

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ENGENHARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

Francine Adriane Baldigen

**Maturidade e Inovação na Avaliação
Institucional nas Instituições de Ensino
Superior do Setor Público**

Porto Alegre

2018

Francine Adriane Baldigen

**Maturidade e Inovação na Avaliação Institucional nas Instituições de Ensino Superior
do Setor Público**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção, modalidade Acadêmica, na área de concentração em Gestão de Operações em Universidades Públicas Federais.

Orientador: Prof. Marcelo Nogueira Cortimiglia, Dr.

Coorientadora: Prof^a. Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues, Dr.

Porto Alegre

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Baldigen, Francine Adriane

Maturidade e Inovação na Avaliação Institucional nas Instituições de Ensino Superior do Setor Público / Francine Adriane Baldigen. -- 2018.

108 f.

Orientador: Marcelo Nogueira Cortimiglia.

Coorientadora: Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Engenharia, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Avaliação Institucional. 2. Inovação Organizacional. 3. Instituições de Ensino Superior. I. Cortimiglia, Marcelo Nogueira, orient. II. Rodrigues, Cláudia Medianeira Cruz, coorient. III. Título.

Francine Adriane Baldigen

**Maturidade e Inovação na Avaliação Institucional nas Instituições de Ensino Superior
do Setor Público**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção na modalidade Acadêmica e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora designada pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Prof. Marcelo Nogueira Cortimiglia, Dr.
Orientador PPGEP/UFRGS

Prof. Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues, Dr.
Coorientadora PPGEP/UFRGS

Prof. Flávio Sanson Fogliatto
Coordenador PPGEP/UFRGS

Banca Examinadora:

Professora Jane Fraga Tutikian, Dr. (PPGLETRAS/UFRGS)

Professor José Luis Duarte Ribeiro, Dr. (PPGEP/UFRGS)

Professora Wendy Beatriz Witt Haddad Carraro, Dr. (PPGCONT/UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à Deus pela oportunidade, força e sabedoria para conciliar todas as atividades rotineiras às novas, exigidas pelo mestrado.

Agradeço também à minha família, pela compreensão da necessidade da minha ausência nos momentos de estudo.

Agradeço ao Francisco, pelo apoio incondicional que sempre me deu, e, particularmente no período de mestrado, pela paz que me passou, me fazendo sempre acreditar que tudo daria certo.

Agradeço aos meus colegas da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, em especial os da Gerência Administrativa e do Núcleo de Avaliação da Unidade, por compreenderem o momento em que eu estava vivendo e assumirem algumas das minhas atividades nesse período.

Agradeço aos responsáveis por avaliação entrevistados, pois contribuíram imensamente ao desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço aos meus orientadores, professor Marcelo Cortimiglia e Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues, pelas horas de conversa em orientações, pela paciência, e pelo conhecimento transmitido.

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para que esta etapa fosse cumprida.

Eu posso estar completamente enganado
Eu posso estar correndo pro lado errado
Mas a dúvida é o preço da pureza
É inútil ter certeza
(Engenheiros do Hawaii)

RESUMO

No atual cenário da educação superior no Brasil, no qual houve uma crescente quantidade de Instituições de Ensino Superior (IES) ao mesmo tempo em que o orçamento e o financiamento da área têm decaído, importa atentar para a qualidade das IES que estão em funcionamento no país. Nesse sentido, a avaliação institucional tem ganhado relevância e se mostrado importante para analisar os pontos fortes e fracos das IES. Propõe-se, portanto, a identificar e a analisar práticas inovadoras de avaliação institucional realizadas pelas IES brasileiras. Com base em revisão da literatura sobre avaliação institucional e inovação organizacional e com uso de abordagem de pesquisa qualitativa com natureza aplicada, procedeu-se com pesquisa documental em Relatórios de Autoavaliação Institucional e com entrevistas semi-estruturadas com responsáveis por avaliação nas IES pesquisadas. As IES foram selecionadas com base em dois critérios: (i) obtenção de conceito máximo no Índice Geral de Cursos (IGC) e (ii) presença na lista das vinte melhores universidades no quesito de inovação no Ranking Universitário da Folha (RUF). Assim, foram selecionadas nove IES: UFMG, UFRGS, UFRJ, UFSCAR, UFV, UnB, Unicamp, e USP. Foram analisados os níveis de maturidade das IES em relação a formatos avaliativos normativos e formativos e mapeadas as práticas de avaliação com caráter inovador. Os seguintes critérios foram considerados: grau de inovatividade; facilidade de implementação e replicação; e potencial de escalabilidade. Observou-se que, das nove IES pesquisadas, todas exercem uma avaliação com caráter predominantemente formativo e adotam práticas com certo grau de inovatividade, o que sugere uma correlação importante entre esses dois fatores que não havia sido até então evidenciada na literatura. Do ponto de vista de implicações gerenciais, salienta-se que as práticas mapeadas nesta dissertação podem servir de subsídio aos responsáveis por processos avaliativos em IES.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Inovação Organizacional. Instituições de Ensino Superior.

ABSTRACT

In the current higher education Brazilian scenario, where there is a raising quantity of Higher Education Institutions (HEIs) at the same time that the budget and funding for this area have decreased, it is important to pay attention to the quality of HEIs operating in this country. In this regard, institutional evaluation is becoming increasingly relevant, so it is important to analyze the strengths and weaknesses of HEIs. It is therefore proposed to identify and analyze innovative practices related to the institutional evaluation carried out by Brazilian HEIs. Based on a review of the literature about institutional evaluation and organizational innovation and using an applied qualitative research approach, documentary research of institutional self-evaluation reports and semi-structured interviews with responsables for evaluation in the surveyed HEIs were performed. HEIs were selected based on two criteria: (i) get maximum concept in the General Index of Courses and (ii) presence in the top twenty innovative universities in the University Ranking of Folha de São Paulo (RUF, in Portuguese). Thus, nine HEIs were selected: UFMG, UFRGS, UFRJ, UFSCAR, UFV, UnB, Unicamp, and USP. The maturity level of each HEI was analyzed with respect to normative and formative evaluative formats. Evaluation practices with innovative character were mapped. The following aspects were considered: degree of innovation; ease of implementation and replication; and scalability potential. It was observed that in the surveyed HEIs, all of them develop an evaluation with a prevailing formative nature and adopt practices with some degree of innovativeness suggesting an important correlation between these two factors that had not previously been evidenced in the literature. From the point of view of administrative implications, it is particularly noted that the practices highlighted in this dissertation can be used to assist those responsible for evaluation processes in HEIs.

Keywords: Institutional Evaluation. Organizational Innovation. Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Roteiro Semiestruturado para Entrevistas.....	62
Figura 2 - Processo de Avaliação da UNICAMP	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões e Eixos do SINAES	29
Quadro 2 - Tipos de Avaliação.....	34
Quadro 3 - Características para Análise de Conteúdo.....	58
Quadro 4 - Níveis de Maturidade do Caráter Normativo de Avaliação	59
Quadro 5 - Níveis de Maturidade do Caráter Formativo de Avaliação.....	60
Quadro 6 - Informações Sobre as Entrevistas	61
Quadro 7 – Critérios de Inovação Organizacional	62
Quadro 8 - Práticas Inovadoras de Avaliação	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação de Instituições com IGC 5 - Dados de 2015.....	55
Tabela 2 - Dimensão de Inovação do RUF 2016	56
Tabela 3 - IES Selecionadas Para a Pesquisa	57
Tabela 4 - Nível de Maturidade das IES.....	87
Tabela 5 - Classificação das Práticas Segundo Critérios de Inovação	91

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA	15
1.2	OBJETIVOS	16
1.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	17
1.4	DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	17
1.5	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	18
2	REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS IES	20
2.1.1	Antecedentes de Avaliação da Educação Superior no Brasil	24
2.1.2	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior	27
2.2	FORMATOS AVALIATIVOS	32
2.2.1	Avaliação Formativa e Normativa	34
2.2.2	Enfoques de Avaliação	37
2.3	INOVAÇÕES ORGANIZACIONAIS NO SETOR PÚBLICO.....	43
2.3.1	A Necessidade de Inovação nos Processos de Autoavaliação nas IES	50
3	MÉTODO	53
3.1	NATUREZA DA PESQUISA	53
3.2	ESTRATÉGIA DE PESQUISA	53
3.3	ETAPAS	54
3.4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
3.4.1	Seleção de Instituições	54
3.4.2	Mapeamento Documental	57
3.4.3	Entrevistas Semi-estruturadas	61
3.4.4	Seleção e Análise de Práticas Inovadoras	62
4	ESTUDO APLICADO.....	64
4.1	UFMG	64
4.2	UFRGS	66
4.3	UFRJ	70

