e 197 universidades do país, com base em dados nacionais e internacionais, relacionados a pesquisa (30^a e 31^a), ensino (41^a e 43^a), mercado (29^a e 29^a), internacionalização (34^a e 35^a) e inovação (16^a e 12^a).

¹³² <https://ruf.folha.uol.com.br/2018/ranking-de-universidades/>.

¹³³ <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-universidades/principal/>.

Segundo Dias Sobrinho (2008), para melhor compreender a dimensão institucional da avaliação, faz-se necessário entender a Universidade como uma totalidade de processos e relações que se constituem em seu cotidiano e, conseqüentemente, com uma realidade inacabada. Além disso, sobretudo, é uma instituição social de caráter pedagógico, sendo uma instituição reconhecida pela sociedade para a formação profissional e técnica. Daí, denota-se a sua pluralidade. Conforme Dias Sobrinho (2003b), é no exercício de sua autonomia, estando voltada para a melhoria do funcionamento institucional e sua responsabilidade social, que as decisões políticas requeridas pela avaliação das IES são tomadas.

A Ufes se consolidou como uma instituição autárquica, vinculada ao MEC, com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira patrimonial, com excelentes indicadores de desempenho que validam a sua capacidade de desenvolvimento, e conceituada fora do país. É uma Ufes fundamentalmente estratégica para o desenvolvimento econômico e social do Espírito Santo, quanto do Brasil. Proporciona formação acadêmica qualificada, nas modalidades presencial e a distância, para a formação de recursos humanos e produção de conhecimento técnico e científico, além da prestação de serviços à sociedade. A Ufes faz parte da história de muitas gerações, numa relação de gratidão.

Como mecanismo estratégico de gestão na estruturação do planejamento da Instituição, a Ufes utiliza o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Ele caracteriza a IES, no que está relacionado à filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que conduzem as ações, à estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende incrementar. Na Ufes, o PDI 2015-2019 se configura como a segunda etapa do processo de reestruturação do sistema de seu planejamento, iniciada em 2012, com o Seminário de Alinhamento de Gestão às unidades gestoras da Universidade (PLANEJAMENTO..., 2015). No contexto do Sinaes, é uma das principais referências, requerido nos processos de avaliação (interna e externa). No capítulo seguinte, discorreremos acerca da temática de gestão e planejamento, além de conceitos que envolvem a aferição da qualidade de uma IES.

2 GESTÃO E PLANEJAMENTO NO ENSINO SUPERIOR

Apresentamos neste capítulo os temas Gestão e Planejamento, necessários em virtude da apuração dos resultados da Autoavaliação Institucional da Ufes envolverem tais aspectos. A aproximação com essas temáticas se faz de uma maneira histórica, compreendendo elementos imprescindíveis da arquitetura da gestão e do planejamento. Aliás, o Sinaes tem na gestão e no planejamento um forte componente, buscando que os processos internos da instituição sejam capazes de maximizar os resultados minimizando recursos.¹³⁴

Os paradigmas da administração pública brasileira têm se alterado, incrementando modelos anteriores e estabelecendo novos processos de gestão. Nesse movimento, muitas das características de paradigmas anteriores continuam ativas, gerando impacto e influenciando a administração pública.

Conforme Santos (2017), no Brasil, pode-se conceituar o modelo de gestão pública como a reunião de métodos e práticas para alcançar os objetivos e as metas definidos pela administração, sendo aprimorados e norteados em conformidade com as novas tendências. Segundo o autor, para que o Estado alcance os seus objetivos no que tange à prestação dos serviços demandados pela população (educação, saúde, segurança, habitação, saneamento, esporte, lazer e assistência social), com boa utilização dos recursos públicos, faz-se necessário à administração um planejamento adequado.

Alves (2018, p. 2) define planejar como o estabelecimento de uma formulação sistematizada por regras e ações, de modo a permitir a normatização, os estabelecimentos e/ou as organizações por objetivos pretendidos. Obrigatoriamente, esses objetivos se distinguem, conforme a realidade e a natureza das instituições, pública ou privada. Os objetivos simbolizam os resultados desejados, como um guia, contribuindo na formulação dos critérios de decisão, cabendo ao planejamento a seleção do que é prioritário. Para Cervi (2008, 55):

Planejar, então, não é só desenhar, mas, sim garantir mudanças. É enfim, potencializar uma realidade, agindo criticamente no cotidiano coletivo. Ou, em outras palavras, em uma dimensão maior, o planejamento é um recurso teórico que promove o 'acordar' uma realidade mais perfeita possível.

Cervi (2008) rememora que o planejamento educacional se fundamenta na proposição de que a realidade pode sofrer interferências, podendo ser alterada conforme a vontade, a

¹³⁴ Em virtude da complexidade das atividades de uma Ifes, às vezes é necessário investir mais, com um resultado menor, para obter maior qualidade institucional.

visão e o esforço; criando soluções, resolvendo impasses e projetando objetivos. Para a autora, o planejamento consiste no processo de definição de objetivos e diretrizes para atingi-los de modo condizente. A autora indica que o avanço do planejamento educacional foi instigado por políticas internacionais. No Brasil, segundo Carvalho, Oliveira e Lima (2019, p. 222):

O arcabouço legal sobre o qual fundamentam-se as atuais ações de planejamento, avaliação e remodelação organizacional das IES brasileiras situa-se a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em especial, o disposto no artigo 9º da referida lei, passa a tratar das incumbências da União inserido, entre elas, que esse ente federado tem o dever de baixar normas gerais para os cursos de graduação e pós-graduação, assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Desse modo, o planejamento pode ser reputado como condição fundamental para o desenvolvimento de todas as atividades no ângulo de ampliação da qualidade dos serviços ofertados. São os seguintes, os paradigmas da administração pública: (i) Administração Patrimonial – início do século passado, (ii) Administração Burocrática, (iii) Nova Gestão Pública (NGP) – décadas de 1980/1990 e (iv) Governança Pública – foco na colaboração e na coordenação dos entes públicos e destes com a sociedade civil.

No Brasil, o patrimonialismo foi o primeiro modelo de administração pública, utilizado a partir do período Colonial, perdurando até a República Velha. Nesse modelo, a família real não fazia diferenciação entre os bens do Estado e o patrimônio particular, uma espécie de troca entre súditos e governantes. O patrimonialismo tinha forte tendência à corrupção e ao nepotismo. Santos (2017) afirma que, após a Revolução Francesa, as aspirações democráticas assinalaram a necessidade de uma gestão pública profissional, o que indicou a inviabilidade de manutenção da administração patrimonialista como modelo de gestão pública. Além disso, com o estabelecimento do capitalismo industrial e das democracias, as sociedades se tornaram ainda mais heterogêneas, não conseguindo mais o patrimonialismo suprir as necessidades sociais.

Para Neves, Guimarães e Júnior (2017), ao longo do tempo, a atuação do Estado e da Administração Patrimonial, por intermédio de práticas distorcidas e excessivas, mostrou-se nociva aos interesses gerais da sociedade e inconciliável com os valores e as necessidades do capitalismo industrial e da democracia parlamentar que emergiam. A Administração Burocrática surgiu como expressão da racionalidade legal e gerencial, inspirada na *burocracia weberiana*. Considerado como o *modelo universal* de gestão para o setor público, capaz de

atender e satisfazer aos interesses, aos valores e às necessidades requeridas pela sociedade emergente, “o modelo burocrático serve aos interesses públicos, perfeitamente separáveis do interesse privado, e seus serviços são prestados com base na plena subordinação às normas e regras preestabelecidas” (p. 4).

Santos (2017) apresenta as seguintes características da administração burocrática: impessoalidade, profissionalismo, hierarquia profissional e ideia de carreira pública. Apesar das críticas ao modelo burocrático, por não atender integralmente às suas premissas e expectativas, esse modelo foi imprescindível para consolidar o capitalismo e o Estado de Direito, concebendo:

[...] previsibilidade através da obrigação do cumprimento das normas gerais e da garantia da segurança jurídica ao mercado. Além disso, conferiu eficiência e modernidade à administração pública, por meio da sua racionalidade científica e das novas exigências e valores morais” (NEVES; GUIMARÃES; JÚNIOR, 2017, p. 5).

O modelo burocrático está presente na administração pública, sendo indicado o mais adequado para certas funções e atividades do Estado e, também, defendido no campo teórico-conceitual como oportuno em situações específicas ou complementares dos demais paradigmas de reforma administrativa. Neves, Guimarães e Júnior (2017, p. 6) destacam que “o próprio ‘Plano de Reforma do Aparelho do Estado’, do Governo Federal, nitidamente inspirado na Nova Gestão Pública, preconizava um espaço para a ‘administração pública burocrática’, como modelo de gestão para o Núcleo Estratégico do governo”.

O modelo gerencial, conforme destaca Santos (2017), tem como base o uso das ferramentas de gestão provenientes da administração privada e do pensamento neoliberal que resguardam um Estado mínimo e o princípio de que o mercado e a economia possuem regras específicas. O autor considera que diversas das características burocráticas ainda são mantidas no novo modelo como, por exemplo: a admissão de pessoal, a meritocracia e a avaliação de desempenho, demonstrando ser uma evolução do primeiro.

No que diz respeito à gestão educacional, na primeira metade do século XX, no âmbito interno da tradição positivista, há a disputa das seguintes concepções: do modelo ideográfico ou comportamental de gestão (de natureza psicológica) e do modelo nomotético¹³⁵ ou burocrático (aperfeiçoado pelo gerencialismo desenvolvimentista dos economistas do capital humano e planejadores de recursos humanos). A orientação centralizadora e homogeneizadora de gestão técnico-racional do estado planejador do segundo modelo encontrou ambiente

¹³⁵ Literalmente significa “proposição de lei” (derivação grega).

favorável nos governos militares, entre 1960 e 1970. O segundo modelo assumiu características de um “modelo-máquina, prioritariamente preocupado com a economia, a produtividade e a eficiência” (SANDER, 2009, p. 71).

Observou-se nos anos de 1980 e 1990 um processo de modernização da administração pública e reforma do Estado, baseado no modelo da Nova Gestão Pública¹³⁶ (NGP). Segundo Abrucio (1997), quatro fatores socioeconômicos contribuíram para o surgimento e a consolidação desse paradigma, denotando a crise do Estado Moderno, são eles: a crise econômica mundial da década de 1970 (primeira e segunda crise mundial do petróleo); a crise fiscal que enfraqueceu os alicerces do modelo burocrático; a falta de condições de governar, que detonou a crise do Estado contemporâneo; e a globalização e as transformações tecnológicas que, além da mudança na lógica do setor produtivo, afetaram profundamente o Estado.

No paradigma da NGP, ainda que tenha influenciado e se disseminado por todo o mundo, não se configurou como um modelo unificado, organizado ou convergente, assentado em um tipo padronizado, inteiramente aceito. Aliás, esse modelo foi concebido e implantado de modo gradativo, fazendo surgir uma variedade de correntes, “tendo em comum, basicamente, a certeza da superioridade dos modelos, técnicas e ferramentas do setor privado e a consequente garantia dos impactos positivos de sua aplicação na administração pública” (NEVES; GUIMARÃES; JÚNIOR, 2017, p. 7).

Entre as características da implantação de reformas administrativas, conforme os preceitos da NGP, está a redução relativa da importância da ética e de valores públicos. Constantemente, “o processo é deflagrado de forma pontual, descoordenada, sem um compromisso formal do governo e da formulação prévia e adequada de conceitos, modelos, estratégias, programas e ações que vão dar suporte ao programa” (NEVES; GUIMARÃES; JÚNIOR, 2017, p. 8). Os autores citam como modelo exemplar de um programa completo e ordenado de reforma administrativa, de acordo com os princípios da NGP, o Plano de Reforma do Governo Federal Brasileiro (Mare, 1995), no período 1995-1998.

Absorvendo as principais tendências presentes na opinião pública, com destaque para o controle dos gastos e a demanda pela melhor qualidade dos serviços públicos, o modelo gerencial ocupou o lapso teórico e prático do modelo burocrático, canalizado cada vez mais para si. O primeiro modelo a ser implantado foi o gerencial puro que, antes de tudo, procurou cortar custos e pessoal (ABRUCIO, 1997).

¹³⁶ *New Public Management* (NPM).

Outra opção organizacional importante no modelo gerencialista é a descentralização administrativa, cujo objetivo fundamental foi aumentar a autonomia das agências e dos departamentos. Para Abrucio (1997), sucedia uma descentralização de poderes, a despeito da propaganda do governo favorável a descentralização. A busca da eficiência é o ponto central do modelo gerencial, partindo do pressuposto que é preciso alterar os mecanismos do modelo weberiano.

Com o conceito de efetividade, recupera-se a noção de que o governo deve prestar bons serviços, iniciando com esse conceito a incorporação da ótica da qualidade. Abrucio (1997, p. 18) afirma que “a valorização do conceito de efetividade também traz novamente à tona o caráter político da prestação dos serviços públicos, uma vez que são os usuários dos equipamentos sociais que de fato podem avaliar a qualidade dos programas governamentais,” em uma lógica de *accountability*.¹³⁷ Todavia, a estratégia da eficiência pode desumanizar a ação do gerente público se enfatizada em demasia, visto que outros valores fundamentais na sua atuação podem ficar em segundo plano, como a flexibilidade para decidir e inovar.

Azevedo (2011) compreende a gestão como um dos constituintes da qualidade da educação, concebida como resultado de um processo cingindo o planejamento de ações em longo prazo, com critérios intersetorializados. Ao focar a gestão e a qualidade da educação no contexto e na dinâmica da polissemia, quando no âmbito das políticas públicas educativas, a autora adota a perspectiva da gestão democrática do ensino público. Estabelecida na Constituição Federal como um dos princípios que norteiam o cumprimento do direito à educação, reafirmados na LDBEN/1996, a gestão democrática do ensino público, na forma da lei, bem como a garantia de um padrão de qualidade. A gestão colabora para que se tome tal ou qual padrão de qualidade.

Desde a metade da década de 1980, o governo britânico utiliza o referencial da qualidade na avaliação dos resultados das agências e dos programas. Primeiramente, em decorrência das críticas contra a ênfase dada no começo à mensuração da eficiência ao invés da efetividade dos serviços públicos. Abrucio (1997) aponta que a inserção do ponto de vista da qualidade emergiu quase simultaneamente quando a administração pública direcionou suas atenções aos clientes/consumidores. O autor considera que essa talvez seja uma das alterações fundamentais do modelo gerencial.

¹³⁷ “No contexto do Estado avaliador e da *accountability* educacional a avaliação assume a condição de mecanismo estratégico calcado em três bases indissociáveis para a racionalidade técnica: eficiência, eficácia e avaliação de desempenho (PAULA; COSTA; LIMA, 2019 , p. 372-373).

A depreciação do conteúdo político da administração pública é a vulnerabilidade do modelo gerencial puro. Desse modo, os reformadores deveriam implantar o *managerialism* na administração pública sem depender do que se verifica na política. Efetivamente, esse modelo tem como pilar a separação entre política e administração. Por fim, os gerencialistas puros “não consideraram que a especificidade do setor público dificulta a mensuração da eficiência e a avaliação do desempenho tal qual ocorre na iniciativa privada” (ABRUCIO, 1997, p. 18-19). Silva e Santos (2016, p. 4), ao abordarem o desempenho nas IES, esclarecem que:

O desempenho é medido normalmente através de indicadores que demonstram a situação global de uma organização. O ato de mensurar o desempenho de uma instituição pode ser entendido como ‘avaliar’. Não é possível entender o desempenho de uma instituição, seja pública ou privada, sem antes abordar o processo de avaliação o qual é submetida.

No caso das IES, pública ou privada, há a avaliação externa, conduzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), que é o órgão responsável pela operacionalização dos processos coordenados pela Conaes; e a autoavaliação ou avaliação interna, conduzida pela CPA de cada IES, órgão de representação acadêmica e não administrativa, que abordamos no capítulo sobre a avaliação da Educação Superior. Com o objetivo de melhorar a qualidade institucional, são abordadas dimensões e indicadores (qualitativos e quantitativos) para identificar as potencialidades e as fragilidades dos cursos e das instituições, originando elementos para viabilizar melhorias, além de fornecer à sociedade referências sobre a Educação Superior do país.

No final da década de 1990, subordinou-se o paradigma de reforma administrativa a um novo desafio e a uma profunda mudança. A fragmentação da estrutura do planejamento da administração pública (à vista da aplicação da NGP) e a ampliação da heterogeneidade e da incerteza (agregadas aos desafios e problemas próprios da sociedade moderna) e à incapacidade gerencial, técnica e financeira do Estado (incapaz de realizar o enfrentamento isoladamente) provocam a “perda de coordenação e controle do Estado sobre a execução e os resultados das políticas e ações do Governo e impotência para isoladamente formular e implantar as políticas públicas, em toda a sua completude” (NEVES; GUIMARÃES; JÚNIOR, 2017, p. 12). Como resultado:

[...] cresce a percepção, em vários países, em torno da necessidade de uma atuação da administração pública fundamentada na qualidade da interação entre os diversos atores envolvidos nas políticas e ações públicas. Surge assim progressivamente um novo paradigma de reforma administrativa – genericamente denominado de Governança Pública – que tem por foco, não as entidades públicas isoladamente,

mas a articulação e colaboração entre elas e delas com a sociedade civil. A premissa básica é que a adoção desse novo foco permite à administração pública, não apenas atuar de forma integrada, convergente e colaborativa, como também atender às demandas e desafios da sociedade, de forma consistente com a complexidade e interconectividade, segundo as quais os problemas se apresentam no mundo moderno” (NEVES; GUIMARÃES; JÚNIOR, 2017, p. 12).

Para os defensores da Governança Pública, centrar a ênfase na interação significa subordinar as funções, as estruturas e os processos organizacionais, bem como os resultados, a eficiência e os custos individuais “à necessidade de uma abordagem integral aos problemas complexos, com base na articulação e colaboração entre os atores relevantes envolvidos, sem, no entanto, dar espaço demasiado às discussões sobre a complexidade das questões” (NEVES; GUIMARÃES; JÚNIOR, 2017, p. 12). De acordo com os autores, isso poderia levar à “paralisia por análise”. Na realidade, o modelo de Governança Pública difere em muitos aspectos nos diversos países, mantendo-se o princípio básico de integração, articulação e colaboração, integrada a uma perspectiva de desempenho.

Neves, Guimarães e Júnior (2017) sublinham que, embora ainda não tenham convergido a ponto de constituir um modelo geral no âmbito das reformas administrativas e no nível dos governos, os conceitos subjacentes de coordenação e articulação intersetorial do modelo de Governança Pública têm crescido bastante no âmbito das políticas públicas. Avançou-se fortemente em todo o mundo a ideia da intersetorialidade e da interinstitucionalidade das ações e políticas públicas. O recurso de uma adequada governança, pode favorecer o alinhamento entre missão e visão da Instituição com os objetivos e as metas estratégicas, contribuindo com o planejamento estratégico.

Para Bastos et al. (2016), compreende-se por governança o processo de sistematização de atores, grupos sociais, instituições ou redes organizacionais para atingir finalidades que exprimem consensos coletivamente delineados. Nesse sentido, estão implicados na governança, os processos de avaliação, o monitoramento e o direcionamento de estratégias que alicerçam os processos de gestão literalmente ditos: planejar, executar, agir e controlar.

Alves (2018) ratifica a necessidade de uma diretriz para seguir. Por isso, fundamental que as IES tenham, na estrutura das suas realizações e serviços ofertados à comunidade acadêmica, um modelo de Planejamento Estratégico, como paradigma à tomada de decisões, que viabilize o desenvolvimento de suas atividades. Isso demanda o ajustamento de propostas de organização, com o incremento de ações para a concretização de suas finalidades. Como resultado, pressupõe-se eficiente e eficaz desempenho de todas as atribuições pertinentes às IES. Segundo Zainko (2000, p. 138-139), no que diz respeito ao planejamento estratégico na

administração das universidades:

Embora, com algumas diferenças em relação ao planejamento tradicional, o planejamento estratégico vem se constituindo elemento presente em todas as administrações universitárias, na busca da melhoria da qualidade da gestão. Porém, os equívocos que envolvem a sua concepção, a ausência de cuidados no tocante à indispensável adaptação às especificidades da instituição universitária, que não é uma empresa, mas sim uma organização de caráter público, pois todas elas sem distinção foram criadas para servir ao público, a certeza de que ele reproduz na prática uma manifestação da racionalidade instrumental, colocam-no como elemento de modernização sim, como o são a compra de equipamentos sofisticados, a instalação de laboratórios de última geração, mas não parceiro da Universidade na sua busca de modernidade.

Alves (2018) conceitua o planejamento em curto, médio e longo prazo. O planejamento a longo prazo é uma ferramenta mais flexível, sendo um elemento essencial da estratégia que é a triagem de algumas peculiaridades a serem utilizadas. Para o autor, o Planejamento Estratégico, deve ser percebido como uma ferramenta dinâmica de gestão, contendo decisões antecipadas sobre a diretriz a ser seguida pela organização no desempenho de sua missão. Esse instrumento estimula ao menos a pensar em termos do que é ou vem a ser relativamente importante, além de se concentrar no que é relevante.

Como espaço de gestão, o planejamento prevê uma dinâmica de cooperação, subordinando-se a uma participação sintonizada. Por essa razão, conforme Cervi (2008), a cooperação deve acontecer a partir da escolha por um processo de mudança planejada. Ao discorrer sobre o planejamento educacional, a autora afirma que, metodologicamente, o planejamento parte de um diagnóstico, para indicar as situações, os fatores e os fenômenos com necessidade de intervenção para atingir o que se planeja como superação, submetida ao tempo para que as transformações aconteçam. A autora posiciona a avaliação como uma subfunção do planejamento situacional de um contexto de reconhecida mobilidade. O planejamento também prevê:

[...] processos de acompanhamento e redirecionamento da execução do plano ou, em outras palavras, a regulação de todos os componentes mobilizados na mudança projetada. Avaliações periódicas, protocolos de seguimento e investigação de situações problemáticas específicas incluem-se nesse processo de regulação pelo planejamento. A aplicação de instrumentos avaliativos no decorrer da implementação do plano evita que se perca o rumo do processo de mudança instalado assim como se esvazie a responsabilidade assumida por toda a comunidade escolar (CERVI, 2008, p. 59).

As universidades vêm adotando um Modelo de Gestão Estratégica, apoiado pela construção coletiva do PDI. Trata-se de um documento formal, constituindo-se como

planejamento obrigatório, por exigência legal, instituído pelo Sinaes. Segundo Soares e Melo (2017 p. 7), “o PDI aponta para diferentes perfis de natureza macroinstitucional, transitando pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária, gestão e assistência, cujo objetivo maior é o delineamento de novas práticas para aprimorar seu modelo de gestão estratégica”. No caso da Ufes, quando da elaboração do PDI 2015/2019,¹³⁸ explicita-se que:

A partir de seu Planejamento Estratégico, a UFES, por meio de um amplo processo participativo, estabeleceu sua Missão e sua Visão. Desse processo emergiram linhas norteadoras que culminaram em Objetivos Estratégicos estabelecidos para suas grandes áreas de atuação, desmembrados em Estratégias, Projetos Estratégicos, Metas e Indicadores que vão ao encontro da necessidade da consolidação e expansão da graduação (UFES, 2015a, p. 48).

Soares e Melo (2017) afirmam que para construção do PDI da Ufes 2015-2019¹³⁹, de modo participativo, reconstituiu-se o Conselho Estratégico com o objetivo de – por meio do processo de revisão do PDI 2010-2014¹⁴⁰ – formular as estratégias e propor seus alinhamentos, de forma a contemplar a participação de representantes das unidades organizacionais da Ufes. Todavia, nem sempre o que se pensa e planeja, ainda que de modo exaustivo, materializa-se na prática, e os seus atores têm consciência disso. Referente ao PDI da Ufes, uma das IES pesquisadas pelos autores, concluiu-se que “o pensamento estratégico está dissociado de sua execução na prática gerencial,” (p. 17) tendo em vista a necessidade frequente de revisão para redirecionar ou reestruturar seu posicionamento estratégico, para tornar possível a finalização das demandas internas e externas.

Segundo Oliveira, Andrade e Anastácio (2018), como instituição pública, a Ufes emprega a governança como maneira de diferenciação dos seus órgãos, nos respectivos níveis de atuação. O mapa de governança da Ufes se divide nos seguintes níveis de planejamento: Estratégico (Administração Central e Centros de Ensino), Tático (Departamentos Acadêmicos e Administrativos) e Operacional (Divisões, Seções e Coordenações Administrativas). De acordo com as autoras (2018, p. 5), essa estrutura serve como alicerce da efetivação do PDI,

Conduzindo a hierarquização funcional dos trâmites decorrentes do desdobramento dos objetivos estratégicos nos diferentes níveis de planejamento, seguindo os princípios da gestão estratégica, que envolve ciclos periódicos de planejamento, execução, monitoramento e revisão das ações.

¹³⁸ Em 2020, a Ufes finalizará e implementará o PDI 2020-2025 (<http://www.pdi.ufes.br/>).

¹³⁹ Resolução nº 22, de 30 de abril de 2015; alterado prazo de vigência do PDI pela Resolução nº 5, de 18 de março de 2020.

¹⁴⁰ Resolução nº 28, de 12 de agosto de 2010.

Dos objetivos mais caros à Administração Pública, seja no contexto geral de um país ou unidade federada ou município ou autarquia, como é o caso da Ufes, a gestão é muito cobrada no que diz respeito à maximização de oferta de serviços com minimização de custos. Assim, as questões que se colocam nesse debate são, especialmente, as da qualidade dos serviços públicos prestados e da capacidade desses serviços serem ambientalmente adequados, equitativamente distribuídos no âmbito da sociedade, bem como produzirem alteração social, econômica e cultural para o país, ou seja, produzirem desenvolvimento.

Tendo por base o levantamento da literatura realizado para estruturar este capítulo, adotamos as seguintes concepções: gestão, concebida por Azevedo (2011) como o resultado de um processo cingindo o planejamento de ações em longo prazo, com critérios intersetorializados; governança, compreendida por Bastos et al. (2016) como o processo de sistematização de atores, grupos sociais, instituições ou redes organizacionais para atingir finalidades que exprimem consensos coletivamente delineados; planejamento, retratado por Cervi (2008) como o processo de definição de objetivos e diretrizes para atingi-los de forma adequada, de caráter emancipatório; e planejamento estratégico, percebido por Alves (2018) como uma ferramenta dinâmica de gestão, contendo decisões antecipadas sobre a diretriz a ser seguida pela organização no desempenho de sua missão.

2.1 QUALIDADE

A temática da Autoavaliação Institucional deve ser interpretada em sua conjuntura social, levando-se em consideração, além da própria definição instrumental de avaliação, sob quais parâmetros de qualidade se pretende avaliar. Nessa discussão, além dos conceitos de qualidade e qualidade da educação, há outros que aparecem como importantes: educação, eficácia, eficiência e equidade.

Embora haja uma maior quantidade de produções acerca da qualidade na educação relacionada à educação básica, esse debate traz elementos que são possíveis de serem empregados também para a Educação Superior, tendo em vista as semelhanças das políticas do Estado brasileiro, apontadas anteriormente no Capítulo 1.

No percurso histórico da educação brasileira, o conceito de qualidade adquiriu diferentes significados em virtude das peculiaridades dos contextos em que são utilizados. Lima e Saraiva (2017) consideram a qualidade e a qualidade da educação categorias

relevantes na história das sociedades, haja vista as diferentes dimensões que constituem essas categorias sempre presentes na vida do ser humano, como condição necessária à sobrevivência, ainda que em uma perspectiva diferente da que se presume na sociedade contemporânea. Para as autoras, a evolução dos conceitos é consequência das novas exigências da sociedade de consumo capitalista que se alteram no tempo e no espaço, apresentando traços distintos, conforme as demandas e as exigências sociais de cada período histórico.

A concretude da qualidade presume uma sentença de pertinência, verificada em relação a uma condição estabelecida, distinguida, inúmeras vezes, como um produto abstrato (CERVI, 2008). Segundo Davok (2007), de modo geral, especificamente na área da educação, a qualidade engloba as estruturas, os processos e os resultados educacionais. Para Antunes (2001, p. 64),

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidisciplinar. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico.

Por intermédio de empresas japonesas, o conceito de qualidade, na perspectiva da Qualidade Total, passou a designar a busca de um padrão desejado para produtos e serviços, sendo mundialmente difundido. De acordo com Lima e Saraiva (2017), trata-se de uma filosofia da administração dos negócios empresariais, com o objetivo de atender plenamente as necessidades de um cliente, em todos os níveis organizacionais. Amplamente difundido na década de 1960, o conceito de Qualidade Total foi incorporado a programas técnicos de produção, controle e gestão empresarial. Segundo as autoras (2017, p. 57), dentro do arcabouço teórico desse novo paradigma há “novos padrões de produção, de consumo, de conhecimento, formas culturais e práticas políticas que, progressivamente, foram sendo transportadas para o campo da educação e mostra-se hoje como um discurso oficial para as políticas públicas”.

A qualidade total surge para preservar o mercado capitalista, tentando convencer ser o único caminho possível para a educação. No entanto, os ideais da qualidade total são incompatíveis com o contexto educacional, haja vista a complexidade de uma universidade, que diverge das organizações empresariais unicamente lucrativas. Todavia, historicamente, os sistemas de avaliação do Ensino Superior se nortearam pelo ponto de vista da competitividade e produtividade, com responsabilização pelos resultados.

Para Aguiar et al. (2016, p. 14), “a garantia do direito à educação de qualidade constitui um princípio fundamental para orientar as políticas e a gestão da educação básica e superior, que se expressam nas suas formas de organização, estruturação, avaliação, supervisão e regulação”. Conforme Dias Sobrinho (2008a), a qualidade é a demanda central da avaliação, sendo a qualidade educativa mutável no tempo e no espaço, conforme os interesses dos grupos organizadores dentro e fora da universidade. Para o autor (2008a, p. 55):

Qualidade educativa é expressão que atende melhor que eficiência e produtividade, embora seus conceitos não se prestem à unanimidade. A avaliação da universidade nessa linha de raciocínio ultrapassa largamente a mera medição ou quantificação e se esforça para compreender os significados de relações cuja tessitura constrói a universidade.

Para Lima e Saraiva (2017), o enfoque do conceito de qualidade no campo da educação, quando centrado em recursos humanos e materiais dos sistemas escolares ou nas partes componentes, atendia a perspectiva de mensurar a qualidade total dos serviços públicos, inferindo-se que mais custos ou mais recursos (materiais ou humanos) por usuário equivale a uma maior qualidade na educação. Esse ponto de vista se apoia na concepção de administração escolar multilateral dos organismos internacionais. Depois, o cerne do conceito de qualidade empresarial passou a ser a eficácia do processo, que consiste em alcançar o máximo resultado com o mínimo custo. Para Morosini (2009, p. 173):

A educação de qualidade é localmente importante e culturalmente adequada; está conformada pelo passado (por exemplo, conhecimentos autóctones e tradicionais), é significativa no presente e prepara as pessoas para o futuro; constrói conhecimentos, habilidades vitais, perspectivas, atitudes e valores; oferece instrumentos para tornar mais sustentáveis as sociedades atuais; e é possível mensurá-la.

Goergen (2002) mostra que a educação deve ser uma forma de as pessoas se encontrarem enquanto sujeitos. Conforme Dias Sobrinho (2002), deve-se esperar que a educação suscite, com bastante competência, a técnica intrínseca da ética para que, de fato, conceba a vida social e individual com mais qualidade humana. Constituída por esses valores e sua decorrente avaliação, ao se preocupar com a formação, a educação concede precedência ao sujeito e à subjetividade, uma vez que os cidadãos têm melhores possibilidades para participar de forma mais crítica e produtiva da produção humana à medida que se educam continuamente.

Para Demo (1990), quantidade e qualidade são faces integrantes que, embora possam (devam) ser analiticamente distinguidas, são características do mesmo fenômeno da realidade

social (educativa). O autor sugere que, ao discutir a qualidade da educação, seja incluído o aspecto da quantidade como parte condicionante da qualidade, ainda que não determinante. Para Azevedo (2011), valer-se da qualidade e da quantidade como constituintes de todos os fenômenos demonstra enunciar que seja qual for a quantidade existe uma qualidade, ou em qualquer qualidade admite uma quantidade, o que acarreta o pleito sobre qual qualidade quer refletir acerca do ensino e da educação. Para a autora, importa lembrar que, por ser uma construção histórica, o tópico qualidade é variável, conforme os projetos de sociedade – logo, de educação –, em efetivação ou em luta em cada cenário.

Na década de 1970, quando parte das redes públicas de educação latino-americanas atingiam percentuais muito baixos de usuários, a dualidade qualidade *versus* quantidade marcou o debate. O aspecto da quantidade amparou “a democratização do acesso, expansão das oportunidades de educação na rede pública para os menos favorecidos” (LIMA; SARAIVA, 2017, p. 58). Nos anos de 1980, em consequência do alto índice de repetência nas escolas públicas, o foco da discussão passou a ser o acesso *versus* a permanência, estabelecendo-se a relação entre qualidade e eficiência ao sistema de indicadores de repetência e o rendimento escolar.

A partir do contexto acima, evidenciaram-se mais explicitamente a influência neoliberal na educação: o processo de privatização da educação brasileira, em que o mercado substitui o Estado como provedor da educação pública. Os discursos da reforma apelam para excelência, eficácia e eficiência, competitividade e produtividade, e outros aspectos da esfera da lógica econômica (AFONSO, 2009). Segundo Lima e Saraiva (2017, p. 59), em conformidade com essa doutrina, a restrição à intervenção estatal restitui ao indivíduo:

O poder de decisão econômica e social e garantiria a eficácia das instituições públicas desgastadas pela ineficiência da gerência do Estado, incentivando a privatização dos setores públicos, reduzindo os gastos com as políticas públicas, sobretudo, o incentivo a livre competição do mercado.

Com o desenvolvimento da construção comportamental de administração, intrínseca nas ciências da conduta humana, consagrou-se a eficácia como critério central da administração, em oposição à eficiência, pleiteando um lugar na empresa, no setor público e na educação. Sander (2009) declara que o positivismo filosófico e o funcionalismo sociológico, que dominavam o conhecimento científico, influenciaram tanto as teorias tecnoburocráticas quanto as concepções comportamentais de administração na Europa e, na América, nos Estados Unidos, difundindo-se os seus princípios e práticas rapidamente,

invadindo, além das várias temáticas da administração, a gestão educacional.

Morosini (2009) distingue que, no final da década de 1980 e início dos anos de 1990, na esfera internacional, já se propunham estratégias e medidas para a obtenção da qualidade. Ao passo que no Brasil, esse tema era considerado algo quase dispensável. A qualidade adquiriu força no país com a expansão do Estado Avaliador. Com o estabelecimento do discurso da qualidade na educação, a preocupação com o planejamento educacional e a prática avaliativa passaram a ser impulsionados pelos sistemas de ensino (CERVI, 2008).

No final dos anos de 1980, a aprovação da nova Constituição Federal representou um marco, ao tratar da garantia de direitos, entre outros, a saúde, a moradia, a educação e a alimentação. Em seu artigo que trata da educação, afirma-se que deve ser concebida como direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Todavia, o Brasil, marcado por uma profunda crise econômica e pelo fim da ditadura, diverge desses preceitos ao adotar, em concordância com as predeterminações do Neoliberalismo, as políticas de ajuste econômico que restringem as políticas sociais. Diante dessa conjuntura, Lima e Saraiva (2017, p. 59) afirmam que “a qualidade da educação se incorpora à agenda do debate educacional no contexto das reformas educativas, caracterizadas como neoliberais”.

Com a preocupação do Estado em promover o melhor desempenho da educação com redução dos gastos, poucos recursos e muitas metas, concebe-se a qualidade como simples busca de eficiência. Naquela conjuntura, o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso tinha o seguinte lema – O Brasil não gasta pouco em educação, mas gasta mal –, vindo da área empresarial, que adentrou o campo educacional, para favorecer o setor privado.

Nos anos de 1990, iniciou-se a produção na área acadêmica de discursos que criticavam o deslocamento da lógica de mercado para a educacional, visto que estimulava a competição entre escolas, a remuneração por resultados e a concepção da família como “consumidores” ou “clientes”. É nesse contexto que “entram em cena os grandes sistemas de avaliação, baseados em testes padronizados que não consideram o contexto das escolas. Nessa concepção, os direitos sociais conquistados com [a] Constituição perdem a força e a tendência é de não efetivação” (LIMA; SARAIVA, 2017, p. 60). Nesse período, o número de matrículas nos ensinos primários, secundário e, também, na pré-escola, expandiu-se no Brasil e nos demais países.

Diante do fato de a qualidade da educação não ser a mesma para todos, a expansão da educação dos anos de 1990 refletiu as desigualdades sociais. Além disso, com as reformas

educativas, a partir de demandas postas pela lógica do capital, em resposta a exigências provenientes dos organismos internacionais, vieram os sistemas nacionais e internacionais de avaliação dos resultados de aprendizagem. Esses sistemas disponibilizavam dados e incentivos de comparações entre escolas, cidades, regiões e países. Com base em critérios que angariavam grande aceitabilidade pública, a qualidade da educação passou a ser deliberada principalmente por meio de tais indicadores. Com fundamento na concepção e no modelo de eficiência gerencial, a consequência para a educação foi a diferenciação da promoção de níveis e de modalidades de ensino e acesso ao conhecimento, originando desigualdades entre alunos de origens sociais desiguais (LIMA; SARAIVA, 2017).

Nos anos 2000, ao integrar o conjunto de países empenhados na conquista das metas de Educação para Todos (EPT), com garantia de ser gratuita e de qualidade, o Brasil assumiu o compromisso para que houvesse um engajamento efetivo, com o entendimento de propor alterações importantes no perfil das políticas públicas desenvolvidas no país. Os resultados das alterações foram apresentados no Fórum de Educação,¹⁴¹ sendo acordada nova agenda da educação, a vigorar entre 2015 e 2030, com novos objetivos.

Ao ressignificar o termo qualidade da educação, transforma-se a busca da excelência, que se revela integrada ao padrão mercantil, com o objetivo de efetiva melhoria do desempenho e contínuas adequações dos espaços na heterogeneidade das relações entre o Estado, a instituição educacional e a sociedade. Para Lima e Saraiva (2017, p. 65), a qualidade da educação:

[...] exige condições materiais, recursos financeiros, insumos, diretamente relacionados a melhoria da infraestrutura física, organizacional e funcional das instituições escolares. Exige à valorização urgente dos/as profissionais de educação; à existência de materiais didáticos e paradidáticos; à garantia de condições não somente de acesso, mas de permanência, desenvolvimento integral dos sujeitos de direito usuários/as dos produtos e dos serviços de consumo coletivo educacionais.

É bastante desafiador a implementação da qualidade educacional, dado ser a própria educação um componente peculiar e integrante das relações sociais mais amplas. Antunes (2001) salienta a importância de conhecer, do ponto de vista ético-político, as implicações da utilização do termo qualidade e de que forma as distorções podem ser evitadas, sobretudo, na prática que se desenvolve socialmente, chamando a atenção para o objeto da realidade designada pelo termo. No marco dos sistemas educacionais, a expressão qualidade da educação admite inúmeras interpretações, segundo a concepção que se adote sobre o que tais

¹⁴¹ *World Education Forum* (WEF) 2015, realizado entre os dias 19 e 22 de maio, em Incheon, na Coreia do Sul, organizado pela Unesco.

sistemas devem proporcionar à sociedade. De acordo com Davok (2007, p. 506),

Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo.

Sob outra perspectiva, a expressão qualidade da educação tem referenciado a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional, sendo que quase sempre, dos sistemas educacionais e de suas respectivas instituições (DAVOK, 2007). O conceito mais usual de qualidade nas ciências sociais e humanas é com o significado de perfeição de alguma coisa diante das expectativas das pessoas, exigindo-se a relação entre a perfeição e a expectativa. Os conceitos de eficiência e eficácia estão mais presentes em áreas como administração e economia. Ambas são consideradas vitais ao planejamento da organização pública ou privada para “determinar os objetivos certos e em seguida escolher os meios certos de alcançar esses objetivos” (ALCÂNTARA, 2009, p. 29).

Pode-se considerar que a eficácia condiz ao resultado de um processo. Contempla a orientação metodológica utilizada e a atuação definida na consecução de objetivos e metas, em um tempo estabelecido, tendo como objetivos o plano, o programa ou o projeto que foi proposto inicialmente. De acordo com Belloni, Magalhães e Sousa (2007), tratando-se de política pública, além da aferição dos resultados parciais, a eficácia se manifesta pelo grau de qualidade do resultado atingido. No critério de avaliação de políticas da chamada “área social”,

[...] a eficácia da ação se relaciona com a extensão em que todas as formas de rendimento para a atuação são maximizadas, o que é determinado por uma combinação da eficiência da instituição como um sistema e seu êxito em obter condições vantajosas ou recursos e subsídios de que necessita (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2007, p. 65).

Está expresso na Constituição Federal de 1988 que “a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência”. Segundo Andrade (2013), ainda que a eficiência tenha sempre sido um dever do administrador, somente quando elevada à categoria de Princípio Constitucional é que a administração, além de agir com legalidade, também deveria ser eficiente. O autor (2013, p. 81) define eficiência como “uma qualidade da administração quando, na prática de atos

administrativos (administrando e aplicando as políticas públicas a que se propõe), obtém os melhores resultados possíveis com o menor emprego aceitável de recursos públicos (ou apenas com aqueles que dispõe)”.

É explícita a interação da avaliação com outras políticas, sendo um princípio fundamental para elaboração de uma política pública, indicando, teoricamente, a orientação de maior eficiência de sua performance. Como consequência, há melhor possibilidade de corresponder a padrões desejáveis de eficácia e efetividade social. Além de ser um indicador de produtividade das ações desenvolvidas, a eficiência se refere à otimização dos recursos empregados, servindo como explicação esclarecedora do resultado que se pretende avaliar. Para Belloni, Magalhães e Sousa (2007, p. 61-62), “a eficiência diz respeito ao grau de aproximação entre o previsto e o realizado, no sentido de combinar os insumos e implementos necessários à consecução dos resultados visados”. Tendo em conta a consecução criteriosa de diretrizes e objetivos finalísticos determinados, a eficiência abrange método, metodologias, procedimentos, mecanismos e instrumentos utilizados para planejar, projetar, tratar objetos ou problemas.

Então, a eficiência equivale a comparar as necessidades de desempenho sobre o fenômeno com as diretrizes e os objetivos propostos, com a viabilização do instrumental para servir a esse fenômeno. Com a finalidade de que as orientações metodológico-operacionais tenham sustentação nas demandas determinadas pelo próprio fenômeno e estejam fixadas ao real, a eficiência pressupõe organização, estratégias e planejamento relacionados ao futuro (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2007, p. 61-62). Destaca-se que:

As políticas e práticas de avaliação implementadas têm se apoiado e acentuado os critérios da eficiência que enfatizam a dimensão econômica dos processos educativos. Por essa razão, observa-se que o que prepondera no destaque feito aos processos avaliativos é a divulgação dos índices quantitativos, a produção dos ranqueamentos, das comparações, perdendo-se a referência das questões pedagógicas, políticas e culturais nas quais são produzidos esses e não outros resultados (CICHACZ; EYNG, 2011, p. 1015).

Segundo Dourado e Oliveira (2009), a educação se articula a múltiplas dimensões e espaços da vida social. Em vista disso, a educação transcorre os limites e as possibilidades da prática pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma manifesta sociedade. Por isso, a necessidade de definir o que se entende por educação. Conforme Antunes (2001), ao se referir a uma educação de qualidade, pondera-se acerca de inúmeros predicados que teria essa educação e, assim, a qualidade “consistiria num conjunto de atributos, de propriedades que caracterizariam a boa educação”. De acordo com Morosini (2009, p. 172), para a Organização

das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco):

[...] a educação é o principal agente da transição para o desenvolvimento sustentável, incrementando a capacidade de as pessoas tornarem realidade suas concepções de sociedade. A educação não se limita a desenvolver capacidades científicas e técnicas; também fortalece a motivação das pessoas, a justificação e o apoio social àquelas que os buscam e os aplicam.

Muito além da restrição da educação à sistematização da escolarização em inúmeras etapas, muitos consideram que ela deve ser entendida “como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203). Conseqüentemente, vislumbram-se as possibilidades e os limites que permeiam essa prática e o seu encadeamento aos macroprocessos sociais e políticos, combinados pelas formas de sociabilidade em vigor. Nesse sentido, compreende-se a educação “como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações” (p. 203). Assim, a qualidade relacionada à educação deve ser compreendida e adquirida de inúmeras maneiras. Para Dias Sobrinho (2012, p. 612-613),

La calidad debe estar referida a las finalidades centrales de la educación superior, o sea, a la formación integral de ciudadanos-profesionales portadores de conocimientos y valores fundamentales a la vida social y a la construcción de una sociedad justa y desarrollada económica y culturalmente. En otras palabras, educación de calidad es aquella que cumple satisfactoriamente su función de contribución a los proyectos y procesos de emancipación de los individuos y de las sociedades.¹⁴²

Nessa perspectiva, a concepção de mundo, de sociedade e de educação revela e estabelece os princípios para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos esperados de um processo educativo de qualidade social. Dourado e Oliveira (2009) ressaltam que a obtenção do que se espera como qualidade da educação está subordinada aos diferentes espaços, atores e processos formativos, em seus diversos níveis, ciclos e modalidades educativas. Da mesma maneira, as finalidades educativas estão vinculadas à trajetória histórico-cultural e ao projeto de nação que indica o âmbito jurídico-normativo em que a educação se legitima ou não como direito social, quando estabelecidas as diretrizes e as

¹⁴² A qualidade deve se referir às finalidades centrais do ensino superior, isto é, à formação integral de cidadãos-profissionais que carregam conhecimentos e valores fundamentais para a vida social e para a construção de uma sociedade justa e economicamente e culturalmente desenvolvida. Em outras palavras, educação de qualidade é aquela que cumpre satisfatoriamente sua função de contribuir para os projetos e processos de emancipação dos indivíduos e das sociedades (tradução nossa).

bases para o sistema educacional.

Conforme afirmam Dourado e Oliveira (2009), a primeira particularidade a ser destacada é que a qualidade é um conceito histórico, estruturando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Igualmente, a qualidade da educação circunda as dimensões extra e intraescolares que devem ser abalizadas de modo articulado, necessitando considerar os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, além dos vários fatores externos que influenciam direta ou indiretamente nos resultados educativos. Aranda e Lima (2014) ratificam ser necessário considerar as dimensões intra e extraescolares, socioeconômica e cultural e, também, custo aluno-qualidade, qualidade social e qualidade política.

Dourado e Oliveira (2009), além das dimensões exposta acima, citam a criação de condições, dimensões e fatores desenvolvidos em sintonia com ações direcionadas à superação da desigualdade socioeconômica-cultural presente nas regiões; a qualidade social; as ações concretas com o objetivo de democratização dos processos de organização e gestão; o reconhecimento das relações entre alunos por turma, docente e funcionário; o financiamento público; a estrutura e as características da escola; a qualidade das instalações e do ambiente educacional; os processos de organização e gestão da escola e escolha do diretor; a necessidade de uma sólida política de formação inicial e continuada, bem como a estruturação de planos de carreira compatíveis aos profissionais da educação; e a satisfação e o engajamento ativo da comunidade escolar e, sobretudo, do estudante e do professor no processo político-pedagógico e, fundamentalmente, no processo de ensino-aprendizagem.

A definição de um padrão único de qualidade de ensino envolve dificuldades e diferenças significativas. Conforme Dias Sobrinho (2008a), deve-se buscar a qualidade na dinâmica integradora das instâncias e estruturas internas e nas relações entre elas e a sociedade. Na legislação brasileira, revela-se a importância da definição de padrões de qualidade de ensino, com destaque para a LDB e o PNE. Para Dourado e Oliveira (2009, p. 207),

[...] sem sinalizar a adoção ou não de padrão único de qualidade, entende-se que é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada.

Ao apresentar como o tema da qualidade da educação está registrado nos Artigos,

Metas e Estratégias do PNE 2014-2024, Aranda e Lima (2014) observam que esse tema perpassa a educação básica e superior e suas modalidades, além de manifesto no que diz respeito a financiamento e profissionais da educação. Considerando o lugar que ocupa no PNE, o tema da qualidade pode ser apreendido sob vários aspectos, importando aos investigadores o que diz respeito à sua retomada no âmbito dos debates acerca das políticas públicas de educação.

A qualidade da educação é um princípio constitucional do Ensino Público e orientador da educação da LDB, “como meio de reforçar o controle dos resultados e assegurar a qualidade” (SANTANA, 2018, p. 39), passando a ser objeto de uma sucessão de processos externos de avaliação. Tal modelo de avaliação externa surgiu como justificativa para um investimento desigual na educação, controle dos conteúdos desenvolvidos nos diferentes sistemas de ensino e estímulo à competitividade e ao *accountability*.

De acordo com Santana (2018), o conceito de *accountability* pode ser delineado como um padrão de prestação de contas. Esse modelo apareceu com a ideia de responsabilização, conforme os resultados das avaliações. Isso justifica a exploração pela mídia dos resultados das avaliações e dos ranqueamentos que ela acarreta, o que estimula a competição entre escolas e sistemas de ensino, em consonância com a fundamentação transferida das convicções mercadológicas. A autora afirma que tais características evidenciam o surgimento do denominado Estado Avaliador. A expressão “Estado Avaliador”, traduz o interesse pela avaliação a partir da década de oitenta, especialmente demonstrado por parte de governos neoconservadores e neoliberais, com a admissão da lógica de mercado e a criação de mecanismo de controle e responsabilização mais sofisticados, considerando-se a avaliação imprescindível à implementação desses mecanismos (AFONSO, 2009).

De acordo com Santana (2018), os profissionais da educação, sobretudo os da educação básica, não foram envolvidos nas discussões sobre a temática da qualidade e da criação dos sistemas avaliativos, nem foram consideradas as diferentes concepções de educação. De acordo com a autora, somente foram evidenciadas nas finalidades da educação a relação custo-benefício e a necessidade de divulgação dos resultados, daí a valorização dos índices de evasão, repetência e exclusão.

Ao examinar diferentes concepções de qualidade da educação universitária, relacionando-as a estratégias provenientes de experiências internacionais, consideradas como modelos para a realidade do Brasil, Morosini (2001) apresenta o enquadramento da qualidade nas seguintes perspectivas que estão presentes na realidade mundial: qualidade isomórfica,

vinculada ao conceito de empregabilidade e à lógica de mercado; qualidade da diversidade; e qualidade da equidade.

Para Morosini (2009), a qualidade é concebida por teorias organizacionais de administração como um conjunto de fases do tradicional ciclo de qualidade, a saber: planejamento, ação, avaliação e promoção. A autora aponta a descaracterização dessa concepção de qualidade, com o predomínio da fase de avaliação. Nessa percepção, há a identificação (no tempo e no espaço) de várias concepções e práticas de avaliação:

a) desde aquelas dirigidas, prioritariamente, por princípios financeiros até as regidas pela qualidade como substrato educativo; b) desde as baseadas em metodologias que objetivavam simplesmente a avaliação *per se* até aquelas que visavam a [à] avaliação para credenciamento; c) desde as que avaliavam programas de estudos até as que avaliavam instituições (p. 167).

Na perspectiva acima, a qualidade se inclina para o conceito de isomorfismo e padronização, sendo identificados, fundamentalmente voltados ao mercado, diversos tipos e padrões de qualidade. Morosini (2009) aponta os seguintes tipos: excepcional, perfeição ou consistência, adequação à finalidade, valor pelo dinheiro e transformação. No que diz respeito aos padrões de qualidade, a autora relaciona os seguintes: acadêmicos, de competências, de serviços e organizacionais.

Conforme Morosini (2001), na busca de padronização, a tendência ao isomorfismo construiu um amplo e complexo leque de indicadores/padrões. Para a autora, a redução do conceito de qualidade à empregabilidade acirrou a qualidade como avaliação estandardizada com tendência ao isomorfismo. De modo simultâneo, surgiram outras tendências, carregando indicadores de estandardização, operando colateralmente à preservação das especificidades.

Entre as estratégias do fomento da qualidade respeitando à diversidade, Morosini (2001) destaca a concepção de busca da qualidade com respeito às especificidades, que tem sido conduzida pela União Europeia. Essa concepção tem como apoio a concepção do processo de integração entre países, ocorrendo muito mais pelas diferenças do que pelas características similares. Para a autora, “não à imposição de um padrão único, certo, mas o fortalecimento de princípios e ações ‘que deram certo’ e a disseminação de tais modelos para vencer os desafios de padrões insuficientes” (MOROSINI, 2001, p. 96).

Morosini (2001) ainda distingue que a Unesco, que considera qualidade e diversidade os eixos das políticas educativas, tem se destacado em defesa dessa concepção e defende a postura da qualidade como equidade. Uma outra estratégia se concretiza na *European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), constituída, em 1999, com o

objetivo de promover a cooperação na Europa na esfera da avaliação da qualidade entre atores implicados no processo de avaliação. Participam dessa rede, agências de avaliação da qualidade, autoridades públicas responsáveis pela Educação Superior e associações de IES dos Estados-membros da União Europeia. Disponibiliza-se, principalmente, serviços relacionados a informações acerca do desenvolvimento recente na avaliação da Educação Superior e acesso a *workshops* e treinamento de recursos humanos. Além desses serviços, há a participação em atividades temáticas e projetos especiais.

Outra tendência surgiu no panorama europeu, de menor porte, considera qualidade como sinônimo de equidade. Morosini (2001) aponta a defesa de duas ideias: de qualidade e equidade como conceitos intrínsecos; e a responsabilidade da comunidade educativa pela aplicabilidade e o êxito ou fracasso de políticas educativas como equidade. A autora enumera os seguintes fatores para a busca da qualidade com equidade: extensão da educação, tratamento da diversidade, autonomia escolar, currículo/autonomia curricular, participação da comunidade educativa e gestão dos centros, direção escolar, professorado, avaliação e inovação e investigação educativas. A estudiosa também ressalta que “a qualidade está para além da simples padronização de indicadores, abarcando estudos qualitativos e quantitativos” (MOROSINI, 2001, p. 98). Para Ferrarez e Ferreira (2017, p. 93-94), uma escola eficaz:

[...] é aquela que demonstra a capacidade de influenciar o desenvolvimento dos estudantes mais do que seria esperado, levando em consideração a realidade social, cultural e econômica. Esse conceito diz respeito a uma escola de qualidade promotora de equidade, que tem como foco a educação como direito público subjetivo e como direito humano. Ela é inclusiva quando considera a subjetividade dos seus estudantes e consegue atender às suas necessidades.

Morosini (2009) já não considera nítida a separação entre as três categorias de qualidade (isomórfica, da diversidade e da equidade), ainda que continue marcante a qualidade isomórfica. A concepção da qualidade como equidade vem se construindo, “poderíamos ainda dizer que as fronteiras entre a tipologia identificada estão se atenuando principalmente entre a noção de qualidade para a diversidade e qualidade para a equidade” (p. 170).

Segundo Rosseto e Gonçalves (2015), a equidade de acesso ao Ensino Superior no Brasil deve ser discutida considerando os mecanismos de acesso de modo integrado, observando as políticas tanto para IES públicas quanto privadas. Para Candido, Nascimento e Martins (2016), as ações de inclusão na Educação Superior devem ser estabelecidas a partir dos processos seletivos ao desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o

que demanda planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos. Para atender, sem nenhuma distinção, a todos os sujeitos históricos, pode-se pensar em uma qualidade socialmente referenciada. Assim,

[...] no tocante ao processo de ensino e de aprendizagem (planejamento, currículo, gestão, avaliação escolar e educacional) nas suas diferentes etapas, níveis e modalidades da educação ou em qualquer outro âmbito educacional, a concepção de qualidade precisa estar relacionada a um projeto social que objetiva a promoção humana em detrimento a promoção mercadológica nacional vigente (ARANDA; LIMA, 2014, p. 306-307).

Nesse sentido, a qualidade precisa ser qualificada e, por isso, fala-se em socialmente referenciada para se pensar sobre o que é Educação Superior e quais as condições específicas de cada IES. Aranda e Lima (2014) identificam a necessidade de compreender a qualidade no que concerne à totalidade das relações sociais em uma concepção “histórico-social”, conseqüentemente, crítica. Nessa direção, “pode-se começar a visualizar possibilidades de um projeto de sociedade, de educação e de ser humano sustentado por uma qualidade socialmente referenciada” (p.311).

A preocupação com a qualidade da educação também se manifesta nas políticas de avaliação. O conceito de qualidade educacional vem sendo anunciado de várias formas, de modo geral, englobando as estruturas, os processos e os resultados educacionais, como já foi anunciado por Davok (2007). No Sinaes, a melhoria da qualidade da Educação Superior está anunciada como finalidade principal, devendo-se empregar esforços para expandir a oferta, a eficácia das instituições e a efetividade acadêmica.

De acordo com Meneghel e Lamar (2002), o discurso das proposições governamentais de avaliação do sistema de ensino ressalta a necessidade de adquirir incentivos para tomada de decisões que conduzam à melhoria da gestão – maior produtividade com menor gasto de recursos – e do controle de resultados. A qualidade é o objeto central da avaliação como diagnóstico e, também como processo de melhoria, com os fatores determinantes da qualidade não imutáveis nem para todas as Instituições (CICHACZ; EYNG, 2011).

Conforme Dias Sobrinho (2003b), para que a avaliação se efetive como um processo permanente de construção da qualidade, evitando-se as análises fragmentadas, a avaliação deve ser democrática e participativa, assim como global (compreensão da totalidade) e contínua. Como passo necessário para a construção e consolidação de sua qualidade, de acordo com os requisitos éticos do desenvolvimento social, importa a compreensão de

conjunto da universidade. Para Balzan (2008, p. 119), “avaliação e qualidade apresentam-se, pois, como dois segmentos que se completam de modo indissociável. Há necessidade de avaliar para se desenvolver a qualidade e há necessidade de se avaliar e inovar a própria avaliação”.

Com a compreensão de que não há um conceito único de qualidade, adotamos a definição de Dourado e Oliveira (2009), da qualidade socialmente referenciada, tendo como fundamento o estabelecimento da escolha de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem apontados como referência analítica e política para melhoria do processo educativo, bem como à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e ao monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, para atender a todos os sujeitos históricos, sem nenhuma distinção. Nesse sentido, consideramos qualidade e equidade como conceitos intrínsecos, sendo necessário para a busca da qualidade com equidade, conforme enumera Morosini (2001): extensão da educação, tratamento da diversidade, autonomia escolar, currículo/autonomia curricular, participação da comunidade educativa e gestão dos centros, direção escolar, professorado, avaliação e inovação e investigação educativas.

Concordando com Lima e Saraiva (2017), à qualidade da educação, exige-se: condições materiais, recursos financeiros, insumos, diretamente relacionados à melhoria da infraestrutura física, organizacional e funcional das instituições; além de valorização dos/as profissionais de educação; existência de materiais didáticos e paradidáticos; garantia de condições de acesso e permanência, desenvolvimento integral dos sujeitos de direito usuários/as dos produtos e dos serviços de consumo coletivo educacionais.

Utilizamos o conceito de educação de Dourado e Oliveira (2009), no sentido de espaço diversificado, envolvendo diferentes atores, ambientes e dinâmicas formativas, efetivado por intermédio de processos sistemáticos e assistemáticos. Desse modo, a educação é compreendida como cerne das relações sociais mais amplas que, em sentido contrário, colabora para alteração e conservação dessas relações.

Para especificar o conceito de eficácia, adotamos os seguinte autores: Belloni, Magalhães e Sousa (2007), em que a eficácia se refere ao estágio de proximidade, em direção à combinação de insumos e implementos essenciais para a obtenção dos resultados que foram planejados, atendendo à consecução de diretrizes e objetivos finalísticos, abrangendo: método, metodologias, procedimentos, mecanismos e instrumentos empregados para planejar, projetar, tratar objetos ou problemas. Assim como, também, a definição de Ferrarez e Ferreira (2017) – cujo conceito diz respeito a uma instituição educacional de qualidade promotora de equidade, com foco na educação como direito público subjetivo e como direito humano – considerada

como eficaz quando demonstra capacidade de influenciar o desenvolvimento dos estudantes acima do foi aguardado, levando-se em conta a realidade social, cultural e econômica. E o conceito de eficiência de Andrade (2013), que considera a eficiência uma qualidade da administração quando obtém os melhores resultados possíveis, utilizando-se, na prática de atos administrativos, o menor emprego aceitável de recursos públicos ou disponíveis.

3 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Examinamos, neste capítulo, as origens dos processos de avaliação da Educação Superior e suas concepções teórico-metodológicas, construídas na trajetória da educação brasileira a partir de debates políticos em torno do seu funcionamento, que determinaram as práticas avaliativas do Ensino Superior. Fazem parte desse conteúdo, também, os elementos constitutivos do termo avaliação, tendo em vista que “a discussão acerca da avaliação não se restringe ao processo avaliativo em si, mas à compreensão do contexto em que este se insere no âmbito das reformas educacionais e no das mudanças políticas e econômicas mais amplas” (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2002, p 101). Essa discussão contempla a construção de perspectivas, a origem e a evolução dos procedimentos avaliativos das IES no Brasil até a instituição do Sinaes, atualmente vigente.

Prosseguimos com o enfoque da Avaliação Institucional na Ufes, para compreender como se caracteriza, abordando as ocasiões em que se apresentam como evidência de procedimentos de avaliação interna na própria dinâmica da Universidade e nas relações que se estabeleceram com os atores sociais responsáveis, haja vista as várias ações avaliativas desenvolvidas, ainda que não institucionalizadas. Em seguida, discorreremos sobre a autoavaliação institucional na Ufes, enquanto política pública a partir do Sinaes, e os mecanismos imbricados para sua efetivação.

3.1 AVALIAÇÃO

Ao fazer referência à avaliação, vêm à memória os termos aferir, examinar, verificar, eficiência e eficácia, demonstrando a fidelidade à origem etimológica ligada à concepção de mensuração e medida. Para Ribeiro (2009), isso transforma a avaliação em uma poderosa ferramenta de controle, fiscalização e exclusão. Afonso (2009) reconhece ser a avaliação um instrumento importante de controle e de legitimação organizacional, assim como, quase que continuamente, uma ferramenta essencial em termos de gestão. Ao mesmo tempo que modifica significativamente as políticas e a gestão da educação e, sobretudo, a função social da Educação Superior, a avaliação vem atendendo a dois propósitos principais: responder às mudanças econômicas e políticas (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2002).

Ao abordar a avaliação como instrumento que promove a emancipação em uma perspectiva sociológica, Souza (2018) declara que a evolução das concepções de avaliação, assim como a aquisição de complexidade e sofisticação ao longo dos anos, sendo uma prática social, inviabiliza a dissociação da avaliação dos contextos históricos e sociais em que está estabelecida. Então, para conceituar avaliação, tendências e perspectivas, necessita-se conhecer a sua essência.

Para Dias Sobrinho (2002), a avaliação tem muitos lados, apresentando-se de muitas formas para cumprir diferentes finalidades, dirigida a destinatários específicos e com temas concretos e contextualizados. Além de se manifestar como instrumento e mecanismo técnico, a avaliação também transforma, ao gerar sentidos, alicerçar valores, certificar interesses e causar mudança. A prática avaliativa é temporal, estabelecida em contextos humanos tomados de representações e princípios, destinada a efetivar interesses de determinados destinatários. Desse modo, a avaliação exige a combinação de inúmeros enfoques, metodologias, instrumentos e estratégias e, de maneira particular, uma intercomunicação efetiva entre os métodos quantitativos e qualitativos, sem requerer exclusivamente nenhum dos aspectos, para escapar do abuso exclusivista promotor de vícios do quantitativismo e do objetivismo, assim como do qualitativismo abstrato.

Meneghel e Lamar (2002) afirmam que o uso de indicadores quantitativos é naturalmente suscetível de verificação, pois elimina a intervenção de critérios subjetivos ou arbitrários e usa uma linguagem direta e inequívoca. Pode-se justificar o seu uso também por assegurar igualdade de condições entre indivíduos, instituições e/ou elementos avaliados. Contudo, não garantem por si mesmo uma percepção estruturada de programa, processo ou instituição, sequer conseguem em todo o tempo abranger elementos relevantes ligados a diferentes grupos sociais e de interesse, ou aspectos regionais, de forma a aprofundar a diversidade de realidades materiais e conceituais da educação brasileira, significativas à elaboração de um diagnóstico e à implementação das mudanças necessárias. Da mesma forma, os critérios objetivos podem até esclarecer a distância entre o real e o ideal, assim como servir à regulação, mas não explicam a razão dessa diferença nem apontam os caminhos para a sua eliminação.

A expressão estatística de uma lista de variáveis não é suficiente para expressar a avaliação de uma instituição dinâmica, como o ambiente escolar. Para Meneghel e Lamar (2002), sendo o objetivo a melhoria da qualidade, não meramente a comparação (punição ou premiação) de resultados de desempenho, em razão da necessidade de tratar diferente o que é diverso, deve-se reconhecer o ambiente que interfere nas escolhas pedagógicas – currículo, metodologia, relações interpessoais – assim como os domínios e implicações culturais,

sociais, políticas e econômicas do processo educativo.

A existência de formas e modalidades diferentes de avaliação traduz distintas funcionalidades, podendo atender a várias funções, apreendidas na contextura das mudanças educacionais, econômicas e políticas mais amplas (AFONSO, 2009). No campo da educação, a avaliação assumiu destaque nos processos de ensino-aprendizagem, de modo que quase automaticamente as pessoas associam o termo à escola e ao ensino, sendo uma ferramenta de diagnóstico que viabiliza os procedimentos de correções de programas e aprimoramento do trabalho dos profissionais da educação (RIBEIRO, 2009).

Para Dias Sobrinho (2003a), a formação, em seu sentido mais amplo, completo e complexo, deve ser o foco da avaliação. Apreendida como a principal responsabilidade social da Educação Superior, vinculada à questão da produção e disseminação do conhecimento, a avaliação deve ter um caráter educativo, de melhoria. Por esse ponto de vista, contribui para a melhoria da instituição, com potencial significativo de transformação.

Ao refletir sobre a avaliação a serviço do planejamento educacional, simplificadamente, Cervi (2008, p. 65) define a avaliação “como o processo de conhecer e julgar a relação entre metas estabelecidas, recursos, empenhos e resultados obtidos pela administração e por professores em uma dada situação de trabalho na instância pedagógica”. Portanto, há um comprometimento com processos de mudança. De acordo com a autora, a função da avaliação como gestão atinge estágios gradativamente abrangentes: a regulação do processo formativo, a qualificação da vida na escola, a universalização da educação e a qualidade. Para Dias Sobrinho (2003b), ao pensar as responsabilidades do Estado e da comunidade educativa, as funções de regulação e avaliação (sentido exato e restrito), concebidas como diferentes, devem ser consideradas complementares.

Para Santana (2018, p. 41), “todo processo de avaliação passa pela existência de padrões de referência que são selecionados e hierarquizados de acordo com o contexto e com a sociedade à qual a avaliação está vinculada”. Para a autora, o poder da avaliação está fundamentado em sua credibilidade. Além disso, a avaliação é uma política pública que pode gerar várias informações acerca da aprendizagem dos estudantes e das circunstâncias em que a instituição está incorporada. Mas o que fazer a partir dos resultados encontrados? Responder a esse questionamento é o dilema da avaliação.

Fernandes (2009, p. 64) afirma ser a avaliação “uma prática e uma construção social, é um processo desenvolvido por e para seres humanos que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e questões de natureza sociocultural, psicológica e também política”. Para realizar um ato avaliativo é necessário atender aos pressupostos de ordem filosóficas e às

condições de homem, de mundo e de sociedade que o acompanham. Souza (2018) argumenta que essa necessidade sobrevém por força do atravessamento de elementos, na complexidade do próprio fenômeno avaliativo, que influenciam a dinâmica social da avaliação, como: valores, aspectos culturais, éticos, políticos e ideológicos. A autora destaca que, da origem às implicações, a avaliação se constitui como elemento histórico e social, visto que tanto a postura quanto cada um dos aspectos avaliativos correspondem ao tipo de sociedade que ela quer servir.

Para Dias Sobrinho (2003a, p. 32), “toda avaliação tem um forte significado político e uma importante dimensão ética, não apenas técnica”. O autor expõe que a avaliação constitui o cerne dos debates públicos que se instauram a esse respeito, produzida em espaço social de valores e disputas de poder. Ele justifica que os sentidos éticos e políticos das concepções de Educação Superior e da própria sociedade estão essencialmente em pauta e, isso, excede os problemas técnicos. Para o autor (2003, p. 32), “há de se reconhecer a força transformadora da avaliação, ou seja, seu papel central nas novas configurações desejadas para os sistemas de Educação Superior em conexão com as reformas da sociedade”.

Os efeitos políticos da avaliação estão baseados em metas sociais e econômicas que suplantam as dimensões individuais, requerendo particularidades do Estado, do mercado e de outros setores da sociedade. Conforme Souza (2018), torna-se inevitável compreender a emergência de se conhecer a avaliação como objeto de estudo e enquanto produção de conhecimento em suas inúmeras nuances. Assim, o conhecimento sobre a avaliação será capaz de fundamentar o seu potencial emancipatório enquanto instrumento necessário à regulação da qualidade da educação, dado que a avaliação se encontra em questões sociais que estão na vanguarda das temáticas educacionais.

O levantamento da literatura materializado neste capítulo indicou para trabalharmos o conceito de avaliação a partir das concepções de Cervi (2008), Dias Sobrinho (2003a) e Fernandes (2009), depreendendo como cerne da avaliação a formação (em seu sentido amplo, completo e complexo), relacionada à demanda da produção e disseminação do conhecimento, com um caráter educativo, de melhoria; atendendo a pressupostos de ordem filosóficas e condições de homem, de mundo e de sociedade que o acompanham. Na gestão, a avaliação abrange a regulação do processo formativo, a qualificação da vida na instituição, a universalização da educação e a qualidade. No planejamento, a avaliação emprega a valoração processual para efeito de regulação do plano de melhoria do trabalho pedagógico, com os resultados da pesquisa avaliativa analisados em todas as suas implicações e por todos os envolvidos, para lembrar que tais resultados instruem mudanças a serem adotadas pela instituição em seu conjunto.

3.2 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O crescimento quantitativo intenso das universidades suscitou inúmeras reformas e leis, frente às políticas de Estado, questionando-se a qualidade. Com a perspectiva de obter melhor qualidade institucional e efetividade acadêmica e social, além do fato de ser uma obrigatoriedade legal, importante compreender a política pública para a avaliação educacional do Sistema de Ensino Superior.

A própria história da avaliação da educação brasileira indica ser a avaliação um procedimento causador de transformações, não somente no que tange ao conhecimento produzido no ambiente acadêmico, dadas as indicações de uso no Ensino Superior para implementar reformas nesse nível educacional. De fato, além do sistema educacional brasileiro, as mudanças acarretadas transitam por toda a sociedade, tanto no momento imediato quanto no que está por vir. Como afirma Dias Sobrinho (2010, p. 195):

A avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais. Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social. Enfim, tem a ver com as transformações desejadas não somente para a educação superior propriamente dita, mas para a sociedade, em geral, do presente e do futuro.

Quando contrastado com o cenário europeu e latino-americano, conclui-se que o Ensino Superior brasileiro foi implementado tardiamente, conforme já discutido anteriormente neste trabalho. Da mesma maneira, a avaliação da Educação Superior no Brasil se apresenta como recente. É fato que houve avanços e retrocessos em seu processo de construção histórica, sendo amplamente empregada como objeto de planejamento e efetivação de reformas educacionais. Segundo Dias Sobrinho (2010, p. 201), “as concepções e práticas de avaliação também se alteram em conformidade com as mudanças de contexto, posto haver relação de mútua implicação entre avaliação e reformas da educação superior”. Ou são pretextos para mudanças, atentando para os seus resultados? Apresentamos a trajetória da avaliação da Educação Superior no Brasil, revisitando experiências de avaliação implementadas até a instituição do Sinaes.

Conforme Zainko (2008), referido anteriormente, com a Reforma Universitária de 1968, promovida pelo Governo Civil-Militar, para ajustar o Ensino Superior às necessidades do desenvolvimentismo brasileiro, surgiu uma proposta de avaliação da Educação Superior

em caráter mais sistematizado. As instituições educacionais passaram a ser consideradas similares a empresas privadas, submetidas ao paradigma produtivista de eficiência, alterando significativamente a Educação Superior brasileira.

Apesar de sua eventual expansão, o Sistema de Ensino Superior público se revelou incapaz de atender à acentuada demanda. De acordo com Neves e Martins (2016), em resposta à pressão por mais vagas, divergindo da orientação da reforma universitária que estabelecia a universidade como modelo preferencial para a expansão do Sistema de Ensino Superior, o MEC e o CFE permitiram a multiplicação de estabelecimentos isolados e integrados, oferecidos pela iniciativa privada. Em razão disso, a reforma universitária assinalou um período de expansão da Educação Superior, especialmente das instituições privadas. “Com efeito, no Brasil, essa grande e contínua expansão se deu notadamente por via da privatização” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 198).

A expansão do ensino privado sobreveio sem a garantia do direito à democratização do acesso, permanência e qualidade. Denotam-se entre as especificidades do Ensino Superior brasileiro, o desenvolvimento e a concomitância “do ensino público (minoritário) com o ensino privado (diferenciado e amplamente majoritário em termos de matrícula e do número de instituições de ensino) e um regime de financiamento que se mostra incapaz de sustentar um processo consistente de inclusão social” (NEVES; MARTINS, 2016, p. 96).

O Ensino Superior no Brasil se reverbera no contraste que historicamente persiste na sociedade brasileira, sendo concebido com bastantes desafios e problemas a serem suprimidos, como: elevadas taxas de evasão e de ociosidade, insatisfação na formação dos níveis escolares anteriores, episódios de casos de baixa qualidade de ensino, limitação de pesquisas a poucas instituições, instalações físicas precárias, fração de professores sem qualificação nem formação adequada ao magistério superior, entre outros (DIAS SOBRINHO, 2010). Isso ressalta o estabelecimento da expansão do Sistema de Educação Superior no Brasil, seguida pelas alterações, entre as instituições, no arcabouço qualitativo e na distinção dos objetivos, conforme evidenciado por Dias Sobrinho (2010, p. 198-199):

A grande e acelerada expansão do sistema de educação superior brasileiro se fez acompanhar de uma importante mudança qualitativa, especialmente no que concerne à enorme diferenciação de finalidades. [...] Muitas das múltiplas finalidades se vinculam agora aos objetivos dos grupos implicados e aos interesses particularistas dos diversos segmentos sociais.

Os responsáveis pelas políticas públicas para o setor educacional têm conhecimento dos enormes desafios. Apesar disso, segundo Neves e Martins (2016), esse fato não se reflete

em práticas notadamente capazes de mobilizar recursos para a pavimentação de um itinerário sólido de mudanças. Com o encaminhamento para a redemocratização do país, a avaliação da Educação Superior se constituiu como mecanismo à efetivação de políticas que subjugassem a instabilidade sofrida pela universidade. A partir de 1977, com a avaliação dos Programas de Pós-Graduação pela Capes, iniciou-se a avaliação sistemática das instituições brasileiras de Educação Superior e dos seus respectivos cursos. Rothen (2018) assinala as experiências de autoavaliação realizadas em duas universidades, na década seguinte: UnB e USP.

De acordo com Almeida Júnior (2002), o processo de formação das políticas de avaliação da Educação Superior brasileira compreendeu períodos bem definidos, abarcando as discussões iniciais (início dos anos de 1980) e a sua constituição como pilar principal da agenda de política educacional (anos de 1990). A primeira fase, denominada de construção da agenda (1983-92), caracterizou-se pelo espaço de constituição da lista de problemas que chamaram a atenção do governo; a segunda fase, denominada de formulação da política (1993-95), caracterizou-se pelo espaço político de trocas, conflitos e poder; e a terceira fase, denominada consolidação ou implementação da proposta governamental (1995-dias atuais), caracterizou-se pela efetivação de novos mecanismo de avaliação pelo MEC.

Rothen (2018) indica o Paru como a primeira proposta de avaliação nas instituições no âmbito do MEC, tendo a avaliação da gestão das IES como objetivo precípua. Cunha (1997) detalha que, em 1983, inspirado pela avaliação da pós-graduação realizada pela Capes, lançou-se Paru, criado pelo governo militar como desdobramento de discussões no âmbito do CFE, motivadas pelas greves nas universidades federais de anos anteriores e pelas críticas à legislação relacionada ao Ensino Superior. Tendo como base o legado da Capes, continha aspectos da pesquisa, utilizando-se de métodos de avaliação aplicados na pós-graduação, e guiado por estudos e análises.

Com a instituição do Paru, surgiu literalmente o termo avaliação. Além desse vocábulo, contrário ao tecnicismo dominante no MEC, esse programa inseriu, no contexto da avaliação da Educação Superior no Brasil, a configuração da Autoavaliação Institucional, que caracterizou o princípio da avaliação formativa e emancipatória. Apesar da significância de suas propostas inovadoras para o campo da avaliação da Educação Superior, o Paru durou apenas um ano, não se constituindo como um sistema nacional de avaliação.

Em 1985, instituiu-se a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, denominada Comissão de Notáveis, para propor uma reforma universitária. Marcadamente heterogênea, composta por 24 membros, a comissão teria que apresentar, de modo imediato, meios de sanar os problemas da Educação Superior.

Dos trabalhos da Comissão de Notáveis, resultou a apresentação do relatório *Uma nova política para a educação superior brasileira*. Zainko (2008) expõe que o relatório abordava autonomia e avaliação, com destaque à falta de critérios para uma política governamental coerente de destinação de recursos públicos que consolidasse as instituições excelentes e fomentasse a melhoria das demais; e a indicação da realização da avaliação do Ensino Superior a partir das dimensões de avaliação dos cursos, dos alunos, dos professores, didático-pedagógica do ensino; de servidores técnico-administrativos e das carreiras. Acerca da autonomia universitária, Rothen (2018) afirma que a comissão manifestou no relatório final a ideia de que essa autonomia deveria ter em contrapartida um sistema de controle do seu desempenho.

De acordo com Thiengo, Bianchetti e Mari (2018), em 1986, criou-se o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (Geres), idealizado no âmbito do MEC, com a tarefa principal de organizar uma proposta de reforma universitária. Embora não votados no Congresso Nacional, o Geres também produziu dois anteprojetos que influenciaram documentos e ações, como a condução do processo de diferenciação e a avaliação institucional. Um dos anteprojetos previa a reformulação das universidades públicas federais com base nos elementos autonomia/avaliação e a distinção das instituições; enquanto o outro, a reformulação das funções do CFE, para excluir a função avaliadora.

Em 1988, além do repúdio da comunidade acadêmica, a divulgação pelo jornal Folha de S. Paulo da relação de professores da USP sem registro de publicações em anos anteriores, conhecida como – lista dos improdutivos da USP –, tornou-se a primeira vez que a imprensa brasileira se posicionou de forma categórica diante de uma avaliação, sendo atribuído a esse jornal um papel de destaque na avaliação da Educação Superior. Rothen (2018) afirma que no mesmo ano, ao ser previsto na Constituição Federal de 1988¹⁴³ o ensino livre à iniciativa privada, devendo passar por processos de avaliação da qualidade pelo poder público, a questão da avaliação tem um primeiro ato normativo, a ser regulamentado por diversos outros. Entre essas normativas está a LDB/1996, que limitou os prazos de validade de credenciamento das IES e de autorização e reconhecimento dos seus respectivos cursos, com renovação periódica depois de um processo regular de avaliação.¹⁴⁴

A LDB/1996 consolidou os processos de avaliação, destacando que ao Estado cabe a autorização e o reconhecimento de cursos, além do credenciamento de IES e as renovações regulares. Isso significa que ao Estado incumbe regular e controlar a Educação Superior, de

¹⁴³ Art. 209, § 2º.

¹⁴⁴ Art. 46, Capítulo IV da LDB/1996.

acordo com prazos e periodicidade das avaliações, por meio de mecanismos de credenciamento e avaliação (HASS, PIMENTA, 2018). As normas permitiram, em um curto intervalo, enorme expansão do Sistema de Ensino Superior.

O arcabouço legal sobre o qual se fundamentam as atuais ações de planejamento, avaliação e remodelação organizacional das IES brasileiras situa-se a partir da LDB/1996. Em especial, o disposto em seu artigo 9º, passa a tratar das incumbências da União e, entre elas, que esse ente federado tem o dever de baixar normas gerais para os cursos de graduação e pós-graduação, assegurar o processo nacional de avaliação das IES, autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de Educação Superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

De acordo com Thiengo, Bianchetti e Mari (2018) e Zainko (2008), como resultado das políticas neoliberais no Brasil, nomeadamente a partir do governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), a avaliação da Educação Superior passou a ser relevante na definição de políticas para o Ensino Superior. Segundo Thiengo, Bianchetti e Mari (2018, p. 719), nesse período, para tornar a Educação Superior ágil, produtiva e competitiva, a reforma educativa se caracterizou como uma das faces da reforma do Estado, tendo como definição fundamental “que os sistemas de educação superior devem tornar-se mais ‘diversificados’, ou melhor, diferenciados e ‘flexíveis’, objetivando maior competitividade e contenção de ‘gastos’ públicos”. Para auxiliar a SESu no estabelecimento de um processo permanente de avaliação, condução e desenvolvimento dos parâmetros de qualidade, constituíram-se as Comissões de Especialistas de Ensino (ZAINKO, 2008).

Para conduzir politicamente o processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras, em 1993, no governo de Itamar Augusto Cautiero Franco (1992-1995), instituiu-se a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras.¹⁴⁵ Reuniram-se vários setores diretamente ligados a essas instituições, por meio de suas entidades representativas.¹⁴⁶ Adiante, para assessorar a comissão e avaliar os projetos provenientes das universidades, constituiu-se o Comitê Técnico Assessor.

Nesse cenário, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) apresentou uma minuta do Documento Básico para a Avaliação Institucional nas universidades que, após debatida pela Comissão e pelo Comitê Assessor, encaminhou-se às IES para o acolhimento de contribuições. Em seguida, a SESu, mediante edital, convidou as universidades interessadas em apresentar projetos de Avaliação

¹⁴⁵ Portaria nº 130, de 14 de julho de 1993.

¹⁴⁶ Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP), Associação Brasileira das Escolas Católicas (ABESC), Fóruns Nacionais de Pró-Reitores de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação, Planejamento e Administração e Extensão (Forplad).

Institucional (interna e externa). Essa ação foi apontada como um salto, pelo consenso pactuado entre as universidades e o MEC, introduzindo a avaliação como um processo contínuo, sistemático e de construção de uma cultura de avaliação participativa e voluntária:

Fundamentada no objetivo de aprimorar a qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e do Governo das Instituições de Ensino Superior e sedimentada no compromisso social da Universidade, a avaliação se apresenta despida dos seus velhos 'fantasmas'. Participativa, voluntária, levando em conta as diferenças regionais e a história de cada Instituição, a avaliação se coloca como um processo contínuo, sistemático e de construção de uma **CULTURA DE AVALIAÇÃO** (BRASIL, 1994, p. 6).

Como se pode observar, a Avaliação Institucional das IES faz parte do contexto histórico do Ensino Superior no Brasil. Nos anos de 1990, a avaliação se caracterizou como bastante estimulada, período em que se intensificaram as disputas de concepções acerca da avaliação da Educação Superior, quando “o Estado foi estabelecendo diversas políticas que se materializaram em uma multiplicidade de projetos de avaliação” (BARRIGA, 2003). Mais precisamente em 1994, surgiu o Paiub, tendo sua base conceitual elaborada pela Andifes, com o objetivo de desenvolver um processo de Avaliação Institucional (BRASIL, 1994).

Caracterizado como uma proposta de autorregulação, baseada na própria instituição e com a participação da comunidade acadêmica, o Paiub determina a instituição de sistemas de avaliação pelas universidades, fixando três momentos: avaliação interna, avaliação externa e reavaliação. De adesão não obrigatória por parte das IES, participaram as instituições interessadas, sendo assegurados recursos para isso. Houve a adesão de 71 universidades, entre 1993 e 1994, que submeteram projetos de avaliação à SESu para participarem do Programa, entre essas IES, a Ufes.

Cunha (2007) destaca que o Paiub surgiu em resposta ao movimento da Universidade brasileira para implantação de um novo modelo nacional de avaliação da Educação Superior, centrado nos cursos de graduação. A avaliação tinha o objetivo de verificar em que dimensão são realizadas e acatadas as atribuições e as prioridades, assimilada enquanto um processo de acompanhamento sistemático de ações da IES, contemplando o seu caráter emancipatório, com a educação considerada um bem público.

Para Ristoff (2008), o cerne da concepção do Paiub está nos princípios que construíram a sua proposta: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não-premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade. Julgou-se esse modelo ineficiente para subsidiar o MEC nas ações de controle do Sistema de Educação Superior, requerendo-se uma prática avaliativa compatível com os pressupostos de restrição

das atribuições do Estado, sem alterar o domínio decisivo do sistema avaliativo.

As próprias universidades criaram seus sistemas internos de avaliação para auxiliar no processo de aperfeiçoamento. Como meio de unificar sistemas de avaliação da Educação Superior, entende-se que a adesão ao Paiub foi o primórdio de uma proposição nacional de avaliação institucional. Zainko (2008) esclarece que, para o poder público, importava a constituição de um sistema avaliativo que sustentasse a execução dos produtos educacionais, de modo a constatar, comparativamente entre as instituições, quais competências alusivas ao ensino são assimiladas pelos alunos durante o percurso do Ensino Superior. Implantou-se, então, no governo Fernando Henrique, uma sistemática de avaliação desenvolvida em conformidade com as necessidades da política da educação, impulsionada pelas reações da comunidade acadêmica e da sociedade. Conforme Dias Sobrinho (2010, p. 202):

O conjunto de políticas setoriais de Educação Superior implementadas a partir de 1995, no Brasil, passou a necessitar de um aparato legal a lhe dar sustentação e de avaliação eficaz ao incremento e ao acompanhamento da expansão quantitativa e diversificação do sistema. A avaliação se tornou um instrumento importante para informar o mercado de trabalho a respeito da qualidade e do tipo de capacitação profissional que os cursos estavam oferecendo, bem como para indicar as IES que estariam mais ajustadas às exigências da economia.

Rothen (2018) afirma que o modelo de avaliação construído no Brasil, a partir de 1995, tem como ponto de convergência a condução da expansão da educação com a regulação estatal do sistema. Além dessa particularidade, esse modelo tem o objetivo de fomentar a concorrência pela criação de índices que disponham as instituições escolares em uma escala de classificação, permitindo o ranqueamento. O autor afirma que a indução à competição é transformada em princípio pedagógico, diante da crença de que a competição entre estabelecimentos escolares levaria à melhoria da educação. Com isso, objetivava-se tão somente o cumprimento das finalidades econômicas, suprimindo as demais dimensões humanas.

Como recurso de regulação do Estado, criou-se o Exame Nacional de Curso (ENC), popularizado como Provão, para mensurar os resultados do processo de ensino e aprendizagem, pela aplicação de exames obrigatórios a graduandos finalistas de cursos de graduação, tornando-se um instrumento utilizado para alicerçar a estruturação de políticas educativas. Essa estratégia de avaliação foi reconhecida pela sociedade como método de classificação das universidades. Os resultados eram apresentados em forma de *ranking*, sem valor educativo, usados para conceituar as IES, influenciando notadamente a lógica da constituição do campo da Educação Superior, mas sem produzir dados avaliativos que

propiciassem às IES conduzir à melhoria da qualidade dos seus cursos.

Para Leite (2003, p. 65), “a avaliação que poderia estar a serviço da melhoria da qualidade, mostra estar a serviço do redesenho das instituições na direção do capitalismo acadêmico, da obtenção de mais recursos para melhoria de instalações, a serviço da competitividade docente e discente”. Polidori (2009) aponta que o próprio MEC admitiu o equívoco de considerar os conceitos atribuídos aos cursos como um único indicador de qualidade. Para Dias Sobrinho (2003a, p. 41):

[...] o Provão é um instrumento de verificação de desempenho. Como controle, pode ser útil para instrumentalizar práticas regulatórias, como é o caso da expansão do mercado educacional, mas não chega a indagar sobre os sentidos das formas e conteúdos pedagógicos no horizonte da formação humana, tampouco da pertinência e da equidade e muito menos age para consolidar um modelo de universidade com sentido público e social.

Cunha (2007) explicita que o ENC era aplicado em âmbito nacional a estudantes concluintes de áreas, anualmente, selecionadas pelo MEC. Para o autor, deslocou-se o foco da avaliação da Educação Superior do aspecto institucional para a dimensão individual. Apesar de difundido, pela mídia ou para publicidade em práticas de autorregulação próprias do mercado, ainda que previsto pelas normas, não houve punição para os casos de resultados negativos no exame.

Segundo Leite (2003, 65), “paradoxalmente, são as universidades públicas que obtém os primeiros escores nas classificações nacionais”. Esse modelo de avaliação abrangia apenas fragmentos de aspectos referentes à Educação Superior ofertada no país e, por esse motivo, demonstrou ser insuficiente aos propósitos do Estado. O Provão foi identificado como um instrumento objetivo, cujos resultados seriam inquestionáveis. Sucedia que:

Dada a falta de padrões básicos de referência e tendo em vista que os testes sucessivamente aplicados não eram equivalentes, o Provão tampouco possibilitava comparações longitudinais do mesmo curso. O exame era aplicado a alunos concluintes. Isso não apenas impossibilitou qualquer conclusão sobre os efeitos do curso na formação dos seus graduandos como inviabilizou ações de correções de rumo e melhoramentos no percurso formativo dos estudantes (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 206).

Para os idealizadores do Provão, o instrumento promoveria melhorias na qualidade e aumento da eficiência do Sistema de Ensino Superior, alicerçando os atos decisórios de uma sólida regulação. Para Leite (2003, p. 650), “a avaliação que poderia estar a serviço da reforma e construção do compromisso com a democracia, passa a ser o instrumento da

centralização, da homogeneização e do controle”. O Provão resistiu até o ano de 2003 e, em virtude dessas disfunções, foi duramente criticado, dado ser apenas uma avaliação ranqueadora, nacionalmente boicotado por parte dos estudantes, gerando notas baixas em diversos cursos consagrados pelo país.

De fato, o Provão não se constituiu em um instrumento que amparasse as deliberações pertinentes à regulação do sistema, ainda mais, tendendo a se tornar impraticável em consequência do seu custo gradativo, à proporção que o Sistema de Educação Superior se expandia. Apesar dos desvios conceituais, técnicos e políticos, inseriu a avaliação na agenda da Educação Superior e da própria sociedade, com impactos importantes no delineamento do Sistema de Educação Superior (DIAS SOBRINHO, 2010). O Provão forçou várias IES a se adaptarem para melhorar o desempenho de seus estudantes, tendo em vista o desdobramento de seus resultados, como o conceito da instituição divulgado pela mídia. Além disso, colocou a avaliação na agenda da Educação Superior e da sociedade.

Para Rothen (2003, p. 114), “O maior mérito do Provão é o de ter levado as Instituições de Ensino Superior de péssima qualidade a preocuparem-se com a qualidade do ensino, contudo ele induz a práticas indesejáveis” – apesar disso, “ele é desserviço à sociedade brasileira” (p. 122). Entre os equívocos, o autor aponta os seguintes: o currículo mínimo, em consequência da homogeneização dos cursos de graduação, com foco apenas no atendimento das exigências para a realização dessa prova; o uso da avaliação, pela divulgação dos resultados em forma de *ranking*; os conceitos, pela não equivalência entre as notas da instituição e a nota do aluno em disciplinas isoladas, tornando a nota sem significado factual; e a maquiagem da realidade, pela divergência entre os conceitos entre as áreas, causando discrepância, entre as notas, nas diversas áreas.

Segundo Cunha, Fernandes e Forster (2003, p. 98), “o conceito do binômio avaliação e qualidade, adotado pelo governo federal, expressa o lugar que o Estado vem reservando para si, definindo seu papel e, conseqüentemente, estratégias de ação”. De acordo com Rothen (2018), a política de avaliação estava de acordo com as políticas de Reforma do Estado, cuja orientação conceitual era a restrição da ação estatal no que diz respeito aos serviços públicos. Ao Estado caberia a atribuição de regular e avaliar a oferta dos serviços públicos, enquanto os serviços deveriam ser executados por agentes privados.

Segundo Dias Sobrinho (2003b), para assegurar as condições de existência de um sistema de boa qualidade e, necessariamente, consolidado como um serviço público, a função de regulação instaura procedimentos de controle e fiscalização. Para que se desenvolva como prática social voltada à produção da qualidade das instituições e da emancipação social, a

regulação deve se articular com a função de avaliação educativa, com a avaliação, concebida e praticada como ação social formativa e construtiva, sempre com uma intencionalidade educativa. Para o autor, a regulação não pode substituir a avaliação educativa (formativa), que preceitua melhoria, não o simples controle. A avaliação, com intencionalidade e função educativa, deve ser desvinculada dos parâmetros de financiamento de mecanismos de premiação/punição ou da produção hierárquica (*rankings*) das instituições.

No domínio dos critérios de avaliação, Santos (1994) adverte que a dificuldade está em determinar medidas para a avaliação da qualidade e da eficácia. O autor questiona – como mensurar “a formação do caráter ou mesmo o progresso científico?” – dado que mesmo instrumentos de medidas indiretas suscitam problemas, como o “quantitativismo e o economicismo” (SANTOS, 2007, p. 69). Para Cervi (2008, p. 93):

Quando nos referimos à **instrumentalização dos processos avaliativos**, queremos, sobretudo, destacar os artifícios – medidas, técnicas e instrumentos propriamente ditos – que integram os mecanismos de verificação da quantidade, qualidade, efetividade e pertinência de condições, empenhos e resultados de um plano de ação. A má utilização dos instrumentos de avaliação pode induzir a detecção de falsos problemas [grifo do autor].

Com a Reforma de Estado, em 1998, privatizou-se os setores de infraestrutura que davam sustentação ao país. Isso conferiu ao setor privado a execução de funções e serviços públicos, abrangendo a Educação Superior. Polidori (2009) esclarece que, nesse mesmo sentido, o Banco Mundial, em 1995, defendeu reformas que garantissem à Educação Superior maior eficiência, qualidade e equidade. Nessa conjuntura, eficazes sob a perspectiva da implementação de processos diversificados e particularização institucional para a Educação Superior, as políticas para esse nível de ensino se assentaram em processos sistemáticos de avaliação (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2002).

Outro órgão internacional, a Unesco, publicou documentos com o objetivo de estabelecer políticas para a Educação Superior, sendo o principal deles *A educação superior no mundo: visão em ação*.¹⁴⁷ Esse documento foi apresentado na Conferência Mundial sobre a Educação Superior, em Paris, com a afirmação de que “a educação superior de qualidade não pode estar dissociada da avaliação e da regulação, considerando, ainda, como fundamentais, os seguintes fatores: a cultura da avaliação, da emancipação, da autonomia da responsabilidade e da prestação de contas” (POLIDORI, 2009, p. 440).

Adiante, em 2003, entre as mudanças relacionadas às políticas de Educação Superior, instauradas durante o primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006),

¹⁴⁷ Título original: *La educación superior en el siglo XXI: vision y acción*.

integram-se os procedimentos de avaliação. A intensificação das críticas ao Provão favoreceu as disposições de modificações, com foco na participação democrática e na construção de um sistema de avaliação que, de acordo com Dias Sobrinho (2010, p. 208), verifica-se “como uma ideia básica e integradora que se materializa em determinadas práticas articuladas entre si, com a finalidade de produzir efeitos e alcançar objetivos coerentes e consistentes”.

Indicou-se, no ano seguinte, um projeto de reforma universitária que, diferente da reforma de 1968, foi largamente debatido pela comunidade acadêmica e pela sociedade civil, com foco na instituição como um todo. No documento, recomendava-se a aplicação de um instrumento amplo e integrador: o Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (Paideia); que, conforme Dias Sobrinho (2010), buscava alicerçar a concepção de processo, integração, movimento, evolução e inovação, em oposição à avaliação produtivista, estática e de simples resultados. Embora a proposta do Paideia tenha sido recusada pelo MEC, considera-o como um documento precedente do Sinaes.

Um outro documento, *Educação Superior nos países em desenvolvimento: perigo e promessa*,¹⁴⁸ também, editado pelo Banco Mundial, fortaleceu, em 2004, a instalação de políticas de avaliação da Educação Superior em todo o mundo, inclusive no Brasil, ao buscar elucidar o equívoco de priorizar a Educação Básica em detrimento da Educação Superior. Acerca da Educação Superior no Brasil, os elementos essenciais se baseavam em uma proposta de avaliação que seguia orientações internacionais: transformar o Estado de um órgão controlador para um regulador, valendo-se de sistemas de avaliação. Destaca-se ser a avaliação do desempenho universitário um dos aspectos reconhecidos pela crise institucional da universidade que, no entender de Santos (1994), é o elemento mais importante.

Comparando-se à sistemática utilizada pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva, o Sinaes encerra uma sequência de possibilidades. Zainko (2008) destaca que se pretendia vincular a ação de regulação estatal da Educação Superior à dimensão da emancipação da IES e da prática educativa, levando-se em consideração os seus limites históricos.

Nos anos de 1996 a 2003, considerou-se a expansão desordenada de IES um fato danoso ao Sistema de Educação Superior no país, pelo modo como ocorreu, privilegiando a instalação de IES e cursos de baixa qualidade no país. Ulterior a esse contexto, criado a partir da Comissão Especial de Avaliação do Ensino Superior¹⁴⁹ (CEA), em 2004, instituiu-se o Sinaes, pela Lei nº 10.861/2004. Carvalho, Oliveira e Lima (2019) afirmam que o Sinaes surgiu em atendimento a mecanismos da LDB/96, para garantir o processo nacional de

¹⁴⁸ Título original: *Higher Education in developing countries: peril and promise*.

¹⁴⁹ O CEA foi formado por representantes das IES e membros do MEC e da União Nacional dos Estudantes (UNE).

avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes.

Polidori, Fonseca e Lorrosa (2007, p. 335) reconhecem que, com o Sinaes, pela primeira vez, instaurou-se um sistema em que “não foram ações avaliativas soltas e sem interligações, mas sim, um sistema que tem como objetivo ‘olhar’ o todo através das suas partes”. O Sinaes é o sistema de avaliação em vigor no Brasil, com Lei aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, tornou-se parte de uma política de Estado responsável pela educação nacional, tendo 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 e o aperfeiçoamento 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).

Em conformidade com a alegação exposta pelo poder público, a criação de um sistema nacional de avaliação foi a opção para atender à necessidade de controle da acelerada expansão do Ensino Superior (HASS; PIMENTA, 2018). Para Rothen (2018, p. 30), “a tentativa de conciliar a visão emancipatória da avaliação com a visão de controle tornou a citada lei [Lei 10.861/2004] ambígua em relação aos procedimentos a serem adotados e ao papel da avaliação”. O autor afirma que, sobretudo a partir de 2008, quando da criação do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e do Índice Geral de Cursos (IGC), como dispositivo para revalidação de reconhecimento de cursos e credenciamento das instituições, colocou-se o Sinaes de lado.

O Sinaes é constituído por três processos diferentes, desenvolvidos em situações e momentos distintos, fazendo uso de instrumentos específicos, adotados como complementares e integrados entre si para atuar pela melhoria da qualidade das IES e dos cursos:

- a) Avaliação das IES, realizada em duas etapas principais: a autoavaliação ou avaliação interna (conduzida pela CPA de cada IES) e a avaliação externa (conduzida pelo Inep para credenciamento ou renovação de credenciamento – universidades e centros universitários, e no caso das faculdades – já no momento da autorização);
- b) Avaliação dos Cursos de Graduação em que os cursos de graduação são avaliados por intermédio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de comissões externas designadas pelo Inep, para os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância, sendo

atribuído a cada curso um conceito final de 0 a 5; e

- c) Avaliação do Desempenho dos Estudantes, que é o Enade, configurado como componente curricular obrigatório dos cursos de graduação – que avalia os estudantes, em ciclos avaliativos de a cada três anos. A partir da prova, do questionário e do cadastro respondidos pelos estudantes e do Censo da Educação Superior, a cada curso é atribuído um Conceito Enade e um CPC, além do Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e Esperado (IDD) que considera o desempenho do estudante no Enade e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), conceitos de 0 a 5.

Os cadernos do Enade, contendo o desempenho geral dos estudantes na prova; as respostas dos questionários do estudante indicando as percepções sobre a qualidade da formação, o corpo docente e a infraestrutura do curso e da Instituição; e outros dados socioeconômicos referentes aos estudantes são disponibilizados, publicamente, na página do Inep. Os relatórios de avaliação de curso e da instituição, contendo os conceitos e as fragilidades dos indicadores previstos nos Instrumentos de Avaliação do Inep, ficam restritos ao âmbito do curso e da instituição, cabendo a eles a divulgação ou não desses relatórios.

Segundo Zainko (2008), com o Sinaes, buscou-se alicerçar uma cultura de avaliação institucional que suplantasse o estágio inerte, específico do Provão, dando lugar a uma configuração de avaliação processual e dinâmica. Entre os problemas que requerem medidas, há a vulnerabilidade da cultura de avaliação, a escassez de pessoal qualificado, as complexidades da constituição política da Conaes e a limitação de pessoal técnico disponível para examinar os relatórios de autoavaliação. Na IES, o estabelecimento da CPA choca com as dificuldades operacionais causadas por problemas políticos, carência de pessoal familiarizado com o modelo do Sinaes, insuficiência de debates internos e obstáculos para realizar a autoavaliação. Enquanto no MEC, entre as disfunções, a autora afirma que há o entendimento de que a avaliação deve ser relacionada a indicadores quantitativos que propiciem a elaboração de *ranking*. Para Santana (2018, p. 41):

A escolha por indicadores qualitativos (como a relevância dos conteúdos na formação dos professores) ou quantitativos (número de alunos por sala, número de retidos, resultados escolares) depende de quem solicita esta avaliação. No nosso caso, o que tem solicitado as avaliações é o Estado, por isso é ele que decide o que será avaliado.

A despeito de o Sinaes se concentrar na função que a Educação Superior desempenha, ele relaciona as atividades acadêmicas sem fixar critérios de prioridade, o que simbolizou um avanço na compreensão de um sistema nacional de Educação Superior voltado à valorização

de todas as atividades desenvolvidas. Logo, a sua proposta de avaliação da Educação Superior constituiu uma evolução nas avaliações até então, tendo como características básicas: a Avaliação Institucional como centro do processo avaliativo, a integração de diversos instrumentos com base em uma concepção global e o respeito à identidade e à diversidade institucionais, possibilitando considerar também a realidade e a missão de cada IES. Para Dias Sobrinho (2010, p. 209):

Mais que a simples mudança de instrumentos, o SINAES pretendeu operar com outro paradigma de avaliação. Seu foco central era a instituição como um todo. O curso e o aluno seriam avaliados não mais isoladamente, mas em função da totalidade institucional. Dessa forma, não seria suficiente avaliar somente o ensino, tampouco averiguar o desempenho dos estudantes em um exame.

Além da proposta de integração, o Sinaes demanda o desenvolvimento de inúmeros processos avaliativos, diferenciados em cada IES, reconhecendo a diversidade do Ensino Superior, de modo igualitário. A implementação do processo avaliativo é de responsabilidade compartilhada por todos os agentes: governo, IES e sociedade em geral, ainda que, respeitados os papéis e as competências específicas das diferentes categorias, a gestão da Educação Superior implique, conforme Leite (2016, p.19), em “confrontos que adentram formatos assumidos pelas instituições e que encontram respaldo nas políticas públicas, nos movimentos de internacionalização, nas demandas sociais e no avanço científico-tecnológico”. A participação da comunidade acadêmica, incorporada aos processos avaliativos, é condição para a consciência da realidade e o compromisso com propostas de mudanças.

Para Cervi (2008), quando a serviço do planejamento, exige-se da avaliação o máximo de objetividade exequível, com uma coleta de dados rigorosa e sistemática. Consequentemente, um sistema de avaliação integrado e articulado a concepções, objetivos, metodologias, práticas, agentes da comunidade acadêmica e de instâncias do governo poderá viabilizar um diagnóstico da realidade institucional mais preciso para o planejamento de ações futuras. De acordo com Dias Sobrinho (2003b), para asseverar confiabilidade e reunir o máximo de elementos para a reflexão e a ação, respeitadas as características de cada instituição, devem ser utilizados, no processo de avaliação, recursos e procedimentos técnicos e científicos adequados. Assim, além da valorização do rigor técnico e científico, assume-se como processo político que respeita as diferenças e o pluralismo.

Dada a evidência da importância da necessidade de integração de todos os agentes nos processos avaliativos, cabe citar o trabalho de Peixoto (2011, p. 32), pois ratifica que quando da criação do Sinaes, entre os princípios condutores, “constava que os processos avaliativos

deveriam incorporar todos os agentes, dimensões e instâncias das IES, respeitados os papéis específicos dos participantes, a identidade e a missão de cada uma das instituições”. Ademais, os modelos de avaliação participativa possibilitam “a emergência de critérios de avaliação interna suficientemente robustos para se medirem pelos critérios de avaliação externa” (SANTOS, 2007, p. 79).

Para Dias Sobrinho (2003b), o sentido público e social da avaliação decorre da produção e da difusão de conhecimentos científicos e socialmente relevantes, bem como de uma eficaz administração e vivência institucional na vida social e econômica e da consolidação dos valores essenciais da democracia. Para o autor, a avaliação deve ser um processo integrado às estruturas pedagógicas, científicas e administrativas, com a função primordial de melhorar o cumprimento da responsabilidade social da IES. Essa melhoria se efetivará por meio de incremento consistente da profissionalização dos docentes, revisão crítica dos currículos, programas, práticas pedagógicas, valor científico e social das pesquisas, impactos e inserção institucional na comunidade local, nacional e mundial.

Tendo como ponto de partida a Reforma Universitária de 1964, depreende-se, pela diversidade de concepções que foram introduzidas e de interesses que perpassam a avaliação da Educação Superior, a importância de compreender a complexidade da política educacional de avaliação e do papel do Estado na implementação dessa política. Por se tratar de um fenômeno social, historicamente construído, a avaliação precisa ser ajustada para que gere mudanças educacionais e sociais positivas e, de fato, alicerce a regulação. Isto posto, entre os desafios, está localizar a condição de equilíbrio entre a avaliação e a regulação, o que pode ser constituído pelo diálogo, com a essência na compreensão do sentido social.

3.2.1 Avaliação Institucional na Perspectiva do Sinaes

A proposta do Sinaes tem como características básicas: a Avaliação Institucional como centro do processo avaliativo, a integração de instrumentos com base em uma perspectiva global e o respeito à identidade e à diversidade institucionais. Nessa perspectiva, o cerne da avaliação é a instituição como um todo e, assim sendo, o curso e o estudante são avaliados em função da totalidade institucional (DIAS SOBRINHO, 2010). Segundo Carvalho, Oliveira e Lima (2019, p. 224):

Inicialmente o SINAES trazia dez dimensões no processo de Avaliação Institucional, contudo, em 2014, houve reformulação do instrumento e as dimensões foram agrupadas em cinco eixos assim delimitados: 1) Planejamento e Avaliação Institucional; 2) Desenvolvimento Institucional; 3) Políticas Acadêmicas; 4) Políticas de Gestão; 5) Infraestrutura Física. O relatório gerado, a partir da visita in loco da comissão de avaliação designada pelo INEP, permite que a instituição possa fazer seu replanejamento levando em conta as suas fortalezas e fragilidades.

De acordo com Afonso (2009), haja vista a especificidade de cada contexto educativo, a Avaliação Institucional demanda considerar que a instituição não é capaz de se conhecer em profundidade tão somente pelos elementos de instrumentos estandardizados. Conforme Dias Sobrinho (2003b), para que os estudos, as análises e os debates realizados nos diferentes momentos de um processo contínuo integrem um contorno unitário de Avaliação Institucional, os procedimentos avaliativos precisam estar articulados a um programa fundamentado em uma concepção capaz de implementar práticas integradoras. Ainda que se utilize de mecanismos de controle, essa concepção tem a globalidade e a integração como referência a serem atingidas, devendo assegurar que sua função seja primordialmente pedagógica, educativa e formativa. A respeito da Avaliação Institucional educativa, Dias Sobrinho (2003a, p. 44) afirma que:

deve ser um amplo e democrático processo de busca de compreensão das dimensões essenciais de uma instituição e de organização das possibilidades de transformações. Portanto, deve estar orientada essencialmente para as finalidades essenciais da instituição, sob os seguintes aspectos: conhecimento, compreensão, redefinição, valoração e construção das transformações desejadas.

Dias Sobrinho (2008a) aponta como características principais de uma Avaliação Institucional relativas às universidades, os seguintes elementos: totalidade (sistemática e global, presente no objeto e no sujeito), integração (compreensão e construção de totalidades integradas), pedagogia (prática social de sentido fortemente pedagógico), orientação formativa (orientações básicas: a somativa e a formativa), qualidade e ênfase qualitativa (objeto central: qualidade), flexibilidade (graus de flexibilidade e adaptabilidade), credibilidade (seguros quanto à direção traçada e confiança nos articuladores do processo), comparabilidade (união de propósitos, linguagem, instrumentos e procedimentos metodológicos para evitar a dispersão e as rupturas do processo), institucionalidade (perpassa todas as decisões e atividades) e permanência (empreendimento permanente e coletivo de produção da qualidade educativa).

No nível institucional, o processo de avaliação deve ser desenvolvido de forma contínua, instituindo de maneira alternada três dimensões essenciais, complementares e

articuladas, para o favorecimento de um processo contínuo integrado e consistente: autoavaliação ou avaliação interna, avaliação externa e reavaliação e meta-avaliação (DIAS SOBRINHO, 2003a). Carvalho, Oliveira e Lima (2019) afirmam que a Avaliação Institucional se fundamenta como atividade no campo das políticas universitárias. Entre as suas finalidades, os autores citam: melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, qualificação da gestão universitária e prestação de contas à comunidade, destacando-se a necessidade de contínuas reflexões e revisões sobre os processos avaliativos, para que possam indicar a extensão das demandas e os ajustes necessários.

Para Dias Sobrinho (2002), além de indicar as deficiências, necessário interpretar as suas circunstâncias e mobilizar as potencialidades. Dado a isso, a importância da manifestação das indagações básicas capazes de gerar sentidos significativos que importam no processo educativo, estabelecidos nos princípios basilares do gênero humano e que buscam alicerçá-los. Como indagações relacionadas às IES, sobre: a existência de um PDI e do seu conteúdo, o orçamento, as políticas acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, a segurança, a acessibilidade, os aspectos relacionados à infraestrutura, a percepção das atividades desenvolvidas, os canais de comunais de comunicação, o acervo e a qualidade da biblioteca, os processos de Avaliação Institucional, a devolutiva das autoavaliações institucionais e a própria existência de uma CPA, entre outras. Para Carvalho, Oliveira e Lima (2019, p. 224):

(...) cabe considerar que os processos articulados à avaliação das IES e de seus cursos propiciam uma oportunidade singular para inserir a temática da qualidade educacional na pauta de discussões das instituições, avançando para aspectos significativos como planejamento, democratização e eficiência da gestão acadêmica, dentre outros. Esse movimento possibilita que as IES possam repensar suas práticas tendo em vista o redimensionamento de suas estratégias e o alcance de seus objetivos, pautados pela qualidade.

No contexto do Sinaes, a Avaliação Institucional se desdobra em duas etapas fundamentais: a autoavaliação ou avaliação interna, conduzida pela CPA, e a avaliação externa, realizada por comissões designadas pelo Inep. As comissões que realizam as avaliações externas são formadas por integrantes da comunidade científica portadores de reconhecida capacidade técnica, tecnicamente credenciados.

No ato administrativo de credenciamento a ser cumprido pela IES, é a avaliação externa que determina se a instituição pode funcionar normalmente ou não, e a sua renovação é nomeada Recredenciamento Institucional, orientado por uma perspectiva capaz de abranger múltiplos aspectos que procuram incorporar sua natureza formativa e de regulação. Ambos obedecem às mesmas exigências documentais, com a avaliação *in loco* como uma de suas

etapas, para obtenção de Conceito Institucional (CI) mínimo 3, em uma escala de 1 a 5 (qualidade inexistente – qualidade insatisfatória – qualidade satisfatória – qualidade boa – qualidade ótima).

Conforme Dias Sobrinho (2003b), a avaliação externa deve ser coerente com os objetivos da autoavaliação, que se fundamenta como uma ferramenta importante na busca constante da melhoria da qualidade acadêmica no contexto da instituição. A avaliação externa, aliada à autoavaliação, pode subsidiar os gestores no delineamento à definição de metas e ações.

A Avaliação Institucional (interna e externa) contempla, impreterivelmente, cinco eixos de avaliação: Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional; Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional; Eixo 3 – Políticas Acadêmicas; Eixo 4 – Políticas de Gestão; e Eixo 5 – Infraestrutura. Tais dimensões devem ser usadas como referencial para análise crítica da qualidade da atuação acadêmica e social, com vistas ao cumprimento da missão da IES.

A avaliação externa se realiza complementarmente à avaliação interna. Ao ser combinada com a autoavaliação, a avaliação externa poderá auxiliar a instituição a identificar suas potencialidades e fragilidades, estabelecer as prioridades institucionais mais importantes e apurar sua efetiva evolução, assim como auxiliar na tomada de decisões para fortalecer ou redirecionar ações. Se coerente com a autoavaliação, a avaliação externa é um importante instrumento cognitivo, crítico e organizador. O exame de fora para dentro pode reparar eventuais erros de percepção da autoavaliação. Para Freitas et. al. (2014, p. 36):

A avaliação institucional é um processo de apropriação da escola pelos seus atores, não na visão liberal da responsabilização da escola pelos seus atores, não na visão liberal da ‘responsabilização’ pelos resultados da escola como contraponto da desresponsabilização do Estado pela escola, mas no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial junto às classes populares e, portanto, necessitam, além deste seu compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação.

Ao analisar a CPA em dois indicadores nos instrumentos de avaliação do Inep, a Avaliação Institucional externa leva em consideração a autoavaliação, com possibilidade de influenciar o conceito final da avaliação. Nos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância, adotados pelo Inep, em vigor a partir de 2017, a CPA é avaliada nos seguintes eixos e indicadores:

- ✓ Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional, indicador 1.3, avalia-se a Autoavaliação Institucional: previsão de análise e divulgação dos resultados; e

- ✓ Eixo 5 – Infraestrutura, indicador 5.8 Infraestrutura física e tecnológica destinada à CPA. Para a obtenção do conceito 5, respectivamente, deve-se contemplar: no planejamento da CPA, previsão para tornar público os resultados relacionados à Autoavaliação Institucional e a descrição da metodologia utilizada, de modo a permitir a apropriação por todos os segmentos da comunidade acadêmica; e infraestrutura física e tecnológica, considerando: espaço físico de trabalho, condições físicas e de tecnologia da informação para coleta e análise de dados, recursos tecnológicos para implantação da metodologia para o processo de autoavaliação e recursos ou processos inovadores.