4.4	UFSC	71
4.5	UFSCAR.....	74
4.6	UFV	76
4.7	UNB	79
4.8	UNICAMP.....	82
4.9	USP	85
4.10	NÍVEL DE MATURIDADE DAS IES	86
4.11	SELEÇÃO E ANÁLISE DE PRÁTICAS INOVADORAS	89
5	CONCLUSÕES.....	97
	REFERÊNCIAS.....	101
	APÊNDICE A – RELATÓRIOS ANALISADOS.....	107
	APÊNDICE B – ANÁLISE DAS PRÁTICAS SOB CRITÉRIOS DE INOVAÇÃO....	108

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a educação superior insere-se em um contexto mais complexo e incerto, tanto no Brasil quanto no mundo. Pucciarelli e Kaplan (2016) apresentaram uma análise estratégica de pontos fortes, oportunidades, pontos fracos e ameaças para as Instituições de Ensino Superior (IES) com base na literatura, apontando oito tendências que devem impactar o ensino superior global em curto e médio prazo. Diversos dos achados são relevantes para o Brasil, e proporcionam uma reflexão importante sobre os rumos da educação brasileira.

Como pontos fortes em termos de posicionamento estratégico das IES, Pucciarelli e Kaplan (2016) citam que as universidades são recursos essenciais para as sociedades, pois oferecem um serviço público institucionalizado que provê conhecimento e inovação, além de serem direcionadores em nível regional, nacional e global, gerando a disseminação de conhecimento. Os impactos da recente expansão da Educação Superior no Brasil sugerem que essas forças encontram eco no contexto brasileiro, na medida em que o crescimento do número de matriculados no ensino superior, em cursos presenciais e a distância, mais que dobrou no período de 2001 a 2010, conforme exposto por Barros (2015).

Já com relação às oportunidades, Pucciarelli e Kaplan (2016) citam a rápida expansão das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no ambiente do ensino superior, desenvolvendo novos mercados, gerando ganhos de produtividade e possibilidades, e uma rápida transformação sócio-demográfica, com os *millennials* buscando experiências educacionais e o crescimento e mudança da população de estudantes. Todas essas oportunidades estão presentes, em menor ou maior grau, no cenário da educação superior no Brasil. A expansão das TIC, por exemplo, permitiu a multiplicação e qualificação de iniciativas de educação a distância (HERNANDES, 2017), mas ainda há muito espaço para crescimento. Da mesma forma, o crescimento e mudança da população de estudantes são nítidos, sobretudo nas IES privadas, como demonstra o Censo da Educação Superior de 2016, que revela que dos quase três milhões de ingressantes no ensino superior, 82,3% matricularam-se em instituições privadas, e que o número de ingressantes aumentou 2,2% em relação a 2015 devido ao aumento de mais de 20% da modalidade à distância, reduzindo os ingressos nos cursos presenciais em 3,7% (INEP, 2017). Um dos fatores que contribuiu para a mudança na população de estudantes é relacionado à política de cotas, tornando as

universidades mais diversas e inclusivas, que, com a Lei de Cotas, sancionada em 2012, tornou obrigatória a reserva de 50% das vagas para estudantes da rede pública, subdivididas entre estudantes de baixa renda e pretos, pardos e indígenas (BARROS, 2015).

Por outro lado, Pucciarelli e Kaplan (2016) indicam como pontos fracos das IES, em nível global, o atraso na introdução de práticas de negócios nas IES, devido à dependência de financiamento público e resistência interna das próprias instituições; e baixa capacidade de resposta para mudanças dentro do mundo corporativo, com uma baixa adaptação de currículos e programas e publicações puramente acadêmicas. Tais pontos fracos, se não mitigados, podem agir no sentido de afastar as IES das reais demandas da sociedade, enfraquecendo as instituições. Finalmente, no quesito ameaças, os autores ressaltam a tendência de redução contínua de financiamentos públicos, gerando uma necessidade por recursos externos e próprios, além da mercantilização das instituições, potencialmente reduzindo os padrões e a qualidade acadêmica; e o aumento da competição. Todas essas ameaças mostram-se particularmente presentes e insidiosas no contexto brasileiro, e um exemplo é o estímulo à expansão de instituições da iniciativa privada, que permitiu que ocorresse a proliferação de cursos com padrões mínimos de qualidade (BARROS, 2015). Como conclusão, Pucciarelli e Kaplan (2016) identificaram três grandes desafios para as IES globais, os quais encontram eco no contexto da Educação Superior brasileira: a necessidade de melhorar o prestígio; a necessidade de adotar uma mentalidade empreendedora; e a necessidade de expandir as interações e as co-criações de valor com os seus *stakeholders* chave.

De modo geral, a resposta aos desafios, ameaças e oportunidades estratégicas que se descortinam para IES em todo o mundo, e particularmente no Brasil, envolve a melhoria da qualidade da educação. Educação de qualidade é importante para o desenvolvimento de um país, podendo ser considerada como uma espécie de bem público. Portanto, a busca pela qualidade na educação tem sido objeto de estudo de diversas áreas de conhecimento, e, pode-se dizer que a área de avaliação institucional tem ganhado força nos últimos tempos, tendo em vista os desafios impostos que envolvem, acima de tudo, o diagnóstico de quão bem estão as instituições de ensino. Leite (2005) já afirmava que a avaliação, sobretudo da qualidade da educação, é essencial para que a sociedade saiba o que está sendo produzido nas Universidades, mas que é de suma importância conhecer as concepções dos formatos avaliativos em uso, uma vez que podem servir a diferentes objetivos.

A avaliação, se bem realizada, permite que a instituição que oferta educação conheça os seus pontos fortes e fracos, e, com isso, possa melhorar a qualidade das suas ações, permitindo que se atinjam os objetivos de constante melhoria determinados pela sociedade. Porém, conforme apregoava House (2000), a avaliação deve considerar as características e particularidades de cada instituição, e, para que isso ocorra, é necessário discutir questões acerca da validade do método de avaliação. Essa premissa de avaliação como base para melhoria da educação orientou a Lei nº 10.861/2004, que institucionalizou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o SINAES. Essa mudança no marco regulatório resultou em mudanças nas IES brasileiras visando introduzir e qualificar a avaliação institucional. O SINAES prevê avaliação da instituição, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

A avaliação do ensino superior no Brasil, de acordo com Ribeiro (2015), está organizada para atender a duas finalidades distintas e complementares, que é a regulação e o aperfeiçoamento e desenvolvimento institucional. No presente trabalho, essas duas finalidades distintas serão tratadas como avaliação normativa e avaliação formativa, respectivamente. O problema, conforme exposto por Leite (2005), é que as instituições geralmente possuem muitas atribuições, fazendo com que apenas as obrigatórias, como as de regulação, sejam atendidas, em detrimento da avaliação que visa ao aperfeiçoamento e ao desenvolvimento da instituição.

Além disso, é possível argumentar que a avaliação normativa tende a ser, por sua própria finalidade para instâncias de regulação e controle, mais simples, direta e padronizada, mostrando-se tipicamente pouco adequada para capturar e evidenciar as particularidades de cada instituição. Por outro lado, a avaliação institucional de caráter formativo tende a ser substancialmente mais complexa, justamente por ter como objetivo a captura das especificidades e características únicas das IES avaliadas. Portanto, a avaliação institucional formativa se descortina como um campo fértil, pelo menos em princípio, para a geração e adoção de práticas inovadoras. Entretanto, não há indícios empíricos de que isso é o que realmente ocorra, pelo menos no cenário da Educação Superior brasileira.

Sendo tradicionalmente um objeto de estudo no setor privado, a inovação tem sido uma demanda crescente no setor público devido a uma série de justificativas. Sorensen e Torfing (2011) citam a limitação dos recursos públicos, ao mesmo tempo em que as demandas dos cidadãos aumentam em relação à qualidade, disponibilidade e efetividade dos serviços

públicos. Logo, para atender a essas demandas, surge a necessidade de pensar em soluções novas e inteligentes.