Nesses instrumentos de avaliação, consta a seguinte definição para Avaliação Interna (Autoavaliação):

No âmbito do Sinaes, tem como objeto de análise a própria instituição, observa as dez dimensões institucionais, envolve a participação de toda a comunidade acadêmica e a sociedade civil e, como insumo final, apresenta um relatório anual que subsidia a avaliação institucional externa. A autoavaliação, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES, deve ser vista como um processo de autoconhecimento conduzido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). É um processo de indução de qualidade da instituição, que deve aproveitar os resultados das avaliações externas e as informações coletadas e organizadas a partir do PDI, transformando-os em conhecimento e ações, por meio da apropriação pelos atores envolvidos (BRASIL, 2017).

Além de ser uma exigência nos processos de avaliação de cursos e órgãos de fomento, o PDI é requerido também nos processos de Avaliação Institucional. Em seu Artigo 3º, o Sinaes exige que a missão e o PDI sejam considerados na avaliação das IES como dimensões, para identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, bem como cursos, programas, projetos e setores. Catani, Oliveira e Dourado (2002) afirmam que, tendo em vista a melhoria da instituição e de seus atores – com base em instrumentos e procedimentos e indicadores que exprimem o norte institucional concebido no coletivo –, a avaliação pode ou não acarretar processo sistemático como manifestação da articulação de esforços, ideológicos e político-pedagógicos.

A autoavaliação possibilita a IES olhar para si, analisar, produzir relatórios objetivos e propor melhorias. Essa dinâmica da avaliação, em si mesma, deve estabelecer vínculos de análises com os resultados das avaliações externas, salientando as discrepâncias e as semelhanças. Para operacionalizar a implementação do processo de Autoavaliação Institucional, em 2004, a Conaes aprovou os seguintes documentos: *Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior* e *Orientações Gerais para o Roteiro de Auto-Avaliação das Instituições*. O primeiro documento define as formas de sua

implementação, enquanto o segundo contém orientações e sugestões para o roteiro de avaliação interna.

O Sinaes prevê em cada IES, pública ou privada, a constituição de uma CPA para a condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações demandadas pelo Inep (BRASIL, 2004). A constituição, a organização e o funcionamento da CPA são definidos pelo dirigente máximo da IES, em regulamento próprio, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurando a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada. Apesar de integrada à estrutura superior da IES, a CPA deve ser autônoma no que se refere a conselhos e demais órgãos colegiados, independente da gestão da instituição, como um lugar objetivamente técnico. A CPA é definida pelo Inep, em seus instrumentos de avaliação, como:

Comissão instituída no âmbito da IES, responsável pela condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo Inep, cuja composição assegura a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, com atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na IES (BRASIL, 2017).

Nas avaliações *in loco*, realizadas quando do reconhecimento e de renovação do reconhecimento dos cursos de graduação, para verificar as condições reais do funcionamento dos cursos, a CPA é convocada para reuniões com os avaliadores designados pelo Inep, geralmente, para prestar informações que giram em torno de como é desenvolvida internamente a avaliação do curso, objeto da avaliação externa, e se os seus relatórios são considerados nas ações da gestão da IES. Além dos relatórios inseridos no sistema e-MEC,¹⁵⁰ são analisados os registros internos da CPA (atas, ofícios e outros), assim como os instrumentos de avaliação adotados.

Dias Sobrinho (2003b) destaca a importância da participação institucional da comunidade universitária no processo de autoavaliação para que as ações desse processo resultem em um conjunto estruturado de informações que possam permitir uma imagem global dos processos sociais, pedagógicos e científicos das IES e identifiquem as causalidades dos problemas e as potencialidades, para tornar melhor a instituição. Tendo em vista a Avaliação Institucional interna ser o cerne deste trabalho, especificamente, interessa-nos pormenorizar a Autoavaliação Institucional, coordenado pela CPA, para compreender o desenvolvimento dessa política na Ufes.

Em termos educativos, quanto maior e dinâmica a participação dos atores

¹⁵⁰ Criado para realizar a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação das IES.

universitários, mais significativo poderá ser o processo de autoavaliação, convertendo-se em um processo social e coletivo de reflexão, geração de conhecimentos sobre a instituição, percepção de totalidade, compreensão e serviço de melhoria (DIAS SOBRINHO, 2003b). Além de reconhecer as formas e a qualidade das relações na instituição, a avaliação deve estabelecer as conexões, compor as ações em laços mais amplos de sentido, relacionar as estruturas internas aos sistemas expandidos das comunidades acadêmicas e da sociedade (DIAS SOBRINHO, 2008a).

Para Carvalho, Oliveira e Lima (2019), nos processos que integram a avaliação é aguardada a participação ativa de todos como protagonistas da ação avaliativa: professores, estudantes, técnico-administrativos e egressos. Para os autores (2019, p. 225):

[...] o compromisso de cada um dos atores educacionais, em sua atuação na educação superior, precisa ser concebido a partir de uma concepção de responsabilidade que se enreda e se consolida na avaliação das instituições, dos cursos e dos estudantes. Tal responsabilidade passa pela compreensão de que acima de todas as questões relacionadas à avaliação situa-se a busca por uma gestão profissional que oportunize que as IES enfrentem os desafios impostos pelo sistema, regulado pelo viés financeiro e mercadológico, de modo mais sereno.

A definição das estratégias de execução dos processos avaliativos, admitindo como função primordial a melhoria contínua das práticas institucionais, deve estar no Projeto de Avaliação Institucional (PAI), intrinsecamente relacionado ao Plano de Gestão e ao PDI, refletindo os interesses em comum da comunidade interna e externa à IES. A Autoavaliação Institucional, alinhada ao PDI, contempla a análise global e integrada da IES, com base nos cinco eixos avaliativos.

Estrategicamente, a CPA adota parâmetros, indicadores e conceitos do *Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância – recredenciamento, transformação de organização acadêmica* e o *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância – reconhecimento e renovação de reconhecimento*, podendo incluir outros indicadores. Assim, além de atender as exigências da legislação, fornece elementos para as IES definirem estratégias de ação, ao evidenciar os aspectos positivos e indicar os pontos que precisam ser aperfeiçoados. Segundo Santos (2007, p. 79):

A fixação dos critérios através dos mecanismos de democracia interna e externa é fundamental uma vez que são eles que definem o valor do retorno das diferentes actividades universitárias. [...] Isto permite ampliar o retorno social da universidade e a introduzir incentivos internos para novas actividades, serve como escudo contra a pressão unilateral dos incentivos mercantis.

Os dados essenciais e pertinentes da avaliação devem ser consolidados em relatórios.

Para Barriga (2003), o valor dos dados que surgem da autoavaliação decorre da concepção global de avaliação assumida, podendo se configurar em uma atividade profunda e significativa, assim como em uma operação reducionista (dados de menor relevância). O autor afirma que o RAI deve disponibilizar uma análise dos principais acertos da instituição, assim como dos problemas e obstáculos que devem enfrentar em curto e médio prazo.

A CPA sistematiza os dados coletados e presta as informações condensadas no RAI,¹⁵¹ postado, anualmente, no sistema e-MEC até o dia 31 de março, pelo Procurador Educacional Institucional¹⁵² da IES. As ações recomendadas no relatório pela CPA devem ser acompanhadas com registro dos resultados nos relatórios subsequentes. No RAI, devem ser avaliadas todas as dimensões do Sinaes em relação às ações e metas do PDI da IES, sendo necessário que a leitura e a interpretação se constituam de forma neutra e crítica.

A Autoavaliação Institucional é o mecanismo que a IES tem para se aprimorar e garantir a qualidade da educação, pela percepção de professores, estudantes e técnico-administrativos, para que os seus resultados proporcionem mudanças para melhor. É a participação de toda a comunidade acadêmica que confere autonomia e legitimidade ao processo avaliativo. E é o RAI que deve conter análises, críticas e sugestões. Daí, a importância da definição dos procedimentos avaliativos, capazes de gerar resultados linearmente proporcionais para o cumprimento da sequência de objetivos, conteúdo, metodologia e avaliação, estabelecidos no PAI. Assim, os resultados da avaliação poderão se configurar como uma ferramenta de gestão.

Para este trabalho, assumimos a concepção de Autoavaliação Institucional adotada no âmbito do Sinaes, conduzida pela CPA, cujo objetivo é analisar a própria instituição, observando os cinco eixos avaliativos, com o envolvimento de toda a comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada. Além disso, materializada no RAI, a autoavaliação deve fornecer dados para as avaliações externas,¹⁵³ estar de acordo com o PDI¹⁵⁴ e ser vista como um processo de autoconhecimento e de indução de qualidade da instituição (BRASIL, 2017).

¹⁵¹A Nota Técnica INEP/DAES/CONAES n°. 065/2014 contém uma sugestão de roteiro para os Relatórios de Autoavaliação Institucional.

¹⁵² Responsável pela interlocução entre a Universidade e o MEC.

¹⁵³ O processo de avaliação externa é decomposto em duas fases: a pesquisa exploratória – análise do relatório da CPA, documentos da IES, informações, entrevistas – e o relatório da avaliação institucional. Na avaliação externa, além da análise do relatório produzido pela CPA, leva-se em consideração a avaliação de desempenho dos estudantes através dos resultados do ENADE, conforme os artigos 4º e 5º da Lei nº 10.861/04, conduzidos em dois períodos do curso do estudante, no primeiro e no último semestre (SILVA; GOMES, 2011, p 579).

¹⁵⁴ Haja vista que os resultados dos processos autoavaliativos, condensados no RAI, devem fornecer subsídios ao planejamento, em prol da promoção do desenvolvimento institucional, deve haver um alinhamento entre a Autoavaliação Institucional e o PDI.

3.3 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Para compreender como se configura a Avaliação Institucional na Ufes, enquanto política pública a partir do Sinaes, e os mecanismos imbricados para sua efetivação, abordamos ocasiões que se afiguraram como evidência de procedimentos de avaliação interna na própria dinâmica da Universidade e nas relações que se estabeleceram com os atores sociais responsáveis, até a implementação do Sinaes, uma vez que a Ufes já desenvolvia ações avaliativas.

Nas décadas de 1980 e 1990, a expansão das IES atingiu um grande aumento quantitativo e, como forma de prestação de contas pelo setor público à sociedade, a avaliação da qualidade passou a ser ainda mais importante. No início de 1980, faltava um mecanismo que conseguisse indicar em que medida a reforma universitária, de fato efetivou-se, vantagens obtidas e problemas confrontados pelos cursos e pelas instituições. Criou-se o Paru para tratar de dois grandes temas: a gestão das IES e a produção e a disseminação do conhecimento (CUNHA, 1997). Cada IES poderia estabelecer uma forma de avaliação apoiada no projeto de gestão em vigor. Nesse contexto, germinava a Avaliação Institucional na Ufes. De acordo com Cunha (1997, p. 26), “a avaliação das universidades deslanchou enquanto iniciativa de algumas instituições”.

Em 1985,¹⁵⁵ na gestão do reitor José Antônio Saadi Abi-Zaid (1984-1987), criou-se o boletim “Ufes: dados estatísticos”. O boletim trazia, anualmente, informações gerais da Universidade, com dados que possibilitavam diagnosticar os diferentes níveis de atuação das atividades da Ufes, constituindo-se como radiografia anual de suas ações, que poderiam auxiliar estudos e análises com a finalidade de uma avaliação crítica (BORGIO, 2014; REIS, 2014). Para Belloni (1996, p. 8), a avaliação carrega uma atribuição significativa “de identificação dos fatores que interferem – favoravelmente e negativamente na qualidade – oferecendo subsídios bastante claros para a tomada de decisões, isto é, para a formulação de ações pedagógicas, administrativas com esta finalidade”.

Em 1990, quando a avaliação da Educação Superior passou a ser relevante na definição de políticas para o Ensino Superior, resultado das políticas neoliberais (CUNHA, 1997), a avaliação da Ufes era conduzida pela Coordenação de Planejamento da então Sub-

¹⁵⁵ Em 1985, o Geres elaborou uma proposta de avaliação da Educação Superior com possibilidade, entre outras, de distribuição de recursos especiais para os chamados Centros de Excelência, mas não alcançou legitimidade necessária para sua implementação (OLIVEIRA, FONSECA; AMARAL, 2006).

Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento. Naquele ano, apresentou-se um Relatório de Avaliação Diagnóstica, dividido em dois volumes, com os resultados do Projeto de Avaliação Diagnóstica da Ufes.¹⁵⁶ O volume I continha a introdução, o diagnóstico e a priorização dos problemas institucionais; enquanto o volume II, questões de pessoal técnico-administrativo, estudo da estrutura organizacional, recomendações e anexos. Quando a avaliação está a serviço do planejamento, exige-se o máximo de objetividade possível, com uma coleta de dados rigorosa e sistemática (CERVI, 2008).

Na segunda gestão do reitor Rômulo Augusto Penina (1988-1991),¹⁵⁷ a sua administração se baseou no plano de trabalho “A UFES que desejamos”. Nesse período, assim como ocorria com as demais universidades públicas, a Ufes atravessou momentos difíceis com a perda orçamentário-financeira,¹⁵⁸ no exercício de 1991, obrigando a Administração Central a garantir somente a manutenção básica da Instituição (BORGIO, 2014). Na ocasião, a avaliação da Educação Superior já se constituía como fundamental na definição de políticas para o Ensino Superior (THIENGO; BIANCHETTI; MARI, 2018; ZAINKO, 2008).

Com o Paiub, estabelecido pelo governo federal com o apoio e a participação de várias Ifes, na metade da década de 1990, as próprias universidades criaram seus sistemas de avaliação para auxiliar no processo de aperfeiçoamento (ZAINKO, 2008). Na Ufes, a adesão ao Paiub seguiu o modelo adotado pela UnB, articulado com o que realizava a UFRJ. Da primeira, adotou e adequou os instrumentos de avaliação de cursos; e da segunda, a sistemática de avaliação de disciplina por meio de um programa computacional específico. Os estudantes do último período dos cursos de graduação respondiam a questionários sobre o curso como um todo, enquanto os professores a outros instrumentos, específicos para esse segmento. Já os instrumentos de avaliação de disciplina eram distribuídos a todos os estudantes matriculados na Universidade. Uma equipe de avaliação, subordinada à Prograd e composta por professores convidados por essa Pró-Reitoria, elaboravam as análises dos instrumentos de avaliação de curso (estatisticamente tratados para posterior análise qualitativa dos resultados) e dos instrumentos de avaliação de disciplinas (submetidos a um programa

¹⁵⁶ Portaria nº. 296-GR, de 20 de julho de 1989.

¹⁵⁷ “(...) os diversos avanços nos campos político e social, inseridos na nova Constituição [1988], foram instituídos sob um contexto de retração da atividade econômica, que resultou na redução da capacidade de investimentos do Estado em todas as áreas e, em particular, na educação superior” (CORBUCCI, 2004, p. 678).

¹⁵⁸ Nos anos de 1990, sob a influência da onda neoliberal, os governos brasileiros optaram pela deslegitimação da educação superior pública, ainda que no discurso reconhecessem sua importância para o desenvolvimento nacional e para a inserção competitiva do país no mundo globalizado. Tal opção fica ainda mais evidente quando se tem por referência os gastos das IFES ao longo de quase toda a década de 1990, na qual prevaleceu forte contenção orçamentária, tanto para fins de sua expansão como para sua própria manutenção (CORBUCCI, 2004, p. 697).

computacional para emissão dos resultados em tabelas estatísticas, operado pelo Núcleo de Tratamento da Informação). A Ufes considerou esse projeto prioritário, de acordo com Borgo (2014, p. 147):

Outro projeto considerado prioritário para UFES é o Projeto de Avaliação da Graduação, que passou a ser desenvolvido com maior velocidade no ano de 1994. Essa avaliação pretende-se que seja a mais abrangente possível, envolvendo fatores externos, instituições pares, professores e alunos. É um trabalho inédito que, com certeza servirá de base para a formulação de uma política de ensino e contribuirá para a melhoria da qualidade dos currículos hoje oferecidos pela Ufes.

No período de 1996 a 2003, alguns cursos da Ufes foram avaliados,¹⁵⁹ dentre outros: Administração, Agronomia, Contabilidade, Direito, Medicina e Psicologia. Assinala-se que o elevado desempenho dos cursos de graduação da Ufes no Provão¹⁶⁰ estava entre as metas atingidas na primeira gestão do reitor José Weber Freire Macedo (1996-1999)¹⁶¹ (REIS, 2014). Distinguido pela sociedade como método classificatório, no Provão, como já mencionado neste trabalho, foram as universidades públicas que atingiram as primeiras pontuações nas classificações em âmbito nacional (LEITE, 2003).

Em 2004, a partir do Sinaes, todas as IES deveriam constituir uma CPA para a condução do processo de Autoavaliação Institucional. No mesmo ano, instituiu-se a primeira formação de uma CPA na Ufes. De acordo com Rangel (2017, p. 57), “a partir do processo de formação da CPA e de suas ações desenvolveu-se nas instâncias superiores da instituição o anseio de tornar o processo de autoavaliação regular, contínuo e permanente”, todavia, sem atingir em sua totalidade “as funções formativa-reflexiva, crítica e transformadora do processo avaliativo” (p. 80). No ano seguinte, aprovou-se o PAI¹⁶² da Ufes, com estudos avaliativos do ensino de graduação para o período de 2005 a 2006.¹⁶³

É no PAI que devem constar o estabelecimento das estratégias de execução dos processos avaliativos. Essa temática será melhor detalhada mais adiante ao discorrermos,

¹⁵⁹ A Lei 9.394/96 introduziu o processo regular de avaliação dos cursos de graduação e das próprias IES, com seus respectivos credenciamentos e credenciamentos condicionados ao desempenho mensurado nessas avaliações.

¹⁶⁰ Os exames foram previstos para serem implantados gradativamente. Em 1996, foram submetidos aos exames de conclusão de curso os estudantes inscritos nas disciplinas do último período dos cursos de Direito, Administração e Engenharia Civil. A cada ano, quatro novos cursos foram incluídos no processo, na expectativa de que todos venham a ser objeto do Exame Nacional de Cursos (CUNHA, 2003, p. 49).

¹⁶¹ “A política para a educação superior delineada nesse período [década de 1990] propôs a redução de recursos destinados à educação, no contexto da lógica neoliberal de contenção dos gastos públicos” (FERREIRA, 2012, p. 461).

¹⁶² A elaboração do Projeto de Avaliação Institucional é uma das etapas do processo de Autoavaliação Institucional nas IES..

¹⁶³ Resolução nº. 09, de 28 de março de 2005.

especificamente, sobre a Autoavaliação Institucional na Ufes.

Em 2010, aprovou-se o PDI¹⁶⁴ da Ufes, vigência 2010-2014,¹⁶⁵ entre outras informações, há o registro de como vem sendo concebida a Autoavaliação Institucional, bem como seus princípios: totalidade, legitimidade política e técnica, igualdade, cumulatividade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, articulação, dialogicidade e racionalidade. Posteriormente revisado, passando a vigorar o PDI para o período 2015-2019. O PDI é exigido nos processos de Avaliação Institucional e de cursos, bem como pelos órgãos de fomento.

No PDI da Ufes, também deveria ser explicitado todo o conjunto de políticas institucionais, não somente ações isoladas que, quase sempre, atingem a sensibilidade de alguns gestores. Ainda que alguns gestores se dediquem a uma ou outra política, ainda há necessidade de se configurarem como ações institucionais como, a título de exemplo: política de valorização da diversidade, do meio ambiente, da produção artística, do patrimônio cultural, das ações afirmativas na defesa dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial. A política de responsabilidade social, por exemplo, encontra-se bem presente nos diversos programas de apoio estudantil, sem destacar nenhum gestor, sendo uma responsabilidade institucional. Conforme Machado (2016), ainda que represente um grande avanço no que diz respeito a algumas estratégias, como a ampliação de permanência dos estudantes, o aumento na concessão de auxílios da assistência estudantil, os instrumentos de planejamento trazem elementos para compreender o lugar da política na Ufes, apesar de não ser uma garantia de efetivação de suas propostas.

Na esfera da Prograd, instituiu-se, em 2010, uma comissão¹⁶⁶ com o objetivo inicial de examinar a avaliação docente e propor alternativas ao processo, como também instrumentos de sua efetivação. Entre as indicações, essa comissão apontou a necessidade de investimentos no processo global de Avaliação Institucional que havia na Ufes. Recomendou-se que os dados da avaliação deveriam conceder suporte ao diálogo com a sociedade para a melhoria da qualidade dos processos internos à universidade e dos produtos de seu trabalho, assim como conceder instrumentos para a superação de limites e à transformação institucional com a constituição de alternativas de avanço. No mesmo ano, iniciou-se o Programa de

¹⁶⁴ O PDI é um dos principais eixos do Sinaes.

¹⁶⁵ Resolução n.º 28, de 15 de agosto de 2010.

¹⁶⁶ Instituída pela Portaria n.º 955/2010R, de 14/06/2010, retificada pela Portaria 1.522, de 25/08/2010, composta pelos seguintes membros (titulares): Cintia Moreira da Costa, Domingos Sávio Valério Silva, Herbert Barbosa Carneiro, Itamar Mendes da Silva, José Otávio Lobo Name, Luciana Ferrari de Oliveira, Maria Auxiliadora de Carvalho Corassa, Maria das Graças Carvalho Silva e Sá, Marlene de Fátima Cararo Pires, Renato Ribeiro Passos, Rodrigo Dias Pereira e Sérgio Robert de Sant'Anna.

Acompanhamento de Estudante Egresso¹⁶⁷ da Ufes, constituído pela Prograd, com o objetivo de estabelecer um canal de comunicação com o estudante egresso.

Há um grande protagonismo da unidade Prograd, nos cursos de graduação. Todavia, sem espelhar uma política institucional de avaliação que poderia definir diretrizes orientadoras dos processos de avaliação das atividades de ensino, pesquisa, extensão e de gestão acadêmica da Universidade.

Também, em 2010, no segundo mandato do reitor Rubens Sergio Rasseli (2008-2011), realizou-se o Recredenciamento Institucional na modalidade presencial da Ufes, classificada pela comissão de avaliadores do Inep como “Muito Boa”, com conceito final quatro. Em 2013, no primeiro mandato do reitor Reinaldo Centoducatte (2012-2016), efetuou-se o Recredenciamento Institucional da Ufes da modalidade a distância, avaliada com conceito final três.

No que diz respeito aos indicadores institucionais,¹⁶⁸ a Ufes tem os seguintes conceitos: IGC – igual a 4 (escala de 1 a 5); médias dos CPC – superiores a 3,5 (faixa de 1 a 5); nos cursos avaliados *in loco* pelo Inep/MEC, cerca de 70% – conceitos 4 ou 5 (bom ou excelente), nenhum curso foi avaliado com conceito inferior a 3. O emprego de indicadores quantitativos é, de modo natural, propenso à verificação, uma vez que exclui a interferência de critérios por objetivos ou arbitrários e apresenta uma linguagem direta e inequívoca, mas não é suficiente para expressar uma avaliação dinâmica, como o ambiente educacional (MENEGHEL; LAMAR, 2002). Além disso, deixam de fora elementos significativos, assim como não garantem por si mesmo uma percepção da estruturada da instituição.

No despacho referente ao parecer de homologação¹⁶⁹ do pedido de Recredenciamento para oferta de Educação Superior na modalidade a distância, de 2013, relacionado à CPA, os avaliadores registram¹⁷⁰ que não foram implementadas ações acadêmico-administrativa embasadas nos resultados da autoavaliação e das avaliações externas no EaD. A comissão observou durante a reunião com a CPA, representada somente pelo presidente e um técnico-administrativo, ser recente a implementação da Autoavaliação Institucional. Nos processos que constituem a avaliação, é esperada a participação ativa de todos (professores, estudantes, técnico-administrativos e egressos) como protagonistas da ação avaliativa (CARVALHO; OLIVEIRA; LIMA, 2019).

¹⁶⁷ egresso.ufes.br.

¹⁶⁸ <http://www.seavin.ufes.br/>.

¹⁶⁹ Parecer CNE/CES N°: 181, de 10 de março 2016.

¹⁷⁰ Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 6 de fevereiro de 2017, Seção 1, Pág. 26. Portaria n° 151, publicada no D.O.U. de 6 de fevereiro de 2017, Seção 1, Pág. 13.

A avaliação externa deve ser coesa com os objetivos da autoavaliação, sendo capaz de auxiliar os gestores no planejamento para o estabelecimento de metas e ações (DIAS SOBRINHO, 2003b). Para sanar as fragilidades apontadas pelos RAIs elaborados pelas comissões externas de avaliação nos dois processos de credenciamento, em 2012 e 2014, a Administração Central da Ufes, além de reestruturar a Prograd e outros setores internos da Universidade e transformar o Ne@ad em Secretaria de Ensino a Distância,¹⁷¹ criou: o Núcleo de Acessibilidade da Ufes (Naufes); a Supecc;¹⁷² a SRI; e a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Assistência Estudantil, desmembrada em Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progep) e Proaeci. Em 2020, iniciará a preparação para o próximo processo de Credenciamento Institucional na modalidade presencial, previsto para 2021. Para Belloni (1996, p. 8):

A tomada de decisão, por sua vez, é a ação inerente à avaliação consequente. Ou seja, conhecidas as estratégias que dão certo é necessário tentar disseminar, generalizar o sucesso. Por outro lado, é necessário deixar de reproduzir formas velhas, modificar radicalmente o que funciona mal ou com baixa qualidade, e elaborar alternativas para a introdução de novos caminhos.

No final de 2013, a Prograd, por meio do Departamento de Desenvolvimento Pedagógico (DDP/Prograd), finalizou a elaboração dos Cadernos de Avaliação dos Cursos de Graduação da Ufes,¹⁷³ elaborados a partir de dados estatísticos apurados no período de 2008 a 2011. Objetivou-se “provocar cada curso de graduação da UFES para a reflexão sobre seus fazeres por meio das informações socializadas” (UFES, 2013b, p. 8). Os cadernos reúnem um conjunto de relatórios contendo Indicadores de Desempenho, Reprovação por Disciplina, Desempenhos dos Estudantes Optantes pelo Sistema de Reserva de Vagas e Acompanhamento de Egressos, produzidos de modo a conferir visibilidade às informações e auxiliar as seguintes ações: acompanhamento, tomada de decisões e atividades de autoavaliação em desenvolvimento e/ou a serem implementadas na esfera dos cursos de graduação. Para a estruturação desses cadernos, efetuou-se um processo de autoavaliação dos cursos de Graduação para verificar a percepção do real estágio em que se encontravam os cursos no que diz respeito a avanços, dificuldades, necessidades e perspectivas.

Como parte do Programa de Avaliação dos Cursos de Graduação Presenciais da Ufes, lançado pela Prograd, os cadernos de avaliação foram entregues aos seguintes membros da comunidade interna: diretores de centro, pró-reitores, coordenadores de curso, membros dos NDE e das Comissões Próprias de Avaliação de Curso, representantes do Diretório Central

¹⁷¹ Atual Superintendência de Educação a Distância (Sead).

¹⁷² Atual Superintendência de Comunicação (Supec).

¹⁷³ <http://www.prograd.ufes.br/cadernos-de-avaliacao>.

dos Estudantes, além de serem disponibilizados no sítio da Prograd. Em fevereiro de 2014, realizou-se o II Seminário de Avaliação nos Centros de Ensino, com o objetivo de fomentar o diálogo com base nos insumos encontrados nos Cadernos de Avaliação dos Cursos de Graduação da Ufes (UFES, 2015a).

Entre as realizações da Ufes destinadas à estruturação e ao planejamento para alicerçar a Avaliação Institucional no âmbito do Sinaes, por iniciativa da Administração Central, sublinha-se a criação, em 2014, da Seavin,¹⁷⁴ ainda no primeiro mandato do reitor Reinaldo Centoducatte (2012-2016), para coordenar os procedimentos de avaliação desenvolvidos na Universidade, dentro dos pressupostos de uma Avaliação Institucional Participativa (AIP).

Entre as atribuições genéricas da Seavin estão: a promoção da participação da comunidade acadêmica nos processos de Avaliação Institucional e de Cursos; o suporte às ações do sistema formado pela CPA e pelas CPACs; a orientação e a coordenação das atividades de preparação para ações internas e externas no âmbito da avaliação e regulação institucional e de cursos; e o auxílio nas atividades inerentes ao planejamento e à gestão organizacional.

Especificamente, a Seavin executa as seguintes atividades: desenvolvimento e divulgação de material referente à Avaliação e à Regulação para a comunidade acadêmica; orientação e coordenação de atividades de preparação do Recredenciamento Institucional e da Avaliação Institucional Externa pelo MEC; coordenação da execução de processos avaliativos internos, como a avaliação de atividades curriculares dos cursos; orientação e coordenação do processo de geração da informação para a criação dos processos regulatórios e avaliativos dos cursos de graduação; preparação da comunidade universitária para a viabilização de visitas das comissões de avaliação externas; preparação da comunidade universitária para a realização de exames vinculados à avaliação institucional da Educação Superior; orientação e coordenação do processo de inscrição de estudantes para exames vinculados à avaliação institucional da Educação Superior (Enade); e auxílio nas atividades referentes à elaboração de documentos de Gestão Institucional dos órgãos da Reitoria.

Em 2016, no início do segundo mandato do reitor Reinaldo Centoducatte (2016-2020), por intermédio da Resolução 49/2016 – CUn, modificou-se o Sistema de Avaliação Institucional da Ufes, a partir da reformulação da CPA e da estruturação das CPACs, assim como da regulamentação da relação entre a Seavin e a CPA, pela criação do Processo

¹⁷⁴ A criação da Seavin foi uma deliberação da Administração Central posterior a medidas de regulação e supervisão do MEC contra cursos da Ufes que apresetaram rendimento insatisfatório no Enade, com a suspensão de ingresso de novos estudantes entre as medidas mais drásticas.

Permanente de Avaliação da Ufes. Detalhamos um pouco mais quando discorrermos sobre a Autoavaliação Institucional na Ufes.

Desde 2016, instituiu-se a sistemática *AvaliaUfes*, com o objetivo de promover e ampliar a cultura de Avaliação Institucional Participativa (AIP). Conforme Polidori, Fonseca e Lorrosa (2007), “o processo de sensibilização é um dos elementos que permite que a comunidade acadêmica conheça o que está sendo feito mesmo que não tenha ocorrido uma participação ampla nas fases iniciais”. Trata-se de um evento promovido por iniciativa da Seavin com a CPA.

Para o primeiro *AvaliaUfes*, adotou-se a forma do “I Seminário de Integração da Avaliação Institucional”, para “capacitar e promover a integração entre os responsáveis pelo processo permanente de avaliação institucional da Ufes (CPA/CPACs/Seavin)” e contou com a participação dos gestores acadêmicos e administrativos de departamentos acadêmicos, colegiados de curso, gestores de centros de ensino e órgãos da Administração Central – Reitoria, Pró-Reitorias, Secretarias e Órgãos Auxiliares. No ano seguinte, realizou-se o “*AvaliaUfes2 – Devolutiva do RAI 2016*”, quando foram apresentados à comunidade acadêmica os resultados do relatório do ano anterior, oportunizando uma discussão dos resultados com os gestores.

Em 2018, com a participação de gestores institucionais, realizou-se o “*AvaliaUfes: avaliação institucional como apoio à Gestão Universitária*”, para conscientizar a comunidade acadêmica sobre a importância do Processo de Avaliação Institucional Participativa. Em 2019, o quarto seminário foi intitulado “*AvaliaUfes Itinerante: os processos avaliativos na prática*”, conduzido em conjunto com as palestras de sensibilização sobre o Enade. O seminário vem sendo realizado para apresentar os resultados das avaliações internas e externas, além de empreender a sensibilização dos estudantes sobre o Enade e ministrar palestras sobre a temática de avaliação.

Dos Relatórios de Avaliação Externa dos cursos de graduação da Ufes, período 2011 a 2018, coletamos os registros referentes ao indicador “ações decorrentes dos processos de avaliação”, com o objetivo de investigar como tais ações foram retratadas por comissões externas designadas pelo Inep, bem como a maneira como a CPA se apropria desses registros para a previsão de estratégias de autoavaliação.

Diante dos levantamentos e dos dados coletados nos Relatórios de Avaliação dos cursos de graduação da Ufes, considerando a atribuição pelos avaliadores externos dos conceitos de 1 a 5 (que variam do “não atende” a “excelente”), inferimos os seguintes apontamentos acerca da identificação do indicador referente às ações decorrentes dos

processos avaliativos: período de 2011 a 2013 – basicamente, os conceitos atribuídos eram ruins (2: insuficiente ou 1: inexistente); a partir de 2014 – começaram a ser atribuídos conceitos a partir de 3 (suficiente), embora ainda com a presença do conceito 1; a partir de 2016 – o conceito 1 não foi mais atribuído; em 2017 e 2018 – atribuiu-se apenas conceitos acima de 3 (bom e excelente).

A atribuição de conceitos ruins, inicialmente, justifica-se pela incipiência do processo de Avaliação Institucional. A melhora progressiva do conceito atribuído ao indicador iniciou em 2013, quando a CPA, independente de sua constituição, trabalhou ações e iniciativas com professores, estudantes e técnico-administrativos. Além disso, em 2014, a partir de sua criação, a Seavin, começou a atuar como interlocutora do Processo Permanente de Avaliação Institucional da Ufes, desenvolvendo, entre outras ações: orientação aos coordenadores de curso no momento de preenchimento do Formulário de Avaliação; encaminhamento das demandas resultantes dos diagnósticos das avaliações interna e externa e elaboração de documentos e pareceres técnicos de apoio aos gestores de curso. Por fim, houve uma evolução nos conceitos atribuídos pelos avaliadores externos designados pelo Inep, o que sugere, na visão desses avaliadores, que a Ufes vem se apropriando dos resultados da avaliação externa.

Sem deixar de valorizar o protagonismo das ações avaliativas registradas nesta seção, evidencia-se que as ações de um ou outro gestor não impactam o processo de gestão universitária, pois ao deixar o cargo, retorna-se à rotina tradicional institucional. Ao não fazer parte da cultura institucional, a autoavaliação tende a não contribuir, ou muito pouco, com o processo deliberativo, pois se apresenta pouco ordenada e sistematizada. Para promover a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão, da assistência e da gestão acadêmica, necessário institucionalizar as práticas de avaliação no âmbito da gestão e, assim, ser possível a concepção de um planejamento estratégico a partir dos resultados da autoavaliação, hoje, consubstanciados no RAI, como veremos adiante.

3.3.1 Autoavaliação Institucional na Ufes

Tendo como base documentos oficiais da Ufes, delineamos o processo de implementação da Autoavaliação Institucional, a partir da proposta de Sinaes. Apresentamos a formação, o perfil, a função e as ações realizadas pela CPA, período 2004 a 2019, observando a conexão entre os relatórios e as ações executadas pela instituição.

A Ufes define a autoavaliação dos cursos de graduação como um processo de revisão e autoanálise que o curso faz de si, constituindo-se como pedagógico e autoformativo. Esse processo serve à aprendizagem institucional e pessoal, além de lançar as bases da crítica que podem instrumentalizar à superação de limites e à modificação do curso com a constituição de perspectivas de avanço institucional. Rangel (2017, p. 66) ressalta que “o discurso da UFES está pautado num processo de avaliação centrado na integração e na participação, que visa aprofundar os compromissos e a responsabilidade social da instituição, despertar a democracia, a autonomia e a afirmação da identidade”. Para a autora, ao seguir esses parâmetros, o processo de avaliação “se tornaria educativo, formativo e emancipatório”.

Em 2004, instituiu-se a primeira CPA,¹⁷⁵ com a seguinte composição: titular da Ouvidoria Geral da Ufes;¹⁷⁶ membro representante da Proplan, um professor, um servidor técnico-administrativo, um aluno regular da graduação, um graduado egresso, um membro do Conselho Estadual de Educação e um membro da sociedade civil. Os seus membros foram indicados pelo Reitor, sob a presidência do Ouvidor Geral da Ufes, Carlos Vinícius Costa de Mendonça, ficando a CPA vinculada à Ouvidoria.

A composição da CPA se modificou inúmeras vezes, em função dos compromissos de professores, servidores e alunos ou pelo próprio desenvolvimento dos trabalhos acadêmico-administrativo ou pela inadequação e falta de motivação dos membros (UFES, 2006a). A partir da constituição da CPA, institucionalizou-se o processo de Avaliação Institucional interna na Ufes, sob a perspectiva do Sinaes, para estabelecer um processo de autoavaliação de forma contínua e permanente. Todavia, segundo Rangel (2017, p. 59), nos mandatos dos reitores Rubens Sergio Rasseli (2004-2007 / 2008-2011) e Reinaldo Centoducatte (2011-2012 – pro tempore):

A CPA ficou ligada à Ouvidoria da UFES no período de 2004 a 2012, e poucas são as informações acerca desse período nos documentos analisados e/ou disponíveis. Dessas poucas informações, podemos destacar a precariedade da estrutura da comissão, tanto no que diz respeito ao número de pessoas envolvidas quanto ao seu perfil e metodologia de avaliação aplicada à época.

Concomitante à criação da CPA, instituíram-se as Comissões Próprias de Avaliação de Curso, porém sem nenhum elo integrador institucional. Por meio de portaria do diretor, cada Centro de Ensino criou, no âmbito de cada curso, uma comissão. Pactuou-se que os colegiados e as comissões poderiam implantar processos de avaliação, fundamentados nos

¹⁷⁵ Resolução nº 14, de 09 de julho de 2004 – CUn.

¹⁷⁶ Revogado pela Resolução nº. 63, de 20 de dezembro de 2012 – CUn.

seguintes documentos: PPC, PDI, PPI, Estatuto, Regimento Geral, bem como as exigências da avaliação de cursos prevista pelo Sinaes.

Sem estarem coordenadas pela CPA, os resultados obtidos pelas Comissões Próprias de Avaliação de Curso foram pequenos e, por inúmeras vezes, as ações avaliativas não produziram relatórios nem implicaram em ações à gestão do curso. Além disso, observou-se certa dificuldade em integrar essas comissões, visto que, a partir de 2007, aumentou bastante o número de cursos em razão do Reuni, saltando para mais de cem cursos, tornando-se difícil realizar avaliações e complexo gerenciar as CPACs. Ademais, sem nenhum projeto institucional de avaliação, essas comissões foram pouco integradas. Poucas foram as ações que aconteceram em decorrência de processos de autoavaliação, com os RAIs cumprindo mais uma função burocrática que ferramenta de gestão (UFES, 2016a). Conforme Rangel (2017, p. 59), “apesar da preocupação em prestar contas, elaborando os relatórios a cada três anos, conforme exigência do MEC, a sua atuação gerou pouco envolvimento institucional e limitou-se ao mínimo exigido pela lei”.

Desde 2004, na perspectiva do Sinaes, a Ufes deveria ter um projeto que servisse como instrumento de gestão de comprometimento institucional no processo de autoavaliação e planejamento. Somente no ano seguinte, aprovou-se o PAI¹⁷⁷ da Ufes e o seu cronograma.

O PAI previa a conclusão da Autoavaliação Institucional em setembro de 2006, cujo relatório deveria ser aprovado pelos Conselhos Superiores da Universidade. Tiveram início ações avaliativas com coleta de dados, por meio de questionários e entrevistas com gestores das unidades acadêmico-administrativas. No entanto, o relatório não chegou a produzir efeitos institucionais, constituindo-se mais como um documento de prestação de contas e cumprimento de determinação legal. Algumas ações, como seminários, foram realizadas, contudo sem a produção de um relatório que contemplasse efetivamente as propostas estabelecidas no projeto.

Somente em 2018, retomou-se as ações para a elaboração de um novo PAI, com a criação dos instrumentos de pesquisa, com início de aplicação no mesmo ano, por um grupo de trabalho constituído por membros da CPA e representantes das CPACs. No ano seguinte, formou-se um novo grupo de trabalho também com membros da CPA e das CPACs, e a participação de um integrante da Seavin. O PAI¹⁷⁸ foi finalizado durante o desenvolvimento desta pesquisa, falta a sua homologação pelo CUn.

Havia pouco envolvimento nos processos autoavaliativos da comunidade acadêmica

¹⁷⁷ Resolução nº 09, de 28 de março de 2005 – CUn.

¹⁷⁸ <http://avaliacaoinstitucional.ufes.br/projeto-avaliacao-institucional>

(estudantes, professores e técnico-administrativos). Assim, a autoavaliação não refletia uma política institucional de gestão e participação. Os resultados dos questionários não eram bem divulgados para a comunidade acadêmica e os relatórios não impactavam a comunidade. De acordo com Barriga (2003, p. 20), “o valor dos dados que emergem da auto-avaliação dependem da concepção global que se assuma. Esta tanto pode ser uma atividade profunda e importante, como pode ser uma atividade simplista, que relate dados de menor relevância”.

De acordo com Rangel (2017), em 2013, com a CPA deslocada para a Proplan, configurou-se, pela primeira vez, uma comissão com todos os segmentos representados,¹⁷⁹ em comparação aos anos anteriores, alterada dois anos mais tarde, sob a presidência do servidor Marcos Renato Lorenção, atual Procurador Educacional Institucional da Ufes. Nos processos decisórios, a CPA buscou uma ampliação em sua autonomia, independência na organização e gestão do processo avaliativo, em relação aos conselhos e demais órgãos. Para a autora, a autonomia atingida não era suficiente, já que a indicação dos membros continuava sob a responsabilidade do Reitor (dirigente máximo), conforme preconiza a Lei do Sinaes.

Em 2015, a professora Maria Hermínia Baião Passamai, então Secretária de Avaliação Institucional, foi nomeada, pelo reitor Reinaldo Centoducatte, como representante docente e presidente da CPA, mantendo-se a maioria dos membros da formação anterior.¹⁸⁰ Para Rangel (2017), a presença de um representante da Seavin, e, especificamente, como presidente da CPA, não compatibiliza com a impreterível autonomia de suas ações, podendo ser compreendida pelos demais membros da comissão como elemento cerceador do processo avaliativo. Para a autora (2017, p. 66), a partir da constituição da CPA, pouco a pouco a Ufes passou a compreender a necessidade de consolidação de um processo interno de autoavaliação, “integrado a sua estrutura e aos seus processos organizacionais e visando promover mudanças”, sendo o grande obstáculo “sair da lógica de meramente atender às exigências de um controle externo e passar a gerar internamente as suas próprias avaliações”. Além disso, em 2015, a CPA ainda não havia alcançado em sua totalidade o ciclo participativo, a divulgação das suas atividades e dos elementos do processo avaliativo.

Em julho de 2016, com o objetivo de alinhar o caminho metodológico da avaliação institucional e de cursos, bem como em decorrência da necessidade de promover a integração dos processos avaliativos, a Ufes alterou a antiga norma (Res. nº. 14/2004 – CUn), por meio da Resolução 49/2016,¹⁸¹ o que representou novas mudanças relacionadas a concepção,

¹⁷⁹ Portarias nº 889/2013-R, 846/2014-R e 157/2015-R.

¹⁸⁰ Portaria nº 810, de 23 de abril de 2015.

¹⁸¹ Resolução nº 49, de 15 de setembro de 2016 – CUn.

organização e estruturação da Autoavaliação Institucional na Ufes. Entre outras alterações, estabeleceram-se o Processo Permanente de Avaliação Institucional; a reestruturação da CPA; a substituição das Comissões Próprias de Avaliação de Cursos pelas CPACs, tendo em vista a autonomia para que cada IES realize sua avaliação – respeitando os princípios e as diretrizes estabelecidos pelo Sinaes –, com o apoio executivo da Seavin; e a determinação da construção de um novo PAI. Em 2018, itens pontuais da resolução foram alterados,¹⁸² como o período de mandato dos coordenadores e a quantidade de membros das CPACs.

O estabelecimento das CPACs tornou as diversas unidades organizacionais e áreas de conhecimento melhor representadas, além de alterar as metodologias de avaliação, ao buscar informações mais específicas e produzir análises mais completas e fundamentadas. Como afirma Dias Sobrinho (2003b), para a efetivação da avaliação como um processo duradouro de estruturação da qualidade, preservando-se das análises fragmentadas, a avaliação deve ser democrática e participativa, da mesma forma que global e contínua.

As CPACs foram instituídas para conduzir o processo de autoavaliação em cada um dos 11 Centros de Ensino, visando à procura do conhecimento para efetuar melhorias e favorecer as diferentes instâncias da Ufes, a começar pela captação de informações mais características e equivalentes à realidade. Os seus membros são nomeados pelo diretor de centro para o mandato de dois anos, exceto o representante discente, indicado preferivelmente pelo Diretório Acadêmico do Centro ou pelos Centros Acadêmicos para o mandato de um ano, permitida uma recondução. Na ausência de indicação no prazo de 30 dias após a solicitação da indicação, a designação do representante discente compete ao Centro de Ensino.

A CPAC é composta por cinco representantes dos seguintes segmentos: corpo docente, corpo técnico-administrativo, discente regular, egresso de cursos do Centro de Ensino e sociedade civil organizada da área de conhecimento dos cursos oferecidos no centro. As CPACs são afetadas pela rotatividade de seus membros. Resumidamente, no que diz respeito à autoavaliação do respectivo Centro de Ensino, cabe às CPACs:

- ✓ sensibilização para os processos de avaliação institucional;
- ✓ coordenação e proposição da metodologia do processo de avaliação, respeitadas as normas estabelecidas pela CPA;
- ✓ elaboração do Plano de Trabalho da CPAC integrado ao PAI e ao RAI;
- ✓ encaminhamento anual do Relatório Avaliação de Centro ao Conselho Departamental e, posteriormente, à CPA;

¹⁸² Resolução nº 28, de 25 de outubro de 2018 – CUn.

- ✓ atenção para o cumprimento do cronograma das ações estabelecidas no Plano de Trabalho de sua CPAC e no PAI;
- ✓ proposição de normas e instrumentos que objetivem o constante aprimoramento das atividades desenvolvidas pela CPAC;
- ✓ constituição de grupos de trabalho quando necessário;
- ✓ indicação à Direção de seu respectivo Centro das necessidades de melhorias e das ações voltadas para seu desenvolvimento, baseadas nas análises do processo de avaliação;
- ✓ divulgação das atividades da CPAC;
- ✓ desenvolvimento do processo de avaliação no seu respectivo Centro de Ensino, conforme o Plano de Trabalho, o PAI da Universidade e as orientações da CPA; participação da reunião, juntamente à CPA, com os avaliadores designados pelo Inep para avaliar os cursos pertencentes ao Centro de Ensino; e
- ✓ prestação de informações à CPA quando solicitado.

A CPA é composta, no momento de pesquisa, por nove membros, de forma a todos os segmentos da comunidade universitária estarem equilibradamente representados: dois docentes, dois técnico-administrativos, dois representantes da sociedade civil organizada e dois discentes da graduação e um da pós-graduação, nomeados por meio de portaria pelo Reitor para um mandato de dois anos, exceto os representantes discentes e egressos, indicados preferencialmente pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE) da Ufes, para mandatos de um e dois anos, respectivamente. Na ausência da indicação do DCE, no prazo de 30 dias após a solicitação da CPA, compete à Reitoria a indicação dos representantes discentes e egressos. De forma resumida, a CPA é encarregada pelas seguintes ações:

- ✓ proposição do PAI, da metodologia, das normas e dos instrumentos de pesquisa utilizados;
- ✓ coordenação do processo;
- ✓ definição das diretrizes e da aplicação das ações;
- ✓ constituição dos grupos de trabalho;
- ✓ elaboração anual do RAI e realização de sua devolutiva aos dirigentes e aos Órgãos Colegiados Superiores;
- ✓ indicação ao Reitor das necessidades de melhorias e das ações voltadas para o desenvolvimento da Ufes;
- ✓ divulgação na comunidade universitária das suas atividades;
- ✓ subsídio à Seavin na elaboração do Relato Institucional; e

- ✓ articulação com CPAs de outras IES e com a Conaes.

Rangel (2017) realizou algumas ponderações sobre os RAIs elaborados pelas CPA da Ufes, período 2004 a 2015. o RAI – Ano-Base 2004-2006, o primeiro elaborado após a implementação da autoavaliação na Ufes, a autora considera mais descritivo que analítico, com análises pontuais relacionadas, exclusivamente, aos dados coletados, sem a apresentação de propostas para a superação dos eventuais problemas. Todos os estudantes participaram dessa pesquisa, haja vista o questionário ter sido vinculado ao processo de matrícula. A autora observou que nos RAIs seguintes, 2006-2008 e 2008-2010, utilizou-se os mesmos objetivos, princípios e dimensões, seguindo a mesma linha descritiva, com a realização de pequenas comparações dos dados do relatório anterior.

No RAI – Ano-Base 2008-2010 houve a manutenção da redação e análise, com a alteração apenas da identificação dos anos e dos dados, o que revelou ser a manutenção do perfil de um documento técnico para uma prestação de contas obrigatória. Para Rangel (2017), há falhas tanto na apresentação do número de participantes da autoavaliação quanto no sentido próprio do processo de avaliação, não sendo possível a identificação do diagnóstico, da explicitação das fragilidades e do processo de transformação. Apontou que, no período 2004 a 2010, considerou-se os documentos base do Sinaes para a elaboração dos relatórios (dimensões de avaliação, objetivos e princípios), porém com pouca adesão, principalmente de docentes e técnico-administrativos, e com a participação dos discentes um pouco mais significativa (realizada na matrícula), sem a divulgação dos dados obtidos a partir da aplicação dos questionários. No que diz respeito a não apresentação do RAI – Ano-Base 2010-2012, a autora afirma que denota grau de dificuldade para a Ufes desenvolver os processos de autoavaliação, com destaque para o baixo comprometimento institucional com os processos avaliativos.

Concernente ao RAI – Ano-Base 2013, Rangel (2017) afirma que seguiu os mesmos princípios e dimensão avaliativa estabelecidos para as avaliações anteriores, mas com objetivos reestruturados, sendo a proposta da dinâmica avaliativa a principal alteração, disposta em quatro etapas: planejamento, execução, divulgação e reflexão, com a especificação da estratégia do processo avaliativo e da formalização dos resultados a serem adotados pela própria CPA. Sublinha-se que, nos relatórios referentes ao período 2013 a 2015, a CPA não executou integralmente as etapas de divulgação dos resultados e de reflexão. De acordo com Belloni (1996, p. 8):

Autoconhecimento significa identificar os acertos e ineficiências, as vantagens/potencialidades e as dificuldades; envolve um processo de reflexão sobre as razões, as causas das situações positivas e das insuficiências; implica em assumir a responsabilidade efetiva da gestão política e acadêmico-científica da instituição e do sistema como um todo.

Em 2016, a CPA produziu o RAI Ano-Base 2016 com análises das ações realizadas pelos cursos de graduação e pela gestão, com base nos processos de autoavaliação e de avaliações externas dos anos anteriores, permitindo vislumbrar um panorama dos atos decorrentes dos processos avaliativos na Ufes. Os RAIs de 2017, 2018 e 2019, contêm pesquisa de opinião, junto à comunidade universitária e à gestão, sobre os principais âmbitos universitários, além do Plano de Ações Estratégicas elaborado para sanar as fragilidades apontadas pelos instrumentos. Para Rangel (2017, p. 77), “o relatório de autoavaliação institucional deve ser um referencial analítico dos problemas, dilemas, necessidades para a tomada de decisão e consequentes melhorias administrativas, financeiras, pedagógicas da instituição”.

A Autoavaliação Institucional realizada nas IES, além de indicar as potencialidades e as fragilidades em suas atividades, que compreendem o ensino, a pesquisa e a extensão, oportuniza à Universidade a obtenção de diagnósticos que darão aos seus gestores a oportunidade de reflexão e de assistência em suas decisões. É uma ferramenta fundamental para a melhoria contínua de processos e resultados. A Autoavaliação Institucional investiga, sistematiza e socializa as informações decorrentes dos processos avaliativos. E é a participação da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada que legitima os processos fomentados pela CPA.

4 RESULTADOS DA AUTOVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UFES

Apresentamos, a seguir, as discussões dos resultados de nossa pesquisa. Após a coleta de dados, adotou-se, para tratamento dos documentos produzidos, o método de análise de conteúdo proposto por Laurence Bardin (2016). Para o autor (2016, p. 48), a análise de conteúdo designa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Realizamos as nossas análises a partir de quatro categorias: Acessibilidade, Infraestrutura, PPC e Responsabilidade Social. As três primeiras categorias são recorrentemente apontadas nos RAIs como fragilidades. Já a última categoria, destacou-se no decorrer da pesquisa como uma potencialidade da Universidade.

Após a leitura na íntegra do *corpus* referente às categorias selecionadas, os documentos foram analisados pela técnica de análise de conteúdo. Essa apuração facultou em apontamentos individuais com base na organização, codificação, categorização e inferência dos conteúdos dos documentos (BARDIN, 2016).

A Figura 1, designada de nuvem de palavras, representa de forma gráfica a organização e o agrupamento das palavras-chave presentes nos recortes selecionados nos RAIs, períodos 2004 a 2019, referentes às seguintes categorias: Acessibilidade, Infraestrutura e PPC. De acordo com Friese (2019, p. 22), “uma maneira rápida de ter uma ideia do conteúdo de um documento de texto é criar uma nuvem ou lista de palavras”. Trata-se de uma análise lexical simples, cuja estrutura da figura é criada em função da quantidade numérica de ocorrências que cada palavra tem no resultado da análise efetuada pelo *software* Atlas.ti 8 Windows, após o processamento automático do *corpus*.

Figura 1 – Nuvem de Palavras – Acessibilidade, Infraestrutura e PPC.



Estes dados preliminares nos dão um retrato inicial da amostra pesquisada. Nas seções seguintes, realizamos as análises pormenorizadas das categorias Acessibilidade, Infraestrutura, PPC e Responsabilidade Social e, também, apresentamos o produto educacional deste trabalho.

4.1 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E ACESSIBILIDADE

A nuvem de palavras expressa na Figura 2 representa uma síntese gráfica da organização discursiva do conjunto das palavras-chave presentes nos recortes selecionados dos RAIs, períodos 2004 a 2019, relacionados à categoria Acessibilidade. Trata-se de uma análise lexical simples, cuja estrutura da figura é criada em função da quantidade numérica de ocorrências que cada palavra tem no resultado da análise efetuada pelo *software*, após o processamento automático do *corpus*.

Figura 2 – Nuvem de Palavras – Acessibilidade.



Com base nas informações fornecidas pela Figura 2, verifica-se que a categoria Acessibilidade tem na própria palavra acessibilidade a sua centralidade representacional, seguida da palavra estudante, em termos numéricos, ainda que não venha a ser a representação da totalidade sobre o *corpus* deste trabalho relacionado à acessibilidade na Ufes. Este resultado de ocorrências da palavra acessibilidade pode ser explicado pelo fato do tratamento direto dado a essa temática pela CPA em seus relatórios, associados às análises dos resultados das avaliações realizadas por tal comissão. No que se refere ao segundo termo, quantitativamente mais próximo – estudante – trata-se de um item lexical próprio de um campo semântico mais amplo relacionado ao público-alvo da educação especial, conforme os referenciais, diretamente ligado ao sujeito para quem as ações de adequação à acessibilidade devem ser propostas, para assegurar o acesso e a permanência na IES, o que beneficia toda a comunidade acadêmica, atingindo o coletivo.

As condições de acessibilidade para os estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida têm sido motivo de preocupação para as IES no que diz respeito a determinações legais, a fim de que essas instituições busquem criar condições acessíveis para garantir o ingresso e a permanência de todos os estudantes para que, de fato, haja inclusão. Nessa perspectiva inclusiva, pressupõe-se a adoção de estratégias que promovam a eliminação de barreiras que dificultam a aprendizagem desses estudantes.

Entre as inúmeras ações que viabilizam a permanência dos estudantes público-alvo da

Educação Especial no Sistema de Ensino Superior, citamos alguns dispositivos legais:

- ✓ Portaria nº 1.679/1999¹⁸³ que expressa os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências no que tange aos processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições;
- ✓ Portaria nº 3.284/2003¹⁸⁴ que recomenda – entre os requisitos de acessibilidade nos processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições – a criação de cargos que deem suporte aos estudantes com deficiência auditiva, podendo o intérprete de Línguas de Sinais ser regulamentado nas IES;
- ✓ Decreto nº 5.296/2004¹⁸⁵ que determina as normas gerais e os critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida nos estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, para que tenham condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários;
- ✓ Decreto nº 5.773/2006,¹⁸⁶ responsável por regular, supervisionar e avaliar as IES no Sistema Federal de Ensino; e o documento *Referenciais de acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*,¹⁸⁷ publicado em 2013, para subsidiar as ações dos avaliadores externos nos processos de avaliação *in loco*.

Em 2016, o Inep/MEC publicou o *Documento Orientador das Comissões de Avaliação in loco para Instituições de Educação Superior com Enfoque em Acessibilidade* para aferição dos requisitos de acessibilidade, em que estão listados os tipos de acessibilidades: atitudinal, arquitetônica, metodológica, programática, instrumental, nos transportes, nas comunicações e digital. De acordo com Candido, Nascimento e Martins (2016, p. 1026):

É possível perceber que o modelo de Educação Inclusiva é referendado por políticas públicas, que visa o acesso pleno do educando, mas a inclusão exige além de documentos como direcionamento, exige análise diária em ambiente escolar, para que as especificidades do público-alvo da Educação Especial sejam contempladas em espaços heterogêneos, proporcionando condições para a construção do conhecimento.

¹⁸³ Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999.

¹⁸⁴ Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.

¹⁸⁵ Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

¹⁸⁶ Decreto nº 5.773, de 2-9 de maio de 2006.

¹⁸⁷ Substituído pelo Documento Orientador das Comissões de Avaliação *in loco* para Instituições de Educação Superior com Enfoque em Acessibilidade/2016.

Em seu artigo 59, a LDB nº 9.394/96 assegura aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nos sistemas de ensino, de modo a atender as suas necessidades: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos; terminalidade específica e aceleração escolar para os superdotados cumprirem o programa escolar em menor tempo; professores com especialização adequada para atendimento especializado; educação especial para o trabalho; e acesso igualitário aos benefícios de programas sociais suplementares disponíveis.

Para atender às demandas de estudantes com necessidades educacionais especiais, tem-se, também, aprimorado os instrumentos de avaliação do Ensino Superior, visto que a ausência de boas condições de acessibilidade pode comprometer ou se afigurar como impedimento para uma formação acadêmica de qualidade,¹⁸⁸ além de inibir as ações de inclusão. O tópico acessibilidade aparece em vários momentos nos instrumentos de avaliação externa do Inep, para verificar, de maneira diluída, o grau de qualidade de como a IES cumpre o que a lei determina acerca das condições de acessibilidade.

O quesito acessibilidade também é utilizado pela CPA como parâmetro de avaliação, apoiada em uma visão na qual o conhecimento da realidade constitui um processo ativo e contínuo, como fruto de ação e reflexão coletiva sobre as condições de acessibilidade que poderão contribuir ou dificultar o processo de inclusão do estudante com deficiência; e os dados decorrentes podem ser validados como dispositivo de gestão universitária. Além disso, as discussões sobre essa temática podem fomentar ações que conduzam a uma política de educação inclusiva dentro da própria instituição para todos os estudantes.

Prover a IES de condições de acessibilidade, compreendida no seu amplo espectro, significa efetivar os princípios de inclusão social, assegurando o acesso e as condições plenas de participação e aprendizagem. Para Sasaki (2006, p. 67), “a acessibilidade não mais se restringe ao aspecto arquitetônico, pois existem barreiras de vários tipos também em outros contextos que não o do ambiente arquitetônico”. Assim, conceitua-se acessibilidade como a expressão de um agrupamento de dimensões diversas, complementares e indispensáveis ao processo de efetiva inclusão, abrangendo o planejamento¹⁸⁹ e a estruturação de recursos e serviços pela gestão da IES. O planejamento é um requisito primordial para o desenvolvimento de todas as atividades na perspectiva de ampliação da qualidade dos

¹⁸⁸ Em nossas análises, consideramos a qualidade como qualidade totalmente referenciada (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

¹⁸⁹ Adotamos a concepção de planejamento, em nossas análises, como um processo em que são definidos objetivos e diretrizes a serem seguidas pela Universidade para atingi-los de forma adequada, de cunho emancipatório (CERVI, 2008).

serviços ofertados, consistindo no processo de definição de objetivos e diretrizes para atingi-los de forma adequada, de caráter emancipatório (CERVI, 2008).

Como acontece em outras IES, as edificações da Ufes que antecederam as atuais exigências legais de acessibilidade não foram projetadas com a preocupação de acesso universal, necessitando de adaptação arquitetônica para assegurar o pleno acesso. Constitui-se um grande desafio, uma vez que repercute nas demandas orçamentárias. Há falta de acessibilidade arquitetônica em várias áreas dos *campi* da Ufes que dificultam o acesso das pessoas com mobilidade reduzida, a título de exemplo, como: prédios com acesso aos andares superiores exclusivamente por escada, rampas com elevada inclinação, banheiros sem espaço suficiente para manobras na cadeira de rodas, calçamento sem manutenção, buracos e desníveis.

Há ações que podem ser otimizadas que independem do repasse de verbas, como as que podem incrementar a acessibilidade atitudinal, nas comunicações, metodológica e programática. Estas, respectivamente, referem-se às seguintes situações: percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações; eliminação de barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual; atuação docente e sua metodologia; e barreiras presentes nas políticas públicas. Para o professor Douglas Christian Ferrari de Melo, as seguintes ações devem fazer parte do cotidiano das pessoas, como: não estacionar em vagas reservadas, deixar os banheiros com acessibilidade para uso exclusivo da pessoa com deficiência, ajudar alguém quando solicitado, e outras práticas (MARINHO, 2018; VITAL, 2018). Há muitos desafios à comunidade acadêmica e à gestão universitária, como a falta de recursos metodológicos e a ausência de formação específica de professores e técnicos para atender as especificidades, ou em quantidade reduzida de profissionais.

No âmbito das universidades¹⁹⁰ públicas, ainda são encontradas dificuldades para que o acesso, a permanência e o acompanhamento na Educação Superior sejam institucionalizados, sobressaindo-se as barreiras na esfera do currículo, a falta de recursos acessíveis e a formação profissional (professores e técnico-administrativos) para atender aos estudantes com deficiências. Concordando com Anache e Cavalcante (2018, p. 120),

Para que o estudante com deficiência conclua seu curso na universidade é necessário que ele possua condições de acesso ao currículo, às informações que circulam no meio acadêmico, à tecnologia e aos recursos humanos capacitados. Esses aspectos serão viabilizados se rompermos as barreiras atitudinais, as quais extrapolam o âmbito do assegurado nas normativas legais. Trata-se de questões mais complexas, do âmbito da cultura, dos valores meritórios cristalizados na história de cada instituição.

¹⁹⁰ Ao longo das análises, a Universidade é definida como uma instituição social (CHAUÍ, 2003).

Apesar dos documentos legais que orientam sobre as necessidades pedagógicas e da grande responsabilidade, como mediador no processo ensino-aprendizagem, o professor encontra, no ambiente educacional, inúmeros desafios diante das necessidades e incertezas. Daí ser necessário um apoio pedagógico para auxiliar no delineamento desse processo para proporcionar ao estudante público-alvo da Educação Especial a aprendizagem em meio à situação de equidade aos demais.

Para uma educação¹⁹¹ inclusiva bem-sucedida, além da atuação do professor nas atividades acadêmicas e de modificações estruturais da Instituição, implica também a participação em equipe de outros atores, assim como obediência à legislação, mudanças de comportamento e princípios. A inclusão extrapola a disponibilização de estruturas físicas adequadas, “é reconhecer e respeitar as diferenças, é desenvolver projeto pedagógico coerente com as necessidades educacionais, compromisso ético, tendo em vista o acesso ao conhecimento” (CANDIDO; NASCIMENTO; MARTINS, 2016, p. 1029).

Em 2005, por intermédio do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), visando ao acesso, à permanência e à conclusão do estudante nessa modalidade de ensino, surgiu o núcleo de acessibilidade, atrelado a ações voltadas para o sucesso da inclusão na Educação Superior, como recurso para o professor buscar orientação e favorecer a participação do estudante (CANDIDO; NASCIMENTO; MARTINS, 2016). Todavia, na Ufes, o Naufes foi criado somente no final de 2011, para coordenar e executar as ações que dizem respeito à promoção de acessibilidade e mobilidade, assim como realizar o acompanhamento e a fiscalização da implementação de políticas de inclusão das pessoas com deficiência na Universidade. Isso ocorreu apenas dois anos depois de ser apontada, por uma comissão de avaliação externa, a necessidade de ações para total implementação das políticas de acessibilidade, no Relatório de Avaliação Institucional de 2009.

No Relatório de Avaliação Institucional de 2009, além da necessidade de ações para total implementação das políticas de acessibilidade constantes em seu PDI, que é uma ferramenta de gestão na estruturação do planejamento estratégico,¹⁹² a Ufes não atendia aos requisitos de acesso para portadores de necessidades especiais (BRASIL, 2009). No Relatório de Avaliação Institucional de 2013, para credenciamento da Ufes em EaD, ainda não atendia ao quesito acessibilidade (BRASIL, 2013). Esse mesmo registro se repetiu nos relatórios de

¹⁹¹ Adotamos, em nossas análises, o conceito de educação no sentido de espaço diversificado, efetivado por processos sistemáticos e assistemáticos, envolvendo diferentes atores, ambientes e dinâmicas formativas (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

¹⁹² Aos longo das análises, entende-se planejamento estratégico como uma ferramenta dinâmica de gestão, abrangendo decisões sobre a diretriz a ser seguida no desempenho da missão da Universidade (ALVES, 2018).

avaliação de diversos cursos avaliados pelas comissões designadas pelo Inep/MEC (UFES, 2016). Ainda não havia o desenvolvimento efetivo de um planejamento voltado à promoção da qualidade da educação com equidade,¹⁹³ assim como não atendia à consecução de diretrizes e objetivos diretamente envolvidos no atendimento às necessidades da comunidade acadêmica interna e externa público-alvo da Educação Especial, não atendendo aos resultados planejados com eficácia.¹⁹⁴

No final de 2014, em parceria com a Gerência de Segurança e Logística (GSL) da Ufes, a Proaeci iniciou a elaboração de projetos para facilitar o acesso de pessoas com deficiência física nos *campi* da Ufes. O projeto previa as seguintes ações: implantar rampas em prédios, adequar calçadas e fechar buracos; além de campanhas dirigidas à comunidade acadêmica. Já existia um trabalho de fiscalização do uso indevido de vagas destinadas a deficientes físicos e do estacionamento em locais que bloqueiam o acesso às rampas (UFES..., 2014). Pode-se considerar uma ação de gestão¹⁹⁵ propícia, uma vez que reduziu a ocupação indevida das vagas de estacionamento para deficientes na Ufes.

Para garantir acessibilidade, por meio da então Prefeitura Universitária, a Ufes investiu, período 2013 a 2015, mais de R\$2,5 milhões exclusivamente em reformas e adequações de prédios. Entre as obras, citamos: adequação de calçadas com piso podotátil (calçada cidadã), sinalização vertical e horizontal, pintura de vagas especiais, nivelamento de calçadas, manutenção de elevadores e instalação de elevador e rampas (UFES..., 2015). Apesar dos investimentos, a Ufes ainda possui diversas irregularidades no que se refere à acessibilidade para pessoas com algum tipo de deficiência física.

Em 2016, por intermédio do Naufes, a Ufes adquiriu seis equipamentos – videofones – para ampliar a autonomia comunicativa a pessoas com deficiência auditiva e o acesso dessas pessoas aos serviços da Universidade (UFES..., 2016). Para se promover uma educação de qualidade¹⁹⁶, exige-se a aquisição de materiais didáticos e paradidáticos, com o acolhimento

¹⁹³ Nesta e nas demais sessões, compreende-se a educação com equidade abrangendo o tratamento da diversidade, conforme Morosini (2007).

¹⁹⁴ Em nossas análises, compreende-se a eficácia, além do atendimento a diretrizes e objetivos que indicam alvos específicos a serem contemplados, abrangendo método, metodologias, procedimentos, mecanismo e instrumentos adotados para planejar, projetar, tratar objetos ou problemas (BELLONI, MAGALHÃES; SOUSA, 2007). Assim como, quando demonstra capacidade de influenciar o desenvolvimento de estudantes além do mínimo formalmente estabelecido, tendo em vista a realidade social, cultural e econômica, cujo conceito diz respeito a uma instituição educacional de qualidade promotora de equidade, com foco na educação como direito público subjetivo e como direito humano (FERRAREZ; FERREIRA, 2017).

¹⁹⁵ Na gestão, encontra-se um dos constituintes da qualidade da educação, em nossas análises, compreendida como estruturada em decorrência de um processo que contorna o planejamento de ações em longo prazo, com parâmetros desenvolvidos entre os setores da instituição (AZEVEDO, 2011).

¹⁹⁶ Considera-se, em nossas análises, uma educação de qualidade quando, além de recursos e insumos relacionados à infraestrutura da IES em todos os seus aspectos, há materiais didáticos e paradidáticos e garantia

também da diversidade para se conseguir a qualidade com equidade. A Ufes ainda não adquiriu os equipamentos necessários em quantidade e diversidade suficientes para atender a todos os seus estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, público-alvo da Educação Especial.

Em 2017, por intermédio do DDP/Prograd, realizou-se o II Seminário Docência no Ensino Superior: Direitos Humanos e Diversidade nos Currículos dos Cursos de Graduação,¹⁹⁷ para discutir temáticas relacionadas a Direitos Humanos e Diversidade e, também, organizar propostas para integrá-las nos PPCs de graduação. O público-alvo foram os docentes e os membros dos NDEs e dos colegiados de cada curso (MARCHIONI, 2017).

Para atender aos estudantes cadastrados no Programa de Assistência Estudantil da Ufes, a Proaeci, em parceria com outras unidades organizacionais, em 2017, desenvolveu projetos nas áreas de cultura, saúde e inclusão digital, entre eles: Culturaes – Cultura e Assistência Estudantil; Projeto Sorriso; Saúde da Mulher e Saber Digital (PROAECI..., 2017). Semanalmente, no Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa), criado em 1993, jovens e adultos com deficiência intelectual, autismo e baixa visão, por intermédio de práticas corporais e esportivas, participaram de momentos de integração, com o objetivo de dar mais autonomia e independência; enquanto os acompanhantes participavam do Projeto Cuidadores que Dançam (AÇÃO..., 2017). Utilizou-se de modo eficiente¹⁹⁸ dos recursos disponíveis na Universidade.

Em 2019, pesquisadores dos cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional iniciaram atuação em uma pesquisa nacional sobre os cuidados às pessoas com deficiência no Sistema Único de Saúde (SUS), com o objetivo de analisar e participar do processo de implantação da Rede de Cuidadores à Pessoa com Deficiência do MEC. Esse trabalho possibilitará delinear um panorama da Rede de Atenção à Pessoa com Deficiência de todo o território brasileiro (UFES..., 2019).

Desde 2018, a Ufes desenvolve mais intensamente ações para a promoção da acessibilidade. Em 2019, a partir de conceitos atitudinais, promoveu-se uma campanha de conscientização, apontando para as temáticas da inclusão, do reconhecimento e da valorização, de forma a elevar a autoestima da pessoa com deficiência e a estruturar amplas

de condições de acesso e permanência, desenvolvimento integral dos sujeitos de direito usuários(as) dos produtos e dos serviços de consumo coletivo educacionais (LIMA; SARAIVA, 2017).

¹⁹⁷ http://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/convite_ii_seminario_docencia.pdf.

¹⁹⁸ Em nossas análises, a eficiência é considerada como uma qualidade da administração da Universidade ao utilizar na prática de atos administrativos o menor emprego aceitável de recursos públicos (ou disponíveis) para a obtenção dos melhores resultados possíveis (ANDRADE, 2013). Muito embora, tendo em vista a complexidade dos processos internos relacionados a uma Ifes, às vezes seja necessário gastar mais, com menores resultados, para melhor qualificação dos serviços ofertados.

possibilidades perante os obstáculos (INCLUSÃO..., 2019).

Ao comparar o documento orientador do Inep com o mapeamento da acessibilidade na Ufes, a partir do modo como a acessibilidade é apontada nos RAIs de 2016 a 2019, observou-se que o elemento acessibilidade foi avaliado¹⁹⁹ pela CPA em todos os seus aspectos, a partir das dimensões do Sinaes e, logo, a partir dos eixos e das dimensões definidos pelos instrumentos de avaliação do Inep. A metodologia empregada assegurou que os tipos de acessibilidade fossem contemplados nos RAIs, o que permitiu a identificação de meios e recursos necessários à melhoria da qualidade no que se refere aos aspectos de acessibilidade, assim como o diagnóstico de equívocos dos processos de avaliação tanto de cursos como institucional.

Indicou-se nos relatórios, no que se refere ao acesso das pessoas com deficiência, que a resolução dos problemas de acessibilidade se configura como uma ação de responsabilidade social e que há fragilidades em larga escala na instituição. Além de ser exposta pelas comissões de avaliação externa designadas pelo Inep/MEC, em seus relatórios de avaliação, as pesquisas realizadas pela CPA, em 2013, 2016 e 2017, indicam ser a acessibilidade uma grande fragilidade. Em relação ao acesso das pessoas com necessidades especiais, apoiado nas avaliações dos estudantes nos diversos relatórios, a responsabilidade social se manifesta como fragilidade de grande proporção. Daí, surgiu a necessidade da elaboração de um plano de ações de curto, médio e longo prazo para toda a Instituição, com a finalidade de solucionar os problemas relacionados a temática da acessibilidade.

O RAI – Ano-Base 2016 teve como metodologia o exame das fragilidades indicadas nos processos de avaliação externa e interna e a coleta de informações sobre ações efetivadas e planejadas para sanar tais fragilidades. Em 2016, a acessibilidade figurou como a principal demanda entre os Requisitos Legais e Normativos dos instrumentos de Avaliação Institucional. Há no relatório o registro de que a então Prefeitura Universitária²⁰⁰ tem realizado intervenções físicas enquanto os cursos intervêm na acessibilidade atitudinal. A CPA destaca as seguintes ações, executadas para suprir a demanda de acessibilidade nos *campi* da Ufes: adequações em passarelas e calçadas, reforma e construção de banheiros acessíveis, reforma da entrada de prédios, rampa de acesso a edificações, demarcação de vagas reservadas e construção de passarela coberta.

¹⁹⁹ Consideramos, nas nossas análises, a formação como o cerne da avaliação, relacionada à demanda da produção e disseminação do conhecimento, com um caráter educativo, de melhoria. Na gestão, abrange a regulação do processo formativo, a qualificação da vida na instituição, a universalização da educação e a qualidade. No planejamento, emprega a valoração processual para efeito de regulação do plano de melhoria do trabalho pedagógico (CERVI, 2008; DIAS SOBRINHO, 2003a; FERNANDES, 2009).

²⁰⁰ Atual Superintendência de Infraestrutura.

Com o objetivo de melhorar a acessibilidade, a Ufes realizou melhorias em edificações do *campus* de Goiabeiras: IC-1, IC-2, IC-3, CT-1, BC e no prédio denominado “Castelinho” a partir de um planejamento. Os projetos para novas edificações atendem às normas de acessibilidade (UNIVERSIDADE... 2019).

Para o RAI – Ano-Base 2017, a CPA aplicou uma pesquisa com a comunidade universitária, fazendo uso dos formulários que integraram os relatórios de 2013 e 2015, adotando-se itens que tiveram resultado “fraco”, “péssimo” ou “não conheço” como pontos de atenção e análise qualitativa. A respeito das condições de acessibilidade, evidenciam-se as seguintes demandas: acesso reduzido aos portadores de deficiência em laboratórios, necessidade de nivelamento de calçamentos, falta de acessibilidade para cadeirantes e carência de psiquiatras para realizar atendimento psicossocial.

Entre as proposições do Plano de Ações Estratégicas, a CPA indicou a elaboração de um Plano de Acessibilidade, de modo a contribuir para o desenvolvimento de ações que possibilitem o acesso, a permanência e a participação. O plano abrange as várias formas de acessibilidade: arquitetônica, digital, comunicacional, metodológica/atitudinal, instrumental, dos transportes e programática. O plano de ação da CPA contemplou, dentre outras ações que dialogam com o instrumento de avaliação de cursos e institucional: instalação de plataformas elevatórias; aquisição de equipamentos; instalação de sinalização; construção da sala de recursos e laboratório de acessibilidade da BC; construção e adequação de calçadas; plano de formação pedagógica para técnicos, professores e terceirizados; política de acessibilidade; instauração do plano de acolhimento, permanência e saída com êxito de pessoas com deficiência; e acessibilidade nos cursos na modalidade a distância.

Em 2018, atendendo à sugestão da CPA, a gestão da Ufes instituiu uma comissão especial,²⁰¹ reunindo servidores de diferentes unidades organizacionais, sob a presidência do professor Douglas Christian Ferrari de Melo, com a finalidade de elaborar um Plano de Ação de Acessibilidade de curto, médio e longo prazo, balizado pelo documento orientador do Inep/MEC, com prazo final de execução previsto para 2023 (SITE..., 2019). No final de 2019, a Ufes apresentou o monitoramento do Plano de Acessibilidade e constituiu a Comissão de Elaboração da Política de Acessibilidade²⁰² e o Instrumento de Monitoramento e Gerenciamento do Plano de Acessibilidade, além de lançar o sítio que centraliza as informações sobre acessibilidade.²⁰³

²⁰¹ Portaria nº 744, de 16 de maio de 2018.

²⁰² Portaria nº 1.376R, de 3 de dezembro de 2019.

²⁰³ <http://acessibilidade.ufes.br/>.

Para assessorar e acompanhar a implantação do Plano de Acessibilidade, constituiu-se uma comissão com o objetivo de colocar as propostas do plano em ação: adaptação das instalações físicas dos *campi* às necessidades específicas das pessoas com deficiência; aquisição de tecnologia assistiva para laboratórios de informática e bibliotecas; implantação da sinalização visual nos *campi* e promoção da inclusão digital, além do incentivo a mudanças atitudinais (CORRÊA, 2019a). Para o RAI – Ano-Base 2018, a pesquisa foi realizada com a comunidade universitária, utilizando-se de instrumentos de pesquisa elaborados pela própria CPA, com os itens ordenados dos percentuais com maior percentual “ruim” e “péssimo” para o menor, para facilitar a leitura e possíveis ações dos gestores.

No semestre 2018/2, a Prograd computou 362 estudantes com deficiência, sendo 136 com necessidades especiais. De acordo com as informações dos estudantes, que informaram ter deficiência: 133 – física; 127 – visual; 51 – auditiva; 43 – intelectual; e, oito, deficiências múltiplas (MARINHO, 2018; VITAL, 2018). No primeiro semestre de 2019, matricularam-se 259 estudantes com deficiência, sendo 45 novos estudantes. Desse total, seis com autismo, recebendo atendimento social do Naufes e suporte acadêmico (MARINHO, 2019a, 2019c; NAUFES..., 2019a, 2019b), juntamente a outros 143 estudantes (VITAL, 2019). Para 2020, são 220 vagas reservadas para pessoas com deficiência (UFES..., 2019).

Há aspectos relacionados à acessibilidade que vinham sendo ignorados que, a partir da reestruturação do Naufes e da criação da Proaeci, tomaram nova proporção no planejamento, a título de exemplo: os serviços de intérpretes em Libras; o apoio psicopedagógico institucionalizado; a elaboração do Plano de Acessibilidade e o seu monitoramento; e a constituição de uma comissão especial para elaborar a Política de Acessibilidade.

Os projetos do Naufes abrangem estudantes com deficiências física, auditiva, visual e intelectual, deficiências múltiplas, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação. O Núcleo dispõe de monitores treinados para atuar em sala de aula, produção de material, mobilidade e outras demandas, como tradução de textos para vídeos e o desenvolvimento de atividades no Laefa/CEFD; além de promover mediações com os colegiados dos cursos, propondo adaptações para atender às necessidades dos estudantes com deficiência matriculados. São 19 monitores nos *campi* de Goiabeiras e Maruípe e 8 no de Alegre. No *campus* de São Mateus não há demanda (NAUFES..., 2019; VITAL, 2019).

No segundo semestre de 2018, a Comissão de Acessibilidade desenvolveu uma campanha institucional de inclusão da pessoa com deficiência no ambiente acadêmico, *Seja Acessível*. Houve a veiculação no portal e nas redes sociais da Ufes de diferentes peças, com o propósito de criar uma atmosfera de acolhimento envolvendo toda a comunidade universitária

(MARINHO, 2018; VITAL, 2018). Em abril de 2019, aconteceu um debate sobre as diversas questões relacionadas ao acesso e à permanência das pessoas com deficiência na Universidade, com o objetivo de apresentar as ações de acessibilidade que o Naufes desenvolve. Para o debate, esperou-se a participação de pessoas com deficiência e familiares, coordenadores e integrantes de núcleos de educação especial de municípios, secretarias de educação e da área social, de conselhos da pessoa com deficiência, assim como profissionais que trabalham na área de instituições (VITAL, 2019).

Para consolidar os processos e reflexões didático-pedagógicas e fomentar práticas de ensino que colaborem para o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, o DDP/Prograd, em parceria com o Naufes e a Progep, promoveu encontros para viabilizar uma formação continuada aos professores (efetivos e substitutos) para atender aos estudantes com deficiência. Em abril de 2019, realizou-se a I Reunião Pedagógica, com o tema Acesso e Permanência de Alunos Autistas na Ufes (MARINHO, 2019c; NAUFES..., 2019). Em maio, abordou-se a temática Acesso e Permanência de Alunos Surdos e com Deficiência Auditiva e, no mesmo mês, Acesso e Permanência de Alunos com Deficiência Visual (MARINHO, 2019a). Em setembro, realizou-se a II Reunião Pedagógica, com o tema Acesso e Permanência de Estudantes Surdos e com Deficiência Auditiva na Ufes (MARINHO, 2019b).

A CPA se utilizou majoritariamente da opinião da comunidade universitária, das coordenações de curso e dos gestores. Isso sugere que não houve verificação *in loco* das condições de acessibilidade, nem análise documental sobre as ações implementadas relacionadas à acessibilidade, o que pode indicar um viés nos resultados, já que não houve possibilidade de fazer uma correlação entre a realidade, a política e a percepção pública sobre o assunto. Ainda assim, constatou-se que a realidade pode ser modificada por meio de medidas que aumentem o acesso do público-alvo da educação especial (estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação).

A acessibilidade se constitui em recurso fundamental para a inclusão educacional, devendo estar presente em toda a trajetória do estudante: acesso, ingresso e permanência; o que beneficiará toda a comunidade acadêmica. Daí a necessidade de a gestão desenvolver diretrizes para nortear o processo de tomada de decisão que favoreçam a todos com equidade, utilizando-se dos resultados da Autoavaliação Institucional²⁰⁴ – fonte fundamental de

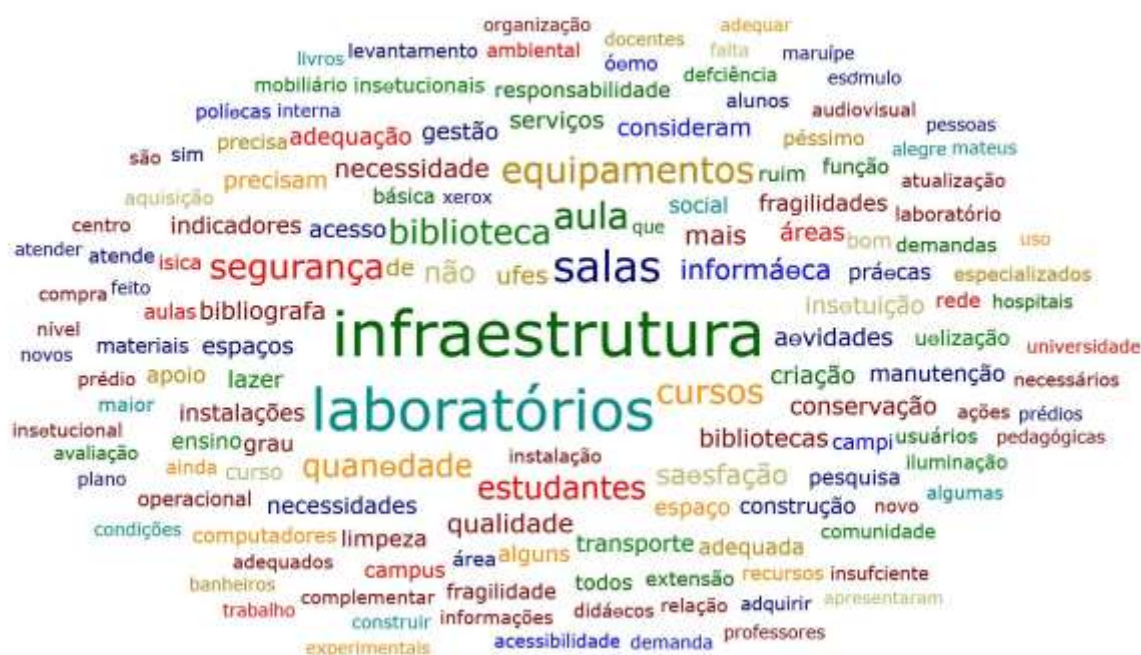
²⁰⁴ Em nossas análises, a Autoavaliação Institucional, coordenada pela CPA, está consubstanciada no RAI, fornecendo informações para as avaliações externas, conforme o PDI, vista como um processo de

informações para o planejamento e a tomada de decisão –, como uma importante ferramenta na gestão estratégica universitária.

4.2 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E INFRAESTRUTURA

A Figura 3 surgiu a partir da nuvem de palavras, criada para representar visualmente a organização discursiva do agrupamento de palavras-chave do recorte obtido dos RAIs, período 2004 a 2019, referentes à categoria Infraestrutura. Configura-se como a representação da frequência de termos presentes no conjunto de dados, depois da análise realizada pelo *software* e do processamento automático do *corpus*.

Figura 3 – Nuvem de Palavras – Infraestrutura.



Na nuvem de palavras indicada pela Figura 3, pode-se identificar que o item lexical infraestrutura detém a centralidade representacional, tipificando a palavra-chave da própria categoria, circundada pelas palavras laboratórios, biblioteca, equipamentos, salas, informática, segurança, entre outras, as quais dizem respeito diretamente aos aspectos relacionados à

autoconhecimento e de indução da qualidade. Analisa a própria IES, a partir dos cinco eixos avaliativos, de acordo com o Sinaes, envolvendo a comunidade acadêmica e a sociedade civil organizada (BRASIL, 2017).

infraestrutura. As condições de infraestrutura podem facilitar ou dificultar a formação dos estudantes, considerada como um aspecto relevante à qualidade do ensino.

A CPA da Ufes avalia os seguintes itens relacionados à infraestrutura, em conformidade com o Eixo 5 do Instrumento de Avaliação Institucional do Inep: ambientes de trabalho de professores (trabalho tempo integral e coordenador de curso), salas de aula (quantidade, qualidade das instalações, acessibilidade para deficientes e/ou mobilidade reduzida, limpeza e conservação), acesso a equipamentos de informática e setor de apoio ou estrutura equivalente, rede Wi-Fi, laboratórios (quantidade, qualidade e serviços), materiais disponíveis para as aulas práticas, instalações administrativas, auditórios, Restaurante Universitário (RU), periódicos especializados, biblioteca (infraestrutura física, serviço e informatização, acervo – quantidade e qualidade, plano de atualização do acervo), bibliografia básica e complementar, instalações sanitárias, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), estacionamento, placa de identificação e sinalização dos prédios e segurança (UFES, 2019). Neste trabalho, abordaremos apenas alguns aspectos sobre as condições de infraestrutura da Ufes.

Em relação a estrutura física da Ufes, a adoção de procedimentos para aquisição, manutenção, revisão e atualização das instalações e recursos necessários ocorre de forma lenta, mas há tentativas de melhorias. A preocupação com a infraestrutura fez parte da agenda do processo de elaboração do seu PDI. Ainda assim, já nos primeiros relatórios da CPA, a Pró-Reitoria de Administração (Proad) assinala que as condições de infraestrutura não são adequadas às necessidades e demandas, o que corroborou com a opinião de professores e técnico-administrativos (UFES, 2006a). Os dados dos relatórios subsequentes indicam que continuam sendo apontadas significativas fragilidades nos processos de avaliação interna e externa. De acordo com Marques, Pereira e Alves (2010), nas IES públicas, o sucateamento da infraestrutura tem sua origem em reformas insuficientes, instalações antigas, entre outras justificativas. Nesse aspecto, a Ufes não é uma exceção.

Em 2013, a Ufes foi uma das primeiras universidades públicas a ter medidas de regulação e supervisão, contra seis cursos que apresentaram rendimento insatisfatório.²⁰⁵ Os cursos de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda e de Jornalismo tiveram suspensão de ingresso de novos alunos, entre as medidas mais drásticas, tomadas com base nos indicadores de qualidade do Ensino Superior referentes a 2009 e 2012 — CPC e IGC.²⁰⁶ De

²⁰⁵http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/documentos/2013/despacho_209_suspensao_ingresso_e_nade.pdf.

²⁰⁶ Em uma escala até 5, os conceitos 1 e 2 são considerados insatisfatórios. Instituições de ensino e cursos ficam

acordo com Silva, Najjar e Lima (2020, p. 52), “na Ufes, creditaram-se as notas baixas a suposto boicote dos discentes que, na prova do Enade, respondiam apenas ao questionário do estudante relatando graves problemas de infraestrutura no curso”. Os autores relatam que o processo de suspensão de ingresso acarretou Protocolo de Compromisso assinado, associado a um Termo de Compromisso, com previsão de melhorias no que diz respeito à infraestrutura e ao PPC”.

Em 2014, dois novos prédios no *campus* de Goiabeiras foram construídos: o prédio Professor Lídio de Sousa, ocupado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, além de abrigar 15 laboratórios, 2 salas de aula e 2 salas de apoio administrativo; e o prédio Professora Bárbara Weinberg, ocupado pelos programas de pós-graduações das Ciências Humanas e Naturais, com 9 salas de aula, 18 salas de professores, 18 salas de apoio administrativo e 3 salas de reunião (MARINHO, 2014a). Na Ufes, há necessidade de investimento em infraestrutura física no que tange, também, aos cursos de graduação.

Conforme Pinto, Mello e Melo (2016), a dimensão infraestrutura física é bastante importante para a operacionalização das atividades administrativas e acadêmicas de uma IES. Ela é considerada como finalística, visto que se trata da iluminação, ventilação e conservação dos ambientes institucionais. Alusiva à manutenção, entre outras obras efetivas, citamos a substituição total do elevador do Teatro Universitário, com troca da máquina e da cabine, realizada no final de 2015 (MARINHO, 2015b).

Desde 2015, funciona o Sistema de Gestão de Demandas (SGD)²⁰⁷ da Ufes, por intermédio de um *software*, implantado para melhorar a qualidade do atendimento e oferecer suporte ao processo de gestão das demandas internas de edificações, equipamentos e centrais telefônicas, o que modernizou os processos de gestão da atual Superintendência de Infraestrutura (SI). Destaca-se que, como uma ação planejada e de gestão, além do acompanhamento do pedido (da abertura à conclusão), as informações acerca dos serviços solicitados e os contratados por empresas terceirizadas estão disponíveis para consulta e avaliações, especialmente pelos órgãos de controle (MEDINA, 2015).

Para Lancaster (2004), sendo o resultado desejado tornar os usuários mais bem-informados, assim como atualizados nas suas áreas de especialização, com a finalidade de avaliação, a biblioteca pode ser analisada de inúmeras maneiras com critérios a serem empregados no nível do produto. Para o autor, a avaliação, que deve ser realizada com objetivos definidos para reunir dados que permitam melhorias, é um constituinte fundamental

sujeitos a medidas de regulação e supervisão.

²⁰⁷ <http://sgd.ufes.br/>

da administração bem-sucedida de qualquer organização.

A biblioteca é um dos itens prescritos nos instrumentos de avaliação do Inep para apoiar os programas de ensino, pesquisa e extensão de acordo com o PPC, inserida nos padrões de qualidade,²⁰⁸ com vários pontos a serem considerados como requisito nos processos de Avaliação Institucional e de cursos. O seu acervo deve atender à bibliografia (básica e complementar) estabelecida para os cursos ofertados pela IES. Para Machado e Blattmann (2011, p. 14):

[...] a inclusão da biblioteca como uma das variáveis de Avaliação das Condições de Ensino dos cursos de graduação é reconhecida como uma decisão relevante do MEC, e pontua significativamente na autorização do curso, renovação ou reconhecimento, pois o acervo da BU [Biblioteca Universitária] deve contemplar toda a bibliografia básica relacionada no projeto pedagógico do curso e indicada pelos professores na sala de aula através dos planos de ensino das disciplinas.

Na Ufes, a BC é a coordenadora técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes (SIB/Ufes), contendo oito unidades: BC, Biblioteca Setorial de Artes, Biblioteca Setorial do CCHN, Biblioteca Setorial de Educação, Biblioteca Setorial de Maruípe, Biblioteca Setorial Sul, Biblioteca Setorial do Nedtec e Biblioteca Setorial Norte. Em 2013, planejou-se a ampliação do acervo, bem como a colocação de um chip nos livros, visando à melhoria da organização e do seu controle; e a instalação de monitores com tela sensível ao toque para autoempréstimo. No mesmo ano, a BC retomou a sua programação cultural: exibição de filmes (projeto Curta-Quarta), exposições e lançamentos de livros (MARCHIONI, 2013). Nos anos seguintes, verificou-se a aquisição de *e-books* nacionais para compor o acervo digital, contemplando as áreas de comunicação, educação, artes, história, matemática, cinema, ciências da saúde, entre outras, com acesso por computadores vinculados à rede Ufes e de forma remota (configuração *proxy* de rede), por usuários com vínculo com a Universidade; além da implantação de uma ferramenta de pesquisa integrada para a verificação da disponibilidade de conteúdos em todas as bases de dados, digitais e impressas, acompanhando a modernização e os avanços tecnológicos (BIBLIOTECA..., 2015; BIBLIOTECAS..., 2014; SAQUETTO, 2014).

Está disponível o acesso *on line* às publicações *Normalização e Apresentação de Trabalhos Científicos e Acadêmicos de Referências NBR 6023:2002*, por meio do Repositório Institucional Ufes²⁰⁹ (BIBLIOTECA..., 2015), que também dispõe de livros digitais da Edufes de forma gratuita para o público, acessado por computadores, tablets e celulares

²⁰⁸ <http://sgd.ufes.br/>

²⁰⁹ www.repositorio.ufes.br

(REPOSITÓRIO..., 2017). Além disso, a Ufes adquiriu livros digitais junto às editoras Zahar e Senac, que podem ser acessados, simultaneamente, por até 16 usuários (MARINHO, 2015a). Desde 2019, o sítio da Sead²¹⁰ estende para o público em geral o acesso a videoaulas, animações, jogos e livros digitais usados nos cursos ofertados na modalidade EaD, graduação e pós-graduação (NOVO..., 2019). Essas ações podem ser compreendidas como governança.²¹¹

Para atender as demandas da comunidade universitária, a CPA apontou no RAI – Ano-Base 2016 a necessidade de reestruturação da área física da BC. A Universidade elaborou um relatório de adequação física, contemplando: sistema elétrico, logístico, ambientação térmica, adequação do prédio anexo (acervo de baixa demanda), reestruturação hidráulica, reorganização de diversos setores de trabalho, substituição de estruturas da parte externa do prédio em risco de queda e projeto de melhoria de acessibilidade. Em virtude das restrições orçamentárias impostas pelo advento da Emenda Constitucional nº 95/2016²¹² nos gastos com educação, o projeto foi desmembrado e estabelecidas as prioridades de ações (UFES, 2016a). Para a organização no desempenho de sua missão, a Ufes se utilizou do planejamento estratégico.

Em 2017, a CPA indicou que fosse realizada a estruturação do Plano de Atualização do Acervo da Biblioteca (UFES, 2017). Em 2018, ampliou-se a Biblioteca Setorial Aloyr Queiroz de Araújo, do CEFD (MEDINA, 2018); e, também, adequou-se um espaço da BC à criação de uma sala com recursos de tecnologia assistiva para atender a pessoas com deficiência, integrando equipamentos, como: leitoras autônomas, impressoras em Braille, *scanner* com voz, *software* de leitura de telas e uma máquina fusora de relevos que viabiliza a leitura de mapas, diagramas e gráficos (MARINHO; MEDINA, 2018). Buscou-se a qualidade da educação com equidade.

No segundo semestre de 2018, iniciou-se a reforma da BC para readequação, assim como construção de outros espaços. Em 2019, além de outras melhorias ainda não concretizadas até o término deste estudo, os usuários da biblioteca contavam com cadeiras estofadas e ergonômicas, mesas com caixa elétrica para a conexão de equipamentos eletrônicos, armários guarda-volumes com acesso por meio de biometria, novos equipamentos de informática e liberação de mais uma área para estudos. Além disso, colocou-se em prática

²¹⁰ <https://sead.ufes.br/>.

²¹¹ Ao longo de nossas análises, compreende-se governança como um processo de sistematização entre os atores da própria Instituição para atingir finalidades que revelam consensos traçados no coletivo (BASTOS et al., 2016).

²¹² Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.

um plano de aquisição de materiais, o que possibilitou uma análise mais criteriosa do acervo bibliográfico para, quando necessário, atualização e ampliação. Atualmente, o acervo do SIB/Ufes é constituído por 351 mil exemplares e 151 mil títulos; e disponibiliza 13 mil títulos de dissertações e teses com 18 mil exemplares, 2.200 títulos com 3.100 exemplares de multimeios, e 138 mil fascículos de periódicos (MARINHO, 2019f); e realiza em média 200.212 empréstimos/ano – Apêndice B.

De acordo com Moreira Junior et al. (2015, p. 84), “os RU’s são muito importantes para a vida acadêmica, principalmente dos alunos de graduação, muitos dos quais não teriam condições financeiras de se alimentar em restaurantes particulares durante todo o período do curso e, assim, não conseguiriam manter seus estudos”. Por esse motivo, a importância de avaliar as condições de oferta desse serviço frente ao desafio de manter um atendimento de qualidade, e de baixo custo. Os autores afirmam que, no contexto das IES públicas, além de representar a democratização do espaço universitário, em algumas instituições, os RUs são responsáveis diretos pela redução dos índices de evasão, o que também acontece na Ufes.

Em 2013, atendendo a uma reivindicação do DCE, iniciou-se a venda de tíquetes para refeição noturna no RU, no *campus* de Goiabeiras, também no período noturno, para possibilitar aos alunos dos cursos ofertados à noite o serviço de recarga do cartão de acesso ao RU (MARINHO, 2013). Em 2014, começou a funcionar o novo RU do *campus* de Maruípe; no *campus* de Alegre, o refeitório foi reaberto (MARINHO, 2014b), depois de três anos em obras, fato que gerou insatisfação aos seus usuários, refletida nas pesquisas da CPA (UFES, 2013a). Em 2015, o RU do *campus* de Goiabeiras teve a sua infraestrutura física reformada (MARINHO, 2015b; RU..., 2015), dois anos depois, foram realizadas obras em seu entorno para adequação à acessibilidade (UFES, 2017a). Para o relatório da CPA de 2017, o CCENS indicou um estudo de possibilidades de criação de um Restaurante-Escola em parceria com o RU desse Centro de Ensino.

Desde os primeiros relatórios da CPA, registra-se a insatisfação da comunidade universitária em relação aos serviços de segurança nos ambientes da Universidade, constituindo-se entre os piores indicadores que integram a infraestrutura nas pesquisas dessa comissão, com respostas entre “fraco” e “péssimo,” destacando-se entre outras fragilidades apontadas. Garantir condições de segurança no ambiente de trabalho e estudo está entre as estratégias dispostas no PDI da Ufes, vigente desde 2015. “O fato é que problemas de segurança são recorrentes em *campi* universitários e estes necessitam ter um modelo de segurança eficiente” (CUBAS *et al*, 2013, p. 184). No Plano de Ações Estratégicas, sugerido em 2017, a CPA propôs a elaboração de um plano de segurança que abranja ações efetivas,

assim como de prevenção.

Em 2013, a então Prefeitura Universitária concluiu, no *campus* de Goiabeiras, a instalação de um novo sistema de videomonitoramento nas áreas de circulação pública e iluminação (manutenção e troca de lâmpadas e reatores), sendo ampliada no ano seguinte (ILUMINAÇÃO..., 2014). Nos laboratórios, um novo sistema de alarme foi instalado (DRUMMOND, 2013).

Em 2016, constituiu-se a Comissão de Segurança, criada para inibir a ocorrência de crimes, com a indicação de ações a serem adotadas na área de segurança. Entre as primeiras ações, estão: troca de lâmpadas, instalação de novos pontos e novos refletores, e a poda de árvores que prejudicavam a iluminação e a visibilidade de câmeras. Além disso, estava em processo de desenvolvimento, pelo então NTI, um aplicativo para celular para o envio de alerta a vigilância da Ufes para melhorar a segurança nos *campi* (COMISSÃO..., 2016; MARINHO, 2016), denominado Alerta Ufes, lançado em abril de 2017. Com esse aplicativo, os membros da comunidade acadêmica podem enviar um alerta imediato para a Central de Videomonitoramento sobre quaisquer problemas relacionados à iluminação, ocorrência de acidente e situação suspeita, entre outros. Além de agilizar o atendimento de demandas em quaisquer dos quatro *campi* da Ufes, objetivou-se anteceder a episódios que representassem risco (CONHEÇA..., 2018; JORNAL..., 2017; MARINHO, 2019g; SEGURANÇA, 2019; UFES..., 2017; VOCÊ..., 2017). Também, firmou-se um convênio entre a Ufes e a Secretaria de Estado de Segurança Pública (Sesp) para Policiais Militares (PMs) atuarem, em regime de 24 horas, em todos os *campi* da Universidade (MARINHO, 2019g).

Em 2018, a equipe do Laboratório de Projeto em Design desenvolveu um aplicativo, denominado Mapa Ufes, para auxiliar os usuários na localização dentro da Universidade (APLICATIVO..., 2018). A partir de 2014, intensificaram-se os investimentos em segurança e modernização dos sistemas de informação da Universidade (UFES..., 2018), conforme planejamento.

A Ufes instalou, em 2014, um sistema de acesso seguro à rede Wi-Fi, por meio da rede Eduroam (*Education Roaming*), nas bibliotecas e em prédios de maior circulação dos *campi*, pelo então NTI (JORNAL..., 2014; NTI..., 2014). Com a aquisição de um novo equipamento, no ano seguinte, ampliou-se a capacidade de conexão da rede de internet, o que possibilitou o acesso a uma internet mais rápida (PERDIGÃO, 2015). Posteriormente, habilitou-se mais outros pontos de acesso gratuito à internet, distribuídos para todos os *campi* da Instituição

(TV..., 2015). No mesmo ano, inaugurou o serviço de armazenamento em nuvem,²¹³ estando todos os servidores da Ufes habilitados a utilizar (MARINHO, 2015d). Para Rocha (2016, p. 92), o NTI, para promover melhorias no atendimento aos usuários, “deve, principalmente, melhorar a divulgação dos seus serviços, aperfeiçoando seus canais de comunicação, oferecendo maior transparência em suas ações, além de auxiliar na melhoria da infraestrutura de rede e de computadores da Ufes”.

Além de ser a base da infraestrutura para pesquisa na Universidade como treinamento, os laboratórios devem permitir ao estudante, em algumas situações, o desenvolvimento de diferentes aplicações, com o uso no processo de ensino-aprendizagem das mesmas ferramentas utilizadas no âmbito das atividades práticas. Para Felippes; Aguiar e Diniz (2011), “os laboratórios universitários são instituições peculiares devido à sua tríplice missão de dedicar-se à pesquisa, ensino e extensão”. Em 2015, havia na Ufes cerca de 40 laboratórios de graduação.

A partir das demandas relacionadas a investimentos enviadas pelos Centros de Ensino, a Ufes apresentou uma planilha de investimentos para a revitalização dos laboratórios de ensino. A Proad, por meio do Departamento de Administração, elaborou essa planilha, contendo a previsão de despesas com materiais específicos para cada laboratório (NASSAR, 2015). Com a adoção do Sistema de Registro de Preços (SRP),²¹⁴ a Ufes passou a adquirir bens e materiais de uso comum de uma maneira mais rápida, sistematizando os pedidos internos, com base na Ata de Registro de Preços. A redução do tempo de aquisição, por exemplo, dos materiais de insumos, gerou uma melhoria na manutenção dos laboratórios, de forma eficiente.

Da infraestrutura de uma IES, espera-se que esteja devidamente adequada às atividades de ensino, pesquisa e extensão e viabilize o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possam oferecer cada vez mais melhores condições aos sujeitos envolvidos: estudantes, servidores docentes e técnicos e a sociedade. Assim, reforça-se a necessidade de investimentos para garantir a infraestrutura da Ufes com padrões de qualidade.

Diante do impacto, nos últimos anos, em virtude das medidas de ajuste fiscal adotadas pelo governo federal, por meio de cortes e contingenciamento dos gastos das universidades e institutos federais, torna-se ainda mais necessário estabelecer laços de análises da autoavaliação institucional com os resultados das avaliações externas, observando discrepâncias e semelhanças, a fim de definir as prioridades para o reordenamento de

²¹³ <https://nuvem.ufes.br/>.

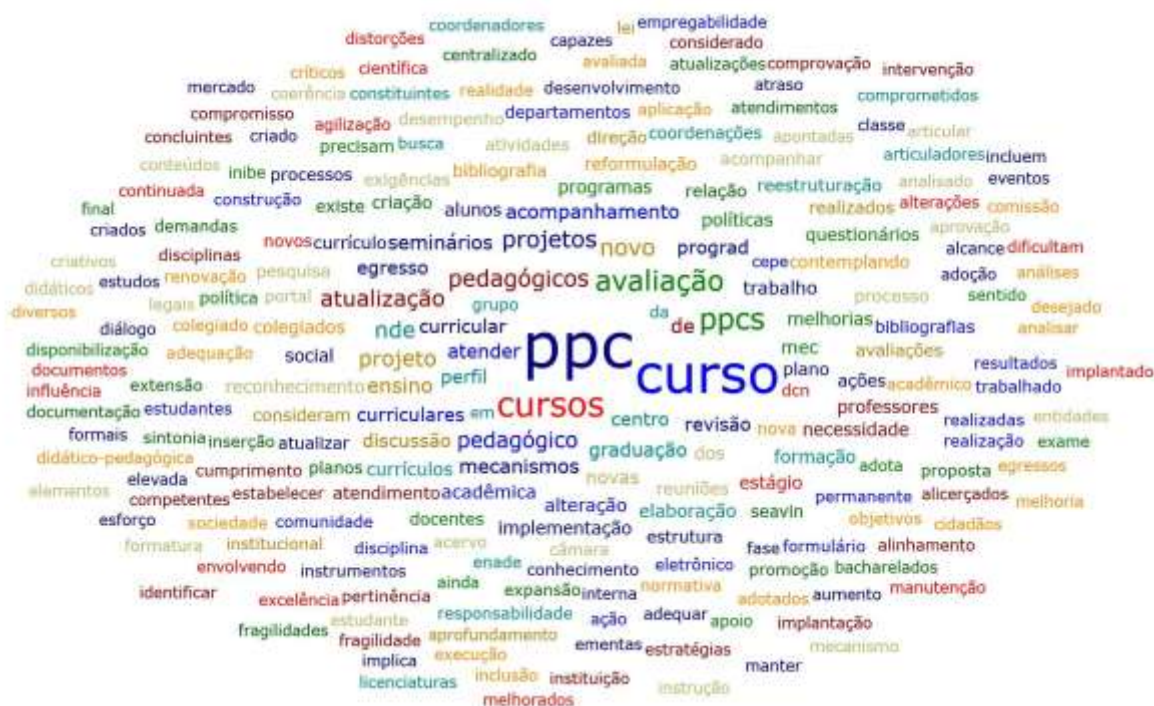
²¹⁴ <http://portaladministrativo.ufes.br/registro-de-preco>.

investimentos, com foco nos aspectos considerados mais prioritários pela comunidade acadêmica externa e interna.

4.3 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PPC

Depois da análise realizada pelo *software* e do processamento automático do *corpus*, do recorte dos RAIs, período 2004 a 2019, referentes à categoria PPC, organizando-se a partir de palavras, em várias cores e tamanhos, com base no número de menções feitas, surgiu a seguinte nuvem de palavras:

Figura 4 – Nuvem de Palavras – Projeto Pedagógico de Curso.



Na nuvem de palavras indicada pela Figura 4, pode-se identificar que o item lexical PPC detém a centralidade representacional pela CPA, o que caracteriza a palavra-chave da própria categoria, circundada, principalmente, pelas palavras curso e avaliação. É a demanda pedagógica a dimensão mais global e durável da Universidade, uma vez que a função formativa – e, por conseguinte, pedagógica – está presente em todas as atividades realizadas na Universidade e diretamente relacionada aos cursos que são ofertados. Dias Sobrinho (2008b, p. 32) ratifica que “o sentido pedagógico pervade as diversas atividades universitárias

e confere substância à dimensão fundamental da Universidade: a formação”.

O PPC é o documento que norteia e delinea as práticas pedagógicas e as ações de todos os atores envolvidos no processo educativo, define o perfil do profissional que pretende formar, indica os rumos e garante a unidade dos profissionais implicados. Dele procedem princípios e aplicabilidades que guiam as atividades e os programas de aprendizagem. Além de apontar a organização interna da IES, especifica missão, visão de sociedade e de Educação Superior, assim como deve inter-relacionar-se com o PPI e o PDI da instituição.

Para Goergen (2002), o desempenho docente se apresenta diretamente relacionado ao projeto institucional de cada universidade. Conforme Haas (2010, p. 165), “pode-se afirmar que o PPI deve revelar à sociedade sua proposta de formação, assegurada pelas condições de realização estabelecidas pelo PDI e articulada com os PPCs”.

Para Silva, Najjar e Lima (2020), os processos de avaliação externa vêm impactando institucionalmente a Universidade. A Educação Superior também experimenta inquietações no que diz respeito “à redefinição dos paradigmas epistemológicos sobre os quais se erigiu; à ampliação do controle externo sobre suas funções; à reorganização interna para atendimento a segmentos da sociedade que, até então, não alcançavam esse nível de ensino” (MARTINS; 2009, p. 260). Além disso, os momentos de embate com o mundo do trabalho, diante dos avanços tecnológicos que causam transformações estruturais, até mesmo na forma de apreender o conhecimento, caracterizam-se no interior das IES e afetam estreitamente as decisões curriculares.

Concordando com Silva, Najjar e Lima (2020), hodiernamente, as reflexões acerca do currículo têm se colocado em evidência, particularmente, em razão das demandas relacionadas à qualidade da educação e aos conteúdos ministrados (da Educação Básica ao Ensino Superior). De acordo com Pinto (2015), espera-se na dimensão que diz respeito à política para o ensino que o currículo e a organização didático-pedagógica dos cursos de graduação atendam aos objetivos institucionais, às demandas sociais e às competências profissionais exigidas por área de conhecimento. Ademais, que as práticas pedagógicas sejam inovadoras, por intermédio da utilização de informação e comunicação, de modo a estimular os processos participativos de estruturação do conhecimento.

A sequência de acontecimentos acerca da correlação entre teoria e prática, expõe muitas diferenças, sendo tal dicotomia trabalhável e altamente mutável com o passar do tempo (GOODSON, 1995). Os desenhos dos cursos são representados pelos respectivos currículos. Consubstanciada no PPC, a identidade de um curso é explicitada por intermédio de seu currículo, que define os rumos da formação profissional. Assim, deve conter a integração

e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão no seu processo de estruturação definido com um propósito coletivo.

É no currículo que há a promoção da escolha e da deliberação de elementos culturais a serem ensinados, e são esses elementos que nutrem o componente que organiza e fornece estrutura no ensino-aprendizagem. Outrossim, diretrizes, filosofias e pressupostos das políticas pedagógicas propostas pela instituição estão concretizados nos projetos de curso, estabelecidos como responsáveis diretos pela qualidade da formação ofertada pela IES (SILVA; NAJJAR; LIMA, 2020).

O currículo resulta da interação entre conhecimentos, valores, conceitos, interpretações sociais, visões de mundo e modelos de sociedade. Refletir acerca do currículo é possibilitar o uso e a integração dos conhecimentos adquiridos para desenvolver a capacidade de solucionar problemas e pensar em construir competências. Trata-se de:

[...] construir um currículo que promova o diálogo entre temas, conteúdos, práticas e metodologias. A organização de temáticas que sejam trabalhadas por áreas e não por disciplinas é uma possibilidade. A disponibilização de tempo/carga horária/espaço para o discente estudar na Universidade e/ou participar de atividades formativas de interesse constituem elementos importantes a serem considerados no item flexibilidade curricular (UFES, 2016a, p. 8).

Para constituir o currículo de um curso, além do estatuto da área de conhecimento e de formação, o apoderamento da totalidade das normas empreendidas no interior do curso deve levar em consideração os elementos físicos e situacionais dos sujeitos e a realidade local. Assim, conforme Silva, Najjar e Lima (2020), o currículo explicitará o seu vínculo com a cultura da região, do país, e com os elementos humanos globais, fundamentais para a formação cidadã. A partir desse entendimento, os autores consideram que a disposição do currículo, como processo de gestão, demanda a atuação dos implicados: professores, estudantes, gestores, técnico-administrativos e pessoal de apoio, compreendendo-se como o princípio de gestão democrática²¹⁵ expresso na LDBEN, que considera o PPC como responsabilidade da IES.²¹⁶

De acordo com Silva, Najjar e Lima (2020), as deformidades têm sido concebidas quando o currículo está cerceado da diversidade e do ambiente, assim como distanciado dos propósitos educacionais mais extensos da integridade cidadã e independência humana. De acordo com os autores, há uma propensão da gestão central da Ufes ao desenvolvimento de ações que executem o currículo prescrito em um nível macro. Para isso, utiliza-se da

²¹⁵ Artigo 56.

²¹⁶ Inciso II, Art. 53; e Inciso III, Parágrafo Único.

elaboração dos seguintes instrumentos relacionados ao PPC: disciplinas comuns para todos os cursos ou área²¹⁷; norma peculiar para sua concepção e revisão; formulário eletrônico para sua inclusão no Sistema de Informação de Ensino (SIE); assim como o auxílio e a condução do processo de gestão de currículo no âmbito institucional, dos cursos e de sala de aula. Há um módulo no Sistema Acadêmico para auxílio à elaboração dos PPCs, que gera o arquivo, padronizado, a ser tramitado para aprovação nas instâncias da Ufes.

Conforme Hass (2010), o currículo ou, preferencialmente, matriz curricular, tem uma concepção mais abrangente e dinâmica que permite orientar as práticas de formação, articulando eixos, áreas temáticas, competências, núcleos, práticas e outras proposições, algumas disciplinadas nas novas diretrizes curriculares. A organização curricular é o aspecto do PPC que assegura o conteúdo da disciplina requerido para a formação dos discentes, por intermédio do ensino, da pesquisa e da extensão, relacionando o conhecimento teórico à prática da área de conhecimento.