Nesse sentido, o presente trabalho apresenta contribuições empíricas ao mapear práticas inovadoras em avaliação institucional, que podem refletir em melhorias na imagem institucional, nas relações da instituição com seus usuários e na resolução de problemas que possam afetar a qualidade do ensino superior. Esse mapeamento de práticas inovadoras servirá de auxílio aos gestores e coordenadores de processos avaliativos. No que diz respeito às contribuições teóricas do trabalho, pode-se mencionar que é relevante para os estudiosos de avaliação institucional que os trabalhos nessa área sejam ampliados, pois, visto que há mudanças na sociedade, os processos avaliativos podem também inovar para alcançar melhores resultados.

1.1 TEMA E QUESTÕES DE PESQUISA

A presente dissertação versa sobre a interface de dois temas principais: avaliação institucional e inovação nas práticas de avaliação institucional nas IES do setor público. O primeiro tema, apesar de não ser tão recente no contexto das IES, ainda apresenta dificuldades no que tange à sua execução e geração de resultados, sobretudo quando o objetivo é realizar avaliações de natureza formativa, as quais são tipicamente caracterizadas como mais complexas e sofisticadas do que as tradicionais avaliações normativas. Com base nisso, foi utilizado um enfoque de inovação no setor público a partir da premissa de que a avaliação formativa, por suas características, requer soluções e mecanismos criativos e inovadores gerados no âmbito de cada IES. Para isso, é necessário realizar uma revisão teórica nos assuntos relacionados à avaliação institucional e inovação no setor público, a fim de levantar os elementos necessários aos dois assuntos em estudos aplicados nas IES, para observar as variáveis que podem influenciar a avaliação institucional inovadora.

Ao melhorar a sistemática de avaliação nas IES na direção de uma avaliação institucional formativa, é possível visualizar com maior clareza os pontos que precisam ser melhorados. Não visualizar essas informações facilmente impede que a IES tome decisões a tempo de gerar melhorias.

Entretanto, existem desafios para implantar novas sistemáticas. As mudanças, de modo geral, geram resistências, e não é diferente no contexto estudado. No caso específico de avaliação institucional em IES, é necessário que haja uma mudança cultural, envolvendo os três segmentos universitários – docentes, discentes e técnicos-administrativos, para que a inovação em avaliação formativa seja consolidada como prática corrente.

As questões de pesquisa, portanto, podem ser expressas como: “quais as práticas inovadoras de avaliação institucional, sobretudo de natureza formativa, originadas e adotadas pelas IES brasileiras? Qual é o nível de maturidade das características de avaliação nessas IES?”. Tais questões relacionam-se com a importância da inovação nos processos de avaliação institucional, visando garantir a qualidade das IES frente a um cenário de escassos recursos e significativas mudanças tecnológicas e sociais.

1.2 OBJETIVOS

Devido à existência de poucos estudos relacionando avaliação institucional e inovação, como os estudos de Lima e Leite (2012), que focam nas influências das políticas de avaliação na produção de conhecimento das universidades, e estudos organizados por Leite (2010) focados em inovação e avaliação relacionados à tecnologias da informação (TI), considera-se relevante contribuir com um estudo exploratório acerca das práticas inovadoras de avaliação institucional que orientem as IES a melhorar esse processo. Logo, o objetivo geral da presente dissertação é, a partir de uma pesquisa nos formatos avaliativos em uso em IES brasileiras, analisar o nível de maturidade das instituições com relação às características de avaliação institucional, com ênfase em práticas inovadoras.

Nesse sentido, é necessário atingir os seguintes objetivos específicos:

- a) realizar uma análise dos elementos de avaliação institucional presentes em IES brasileiras;
- b) caracterizar o nível de maturidade das IES em relação às características de avaliação formativa e normativa;
- c) identificar práticas inovadoras na área de avaliação institucional;
- d) analisar as práticas inovadoras identificadas à luz de critérios de inovação.

1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa reportada nessa dissertação é de natureza exploratória e descritiva (GIL, 2007). Essa definição guiou a determinação da estratégia de pesquisa e seleção de procedimentos metodológicos que envolveram a pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Neste sentido, os procedimentos metodológicos utilizados compreenderam uma análise de conteúdo nos Relatórios de Autoavaliação Institucional das IES que atendem a dois critérios:

- a) obtiveram conceito máximo no Índice Geral de Cursos (IGC) do Inep em 2015 (último índice disponível no início da pesquisa); e
- b) integram a lista das 20 melhores universidades no quesito de inovação no Ranking Universitário da Folha (RUF), um dos poucos *rankings* de IES que leva em conta o aspecto inovação.

O objetivo desse procedimento foi obter uma primeira familiarização com o que boas IES, tanto em termos de qualidade quanto de inovação, realizam e disponibilizam em seus relatórios de avaliação institucional.

Após o reconhecimento geral do cenário, o que permitiu analisar também o nível de maturidade das instituições em relação a formatos de avaliação normativos e formativos, foram realizadas entrevistas com informantes-chave de IES selecionadas de modo a aprofundar a investigação das práticas em avaliação inovadoras e responder outras questões que complementariam a análise documental.

Com base nos resultados combinados da análise documental e entrevistas, foram mapeadas práticas inovadoras em avaliação institucional nas instituições de ensino superior no Brasil.

1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

A natureza da pesquisa empírica reportada nessa dissertação suscita uma série de delimitações. O estudo foi realizado apenas em nove instituições brasileiras, dentre 2.368 (INEP, 2017) existentes (dados de 2014), não pretendendo, dessa forma, ser considerada uma generalização das práticas existentes no contexto do ensino superior. Além disso, as escolhas

metodológicas adotadas levaram a outras delimitações. Primeiro, apesar de haver vinte e quatro instituições com IGC 5 (dados de 2015), o Ranking Universitário da Folha (RUF) considera apenas as universidades¹, e, portanto, os institutos federais², as faculdades e centros universitários³ foram descartados da análise. Em segundo lugar, os critérios utilizados (IGC 5 e boa colocação no item de inovação do RUF) geraram uma seleção apenas com instituições públicas, de modo que o universo das instituições privadas não foi contemplado na pesquisa. Finalmente, delimitações de natureza operacional precisam ser mencionadas. Em particular, a dificuldade de contato com três das nove instituições pesquisadas impossibilitou a realização de entrevistas com representantes de todas as IES estudadas durante a etapa de análise documental.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O presente primeiro capítulo, como forma de introduzir o assunto, destinou-se a apresentar o tema, expondo o contexto geral no qual as IES estão inseridas, justificando a importância do estudo sobre as práticas inovadoras em avaliação institucional. Além disso, foram apresentadas as questões de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, a relevância da pesquisa, os procedimentos metodológicos e as delimitações do estudo.

¹ O conceito de universidade é definido pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional: “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral” (art. 52).

² Os “institutos federais de educação, ciência e tecnologia”, apresentam a seguinte definição de acordo com o artigo 2ª da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: “Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei”.

³ O Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, diferencia “faculdades”, “centros universitários” e “universidades”, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas. Originalmente, todas as IES são credenciadas como “faculdades” (§ 1ª, Art. 12). Ou seja, as instituições com organização acadêmica definidas como “faculdades”, ainda não obtiveram credenciamento para intitular-se “centro universitário” ou “universidade”.

O segundo capítulo abrange a revisão de literatura com as discussões acerca da avaliação institucional nas IES e da inovação no setor público. Destacam-se neste capítulo o breve histórico sobre avaliação institucional nas IES brasileiras e sobre o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), a apresentação de formatos avaliativos existentes, de conceitos acerca de inovação, sobretudo organizacional, e a necessidade de inovar em processos avaliativos nas IES.

Os procedimentos metodológicos utilizados no presente trabalho são apresentados no terceiro capítulo. Assim, são apresentadas a natureza e estratégias de pesquisa, assim como os procedimentos utilizados em cada etapa, a saber: a seleção das IES pesquisadas; o mapeamento documental; a realização de entrevistas com responsáveis por avaliação nas IES; e a seleção e análise das práticas identificadas como inovadoras na área de avaliação institucional.

O quarto capítulo abrange o estudo aplicado, com os resultados encontrados após a aplicação do método estabelecido no terceiro capítulo. Portanto, é apresentado, de modo geral, um breve histórico de avaliação em cada IES pesquisada, bem como a experiência do entrevistado com avaliação, as suas percepções sobre potencialidades e fragilidades do processo avaliativo, sobre características de avaliação formativa e normativa presentes na IES em que atua, e acerca das práticas inovadoras em avaliação institucional. Aliados às informações obtidas nas entrevistas são relacionados os dados obtidos na análise dos Relatórios de Autoavaliação Institucional das IES pesquisadas, permitindo assim obter uma visão ampla sobre o processo avaliativo nas IES. Neste capítulo também são apresentados os resultados da análise de maturidade das características formativas e normativas de avaliação em cada IES, bem como as práticas inovadoras observadas, classificando-as em critérios de inovação.

Para finalizar, o quinto capítulo apresenta as considerações finais do trabalho, expondo as principais contribuições e conclusões da pesquisa, além de expressar as delimitações e sugerir novas pesquisas relacionadas aos assuntos da dissertação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo será apresentada uma breve revisão da literatura relativa aos temas centrais dessa dissertação, ou seja, avaliação institucional e inovação organizacional.

2.1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS IES

A avaliação, de modo geral, tem se tornado uma prática comum em todos os setores da sociedade, e não poderia ser diferente nas universidades (LEITE, 2005). Neste sentido, o conceito de avaliação pode ser definido como um processo de valoração e investigação que abrange diferentes finalidades e objetos em cada uma de suas fases, em que se busca obter a máxima informação possível sobre algo, de acordo com uma série de metodologias, técnicas e instrumentos considerados como os mais adequados para possibilitar intervenções posteriores (FERNÁNDEZ, 2000).

Para Venturini et al. (2010, p. 35), a avaliação pode ser uma estratégia institucional para construir uma ligação efetiva com a realidade social, e, por isso, “implementar um processo de avaliação numa universidade acarretará transformações intensas, que poderão atingir todos os indivíduos que dela fazem parte, assim como todos os processos nela existentes”. Analisando a avaliação institucional sob este ponto de vista – como uma estratégia que poderá mudar a realidade da Universidade, é preciso ultrapassar a mensuração e a classificação, possibilitando a ocorrência de um julgamento, para então utilizar a avaliação como subsídio para a tomada de decisões (ANDRIOLA; SOUZA, 2010). Portanto, para que a avaliação ganhe sentido, precisa servir de subsídio para a tomada de decisões (RODRIGUES; RIBEIRO, 2011), permitindo delinear ações para melhoria ou manutenção das situações avaliadas.

A educação é tipicamente considerada como um bem público (DAVIET, 2016) independente de como é sua organização administrativa e oferta, se pública ou privada. Isso porque, além dos benefícios diretos ao indivíduo que é educado, ela costuma trazer benefícios indiretos para toda a sociedade na forma de qualificação para o mercado de trabalho e desenvolvimento regional. Assim, a educação tem um caráter público e um papel importante na construção e desenvolvimento de uma sociedade. Neste sentido, avaliar a qualidade da

educação torna-se essencial, pois permite que a universidade seja “decifrada” para o público, e é realizada também para justificar controle de qualidade e de gastos públicos (LEITE, 2005). Porém, ao se avaliar programas públicos, é preciso questionar-se sobre para quem será realizada a avaliação (para o governo, para a sociedade em geral, para os beneficiários ou os gestores de um programa), pois os resultados de tal programa afetarão de certo modo a todos os atores.

Dada a importância do ensino superior para o desenvolvimento de uma sociedade, a avaliação institucional nas IES é necessária para garantir a realização de seus objetivos de ensino, pesquisa e extensão. Em um contexto de considerável crescimento no número de instituições de ensino superior no país (INEP, 2017), a avaliação torna-se ainda mais relevante, a fim de evitar que instituições de má qualidade continuem operando.

Conforme dados do Censo da Educação Superior de 2014 (INEP, 2017), das 2.368 IES, 2.070 eram privadas, sendo que a maior parte das IES (78,1%) são faculdades privadas. Das mais de 8 milhões de vagas oferecidas em 2014, 78,5% eram vagas novas, sendo que 71,2% dessas vagas novas foram oriundas de IES privadas. Em relação às matrículas, foram mais de 7,8 milhões em 2014, o que representa um aumento de 96,5% de 2003 a 2014. De acordo com o Censo, a maior parte das instituições atende até 5.000 matrículas, o que representa de fato o caráter de expansão da educação superior. Os centros universitários e universidades, apesar de serem em número menor, realizam mais atendimentos em relação a matrículas (86,2% das universidades atendem até 30.000 alunos). O Censo de 2013 (INEP, 2015) demonstra que desde o ano de 2001 houve um crescimento de 71% de instituições de ensino superior, mas que recentemente a tendência é de estabilização desse número. O Censo separa as IES em: universidades, faculdades, centros universitários e institutos federais (IF) e Centros Federais de Educação Tecnológicas (Cefets).

Essa expansão das IES, devido à pluralidade e diferenciação de demandas da sociedade, teve como consequência a diversificação de instituições, o que gera, além de competição e conflitos, a preocupação com a qualidade delas. Portanto, a importância da avaliação das IES decorre da necessidade de garantir a sua qualidade em um cenário de recente expansão, principalmente frente aos fenômenos de diversificação do ensino superior.

Além disso, alguns autores argumentam que o crescimento do número de IES privadas pode provocar a mercantilização do ensino, passando a considerar o estudante como um cliente e, dessa forma, naturalizando as lógicas de mercado dentro do sistema educacional,

tais como competitividade, lucro e venda de serviços (DIAS SOBRINHO, 2010), com possíveis impactos negativos na qualidade da educação oferecida. Rodrigues e Ribeiro (2011) chamam a atenção para os dois limites que devem ser evitados na educação superior: o de perder sua dimensão acadêmica, convertendo-se em um núcleo focado nas empresas, e o de distanciar-se das necessidades da sociedade ao manter a “alta-cultura” em guetos iniciados. No aspecto mercadológico, a avaliação passa a ser um instrumento que informa ao mercado de trabalho sobre a qualidade e o tipo de capacitação profissional que os cursos oferecem (DIAS SOBRINHO, 2010).

É importante que a avaliação compreenda o contexto social e histórico, considerando as características e particularidades de cada instituição. Nesse caso, produzir provas aceitáveis para uma audiência universal exige superar particularidades locais ou históricas e discutir questões acerca da validade do método de avaliação (HOUSE, 2000).

A avaliação institucional, portanto, deve impulsionar transformações organizacionais, assim como as mudanças produzem alterações nos processos avaliativos. Para ser efetiva, é preciso que ela seja um processo participativo e social de reflexão e diálogo, com objetivo de contribuir para elevar o nível de qualidade da educação superior. Entretanto, uma série de desafios se apresenta para a concretização desse objetivo (MOROSINI et al., 2016).

Ao refletir sobre a qualidade das IES, pode surgir o questionamento do motivo de melhorar essa tal qualidade. No contexto atual, em que o financiamento público ao ensino superior vem sendo reduzido ao mesmo tempo em que há um aumento considerável do número de alunos nas IES, torna-se necessário avaliar se, com isso, a qualidade das instituições não sofrerá impactos negativos.

Embora se empregue com frequência o termo qualidade, Polidori (2011) afirma que é um conceito difícil de definir, pois depende de quem o utiliza e do contexto em que se efetua. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2002) afirmava que os valores são relativos, e disto decorre uma das dificuldades da avaliação, pois o avaliador, como sujeito, possui intencionalidades, e, ao possuindo, precisa questionar quais os efeitos esperados da avaliação.

Ao considerar o campo da educação, essa discussão torna-se ainda mais complexa. Conforme já argumentaram Hewitt e Clayton (1999), a dificuldade em se definir o escopo e o significado de qualidade para IES reside na falta de consenso sobre o propósito do sistema de educação superior e sobre os papéis de cada envolvido nesse sistema. Existem diversos atores que possuem interesse no sistema do ensino superior, e cada ator possui uma visão diferente

desse mesmo sistema, tais como os governantes, os estudantes, os professores, os empregadores, e os familiares dos alunos. Assim, a educação possui múltiplas funções, a depender de quem a está utilizando ou observando: pode ser preparar profissionais, formar cidadãos livres, formar elites e líderes, desenvolver inovação e tecnologia, produzir ciência, aumentar a competitividade, entre muitos outros (DIAS SOBRINHO, 2002). Logo, a avaliação, dependendo de quem está conduzindo o processo e de suas intenções, poderá ter diversas intencionalidades. Por este motivo House (2000) afirmava que é necessário basear a avaliação em alguma forma de responsabilidade moral, a fim de evitar que os interesses dos patrocinadores ou financiadores das avaliações predominem. Dessa forma, torna-se impossível encontrar uma definição comum e genericamente aceitável do que possa ser a qualidade do ensino superior para todos os atores interessados (POUNDER, 1999). Portanto, partindo-se dessa premissa, não é possível assumir a existência de apenas uma definição precisa de qualidade, e deve-se aceitar que pode existir mais de um conceito.