Em grande medida, no ambiente dos cursos, Martins (2009, p. 263) afirma que é possível notar que a avaliação do PPC também se verifica no currículo, concebido por ele como “dispositivo que, definidas as finalidades e dadas as condições, seleciona e organiza o que ensinar (conteúdos), para que (finalidades e objetivos) e para quem, seguindo-se do como e quando (metodologia de ensino e organização curricular)”. Conforme Rabello (2018, p. 52), quanto às matrizes curriculares da Ufes, em comparação as referenciadas por estudiosos no tema, “seguem o padrão tradicional, com disciplinas trabalhadas de forma estanque e sem inter-relação umas com as outras, afastando o egresso ainda mais das práticas interdisciplinares”.

Está prevista na Lei do Sinaes, como item obrigatório exigido pela regulação do Sistema de Educação Superior, a avaliação do processo de implantação e acompanhamento do PPC. A realização da avaliação, como uma atividade orientada para o futuro, abrange legitimidade técnica e política (FERNANDES; FREITAS, 2007), isso significa que:

[...] quem avalia, o avaliador, seja ele o professor, o coordenador, o diretor etc., deve realizar a tarefa com a legitimidade técnica que sua formação profissional lhe confere. Entretanto, o professor deve estabelecer e respeitar princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no projeto político-pedagógico, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar. Este é o lado da legitimação política do processo de avaliação e que envolve também o coletivo da escola (2007, p. 17).

²¹⁷ Os autores citam os seguintes exemplos: Educação das Relações Étnico-Raciais, Língua Brasileira de Sinaes (Libras) e empreendedorismo.

Com base nos novos instrumentos de avaliação do Inep, que passaram a vigorar com alterações a partir de dezembro de 2017, tendo como meta o aprendizado, os diferentes componentes das práticas de ensino, pesquisa e extensão são analisados no âmbito da Avaliação Institucional externa no Eixo 3 – Políticas Acadêmicas –, que envolve políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos (graduação e pós-graduação); políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, a inovação tecnológica e o desenvolvimento artístico e cultural; políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão; políticas institucionais e ações de estímulo e difusão para a produção acadêmica docente; política institucional de acompanhamento dos egressos; política institucional para internacionalização; comunicação da IES com a comunidade (externa e interna); política de atendimento aos discentes; políticas institucionais e ações de estímulo à produção discente e à participação em eventos (graduação e pós-graduação). Além desses elementos, evidencia-se a vinculação entre políticas acadêmicas, comunicação com a sociedade e atendimento ao discente, bem como junto ao processo de Autoavaliação Institucional, do que se depreende que foi atribuída ao PPC uma maior relevância e finalidade efetiva.

No âmbito da avaliação de curso, a dimensão 1 é a responsável pelo PPC, que deve descrever todos os projetos e iniciativas de inovação, assim como expressar o que a IES quer daquele curso. Do NDE é requerida a atuação junto ao PPC no que diz respeito à concepção, ao acompanhamento, à consolidação e à avaliação.

Nos processos de avaliação de curso externa, o PPC do curso deve estar devidamente atualizado e aprovado nas instâncias competentes quando na fase do preenchimento das informações de PPC no Formulário Eletrônico, no sistema e-MEC. Nessa etapa do processo, o PPC é a fonte de informação mais relevante. É imprescindível que o curso se organize para concluir, em tempo hábil, todos os eventuais ajustes na revisão e atualização do projeto pedagógico, visando adequá-lo às DCNs, quando for o caso, e aos demais requisitos legais exigidos pela legislação educacional.

Para abranger os itens requeridos no instrumento de avaliação do Inep, as IES expandiram as normativas sobre os currículos e a construção do PPC. Ou seja, as ações regulatórias do MEC repercutiram diretamente nas políticas de gestão acadêmicas em geral e de currículo. Conforme Silva, Najjar e Lima (2020), em 2008, ampliaram-se os investimentos em orientação, assessoria e acompanhamento da elaboração ou revisão de PPC na Ufes. Os pesquisadores apontam, especificamente, a criação de mecanismo de acompanhamento mais próximos do trabalho desenvolvido nos cursos. Os autores afirmam que, em 2008, vários

cursos antigos dispunham somente de matrizes disciplinares. Não havia um planejamento para uma atuação eficaz.

Para Rabello (2018, p. 52), ainda que se tenha à disposição diretrizes no sentido de criar PPCs, a realidade mostra que os PPCs da Ufes estão há muitos anos sem novas versões, podendo ser o motivo de matrizes curriculares engessadas, o que é preocupante, uma vez que a atualização deles “é fundamental para que os alunos disponham de práticas pedagógicas que os aproximem da realidade do mercado em que irão se inserir no futuro, inclusive refletindo em matrizes curriculares sem grandes mudanças nos últimos anos”. Para a autora (2018, p. 52):

Quando os PPCs da UFES são estudados à luz das práticas metodológicas interdisciplinares, percebe-se que não há clareza quanto a tais procedimentos, ainda que, legalmente, ambos sigam atendendo aos pré-requisitos avaliativos do MEC, o que pode indicar um ruído de comunicação entre as diretrizes, os órgãos avaliadores e os responsáveis pela elaboração dos PPCs.

De fato, a influência do Sinaes, no contexto da avaliação, gera interferência sobre os currículos dos cursos, na concepção e reestruturação do PPC, que devem estar em harmonia com a legislação que rege a Educação Superior. De acordo com Silva, Najjar e Lima (2020), para se adequar ao seu tempo histórico e às necessidades formativas gerais (humanísticas e cidadãs) e da área específica a que pertence, os cursos de graduação têm processo de concepção, aprovação, implementação, avaliação e ajustes.

A Avaliação Institucional assegura a IES um processo global de autoconhecimento, o que pode possibilitar importantes ações de melhorias da instituição, ao aprofundar o conhecimento acerca de si por meio da integralização dos resultados obtidos das avaliações interna e externa. O uso dos resultados da Autoavaliação Institucional para adaptar ou, até mesmo, reestruturar o PPC, é um dos acessos para construir uma conexão lógica, de modo a contribuir com mudanças efetivas em prol da melhoria da formação dos estudantes e da concretização de mudanças, favorecendo um permanente processo de reflexão.

Ao ser avaliado, assim como as suas potencialidades, eclodem do PPC a identificação das fragilidades que devem ser reparadas. Como destacado por Martins (2009, p. 262), a preocupação pela avaliação vai além da aptidão para a promoção de melhorias, visto que:

[...] A avaliação institucional, inclusa a autoavaliação, é foco de interesse e conflitos sobre suas concepções e usos. O interesse pela avaliação institucional não se reduz a seu potencial de aperfeiçoamento ou de transformações de natureza pedagógica e administrativa. Ele está relacionado também às exigências de regulação e controle por parte do Estado.

Para Martins (2009, p. 262), a “consideração da autoavaliação institucional como um dos instrumentos do Sinaes pode contribuir para consolidar espaços de formação institucionais apoiados em práticas avaliativas”. O PPC, ao partir das reflexões originadas dos dados coletados na prática em evidência, como documento que explicita um todo do processo de reflexão de como atender as DCNs, conforme as necessidades da IES e de sua comunidade acadêmica, respeitando a identidade da própria instituição, também passa pela compreensão de ser o modo de a IES significar o seu fazer concreto como o lugar do processo ensino-aprendizagem, pela via das práticas dinâmicas e históricas. Assim,

[...] quando se quer mudar o ensino, guiando-se por uma outra teoria, não basta formular o projeto pedagógico e difundir-lo para o corpo docente, os alunos e, mesmo, para toda a comunidade, esperando que eles passem a se orientar por essa nova proposta. É preciso levar em conta a prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior, operam como um determinante da própria consciência dos agentes, opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria (SAVIANI, 2011, p. 102).

Conforme Moreira e Silva Junior (2017), o estudante também precisa dominar os conhecimentos necessários que atuam como passaporte para o livre trânsito social, para que possa trafegar no mundo social, engajado e interagindo com diversos sujeitos em diferentes espaços. O autor defende que o conhecimento é o caminho para que os sujeitos, com as suas subjetividades apagadas pela modernidade, reconstruam suas histórias, ao passo que outras verdades que já estão consolidadas sejam questionadas e desconstruídas.

Sendo “a educação um processo que consiste em modificar os padrões de comportamento das pessoas” (TYLER, 1974, p. 5), a concepção de PPC deve ser precedida das considerações sobre o conceito de educação que a IES assume em sua relação com a sociedade e sobre o indivíduo que se quer formar e o mundo que se quer construir, levando-se em consideração a diversidade em que está estabelecida como parte de um sistema social, favorecendo a constituição crítica de um saber transformador, apto a ultrapassar limites ideológicos por meio de sua proposta pedagógica e possibilitando a indicação da articulação entre teoria e prática. Para Saviani (2011, p. 12),

Compreendida a natureza da educação, nós podemos avançar em direção à compreensão de sua especificidade. Com efeito, se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem.

Ao refletir acerca da articulação entre o currículo (em seu potencial formativo) e o processo de Autoavaliação Institucional, verifica-se a importância das práticas avaliativas quando atravessadas pelas concepções desses elementos, de acordo com as que forem adotadas pela IES. O desafio está em conceber os procedimentos avaliativos institucionais no interesse da promoção da qualidade, do aperfeiçoamento das atividades intrínsecas e da atuação dos atores de uma IES, configurando-se a avaliação em um instrumento de gestão universitária. É na indicação da organização curricular que é apresentada a concepção de currículo adotada pela Ufes, além da sua composição:

Entende-se por currículo o conjunto de decisões, ações/atividades acadêmicas previstas para a integralização de um curso para que o(a) estudante adquira conhecimentos e habilidades necessárias a sua formação cidadã e profissional. Esse conceito extrapola o entendimento do currículo como uma estrutura centrada em disciplinas, uma matriz curricular. O currículo deve garantir a aquisição de conteúdos, o desenvolvimento de habilidades, capacidades e atitudes formativas fundamentadas no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética (UFES, 2016a, p. 7).

De acordo com Silva, Najjar e Lima (2020), o processo de gestão de currículo, com a centralização da definição de itens e os formatos da estrutura dos PPCs, além dos conteúdos a serem previstos, promoveram na Ufes um amplo movimento de revisão dos currículos. Constatou-se a necessidade de ajustar e adequar a maioria dos PPCs, tendo em vista um longo período de duração sem alterações ou por imposição da legislação em vigor. Os autores verificaram, no período de 2014 a 2018, a existência de 110 processos de revisão e de formulação de PPCs, sendo 65 de bacharelados e 45 de licenciaturas.

Para Silva, Najjar e Lima (2020), confirmou-se ser a avaliação de curso indutora do currículo e de atualização dos PPCs, bem como se notou a preocupação de o PDI e o PPI serem referências para a organização dos PPCs, conforme preconizado pelo Sinaes, como uma necessidade de coerência interna para oferta dos cursos de graduação. Baseando-se nas evidências dos dados, os autores (2020, p. 59) afirmam que, internamente, há um esforço institucional, em todos os âmbitos de competência da gestão curricular, “para atender às demandas do sistema, especialmente àqueles aspectos que corroboram a construção de uma Educação Superior universitária pública, laica, inclusiva e de qualidade, socialmente referenciada”.

Na dimensão Didático-Pedagógica, a partir das análises que constam no RAI – Ano-Base 2016, caracterizaram-se em grande parte dos cursos de graduação da Ufes enormes fragilidades. No que concerne às fragilidades dessa dimensão, conforme pesquisa realizada

junto aos gestores no ano seguinte, pouco foi empreendido. Vale destacar que os conteúdos exigidos pela legislação da Educação Superior estão sendo contemplados nas novas versões de PPC. No RAI – Ano-Base 2018, na opinião dos docentes, as Políticas Acadêmicas de ensino e pesquisa da Ufes,

[...] 57,4% consideram bom/ótimo o PPC do(s) curso(s) que ministra disciplina, 51,4% consideram bom/ótimo a política de ensino para os cursos de graduação da PROGRAD, 50,8% consideram bom/ótimo a atualização curricular dos cursos onde ministra disciplina, 45,4% consideram bom/ótimo os programas de monitoria na Ufes, 37,9% consideram bom/ótimo a DIVULGAÇÃO no meio acadêmico das políticas para pesquisa e/ou iniciação científica (UFES, 2018a, p. 161).

Silva, Najjar e Lima (2020) não identificaram norma institucional na Ufes, antes de 2016, que organizasse a estrutura do PPC. Para os autores, pode ser um indicativo de descentralização de decisões quanto ao currículo, bem como reforço de autonomia dos colegiados de curso. Considerou-se a produção de um movimento dúbio: a corroboração de tradições democráticas, de um lado, e do outro, a permissão do funcionamento, por anos, de cursos sem a estruturação explícita de um projeto pedagógico.

Os processos de elaboração e/ou atualização de PPC precisam ser desmistificados, antes, engessados pelas próprias regras impostas pela Universidade, configurados como bastante morosos. Avançou-se, pois há uma maior flexibilidade, além de ter se tornado uma tarefa mais célere.

Para orientar o trabalho de acompanhamento dos cursos de Graduação, está disponibilizado no sítio da Prograd concepções, princípios e dimensões aos coordenadores de curso e aos NDEs que atuam como propositores das considerações sobre o currículo. Enquanto na página da Seavin, orientações e documentos inerentes aos processos de avaliação no âmbito do Sinaes. Na Ufes, a Prograd contribui com a orientação técnico-pedagógica, sobretudo em relação à adequação dos currículos com as DCNs e às demais legislações da educação, e a Seavin participa com orientações acerca dos diversos processos avaliativos (institucionais, de curso presencial e EaD, e de estudantes).

Em 2016, o CCS criou o Núcleo de Apoio à Docência (NAD/CCS) para promover ações de apoio a professores desse centro no processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades docentes. Entre as funções do núcleo, a promoção de oficinas, cursos, seminários e debates acerca de projetos pedagógicos, metodologias de ensino a atividades ligadas ao processo ensino-aprendizagem dos cursos pertencentes ao CCS (MEDINA, 2016).

Em 2017, por meio do DDP/Prograd, realizou-se o Seminário O Projeto Pedagógico

dos Cursos de Engenharia e Arquitetura e Urbanismo em Questão: possibilidades curriculares à luz da Legislação Federal.²¹⁸ No mesmo ano, aconteceu o Seminário Docência no Ensino Superior: desafios e possibilidades,²¹⁹ dirigido aos professores que ingressaram na Ufes entre 2013 e 2017, momento em que foram abordadas temáticas relacionadas à formação didático-pedagógica, contemplando temas como avaliação, inclusão e organização didático-pedagógica do trabalho docente (SANTOS, 2017).

Como parte das políticas de ensino da Prograd, com o auxílio do NAD e da Progep, o projeto de formação contínua de professores efetivos e substitutos dos cursos de graduação possibilita discussões que fomentam reflexões didático-pedagógicas e instigam a estruturação de práticas de ensino inovadoras. Há ciclos de encontros formativos em todos os *campi* da Ufes (CORRÊA, 2019b; MARINHO, 2019d, 2019e).

O processo de avaliação deve estar contextualizado com a dimensão da realidade, tendo como pano de fundo a individualidade dos atores envolvidos para que os pressupostos da Autoavaliação Institucional sejam apreendidos. À vista disso, para se promover o processo real de avaliação, com foco em ações de melhoria, a avaliação não pode ser vista de forma isolada, uma vez que se trata de um procedimento que deve subsistir a dinâmica das relações para a compreensão das dificuldades que permeiam o cotidiano institucional, o que propiciará o conhecimento para melhor conduzir o processo de gestão.

Há grandes fragilidades em muitos cursos da Ufes na Dimensão Didático-Pedagógica (BRASIL, 2017), que inclui o PPC. Existe um bom planejamento didático-instrucional e política de ensino de graduação, mas não como resultado de processos de Autoavaliação Institucional. Importa definir, como apontado no RAI – Ano-Base-2017, uma Política de Atualização de PPCs institucionalizada, inclusive, com critérios segundo a percepção do Sinaes.

4.4 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E RESPONSABILIDADE SOCIAL

Da análise realizada pelo *software* e do processamento automático do *corpus*, do recorte dos RAIs, período 2004 a 2019, referentes à categoria Responsabilidade Social, organizando-se a partir de palavras, em várias cores e tamanhos, com base no número de menções feitas, surgiu a seguinte nuvem de palavras:

²¹⁸ http://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/seminario_das_engenharias_e_arquitetura.pdf.

²¹⁹ http://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/seminario_2017.pdf.

Figura 5 – Nuvem de Palavras – Responsabilidade Social.



Na nuvem de palavras indicada pela Figura 5, pode-se identificar que a centralidade representacional é compartilhada por vários itens lexicais, especialmente: social, responsabilidade, extensão, inclusão, ações e estudantes, as quais dizem respeito diretamente a aspectos relacionados à Responsabilidade Social. Dias Sobrinho (2008b, p. 195-196), ao discorrer sobre a avaliação educativa como produção de sentidos com valor de formação, afirma que:

A responsabilidade social de uma instituição educativa diz respeito, então, centralmente, ao cumprimento, com qualidade e sentido social e público, de suas finalidades e seus objetivos essenciais: a formação (entendida como elevação humana em suas múltiplas dimensões), o desenvolvimento da sociedade democrática, o aprofundamento dos valores primordiais da vida em sociedade, dentre os quais a solidariedade, a liberdade, a justiça, os direitos públicos, o respeito à diversidade...

Diante da grande expansão da Educação Superior, por meio da ampliação de cursos e vagas de graduação e do combate à evasão, as instituições buscam formas de viabilizar, ampliar e melhorar as suas políticas institucionais, tais como investimentos na qualificação docente e na infraestrutura física e organizacional. Considera-se a Responsabilidade Social relacionada a quatro processos essenciais: gestão, docência, pesquisa e extensão universitária. É por meio desses processos que a universidade difunde e coloca em prática um conjunto de

princípios e valores gerais e específicos, implicada, na perspectiva social, com a própria comunidade universitária e com o país (JARA; FONTECILLA; TRONCOSO, 2006).

A Responsabilidade Social está contemplada no Instrumento de Avaliação Institucional Externa no Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional, indicador 2.1 (missão, objetivos, metas e valores institucionais) e 2.5 (PDI e políticas institucionais voltadas ao desenvolvimento econômico e à responsabilidade social). O indicador 2.1 diz respeito à comunicação com as políticas de ensino, de extensão e de pesquisa com a missão, os objetivos, as metas e os valores da IES, que devem estar expressos no PDI, traduzidos em ações institucionais internas, transversais a todos os cursos, e externas, por intermédio dos projetos de responsabilidade social. No indicador 2.5, relaciona-se ao alinhamento entre PDI, políticas institucionais para o desenvolvimento econômico e social, atentando para a melhoria das condições de vida da população e as ações de inclusão e empreendedorismo, relacionando os objetivos e valores da IES e a promoção de ações reconhecimento bem-sucedidas ou inovadoras (BRASIL, 2017). Para Mello, Almeida Filho e Ribeiro (2009, p. 296):

Conceber as ações acadêmicas sob novos paradigmas de formação exige a formulação de políticas pedagógicas que articulem, de forma inovadora, ensino, pesquisa e extensão, viabilizando a relação transformadora entre universidade e sociedade e mobilizando, para o ensino, possibilidades, metodologias e estratégias alternativas no exercício da aprendizagem e na construção do conhecimento.

De acordo com Nunes, Pereira e Pinho (2017), a dimensão Responsabilidade Social, inserida no Instrumento de Avaliação Externa, além de favorecer o desenvolvimento institucional, incrementa o aprimoramento do conhecimento e o avanço da instituição, assim como a formulação de políticas institucionais. Para as autoras, o documento parte do pressuposto de que as ações sociais empreendidas e ofertadas pela IES à comunidade em seu entorno fomentam um processo que corrobora com a sua responsabilidade social, o que contribui para a melhoria, tendo em vista a avaliação da sua qualidade na formação das pessoas.

Em 1969, para difundir as atividades de ensino e pesquisa, instituiu-se, na Ufes, o Projeto Bandeiras, substituído em 1972 pelo Programa Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC). O CRUTAC foi criado, pelo governo federal, como parte de um programa que estabeleceu a Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária²²⁰ (CINCRUTAC). No período de dez anos, o CRUTAC coordenou diversos programas, contando com a participação de estudantes

²²⁰ Decreto-Lei nº 916, de 7 de outubro de 1969.

e professores, envolvendo outras instituições, como: prefeituras municipais, secretarias de Estado, órgãos ministeriais e entidades particulares. Borgo (2014) expõe que, valendo-se da extensão, utilizou-se dos programas para buscar elementos para aperfeiçoar a programação da Ufes, em conformidade com os anseios da comunidade. Com a criação da Sub-Reitoria de Extensão, em 1983, as atividades do CRUTAC foram absorvidas por essa unidade.

Em 1973, celebrou-se o convênio entre a Ufes, o Projeto Rondon (Ministério do Interior) e a Prefeitura Municipal da Parnaíba (Piauí) para implantação do *Campus* Avançado da Parnaíba, o que representou um marco da ação da extensão da Universidade, desativado em 1986 por falta de recursos financeiros. As atividades do *Campus* Avançado de Parnaíba foram coordenadas pelo Grupo de Trabalho Universitário (GTU). De acordo com Calderón (2006, p. 14), “tradicionalmente, a construção das pontes entre a universidade e a sociedade, a concretização do compromisso social da universidade e a reflexão ética sobre a dimensão social do ensino e da pesquisa têm sido uma atribuição da chamada extensão universitária”.

Logo no início dos anos de 1980, as diretrizes do MEC acentuaram a necessidade de incremento das atividades de extensão e dos programas de estágio curricular. Borgo (2014) destaca a Semana de Arte, entre as atividades de extensão na área de artes, como o projeto permanente de extensão mais antigo; e o Festival de Verão, realizado a partir de 1989, em Nova Almeida. Empreendido em convênio com a Prefeitura de Castelo, a partir de 1983, o Projeto Curumim visava à educação para a saúde da criança. Segundo Dias Sobrinho (2008b), compete à Educação Superior, o desenvolvimento, a afirmação, a consolidação ou mesmo a construção da cidadania, no campo de sua atuação, de forma compartilhada entre as instituições.

Criado nos anos de 1980, o Projeto de Extensão Centro de Estudos de Promoção em Alternativas de Saúde (Cepas), que desenvolveu o programa de extensão “Promoção de Cuidados Primários de Saúde em uma Comunidade”, vinculado ao CCS, tem como lema “tomar a iniciativa e defender a vida”. Segundo Reis (2014), o Cepas foi criado para promover a saúde e a cidadania em comunidades menos privilegiadas por intermédio de orientação e assistência à saúde, com destaque na educação para a saúde. Conforme Dias Sobrinho (2008c, p. 196), “o principal conteúdo da responsabilidade social é responder com qualidade às exigências e às necessidades da sociedade, especialmente no que se refere à construção, à socialização e ao desenvolvimento do conhecimento e à prática social da formação humana.

Em 1996, o então Centro de Línguas, projeto de extensão vinculado ao Departamento de Línguas e Letras, no *campus* de Goiabeiras, foi concebido para ensinar idiomas à

comunidade, com oferta de cursos de extensão de baixo custo e a participação de professores e estudantes dos cursos de graduação em línguas estrangeiras (REIS, 2014). Criaram-se cursos de extensão de baixo custo, com o objetivo de ensinar idiomas à comunidade, com a participação de professores e estudantes dos cursos de graduação em línguas estrangeiras. Tal iniciativa foi polemizada, tendo em vista a reação de institutos de idiomas de natureza privada, que levaram o caso aos tribunais. A Ufes venceu o litígio, garantindo a autonomia e a legitimidade da universidade para oferecer serviços à comunidade.

Segundo Reis (2014), com 17 anos de sua instalação, em 2014, o Centro de Línguas atendeu a aproximadamente 7 mil alunos – 10% contemplados com bolsas de estudos – e funcionando em três turnos, com cursos de alemão, inglês, espanhol, francês e italiano. Em 2019/1, como Núcleo de Línguas, atendeu a 4.464, sendo 10,60% bolsistas.²²¹

Lima (2016), ao analisar a contribuição da extensão universitária na Ufes para a Responsabilidade Social universitária, afirma que as suas ações de extensão estão vinculadas às diretrizes fixadas pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX): impacto e transformação; relação dialógica; interdisciplinaridade e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Para a autora, a Ufes, por meio das ações extensionistas, desenvolve e socializa a produção de conhecimento e tecnologia, além da busca contínua da interação com a sociedade, colaborando para o desenvolvimento tecnológico, político, social e econômico do Estado. Segunda a autora (2016, p. 4):

O fato da universidade em estudo, ter inserido no seu PDI, projetos de responsabilidade social prioritários na formação dos corpos docentes e discentes para melhor atender às comunidades carentes existentes no seu entorno estão em consonância com o edital PROEXT 2015 que prevê a implementação de políticas públicas e o fortalecimento da extensão universitária.

A extensão universitária desenvolve 527 projetos e programas, com abrangência em todos os municípios capixabas, contemplando em torno de dois milhões de usuários; além de outros inúmeros serviços ao público acadêmico e à comunidade, como: teatro, cinema, galeria de arte, centro de ensino de idiomas, bibliotecas, planetário e observatório astronômico, auditórios, ginásio de esportes e outras instalações esportivas. No entanto, apesar de muitos gestores empreenderem ações de extensão, ainda não se configuram como reflexo dos resultados dos processos de autoavaliação. Para Dias Sobrinho (2008c, p. 194), “a avaliação é um processo aberto à polissemia, mas não deve ser dispersiva. Por isso, a avaliação da

²²¹ Informação obtida do Núcleo de Línguas por e-mail.

educação superior não pode perder o seu foco principal, para também não perder sua eficácia social e pedagógica”.

Em parceria com a Prefeitura de Vitória e empresas locais, implementou-se, em 1996, o Projeto Universidade para Todos (Pupt). Esse projeto foi criado para oferecer cursos preparatórios para o vestibular para atender a jovens carentes, egressos de escolas públicas.

Em 1997, segundo Reis (2014), o Hucam superou o índice de atendimento de três anos anteriores, atingindo a média de 171,3 pacientes-dia, elevando em 1998 a sua média para 180,3 pacientes-dia. Em 2013, contratou-se a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (Ebserh), criada para gerenciar os hospitais universitários brasileiros, com o compromisso de modernizar a gestão, assegurar o caráter público e fortalecer o hospital-escola da Ufes. Em outubro de 2018, a título de exemplo, o Hucam atendeu 6.023 pacientes-dia e; entre os exames, no período de janeiro a junho de 2019: Radiologia (9.752), ultrassonografia (7.057), mamografia (1.892), ecocardiografia (1.704), tomografia (4.187), densitometria óssea (1.934), ressonância magnética (1,764) e serviço de anatomia patológica (13.084).²²²

Em 1999, a Ufes se associou ao Programa Universidade Solidária, criado pelo governo federal para engajar estudantes universitários em programas voltados às comunidades carentes no país. Estabeleceu-se o Juizado Especial Cível, por intermédio da parceria entre o Tribunal de Justiça do Espírito Santo (TJES), que se tornou um laboratório para estudantes do curso de Direito, além de prestar atendimento jurídico gratuito à comunidade, resultando na ampliação das atividades desenvolvidas pelo antigo Escritório Modelo (REIS, 2014). Conforme Dias Sobrinho (2008c, p. 195), “esse sujeito que participa construtivamente da sociedade, com competência epistêmica e autonomia moral, é a garantia e a razão de ser da democracia, da vida democrático-republicana”.

No planejamento estratégico da Ufes para o período 2005-2010,²²³ vigente desde 2005, não há menção da temática da assistência estudantil. Segundo Machado (2016), apesar do registro da área estratégica – Ensino, Pesquisa, Extensão, Assistência e Gestão –, refere-se a serviços à sociedade em termos gerais, do ponto de vista da integração (ensino, pesquisa e extensão) que contribuam para a percepção das necessidades da comunidade acadêmica interna e externa. Para a autora (2016, p. 93), “a ausência do tema Assistência Estudantil demonstra a falta de compromisso da universidade com a política naquele momento. Insta considerar que foi nesse período que houve a regulamentação do PNAES²²⁴ em nível

²²² Informação obtida do Hucam por e-mail.

²²³ Resolução nº 6, de 10 de março de 2005.

²²⁴ Plano Nacional de Assistência Estudantil.

nacional”. No PDI 2010-2014,²²⁵ a temática da Assistência Estudantil aparece de maneira difusa e desarticulada.

Somente a partir da criação da Secretaria de Inclusão Social, a assistência estudantil passou a ser considerada de modo sistemático na Ufes. Machado (2016) destaca que essa política institucional está firmada nas orientações do governo federal naquele momento. A autora aponta, como principal regulamentação no âmbito da Assistência Estudantil, o Plano de Assistência Estudantil da Ufes²²⁶. Verifica-se que “o plano traz a política enquanto um investimento no estudante no intuito de gerar dados de mais eficiência” (p. 79), dispendo-se a assistência estudantil como um dos constituintes à aceleração da formação do estudante. Para a autora, na esfera das estratégias, no que se refere à ampliação de permanência dos estudantes, o PDI 2015-2019 representa um grande avanço, além de outros acréscimos, no tocante à proposição de implementações para o futuro.

Segundo Duarte (2019), os auxílios e programas direcionados à promoção da assistência estudantil básica são, principalmente, estruturados e operacionalizados pela Proaeci. Para viabilizar condições que possibilitem a permanência e a conclusão do curso superior, ofertam-se projetos, bolsas²²⁷ e ações de acompanhamento junto a estudantes com dificuldades de aproveitamento de disciplinas. Para a autora, no que se refere à concessão de bolsas, ao instituir o Programa Integrado de Bolsas para Estudantes de Graduação da Ufes (PIB/Ufes), denota-se preocupação com estudantes, socioeconomicamente, em situação de vulnerabilidade e com ingressantes por intermédio de políticas de ações afirmativas, ao conceder prioridade a estudantes pretos, pardos e indígenas (PPI) ou que possuam renda familiar mensal de até 1,5 salário mínimo per capita, “cujas realidades e contextos de origem demandam atenção especial para que a educação, enquanto princípio constitucional, esteja ao alcance de todas e todos” (p. 135-136).

No Quadro 1, a seguir, algumas estratégias da Ufes para atendimento a estudantes dos cursos de graduação.

²²⁵ Resolução nº 28, de 12 de agosto de 2010.

²²⁶ Resolução nº 3, de 5 de fevereiro de 2009.

²²⁷ Resolução nº 35, de 14 de agosto de 2017.

Quadro 1 - Algumas estratégias da Ufes.

Órgão responsável	Programa/projeto/ação
Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania	Programa de Assistência Estudantil da Ufes (Proaes-Ufes)
	Programa de Assistência ao Estudante Estrangeiro (PAEE-Ufes)
	Auxílio Material Didático de Alto Custo
Pró-Reitoria de Graduação	Programa Institucional de Apoio Acadêmico (PIAA)
	Projetos de Ensino
	Acompanhamento do Desempenho Acadêmico (ADA): Plano de Acompanhamento de Estudos (PAE) e Plano de Integralização Curricular (PIC)
Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional	Projetos Especiais de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão: I – Monitoria e II – Apoio Administrativo (PaEPE I e PaEPE II)
Pró-Reitoria de Extensão	Programa de Extensão da Ufes (PIBEx)

Fonte: Duarte, 2019.

No que tange a ações de programas especiais e acompanhamento de desempenho acadêmico, Duarte (2019) destaca dois programas que nasceram da necessidade de ações institucionais de acompanhamento acadêmico a estudantes dos cursos de graduação, criados, em 2015, pela Prograd, por intermédio do Departamento de Apoio Acadêmico (DAA): o Programa Institucional de Apoio Acadêmico (PIAA) e os Projetos de Ensino. De acordo com Duarte (2019), o primeiro, centralizado no ensino, oferta suporte aos estudantes com dificuldade de aprendizado nas disciplinas e projetos centralizados no ensino, por intermédio de propostas pedagógicas diferentes, composto por ações envolvendo professores, técnico-administrativos e estudantes.

Adiante, Quadro 2 e Quadro 3, respectivamente, PIAA e Projeto de Ensino, cadastrados em 2018.

Quadro 2 - PIAA cadastrados em 2018.

Nome do Projeto	Centro
Reforçando o aprendizado de Química Analítica: teoria e prática	Centro Universitário do Norte do Espírito Santo
Uso de diferentes abordagens visando melhorar a aprendizagem dos alunos matriculados na disciplina de Química Geral	
Projeto de Tutoria entre Pares: Apoio, Acompanhamento e Orientação à vida acadêmica de estudantes do CEUNES/UFES	
As práticas sociais de linguagem no contexto acadêmico	
Grupos de Estudo de Física (GEF) como suporte às disciplinas do ciclo básico: Programa de Monitoria de Física	Centro de Ciências Exatas
Programa de Monitoria das disciplinas Cálculo I, Cálculo II e Cálculo III	
Escrita em artes visuais	Centro de Artes
Oficinas de empatia para o respeito à alteridade e à diversidade: reduzindo fatores psicossociais de risco de evasão no Ensino Superior	Centro de Ciências Humanas e Naturais
Estratégias didáticas-educativas na disciplina de Endodontia II para aprimoramento do ensino-aprendizagem e iniciação à docência dos discentes da Odontologia-UFES – PARTE 2	Centro de Ciências da Saúde
Orientação para leitura e redação de textos acadêmicos em Economia	Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas
Nivelamento em Matemática Básica	
Programa Institucional de Apoio Acadêmico: Álgebra Linear para Ciências Agrárias	Centro de Ciências Agrárias e Engenharias
Comunidade de Aprendizagem: Formação acadêmico-científica e cultural do aluno universitário	Centro de Educação Física e Desportos

Fonte: Duarte, 2019.

Quadro 3 - Projetos de Ensino cadastrados em 2018.

Nome do Projeto	Centro
Projeto de Apadrinhamento de calouros de Engenharia Química do CEUNES	Centro Universitário do Norte do Espírito Santo
Uso de metodologias ativas de aprendizagem e TDIC na disciplina de Histologia e Embriologia	
Pensando Biologia Celular coletivamente	
Elaboração de jogos e vídeos digitais educativos de Matemática como ferramentas para ensinar e aprender matemática	
O ensino de álgebra linear e cálculo diferencial através da resolução de problemas e recursos computacionais	
Práticas Multidisciplinares de Avaliação em Fisioterapia	Centro de Ciências da Saúde
Curso introdutório multidisciplinar em Química e Biologia aplicado à disciplina de Bioquímica	
Ensinar para aprender: o aluno no protagonismo de seu processo ensino-aprendizagem em farmacologia	
Projeto Integralizador de Ensino do Centro de Ciências Exatas: Método Keller aplicado à disciplina Cálculo Diferencial e Integral I	Centro de Ciências Exatas
Elaboração de Material Didático para o Ensino da Estatística na UFES	
Demonstrações de Física & Astronomia	
Matemática aplicada e cálculo diferencial e integral aplicado.	Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde
Intervenções nas ações de Ensino em disciplinas básicas do curso de Licenciatura em Química pautadas em metodologias ativas de aprendizado	
Organização do Trabalho Científico em Geografia	Centro de Ciências Humanas e Naturais
Organização do Trabalho Científico em Geografia	
Atividades pedagógicas voltadas para o Ensino de Genética, Biologia Celular e Molecular	
Comunidade de Aprendizagem: Pesquisa-intervenção para a formação de professores	Centro de Educação Física e Desportos
A Prática Pedagógica como Critério de “Verdade” para o Ensino e a Aprendizagem do Estudante em Formação Docente no Curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES	
Uso de Mapas conceituais como apoio à leitura e compreensão de textos científicos	Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas

Fonte: Duarte, 2019.

Em 2007, instituiu-se o sistema de cotas²²⁸ (REIS, 2014), para maior inclusão. De acordo com Anache e Cavalcante (2018, 116), a Política de Cotas²²⁹ é parte integrante do conjunto das políticas educacionais relacionadas à inclusão, “que pretende democratizar o acesso de pessoas que, por questões étnicas, de classes sociais desfavorecidas e com deficiência encontram mais dificuldade para entrar e permanecer em uma universidade pública”.

A antiga Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Assistência Estudantil (Progepaes) organizou, em 2013, o Seminário de Orientação aos Candidatos da Reserva de Vagas. Objetivou-se orientar os candidatos aprovados no VestUfes 2013 pelo sistema de reserva de vagas, bem como os seus familiares acerca da documentação a ser apresentada no momento da matrícula, lotando o Teatro Universitário (MANGABEIRA, 2013).

Em 2013, a Companhia de Dança Andora Ufes, também denominada Grupo Para-Folclórico Andora, representou o Espírito Santo na 49ª edição do Festival do Folclore de Olímpia (Fefol), em São Paulo. Anteriormente, o grupo representou o Espírito Santo, em eventos nacionais, e o Brasil, no Festival Internacional de Folclore de Almeirim. Apresentou-se em Portugal e, também, na Universidade de Strasbourg, na França. A companhia nasceu de um projeto de extensão, sediado pelo CEFD, destinado à formação de professores para atuar diretamente no ensino do folclore em escolas e comunidades (LUCAS, 2013).

Em 2014, instituiu-se a Coordenação de Meio Ambiente e Sustentabilidade (CMAS),²³⁰ com o objetivo de desenvolver ações que motivem o consumo responsável, o combate ao desperdício e a responsabilidade socioambiental, assim como para planejar, coordenar e executar estudos e pesquisas voltados ao meio ambiente e à sustentabilidade. Conforme Rocha (2014), a CMAS teve como principal desafio a inclusão das questões ambientais na administração, bem como a sistematização das práticas instituídas pelos programas do governo federal, como no Projeto Esplanada Sustentável²³¹ (PES) e na Agenda Ambiental na Administração Pública²³² (Agenda A3P), que a Universidade já vinha aderindo. A autora aponta que as poucas ações implementadas, a partir desses programas, encontravam-se desarticuladas pelos setores. O cenário apresentado evidenciou a necessidade de medidas relacionadas à gestão sustentável, daí “a criação de um setor, especificamente responsável pela gestão ambiental dos *campi* da UFES e a formação de grupos de trabalho para articular

²²⁸ Resolução nº 33/2007 – Cepe.

²²⁹ Decreto nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

²³⁰ <http://www.ufes.br/conteudo/criada-coordenadoria-para-cuidar-do-meio-ambiente-nos-quatro-campi>.

²³¹ Portaria Interministerial MP/MMA/MME/MDS nº 244, de 6 de junho de 2012.

²³² Portaria nº 510/2002, do Ministério do Meio Ambiente.

as ações entre os setores, sinalizam a disposição da Instituição para implementar ações sustentáveis no âmbito da Universidade” (p. 124).

No RAI – Ano-Base 2016, a Responsabilidade Social, relacionada à acessibilidade das pessoas com deficiência, em comparação à avaliação realizada em 2013, foi um dos itens mais bem avaliados por docentes, embora ainda com percentual acentuado de respostas “fraco” e “péssimo” (UFES, 2016a), categoria analisada na subseção 4.1. No relatório do ano seguinte, não houve modificação significativa.

No relatório de 2017, a Responsabilidade Social relacionada aos itens participação da comunidade externa no contexto institucional e transferência de conhecimento da Ufes para a comunidade externa demonstraram um discreto aumento no grau de fragilidade em relação ao observado no ano de 2013. No mesmo relatório, os itens acesso das pessoas com deficiência e plano de gestão ambiental dos *campi* tiveram um percentual alto entre “fraco” e “péssimo” na avaliação dos estudantes participantes da pesquisa (UFES, 2017a).

Para Santos (2011, p. 113), “a universidade é um bem público intimamente ligado ao projeto de país”. Como única instituição de ensino público e gratuito do Espírito Santo, a Ufes tem o compromisso com a comunidade acadêmica interna e externa de ser socialmente relevante, conservando a excelência acadêmica, por meio da articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Entre as inúmeras contribuições, citamos: formou cerca de 50 mil profissionais e mais de 20 mil pessoas obtiveram diplomas de pós-graduação na Ufes; atualmente, possui mais de 5.500 projetos de pesquisa em andamento, 93 cursos de mestrado e doutorado, 98 pedidos de patentes depositados, 350 mil exemplares (livros, dissertações, teses, multimeios e periódicos) que compõem o SIB/Ufes, 110 mil refeições/mês durante o período letivo são servidas no RU, mais de 22 mil profissionais titulados pelo EaD, 16,9 mil artigos publicados em plataformas internacionais, entre outras.

Conforme Dias Sobrinho (2003b), as IES precisam dispor de uma responsabilidade pública e uma finalidade social, além do comprometimento com a formação de cidadãos com alta competência técnico-profissional e ético-política. De acordo com Ristoff (2002), sendo uma instituição acadêmica, a universidade necessita favorecer os processos de ensino e aprendizagem, amparar os esforços de pesquisa e evidenciar um ambiente acadêmico pluricultural, abundante e diferenciado. Como instituição que presta serviço público, sendo um espaço político, social e cultural, inclusive quando financiada pelo setor privado, a universidade é um ambiente político, social e cultural.

A trajetória histórica da Ufes demonstra que há uma articulação da Universidade com

a sociedade que proporciona resultados positivos relacionados a atendimentos à comunidade em projetos e programas, ações de programas especiais e acompanhamento de desempenho acadêmico, projetos de ensino, políticas de inclusão e desenvolvimento de ações para motivar o desenvolvimento responsável, entre outras. Todavia, conforme demonstrado nas pesquisas da CPA, revela-se que, em relação aos indicadores estabelecidos pelo Sinaes, em função de sua abrangência, há inúmeros desafios para a concretização da Responsabilidade Social da Universidade.

4.5 CADERNO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: CONHECENDO O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Nos mestrados profissionais, deve-se observar tanto a área de conhecimento quanto a de atuação. De acordo com Ambrosetti e Calil (2016), trata-se da produção de conhecimento comprometido com o *agir intencional*, que implica compreender a fundamentação e a reflexão das práticas, com o propósito de viabilizar a sua transformação. O mestrado profissional estimula capacidades criativas e reflexivas, provocando os mestrandos à produção de conhecimentos profissionais que reflitam nas suas práticas. Conforme Vercelli (2018, p. 235), “na pesquisa aplicada com intervenção o/a pesquisador/a a utiliza com o intuito de aumentar o conhecimento que possui sobre um determinado objeto intervindo na realidade com o objetivo de transformação da prática”.

A possibilidade de conceber a articulação entre a formação profissional e a pesquisa desenvolvida no contexto profissional, estando a pesquisadora vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação, do CE/Ufes, na linha de pesquisa Docência e Gestão de Processos Educativos, criou condições para tornar possível a realização do produto educacional – Caderno de Avaliação Institucional: conhecendo o processo de autoavaliação institucional na Universidade Federal do Espírito Santo (APÊNDICE C). O material foi elaborado durante o processo de formação da pesquisadora e materializado a partir e no contexto de sua atuação profissional, constituindo-se como elemento de pesquisa integrante do percurso formativo.

Para contribuir na elaboração dos textos do produto educacional, reconhecendo a importância de cada um deles, com suas expertises, para a construção de um diálogo com a CPA e as CPACs sobre os processos autoavaliativos da Ufes, convidamos pessoalmente os

seguintes servidores públicos, ativos e aposentados, que trabalham ou trabalharam diretamente com a avaliação da Educação Superior no âmbito da Ufes: Déborah Provetti Scardini Nacari, Edebrande Cavalieri, Eliana Zandonade, Fernando Mota Monteiro, Ilane Coutinho Duarte Lima, Jairo Santos Aquino, Leila Massaroni, Lorena Neves Nobre de Freitas, Marcos Renato Lorenção, Maria Hermínia Baião Passamai e a contribuição de Josefa Matias Santana.

O engajamento dos autores para a produção do produto educacional foi imediato. Realizaram-se duas reuniões, com a participação da maioria deles, para definir sobre o que escrever, formato, tamanho, autoria dos textos e seus títulos. Outros contatos foram realizados, pessoalmente, por e-mail e telefone, entre os autores, os autores e a pesquisadora e a pesquisadora e o orientador desta dissertação, para consubstanciação dos escritos.

A Autoavaliação Institucional fomenta um estudo reflexivo orientado por diretrizes e segundo um roteiro geral de base nacional, que deve estar contido no RAI, além de indicadores e outros elementos específicos. O material foi desenvolvido para apresentar aos membros da CPA e das CPACs o panorama da Avaliação Institucional e, especificamente, as vertentes norteadoras da atuação dessas comissões no processo de Autoavaliação Institucional em nossa Universidade, de modo a envolver os seus membros nas funções efetivamente desenvolvidas por essas comissões e, ao mesmo tempo, fortalecer a cultura de autoavaliação na Ufes.

O produto educacional também está disponível no sítio institucional²³³. Espera-se que contribua para a formação dos membros das CPA/CPACs, com possibilidade de ser utilizado, avaliado, reorganizado e, posteriormente, atualizado. Da mesma forma, também possa ser adaptado aos processos formativos de comissões de outras IES ou lido por pessoas interessadas na temática.

²³³ O referido produto educacional está disponibilizado de forma avulsa no sítio institucional da Ufes (<http://avaliacaoinstitucional.ufes.br/caderno-de-avaliacao-institucional-ufes>), assim como na página do PPGMPE/Ufes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, buscamos compreender a Autoavaliação Institucional em suas relações com a gestão universitária na Ufes e verificar a sua efetividade como ferramenta promotora e indutora da qualidade institucional. Utilizamos, como referencial teórico, as contribuições de estudiosos na temática de avaliação da Educação Superior no Brasil e, especificamente, sobre a Autoavaliação Institucional, no âmbito do Sinaes, conduzida pela CPA, cujo objetivo é analisar a própria instituição em variados ângulos e dimensões, contando com a participação da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada. Consubstanciada no RAI, deve fornecer dados para as avaliações externas, estar de acordo com o PDI e ser vista como um processo de autoconhecimento, como um processo de indução de qualidade da instituição (BRASIL, 2017).

O nosso objetivo geral, de verificar a efetividade da autoavaliação para a melhoria da qualidade institucional na Ufes, levou-nos a ponderar sobre quais conceitos teóricos dariam suporte no momento da análise dos dados coletados e, da mesma forma, como se procederia a viabilização do produto educacional. Mas foi no desenrolar da pesquisa que o escopo teórico que ampara a avaliação da Educação Superior possibilitou responder às nossas inquietações, a partir de conceitos científicos. E, da mesma forma, o produto educacional elaborado processualmente, durante a pesquisa, fez emergir o debate conceitual deste estudo. Assim como, permitiu a compreensão da Avaliação Institucional da Ufes, interna e externa, e sobre o trabalho que vem sendo realizado pela CPA, bem como as possibilidades reflexivas dos processos avaliativos na nossa Universidade.

Antes de contextualizar o nosso objeto de estudo, a Ufes, refletimos sobre a evolução do Ensino Superior no Ocidente, a partir de suas origens, e a forma que assume historicamente como instituição universitária, concebendo o que deu corpo ao sentido de sua representação social. Além da inclinação republicana, a universidade se tornou uma instituição social intrínseca à concepção de democracia e de democratização do saber, a qual exprime em suas estruturas internas a representação social vigente em nossa sociedade (CHAUI, 2003).

Procedemos refletindo a respeito da trajetória da Ufes no âmbito do Ensino Superior no Brasil, para contextualizar em maior detalhe o nosso objeto de pesquisa, visando à compreensão da constituição do seu cenário atual, enquanto IES pública e gratuita, assim como dos impactos de sua caminhada no Espírito Santo. Além disso, a discussão em torno da temática avaliação abrange a percepção do lugar em que se insere no ambiente das reformas

educacionais, assim como das transformações políticas e econômicas mais amplas (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2002). A investigação permitiu assimilar a trajetória que propiciou a sua estrutura multicâmpus e como a Ufes está relacionada ao Sistema de Ensino Superior brasileiro, em decorrência da organização econômica e da formação social do Brasil e do Espírito Santo. Consolidou-se como uma instituição autárquica, vinculada ao MEC, com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira patrimonial.

Em virtude da apuração dos resultados da Autoavaliação Institucional da Ufes envolverem aspectos relacionados à gestão e ao planejamento, abordamos tais temáticas. A Ufes utiliza o PDI, exigido nos processos de avaliação de cursos e por órgãos de fomento, requerido também nos processos de Avaliação Institucional, como peça fundamental para o seu planejamento e desenvolvimento.

O Sinaes tem, na gestão e no planejamento, um forte componente, buscando que os processos internos da instituição sejam capazes de maximizar os resultados com a minimização de recursos. Todavia, o Ensino Superior não se coaduna com medidas restritivas, uma vez que, para ampliar a oferta de vagas e qualificar melhor as universidades no que diz respeito ao ensino, à pesquisa, à extensão, à assistência e à própria gestão universitária, inúmeras vezes, podem ser demandados maiores investimentos para que, de fato, resulte em uma Educação Superior, pública e gratuita, de qualidade.

Outros conceitos que incorporam a tônica da Autoavaliação Institucional se fizeram presentes nas discussões, bem como nos seus resultados: qualidade, qualidade da educação, educação, eficácia, eficiência e equidade, também manifestos nas políticas de avaliação. O referencial teórico demonstrou que a Autoavaliação Institucional, articulada ao planejamento, pode ser utilizada para subsidiar a gestão universitária da Ufes nas definições de estratégias para fortalecer as potencialidades e sanar as fragilidades apontadas, legitimada pela participação no processo avaliativo de todos os segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada. Porém, esse ainda é um processo que tem um longo caminho a percorrer, apesar dos avanços detectados.

Os resultados da pesquisa da CPA indicam o reconhecimento, pelos gestores institucionais, das fragilidades apontadas nos RAIs. Todavia, ainda não foram, em sua totalidade, efetivamente levados para o cenário do processo de tomada de decisão, fazendo parte da cultura institucional, como instrumento de gestão universitária.

Tendo em vista a discussão sobre avaliação abarcar a compreensão do contexto em que está estabelecida na esfera das reformas educacionais e das mudanças políticas e econômicas (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2002, p 101), examinamos as origens dos

processos de avaliação da Educação Superior, contemplando a construção de perspectivas, a origem e a evolução dos procedimentos avaliativos das IES no Brasil até a instituição do Sinaes, além dos elementos constitutivos do termo avaliação, causadora de transformações. O conhecimento acerca das políticas de avaliação para o Ensino Superior, no cenário brasileiro, permitiu compreender a complexidade da política educacional de avaliação e do papel do Estado na implementação dessas políticas, o que concebeu novos conhecimentos que explicam os fenômenos que, concomitantemente, aconteceram na Ufes, e seus impactos.

O Sinaes contempla três instrumentos complementares e integrados entre si, que formam o chamado tripé avaliativo: avaliação institucional, avaliação de cursos (graduação) e avaliação dos estudantes (Enade). Nessa conjuntura, a Avaliação Institucional se desdobra em duas etapas fundamentais: a autoavaliação ou avaliação interna, conduzida pela CPA, constituída por integrantes da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada; e a avaliação externa, realizada por comissões designadas pelo Inep. Conhecer esses processos permitiu assimilar a configuração da Avaliação Institucional na Ufes, além de absorver os vínculos que se estabelecem entre a Autoavaliação Institucional e os resultados das avaliações externas para a melhoria do seu desempenho, em todos os aspectos.

Ao caracterizar a trajetória da Avaliação Institucional da Ufes, depreendemos que várias ações avaliativas se apresentam como evidência de procedimentos de avaliação interna, mas não institucionalizadas. No PDI deve estar explícito todo o conjunto de políticas institucionais, o que inclui a Política de Avaliação Institucional. No entanto, a despeito de sua evolução, o PDI 2015-2019 ainda não espelha o direcionamento das decisões de gestão como principal instrumento de planejamento estratégico que deveria ser. Para sua elaboração também não foram considerados os resultados da Avaliação Institucional. O desafio é a efetiva institucionalização dos processos avaliativos da Ufes, que deve estar concretizada no PDI. As ações não institucionalizadas não refletem a gestão universitária, mas apenas a vontade de um ou outro gestor e, ao deixar o seu cargo, retoma-se a rotina tradicional da instituição.

Há a necessidade de indicações que expressem os fundamentos dentro dos quais as ações avaliativas pontuais se integrem à Universidade para que se desenvolvam coerentemente em conformidade com os valores partilhados, no desempenho da missão para o alcance da visão. Como planejar sem avaliar? O cumprimento formal com a realização de relatórios não é suficiente. Daí, a importância de institucionalizar as práticas avaliativas no âmbito da gestão e, assim, ser possível a concepção de um planejamento estratégico a partir dos resultados da autoavaliação.

A autoavaliação é tanto mais importante quanto mais utiliza as suas informações para a tomada de decisões. Ao não fazer parte da cultura institucional, a autoavaliação tende a não impactar, ou muito pouco, no processo de gestão universitária, pois se apresenta pouco ordenada e sistematizada. A autoavaliação deve nortear todas as ações, levando-se em consideração a missão e os objetivos institucionais, para que se promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica. Há uma dificuldade para integrar as ações avaliativas pontuais existentes na Ufes – e aqui está o desafio – para que se amplie a cultura de avaliação de forma sistematizada e participativa, para melhor qualificar a nossa Universidade.

Tendo como base documentos oficiais da Ufes, delineamos o processo de implementação da Autoavaliação Institucional a partir da proposta do Sinaes. O seu estabelecimento implica a instituição da autoavaliação como ferramenta de gestão, indutora da melhoria da qualidade, que deveria ter se efetivado na Ufes desde 2004, com ações resultantes dos processos de autoavaliação refletidas no planejamento estratégico.

Na instituição pesquisada, nos primeiros anos do Sinaes, poucas foram as ações que aconteceram em decorrência de processos de autoavaliação, com os RAIs cumprindo mais uma função burocrática que ferramenta de gestão. Havia pouco envolvimento nos processos autoavaliativos da comunidade acadêmica. Assim, a autoavaliação não refletia uma política institucional de gestão. Nem mesmo havia um lugar próprio para a CPA trabalhar, e até a finalização desta pesquisa, nem para CPA ou para CPACs, o que dificulta os trabalhos das comissões e a realização de plantões, e que, simbolicamente, também daria um sentido a própria comunidade acadêmica (interna e externa) de valorização às demandas autoavaliativas institucionais.

A primeira CPA se estabeleceu com precariedade em sua estrutura, no que diz respeito à constituição, ao perfil e à metodologia de avaliação aplicada, tendo a sua composição modificada várias vezes. Concomitante à criação da CPA, instituiu-se as Comissões Próprias de Avaliação de Curso, porém sem nenhum elo integrador institucional. Pactuou-se que os colegiados e essas comissões poderiam implantar processos de avaliação. Todavia, as ações avaliativas, sem as comissões estarem coordenadas pela CPA, não implicaram em ações à gestão dos cursos. Também, se pode indicar a sobreposição das funções dessas comissões de avaliação de cursos com os NDEs, criados pelo MEC, sendo a sua existência quesito de avaliação externa dos cursos, realizada pelo Inep.

O relatório do PAI, aprovado em 2005, não chegou a produzir efeitos institucionais, constituindo-se mais como um documento de prestação de contas e cumprimento de

determinação legal. Realizaram-se algumas ações, como seminários, contudo sem a produção de um relatório que contemplasse efetivamente as propostas estabelecidas no projeto. A Ufes deveria ter um projeto que servisse como instrumento de gestão de comprometimento institucional no processo de autoavaliação e planejamento. Apenas em 2018, retomou-se, concretamente, as ações para a construção de um novo PAI, com a criação dos instrumentos de pesquisa, com início de aplicação no mesmo ano, finalizada a sua elaboração durante o desenvolvimento desta pesquisa.

A comunidade acadêmica começou a participar mais efetivamente de algumas pesquisas da CPA a partir de 2014/2015, mas ainda pouco envolvida nos processos autoavaliativos. Assim, a Autoavaliação Institucional não representava uma política institucional de gestão e participação. Há uma comunicação aos Órgãos Colegiados da Ufes e alguns seminários com pouca frequência. Os relatórios não impactavam a comunidade.

Somente em 2013, a CPA começou a funcionar com todos os segmentos representados. Em 2015, a CPA ainda não havia alcançado em sua totalidade o ciclo participativo, a divulgação das suas atividades e dos elementos do processo avaliativo. Ainda assim, as evidências demonstram que, pouco a pouco, a Ufes passou a compreender a necessidade de consolidação de um processo interno de autoavaliação. Em 2016, para alinhar o caminho metodológico da avaliação institucional e de cursos, estabeleceram-se o Processo Permanente de Avaliação Institucional; a reestruturação da CPA; a substituição das Comissões Próprias de Avaliação de Cursos pelas CPACs (Comissões Próprias de Avaliação de Centros de Ensino), com o apoio executivo da Seavin; e a decisão de se construir um novo Projeto de Avaliação Institucional (PAI).

Entre as ações realizadas pela Ufes destinadas à estruturação e ao planejamento para a consolidação da Avaliação Institucional, ressalta-se a criação, em 2014, da Seavin como órgão responsável por coordenar as ações de avaliação desenvolvidas na Ufes, dentro dos pressupostos de uma Avaliação Institucional Participativa (AIP). A instituição de uma unidade organizacional voltada a apoiar as ações de avaliação da Ufes permitiu o acompanhamento de todos os processos avaliativos que integram o Sinaes, trazendo a discussão para dentro de Universidade para se construir condições favoráveis para que a avaliação passe a ser uma atividade útil ao cotidiano institucional.

Note-se que foi apenas depois de uma década de instituição do Sinaes que a Universidade decidiu tomar medidas mais efetivas de promoção da autoavaliação. Isso demonstra o caráter reativo nesse aspecto, como também o caráter indutor desempenhado pela política de avaliação do Ensino Superior consubstanciada na Lei 10.861/2004.