Do mesmo modo, identificar qual é o produto de uma IES pode ser um desafio similar. Dependendo do público a quem essa pergunta se dirige, a resposta deve variar. Para uns, o produto pode ser a quantidade de alunos formados, para outros, o produto deve ser a educação propriamente dita, envolvendo a construção de conhecimento, a pesquisa, a cultura, a crítica social, os serviços à comunidade, entre outros. Dessa forma, pode-se considerar que as finalidades da avaliação são bastante diversas (POLIDORI, 2011).

Um dos problemas dos processos avaliativos nas IES apontados por Lima (2011) é em relação à existência de desconfiança no processo por parte dos docentes, e até mesmo a descrença em relação aos resultados e às mudanças que podem ocorrer. Neste sentido, em pesquisa realizada por Lima (2013), foi constatado que os sujeitos pesquisados reconhecem a avaliação como um instrumento para mudanças, ao mesmo tempo em que não são enxergadas mudanças na prática cotidiana dos sujeitos pesquisados. Para reduzir tal descrença é necessário que a autoavaliação tenha resultados mais utilizados e debatidos pela comunidade acadêmica, auxiliando na implementação de mudanças e nas tomadas de decisão (LIMA, 2013). Nesse sentido, a autora afirma que “o distanciamento entre planejamento, avaliação e tomadas de decisão demonstra que na prática ainda precisamos desenvolver a cultura de avaliação dos espaços da instituição” (LIMA, 2011, p. 264).

Para que a avaliação promova resultados em uma instituição, Rodrigues (2003) propôs um modelo que integra avaliação ao planejamento, contendo cinco pilares que devem ser observados:

- a) a integração entre os elementos de avaliação e planejamento;
- b) o uso de indicadores orientados ao planejamento;
- c) o sequenciamento de atividades anuais de avaliação e planejamento;
- d) o estabelecimento de um ciclo integrado de avaliação e planejamento; e
- e) a integração dos recursos humanos nos processos de avaliação e planejamento.

A autora, em obra mais recente, ainda enfatiza que as IES, de modo geral, possuem dificuldade em realizar a integração da avaliação com planejamento, pois ainda se detém no levantamento de dados e em analisá-los visando apenas cumprir as exigências da avaliação (RODRIGUES, 2011).

Apesar das diversas dificuldades e barreiras apontadas, a avaliação da qualidade das instituições de ensino superior tem se tornado um tema de pesquisa recorrente em todo o mundo, conforme demonstra o mapeamento bibliométrico de Steinhart et al. (2016). Segundo os autores, ainda é cedo pra afirmar se a avaliação da qualidade no ensino e aprendizagem da educação superior se consolidará como uma especialidade, mas há indicativos para isso: existem pesquisadores frequentemente citados; existem periódicos sobre o assunto; e há um crescimento do número de autores e publicações sobre o tema nos últimos anos (1996 – 2013). No contexto brasileiro, a avaliação vem ganhando espaço nas últimas duas décadas, como será visto a seguir.

2.1.1 Antecedentes de Avaliação da Educação Superior no Brasil

Desde a década de 1970 existem experiências de avaliação no ensino superior, como é o caso dos esforços empreendidos pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), criada para avaliar os cursos e programas de pós-graduação. A avaliação

em nível de graduação iniciou nos anos 1980⁴ e tornou-se central em relação à política educacional nos anos 1990 (PINTO et al., 2016).

Em 1993 foi criado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que teve início efetivo em 1994, e foi também adotado o Documento Básico de Avaliação das Universidades. O PAIUB foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) para que as Universidades criassem sistemas de avaliação internos, que seriam analisados posteriormente por técnicos do MEC. O objetivo era que auxiliasse no processo de aperfeiçoamento das instituições e de prestação de contas à sociedade, sendo uma ferramenta para planejamento da gestão e de desenvolvimento da educação superior. O PAIUB contemplava três fases, a avaliação interna, avaliação externa e reavaliação, e possuía dotação financeira própria e era de livre adesão das universidades por meio de concorrência de projetos (MENEZES; SANTOS, 2001).

À época da criação do PAIUB, muito se discutia sobre implementar ou não a avaliação institucional nas IES. No documento que o instituiu, afirmava-se que a avaliação era uma questão consensual no discurso, mas, que na prática, “a sua operacionalização esbarrava nos temores da comunidade universitária de que este processo pudesse ser utilizado pelo Governo para desencadear mecanismos de premiação ou punição, com implicações na alocação dos recursos financeiros” (BRASIL, 1994, p. 5). O programa foi objeto de discussão de diversos setores da educação superior, e, contando com contribuições resultantes desse processo, em 1993 foi lançado o Documento Básico sobre a avaliação e um Edital para que as universidades apresentassem projetos para o período de 1994 e 1995. Esse edital resultou em cinquenta e cinco universidades com projetos de avaliação institucional à época (BRASIL, 1994). Os princípios básicos que orientaram o PAIUB, de acordo com o documento que o instituiu, foram: globalidade, comparabilidade, respeito a identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade.

⁴ Na década de 1980 surgiram os seguintes programas: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) em 1983 e o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES) em 1986. O PARU objetivou conhecer as reais condições do sistema de educação superior para realizar as atividades de produção e disseminação de conhecimento, por meio de estudos, pesquisas e debates. Porém, foi desativado após um ano de seu início, devido a disputas internas do Ministério da Educação relacionadas a competências de avaliação (BARREYRO; ROTHEIN, 2008). O GERES, por sua vez, teve a função de elaborar uma proposta de reforma universitária, baseado no trabalho da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, e que também não foi adiante (BARREYRO; ROTHEIN, 2008).

Em 1995, a Lei nº 9.131 instituiu o Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido por Provão, que era realizado por concluintes de graduação. O Provão se tornou o instrumento central de avaliação da Educação Superior brasileira a partir de 1996 e vigorou até 2003. Os resultados do Provão foram amplamente divulgados pela mídia, o que levou a ser considerado, por parte das instituições, um importante instrumento para sua promoção.

Um dos principais problemas dos esforços à época, conforme apontado por Dias Sobrinho (2010), foi que o Ministério da Educação (MEC) impôs seu modelo de avaliação sem consultar a comunidade acadêmica, e, por isso, recebeu diversas críticas por parte de estudantes, professores e especialistas em avaliação. Porém, como foi amplamente divulgado pela mídia e pelos próprios canais de divulgação oficiais (BARREYRO; ROTHEN, 2006), o Provão tornou-se sinônimo de avaliação e referência para grupos interessados na Educação Superior, em especial no setor privado. Aos poucos, algumas instituições passaram a realizar ajustes nos currículos, redefinir o perfil dos professores e modificar a prática nas salas de aula para melhorar o desempenho dos estudantes no exame (DIAS SOBRINHO, 2010), o que não necessariamente implicava em melhorias na qualidade da educação oferecida ou incremento nas diversas dimensões que caracterizariam a qualidade da instituição em si.

Dias Sobrinho (2010) considerava que a adesão da sociedade ao Exame Nacional de Cursos foi acrítica, embora tenha sido contestado e boicotado por muitos círculos acadêmicos. Em decorrência disso, o complexo sistema de educação superior passou a ser identificado como um único instrumento. A objetividade do Provão permitiu que a divulgação de seus resultados obtivesse efeitos inquestionáveis, embora na realidade não tenha criado condições de comparar um curso com outro, ou de fazer comparações longitudinais do mesmo curso (DIAS SOBRINHO, 2010). Entretanto, como mérito, o Provão possibilitou que a avaliação fosse colocada na agenda da educação superior e da sociedade.

No ano de 2003, com o crescimento das críticas ao Provão, a Comissão Especial de Avaliação (CEA) elaborou uma proposta de avaliação, amplamente debatido pela comunidade acadêmica e científica, que originaria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o SINAES (PINTO et al., 2016).

2.1.2 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Em 2004 foi criada a Lei nº 10.861, que instituía o SINAES. Essa lei determina que a finalidade do novo sistema seja melhorar a qualidade da educação superior, bem como orientar a sua oferta, aumentar permanentemente a sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e promover o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES. O SINAES prevê a avaliação das instituições (nas modalidades de avaliação interna ou externa), dos cursos (através do Índice Geral de Cursos – IGC) e do desempenho dos estudantes (por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE).

Em relação à avaliação das instituições, ela pode ser interna (autoavaliação) ou externa, e o SINAES determina dez dimensões que precisam ser consideradas:

- a) missão e plano de desenvolvimento institucional (PDI);
- b) políticas para ensino, pesquisa, pós-graduação, extensão e as formas de operacionalizá-las;
- c) responsabilidade social da instituição;
- d) comunicação com a sociedade;
- e) políticas de pessoal, carreiras dos servidores, aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional e condições de trabalho;
- f) organização e gestão da IES;
- g) infraestrutura física;
- h) planejamento e avaliação;
- i) políticas de atendimento aos estudantes; e
- j) sustentabilidade financeira.

A Comissão Própria de Avaliação (CPA) foi instituída como entidade responsável pela condução dos processos de autoavaliação, sendo um órgão autônomo em cada IES. Por outro lado, a avaliação externa fica a cargo de avaliadores do INEP, que vão até as instituições, e, por meio de instrumentos de avaliação externa, analisam a IES e emitem os atos autorizativos dos cursos, como a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento (INEP, 2018).

Como norteador da avaliação institucional, a proposta do SINAES (BRASIL, 2003) apresentava os princípios do novo sistema: a educação como um direito social e dever do

Estado; os valores sociais historicamente determinados; a regulação e o controle articulados a uma avaliação formativa e construtiva; a prática social com objetivos educativos; o respeito à identidade e à diversidade das IES; a globalidade institucional; a legitimidade; e a continuidade do processo avaliativo como um instrumento de política educacional. Andriola e Souza (2010) afirmam que uma das críticas existentes ao processo de avaliação é a existência de instrumentos isolados que conduzem a uma visão parcial e fragmentada da realidade e, como solução, seria necessário utilizar múltiplos instrumentos e combinar diversas metodologias.

Percebe-se, pela formulação inicial e pela abrangência das dez dimensões que o compõem, que o SINAES é norteado por uma concepção holística de avaliação da instituição, ou seja, considerando a IES como um sistema de fato, integrando as diversas áreas de uma instituição de forma coerente e consistente. Nesse aspecto, cabe ressaltar a centralidade do processo de avaliação institucional interna e externa para o SINAES, pois cada instituição deveria refletir, de forma contínua e envolvendo professores, estudantes e funcionários, sobre suas responsabilidades, fragilidades e potencialidades, a fim de conseguir se planejar e estabelecer metas que permitam a melhoria da qualidade em todas as suas dimensões (DIAS SOBRINHO, 2008). A participação dos envolvidos no processo de avaliação permitiria torná-los sujeitos da avaliação e corresponsáveis pela construção da qualidade da educação superior, gerando oportunidades de participação nos processos (DIAS SOBRINHO, 2010).

Em 2014, foi publicada a Nota Técnica nº 65, que separa as dez dimensões em cinco eixos, conforme Quadro 1. Foram estabelecidos os seguintes eixos:

- a) planejamento e avaliação institucional;
- b) desenvolvimento institucional;
- c) políticas acadêmicas;
- d) políticas de gestão; e
- e) infraestrutura física.

É importante observar que o primeiro eixo destacado pela referida Nota Técnica enfatiza as atividades decorrentes da autoavaliação, ressaltando a importância do trabalho das CPAs e dos processos avaliativos que compõem o relato institucional. Assim, a avaliação interna e externa devem originar ações que objetivam a execução do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES.

De forma geral, a avaliação prevista pelo SINAES possibilitava uma avaliação de natureza formativa, comprometida com o desenvolvimento contínuo da IES com autonomia, oferecendo subsídios para a IES evoluir. No documento que definia as bases do SINAES, considerava-se que o papel da avaliação não deveria se limitar à regulação no sentido de um controle burocrático e de ordenamento, pois era de competência do processo avaliativo fornecer elementos para reflexão e propiciar às IES melhores condições de desenvolvimento (BRASIL, 2003).

Com o SINAES veio o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), com amplitude nacional e que difere bastante em relação ao Provão, principalmente em relação à medição de desempenho ao invés de resultados, e que, em tese, não vincula automaticamente os resultados na prova à qualidade do curso. Assim, a cada três anos, o ENADE avalia as habilidades acadêmicas e competências profissionais demonstradas pelos estudantes de cada curso.

Quadro 1 - Dimensões e Eixos do SINAES

Eixo	Dimensão
I – Planejamento e Avaliação Institucional	8. Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional.
	Relato Institucional - descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao PDI, incluindo os relatórios emanados pela CPA relativos ao período que constituiu o objeto de avaliação.
II – Desenvolvimento Institucional	1. A missão e o plano de desenvolvimento institucional.
	3. A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.
III – Políticas Acadêmicas	2. A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, para as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.
	4. A comunicação com a sociedade.
	9. Políticas de atendimento aos estudantes.
IV – Políticas de Gestão	5. As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.
	6. Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios.
	10. Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.
V – Infraestrutura Física	7. Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação.

Fonte: elaboração própria (2018).

O ENADE é um exame mais dinâmico em comparação ao Provão, e, sendo assim, ajusta-se à concepção de avaliação formativa, afastando-se da noção de mero controle e verificação de conteúdos (DIAS SOBRINHO, 2010). Como inicialmente o ENADE foi concebido para ter um papel subsidiário no sistema de avaliação, não deveria ter gerado *rankings*, nem ter sido a ferramenta mais essencial no processo regulatório (DIAS SOBRINHO, 2010). O problema dos *rankings* é que, quando eles não estão bem sustentados, podem produzir injustiças e aumentar a rivalidade entre IES e gerar práticas competitivas que não contribuem com a qualidade da educação, desviando das finalidades essenciais do ensino superior (DIAS SOBRINHO, 2010).

Entretanto, posteriormente à sua criação, o SINAES passou a receber críticas relacionadas ao uso excessivo dos índices, principalmente os gerados pelo ENADE. Quando o Provão foi substituído pelo ENADE, pode-se considerar que os avaliadores procuraram com que a nova prova superasse as críticas da antiga, que enfatizava apenas um elemento em uma prova de conhecimento específico e considerava a média dos alunos como se fosse a nota do próprio curso (FELIX, 2011). Porém, segundo Felix (2011), embora o SINAES preveja que o caráter da autoavaliação seja educativo, visando melhorias e autorregulação, e que os *rankings* devem ser evitados, ao final do processo avaliativo o ordenamento através de *rankings* continua sendo realizado.

A questão é que o SINAES deveria proporcionar uma avaliação formativa, mas os índices acabaram por desestimular a avaliação interna, uma vez que a comparação com outras instituições por meio dos *rankings* ganhou importância para as instituições, sobretudo as privadas. Dias Sobrinho (2008, p. 821) apresenta essa crítica e afirma que o uso dos *rankings* ocorreu com “pretensa neutralidade e objetividade, como se a avaliação fosse isenta de valores e interesses, como se os números, as notas, os índices fossem a própria avaliação e pudessem dar conta da complexidade do fenômeno educativo”. Ao reduzir a avaliação a índices, ela deixa de produzir significados e questionar a pertinência e a relevância científica e social da instituição para tornar-se apenas medidas e controles (DIAS SOBRINHO, 2008).

Como a avaliação da educação é um fenômeno consideravelmente recente no Brasil, ainda existem muitas fragilidades para efetivar as práticas avaliativas. Alguns dos princípios e propósitos básicos do SINAES foram preteridos desde a sua criação. A avaliação institucional, que era central no SINAES, foi cedendo lugar à avaliação dos cursos e ao ENADE, não se consolidando em todas as IES. O ENADE, considerado erroneamente como

um sinônimo de avaliação, reduz a relevância do papel das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), e essa situação diminui as reflexões dos professores, dos funcionários e dos estudantes (DIAS SOBRINHO, 2010).