A CPA produziu o RAI Ano-Base 2016 com análises das ações realizadas pelos cursos de graduação e pela gestão, com base nos processos de autoavaliação e de avaliações externas dos anos anteriores, permitindo vislumbrar um panorama dos atos decorrentes dos processos avaliativos na Universidade. Os RAIs de 2017, 2018 e 2019 contêm pesquisa de opinião junto à comunidade universitária e à gestão sobre os principais âmbitos universitários, além de um Plano de Ações Estratégicas para sanar as fragilidades apontadas pelos instrumentos, contemplando: reestruturação do parque de laboratórios, reestruturação dos PPCs dos cursos de graduação, reestruturação dos campos de estágio, plano de acessibilidade, plano de capacitação sobre as exigências do Sinaes, plano de integração da graduação com a pós-graduação, política de sustentabilidade ambiental e política de segurança. O Plano de Ações Estratégicas proposto pela CPA vem sendo utilizado pela Administração Central da Ufes como ferramenta de gestão universitária.

A CPA, do momento desta pesquisa, atuou constituída por representantes de todos os segmentos da Ufes e da sociedade civil organizada, com previsão de término do mandato da maior parte dos membros em setembro de 2020. A CPA da Ufes é autônoma em relação aos conselhos e demais órgãos colegiados e independente da gestão universitária. Ela tem regulamentação própria, por meio da Resolução nº 49/2016 – CUn, que também define a sua relação com a Seavin.

Além da Seavin, a CPA conta com o apoio do NTI e da Supec para, respectivamente, o envio dos questionários aos participantes da pesquisa e a divulgação da pesquisa e dos resultados. Em suas pesquisas, utilizou-se da opinião da comunidade universitária, das coordenações de curso e dos gestores, embora ainda necessite de uma maior adesão dos participantes nas pesquisas. A abordagem metodológica utilizada para a elaboração dos seus relatórios demonstra uma CPA articulada com a proposta do Sinaes, cujo trabalho está publicizado na página institucional.

Há dificuldade para a constituição das CPACs em alguns Centros de Ensino e, também, para a consolidação dos grupos que já estão formados. A direção dos Centros de Ensino pode nomear quaisquer um dos seus membros para coordenar as suas respectivas CPACs. No entanto, majoritariamente, a indicação recai somente para o representante dos professores, que nem sempre está disponível para participar das reuniões com a CPA ou encaminha um dos membros de sua CPAC para representá-lo, apesar da obrigatoriedade e precedência dos membros vinculados à Ufes sobre qualquer outra atividade acadêmica e administrativa da Universidade, o que pode significar um viés.

As nuvens de palavras construídas com o auxílio *software* Atlas.ti, a partir das informações que constam dos documentos analisados no decorrer do estudo, forneceram um retrato inicial do *corpus* de informações coletadas que foram assim categorizadas: Acessibilidade, Infraestrutura, PPC e Responsabilidade Social. O processamento forneceu as nuvens de palavras relacionadas a cada uma dessas categorias. Essa tarefa definiu o ponto de partida das análises, com base nas informações fornecidas nas figuras, a partir dos resultados das ocorrências. As três primeiras categorias são recorrentemente apontadas nos RAIs como fragilidades, enquanto a última destacou-se no decorrer da pesquisa como uma potencialidade da Ufes.

Na categoria Acessibilidade, destacou-se o termo estudante que está diretamente relacionado ao público-alvo da educação especial, conforme os referenciais, ligado ao sujeito para quem as ações de adequação à acessibilidade devem ser propostas. As análises referentes à categoria Acessibilidade indicam que a realidade pode ser modificada por meio de medidas que aumentem o acesso do público-alvo da educação especial (estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação), constituindo-se como recurso fundamental para a inclusão educacional. Deve estar presente em toda a trajetória do estudante: acesso, ingresso e permanência, o que beneficiará toda a comunidade acadêmica.

Evidencia-se que há aspectos relacionados à acessibilidade que vinham sendo ignorados e que, a partir da reestruturação do Naufes e da criação da Proaeci, tomaram nova proporção no planejamento. Entre outras ações, a elaboração do Plano de Acessibilidade e o seu monitoramento; e a constituição de uma comissão especial para elaborar a Política de Acessibilidade demonstram que a gestão universitária tem se apropriado dos resultados da Autoavaliação Institucional no quesito acessibilidade. Tais constatações indicam uma Instituição em processo de tornar a questão da Acessibilidade uma preocupação de todos os setores e sujeitos que a compõem.

Na categoria Infraestrutura, o termo infraestrutura adquire centralidade e aparece circundado pelas palavras que lhe dão materialidade: laboratórios, biblioteca, equipamentos, salas, informática, segurança, entre outras. A análise dos resultados indicou que a Administração Central da Ufes vem se apropriando dos resultados da Autoavaliação Institucional, todavia, ainda há fatores que necessitam de maior atenção dos gestores. Reforça-se a necessidade de investimentos para garantir a infraestrutura da Universidade com padrões de qualidade adequados às atividades de ensino, pesquisa, extensão, assistência e de gestão, de modo a desenvolver práticas pedagógicas que possam oferecer, cada vez mais,

melhores condições aos sujeitos envolvidos: estudantes, servidores docentes e técnicos e a sociedade.

Na categoria PPC, é a avaliação que se destaca ao lado do termo curso. O PPC é uma categoria presente em todas as atividades realizadas na Universidade e estão diretamente relacionadas aos cursos que são ofertados. Apesar de ter à disposição diretrizes internas e normativas, há PPCs que ainda não foram revistos e não se ajustam às normas mais atuais. Os processos de elaboração e/ou atualização de PPC, antes, configurados como bastante morosos, tornaram-se céleres, o que tem ajudado no enfrentamento de uma fragilidade institucional, mas ainda requer avanços. O uso dos resultados da Autoavaliação Institucional, assim como das avaliações externas, para adaptar ou, até mesmo, reestruturar o PPC, é um dos acessos para construir uma conexão lógica, de modo a contribuir com transformações efetivas em prol da melhoria da formação dos estudantes e da concretização de mudanças, favorecendo um permanente processo de reflexão.

Na categoria Responsabilidade Social, vários itens compartilham a centralidade representacional, especialmente as palavras: social, responsabilidade, extensão, inclusão e estudantes, as quais dizem respeito diretamente a aspectos relacionados à responsabilidade social. Há inúmeras contribuições, especialmente extensionistas, mas também de inclusão de estudantes de baixa renda e com deficiência, que são indicadores que fazem da Ufes uma universidade socialmente relevante. Nota-se que, nesse item, o ensino e a pesquisa ainda não são expressivos, talvez em virtude de que a responsabilidade social tenha passado para o imaginário coletivo como mais relacionado a ações de assistência e extensão. Também é importante observar que a assistência à saúde, realizada pelo hospital universitário, não aparece nesta categoria como indicativo relevante pela comunidade universitária.

A Autoavaliação Institucional tem se constituído instrumento de gestão capaz de contribuir na efetivação de mudanças que promovam melhorias na Ufes? As análises dos dados evidenciam que, gradualmente, a gestão da Ufes pesquisada vem sendo impactada pela Autoavaliação Institucional. No entanto, para contribuir com o planejamento estratégico, a autoavaliação tem, ainda, um caminho a percorrer para que possa adquirir um caráter mais institucionalizado que o encontrado no momento de desenvolvimento de pesquisa.

Por fim, é possível concluir que a trajetória turbulenta, de idas e vindas desde a década de 1990, da Autoavaliação Institucional na Ufes tem encontrado, nos últimos anos, perspectivas de ampliação do seu potencial na promoção da melhoria na qualidade institucional e poderá se constituir em elemento fundante no planejamento da Instituição, a depender do seguimento às ações desencadeadas no período pós criação da Seavin, do novo

Projeto de Avaliação Institucional, dos gestores institucionais e da própria condução da Autoavaliação Institucional pela CPA (que deverá ser recomposta em 2020).

REFERÊNCIAS²³⁴

ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, Brasília, n. 10, 1997. Disponível em: <http://antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fAbrciocad%2010.pdf>. Acesso em 29 ago. 2019.

AÇÃO realiza atividades para pessoas com deficiência e acompanhantes. **Jornal Informa**, Vitória, 12 a 25 jun. 2017. Disponível em: https://issuu.com/ufes/docs/informa522_-_web. Acesso em: 4 nov. 2019.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUIAR, Márcia Angela de S. Aguiar; DOURADO, Luiz Fernandes; AZEVEDO, Janete Maria Lins de; OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira. AMARAL, Nelson Cardoso. (Org.). **Gestão e Autonomia dos Sistemas e da Unidades Educacionais** – Caderno Temático 2. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2016. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/Estudos36.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

ALVES, João Firmino Soares Abreu Alves. A importância do planejamento estratégico nas universidades públicas brasileiras. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO – COLBEDUCA, 2018, Portugal. **Anais** [...]. Portugal, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12980/8308>. Acesso em: 28 ago. 2019.

AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação e financiamento de instituições de educação superior: uma comparação dos governos FHC e Lula. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau: FURB, v. 4, n. 3, p. 321-336, set./dez. 2009. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:rdQKqjW_gQJ:https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/1721/1166+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 31 ago. 2020.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. Contribuições do Mestrado Profissional em Educação para a formação docente. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 85-104, set./dez. 2016.

ANACHE, Alexandra Ayach; CAVALCANTE, Lysa Duarte. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, Número Especial, p. 115–225, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-115.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

ANDRADE. Thaís Savedra de. O princípio da eficiência constitucional: uma releitura a partir da interdisciplinaridade. **Argumenta** – UENP Jacarezinho, n. 18, p. 77-89, 2013. Disponível

²³⁴ Optou-se pelo registro das referências conforme a escrita original nos documentos.

em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/issue/download/18/pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

ANTUNES, Arnaldo. Competência e qualidade na docência. In: RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APLICATIVO auxilia na localização dentro da Ufes. **Jornal Informa**, Vitória, 18 jun. a 1 jul. 2018. Disponível em: https://issuu.com/ufes/docs/informa-537_web. Acesso em: 4 nov. 2019.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **RBP AE**, v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/26412/15404>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BALL, Stephen J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais – questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, p. 78-99, 2011a.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais – questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, p. 21-53, 2011b.

BALZAN, Newton César. A voz do estudante – sua contribuição para a deflagração de um processo de avaliação institucional. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José (Org.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 4. ed, São Paulo: Cortez, p. 115-147, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Ed. 70, 2004.

BARRETO, Arnaldo Lyrio; FILGUEIRAS, Carlos A. Origens das universidades brasileiras. **Quim. Nova**, v. 30, n. 7, p. 1780-1790, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/qn/v30n7/49.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BARRIGA, Angel Díaz. A avaliação no marco das políticas para a educação superior: desafios e perspectivas. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Org.). **Avaliação e Compromisso Público: a educação superior em debate**. Florianópolis: Insular, p. 77-95, 2003.

BARTNIK, Fabiana Marques Pereira; SILVA, Itamar Mendes da. Avaliação da ação extensionista em universidades católicas e comunitárias. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 453-469, jul. 2009.

BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt; SOUZA, Graceane Coelho; RIBEIRO, Jorge Luiz Lordelo Sales; PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves. O papel dos conselhos superiores na estrutura de governança das universidades federais brasileiras: o caso da UFBA. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU, 2016, Peru. **Anais** [...]. Peru, 2016. p. 1-13. Disponível em:

https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/172081/OK%20-%20102_00500%20-%20OK.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 31 ago. 2020.

BELLONI, Isaura. A Universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. **Avaliação**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 5-14, dez. 1996. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/731/743>. Acesso em 31 ago. 2020.

BELLONI, Isaura; MARGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BERTOLIN, Júlio Cesar Godoy. Avaliação da educação superior brasileira: relevância, diversidade, equidade e eficácia do sistema em tempos de mercantilização. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 351-383, jul. 2009.

BIBLIOTECA Central adquire 103 novos títulos digitais. **Jornal Informa**, Vitória, 9 a 22 nov. 2015. Disponível em: <https://issuu.com/ufes/docs/informa501web>. Acesso em: 4 nov. 2019.

BIBLIOTECAS recebem mais 5,4 mil novos títulos. **Jornal Informa**, Vitória, 17 a 23 fev. 2014. Disponível em: https://issuu.com/ufes/docs/informa_461_pagina4. Acesso em: 4 nov. 2019.

BORGO, Ivantir Antonio. **Ufes: 40 anos de história**. 2. ed. Vitória: Edufes, 2014.

BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edécio de Jesus; COSTA FILHO, Galileu Bonifácio da. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. In: COLOMBO, Sônia Simões (Org.). **Gestão Universitária: os caminhos para a excelência**, Porto Alegre: Penso, p. 19-42, 2013.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1891**. Brasília, DF: Presidência da República, [1926]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Brasília, DF: Presidência da República, [1935]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1946**. Brasília, DF: Presidência da República, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. Decreto nº 1.232-G, de 2 de janeiro de 1891. Dispõe sobre a criação de um conselho de instrução superior na capital federal. **Coleções de Leis do Brasil**. Brasília, DF, col. 1, v. 03, p. 1, 31 dez. 1891. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/391703/publicacao/15722522>. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 1.232-H, de 2 de janeiro de 1891. Dispõe sobre a aprovação o regulamento das Instituições de Ensino Jurídico, dependentes do Ministerio da Instrução Publica. **Coleções de Leis do Brasil**. Brasília, DF, col. 1, v. 3, p. 5, 31 dez. 1891. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/391704/publicacao/15722524>. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Dispõe sobre a Aprovação a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3.983, 6 abr. 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. Dispõe sobre a reorganização do ensino secundário e o superior na República. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2977, 19 mar. 1915. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920. Dispõe sobre a instituição da Universidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 15.115, 10 set. 1920. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Dispõe sobre o estabelecimento do concurso da União para a difusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 8.541, 7 abr. 1925. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16782-a-13-janeiro-1925-517461-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Dispõe sobre a criação de uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 20.883, 18 nov. 1930. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a criação o Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial**. Brasília, DF, p. 5.799, 15 abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é

instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial**. Brasília, DF, p. 5.800, 15 abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial**. Brasília, DF, p. 5.808, 15 abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 2 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial**. Brasília, DF, p. 6945, 1 maio 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 2 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. **Diário Oficial**. Brasília, DF, p. 11120, 9 jul. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. Dispõe sobre a consolidação das disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. **Diário Oficial**. Brasília, DF, p. 6666, 9 abr. 1932. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.868, de 30 de janeiro de 1961. Dispõe sobre a criação da Universidade do Espírito Santo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 833, 30 jan. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3868-30-janeiro-1961-353637-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 1.026-A, de 18 de maio de 1962. Dispõe sobre a declaração de utilidade pública de uma área de terra necessária a construção das unidades da Universidade do Espírito Santo, e autoriza a mesma a promover a sua desapropriação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5642, 22 maio 1962. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decmin/1960-1969/decretodoconselhodeministros-1026-a-18-maio-1962-353136-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 62.024, de 29 de dezembro de 1967. Dispõe sobre a instituição da Comissão Especial para propor medidas relacionadas com os problemas estudantis. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 13147, 29 dez. 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62024-29-dezembro-1967-403237-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968. Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. **Diário Oficial da**

União: seção 1, Brasília, DF, p. 5481, 3 jul. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 63.577, de 08 de novembro de 1968. Dispõe sobre a fixação da nova estrutura da Universidade Federal do Espírito Santo. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, p. 9897, 13 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63577-8-novembro-1968-405276-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 70.904, de 31 de julho de 1972. Declara de utilidade pública as instituições que menciona. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 6819, 1 ago. 1972. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-70904-31-julho-1972-419285-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 78.983, de 20 de dezembro de 1976. Concede reconhecimento aos cursos de Pedagogia, de Letras, de Ciências e de Estudos Sociais, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre com sede na cidade de Alegre, Estado do Espírito Santo. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 16534, 21 dez. 1976. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-78983-20-dezembro-1976-427908-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Dispõe sobre o estabelecimento de procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 20545, 11 nov. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-2026-10-outubro-1996-435829-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997. Dispõe sobre a regulamentação, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 7534, 16 abr. 1997. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2207-15-abril-1997-445065-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Dispõe sobre a regulamentação, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 17991, 20 ago. 1997. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2306-19-agosto-1997-437195-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 2, 10 jul. 2001. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2001/decreto-3860-9-julho-2001-342382-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a regulamentação das Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 3 dez. 2004. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5296-2-dezembro-2004-534980-norma-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6, 10 maio 2006. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5773-9-maio-2006-542125-norma-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5-6, 25 abr. 2007. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/544221/pg-5-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-25-04-2007>. Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 25 abr. 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6096-24-abril-2007-553447-publicacaooriginal-71369-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966. Dispõe sobre a fixação de princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 13416, 21 nov. 1966. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-53-18-novembro-1966-373396-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre o estabelecimento de normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2443, 28 fev. 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-252-28-fevereiro-1967-376151-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969. Dispõe sobre a definição de infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de

estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1706, 26 fev. 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7769, 15 set. 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 916, de 7 de outubro de 1969. Dispõe sobre a criação da Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária CINCRUTAC - e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8.489, 8 out. 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-916-7-outubro-1969-375250-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 6, de 16 de agosto de 1995. Altera o inciso IX do art. 170, o art. 171 e o § 1º do art. 176 da Constituição Federal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 12353, 16 ago. 1995. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1995/emendaconstitucional-6-15-agosto-1995-366937-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 20 dez. 2006. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2006/emendaconstitucional-53-19-dezembro-2006-548446-publicacaooriginal-63582-pl.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 2 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 3.868, de 30 de janeiro de 1961. Cria a Universidade do Espírito Santo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 833, 30 jan. 1961.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3868-30-janeiro-1961-353637-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11221, 20 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3998-15-dezembro-1961-376850-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964. Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos estudantes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 10.169, 11 nov. 1964. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4464-9-novembro-1964-376749-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 10369, 29 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979. Concede anistia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 12265, 28 ago. 1979. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6683-28-agosto-1979-366522-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994. Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 20025, 21 dez. 1994. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8958-20-dezembro-1994-348596-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 jun. 2019. 5 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 13 jul. 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10260-12-julho-2001-329619-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional da Avaliação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, p. 3, 15 abr. 2004. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2004/lei-10861-14-abril-2004-531708-publicacaooriginal-13666-pl.html>. Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em: 5 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 12, 11 nov. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de Avaliação**. Brasília: Inep, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de Avaliação**. Brasília: Inep, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação Institucional externa**. Brasília: Inep, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Documento orientador das comissões de avaliação in loco para instituições de educação superior com enfoque em acessibilidade**. Brasília: Inep, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**. Brasília: Inep, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Portaria nº 130, de 14 de julho de 1993. Cria Comissão com o objetivo de estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 73, 15 jul. 1993. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1168378/pg-73-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-15-07-1993>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras**. Brasília: SESu, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002072.pdf>. Acesso em 13 dez. 2018.

BRESSAN, Vanessa Ramos Ramires; GASPARELO, Rayane Regina. A relação economia e educação e seus impactos no ensino superior brasileiro. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 40, n. 77, set./dez. 2018. Disponível em: www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/download/695/438. Acesso em: 28 jul. 2019.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Responsabilidade social universitária: contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior / Associação Brasileira de Mantenedora de Ensino superior**, Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, ano 24, n. 36, p. 7-22, jun. 2006. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/Estudos36.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2020.

CANDIDO, Eliane Aparecida Piza; NASCIMENTO, Claudia Regina Siena do; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Acessibilidade na educação superior também envolve o trabalho pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p. 1017-1033, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8940/5883>. Acesso em: 27 de jun. 2020.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 54 jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/13.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2018.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no governo Lula expansão e financiamento. **Rev. Inst. Estud. Bras**, n. 58, p. 209-244, jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rieb/n58/a10n58.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2020.

CARVALHO, Hilda Alberton de; OLIVEIRA, Oséias Santos de; LIMA, Isaura Alberton de. Avaliação Institucional em uma universidade pública brasileira multicampus: processos e desafios na qualificação da gestão. **Avaliação**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 217-243, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v23n1/1982-5765-aval-23-01-00217.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2020.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5 a 15, set./out./nov. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2018.

CERVI, Rejane de Medeiros. **Planejamento e avaliação educacional**. 2. ed. Cervi. Curitiba: Ibpex, 2008.

CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CICHACZ, Marcelo; EYNG, Ana Maria. Políticas de avaliação e qualidade na educação. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE. **Anais [...] – EDUCERE**, 2011, p. 10009-10020. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5926_3745.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

COMISSÃO de Segurança avalia ações para inibir crimes nos campi da Ufes. **Jornal Informa**, Vitória, 9 a 22 maio 2016. Disponível em: <https://issuu.com/ufes/docs/informa508web?workerAddress=ec2-54-89-133-18.compute-1.amazonaws.com>. Acesso em: 4 nov. 2019.

CONHEÇA e baixe o aplicativo Alerta Ufes. **Jornal Informa**, Vitória, 5 a 18 mar. 2018. Disponível em: https://issuu.com/ufes/docs/informa531_-_web. Acesso em: 4 nov. 2019.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do estado ao projeto de reforma. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 677-701, Especial – out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00867.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

CORRÊA, Nábila. Professores do CCE participam de encontro formativo organizado pela Prograd. **Ufes**, Vitória, 28 mar. 2019b. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/professores-do-cce-participam-de-encontro-formativo-organizado-pela-prograd>. Acesso em: 22 maio 2019.

CORRÊA, Nábila. Reitor dá posse aos novos membros da Comissão de Acessibilidade da Ufes. **Ufes**, Vitória, 21 maio 2019a. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/reitor-da-posse-aos-novos-membros-da-comissao-de-acessibilidade-da-ufes>. Acesso em: 22 maio 2019.

CUBAS, Viviane Oliveira; ALVES, Renato; CARVALHO, Denise; NATAL, Ariadne; BRANCO, Frederico Castelo. Segurança no campus: um breve levantamento sobre as políticas de segurança na USP e em universidades estrangeiras. **Rev. bras. segur. Pública**, São Paulo: SP, v. 7, n. 1, 182-198, fev./mar. 2013. Disponível em: <http://www.revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/issue/view/1>. Acesso em: 22 maio 2020.

CUNHA, Luiz Antônio Cunha. **A educação brasileira na primeira onda laica: do Império à República**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017. Disponível em:

<http://luizantonioacunha.pro.br/uploads/livros/AEducacaoBrasileiranaPrimeiraOndaLaica.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. **Autonomia universitária: teoria e prática**. *En publicación: Universidad e investigación científica*. Vessuri, Hebe. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Noviembre, 2006. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100614121406/2Cunha.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, Especial-out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a08v2588.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cad. Pesquisa**. n. 101. p. 20-49, jul. 1997. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/751>. Acesso em: 6 nov. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jan. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da; FERNANDES, Cleoni Maria; FORSTER, Mari Margarete. Avaliação externa e os cursos de graduação: implicações políticas na prática pedagógica e na docência. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Org.). **Avaliação e Compromisso Público: a educação superior em debate**. Florianópolis: Insular, p. 97-112, 2003.

DAMASCENO, Adriana. Biblioteca Central tem novo espaço para estudos individuais e em grupo. **Ufes**, Vitória, 23 out.2019. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/biblioteca-central-tem-novo-espaco-para-estudos-individuais-e-em-grupo>. Acesso em: 9 mar. 2020.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. **Avaliação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

DEMO, Pedro. Qualidade da educação: tentativa de definir conceitos e critérios da avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 2, p. 11-25, 1990. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/viewFile/2389/2338>. Acesso em: 10 set. 2019.

DIAS SOBRINHO, José. A avaliação da educação superior: regulação e emancipação. **Avaliação**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 31-47, 2003a. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1221>. Acesso em 10 set. 2019.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: a experiência da Unicamp – condições, princípios, processo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 6, n. 1[16], p. 41-54, mar. 1995. Disponível

em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644289/11714>. Acesso em: 3 jun. 2019.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior Regulação e emancipação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Org.). **Avaliação e Compromisso Público: a educação superior em debate**. Florianópolis: Insular, p. 35-52, 2003b.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008c. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a11v13n1>. Acesso em 31 mar. 2020.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf>. Acesso em 12 mar. 2018.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José (Org.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, p. 15-36, 2008a.

DIAS SOBRINHO, José. Educação e avaliação: técnica e ética. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Org.). **Avaliação Democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, p. 17-68, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. Políticas e conceitos de qualidade: dilemas e desafios. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 601-618, nov. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v17n3/a03v17n3.pdf>. Acesso em 12 mar. 2018.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José (Org.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, p. 15-36, 2008b.

DRUMMOND, Jade. Campus de Goiabeiras tem novo sistema de videomonitoramento. **Ufes**, Vitória, 20 dez. 2013. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/campus-de-goibeiras-tem-novo-sistema-de-videomonitoramento>. Acesso em: 26 set. 2019.

DUARTE, Roberta Gonçalves. **A licenciatura em educação do campo da Ufes e os desafios da permanência campesina no ensino superior**. 2019. 260f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_13755_Disserta%E7%E3o%20FINAL%20-%20Roberta%20Gon%E7alves%20Duarte.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.

FALEIROS, Rogério Naques; VARGAS, Neide César. A formação econômica do espírito santo: complexo cafeeiro, elites e extraterritorialidade na periferia agroexportadora. In: DALLA COSTA, Armando; GELINSKI JÚNIOR, Eduardo; CAVALIERI, Marco Antônio Ribas (Orgs.). **História econômica do Brasil República**. Curitiba: Editora CRV, 2012. Disponível em: <http://http://www.abphe.org.br/arquivos/rogerio-naques-faleiros-neide-cesar-vargas.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 ago. 2019.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FELIPPES, Bruna Adriano de; AGUIAR, Joselma Guimarães; DINIZ, Alberto C.G.C. Sistema da qualidade em laboratórios universitários: incentivo ao ensino, pesquisa e extensão. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 30, n. 2, p. 14-23, 2011. Disponível em: <http://revista.educacao.ws/revista/index.php/abenge/article/view/99/79>. Acesso em: 20 maio 2020.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: MEC 2007.

FERNANDES, Domingues. **Avaliar para aprender**. São Paulo: Unesp, 2009.

FERNANDES, Luciane Alves; GOMES, José Mário Matsumura. Relatório de pesquisa nas Ciências Sociais: características e modalidades de investigação. **Contexto**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/279477690_Relatorios_de_pesquisa_nas_ciencias_sociais_caracteristicas_e_modalidades_de_investigacao. Acesso em: 10 jun. 2019.

FERRAREZ, Cynthia Santos. Mercantilização da educação superior brasileira e a formação profissional do serviço social. **Tempora.lis**, Brasília (DF), ano 16, n. 31, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/12243>. Acesso em 5 dez. 2018.

FERRAREZ, Maria do Carmo Gomes; FERREIRA, Rosilda Arruda Ferreira. Eficácia e equidade como indicadores de qualidade da educação: um estudo sobre o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do Instituto Federal da Bahia – Barreiras. In: MALBOUISSON, Claudia; MUSIAL, Gilvanice; JESUS, Marta Lúcia Teles Brito de (Org.). **Educação Superior no pós-cotas: equidade, desempenho e permanência dos estudantes**. Salvador: EDUFBA, p. 93-110, 2017.

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, n. 36, p. 455-472, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193523808013.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2020.

FIGUEIREDO, Júlio Carlos. Impeachment no Brasil: o governo Temer e a privatização nas universidades públicas brasileiras. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 161-181, dez. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/22998/15288>. Acesso em: 24 abr. 2019.

FINARDI, Kyria; SANTOS, Jane; GUIMARÃES, Felipe. A relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização: evidências da Coordenação de Letramento Internacional de uma Universidade Federal. **Interfaces Brasil**, Canadá; Canoas, v. 16, n. 1, p. 233-255, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7514/5622>. Acesso em: 31 ago. 2020.

FRANÇA, Sebastião Fontineli. Uma visão geral sobre a educação brasileira. **Integração**, v. 1, p. 75-88, 2008. Disponível em: http://ssystem08.upis.br/repositorio/media/revistas/revista_integracao/educacao_brasileira.pdf. Acesso em: 26 maio 2019.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos, 1534-1930. São Paulo: Cortez: Brasília: Inep, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos de. et. al. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

FRIESE, Susanne. **Tutorial para uso do software Atlas.ti 8 Windows** – guia rápido. Scientific Software Development GmbH, Berlin, 2019. Disponível em: http://downloads.atlasti.com/docs/quicktour/QuickTour_a8_win_pt.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOERGEN, Pedro. Ensino superior e formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.). **Avaliação Democrática**: para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, p. 69-98, 2002.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

HAAS Célia Maria. Projetos pedagógicos nas instituições de educação superior: aspectos legais na gestão acadêmica. **RBPAAE**, v.26, n.1, p.151-171, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19688/11472>. Acesso em: 30 jun. 2019.

HASS, Celia Maria; PIMENTA, Fernanda de Cássia Rodrigues. A valorização da qualidade na avaliação da educação superior: dialogando com os marcos legais. In: TAUCHEN, Gionara; FÁVERO, Altair Alberto (Org.). **Avaliação do Ensino Superior**: perspectivas comparadas. Curitiba: CRV, 2018.

HATUM, Betina. Biblioteca Central disponibiliza novos e-books nacionais. **Ufes**, Vitória, 15 abr. 2015. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/biblioteca-central-disponibiliza-novos-e-books-nacionais>. Acesso em: 26 set. 2019.

ILUMINAÇÃO ampliada no campus de Goiabeiras. **Jornal Informa**, Vitória, 15 a 21 set. 2014. Disponível em: https://issuu.com/ufes/docs/informa_481_pagina1c. Acesso em: 4 nov. 2019.

INCLUSÃO e reconhecimento são temas de campanha sobre acessibilidade. **Jornal Informa**, Vitória, 16 a 29 set. 2019. Disponível em: https://issuu.com/ufes/docs/informa_547-web. Acesso em: 4 nov. 2019.

INHAN, Gabriella; MIRANDA, Clara; ALBERTO, Klaus Chaves. Rudolph Atcon e o planejamento do campus da Universidade Federal do Espírito Santo. **OCULUM ENS.**, Campinas, n. 13(2), p. 237-254, jul./dez. 2016. Disponível em: seer.sis.puc-campinas.edu.br. Acesso em: 30 jun. 2020.

JARA, Mónica Jiménez de la; FONTECILLA, José Manuel de F.; TRONCOSO, Catalina Delpiano. Responsabilidade social universitária: uma experiência inovadora na América Latina. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior / Associação Brasileira de Mantenedora de Ensino superior**, Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, ano 24, n. 36, p. 57-75, jun. 2006. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/Estudos36.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2020.

JORNAL Informa: NTI vai estender rede wi-fi para todos os campi. **Ufes**, Vitória, 14 out. 2014. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/jornal-informa-nti-vai-estender-rede-wi-fi-para-todos-os-campi>. Acesso em: 26 set. 2019.

JORNAL Informa: Ufes desenvolve aplicativo para intensificar a segurança. **Ufes**, Vitória, 12 abr. 2017. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/jornal-informa-ufes-desenvolve-aplicativo-para-intensificar-seguran%C3%A7a>. Acesso em: 26 set. 2019.

LANCASTER, F. W. **Avaliação de serviços de bibliotecas**. Brasília: Brinquet de Lemos, 2004. Disponível em: http://www.ded.unir.br/uploads/27147015/arquivos/Avaliao_1228795369.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

LEITE, Denise. Avaliação Institucional, reformas e redesenho capitalista das universidades. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Org.). **Avaliação e Compromisso Público: a educação superior em debate**. Florianópolis: Insular, p. 53-76, 2003.

LEITE, Denise. **Reformas Universitárias**. Avaliação Institucional Participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIMA, Ilane Coutinho Duarte. Extensão universitária como projeto de responsabilidade social: o caso da Universidade Federal do Espírito Santo. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 2016, Brasília. **Anais [...]**. Porto Alegre, 2017. p. 19-21. Disponível em: <https://anaiscbeo.emnuvens.com.br/cbeo/article/view/203/195>. Acesso em: 18 jul. 2020.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, v. 23, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230058.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2019.

LIMA, Wanessa Maria de; SARAIVA, Joseana Maria. Contexto sócio histórico de construção dos conceitos de qualidade e qualidade da educação: da perspectiva empresarial a educacional como direito de todos. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 1, p.52-66,

jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/download/23115/18843>. Acesso em: 18 ago. 2019.

LUCAS, Antonio. Companhia de Dança Andora Ufes leva cultura capixaba para Festival em São Paulo. **Ufes**, Vitória, 22 jul. 2013. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/companhia-de-dan%C3%A7a-andora-ufes-leva-cultura-capixaba-para-festival-em-s%C3%A3o-paulo>. Acesso em: 31 ago. 2020.

LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. Políticas públicas para a educação superior no Brasil no contexto sul-americano: convergências e transformações na passagem do século. **RBPAAE**, v. 23, n. 3, p. 513-528, set./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19146/11148>. Acesso em: 9 maio 2019.

MACHADO, Fernanda Meneghini. **O financiamento da assistência estudantil na ufes no contexto de contrarreforma da educação superior**. 2016. 138f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008. Disponível em: http://200.137.65.30/bitstream/10/8739/1/tese_10012_Fernanda%20Meneghini%20Machado.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.

MACHADO, Marli; BLATTMANN, Ursula. A biblioteca universitária e sua relação com o projeto pedagógico de um curso de graduação. **Biblos**: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação, v. 25, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/1993/1223>. Acesso em: 6 jun. 2020.

MACHADO, Otávio Luiz. O relatório do general Meira Mattos em 1968: a educação superior e repressão ao movimento estudantil no Brasil. **Revista eletrônica Cadernos de História**, v. 1, n. 2, p. 1-21, 2006. Disponível em: <https://www.academica.org/otavioluizmachado/14>. Acesso em: 6 jun. 2019.

MANGABEIRA, Milena. Candidatos aprovados pelo sistema de cotas lotam Teatro Universitário para Seminário de Orientação. **Ufes**, Vitória, 19 mar. 2013. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/candidatos-aprovados-pelo-sistema-de-cotas-lotam-teatro-universit%C3%A1rio-para-semin%C3%A1rio-de>. Acesso em: 31 ago. 2020.

MARCHIONI, Hélio. Especial: Biblioteca Central da Ufes realiza 160 mil empréstimos por ano. **Ufes**, Vitória, 14 jun. 2013. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/especial-biblioteca-central-da-ufes-realiza-160-mil-empr%C3%A9stimos-por-ano>. Acesso em: 26 set. 2019.

MARCHIONI, Hélio. Prograd realiza formação pedagógica sobre Direitos Humanos e Diversidade para professores. **Ufes**, Vitória, 26 out. 2017. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/prograd-realiza-forma%C3%A7%C3%A3o-pedag%C3%B3gica-sobre-direitos-humanos-e-diversidade-para-professores>. Acesso em: 31 ago. 2020.

MARINHO, Thereza. Biblioteca Central disponibiliza novos e-books nacionais. **Ufes**, Vitória, 15 out. 2015a. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/biblioteca-central-disponibiliza-novos-e-books-nacionais>. Acesso em: 26 set. 2019.

MARINHO, Thereza. Biblioteca Central recebe novos móveis e equipamentos. **Ufes**, Vitória, 17 abr. 2019f. Disponível em: <http://ufes.br/conteudo/biblioteca-central-recebe-novos-moveis-e-equipamentos#:~:text=Cadeiras%20estofadas%20e%20ergon%C3%B4micas%2C%20mesas,400%20metros%20quadrados%20para%20estudos>. Acesso em: 26 set. 2019.

MARINHO, Thereza. Comissão de Segurança avalia ações para inibir a ocorrência de crimes nos campi. **Ufes**, Vitória, 28 abr. 2016. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/comiss%C3%A3o-de-seguran%C3%A7a-avalia-a%C3%A7%C3%B5es-para-inibir-ocorr%C3%Aancia-de-crimes-nos-campi>. Acesso em: 26 set. 2019.

MARINHO, Thereza. Ministro da Educação inaugura dois prédios na Ufes nesta sexta-feira, dia 21. **Ufes**, Vitória, 20 fev. 2014a. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/ministro-da-educa%C3%A7%C3%A3o-inaugura-dois-pr%C3%A9dios-na-ufes-nesta-sexta-feira-dia-21>. Acesso em: 26 set. 2019.

MARINHO, Thereza. Núcleo de Acessibilidade da Ufes realiza dia 19 o Colóquio sobre Acessibilidade. **Ufes**, Vitória, 13 nov. 2018. Disponível em: <http://portal.ufes.br/conteudo/nucleo-de-acessibilidade-da-ufes-realiza-dia-19-o-coloquio-sobre-acessibilidade>. Acesso em: 26 set. 2019.

MARINHO, Thereza. NTI cria armazenamento em nuvem e interface integrada a diversos serviços. **Ufes**, Vitória, 7 abr. 2015d. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/nti-cria-armazenamento-em-nuvem-e-interface-integrada-diversos-servi%C3%A7os>. Acesso em: 26 set. 2019.

MARINHO, Thereza. Professores do Centro de Educação e do CCJE participam de encontros formativos. **Ufes**, Vitória, 18 abr. 2019e. Disponível em: <http://ufes.br/conteudo/professores-do-centro-de-educacao-e-do-ccje-participam-de-encontros-formativos>. Acesso em: 22 maio 2019.

MARINHO, Thereza. Professores terão formação sobre permanência de alunos com deficiência auditiva e visual. **Ufes**, Vitória, 21 maio 2019a. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/professores-terao-formacao-sobre-permanencia-de-alunos-com-deficiencia-auditiva-e-visual>. Acesso em: 22 maio 2019.

MARINHO, Thereza. Prograd inicia, em Alegre, ciclo de encontros formativos para professores. **Ufes**, Vitória, 20 mar. 2019d. Disponível em: <http://portal.ufes.br/conteudo/prograd-inicia-em-alegre-ciclo-de-encontros-formativos-para-professores>. Acesso em: 26 set. 2019.

MARINHO, Thereza. Prograd realiza formação sobre permanência de estudantes surdos e encontro de grupos PET. **Ufes**, Vitória, 24 set. 2019b. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/prograd-realiza-formacao-sobre-permanencia-de-estudantes-surdos-e-encontro-de-grupos-pet>. Acesso em: 26 set. 2019.

MARINHO, Thereza. Prograd reúne professores para formação sobre acesso e permanência de alunos autistas. **Ufes**, Vitória, 15 abr. 2019c. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/prograd-reune-professores-para-formacao-sobre-acesso-e-permanencia-de-alunos-autistas>. Acesso em: 26 abr. 2019.

MARINHO, Thereza. Restaurante Universitário de Goiabeiras recebe melhorias. **Ufes**, Vitória, 19 ago. 2015b. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/restaurante-universit%C3%A1rio-de-goiabeiras-recebe-melhorias>. Acesso em: 26 set. 2019.

MARINHO, Thereza. Restaurantes universitários voltam a funcionar com novidades em Maruípe e Alegre. **Ufes**, Vitória, 21 jan. 2014b. Disponível em: <http://ufes.br/conteudo/restaurantes-universit%C3%A1rios-voltam-funcionar-com-novidades-em-maru%C3%ADpe-e-alegre>. Acesso em: 26 set. 2019.

MARINHO, Thereza. RU de Goiabeiras venderá tíquetes para refeição noturna. **Ufes**, Vitória, 5 dez. 2013. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/ru-de-goiabeiras-vender%C3%A1-t%C3%ADquetes-para-refei%C3%A7%C3%A3o-noturna>. Acesso em: 26 abr. 2019.

MARINHO, Thereza. Segurança – veja como usar o aplicativo Alerta Ufes. **Ufes**, Vitória, 3 abr. 2019g. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/ufes-apresenta-aplicativo-de-celular-para-intensificar-seguran%C3%A7a>. Acesso em: 26 set. 2019.

MARINHO, Thereza. Teatro Universitário receberá novo elevador em dezembro. **Ufes**, Vitória, 13 nov. 2015c. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/teatro-universit%C3%A1rio-receber%C3%A1-novo-elevador-em-dezembro>. Acesso em: 26 set. 2019.

MARINHO, Thereza; MEDINA, Jorge. Biblioteca Central terá sala com recursos para atender pessoas com deficiência. **Ufes**, Vitória, 6 ago. 2018. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/biblioteca-central-ter%C3%A1-sala-com-recursos-para-atender-pessoas-com-defici%C3%A2ncia>. Acesso em: 26 set. 2019.

MARQUES, Carolina Sampaio; PEREIRA, Breno Augusto Diniz; ALVES, Juliano Nunes. Identificação dos principais fatores relacionados à infraestrutura universitária: uma análise em uma IES pública. **Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 3, n. 1, p. 91-103, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/viewFile/2100/1284>. Acesso em: 12 out. 2019.

MARQUES, Waldemar. Estado, sociedade e educação superior no Brasil Império: o passado presente. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 547-566, nov. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v18n3/03.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. **Como escreve trabalhos de conclusão de curso**: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARTINS, Maria Angélica Rodrigues. A questão curricular na autoavaliação da instituição de educação superior. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. Disponível em: publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/download/2048/2007. Acesso em: 2 jul. 2019.

MEDINA, Jorge. Biblioteca do Centro de Educação Física e Desportos é ampliada. **Ufes**, Vitória, 26 jun. 2018. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/biblioteca-do-centro-de-educacao-C3%A7-C3%A3o-f%C3%ADsica-e-desportos-C3%A9-ampliada>. Acesso em: 26 set. 2019.

MEDINA, Jorge. CCS cria Núcleo de Apoio a Docência. **Ufes**, Vitória, 24 jun. 2016. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/ccs-cria-n%C3%BAcleo-de-apoio-doc-C3%Aancia>. Acesso em: 26 set. 2019.

MEDINA, Jorge. Prefeitura Universitária apresenta novo sistema de gestão de demandas. **Ufes**, Vitória, 10 abr. 2015. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/prefeitura-universitaria-apresenta-novo-sistema-de-gestao-C3%A3o-de-demandas#:~:text=Prefeitura%20Universitaria%20apresenta%20novo%20sistema%20de%20gestao%20de%20demandas,-Publicado%20em%2010&text=Trata%20de%20um%20software,e%20centrais%20telef%C3%B4nicas%20da%20Universidade>. Acesso em: 31 ago. 2020.

MELLO, Alex Fiúza de; ALMEIDA FILHO, Naomar de; RIBEIRO, Renato Janine. Por uma universidade socialmente relevante. **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME FURB, Blumenau; Furb, v. 4, n. 3, p. 292-302, set./dez. 2009. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1718/1164>. Acesso em: 31 ago. 2020.

MELO, Adriana Sales de; SOUSA, Flávio Bezerra de. A agenda do mercado e a educação no governo Temer. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 25-36, ago. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21619/14336>. Acesso: 17 jul. 2019.

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Notas para a história da educação: considerações acerca do decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 34, p. 294-305, jun. 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/34/doc01_34.pdf. Acesso: 17 dez. 2019.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a08>. Acesso em: 4 jun. 2019.

MENEGHEL, Stela M., LAMAR, Adolfo Ramos. Avaliação como construção social – reflexões sobre as políticas de avaliação da educação superior. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.). **Avaliação Democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, p. 145-164, 2002.

MOBILIÁRIO e equipamentos novos na Biblioteca Central. **Jornal Informa**, Vitória, 8 a 21 abr. 2019. Disponível em: <https://issuu.com/ufes/docs/informa541>. Acesso em: 4 nov. 2019.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. Conhecimento escolar nos currículos das escolas públicas: reflexões e apostas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 489-500, set./dez. 2017.

MOREIRA JUNIOR, Fernando de Jesus; PAFIADACHE, Caroline; LOOSE, Lais Helen; PIAIA, Rafael; SCHER, Vinícius Teodoro; PERIPOLLI, Angelica; PALM, Bruna. Satisfação dos usuários do restaurante universitário da universidade federal de santa maria: uma análise descritiva. **Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 83-108, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/viewFile/14891/pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

Morosini, Marília Costa. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. **Interface - Comunic, Saúde, Educ.**, v. 5, n. 9, p. 89-102, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/06.pdf>. Acesso em 2 set. 2019.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1487/1487.pdf>. Acesso em: 2 set. 2019.

NASCIMENTO, Claudenice Maria Vêras. **As políticas públicas de avaliação do ensino superior e o trabalho docente no centro de educação da Universidade Federal do Espírito Santo**: sinais da ditadura ou a ditadura do Sinaes. 2019. 231 f. Tese (Doutor em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2247>. Acesso em: 17 maio 2019.

NASCIMENTO, Daniel Barboza. **O Público e o Privado no Ensino Superior do Estado do Espírito Santo**. 2008. 303f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_118_DANIEL%20BARBOZA%20NASCIMENTO.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019.

NASCIMENTO, Luciana de Araújo; COSTA, Célio Juvenal. Universidades medievais: a singularidade da primeira universidade portuguesa. In: JORNADA DO HISTEDBR, 10, 2011. Bahia. **Anais** [...]. Vitória da Conquista: UESB, 2011. p. 1-15. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/trabalhos.html. Acesso em: 24 abr. 2019.

NASSAR, Letícia. Reitoria apresenta investimentos para a revitalização de laboratórios de ensino. **Ufes**, Vitória, 18 maio 2015. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/reitoria-apresenta-investimentos-para-revitaliza%C3%A7%C3%A3o-de-laborat%C3%B3rios-de-ensino>. Acesso em: 26 set. 2019.

NAUFES acolhe estudantes com deficiência. **Jornal Informa**, Vitória, 25 mar. a 7 abr. 2019a. Disponível em: <https://issuu.com/ufes/docs/informa540-web>. Acesso em: 4 nov. 2019.

NAUFES promove debate sobre ações para pessoas com deficiência. **Jornal Informa**, Vitória, 8 a 21 abr. 2019b. Disponível em: <https://issuu.com/ufes/docs/informa541>. Acesso em: 4 nov. 2019.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, Tom (Org.), **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016. p. 95-124. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/160715_livro_jovens_universitarios.pdf. Acesso em: 6 nov. 2018.

NEVES, Glaucio; GUIMARÃES, Aluísio; JÚNIOR, Avilton. As bases para um novo modelo de administração pública orientada para resultados: evolução dos paradigmas, novos princípios e dimensões operacionais de funcionamento. In: CONGRESSO CONSAD DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, 10, 2017, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Centro de Convenções Ulisses Guimarães, 2017, p. 1-22. Disponível em: http://consad.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Painel-15_01.pdf. Acesso em: 28 ago. 2019.

NEVES, Lídia. "Acessibilidade é um compromisso da instituição", afirma reitor. **Ufes**, Vitória, 3 dez. 2019. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/acessibilidade-e-um-compromisso-da-instituicao-afirma-reitor>. Acesso em: 22 dez. 2019.

NOVO site da Secretaria de Ensino a Distância traz acervo digital e informações. **Jornal Informa**, Vitória, 27 jun. a 11 ago. 2019. Disponível em: <https://issuu.com/ufes/docs/informa545-web>. Acesso em: 4 nov. 2019.

NUNES, Enedina Betânia Leite de Lucena Pires; PEREIRA, Isabel Cristina Auler; PINHO, Maria José de. A responsabilidade social universitária e a avaliação institucional: reflexões iniciais. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 165-177, mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n1/v16n1a02.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2020.

NTI vai estender rede wi-fi para todos os campi da Ufes. **Jornal Informa**, Vitória, 13 a 19 out. 2014. Disponível em: https://issuu.com/ufes/docs/informa_485_web. Acesso em: 4 nov. 2019.

OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. A educação superior no plano nacional de educação (2014-2024): expansão e qualidade em perspectiva. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 24, 2016, Paraná. **Anais [...]**. Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2016. p. 1331-1350. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_6/6-003.pdf. Acesso em: 17 jul. 2019.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. **Educar**, Curitiba, n. 28, p.

87, jul./dec. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a06n28.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2020.

OLIVEIRA, Josiléia Curty de; ANDRADE, Larice Nogueira de; ANASTÁCIO, Simone Aparecida Fernandes. Estudo da estrutura organizacional e das mudanças organizacionais da Universidade Federal do Espírito Santo. In: XXII ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, XVIII ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO E VIII ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA. **Anais [...]**. Vale do Paraíba: Univap, 2018. p. 1-6. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2018/anais/arquivos/RE_0631_1250_01.pdf. Acesso em: 3 jul. 2020.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 23, n. 37, p. 113-129, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/vh/v23n37/v23n37a07.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2019.

OLIVEN, Arabela Campos. A marca de origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 111-135, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/22732>. Acesso em: 27 maio 2019.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento de; COSTA, Frederico Jorge Ferreira; LIMA, Kátia Regina Rodrigues. O modelo de accountability e a política de avaliação da Educação Superior no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 362-385, jan./mar., 2009. Disponível em:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LxO8Y1JquV4J:https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/24419/23266+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 31 ago. 2020.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; AGUIAR, Raphael Augusto Teixeira de. Educação Superior no Estado do Espírito Santo 1991 – 2004, p. 21-65. In: RISTOFF, Dilvo Ilvo; GIOLO, Jaime (Org.). INEP. **Educação superior brasileira, 1991-2004**: Espírito Santo. Brasília, DF: Inep, 2006.

PERDIGÃO, Luísa. NTI amplia a capacidade e velocidade de conexão da internet da Ufes. **Ufes**, Vitória, 10 jun. 2015. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/nti-amplia-capacidade-e-velocidade-de-conex%C3%A3o-da-internet-da-ufes>. Acesso em: 26 set. 2019.

PINTO, Rodrigo Serpa. **Meta-avaliação**: uma década do processo de avaliação institucional do Sinaes. 2015. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30412264.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2019.

PINTO, Rodrigo S.; MELLO, Simone P. T. de; MELO, Pedro A. Meta-avaliação: uma década do Processo de Avaliação Institucional do SINAES. **Avaliação**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 89-107, mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v21n1/1414-4077-aval-21-01-00089.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

PLANEJAMENTO – PDI 2015-2019. Ufes, Vitória, 2015. Disponível em: <http://proplan.ufes.br/planejamento-pdi-2015-2019#:~:text=O%20PDI%20%C3%A9%20a%20segunda,as%20unidades%20gestoras%20da%20Universidade>. Acesso em: 31 ago. 2020.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: provão, Sinaes, IDD, CPC, IGC e... outros índices. **Avaliação**, Campinas, 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, v. 12, n. 2, p.333-348, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n2/a08v12n2.pdf>. Acesso em: 3 dez.2018.

PROAECI realiza projetos nas áreas de cultura, saúde e inclusão digital. **Jornal Informa**, Vitória, 15 maio 2017. Disponível em: https://issuu.com/ufes/docs/informa520_-_web. Acesso em: 4 nov. 2019.

RABELLO, Sylvia Gonçalves. **Projeto integrador nos projetos pedagógicos de curso: uma proposta metodológica para a Ufes**. 2018. 103f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: http://200.137.65.30/bitstream/10/10852/1/tese_12487_Disserta%c3%a7%c3%a3oSylviaGon%c3%a7alvesRabello.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.

RANGEL, Danielle Freitas. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): a autoavaliação institucional na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)**. 2017. 103f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

REIS, Ruth de Cássia dos. **Ufes 60 anos**. Vitória: Edufes, 2014.

REPOSITÓRIO da Ufes já disponibiliza gratuitamente 102 livros digitais. **Jornal Informa**, Vitória, 15 a 28 mar. 2017. Disponível em: https://issuu.com/ufes/docs/informa520_-_web. Acesso em: 4 nov. 2019.

RIZZOTTO, Carla; PRUDENCIO, Kelly; SAMPAIO, Rafael. Tudo Normal: a despolitização no enquadramento multimodal da cobertura do impeachment de Dilma Rousseff. **Comunicação & Sociedade** – São Bernardo do Campo, v. 39, n. 3, p. 111–130, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/7843/6103>. Acesso em: 31 out. 2019.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação Institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José (Org.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, p. 37-51, 2008.

RISTOFF, Dilvo I. O exame nacional de curso e a avaliação institucional. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Org.). **Avaliação Democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, p. 17-36, 2002.

ROCHA, Sandra Helena Gonçalves. **Regulação ambiental e desenvolvimento sustentável: estudo prospectivo sobre uso de PSA para estímulo de sustentabilidade na Ufes.** 2014. 137f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível

http://200.137.65.30/bitstream/10/2506/1/tese_7442_Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Final%20-%20Sandra%20Helena%20Gon%c3%a7alves%20Rocha.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.

ROCHA, Antonio Marcos. **Regulação Qualidade dos Serviços de Tecnologia da Informação: Um estudo no Núcleo de Tecnologia da Informação da Ufes.** 2016. 134f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível

http://200.137.65.30/bitstream/10/8732/1/tese_9198_Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Final%20-%20Antonio%20Marcos%20Rocha20170123-141057.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973).** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

ROSSETO, Cristina B. de Souza; GONÇALVES, Flávio de Oliveira. Equidade na Educação Superior no Brasil: Uma Análise Multinomial das Políticas Públicas de Acesso. **DADOS** – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, p. 791-824, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/dados/v58n3/0011-5258-dados-58-3-0791.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

ROTHEN, José Carlos. O vestibular do Provão. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.). **Avaliação e Compromisso Público: a educação superior em debate.** Florianópolis: Insular, p. 113-123, 2003.

ROTHEN, José Carlos. Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (Org.). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa.** São Carlos: EdUFSCar, 2018. Disponível em: [http://www.edufscar.com.br/farol/edufscar/ebook/avaliacao-da-educacao-referencias-para-uma-primeira-conversa-\(e-book\)/52929/](http://www.edufscar.com.br/farol/edufscar/ebook/avaliacao-da-educacao-referencias-para-uma-primeira-conversa-(e-book)/52929/). Acesso em: 12 mar. 2019.

RU de Goiabeiras recebe melhorias. **Jornal Informa**, Vitória, 17 a 30 ago. 2015. Disponível em: <https://issuu.com/ufes/docs/informa495-web>. Acesso em: 4 nov. 2019.

SANDER, Benno. Gestão educacional: concepções em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun., 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/102/291>. Acesso em: 28 ago. 2019.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. A constituição do estado avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (Org.). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa.** São Carlos: EdUFSCar, 2018. Disponível em: [http://www.edufscar.com.br/farol/edufscar/ebook/avaliacao-da-educacao-referencias-para-uma-primeira-conversa-\(e-book\)/52929/](http://www.edufscar.com.br/farol/edufscar/ebook/avaliacao-da-educacao-referencias-para-uma-primeira-conversa-(e-book)/52929/). Acesso em: 12 mar. 2019.

SANTOS, Ânderson Ferreira dos. Evolução dos modelos de administração pública no Brasil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, n. 4, a. 2, v. 1, p. 848-857, jul. 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/administracao/administracao-publica-no-brasil>. Acesso em: 28 ago. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção questões da nossa época; v. 120).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1994 (Edições Afrontamentos).

SANTOS, Lucas. Prograd realiza seminário de formação didática para docentes nesta quarta, 10. **Ufes**, Vitória, 8 maio 2017. Disponível em <http://www.ufes.br/conteudo/prograd-realiza-semin%C3%A1rio-de-forma%C3%A7%C3%A3o-did%C3%A1tica-para-docentes-nesta-quarta-10>. Acesso em: 31 ago. 2020.

SAQUETTO, Jéssyka. Biblioteca Central investe na aquisição de e-books nacionais. **Ufes**, Vitória, 23 out. 2014. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/biblioteca-central-investe-na-aquisi%C3%A7%C3%A3o-de-e-books-nacionais>. Acesso em: 26 set. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. revista ampliada. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEGURANÇA: veja como usar o aplicativo Alerta Ufes. **Jornal Informa**, Vitória, 25 mar. a 07 abr. 2019. Disponível em: <https://issuu.com/ufes/docs/informa540-web>. Acesso em: 4 nov. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00867.pdf> . Acesso em: 17 dez 2018.

SILVA, Assis Leão da; GOMES, Alfredo Macedo Denise Grosso da. Avaliação institucional no contexto do Sinaes: A CPA em questão. **Avaliação**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 573-601, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a05.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2020.

SILVA, Maria da Conceição Couto da; SANTOS, Josete Florencio dos. A Governança nas Instituições de Ensino Superior: o caso da Universidade Federal de Pernambuco. In: X SEMINÁRIO UFPE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS. **Anais [...]**. 2016, v. 1, p. 1-15.

Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/SUCC/article/view/3604/5000>. Acesso em: 14 jun. 2020.

SILVA, Itamar Mendes da; NAJJAR, Jorge Nassim Vieira; LIMA, Marcelo. Gestão curricular no ensino superior: contextos de desenvolvimento. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n. 1, p. 40-62 jan./mar. 2020. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/45279>. Acesso em: 30 jul. 2020.

SILVA, Renan Antônio. A criação do Ministério e Saúde Pública no Brasil. **Trilhas Pedagógicas**, v. 7, n. 7, p. 291-304, ago. 2017. Disponível em: <http://www.fatece.edu.br/arquivos/arquivos%20revistas/trilhas/volume7/19.pdf>. Acesso em: 22 maio 2019.

SILVA, Wanessa de Assis; MARI, Cezar Luiz de. Internacionalização e ensino superior: história e tendências atuais. **Revista de Políticas Públicas e Segurança Social**, v.1, n.1, p. 36-53, 2017. Disponível em: <https://www.neppps.com/revista/index.php/revistappss/article/view/2017010102/34>. Acesso em: 17 jul. 2019.

SIMÕES, Mara Leite. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 136-152, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/viewFile/17783/10148>. Acesso em: 21 jan. 2019.