A criação de espaços de questionamento e reflexão nas instituições em relação às suas atividades e compromissos sociais é de suma importância, pois permite verificar as causas dos problemas e planejar ações para superá-las, mas as práticas controladoras e tecnicistas de avaliação não contribuem para esse ideal. Além disso, tais práticas também não são eficientes para evitar a proliferação de instituições de baixa qualidade no país.

É importante ressaltar que tais críticas não tornam os exames nacionais desnecessários, pois o Estado precisa assegurar de alguma forma a qualidade da educação, devendo utilizar diversos instrumentos para avaliá-la. A supervisão e a regulação não devem impedir o diálogo e o debate característico da avaliação participativa e democrática, pois ela permite a ocorrência da diversidade de perspectivas e concepções, o comprometimento dos participantes com a avaliação e a responsabilidade por ações de melhoria. Conforme coloca Dias Sobrinho (2010), esse formato de avaliação supera as demais do ponto de vista ético, pois se baseia na aceitação do direito à expressão, o que legitima a ação pública e aumenta a aceitação social.

Apesar de existir há mais de uma década, o SINAES ainda apresenta dificuldades na sua implementação. Nesse sentido, Pinto et al. (2016) fizeram uma meta-avaliação dos dez anos de criação do SINAES, ou seja, de 2004 a 2014. Os autores chegaram à conclusão de que, com base nas instituições pesquisadas, as universidades privadas obtiveram, de modo geral, resultados melhores que as públicas. Apenas duas dimensões foram melhores avaliadas nas instituições de ensino públicas: a dimensão 2, o que demonstra uma tradição em ensino nas instituições públicas, e a dimensão 5, o que pode estar relacionado com a estabilidade do quadro de pessoal. Isso demonstra a necessidade das instituições públicas de melhorarem a qualidade de sua gestão acadêmica e institucional, pois, sendo financiadas por recursos públicos, é preciso prestar contas dos resultados obtidos. A melhoria da qualidade do gasto público é um tema importante a ser considerado pelos órgãos públicos, principalmente em um contexto de crise política e financeira. A avaliação, portanto, pode servir como subsídio para a melhoria dessa qualidade.

2.2 FORMATOS AVALIATIVOS

Para realizar a avaliação de modo que ela propicie a melhoria da qualidade da instituição, muitos formatos avaliativos podem ser utilizados de acordo com a realidade e o contexto em que a organização está inserida. Não há um único conjunto de dados que possam expressar a universidade em todos os seus aspectos, dada a sua complexidade (VENTURINI et al., 2010), portanto, existem muitas concepções e práticas de avaliação (DIAS SOBRINHO, 2002). Esta seção se propõe a apresentar os formatos mais discutidos na literatura sobre avaliação.

Para refletir sobre os modelos de avaliação, é preciso antes diferenciar os termos “modelo” e “paradigma”. Bonniol e Vial (2001⁵ apud RIBEIRO, 2015) definem modelo como “um conjunto de regras que prescrevem e normatizam as relações entre os elementos de um conjunto produzindo, assim, formas predefinidas a compreensão de uma determinada situação”, e paradigma como “o conjunto de princípios que orientam o modo de ver e de agir diante das situações da realidade”. Para evitar as confusões entre os termos, Leite (2005, p. 14) sugeriu a utilização do termo “formatos avaliativos”, que seriam “continentes de proposições, de intenções, que se manifestam por um certo feitio de avaliação”. Desta forma, nesta dissertação optou-se por utilizar a terminologia “formatos avaliativos” sugerida por Leite (2005).

Para Leite (2005), é fundamental conhecer os formatos avaliativos e suas concepções, pois estes servem a diferentes propósitos. Entretanto, embora sejam plurais, não devem ser aleatórias e descomprometidas – é preciso haver certa racionalidade técnica, capaz de assegurar informações objetivas e críveis, com resultados confiáveis, com garantias de respeito aos sentidos e à participação.

Primeiramente é preciso diferenciar as origens da avaliação, que podem ser internas ou externas. A avaliação interna, também chamada por autoavaliação, é mais subjetiva e qualitativa, sendo exercida por membros internos à organização, geralmente com o objetivo de implementar melhorias ao final de um processo. House (2000) afirmava que, quando o avaliador é o próprio tomador de decisão, é mais fácil selecionar as classes de comparação e adotar um conjunto de normas, mas há um forte envolvimento com juízos particulares.

⁵ BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michael. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais com comentários. Porto Alegre: Artmed, 2001.

De modo geral, a avaliação externa tem a tendência de ser mais objetiva e quantitativa, pois, sendo exercida geralmente pelos governos, possui a figura da regulação; é necessário, nesse contexto, comparar e classificar as instituições e cursos, além de controlar e fiscalizar, já que é a fonte financiadora das instituições públicas e precisam ajustar as instituições em geral às normas. Auxiliadas pela mídia, as avaliações externas são altamente divulgadas, mas, de acordo com Dias Sobrinho (2002), de forma acrítica. A questão da titularidade de uma avaliação estabelece conflitos, pois, uma vez que o titular pode definir sua concepção, seu desenho, suas funções, suas operações e seus destinatários, ele também pode determinar os efeitos que a avaliação deverá produzir (DIAS SOBRINHO, 2002).

Algo que também precisa ser levado em consideração ao optar por um ou outro formato avaliativo, é a reflexão acerca dos destinatários de um processo avaliativo, pois, caso o avaliador não possa defini-los, a avaliação será indeterminada, não possibilitando que trate de problemas e estructure argumentos a públicos concretos (HOUSE, 2000). Embora esse público tenha liberdade para estabelecer seu grau de compromisso, toda e qualquer avaliação pode ser discutida e apresentar desacordos. Por este motivo, é importante que a avaliação seja baseada em um conjunto de critérios ou normas, para que seja possível estabelecer um juízo sobre o valor do objeto avaliado (HOUSE, 2000).

Esses critérios podem ser mais técnicos e quantitativos, utilizando números que, de modo geral, dão uma aparência de certeza e evidência à avaliação, mas que dificultam a discussão, principalmente com destinatários não iniciados (HOUSE, 2000). O modelo de avaliação com enfoque quantitativo possui uma ótica eficientista, instrumentalista e classificatória, e permite realizar um balanço das dimensões mais visíveis e facilmente descritíveis, como por exemplo, a área construída (RIBEIRO, 2015). Embora a argumentação quantitativa seja o enfoque mais popular de avaliação, House (2000) afirmava que a análise quantitativa pode ser uma ferramenta bastante valiosa se for utilizada de maneira adequada, pois, caso contrário, pode ser algo perigoso. É essencial que a essa análise seja combinada o juízo humano, que deve ocupar uma posição superior. Nesse sentido, a argumentação qualitativa proporciona contexto necessário para interpretar os dados quantitativos.

2.2.1 Avaliação Formativa e Normativa

Ribeiro (2015) pesquisou sobre os modelos de avaliação institucional utilizados no ensino superior no Brasil, verificando as dificuldades e facilidades encontradas pelas IES. Uma contradição observada pelo autor é que a avaliação institucional, no Brasil, parece organizada para atender simultaneamente a duas finalidades distintas: regulação em paralelo ao aperfeiçoamento e desenvolvimento institucional. Apesar de distintas, elas podem ser consideradas complementares, embora, na prática, uma possa inviabilizar a outra. Enquanto a avaliação com o objetivo de regulação, tradicional do modelo normativo, visa atender determinadas normas e regras, a avaliação para o aperfeiçoamento e desenvolvimento institucional procura melhorar seus processos internos, e pode ser considerada como uma avaliação de caráter formativo (RIBEIRO, 2015).

Para auxiliar na compreensão de ambos os formatos, Contera (2000) apresentou um modelo, desenvolvido por Castrejón Diez (1991⁶), para avaliação da qualidade da educação superior dividido em quatro tipos: regulação; misto; excelência seletiva; e democrático (ver Quadro 2). Os tipos de regulação e misto estão sob controle do Estado, já os tipos de excelência seletiva e democrático estão sob controle da instituição. Os tipos misto e democrático utilizam critérios acadêmicos como indicadores de qualidade, já os tipos de regulação e de excelência seletiva utilizam critérios administrativos e indicadores de qualidade típicos de mercado. Logo, percebe-se que os tipos de regulação e democrático apresentam-se como extremos opostos, e eles podem ser relacionados aos formatos normativo e formativo, respectivamente.

Quadro 2 - Tipos de Avaliação

	Crítérios administrativos	Crítérios acadêmicos
Controle do Estado	Regulação	Misto
Controle da Instituição	Excelência seletiva	Democrático

Fonte: Contera (2000).