SIQUEIRA, Maria da Penha Smarzaró. A questão regional e a dinâmica econômica do Espírito Santo – 1950/1990. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, ano VI, v. 6, n. 4, out./nov./dez. 2009. Disponível em: http://www.revistafenix.pro.br/PDF21/ARTIGO_10_Maria_da_Penha_Smarzaró_Siqueira.pdf. Acesso em: 16 jul. 2019.

SITE e instrumento de monitoramento consolidam ações. **Jornal Informa**, Vitória, 9 a 23 dez. 2019. Disponível em: https://issuu.com/ufes/docs/informa552_web. Acesso em: 4 nov. 2019.

SOARES, Marison Luiz; MELO, Pedro Antonio de. Processo de formulação de estratégias: um estudo comparativo entre duas universidades públicas. **Revista da UNIFEBE**, Brusque, SC, v. 1, n. 22, p. 1-20, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifebe.edu.br/index.php/revistaeletronicadaunifebe/article/view/635/434>. Acesso em: 6 abr. 2020.

SOUZA, Andreliza Cristina. Avaliação e emancipação: a perspectiva da sociologia da avaliação. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (Org.). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 51-66. Disponível em: [http://www.edufscar.com.br/farol/edufscar/ebook/avaliacao-da-educacao-referencias-para-uma-primeira-conversa-\(e-book\)/52929/](http://www.edufscar.com.br/farol/edufscar/ebook/avaliacao-da-educacao-referencias-para-uma-primeira-conversa-(e-book)/52929/). Acesso em: 12 mar. 2019.

SOUZA, José Geraldo de. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista da Faculdade de Educação**, PUCCAMP, Campinas, v. 1, n.1, p. 42-58, ago. 1996. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/461/441>. Acesso em 28 maio 2019.

THIENGO, Lara Carlette; BIANCHETTI, Lucídio; MARI, Cezar Luiz de. A obsessão pela excelência: universidades de classe mundial no Brasil? **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 3, p. 716-745, ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652528>. Acesso em: 6 nov. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 14. reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

TV Ufes: Ampliada a Eduroam, rede de internet gratuita na Ufes. **Ufes**, Vitória, 17 nov. 2015. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/tv-ufes-ampliada-eduroam-rede-de-internet-gratuita-na-ufes>. Acesso em: 26 set. 2019.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução Leonel Valandro. Porto Alegre, Globo, 1974.

UFES apresenta novas ações de acessibilidade. **Jornal Informa**, Vitória, 9 dez. 2019. Disponível em: https://issuu.com/ufes/docs/informa552_web. Acesso em: 4 nov. 2019.

UFES desenvolve aplicativo para intensificar segurança. **Jornal Informa**, Vitória, 10 abr. a 23 abr. 2017. Disponível em: https://issuu.com/ufes/docs/informa518_-_web. Acesso em: 4 nov. 2019.

UFES elabora ações para melhora acessibilidade. **Jornal Informa**, Vitória, 8 a 14 dez. 2014. Disponível em: https://issuu.com/ufes/docs/informa_493_pg4. Acesso em: 4 nov. 2019.

UFES investe em segurança, modernização e eficiência dos sistemas de informação. **Jornal Informa**, Vitória, 14 a 19 out. 2019. Disponível em: <https://issuu.com/ufes/docs/informa549-web>. Acesso em: 4 nov. 2019.

UFES investe mais de R\$2,5 milhões em acessibilidade. **Jornal Informa**, Vitória, 3 a 16 ago. 2015. Disponível em: <https://issuu.com/ufes/docs/informa494>. Acesso em: 4 nov. 2019.

UFES recebe equipamentos que facilita a comunicação com surdos. **Jornal Informa**, Vitória, 28 mar. a abr. 2016. Disponível em: <https://issuu.com/ufes/docs/informa505web?workerAddress=ec2-54-172-5-121.compute-1.amazonaws.com>. Acesso em: 4 nov. 2019.

UFES participa de pesquisa nacional sobre cuidados à pessoa com deficiência. **Jornal Informa**, Vitória, 20 maio a 2 jun. 2019. Disponível em: <https://issuu.com/ufes/docs/informa543-web>. Acesso em: 4 nov. 2019.

UNIVERSIDADE recebe obras de manutenção para novo período letivo. **Jornal Informa**, Vitória, 11 a 24 mar. 2019. Disponível em: https://issuu.com/ufes/docs/informa539-_web. Acesso em: 4 nov. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Avaliação Institucional: Relatório de Avaliação Diagnóstica**, v. 1, Vitória: Ufes, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Avaliação Institucional: Relatório de Avaliação Diagnóstica**, v. 2, Vitória: Ufes, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional, 2015/2019** / Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Alegre, São Mateus: Ufes, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de ação de acessibilidade atitudinal, arquitetônica, metodológica, programática, instrumental, nos transportes, nas comunicações e digital**. Vitória: Ufes, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório de Gestão 2005**. Vitória: Ufes, 2006b. Disponível em: <http://proplan.ufes.br/sites/proplan.ufes.br/files/field/anexo/Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%20UFES%20Exerc%C3%ADcio%202005.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório de Gestão 2006**. Vitória: Ufes, 2007. Disponível em: <http://proplan.ufes.br/sites/proplan.ufes.br/files/field/anexo/Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%20UFES%20Exerc%C3%ADcio%202006.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório de Gestão 2007**. Vitória: Ufes, 2008b. Disponível em: <http://proplan.ufes.br/sites/proplan.ufes.br/files/field/anexo/Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%20UFES%20Exerc%C3%ADcio%202007.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório de Gestão 2008**. Vitória: Ufes, 2009. Disponível em: <http://proplan.ufes.br/sites/proplan.ufes.br/files/field/anexo/Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%20UFES%20Exerc%C3%ADcio%202008.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório de Gestão 2009**. Vitória: Ufes, 2010b. Disponível em: <http://proplan.ufes.br/sites/proplan.ufes.br/files/field/anexo/Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%20UFES%20Exerc%C3%ADcio%202009.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório de Gestão 2010**. Vitória: Ufes, 2011. Disponível em: <http://proplan.ufes.br/sites/proplan.ufes.br/files/field/anexo/Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%20UFES%20Exerc%C3%ADcio%202010.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório de Gestão 2011**. Vitória: Ufes, 2012. Disponível em: <http://proplan.ufes.br/sites/proplan.ufes.br/files/field/anexo/Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%20UFES%20Exerc%C3%ADcio%202011.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório de Gestão 2014**. Vitória: Ufes, 2015b. Disponível em: http://proplan.ufes.br/sites/proplan.ufes.br/files/field/anexo/relatorio_de_gestao_ufes_exercicio_2014.pdf_0.pdf. Acesso em: 29 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório de Gestão 2015**. Vitória: Ufes, 2016b. Disponível em: http://proplan.ufes.br/sites/proplan.ufes.br/files/field/anexo/relatorio_gestao_exercicio_2015_0.pdf. Acesso em: 29 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório de Gestão 2016**. Vitória: Ufes, 2017b. Disponível em: http://proplan.ufes.br/sites/proplan.ufes.br/files/field/anexo/relatoriogestao-2016_0.pdf. Acesso em: 29 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório de Gestão 2017**. Vitória: Ufes, 2018b. Disponível em: http://proplan.ufes.br/sites/proplan.ufes.br/files/field/anexo/relatorio_gestao_exercicio_2017.pdf. Acesso em: 29 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação da Ufes Ano-Base 2004-2006**. Vitória: Ufes, 2006a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação da Ufes Ano-Base 2006-2008**. Vitória: Ufes, 2008a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação da Ufes Ano-Base 2008-2010**. Vitória: Ufes, 2010a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação da Ufes Ano-Base 2013**. Vitória: Ufes, 2013a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação da Ufes Ano-Base 2014**. Vitória: Ufes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação da Ufes Ano-Base 2015**. Vitória: Ufes, 2015a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação da Ufes Ano-Base 2016**. Vitória: Ufes, 2016a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação da Ufes Ano-Base 2017**. Vitória: Ufes, 2017a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação da Ufes Ano-Base 2017**. Vitória: Ufes, 2018a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação da Ufes Ano-Base 2018**. Vitória: Ufes 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação da Ufes Ano-Base 2019**. Vitória: Ufes, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho Universitário. **Resolução nº 11/1967, de 17 de julho de 1967**. Vitória: Conselho Universitário, 1967.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 33/2007, de 09 de agosto de 2007**. Estabelece sistema de inclusão social no Processo Seletivo da UFES para ingresso nos cursos de graduação. Vitória: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2007. Disponível em: http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_33.2007_-alterada.pdf. Acesso em: 13 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho Universitário. **Resolução nº 14/2004, de 9 de julho de 2004**. Institui a Comissão Própria de Avaliação (CPA) e a Comissão Própria de Avaliação de Curso (CPAC) na Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: Conselho Universitário, 2004. Disponível em: http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_14_2004.pdf. Acesso em: 13 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho Universitário. **Resolução nº 9/2008, de 28 de fevereiro de 2008**. Cria a Secretaria de Inclusão Social da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), vinculada ao Gabinete do Reitor. Vitória: Conselho Universitário, 2008. Disponível em: http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_09.2008.pdf. Acesso em: 13 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho Universitário. **Resolução nº 3/2009, de 5 de fevereiro de 2009**. Aprova o Plano de Assistência Estudantil desta Universidade, conforme anexo desta Resolução. Vitória: Conselho Universitário, 2009. Disponível em: http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_03.2009.pdf. Acesso em: 13 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho Universitário. **Resolução nº 28/2010, de 12 de agosto de 2010.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) para o período 2010-2014, conforme anexo desta Resolução. Vitória: Conselho Universitário, 2010. Disponível em: http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_28.2010.pdf. Acesso em: 13 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho Universitário. **Resolução nº 08/2014, de 10 de abril de 2014.** Aprova a reestruturação organizacional da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória: Conselho Universitário, 2014. Disponível em: http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no._08.2014_-_revogada.pdf#overlay-context=resolu%25C3%25A7%25C3%25B5es-de-2014-cun. Acesso em: 13 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho Universitário. **Resolução nº 09-C/2014, de 10 de abril de 2014.** Cria a Secretaria de Avaliação Institucional (SAI), vinculada ao Gabinete do Reitor. Vitória. Conselho Universitário, 2014. Disponível em: http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no._09-c.2014.pdf. Acesso em: 13 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho Universitário. **Resolução nº 22/2015, de 30 de abril de 2015.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) para o período 2015-2019, conforme anexo desta Resolução. Vitória: Conselho Universitário, 2015. Disponível em: http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no._22.2015_-_pdi_com_anexo.pdf#overlay-context=resolu%25C3%25A7%25C3%25B5es-de-2015-cun. Acesso em: 13 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho Universitário. **Resolução nº 49/2016, de 15 de setembro de 2016.** Regulamenta o Processo Permanente de Avaliação Institucional e reestrutura a Comissão Própria de Avaliação (CPA), estabelece as disposições gerais para o seu funcionamento e cria as Comissões Próprias de Avaliação de Centro (CPACs) na Universidade Federal do Espírito Santo, em conformidade com a legislação vigente. Vitória: Conselho Universitário, 2016. Disponível em: http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no._49.2016_-_cpa.pdf#overlay-context=resolu%25C3%25A7%25C3%25B5es-de-2016-cun. Acesso em: 13 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho Universitário. **Resolução nº 35/2017, de 14 de agosto de 2017.** Institui o Programa Integrado de Bolsas para Estudantes de Graduação da UFES. Vitória: Conselho Universitário, 2017. Disponível em: http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_35.2017_-_pib_final.pdf#overlay-context=resolu%25C3%25A7%25C3%25B5es-de-2017-cun. Acesso em: 13 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho Universitário. **Resolução nº 28/2018, de 25 de outubro de 2018.** Altera a Resolução nº 49/2016. Vitória. Conselho

Universitário, 2018. Disponível em: http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_28.2018_-_cun_-_alteracao_res._49.2016.pdf#overlay-context=resolu%25C3%25A7%25C3%25B5es-de-2018-cun. Acesso em: 13 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho Universitário. **Resolução nº 22/2019, de 09 de julho de 2019**. Dispõe sobre a estrutura organizacional e o quadro demonstrativo dos Cargos de Direção, Funções Gratificadas e Funções de Coordenação de Curso da Ufes. Vitória: Conselho Universitário, 2019. Disponível em: http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_22.2019.pdf#overlay-context=resolucoes-de-2019-cun. Acesso em: 13 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho Universitário. **Resolução nº 5/2020, de 18 de março de 2020**. Prorroga o período de vigência do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, 2015-2019, da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, aprovado por meio da Resolução nº 22/2015-CUn, até 31 de agosto de 2020. Vitória: Conselho Universitário, 2020. Disponível em: http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_05.2020_-_pdi_ufes.pdf#overlay-context=resolucoes-de-2020-cun. Acesso em: 13 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. **Caderno de Avaliação 2013**. Vitória: Ufes, 2013b.

VERCELLI, Lígia de Carvalho Abões. A pesquisa aplicada com intervenção em um programa de mestrado profissional em educação: implicações na profissionalização docente. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 5-18, jul./dez. 2018.

VITAL, Luiz. Comissão de Acessibilidade inicia plano para contemplar pessoas com deficiências. **Ufes**, Vitória, 5 set. 2018. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/comiss%C3%A3o-de-acessibilidade-inicia-plano-para-contemplar-pessoas-com-defici%C3%AAsncias>. Acesso em: 4 de abr. 2019.

VITAL, Luiz. Naufes promove debate sobre ações para pessoas com deficiência. **Ufes**, Vitória, 22 abr. 2019. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/naufes-promove-debate-sobre-acoes-para-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 10 de maio 2019.

VITÓRIA (ES). **Lei Municipal nº 379/1954**. Doa à Universidade Federal do Espírito Santo um terreno situado no Bairro de Maruípe, medindo 1.168.000,00m², para ser utilizada com fins educacionais ou assistenciais. Vitória, 1954. Disponível em: <http://camarasempapel.cmv.es.gov.br/legislacao/norma.aspx?id=2180&situacao=1&ano=1954>. Acesso em: 20 jun. 2020.

VOCÊ já baixou o aplicativo Alerta Ufes. **Jornal Informa**, Vitória, 23 ago. a 3 set. 2017. Disponível em: <https://issuu.com/ufes/docs/informa525-web>. Acesso em: 4 nov. 2019.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno, revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZAINKO, Maria Amelia Sabbag. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/12.pdf>. Acesso em: 6 nov.2018.

ZAINKO, Maria Amelia Sabbag. O planejamento como Instrumento de Gestão Educacional: uma análise histórico-filosófica. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 125-140, fev./jun. 2000. Disponível em: <https://lume-re-demonstracao.ufrgs.br/gestao-politicas-programas-saude/files/planejamento%20MARX%201.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2018.

ZANDAVALLI, Carla Busato. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do Sinaes. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 385-438, jul. 2009.

ZANELLA, Camila. Análise histórico educacional do positivismo durante a primeira república. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: CONHECIMENTO HISTÓRICO E DIÁLOGO SOCIAL, 27, 2013, Natal. **Anais [...]**. Natal: Associação Nacional de História, 2013. p. 0-12. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371246624_ARQUIVO_artigoanpuh2013.pdf. Acesso em: 27 abr. 2019.

APÊNDICES

1992														
1993	34	2.400	8.000											
1994	39	2.360	9.517				09		01				07	25
1995	39	2.360	9.845				09	272	01	08				56
1996		2.340	9.881				12	283	01	11				66
1997		2.360	10.390					316		25				67
1998		2.325	10.432					362		32		1.484		65
1999	42	2.545	11.018				14	418	02	49				66
2000		2.675	11.441				14	524	03	71				65
2001	49	2.685	11.713			3.464	14	600	03	87				68
2002	50	2.745	12.300			5.299	16	688	03	100				73
2003	43	2.765	12843			6.777	17	645	04	96	27			79
2004	52	2.785	12.528			6.695	19	709	05	89	40		14	85
2005	52	2.805	12.788			6.428	19	850	05	116				100
2006	52	3.175	13.442			2.518	28	1.072	06	156				105
2007	67	3.285	13.586				30	1.125	08	177				111
2008	67	3.295	14.000		3.056	2.775		1.199		202				117
2009	77	4.575	15.547	68	3.340	2.890	38	1.296	10	240				212
2010	80	4.755	16.231		2.800		39	1.554	13	356				133
2011	81	4.930	17.295				46	1.862	14	487				142
2012	88	5.010	18.091	06	2.800	1.372	47	1.703	18	561				144
2013	97	4.999	18.193	06	-x-		52	1.661	22	597				139
2014	99	5.157	18.279	09			52	1.730	22	656				138
2015	99	4.965	18.776	09	-x-	1.630		1.981		792				146
2016	99	5.153	20.531	09	1.745	1.745	59	1.944	27	886	08			146

2017	102	4.930	19.939	07	1.277	1.693	59	2.895	26	1.057	07	1.692		149
2018	103	4.960	19.829	08	-x-	467		1.756		1.035				154
2019	103	5.004	19.997	08			62		32					

Fonte: Borgo, 2014; Reis, 2014; Ufes, 1989; 2006b; 2007; 2010; 2011; 2012; 2015b; 2016b; 2017b; 2018b

APÊNDICE B
BIBLIOTECAS CENTRAL E SETORIAIS

Ano	Aquisição de Material Bibliográfico				Acervo				Empréstimos/Usuários		
	Livros		Assinatura de Periódicos		Volumes	Títulos	Periódicos	Acervo Total ²³⁵	Média de Empréstimos Ano	Frequentadores	Usuários Cadastrados
	Compra (títulos)	Doação (exemplares)	Compra	Doação							
1998	4.930	12.000	502	0							18.798
1999	1.259	650	394	15							19.520
2000	0	783	349	0	166.041	85.223	1.854	167.895	149.290	520.000	19.520
2001	4	1.596	268	0	176.686	90.223	1.977	178.663	75.000	270.000	28.566
2002	1.458	7.169	209	15	183.980	93.870	2.013	185.993	181.273	300.000	33.853
2003	1.902	6.970	138	0	192.332	97.943	2.048	194.380	180.000	300.000	36.748
2004	1.680	785	140	0	184.824	99.891	2.288	187.112	180.000	300.000	22.352
2005	2.656	5.929	140	0	196.376	105.667	2.288	198.664	180.000	300.000	23.489
2006	1.702	5.929	141	0	207.720	111.027	3.337	211.057	180.000	400.000	24.797
2007					218.787	116.611			180.000		
2008					238.374	119.180			240.000		
2009	4.717				263.704	115.693		263.704	240.000		
2010								279.773	240.000		
2011									240.00		

²³⁵ Soma de volumes e periódicos.

2012									245.277		
2013									327.823		
2014									208.812		
2015									168.631		
2016									239.305		
2017									249.172		
2018									226.531		
2019									200.212		

Fonte²³⁶: Ufes, 2006b; 2007; 2010b; 2011; 2012; 2015b; 2016b; 2017b; 2018b

²³⁶ Informação recebida da BC por e-mail, período 2012 a 2019.

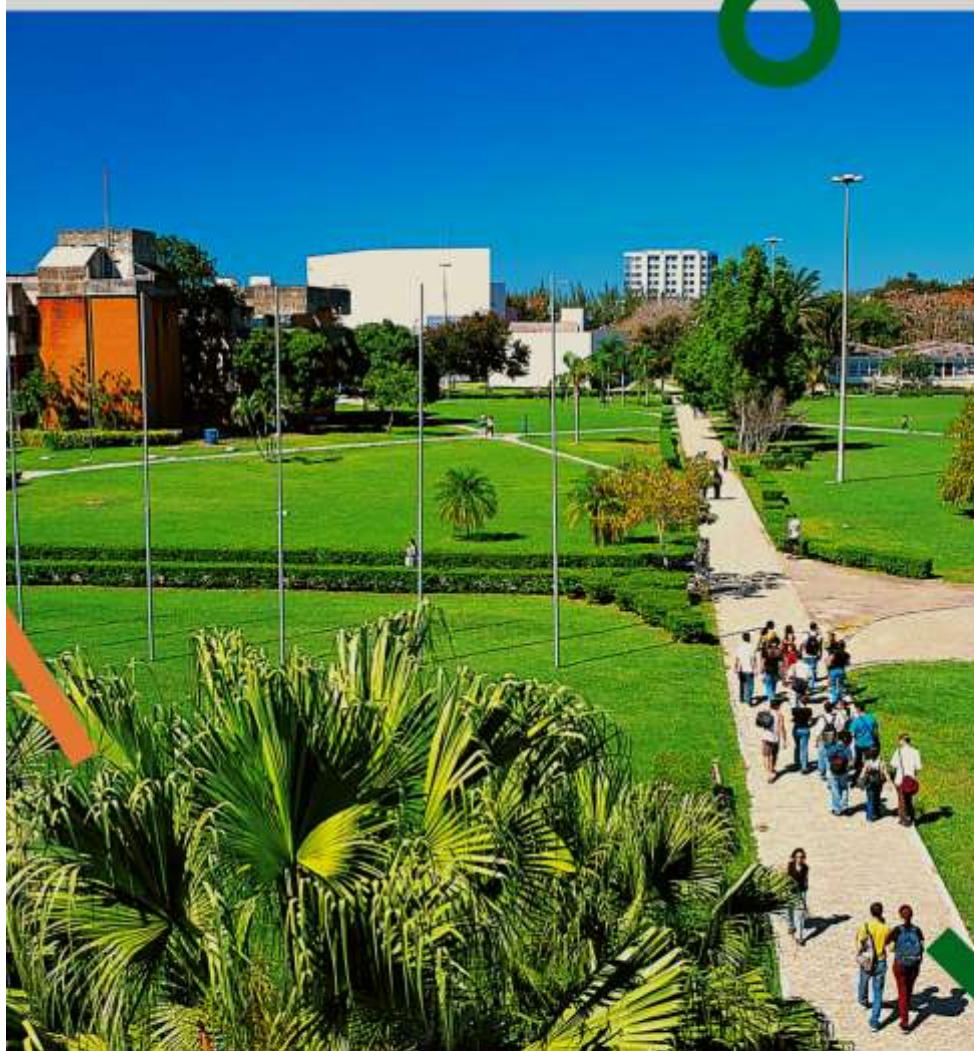
APÊNDICE C

Caderno de Avaliação Institucional

Versão Digital

Conhecendo o Processo de Autoavaliação da
Universidade Federal do Espírito Santo

Organizadores: Josefa Matias Santana e Itamar Mendes da Silva
Diagramação: Fernando Mota Monteiro



Vitória
2020



.....

A prática precisa de avaliação assim como o peixe precisa de água limpa.

Paulo Freire

Sumário

Apresentação	04
Palavra da CPA	05
Palavra da Seavin	06
1 A Avaliação do Ensino Superior	07
2 A Ufes	10
3 Histórico da Avaliação na Ufes	16
4 A Autoavaliação Institucional e as Avaliações Externas	21
5 O Procurador Institucional e a Avaliação	24
6 O Projeto de Avaliação Institucional	27
7 A Resolução da CPA	28
8 O Plano de Trabalho das CPACs	34
9 Análise Técnica do Roteiro para o Relatório de Autoavaliação ...	39
Referências	43
Organizadores	48
Autores	49





Apresentação

Este caderno é um produto educacional, resultante de uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), na linha de pesquisa Docência e Gestão de Processos Educativos, do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), sob a orientação do Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva.

Para a produção dos textos, foram convidados servidores públicos ativos e aposentados da Ufes que trabalham e trabalharam diretamente com a avaliação da educação superior no âmbito de nossa Universidade. Da Secretaria de Avaliação Institucional (Seavin) participaram os Doutores Maria Hermínia Baião Passamai, professora aposentada do Centro de Educação, e Edebrande Cavalieri, professor aposentado do Centro de Ciências Humanas e Naturais, ambos ex-Secretários de Avaliação Institucional. Além deles, toda a equipe atual da Seavin teve participação, a saber: Me. Fernando Mota Monteiro; Me. Jairo Santos Aquino; Me. Lorena Neves Nobre de Freitas; e a contribuição de Josefa Matias Santana.

Como destaque, também contribuíram com este trabalho a atual Secretária de Avaliação Institucional, Profa. Dra. Leila Massaroni, a Presidente da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Ufes, Profa. Dra. Eliana Zandonade, a Assessora de Políticas de Gestão e ex-integrante da CPA/Ufes, Dra. Déborah Provetti Scardini Nacari, a atual integrante técnico-administrativa da CPA, Me. Ilane Coutinho Duarte Lima, e o Procurador Educacional Institucional da Ufes junto ao MEC, Me. Marcos Renato Lorenção.

Na heterogeneidade de autorias, há uma riqueza específica em cada contribuição. São textos cheios de informações e de possibilidades reflexivas acerca da panorâmica da Ufes e da avaliação do ensino superior no Brasil, culminando com o processo de autoavaliação na Ufes.

O alinhavo entre os textos é um convite à introdução na temática da avaliação do ensino superior, não somente aos membros da CPA e das Comissões Próprias de Avaliação dos Centros de Ensino (CPACs) da Ufes, mas a todos que tenham interesse no assunto.

Boa leitura!



Palavra da CPA

A autoavaliação é um processo integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Como o próprio nome bem define, a Autoavaliação Institucional é um olhar para dentro, com uma lente imparcial e crítica. A Comissão Própria de Avaliação, CPA, é a responsável pelo processo de autoavaliação, que culmina com a apresentação anual do Relatório de Autoavaliação Institucional, RAI, enviado para o Ministério da Educação (MEC) até 31 de março.

De acordo com a Lei do Sinaes, compete à CPA autoavaliar a instituição com base nos 5 eixos avaliativos, sendo eles: Planejamento e Avaliação Institucional; Desenvolvimento Institucional; Políticas Acadêmicas; Políticas de Gestão; e Infraestrutura.

Na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), a Resolução nº. 49/2016 do Conselho Universitário regulamenta a CPA, institui 11 Comissões Próprias de Avaliação de Centro (CPACs) e apresenta claramente o papel a ser desempenhado pelas comissões.

A CPA da Ufes tem trabalhado arduamente para tornar o processo de autoavaliação uma ferramenta de gestão pela Reitoria e pelos Centros de Ensino. Tem usado a metodologia de planejar (está em elaboração um Projeto de Avaliação Institucional - PAI), sensibilizar (utilizando a força de trabalho das CPACs para envolver a comunidade acadêmica no processo de autoavaliação), desenvolver (realizando pesquisas quanti-qualitativas com toda a comunidade, incluindo os gestores) e consolidar (divulgando e avaliando os efeitos das autoavaliações).

Este trabalho será de grande valia para o processo de Autoavaliação na Ufes e ajudará a CPA e as CPACs na caminhada para alcançar um mesmo objetivo: a melhoria da qualidade de nossa Universidade.

Eliana Zandonade - Presidente da CPA/Ufes



Palavra da Seavin

A Ufes é uma instituição de ensino superior que traz no bojo de sua missão “a geração de avanços científicos, tecnológicos, educacionais, culturais e sociais, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão” evidenciando o ensino como seu principal objetivo.

Como instituição de ensino está inserida no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes/2004), que descreve como objetivos principais a promoção e garantia da qualidade na educação superior ofertada pelas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, públicas e privadas, em seus cursos de graduação.

Para atingir os objetivos acima descritos, a avaliação institucional deve estar baseada em duas metodologias: por um lado a Avaliação Interna (ou autoavaliação), com a estruturação de instrumentos e análises próprios; e a Avaliação Externa, que dispõe de instrumentos padronizados que avaliam as Instituições de Ensino Superior, seus cursos de graduação e o desempenho de seus estudantes, por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

A Secretaria de Avaliação Institucional (Seavin) da Ufes foi instituída em 2014, tendo entre seus objetivos coordenar e articular as ações de avaliação externa desenvolvidas na instituição e apoiar a Comissão Própria de Avaliação (CPA), trabalhando dentro do pressuposto de uma Avaliação Institucional Participativa (AIP), entendendo que a reflexão de todos os envolvidos no processo educativo contribuirá para o aprimoramento e a qualificação das atividades e dos cursos da Ufes. Desses processos avaliativos, são gerados indicadores de qualidade que refletirão a atuação de nossa IES no sistema educacional. Com a análise desses resultados, a Ufes poderá aperfeiçoar gradativamente seu processo educacional e toda estrutura que o sustenta.

Leila Massaroni - Secretária de Avaliação Institucional/Ufes



1 A Avaliação do Ensino Superior¹

A avaliação do ensino superior é uma demanda que advém desde a década de 1970, mas sua importância somente foi destaque após mudanças na estrutura da sociedade brasileira. Até então, a demanda por avaliação do ensino superior foi posta à margem do sistema de ensino universitário. O título obtido por um estudante já conferia prestígio social e ingresso imediato no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, sem a expansão do ensino privado, as vagas nas universidades públicas eram objeto de alta concorrência, o que de per si selecionava os melhores alunos para o ensino superior. Raramente eram avaliados os conteúdos e as formas do ensino.

Entre 1998 e 2004, ocorreu uma expansão espetacular do ensino superior brasileiro especialmente na rede privada. O cenário modificou-se rapidamente, e logo surgiram grandes aglomerados institucionais. Com a regulamentação do ensino superior no sentido da autorização, que é um ato administrativo discricionário, o poder público torna possível a regulação: analisando caso a caso, ao Ministério da Educação (MEC) reserva-se o direito de impor medidas cautelares, suspensão de funcionamento, ou fechamento de cursos e instituições caso as exigências mínimas de qualidade não sejam atendidas. É justamente aí que o processo de avaliação da qualidade das instituições ganha a importância atual.

A partir daí, produziu-se um marco legal representado principalmente pela Lei 9.131/95 que autoriza o MEC a regular a avaliação institucional da educação superior e recria o Conselho Nacional de Educação, a Lei 9.394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 10.172/2001 que cria o Plano Nacional de Educação e a Lei 10.861 que cria o Sistema Nacional da Educação Superior (Sinaes). Outros marcos legais sucederam a esses mas que nesse momento não cabe referir ou analisar.

A expansão do ensino superior privado, que hoje atinge praticamente 75% das matrículas, exige procedimentos avaliativos que garantam com segurança essa expansão, bem como a qualidade dos profissionais formados. Os processos seletivos adotados pelas organizações públicas e privadas exigem melhor qualidade de ensino em vista do sucesso de seus alunos. É nesse sentido que a Lei do Sinaes tem como parâmetro avaliativo a responsabilidade social das instituições de ensino superior. A dimensão territorial do Brasil e sua diversidade social, cultural e econômica elevam a necessidade de outros parâmetros como o reconhecimento da diversidade, o respeito



1. Edebrando Cavaliari - Ex-Secretário de Avaliação Institucional e Avaliador do Inep

8

à identidade de cada instituição, a visão de globalidade com os indicadores olhados de maneira orgânica e principalmente a continuidade do processo avaliativo.

Sendo algo recente, o processo avaliativo é muito lento nas universidades públicas no que se refere ao processo de autoavaliação. Nem sempre os gestores assumem essa tarefa como elemento constituinte do processo de planejamento e gestão. Nesse sentido, os resultados deveriam ser objeto de planejamento das instituições, estando em sintonia com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Planejar e avaliar deveriam ser indissociáveis, mas por vezes os gestores públicos não estão acostumados a esse modelo.

A Lei do Sinaes foi um grande avanço na estruturação de um processo avaliativo de modo participativo. Nesse processo, deve acontecer de maneira integrada a avaliação institucional, a avaliação dos cursos de graduação e a avaliação de desempenho de estudantes (conhecido como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade). Esse tripé avaliativo deve ser objeto do olhar externo, com os diversos procedimentos avaliativos – Credenciamento e Recredenciamento Institucional; Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento dos Cursos de Graduação (Presencial e EaD); e Enade. Esses procedimentos estão a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ao mesmo tempo, a instituição de ensino deve desenvolver o próprio olhar, através da autoavaliação tanto institucional como de cursos. Nesse caso, é a Comissão Própria de Avaliação (CPA) que exerce essa função avaliativa. Nas instituições públicas, o maior desafio é tornar os resultados das avaliações um instrumento para a gestão institucional e dos cursos.

A graduação é avaliada externamente pelo Inep, órgão gerido pelo MEC, e os processos de autoavaliação de cada curso é realizado pela CPA. A pós-graduação lato sensu está a cargo do Inep na avaliação, mas ainda está em processo de estruturação pelo governo federal. A avaliação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutora-



9

do) está a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão também ligado ao MEC. Aqui está um dos maiores desafios do processo de avaliação. Há uma separação entre esses dois mundos acadêmicos. Reflete também o modo como no quadro acadêmico se faz a gestão desses níveis.

.....

O caminho da autoavaliação é um processo em que a própria instituição se olha, se analisa, produz relatórios objetivos e propõe ações de melhoria. Esse movimento de avaliação de si mesma deve estabelecer laços de análises com os resultados das avaliações externas, mostrando as discrepâncias e as semelhanças.

.....

As pequenas instituições conseguem desenvolver processos de autoavaliação de maneira eficaz e duradoura. Contudo, é um desafio às grandes universidades na primeira etapa, que é a sensibilização da comunidade universitária para a avaliação. É muito comum o desconhecimento desse processo por parte da comunidade universitária. Outro desafio é a construção de instrumentos adequados que permitam as melhores e mais eficazes formas de captação dos resultados avaliativos. Instrumentos fracos que não se sustentam num procedimento de validação estatística e científica devem ser evitados. O terceiro fator importante da autoavaliação e que se apresenta desafiador é a implementação dos resultados da autoavaliação como instrumento de gestão. Poucas instituições utilizam dos dados avaliativos para o planejamento institucional. Junto a isso, a divulgação dos resultados junto à comunidade universitária também é uma tarefa a ser conquistada.

A avaliação do ensino superior é algo que deveria se constituir num horizonte de nacionalidade. Nesse sentido, não há sentido uma avaliação que toma os três níveis de maneira separada, estanques. E nem tem sentido uma avaliação que sofre com as demandas do setor privado, mais interessado no fortalecimento dos grupos econômicos que num projeto de nação.

A universidade deve buscar ser o sonhado há tempos por Darcy Ribeiro e outros intelectuais e artistas, que acreditavam na possibilidade de um projeto cultural abrangente que incluísse o Brasil inteiro e conectado com os anseios da América Latina. Esse projeto de educação tinha um caráter revolucionário capaz de modificar as estruturas do país e do continente. Essa revolução estaria fincada nas raízes históricas do país que, mesmo com profunda formação híbrida, tem a capacidade de constituir algo novo e não apenas repetir modelos importados de outros países.

O ensino superior, com suas diversas competências, não poderia fugir a essa tarefa histórica. E a avaliação deve servir a esse projeto, e não apenas às necessidades regulamentadoras da expansão universitária.



2 A Ufes²



A Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) foi fundada em 5 de maio de 1954. A princípio mantida e organizada pelo governo do Estado, foi federalizada em 30 de janeiro de 1961 de acordo com Lei nº 3.868. No início, havia muitas dificuldades, como a ausência de instalações físicas adequadas, a instável situação funcional dos professores e a não regulamentação das faculdades e institutos que a integravam, a saber: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; a Faculdade de Odontologia, a Escola de Química Industrial e Farmácia; a Escola Politécnica; a Escola de Música; e a Escola de Belas Artes.

No início da década de 1960, a Ufes ainda não contava com um campus. Somente em 1967 começou a construção das primeiras edificações em uma área desapropriada no bairro Goiabeiras, em Vitória, surgindo assim o campus Alaor de Queiroz Araújo. No ano seguinte, o campus que ficou conhecido como “Goiabeiras” passou a ser sede das Faculdades de Ciências Econômicas, de Direito e de Filosofia, Ciências e Letras e as Escolas de Belas Artes e de Educação Física.

Em meados da década de 1970, a Ufes era constituída pelas seguintes unidades: Centro de Estudos Gerais (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras com os setores básicos das demais unidades universitárias), Centro de Artes (Escola de Belas Artes), Centro Tecnológico (Escola Politécnica), Centro Agropecuário, Centro Biomédico (Faculdades de Medicina e Odontologia), Centro de Educação Física e Desportos (Escola de Educação Física), Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (Faculdades de Direito e Ciências Econômicas) e Centro Pedagógico (concentração dos estudos de educação ministrados anteriormente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras).

É importante frisar que o então Centro Biomédico funciona no campus do bairro Maruípe e o então Centro Agropecuário na cidade de Alegre, sul do Estado e surgiu da incorporação da antiga Escola Superior de Agronomia do Espírito Santo (ESAES), uma autarquia criada em 06 de agosto de 1969 e subordinada à Secretaria de Estado da Educação, que iniciou suas atividades em março de 1971. Com a federalização, necessária à manutenção e expansão da Escola, a partir de 1976, a ESAES passou a denominar-se Centro Agropecuário da Universidade Federal do Espírito Santo (CAUFES).

.....

2. Josefa Matias Santana - Secretária de Avaliação Institucional
 Lorena Neves Nobre de Freitas - Secretária de Avaliação Institucional

Ampliando a atuação da Ufes do Sul para o norte capixaba, o Conselho Universitário instituiu, em 1989, o Plano de Interiorização da Ufes no Norte do Espírito Santo (PINES), completado com a implantação da Coordenação Universitária do Norte do Espírito Santo, em São Mateus e Nova Venécia. Inicialmente as atividades acadêmicas eram desenvolvidas no Prédio Sagrada Família e posteriormente também numa sede provisória que dispunha de salas de aula, salas de professores, setores administrativos e laboratórios.

No período de 1976 a 1994, foi implantada uma nova estrutura acadêmica, resultante da Reforma Universitária de 1968 (decreto nº 63.577/68), quando se adotou o modelo americano de campus, com instalações separadas das cidades e edifícios com funções bem delimitadas. A reforma trouxe também a substituição do sistema de cátedras pelo de departamentos, institutos e centros.

Após decorridos 20 anos da reforma universitária, foi sancionada a nova Constituição Federal brasileira de 1988, que abordou, em seu artigo 207 a natureza das atividades universitárias, segundo o qual “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”

.....

O referido artigo obrigou as universidades a realizarem as atividades de ensino, pesquisa e extensão de modo integrativo, promovendo, assim a criação e difusão do conhecimento por meio da articulação entre teoria e prática. Assim, a efetividade na formação dos egressos passou a depender do nível de interação e articulação entre esses três pilares, que propiciam ao aluno uma formação sistêmica, ampliada e integrada, que favorece a autorreflexão crítica e se materializa na apreensão de problemas de forma resolutiva e na realização de projetos coletivos inseridos na comunidade.

.....

A partir do ano de 2001, a Ufes se consolidava nas cidades do interior, com a criação de três novos cursos de graduação (Engenharia Florestal, Medicina Veterinária e Zootecnia) no Centro Agropecuário, que passou a denominar-se Centro de Ciências Agrárias da Ufes (CCA/UFES), recebendo uma nova estruturação jurídico-institucional. Em 2005, os Conselhos Universitário (CUn) e de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) da Ufes aprovaram o Plano de Expansão e Consolidação da Interiorização da Ufes, criando o Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes), numa área de 532.000m², às margens da Rodovia BR 101, onde o campus São Mateus foi instalado e gradativamente se consolidou com uma infraestrutura que oferece 17 cursos de graduação e quatro programas de pós-graduação, oportunizando a seus estudantes e servidores qualidade para realização de suas atividades.

12

Atualmente a Ufes é uma instituição autárquica vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e que atua com base no princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, com vocação para atuar em todas as áreas do saber. Para o seu planejamento e desenvolvimento, utiliza o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), uma peça balizadora em formato democrático e sustentável, fundamental para projetar a universidade para o futuro. Neste documento estão inseridas a missão, a visão e os valores da Universidade:



Missão: gerar avanços científicos, tecnológicos, educacionais, culturais e sociais, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, democratizando o acesso e a permanência dos estudantes, por meio da socialização de conhecimentos contextualizados socialmente e de inovações que contribuam na formação humana e profissional do cidadão.

Visão: Ser reconhecida como instituição pública de excelência nacional e internacional em Ensino, Pesquisa e Extensão, integrada à sociedade e comprometida com a inovação e o desenvolvimento sustentável.

Valores: comprometimento e zelo com a Instituição; defesa da Universidade gratuita como bem público; busca permanente da excelência no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão; atuação calcada nos princípios da ética, da democracia e da transparência; respeito à justiça, à equidade social, à liberdade de pensamento e de expressão; compromisso com a coletividade, a pluralidade, a individualidade e a diversidade étnica e cultural; responsabilidade social, interlocução e parceria com a sociedade; preservação e valorização da vida; gestão participativa.



O Decreto 5.773/2006, (Revogado pelo Decreto nº 9.235, de 2017) que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, especificou os elementos mínimos que deve conter o PDI, a saber: missão, objetivos e metas da instituição, o Projeto Pedagógico da Instituição (PPI), cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição, organização didático-pedagógica da instituição, oferta de cursos e programas de pós-graduação lato e stricto sensu, perfil do corpo docente, organização administrativa da instituição, projeto de acervo acadêmico em meio digital, infraestrutura física e instalações acadêmicas, demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras e oferta de educação a distância.

13

Quanto à estrutura organizacional da Ufes, foi definida pela Resolução nº. 22/2019 do Conselho Universitário da Ufes. A Administração Superior é constituída pelos Conselhos superiores, pelo Gabinete da Reitoria, Pró-reitorias, Superintendências, Secretarias e órgãos suplementares, conforme quadro abaixo.

Conselhos Superiores

- Conselho Universitário
- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- Conselho de Curadores

Reitoria

- Gabinete
- Assessorias e Comissões
- Pró-Reitoria de Graduação
- Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
- Pró-Reitoria de Extensão
- Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania
- Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
- Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
- Pró-Reitoria de Administração
- Superintendência de Educação a Distância
- Superintendência de Tecnologia da Informação
- Superintendência de Infraestrutura
- Superintendência de Comunicação
- Secretaria de Cultura
- Secretaria de Avaliação Institucional
- Secretaria de Relações Internacionais
- Instituto Tecnológico
- Instituto de Odontologia
- Biblioteca Central
- Hospital Universitário Cassiano Antônio de Moraes

A estrutura acadêmica da Ufes é formada pelos seus 11 Centros de Ensino, aos quais estão vinculados os cursos de graduação e pós-graduação. Estes centros estão distribuídos entre os quatro campi da Ufes, sendo sete centros no campus de Goiabeiras e um centro no campus de Maruípe, ambos na cidade de Vitória; e ainda dois centros no campus de Alegre e um no campus de São Mateus.

A Ufes oferece 106 cursos de graduação, incluindo a modalidade EaD, com um total de 5.004 vagas anuais; na pós-graduação lato sensu, possui 13 especializações e, na stricto sensu, oferece 58 cursos de mestrado, sendo nove profissionais e 26 de doutorado. Possui um quadro de 1.780 professores efetivos, 2.016 técnico-administrativos, cerca de 20 mil estudantes matriculados na graduação e 3.174 na pós-graduação (todos os dados referentes ao exercício de 2019). Sua sede administrativa central está localizada no campus de Goiabeiras, em Vitória.

Na pesquisa científica e tecnológica, a Ufes possui cerca de 1.120 projetos em andamento, e na extensão universitária desenvolve 527 projetos e programas com abrangência em todos os municípios capixabas, contemplando cerca de 2 milhões de pessoas. A Ufes também presta diversos serviços ao público acadêmico e à comunidade, como teatro, cinema, galerias de arte, centro de ensino de idiomas, bibliotecas, planetário e observatório astronômico, auditórios, ginásio de esportes e outras instalações esportivas. Oferece também serviços na área de saúde por meio do Hospital Universitário Cassiano Antonio Moraes (Hucam), com atendimento em diferentes especialidades médicas, sendo referência em atendimentos de média e alta complexidade.

14

Campi	Centros de Ensino	Número de Cursos			
		Graduação	Pós-graduação		
			Lato sensu	Mestrado	Doutorado
Golubeiras (Vitória)	Centro de Artes	09	-	03	-
	Centro de Ciências Exatas	07	-	05	03
	Centro de Ciências Humanas e Naturais	17	-	11	06
	Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas	10	03	07	05
	Centro de Educação	04	02	02	01
	Centro de Educação Física e Desportos	02	01	01	01
	Centro Tecnológico	07	-	06	02
Marulpe (Vitória)	Centro de Ciências da Saúde	06	03	10	05
Alegre	Centro de Ciências Agrárias e Engenharias	07	-	06	03
	Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde	10	-	02	-
São Mateus	Centro Universitário Norte do Espírito Santo	17	-	04	-
Ensino a Distância	Secretaria de Educação a Distância	08	04	-	-

Quanto aos indicadores definidos pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), o Conceito Institucional da Ufes é 4 (numa escala de 1 a 5). Quanto aos indicadores dos Cursos, as médias dos Conceitos Preliminares dos Cursos da Ufes são superiores a 3,5 (numa faixa de 1 a 5). Nos cursos avaliados in loco pelo MEC, cerca de 70% tem conceitos 4 ou 5 (considerados bom ou excelente) e nenhum curso tem conceito inferior a 3. Para coordenar e articular as diversas ações de avaliação desenvolvidas na instituição, a Reitoria criou a Secretaria de Avaliação Institucional (Seavin) para acompanhar os processos

de avaliação e reconhecimento de cursos de graduação, de forma integrada ao Procurador Educacional Institucional, bem como para fornecer informações referentes à preparação e ao acompanhamento de processos de natureza regulatória junto ao MEC, especialmente junto à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), através do Sistema e-MEC (banco de dados governamental das instituições de ensino superior brasileiras).

.....

[...] a avaliação é uma prática e uma construção social, é um processo desenvolvido por e para seres humanos que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e questões de natureza sociocultural, psicológica e também política.

(FERNANDES, 2009, p. 64).



3 Histórico da Avaliação na Ufes³

A Ufes e as propostas iniciais de avaliação

O processo de avaliação institucional na Ufes se embrionou em meados da década de 1980. Neste período, compreende-se que cada instituição de ensino superior estabelecia sua forma de avaliação de acordo com o projeto da gestão vigente. Na gestão de Rômulo Augusto Penina, encontramos o Relatório Ufes 88/91. Este documento apresenta-se com a proposição do resgate do Plano de Trabalho "A Ufes Que Desejamos" e a avaliação crítica do plano em questão. Destaca-se a observação de que neste período "(...) a Ufes, como as demais universidades, enfrentou a maior perda orçamentária-financeira de sua história (...), o exercício de 1991 sofreu o bloqueio de recursos (...), sendo inevitável o sucateamento dos equipamentos e instalações (...) garantindo-se apenas sua manutenção básica".

Em 1990, a Ufes apresentou um Relatório de Avaliação Diagnóstica, dividido em dois volumes. Neste período, a avaliação era conduzida pela Coordenação de Planejamento da então Sub-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento. Estes relatórios apresentaram os resultados do Projeto de Avaliação Diagnóstica da Ufes, nos termos da Portaria nº. 296-GR, de 20 de julho de 1989. O volume I era composto pela introdução, diagnóstico e priorização dos problemas institucionais. O volume II trazia questões de pessoal Técnico-Administrativo, estudo da estrutura organizacional, recomendações e anexos.

O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) foi um programa de avaliação, que embora proposto pelo Ministério da Educação (MEC), não era de adesão obrigatória por parte das Instituições de Ensino Superior (IES). Aderiam aquelas que tinham interesse e, para tal recebiam recursos. Entre 1993 e 1994, 71 universidades submeteram projetos de avaliação à Secretaria de Ensino Superior (SESu/MEC) com a finalidade de participarem do Programa. As próprias universidades criavam seus sistemas internos de avaliação que pudessem auxiliar no processo de aperfeiçoamento da instituição. Desse modo, entende-se que a adesão

.....

3. Maria Hermínia Baião Passamai - Ex-Secretária de Avaliação Institucional
Déborah Proveti Scardini Nacari - Assessora de Políticas de Gestão da Ufes
Josefa Matias Santana - Secretária de Avaliação Institucional

17

ao Paiub foi o primórdio de uma proposição nacional de avaliação institucional como meio de unificar sistemas de avaliação da educação superior.

A Ufes aderiu ao Paiub seguindo um modelo adotado pela Universidade de Brasília (UnB) conjugada com o que fazia a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Da UnB, adotou e adaptou os instrumentos de avaliação de cursos e da UFRJ a sistemática de avaliação de disciplina por meio de um programa computacional específico. Os instrumentos de avaliação de cursos eram preenchidos por alunos do último período dos cursos de graduação e seus professores, esses últimos com instrumentos específicos para eles. A proposição era de ter a opinião daqueles que estavam ao final do curso e poderiam emitir parecer do curso como um todo. Os instrumentos de avaliação de disciplina eram distribuídos a todos os alunos matriculados na Ufes.

.....

As análises dos instrumentos de avaliação de cursos eram elaboradas por uma equipe de avaliação, subordinada à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e composta por professores convidados para sua composição pela Prograd. O trabalho foi muito intenso, pois o instrumento era extenso, com várias possibilidades de respostas que eram estatisticamente tratados para posterior análise qualitativa dos resultados.

.....

Os instrumentos de avaliação de disciplinas, após serem preenchidos, eram submetidos a um programa computacional que emitia resultados em tabelas estatísticas. Esse programa foi compartilhado pela UFRJ à Ufes e era operado pelo Núcleo de Tratamento da Informação (NTI). O Paiub foi substituído pelo Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, que será descrito a seguir.

O Exame Nacional de Cursos e a avaliação do ensino superior

O Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como "Provão", foi um dos instrumentos de maior destaque no conjunto das medidas adotadas para a consolidação da reforma do ensino superior. Foi implementado no governo FHC por meio da medida provisória nº 938/95, convertida na Lei Federal nº 9.131/95 que, em conjunto com o Decreto Federal nº. 2206/96, organizou um sistema nacional de avaliação do ensino superior, tendo o "Provão" como eixo central. O "Provão" consistia em uma prova obrigatória que era aplicada a todos os concluintes de determinados cursos de graduação. No entanto, o ENC não produzia dados avaliativos que possibilitassem às IES agir para a melhoria da qualidade de seus cursos.

18

Alguns cursos da Ufes foram avaliados de 1996 a 2003, dentre eles os de Administração, Contabilidade, Medicina, Direito, Psicologia, Agronomia e outros. O ENC foi nacionalmente boicotado por boa parte dos estudantes, o que gerou notas baixas em diversos cursos consagrados pelo país. O Provão resistiu até o ano de 2003 e, por conta dessas disfunções, foi duramente criticado, já que não era uma avaliação formativa, mas apenas ranqueadora.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

A Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Instituiu, de forma integrada e pela primeira vez, a avaliação formativa das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.



Estabelecia, em um primeiro momento, que a avaliação das IES consideraria dez dimensões definidas em lei e em dois momentos: a autoavaliação, coordenada por Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) constituídas pela própria instituição; e a avaliação externa, realizada por membros externos, representantes do MEC, previamente cadastrados e capacitados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).



A Ufes e a Comissão Própria de Avaliação

A partir do Sinaes, toda IES deveria constituir uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) para a condução do processo de Autoavaliação Institucional. Em 2004, configurou-se pela primeira vez a formação de uma CPA com a participação de todos os segmentos da Ufes, bem como de representantes da sociedade civil e das CPACs.

Concomitantemente à criação da CPA em 2004, foram criadas as Comissões Próprias de Avaliação de Curso. Como passo fundamental em direção à autoavaliação, entendeu-se que os Colegiados dos cursos de graduação deveriam dispor de um período para implantar as suas Comissões Próprias de Avaliação de Curso. Além disso, pactuou-se que os Colegiados e as comissões poderiam implantar processos de avaliação, fundamentados nos seguintes documentos: Projeto Pedagógico de Curso (PPC), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Estatuto, Regimento Geral, bem como as exigências da avaliação de cursos prevista pelo Sinaes. Sublinha-se que alguns poucos cursos realizaram avaliações e que gerenciar as comissões no âmbito do curso se tornou uma tarefa complexa, já que, a partir de 2007, aumentou em muito o número de cursos na Ufes por conta do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Além da criação da CPA, o Conselho Universitário, em 2005, aprovou o Projeto de Avaliação Institucional da Ufes. Por meio da Resolução nº 09/2005, o Projeto previa a conclusão da Autoavaliação Institucional em setembro de 2006, cujo relatório deveria ser aprovado pelos Conselhos Superiores da Universidade. Algumas ações, como seminários, foram realizadas, contudo sem a produção de um relatório que contemplasse efetivamente as propostas estabelecidas no projeto.

Paralelamente ao Projeto de Avaliação Institucional, a CPA da Ufes produziu diversos relatórios, devidamente postados junto ao Sistema e-MEC (sistema computacional utilizado pelo MEC para gerenciar a regulação e a avaliação das IES) pelo Procurador Educacional Institucional da Ufes:



RAI Ano-Base 2004-2006 - está organizado em três partes principais: a primeira resgata o processo histórico da Ufes e seu perfil atual; a segunda discute as concepções e a metodologia que orientam a operacionalização do processo de avaliação institucional; a terceira analisa a estrutura e funcionamento do ensino, pós-graduação, extensão e os processos administrativos e de gestão no interior das dez dimensões de análise do processo de autoavaliação proposto pelo Inep/MEC;

RAI Ano-Base 2006-2008: apresenta e suscita os aspectos mais relevantes do que seja a avaliação de desempenho da Ufes no período compreendido entre 2006 e 2008;

RAI Ano-Base 2008-2010: apresenta e suscita os aspectos mais relevantes do que seja a avaliação de desempenho da Ufes no período compreendido entre 2008 e 2010;

RAI Ano-Base 2013: apresenta os resultados de uma pesquisa realizada junto aos alunos, professores e corpo técnico-administrativo visando diagnosticar a realidade educacional da Ufes, para permitir o planejamento e a execução de ações para a melhoria contínua da instituição. A opção foi analisar todas as dez dimensões propostas pelo Sinaes;

RAI Ano-Base 2014: propõe um resgate da Autoavaliação Institucional ocorrida em 2013. O intuito foi conhecer as medidas corretivas adotadas a partir do relatório 2013 ou mesmo de solidificação de ações de sucesso, constatadas no mesmo. Nesse viés, os gestores foram os atores envolvidos no processo;

RAI Ano-Base 2015: avalia o nível de satisfação dos estudantes de graduação dos cursos na modalidade de ensino a distância (EaD) da Ufes (Artes Visuais, Biologia, Filosofia, Física, História, Pedagogia e Química). Objetivou destacar a percepção desses estudantes no que se refere ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e medir o nível de satisfação dos mesmos.



O Caderno de Avaliação dos Cursos de Graduação

A Prograd também investiu na autoavaliação e, em 2013, elaborou os Cadernos de Avaliação dos Cursos de Graduação, por intermédio do Departamento de Desenvolvi-

20

mento Pedagógico (DDP/Prograd), reunindo um conjunto de relatórios contendo indicadores sobre o ensino de graduação ao longo dos últimos anos. Os relatórios foram produzidos de modo a dar visibilidade às informações e subsidiar o acompanhamento, a tomada de decisões e as ações de autoavaliação em desenvolvimento e/ou a serem implementadas no âmbito dos cursos.

Além disso, objetivou-se a sensibilização, por meio da participação coletiva, para a necessidade de um olhar crítico e da própria avaliação. Os cadernos de avaliação dos cursos de graduação tiveram o intuito de obter a consciência do real estágio em que se encontravam os cursos no que diz respeito a avanços, dificuldades, necessidades e perspectivas. Assim, estabelecer metas possíveis, dimensionadas temporalmente e assumidas individual e coletivamente.

A Secretaria de Avaliação Institucional

Em 2010, no âmbito da Prograd, criou-se uma comissão*, a princípio, para examinar a avaliação docente e propor alternativas ao processo, assim como de instrumento de sua efetivação. Além de outros pontos, essa comissão indicou a necessidade de investimentos no processo global de avaliação institucional existente na Ufes, devendo os dados da avaliação conferir apoio ao diálogo com a sociedade para a melhoria da qualidade dos processos internos à universidade e dos produtos de seu trabalho, bem como propiciar ferramentas para a superação de limites e à transformação institucional com a criação de possibilidades de avanço.

A apropriação da avaliação institucional como instrumento de gestão leva à criação da Secretaria de Avaliação Institucional (Seavin), em 2014, com a finalidade de subsidiar os trabalhos de planejamento e desenvolvimento institucional. Especificamente, a Seavin auxilia a CPA em suas ações, apoiando a execução da autoavaliação e a elaboração dos Relatórios de Autoavaliação Institucional e, principalmente, ajuda à gestão universitária (Reitor, Pró-Reitores, Diretores de Centro, Coordenadores de Curso, Chefes de Departamento etc.) a enxergar de forma integrada todos os processos de avaliação realizados no âmbito da Ufes (internos e externos) e a gerar dados a partir destes para subsidiar decisões gerenciais e planejamentos.

A relação entre a Seavin e a CPA foi regulamentada por meio da criação do Processo Permanente de Avaliação da Ufes – a Resolução nº. 49/2016 do Conselho Universitário. Tal Resolução é a atual normativa da CPA e das CPACs.

*Instituída pela Portaria nº 955/2010R, de 14/06/2010, retificada pela Portaria 1.522, de 25/08/2010, composta pelos seguintes membros (titulares): Cintia Moreira da Costa, Domingos Sávio Valério Silva, Herbert Barbosa Carneiro, Itamar Mendes da Silva, José Otávio Lobo Name, Luciana Ferrari de Oliveira, Maria Auxiliadora de Carvalho Corassa, Maria das Graças Carvalho Silva e Sá, Marlene de Fátima Cararo Pires, Renato Ribeiro Passos, Rodrigo Dias Pereira e Sérgio Robert de Sant'Anna.



4 A Autoavaliação Institucional e as Avaliações Externas⁴

Conforme já demonstrado, a autoavaliação é um processo integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O Sinaes, por ser um tripé composto por autoavaliação, avaliação externa (visitas de avaliação in loco) e avaliação de desempenho dos estudantes (Enade), visa a abarcar todos os espectros possíveis de uma IES. O Enade e as visitas de avaliação in loco são avaliações que possuem roteiros e objetivos claros, seguindo parâmetros predefinidos pelo Inep/MEC. Mas e a autoavaliação? A autoavaliação é um processo a ser construído pela própria IES; no entanto, há um roteiro básico, proposto pela Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº. 065/2014.

Cabe ressaltar, num primeiro momento, as competências da CPA em relação à autoavaliação. De acordo com a Lei do Sinaes, compete à CPA autoavaliar a instituição com base nas 10 dimensões constantes de seu Art. 3º. Recentemente, o Inep reorganizou essas dimensões em 5 eixos avaliativos, sendo eles: Planejamento e Avaliação Institucional; Desenvolvimento Institucional; Políticas Acadêmicas; Políticas de Gestão; e Infraestrutura.

A Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº. 065/2014, que contém uma sugestão de roteiro para os relatórios de autoavaliação institucional, define o processo de autoavaliação como "(...) um processo de indução de qualidade da instituição, que deve aproveitar os resultados das avaliações externas e as informações coletadas e organizadas a partir do PDI, transformando-os em conhecimento e possibilitando sua apropriação pelos atores envolvidos". Desta forma, podemos inferir que:

- A referida nota técnica, como descreve em seus objetivos, tem caráter meramente sugestivo, cabendo à CPA definir seu próprio roteiro;
- O objetivo principal da autoavaliação é ser indutor da qualidade e, para isso, deve observar a realidade particular de sua instituição;
- A CPA deve utilizar os resultados das avaliações externas quando convier;
- A CPA deve observar os 5 eixos avaliativos.

.....

4. Fernando Mota Monteiro - Chefe da Divisão de Avaliação Institucional/Seavin
 Jairo Santos Aquino - Técnico em Assuntos Educacionais/Seavin
 Ilane Coutinho Duarte Lima - membro da CPA/Ufes

22

Como citado, os resultados/relatórios das avaliações externas, emitidos pelos avaliadores devem ser abordados nos relatórios de autoavaliação elaborados pela CPA. Não podemos afirmar que é exigido que CPA contemple todas as informações presentes nos instrumentos avaliativos do Inep; o objetivo da autoavaliação é justamente servir como um indutor de qualidade ajustado à realidade local, menos generalista que os instrumentos do Inep.

No entanto, vale ressaltar que há, nos referidos instrumentos, informações valiosas e que podem ser utilizadas pela CPA. Os itens dos instrumentos de avaliação externa que destacam a opinião ou a participação da comunidade podem receber maior atenção por parte da CPA, visto que as avaliações externas não possuem extensão suficiente para captar a opinião e a impressão de toda a comunidade universitária. Ou seja: se os RAIs abordarem tais assuntos, a autoavaliação pode servir como embasamento para as avaliações externas. Destaca-se que é apenas dessa forma que a autoavaliação é de fato analisada pelo MEC/Inep.

Outro ponto importante a ser destacado é o que os avaliadores externos exigem de nossa autoavaliação. De acordo com o Instrumento de Avaliação Institucional Externa para Recredenciamento, há uma dimensão que é totalmente focada na autoavaliação. Dessa forma, é importante que nosso processo autoavaliativo consiga atender aos seguintes objetivos:



O Processo de Autoavaliação Institucional deve **atender às necessidades institucionais**, como **instrumento de gestão e de ação acadêmico-administrativa de melhoria institucional**, com evidência de que todos os segmentos da comunidade acadêmica estão **sensibilizados** e se **apropriam de seus resultados**;

O Processo de Autoavaliação deve ocorrer com **participação da sociedade civil organizada e de todos os segmentos da comunidade acadêmica** (vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um deles), com **abrangência de instrumentos de coleta e índice de participação crescente**;

Deve-se demonstrar **como os resultados são divulgados**, referentes à autoavaliação institucional e às avaliações externas, se são **analíticos** e se são **apropriados** por todos os segmentos da comunidade acadêmica;

Demonstrar de que forma os relatórios de autoavaliação estão **de acordo com a previsão de postagem para cada ano do triênio** (considerando os relatórios parciais e final previstos no planejamento da CPA), de que forma eles possuem **clara relação entre si**, como **impactam o processo de gestão** da instituição e como **promovem mudanças inovadoras**.





Da mesma forma, em relação ao Instrumento de Avaliação Externa para Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos, é exigido diretamente pelos avaliadores externos que seja demonstrado como a gestão de cada curso é realizada considerando a autoavaliação institucional e como o resultado das avaliações externas são aplicados 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. Na prática, a CPA e as CPACs devem produzir documentos que possam ser utilizados pelos cursos para sua melhoria constante.

É importantíssimo que os instrumentos de avaliação aplicados pela CPA/CPACs contemplem uma participação estatisticamente sólida dos estudantes, docentes, gestores e técnico-administrativos na autoavaliação dos cursos, gerando informações relevantes e dedicadas a cada curso individualmente de forma que a gestão da IES/curso disponha de elementos concretos para propor ações eficazes para a melhoria do ensino. Caso os instrumentos sejam estatisticamente frágeis, a participação da comunidade acadêmica não seja plenamente contemplada e as particularidades de cada curso não sejam consideradas individualmente, os resultados da autoavaliação perderão a razão de existir.

Um detalhe importante: apesar de os instrumentos de avaliação externa não precisarem ser necessariamente contemplados em sua totalidade na mecânica do processo de autoavaliação, os resultados das avaliações externas (relatórios das visitas in loco e resultados do Enade) precisam ser considerados. Deve-se buscar a apropriação desses resultados para realizar a meta-avaliação do Processo de Autoavaliação Institucional - ou seja, revisar os procedimentos no momento oportuno (definido pelo Projeto de Avaliação Institucional) e incluir novos panoramas que porventura sejam identificados pelas avaliações externas.

Por fim, destaca-se que cabe à própria CPA analisar e verificar quais pontos constantes nos Instrumentos de Avaliação Externa do Inep/MEC são pertinentes e necessários à autoavaliação, desde que os itens acima citados não deixem de ser atendidos. Isso deverá ser discutido pela CPA com a participação das CPACs e estruturado por meio de um documento norteador de todas as ações de autoavaliação a serem desenvolvidas por nossa Universidade: o Projeto de Avaliação Institucional.



5 O Procurador Institucional e a Avaliação⁵

O Procurador Educacional Institucional, Pesquisador Institucional ou simplesmente Procurador Institucional (PI) é quem faz a interlocução entre o Ministério da Educação (MEC) e as Instituições de Ensino Superior (IES) nos processos regulatórios no Sistema Eletrônico de Regulação do Ensino Superior (Sistema e-MEC), dentre outras atividades.

.....

Cabe ao Procurador Institucional praticar todos os atos que dizem respeito aos processos regulatórios, bem como preencher os formulários eletrônicos iniciais e de avaliação, a partir dos documentos pertinentes, especialmente o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no caso de processos institucionais, e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), nos processos relativos aos cursos superiores.

.....

Fazendo breve histórico, a figura do Pesquisador Institucional foi criada pela Portaria nº 46, de 10 de Janeiro de 2005, estabelecendo que este seria o responsável pelas informações inseridas anualmente no Censo da Educação Superior (art. 4º). Com a publicação das Portarias que instituem o e-MEC, Portaria Normativa MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007, e a Portaria Normativa/MEC nº 23, de 1º de Dezembro de 2010, que altera dispositivos da primeira, o pesquisador Institucional passou então a ser chamado de Procurador Educacional Institucional (PI). No final do ano de 2017, a Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017, em conjunto com outras portarias normativas, revoga a Portaria Normativa MEC nº 40/2007 e suas alterações; entretanto, a figura do PI é mantida:

Art. 14. O RL (Representante Legal) deverá indicar um PI (Procurador Educacional Institucional) para cada uma das instituições mantidas, que será responsável por prestar as informações no sistema e-MEC, relativas às atualizações cadastrais e à tramitação de processos regulatórios vinculados às respectivas instituições, bem como pelos elementos de avaliação, incluídas as informações necessárias à realização do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). (...)

.....

5. Marcos Renato Lorenção - Procurador Institucional da Ufes

25

52º O PI deverá, preferencialmente, estar ligado à Reitoria ou à Pró-Reitoria de Graduação da instituição ou órgãos equivalentes, a fim de que a comunicação com os órgãos do MEC considere as políticas, os procedimentos e os dados da instituição no seu conjunto.

53º O PI deverá ser investido de poderes para prestar informações em nome da instituição, por ato de seu representante legal, ao identificá-lo no sistema e-MEC, articulando-se, na instituição, com os responsáveis pelos demais sistemas de informações do MEC.

Principais atribuições do PI

- Exercer interlocução com órgãos e setores da IES p/ coletar e sistematizar dados referentes ao Censo da Educação Superior, ao Cadastro e-MEC e aos processos regulatórios correspondentes, bem como pelos elementos de avaliação, incluídas as informações necessárias ao ENADE e demais demandas do MEC;
- Manter atualizados, no e-MEC os dados gerais da IES, as instalações, dados cadastrais do dirigente, docentes, coordenadores de curso, **membros da CPA e o Relatório de Autoavaliação Institucional;**
- **Apensar ao e-MEC, até o dia 31 de março, o Relatório de Autoavaliação validado pela CPA, em versão parcial ou integral, conforme se trate de ano intermediário ou final do ciclo avaliativo;**
- Protocolizar e acompanhar no e-MEC sobre reconhecimento/renovação de reconhecimento dos cursos, credenciamento e aditamentos, obedecendo à legislação e prazos do MEC, dando ciência do andamento à IES e observando a atualização dos PPCs;
- Inserir novos cursos de graduação presenciais e a distância no cadastro e-MEC, bem como cursos de especialização lato sensu;
- Protocolizar e acompanhar os processos de atualização do PDI, Regimento e Estatuto junto ao MEC, através do Sistema e-MEC;
- Coordenar a inserção de informações relativas ao Censo, Cadastro Nacional de Docentes e outros, objetivando a verificação, validação e consolidação da base de dados e informações, também seu valor para subsidiar a elaboração da Matriz Orçamentária de Recursos de Custeio e Capital das IFES;
- Manter-se informado e atualizado sobre a legislação educacional, normativa e regulatória, pertinente à sua função, promovendo a divulgação aos setores envolvidos, atentando-se para prazos, qualidade e regularidade na alimentação dos dados;
- Dar publicidade aos relatórios gerenciais disponibilizados pelos sistemas sob sua responsabilidade, com o objetivo de sinalizar e/ou propor à administração ações efetivas referentes ao planejamento e à tomada de decisões;
- Exercer interlocução permanente com as instâncias da instituição no sentido de coletar e sistematizar os dados a serem informados a órgãos do governo, prestando assistência, orientação e apoio técnico aos setores responsáveis pelas informações institucionais. **Em particular para a UFES, manter estreita relação com as Pró-Reitorias, Gabinete da Reitoria, Secretarias, Direção dos Centros de Ensino e CPA;**
- **Atender às demandas institucionais da CPA junto ao MEC, dando suporte e esclarecimentos.**

26

Ou seja: a CPA produz o Relatório de Autoavaliação Institucional e o PI deve enviá-lo anualmente ao MEC até o dia 31 de março de cada ano. Também é importante destacar que toda a interlocução entre a Ufes e o MEC – inclusive demandas da CPA – são intermediadas pelo PI. A consolidação do papel do PI junto às IES passa pela sua valorização institucional e a conscientização da comunidade universitária da relevante contribuição nos processos de avaliação, supervisão e regulação da educação superior.

.....

§ 1º As informações prestadas pelo PI e pelos Auxiliares Institucionais (AIs) presumem-se válidas, para todos os efeitos legais. (Art. 14 e 15, da Portaria Normativa MEC nº 21, de 21/12/2017, publicada no D.O.U. em 22/12/2017.

.....



6 O Projeto de Avaliação Institucional⁶

De acordo com o art. 11 da Lei do Sinaes, cabe à Comissão Própria de Avaliação (CPA) a responsabilidade de conduzir os processos de avaliação. O Projeto de Avaliação Institucional (PAI) deve definir as estratégias de execução dos processos avaliativos, tendo como finalidade precípua a melhoria contínua das práticas institucionais.

.....

O Projeto de Avaliação Institucional deve estar intrinsecamente relacionado ao Plano de Gestão e ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), refletindo assim os interesses em comum da comunidade interna e externa (sociedade), com a finalidade de se alcançar uma educação pública de qualidade.

.....

É, portanto, um instrumento valioso para o planejamento do projeto de universidade que se quer. Outrossim, auxiliará na elaboração do diagnóstico geral da Ufes no que diz respeito a fragilidades e potencialidades para o planejamento de ações voltadas à apresentação de soluções, bem como à valorização do seu potencial didático-pedagógico, científico, tecnológico e de extensão. Da mesma forma, tem-se como finalidade a sua constituição como um instrumento de gestão, alinhado ao planejamento e estruturado de maneira a produzir resultados pertinentes à tomada de decisões, com o objetivo de ganhos reais de eficiência, eficácia e qualidade, em consenso com a sua missão acadêmica e social.

O Projeto de Avaliação Institucional deve ser submetido ao Conselho Universitário da instituição para aprovação e, a partir disso, a CPA deverá conduzir os trabalhos de autoavaliação de acordo com suas premissas, gerando Relatórios de Autoavaliação Institucional (RAIs) anuais compatíveis com a realidade universitária da Ufes e em consonância com o que define o Sinaes - principalmente em relação à sugestão de roteiro para elaboração dos RAIs, publicado pelo Inep. Atualmente, a Ufes conta com o PAI de 2005. A CPA está em processo de finalização do novo PAI, que conterà todas as estratégias e instrumentos a serem utilizados por ela e pelas CPACs para produzir os RAIs.

.....

6. Déborah Provetti Scardini Nacari - Assessora de Políticas de Gestão da Ufes
Josefa Matias Santana - Secretária de Avaliação Institucional

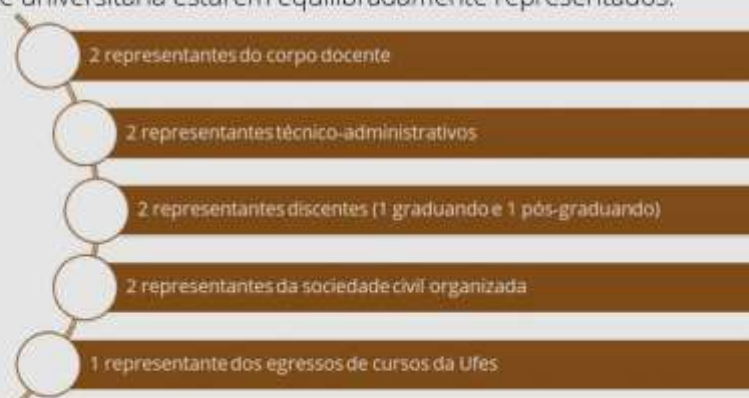


7 A Resolução da CPA⁷

A Resolução nº. 49/2016 do Conselho Universitário (CUn) foi estabelecida para que se implementasse uma nova perspectiva de avaliação para a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), tornando o tema mais objetivo. Ela institui o Processo Permanente de Avaliação Institucional, reestrutura a Comissão Própria de Avaliação (CPA) e determina as disposições gerais para o seu funcionamento, de modo a torná-la mais representativa das diversas unidades organizacionais e áreas do conhecimento. Além disso, revogou a Resolução nº. 14/2004 – CUn, que então normatizava as atividades da CPA, visto que já não atendia às necessidades institucionais atuais.

Vale sublinhar que durante oito anos a CPA ficou vinculada à Ouvidoria. Ainda que, inicialmente, previsto na Resolução nº 14/2004 – CUn, desvinculou-se somente em 2013 quando se deslocou para a Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Proplan). Nessa ocasião, configurou-se pela primeira vez a formação de uma comissão com a participação de todos os segmentos da Ufes e representantes da sociedade civil.

Em conformidade com a Resolução nº. 49/2016 – CUn, os membros da CPA são nomeados por meio de portaria pelo(a) Reitor(a) para um mandato de dois anos, exceto os representantes discentes e egressos, indicados preferencialmente pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE) da Ufes, para mandatos de um e dois anos, respectivamente. Na ausência de indicação do DCE, no prazo de 30 (trinta) dias após a solicitação da CPA, competirá à Reitoria a indicação dos representantes discentes e egressos. A CPA é composta por nove membros, de forma a todos os segmentos da comunidade universitária estarem equilibradamente representados:

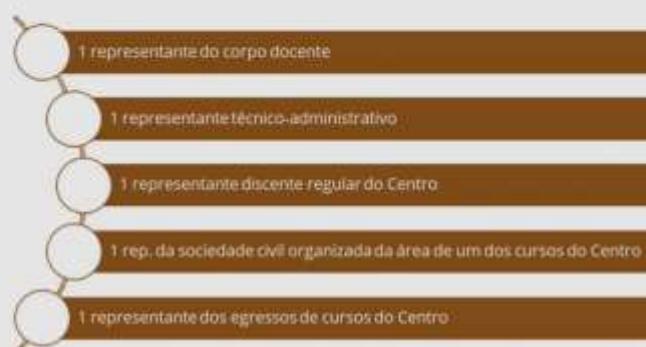


5. Josefa Matias Santana - Secretaria de Avaliação Institucional

Apesar de serem nomeados por ato administrativo da Reitoria, a autonomia da CPA é fundamental para a melhor articulação e coordenação da autoavaliação, como um lugar objetivamente técnico, a beneficiar toda a comunidade acadêmica, assim como a própria IES, com o fornecimento de informações que apontem o caminho a ser trilhado, como componente integrante do processo de planejamento e gestão.

Na antiga norma (Res. 14/2004 – CUn), concomitante à criação da CPA, instituiu-se na Ufes as Comissões Próprias de Avaliação de Curso. Observou-se certa dificuldade em integrar essas comissões, visto que há mais de 100 cursos de graduação na Universidade. Além de atribuições que se chocavam com o Núcleo Docente Estruturante (NDE), poucas avaliações foram realizadas no âmbito dos cursos, tornando-as inoperante. É por intermédio da Resolução nº 49/2016 – CUn que essas comissões foram extintas e criadas as Comissões Próprias de Avaliação dos Centros de Ensino (CPACs), integradas à CPA, com o apoio da Secretaria de Avaliação Institucional (Seavin) – responsável pela promoção de ações e procedimentos inerentes à Avaliação Institucional (interna e externa) e de Cursos no âmbito da Ufes, pelo suporte às ações do sistema formado pela CPA e pelas CPACs e pelo auxílio nas atividades intrínsecas ao planejamento e à gestão organizacional. Mais tarde, a Resolução nº 28/2018 atualizou itens pontuais da resolução.

As CPACs são as condutoras do processo de autoavaliação em cada um dos 11 Centros de Ensino. A sua criação visou à busca do autoconhecimento, de modo a produzir melhorias e a beneficiar as diferentes instâncias que compõem a Universidade, a partir da captação de informações mais características e equivalentes à realidade. Os seus membros são nomeados pelo(a) diretor(a) de centro para o mandato de dois anos, exceto o representante discente, indicado preferencialmente pelo Diretório Acadêmico do Centro ou pelos Centros Acadêmicos para o mandato de um ano, consentida uma recondução. Na ausência de indicação no prazo de 30 dias após a solicitação, a designação do representante discente competirá ao Centro de Ensino. A CPAC é composta por cinco membros:



A indicação do(a) presidente da CPA e dos(as) coordenadores(as) das CPACs é realizada, respectivamente, pelo(a) Reitor(a) e pelos(as) diretores(as) de centro, entre os seus membros, para o mandato de dois anos. Permite-se somente uma recondução dos seus membros por igual período, respeitando a integralização do mandato nas substituições em razão de vacância.



A representação da sociedade civil e dos egressos não poderá ser exercida por servidores docentes ou técnico-administrativos em educação, ativos ou aposentados da Ufes.



O(a) presidente da CPA tem atribuição de carga horária semanal de 30 (trinta) horas. Todos os demais membros da CPA e das CPACs servidores da Ufes (docentes e técnico-administrativos) dispõem semanalmente de quatro horas para dedicação aos trabalhos dessas comissões. Para o desenvolvimento dos trabalhos e a realização de reuniões, a Administração Central e o Centro de Ensino devem dispor, nessa ordem, para a CPA e a sua respectiva CPAC de estrutura de apoio (física e de pessoal).

Tanto a CPA quanto as CPACs deverão se reunir, ordinariamente, no mínimo uma vez por mês e extraordinariamente, conforme for necessário, sob a presidência do(a) presidente/coordenador(a) ou por um membro, quando designado, em suas ausências. A participação nas reuniões ordinárias, extraordinárias e de grupos de trabalho dos membros vinculados à Ufes é obrigatória. Todas as reuniões devem ser registradas em ata. O não comparecimento de qualquer um dos membros a três reuniões consecutivas e a cinco alternadas, no período de um ano, gera vacância em virtude da perda de mandato.

As reuniões com a participação dos membros da CPA e dos(as) coordenadores(as) das CPACs acontecem pelo menos uma vez por semestre, momento de orientação sobre os trabalhos a serem desenvolvidos pelas CPACs. As CPACs devem se reunir regularmente para definir e executar o seu Plano de Trabalho, a ser integrado ao Projeto de Avaliação Institucional (PAI) após aprovação pela CPA.

No processo de elaboração do Relatório de Autoavaliação Institucional (RAI), estão contemplados os indicadores que compõem os instrumentos de avaliação externa que subsidiam a licenciatura, o bacharelado e a pós-graduação para a modalidade presencial. Cada CPAC deve influenciar a comunidade dos seus respectivos Centros de Ensino a responderem os questionários da pesquisa para o RAI e, posteriormente, apresentar os resultados por meio do que se convencionou nomear de devolutiva.

De modo resumido, no que concerne ao processo de avaliação interna, compete à CPA: a proposição do PAI, da metodologia, das normas e dos instrumentos de pesquisa utilizados; a coordenação do processo; a definição das diretrizes e da aplica-

ção das ações; a constituição dos grupos de trabalho; a elaboração anual do RAI e a realização de sua devolutiva aos dirigentes e aos Órgãos Colegiados Superiores; a indicação ao Reitor das necessidades de melhorias e das ações voltadas para o desenvolvimento da Ufes; a divulgação na comunidade universitária das suas atividades; o subsídio à Seavin na elaboração do Relato Institucional; a articulação com CPAs de outras IES e com a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes).

No que concerne à autoavaliação do/no respectivo Centro de Ensino, sumariamente, compete às CPACs: a sensibilização para os processos de avaliação institucional; a coordenação do processo; a proposição da metodologia do processo de avaliação, respeitadas as normas estabelecidas pela CPA; a elaboração do Plano de Trabalho da CPAC integrado ao PAI e ao RAI; o encaminhamento anual do Relatório Avaliação de Centro ao Conselho Departamental e, posteriormente, à CPA; a atenção para o cumprimento do cronograma das ações estabelecidas no Plano de Trabalho de sua CPAC e no PAI; a proposição de normas e instrumentos que objetivem o constante aprimoramento das atividades desenvolvidas pela CPAC; a constituição de grupos de trabalho quando necessário; a indicação à Direção de seu respectivo Centro das necessidades de melhorias e das ações voltadas para seu desenvolvimento, baseadas nas análises do processo de avaliação; a divulgação das atividades da CPAC; o desenvolvimento do processo de avaliação no seu respectivo Centro de Ensino, conforme o Plano de Trabalho, o PAI da Universidade e as orientações da CPA; a participação da reunião, juntamente com a CPA, com os avaliadores designados pelo Inep para avaliar os cursos pertencentes ao Centro de Ensino; e a prestação de informações à CPA quando solicitado.




O alinhamento das ações para a construção de uma cultura de avaliação pelo caminho dos pressupostos da avaliação institucional participativa, em que exceda o entendimento do apenas necessário ao cumprimento do que é legalmente exigido, é uma indicação importante para a construção de uma avaliação confiável, permanente e transparente dentro da Universidade. Nesse processo, a CPA e as CPACs têm cada uma delas o seu papel na consolidação de uma cultura institucional sobre a autoavaliação.



Para que as intervenções decorrentes dos resultados das avaliações sejam mais bem planejadas, além do fortalecimento do processo de avaliação interna em torno da consolidação de pressupostos de uma avaliação participativa, é importante integrar a CPA às CPACs. De mais a mais, essas comissões poderão contar com o auxílio de grupos de trabalho na elaboração dos relatórios e na promoção da avaliação em todas as unidades organizacionais, com o apoio executivo da Seavin.

32

O desafio do processo de avaliação interna está em sua condução, a partir do início do procedimento avaliativo, assim os resultados das avaliações poderão ser convertidos em um instrumento para a gestão institucional e dos cursos. Daí, destaca-se novamente a importância da colaboração bilateral e integrada entre a CPA e as CPACs, para que os resultados da autoavaliação sejam de fato inseridos no planejamento institucional, para a efetivação de melhorias na qualidade das ações de ensino, pesquisa e extensão da Universidade.



A autoavaliação Institucional significa em uma IES pública como a Ufes, o compromisso com o “cumprimento do princípio de transparência, ou seja, a exigência ética da prestação de contas à sociedade; e mecanismo de fortalecimento da instituição pública ante contínuas ameaças de privatização”

(BALZAN & DIAS SOBRINHO, 2008, p.7).



8 O Plano de Trabalho das CPACs⁸

A Resolução nº. 49/2016 do CUn/Ufes apresenta, em seu artigo 10, as diversas competências da Comissão Própria de Avaliação (CPA), que contempla a aprovação do Plano de trabalho das Comissões Próprias de Avaliação de Centro (CPACs). Este Plano de Trabalho deverá ser elaborado por cada CPAC com base no Projeto de Avaliação Institucional (art. 13, inciso IV) e ter um cronograma de ações (art. 13, inciso VII), desenvolvendo, assim, um processo avaliativo em seu respectivo Centro (art. 13, inciso XII).

O Plano de Trabalho é um instrumento gerencial de planejamento de curto prazo, que poderá compreender o período de seis meses a um ano. Permite especificar ações, responsáveis, prazos, insumos e custos necessários para a entrega das metas e objetivos propostos. Planos de trabalhos são utilizados por empresários, diretores de escolas, pesquisadores e membros de grupos de trabalhos. Portanto, não há um modelo único a ser seguido. Definitivamente, o plano de trabalho é a resposta a uma série de perguntas: o que se deve fazer, quem vai fazer, de que maneira e quando fazer.

.....

Um plano de trabalho pode ser entendido como a “consciência organizacional atualizada e disseminada” sobre importâncias, objetivos, metas, recursos, resultados e prazos que orientam a gestão. A construção desta consciência parte de problemas existentes, da eleição de prioridades, explicação do cenário e atribuição de responsabilidades e negociação de compromissos dentro de uma visão de desenvolvimento (SOTO, 2003).

.....

Observando a dinâmica da universidade, verifica-se a importância do planejamento em todos os seus setores. Em virtude da complexidade atribuída à autoavaliação, a necessidade de planejamento impõe-se como ação imprescindível. Como nos esclarece o educador Luckesi, “o ser humano age em função de construir resultados”. Mas esses resultados, quando se trata do campo educacional, não podem ser aleatórios, sendo necessário, portanto, um método para se chegar ao objetivo desejado (TORMENA, 2010).

.....

8. Lorena Neves Nobre de Freitas - Secretária de Avaliação Institucional

35

A Resolução nº. 49/2016-CUn/Ufes, que regula o processo permanente de avaliação institucional e reestrutura a CPA, apresenta, em seu artigo 13 as competências da CPAC. Portanto, visando a auxiliar as Comissões de Centro, sugere-se alguns itens que podem conter o Plano de Trabalho da CPAC, de acordo com suas competências e com o Projeto de Avaliação Institucional. O Plano poderá ser adaptado de acordo com as especificidades do referido Centro acadêmico e deverá ser aprovado pela CPA.

Proposta de Plano de Trabalho para as CPACs

I. Apresentação

Neste item, pode-se apresentar uma breve caracterização do Centro de Ensino, incluindo basicamente o número de cursos, de alunos e servidores. É importante incluir, também, a composição da CPAC, quando foi empossada e suas funções.

II. Introdução

Pode ser feita uma contextualização sobre os processos avaliativos realizados no Centro e abordar os itens que irão compor esse Plano de trabalho.

III. Objetivo e escopo

Neste item pode-se abordar as competências da CPAC de acordo com a Resolução nº. 49/2016-CUn/Ufes e a finalidade do Plano de trabalho.

IV. Ações

Neste item serão especificadas as ações de responsabilidade da CPAC. A critério da Comissão, podem ser estabelecidos metas e indicadores. Como exemplificação, listamos cinco ações principais, que serão especificadas nos próximos tópicos: participar de formação em avaliação institucional, realizar reuniões, sensibilizar a comunidade acadêmica, analisar o RAI e participar em ações de avaliação externa (quando solicitado).

I. Apresentação
II. Introdução
III. Objetivo e Escopo
IV. Ações
<ul style="list-style-type: none"> • Participar de formação em avaliação • Realizar reuniões • Sensibilizar a comunidade acadêmica • Analisar Relatório de Autoavaliação Institucional (RAI) • Participar de avaliações externas
V. Cronograma
VI. Considerações Finais

36

a) Participar de formação em avaliação institucional

Desde 2016, a CPA, em conjunto com a Secretaria de Avaliação Institucional (Seavin), realiza os Seminários AvaliaUfes. Esses Seminários são oportunos para aproximar a CPA e CPACs da comunidade universitária e promover maior integração entre as Comissões. Portanto, a participação em Eventos externos ou internos, relacionados à temática da avaliação, como o AvaliaUfes, por exemplo, é uma oportunidade de formação que deve constar no Plano de Trabalho. Como complemento a essa formação, a Comissão pode realizar cursos por Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), instituições externas ou da própria IES.

b) Realizar reuniões

Assim como a CPA publica o seu cronograma de reuniões e atividades em seu sítio institucional, compete também à CPAC divulgar as suas atividades (conforme previsão no inciso X do artigo 13). Após divulgada as datas das Reuniões em conjunto com a CPA, a CPAC pode montar seu Cronograma anual de reuniões (inciso III, art. 14), de forma que as datas não coincidam. O quadro apresenta uma sugestão de Calendário de Reuniões.

Conforme Art. 16 da Resolução nº. 49/2016-CUn/Ufes, "a CPA e as CPACs reunir-se-ão, ordinariamente, por convocação de seu Presidente/Coordenador, ao menos uma vez por mês e extraordinariamente, sempre que se fizer necessário". É importante ressaltar que o artigo 26 da referida Resolução dispõe que "a participação na CPA/CPAC garante a atribuição de 4 (quatro) horas semanais de trabalho aos demais membros titulares, servidores técnico-administrativos em educação e docentes, para dedicação específica aos trabalhos das referidas Comissões".

Calendário de Reuniões Ordinárias de 2020 - CPAC do Centro X				
Mês		Dia	Horário	Local
Março	12	Quinta-feira	09:00	Sala de Reuniões do Conselho Departamental
Abril	09	Quinta-feira	09:00	Sala de Reuniões do Conselho Departamental
Maio	14	Quinta-feira	09:00	Sala de Reuniões do Conselho Departamental
Junho	11	Quinta-feira	09:00	Sala de Reuniões do Conselho Departamental
Agosto	11	Terça-feira	14:00	Sala de Reuniões do Conselho Departamental
Setembro	15	Terça-feira	14:00	Sala de Reuniões do Conselho Departamental
Outubro	13	Terça-feira	14:00	Sala de Reuniões do Conselho Departamental
Novembro	17	Terça-feira	14:00	Sala de Reuniões do Conselho Departamental

c) Sensibilização da comunidade acadêmica

O inciso I do artigo 13 da Resolução nº. 49/2016-CUn/Ufes traz como primeira competência da CPAC a ação "sensibilizar a comunidade universitária do respectivo

37

Centro de Ensino para os processos de avaliação institucional". Portanto, a sensibilização pode ser considerada uma das etapas mais importantes no processo de avaliação institucional.

.....

A sensibilização poderá ser realizada de forma presencial, através de visitas em sala de aula, departamentos acadêmicos e setores administrativos para divulgar a pesquisa realizada pela CPA e/ou por meio de participação em eventos específicos dos Centros, para esclarecer a finalidade da autoavaliação e as melhorias que podem ser conquistadas por meio dela. Há outras estratégias, como a produção de material audiovisual e em meios impressos. Esses materiais podem ser publicados nos sites institucionais e redes sociais da Universidade e encaminhados por e-mail.

.....

A CPAC pode se utilizar dos meios de comunicação que melhor atingem o seu Centro de Ensino. Uma sensibilização efetiva poderá incentivar alunos, técnicos e docentes a participar mais ativamente dos processos avaliativos internos, tornando-os mais conscientes das potencialidades e fragilidades da Instituição, no intuito de contribuir para o incremento da qualidade das ações de ensino, pesquisa e extensão.

- d) Análise dos dados do Centro contidos no Relatório de Autoavaliação Institucional
- Outra competência finalística da CPAC é "coordenar os processos de avaliação institucional do Centro de Ensino a partir dos dados do RAI relativos ao seu Centro de Ensino" (inciso II, artigo 13). Uma vez que a comunidade já passou por um processo de sensibilização, momento onde a pesquisa realizada pela CPA foi divulgada, cabe à CPAC divulgar os resultados desta pesquisa, seja por meio escrito, audiovisual ou presencial. Posteriormente, a Comissão poderá propor um Plano de Ações Estratégicas para tratar ou minimizar as fragilidades apontadas pelo RAI (conforme previsão no inciso X do art 13). Este Plano poderá ser entregue aos gestores acadêmicos e administrativos dos Centros. Após alguns meses, a Comissão poderá realizar uma "Devolutiva dos Resultados" através de seminários ou reuniões.
- e) Participação em Ações de Avaliação Externa
- Conforme abordado anteriormente neste material, a Universidade recebe comissões de avaliadores designadas pelo Inep/MEC para realizar avaliações in loco em cursos de graduação para verificar as condições de ensino, em especial aquelas relativas ao perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica. Essas Comissões encaminham ao Coordenador do Curso uma proposta de agenda com suas atividades, que incluem visitas às instalações da IES, reuniões com corpo

38

docente e discente e também uma reunião com a CPA. É comum que a CPAC do Centro receba convite da CPA para participar desta reunião, ou até mesmo represente a CPA nos campi do interior. Embora não seja possível realizar uma previsão dessas visitas no decorrer do ano, a Comissão encaminha a agenda com prazo mínimo de 10 dias, tempo necessário à preparação da CPA e/ou CPAC para participarem da Reunião.

A Seavin mantém, em seu sítio institucional, um cronograma de avaliação dos cursos de graduação da Ufes com base no andamento dos processos do e-MEC (sistema de informação do INEP/MEC). Desta forma, é possível verificar os cursos com maior possibilidade de receber as avaliações in loco no referido ano.

Nº	Ação / Estratégia	Responsável	Apoio	Período	Realizado
01	Calendário de Reuniões Anual	Coordenador CPAC	Membro do CPAC	Fev/2020	() sim () Não
02	Sensibilização - participar na Reunião do Conselho departamental	Coordenador CPAC	Membros do CPAC	Mar/2020	() sim () Não
	Sensibilização - fazer apresentação da CPAC na Recepção dos calouros	Coordenador CPAC	Membro do CPAC	Mar/2020	() sim () Não
	Sensibilização - ir às salas de aula para divulgar pesquisa da CPA	Membro da CPAC	Membro do CPAC	Out/2020	() sim () Não
	Sensibilização - fazer posts nas redes sociais do Centro	Membro da CPAC	Membro do CPAC	Out/2020	() sim () Não
03	Devolutiva do RAI do ano anterior.	CPAC	Direção do Centro	Mai/2020	() sim () Não
04	Participar de reuniões com avaliadores externos do INEP/MEC	Membros da CPAC	-	Mar-Dez/2020	() sim () Não
05	Colaborar com a elaboração do Projeto de Avaliação Institucional (PAI) e Relatório de Avaliação Institucional	Membros da CPAC	-	a confirmar	() sim () Não
06	Elaborar RAI do Centro	Membros da CPAC	Direção do Centro	Set/2020	() sim () Não
07	Encaminhar o RAI de Centro ao Conselho Departamental e posteriormente, à CPA;	Coordenador CPAC	Direção do Centro	Out/2020	() sim () Não
08	Reuniões mensais com CPAC	Membros da CPAC	-	Mar-Dez/2020	() sim () Não

V. Cronograma

Uma vez estabelecidas as ações da CPAC para o ano em questão, recomenda-se organizar essas ações em um Cronograma, com responsabilidades e prazos atribuídos a cada ação.

VI. Considerações finais

Verifica-se que um Plano de Trabalho se trata de instrumento onde se definem as ações, os meios a realizá-las, bem como as formas de avaliar se os resultados esperados foram atingidos. Neste item, a CPAC pode descrever a importância das parcerias com as unidades acadêmicas e administrativas do referido Centro para a concretização de suas ações.

.....

É inegável a importância de planejar de forma efetiva, visando alcançar os objetivos propostos da melhor forma. Afinal, parafraseando Lair Ribeiro "se você falha em planejar, está planejando falhar".

.....



9 Análise Técnica do Roteiro para o Relatório de Autoavaliação⁹

Como já explicitado anteriormente, o MEC, por meio da Nota Técnica Inep/Daes/Conaes n.º. 065/2014, define uma sugestão de roteiro para que as Comissões Próprias de Avaliação das IES brasileiras possam realizar seus trabalhos de autoavaliação institucional. O objetivo desse capítulo é realizar uma análise técnica da referida Nota Técnica para que nossa CPA e nossas CPACs possam se apropriar e realizar o melhor trabalho possível.

Inicialmente, deve-se destacar que a Nota Técnica possui três objetivos principais, a saber: a) destacar a relevância da autoavaliação das IES para a educação superior; b) apresentar sugestão de roteiro para a elaboração dos relatórios de autoavaliação das Instituições de Educação Superior (IES); c) definir as especificidades da versão parcial e da versão integral do relatório de autoavaliação. Logo de início, destacamos que o roteiro apresentado pela NT é sugestivo; no entanto, há a obrigatoriedade de se realizar versões parciais e integrais do Relatório.

Sobre as versões parciais e integrais

Da mesma forma que os trabalhos avaliativos do MEC/Inep são realizados em ciclos trianuais (Enade e visitas in loco de cursos fora dos ciclos do Enade), os trabalhos da CPA também são subdivididos em dois relatórios anuais parciais e um relatório anual integral. Isso permite que a CPA foque em assuntos diferentes, para produzir dados mais detalhados sobre a realidade universitária. Por exemplo: como os relatórios da CPA são parte de um ciclo trianual, e se for pertinente, pode-se avaliar a graduação em um ano, a pós-graduação no outro e a gestão no terceiro, devendo no último relatório haver uma compilação dos dados dos 3 momentos.

A NT determina que os dois primeiros Relatórios de Autoavaliação Institucional sejam parciais e devem conter minimamente as informações e ações desenvolvidas pela CPA no ano de referência, explicitando os eixos trabalhados (10 dimensões do Sinaes – a seguir explicaremos com maiores detalhes), enquanto o último deve conter as informações e ações desenvolvidas pela CPA no ano de referência, bem como

.....

9. Fernando Mota Monteiro - Chefe da Divisão de Avaliação Institucional/Seavin

40

rediscutir o conteúdo relativo aos dois relatórios parciais anteriores, explicitando uma análise global em relação ao PDI e a todos os eixos do instrumento, de acordo com as atividades acadêmicas e de gestão. Deverá, ainda, apresentar um plano de ações de melhoria à IES.

Dos objetivos do RAI

A NT define que, apesar de ser atribuição da CPA, a autoavaliação “envolve todos os atores que atuam na instituição, a fim de analisar as atividades acadêmicas desenvolvidas”. Ou seja, deve haver a cooperação de toda a Universidade na construção dos Relatórios. Continuando, destaca que a autoavaliação deve ser “um processo de indução de qualidade da instituição, que deve aproveitar os resultados das avaliações externas e as informações coletadas e organizadas a partir do PDI, transformando-os em conhecimento e possibilitando sua apropriação pelos atores envolvidos”. Por fim, destaca que “o processo de autoavaliação da IES deverá ser consolidado no Relatório de Autoavaliação Institucional, que tem por finalidades fomentar a cultura de avaliação institucional e subsidiar os processos de avaliação externa”.

Da sugestão de roteiro do RAI

Conforme já abordado, o roteiro é uma proposta, mas deve ser levado em consideração para elaborarmos nosso modelo de trabalho. A NT divide o Relatório de Autoavaliação Institucional em 5 partes: introdução; metodologia; desenvolvimento; análise dos dados e das informações; e ações previstas com base nessa análise.

A Introdução deverá conter informações básicas sobre a Universidade, a composição da CPA, informações sobre o Planejamento de Autoavaliação Institucional (PAI), o ano e o tipo de RAI (relatório parcial ou integral). A metodologia deve abordar como foi realizada a coleta de dados e como eles foram analisados e tratados.

O desenvolvimento objetiva realizar o contexto que a pesquisa da CPA foi pautada. É um descritivo sobre a realidade da IES e sua estrutura, políticas e ações principais.



41

Essa etapa deve ser pautada nas 10 dimensões definidas no Sinaes; no entanto, determina-se que se utilize os 5 eixos usados na Avaliação Externa, que compilam as 10 dimensões, a saber:

- Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional – abarca a Dimensão 8 do Sinaes (Planejamento e Avaliação);
- Eixo 2: Desenvolvimento Institucional – abarca a Dimensão 1 (Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional) e a Dimensão 3 (Responsabilidade Social da Instituição);
- Eixo 3: Políticas Acadêmicas – abrange a Dimensão 2 (Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão), Dimensão 4 (Comunicação com a Sociedade) e Dimensão 9 (Política de Atendimento aos Discentes);
- Eixo 4: Políticas de Gestão – compreende a Dimensão 5 (Políticas de Pessoal), a Dimensão 6 (Organização e Gestão da Instituição) e a Dimensão 10 (Sustentabilidade Financeira);
- Eixo 5: Infraestrutura Física – se refere à dimensão 7 (Infraestrutura Física).

Ou seja: todas as temáticas devem ser abordadas obrigatoriamente, já que a Lei do Sinaes determina que a autoavaliação siga minimamente as 10 dimensões. Isso facilita a coerência e continuidade entre os RAIs dos anos anteriores.

.....

Dois detalhes importantes: isso não significa que a IES deva seguir à risca o Instrumento de Avaliação Institucional Externo utilizado pelas comissões de avaliação do MEC quando das visitas in loco para credenciamento; e isso não quer dizer que a autoavaliação deve se restringir apenas a esses 5 eixos. Por ter autonomia dentro da Universidade, a CPA pode – e deve – propor avaliações que se enquadrem com as realidades locais e regionais, para que os relatórios possam ser de fato apropriados pela administração e pela comunidade como ferramentas de gestão.

.....

Em continuidade, o roteiro determina que a análise dos dados e das informações sejam feitos contemplando “um diagnóstico a respeito da IES, ressaltando os avanços e os desafios a serem enfrentados. Também deverá ser evidenciado no relatório o quanto foi alcançado em relação ao que foi estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), considerando o perfil e a identidade da IES”. Na prática, é na análise dos dados que deve ser demonstrada a associação com o PDI – os instrumentos devem ser construídos levando em consideração os 5 eixos avaliativos e o PDI da instituição, e isso deve ficar claro no Relatório de Autoavaliação Institucional.

42

A última parte do RAI se refere às ações previstas com base na análise realizada. Como a CPA é parte integrante da estrutura da IES, deve ser incluído um capítulo contendo um Plano de Ação a ser realizado visando a melhorar as fragilidades apontadas nos resultados do RAI. A Secretaria de Avaliação Institucional e a administração da Universidade (Reitoria, Direções de Centro, Pró-Reitorias etc.) deverão embasar essa parte, visto que cabe à CPA avaliar e à gestão universitária planejar.

Considerando que o RAI é uma avaliação trianual, o Plano de Ações somente é obrigatório no Relatório Integral. Não há obrigatoriedade de se realizar um Plano de Ações anualmente; no entanto, no Relatório Integral deve haver o Plano contemplando o triênio avaliado e os resultados dos RAIs anteriores.





Referências

BORG, Ivantir Antonio. **Ufes: 40 anos de história**. 2 ed. Vitória, ES: EDUFES, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 08 jun. 2018.

BRASIL. Decreto nº 3.868, de 30 de janeiro de 1961. Dispõe sobre a criação da Universidade do Espírito Santo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 833, 30 jan. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3868-30-janeiro-1961-353637-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 6, 10 maio 2006. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5773-9-maio-2006-542125-norma-pe.html#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.773%2C%20DE%209,no%20sistema%20federal%20de%20ensino>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 2, 18 dez. 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9235-15-dezembro-2017-785940-norma-pe.html>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 63.577, de 08 de novembro de 1968. Fixa a nova estrutura da Universidade Federal do Espírito Santo. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 9897, 13 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63577-8-novembro-1968-405276-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1 – Edição Extra, Brasília, DF, p. 19257, 25 nov. 1995. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1995/lei-9131-24-novembro-1995-372496-norma-pl.html>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 jun. 2019. 05 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, p. 3, 15 abr. 2004. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2004/lei-10861-14-abril-2004-531708-publicacaooriginal-13666-pl.html>. Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de Avaliação Institucional externa**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 065/2014. **Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/nota_tecnica/2014/nota_tecnica_n62_relato_institucional.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e outras disposições. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 39-43, 13 dez. 2007. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/legislacao/2007/portaria_40_12122007.pdf. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 23, de 01 de dezembro de 2010. Altera dispositivos da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, que Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 31-36, 29 dez. 2010. Disponível em: http://www.lex.com.br/doc_18431864_PORTARIA_NORMATIVA_N_23_DE_1_DE_DEZEMBRO_DE_2010.aspx. Acesso em: 02 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o sistema e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação no sistema federal de educação, e o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior – Cadastro e-MEC. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 29-33, 22 dez. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=80181-anexo-2-portaria-normativa-n-21-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 mar. 2019.

BRASIL. Portaria nº 46, de 13 de janeiro de 2005. Dispõe sobre o Censo da Educação Superior. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 26, 13 jan. 2005. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port_46_100105.pdf. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras/MEC/SESu**. Brasília: SESu, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002072.pdf>. Acesso em 03 dez. 2018.

DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César. Introdução. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, César. (Orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Domingues. **Avaliar para Aprender**. São Paulo, Unesp, 2009.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos, 1534-1930**. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: Inep, 1989.

REIS, Ruth de Cássia dos (Coord.), UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, (Instituição). **Ufes 60 anos**. Vitória, ES: EDUFES, 2014.

SOTO, Maria Josefa Del Carmen Martinez. **Planejamento Institucional**: capacidade de conduzir ações. São Paulo em Perspectiva 17.3-4 (2003): 198-204.

TORMENA, Ana Aparecida; FIGUEIREDO, Jorge Alberto. **PLANEJAMENTO**: a importância do plano de trabalho docente na prática pedagógica. Cadernos PDE, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho Universitário. **Resolução nº 14/2004, de 9 de julho de 2004**. Institui a Comissão Própria de Avaliação (CPA) e a Comissão Própria de Avaliação de Curso (CPAC) na Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: Conselho Universitário, 2004. Disponível em: http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_14_2004.pdf. Acesso em: 13 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho Universitário. **Resolução nº 09/2005, de 28 de março de 2005**. Aprova o Projeto de Avaliação Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: Conselho Universitário, 2005. Disponível em: http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_09_2005.pdf. Acesso em: 13 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho Universitário. **Resolução nº 08/2014, de 10 de abril de 2014**. Aprova a reestruturação organizacional da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória: Conselho Universitário, 2014. Disponível em: http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_08.2014_-_revogada.pdf#overlay-context=resolu%25C3%25A7%25C3%25B5es-de-2014-cun. Acesso em: 13 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho Universitário. **Resolução nº 49/2016, de 15 de setembro de 2016**. Regulamenta o Processo Permanente de Avaliação Institucional e reestrutura a Comissão Própria de Avaliação (CPA), estabelece as disposições gerais para o seu funcionamento e cria as Comissões Próprias de Avaliação de Centro (CPACs) na Universidade Federal do Espírito Santo, em conformidade com a legislação vigente. Vitória: Conselho Universitário, 2016. Disponível em: http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_49.2016_-_cpa.pdf#overlay-context=resolu%25C3%25A7%25C3%25B5es-de-2016-cun. Acesso em: 13 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho Universitário. **Resolução nº 28/2018, de 25 de outubro de 2018.** Altera a Resolução nº 49/2016. Vitória. Conselho Universitário, 2018. Disponível em: http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_28.2018_-_cun_-_alteracao_res_49.2016.pdf#overlay-context=resolu%25C3%25A7%25C3%25B5es-de-2018-cun. Acesso em: 13 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho Universitário. **Resolução nº 22/2019, de 09 de julho de 2019.** Dispõe sobre a estrutura organizacional e o quadro demonstrativo dos Cargos de Direção, Funções Gratificadas e Funções de Coordenação de Curso da Ufes. Vitória: Conselho Universitário, 2019. Disponível em: http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_22.2019.pdf#overlay-context=resolucoes-de-2019-cun. Acesso em: 13 mar. 2019.



Organizadores

Josefa Matias Santana

Atua na Ufes no cargo de Secretária Executiva. Graduada em Letras – Português (2010) pela Ufes; especialista em Língua Portuguesa (2011) pela Unicid, em Metodologia do Ensino na Educação Superior (2012) pela Uninter e em Revisão de Texto (2016) pela Unyleya; membro do Grupo de pesquisa Gestão, Trabalho e Avaliação Educacional – Getae (CNPq).

Itamar Mendes da Silva

Formado em Pedagogia e Filosofia é mestre e doutor em educação pela PUC/SP e Pós-doutor em Políticas, Educação, Formação e Sociedade pela UFF. Professor Associado do Departamento de Teorias e Práticas Educacionais do Centro de Educação da Ufes atuando na graduação e pós-graduação. É diretor Estadual da Anpae (2019-2021); Líder do Grupo de Pesquisa: Gestão, Trabalho e Avaliação Educacional (Getae); Vice-Coordenador do Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (Lagebes); membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire GEPPF. Foi professor na educação básica; Diretor do Departamento de Apoio Acadêmico (2012-2016) e Diretor do Departamento de Desenvolvimento Pedagógico (2016-2018) da Prograd/Ufes; Conselheiro Estadual de Educação do Espírito Santo (2012-2015).



Autores

Déborah Provetti Scardini Nacari

Servidora do segmento TAE, da Ufes. Graduiu-se na Licenciatura Plena em Letras pela Ufes (1988) e Direito pelas Faculdades Integradas de Vitória (2002). Especialista em Gestão Pública, mestre e doutora em Educação pela Ufes. Atuou como membro da CPA/Ufes (2013-2016). Foi Diretora da Divisão de Planejamento Institucional/Proplan (2015-2018). Atuou na organização do Plano de Desenvolvimento Institucional da Ufes (2015-2019). Membro da Comissão de elaboração do PPI-Ufes e da Comissão de Assessoramento e Acompanhamento do Plano de Ação de Acessibilidade da Ufes. Ocupou a Assessoria de Políticas de Gestão do Gabinete da Reitoria (2018 até a presente data).

Edebrande Cavaleri

Atuou na Ufes como professor Titular de Filosofia. Graduado em Filosofia (1976) pela Faculdade Nossa Senhora Medianeira - São Paulo (1976), Curso Livre de Teologia pelo Instituto Teológico São Paulo (ITESP). Especialista em Avaliação de Sistemas Educacionais (1987) pela Ufes e doutor em Ciências da Religião (2005) pela Universidade Metodista de São Paulo. Na Ufes, também atuou como Diretor do CCHN (2008-2012), Chefe de Gabinete (2013-2016) e como Secretário de Avaliação da Seavin (2016-2018). Integrante do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIs).

Eliana Zandonade

Atua na Ufes como professora Titular de Estatística e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Graduada em Matemática (1990) e Estatística (1994) pela Ufes. Mestre em Teoria de Controle e Estatística (1993) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e doutora em Estatística (1999) pela Universidade de São Paulo. Atua como presidente da CPA/Ufes desde 2016.

Fernando Mota Monteiro

Atua na Ufes no cargo de Revisor de Textos. Graduado em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda (2010) pelas Faculdades Integradas Espírito-Santenses. Mestre em Gestão Pública (2013) pela Ufes. Na Ufes, atuou e atua como representante da Seavin em diversas comissões especiais, destacando-se a Comissão de Elaboração do Plano de Acessibilidade e a Comissão de Elaboração da Política de Acessibilidade, além de presidir a Comissão Técnica para o Recredenciamento Institucional da Ufes. Atualmente é Chefe da Divisão de Avaliação Institucional da Seavin.

Ilane Coutinho Duarte Lima

Atua na Ufes como Bibliotecária. Graduada em Biblioteconomia (1995) pela UFRJ. Especialista em Biblioteca Escolar (2008) pelo CESAT e mestre em Administração (2017) pela Ufes. Na Ufes, atuou como coordenadora da Biblioteca Setorial Tecnológica. Membro da CPA, representante técnico-administrativo, desde 2016.

Jairo Santos Aquino

Atua na Ufes como Técnico em Assuntos Educacionais. Graduado em Letras – Português pela Ufes (2003). Especialista em Linguística (2004) e mestre em Gestão Pública (2015) pela Ufes. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística. Professor de Ensino Básico e Tutor EaD no Ensino de Graduação, além de Gestão e Avaliação da Educação Superior. Na Ufes, atuou como Coordenador de Avaliação de Cursos (2015-2019) da Seavin.

Josefa Matias Santana

Atua na Ufes no cargo de Secretária Executiva. Graduada em Letras – Português (2010) pela Ufes; especialista em Língua Portuguesa (2011) pela Unicid, em Metodologia do Ensino na Educação Superior (2012) pela Uninter e em Revisão de Texto (2016) pela Unyleya; membro do Grupo de pesquisa Gestão, Trabalho e Avaliação Educacional – Getae (CNPq).

Leila Massaroni

Atuou na Ufes como professora Titular do curso de Enfermagem. Graduada em Enfermagem (1980) pela Ufes. Especialista em Enfermagem (1980) e mestre em Ciências Fisiológicas (1993) pela Ufes; e doutora em Enfermagem (2001) pela UFRJ. Exerceu a coordenação do Colegiado de Curso de Enfermagem (2014-2018). Participa como membro das seguintes comissões: Monitoramento do Plano de Acessibilidade da Ufes, Comissão para análise e participação em Rankings nacionais e internacionais e Comissão Temática de Avaliação e Desenvolvimento Institucional para o novo PDI. Atualmente exerce a função de Secretária de Avaliação da Seavin/Ufes. Integrante do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIs).

Lorena Neves Nobre de Freitas

Atua na Ufes no cargo de Administradora. Graduada em Administração (2008) pela Faculdade de São Mateus. Especialista em Docência do Ensino Superior (2011) pela Faculdade de São Mateus e mestre em Gestão Pública (2018) pela Ufes. Atuou como Gestora na Secretaria de Pós-graduação do Ceunes/Ufes e membro da CPAC desse Centro; e como professora do Curso Técnico em Logística vinculada à Secretaria do Estado da Educação (ES). Atualmente é Gestora da Informação na Seavin e membro das seguintes comissões: Monitoramento do Plano de Acessibilidade da Ufes, Comissão para análise e participação em Rankings nacionais e internacionais e Comissão Temática de Avaliação e Desenvolvimento Institucional para o novo PDI.

Marcos Renato Lorenção

Atua na Ufes no segmento TAE. Graduado em Ciências Econômicas (1991) pela Ufes. Especialista em Economia (1995) e mestre em Economia (2003) pela Ufes. Atua como professor de graduação e de pós-graduação lato sensu em IES do Espírito Santo. Tem experiência na área de Economia com ênfase em Teoria Geral da Economia, lecionando nos cursos de graduação em Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção, Logística, Direito, Turismo e Relações Internacionais. Na pós-graduação, atua em cursos de MBA relacionados à Gestão Empresarial, Auditoria, Controladoria, Finanças e Perícia Contábil, de Pessoas e Logística Internacional e Transporte. Desde 2005, como Procurador Institucional, gerencia os processos regulatórios e informações institucionais da Ufes via Sistema e-MEC; bem como atua na Diretoria de Gestão da Informação-DGI da Proplan, contribuindo para a elaboração dos diversos indicadores gerenciais da Ufes para atendimento às demandas do Mec e Inep e demais demandas da comunidade universitária e da sociedade civil capixaba.

Maria Hermínia Baião Passamai

Atua na Ufes como professora Associada. Graduada em Pedagogia (1972). Especialista em Supervisão Escolar (1983) pela PUC-Minas e em Educação a Distância (2003) pela UFMT, mestre em Educação (1983) pela Ufes e doutora em Educação (2014) pela Unicamp. Atuou como Secretária de Avaliação da Seavin/Ufes (2014-2016). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão Escolar e docência, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, educação dos anos iniciais do ensino fundamental, educação a distância, avaliação da aprendizagem e didática.

.....

O ser humano avalia sua ação para aprender com ela e para transformá-la e ao mundo. A avaliação é, assim, instrumento humano de busca por fazer melhor e, como ser inconcluso, fazer-se melhor. É condição indispensável à superação dos limites impostos pela realidade no caminho para “ser mais”.

É, também, processo contínuo de busca por “ser mais”, melhorar as condições objetivas, de agir sobre a realidade. A avaliação é forma de, refletindo sobre a prática e os juízos de senso comum que a inspiram e organizam, buscar elementos para a superação destas, produzindo práticas e juízos críticos que, alterando o nível de consciência, a transformam em consciência crítica.

(GIOVEDI; SILVA; AMARAL, 2018).