A principal finalidade da avaliação formativa, considerada por Contera (2000) como avaliação democrática, é desenvolver e aprimorar a qualidade dos processos realizados por

⁶ CASTREJÓN DIEZ, J. **Las bases filosóficas de la planeación**. H. Cámara de Diputados, LIV Legislatura, Comisión de Ciencia y Tecnología, México, 1991.

uma instituição, sua ênfase é na análise qualitativa e há um incentivo em envolver todos os segmentos na construção e execução do processo, sendo mais participativo e democrático. O modelo democrático é baseado na ideia de autorregulação, articulando de forma sistemática a avaliação, a certificação da qualidade e o controle pelas próprias instituições (CONTERA, 2000). Nesse modelo, o papel dos avaliadores é de contribuir para que a organização supere as suas dificuldades, melhorando a qualidade do trabalho realizado. Esse modelo critica a racionalidade instrumental, pois esta é incapaz de compreender os valores dos fins relacionados. Assim, ao invés de um interesse técnico, o modelo democrático possui um interesse emancipatório por meio da autorreflexão. Para Contera (2000), o modelo democrático se orienta pela defesa da autonomia e capacidade de autogestão das IES. Com isso, a autoavaliação possui uma responsabilidade social de prestar contas à sociedade da qualidade dos serviços prestados pela instituição.

Já a avaliação normativa, ou de regulação, possui como finalidade garantir o cumprimento de regras, de forma a garantir um nível de qualidade na instituição, e, ao contrário do primeiro, a ênfase é na análise quantitativa, de caráter tipicamente tecnocrático e centralizador e que não incentiva, *a priori*, a participação. O modelo de regulação é orientado por uma racionalidade instrumental e um interesse técnico, em que se considera que o Estado deve prestar contas (*accountability*) dos recursos públicos utilizados (CONTERA, 2000). A busca é por indicadores de rendimento, fixação de padrões e testes visando ao controle. Pretende-se com esse modelo medir o desempenho da instituição, dos alunos e dos professores. Esse tipo de avaliação gera os *rankings*, separando as instituições em categorias de acordo com seu desempenho, e o decorrente impacto nos recursos públicos recebidos pela instituição. Este último modelo possui o objetivo de manter a qualidade, e não necessariamente de aumentá-la (RIBEIRO, 2015), e, ao utilizar este tipo de avaliação em diversas instituições, a tendência é que elas fiquem bastante parecidas umas com as outras, como é o caso das avaliações de cursos de graduação realizadas pelo MEC.

Porém, há quem defenda que a avaliação na forma de regulação pode influenciar positivamente as instituições. Felix (2011) reconhece que a regulação causa impactos e mudanças, uma vez que oportuniza o envolvimento da comunidade interna com as alterações e melhorias dos cursos, permitindo o oferecimento de novos cursos ou a alteração dos currículos, a melhoria das funções, da extensão e da pesquisa, o investimento de recursos financeiros, entre outros.

Como uma organização de produção e difusão de conhecimento, importa muito mais os indicadores de qualidade e que os processos avaliativos possuam colaboração e participação dos envolvidos, com o objetivo de aperfeiçoar e transformar a realidade daquela instituição. Porém, Contera (2000) destacou que, para ser realmente um processo democrático, é preciso garantir a participação dos segmentos em todas as etapas.

Algo que deve ser levado em consideração é que, se o objetivo da avaliação for prioritariamente melhorar a qualidade da instituição, é essencial que toda a instituição sinta o processo de avaliação, permitindo que descubra seus pontos fortes e fracos por meio de uma autoavaliação. Nesse caso, os padrões definidos pelo governo e os *rankings* disponíveis não possuem tanta utilidade, pois são mais úteis quando a avaliação tem por objetivo o marketing da instituição, demonstrando à sociedade a qualidade que tem perante os padrões estabelecidos pelo governo (POLIDORI, 2011).

Leite (2005) defende que a qualidade de uma universidade relaciona-se com seu marco institucional, a visão dos estudantes e da sociedade. Assim, a universidade precisa, simultaneamente, ser o que ela diz que é e oferecer o que ela promete oferecer, além de garantir que seus estudantes obtenham o que esperam para sua formação, e refletir a sociedade. Neste ponto, vale ressaltar que qualidade é muito mais relacionada ao que a sua comunidade define por qualidade, do que a *rankings*, com notas e conceitos atribuídos. De acordo com Leite (2005, p. 9), “a qualidade de uma instituição pode, e deve, ser definida por aqueles sujeitos que a fazem ser do jeito que ela é, que lhe dão uma cara, que podem definir seu perfil e o seu papel”.

Por fim, pode-se considerar que a regulação, de caráter normativo, possui uma concepção mais utilitarista, em contraponto à emancipação, de caráter formativo, que promove a compreensão e o desenvolvimento institucional. É preciso refletir sobre o que se quer para o setor de educação superior. Parece necessário que se mantenha a avaliação normativa, tendo em vista as exigências relacionadas ao funcionamento da IES, mas também utilizar-se da avaliação formativa, combinando enfoques, metodologias, instrumentos e estratégias, com métodos qualitativos e quantitativos.

O SINAES contempla os dois modelos de avaliação: formativa de caráter educativo, com o objetivo de compreender o funcionamento da IES, seus pontos fortes e fracos, para que ocorra o aprimoramento contínuo do trabalho; e regulatória ou somativa (normativa), para verificar as condições de funcionamento com a exigência de um padrão mínimo de qualidade

para permanecer no Sistema Federal de Ensino Superior (RIBEIRO, 2015). Isso representa um grande desafio. Na prática, é mais fácil utilizar índices e conceitos do que realizar a avaliação formativa, então o uso dos índices tem se disseminado.

Em uma situação em que a Universidade se vê obrigada a atender os requisitos das avaliações externas de regulação, uma vez que estas geram índices, que por sua vez geram visibilidade, a capacidade para inovar e produzir melhorias em seus processos internos pode ser prejudicada, sobretudo se os recursos destinados aos processos avaliativos forem escassos – o que descreve a realidade das IES.

2.2.2 Enfoques de Avaliação

Como primeira distinção, cabe diferenciar avaliação educacional, relacionada à aprendizagem de sujeitos, e avaliação institucional, relacionada com a instituição como um todo (LEITE, 2005). Para Leite (2005, p. 14), “a avaliação institucional refere-se a um projeto que permite o balanço dos rumos da instituição em busca de qualidade”.

Existem dezenas de enfoques de avaliação institucional, que podem ser agrupados em poucos tipos básicos – denominados por alguns como “modelos” (HOUSE, 2000). Existem os enfoques objetivistas, que baseiam sua validade em métodos explícitos, como os enfoques de análise de sistemas, o comportamentalista ou baseado em metas, o de decisão e o que prescinde de objetivos, e os enfoques subjetivistas, que fundam sua validade na experiência, e não no método científico, tais como o de crítica de arte, o de revisão profissional, o quase judicial ou de contraprovas e o de estudo de casos (HOUSE, 2000).

2.2.2.1 Enfoque de Análise de Sistemas

O enfoque de análise de sistemas baseia-se em poucas medidas de resultados, como pontuações em testes. Os dados são quantitativos e as medidas de resultados se relacionam com os programas mediante análises de correlação ou outras técnicas estatísticas (HOUSE, 2000). Sua validade é baseada na noção de ser um enfoque científico.

Este enfoque pode ser utilizado para avaliar grandes programas nacionais, onde é necessário verificar informações e dados pontuais em muitas unidades de análise, sendo mais

fácil utilizar dados numéricos. Neste enfoque algumas questões são tratadas, como o alcance da população objetivo pelo programa, a forma de implementação do programa, sua eficácia e seus custos. A avaliação, neste caso, deve ser o mais objetiva possível, permitindo que os resultados não variem conforme a pessoa que o está avaliando. É uma avaliação sistemática que busca responder questões relativas a planejamento e supervisão de programas, valoração de seu impacto e eficiência econômica. A orientação metodológica deste enfoque é a ciência social positivista (HOUSE, 2000).

O enfoque de análise de sistemas possui caráter gerencial, utiliza indicadores qualitativos e análises estatísticas, comparando diferentes programas. É um enfoque aceito pela sociedade, por se auto definir como científico-social. Um exemplo desse enfoque no caso brasileiro foi o Provão que, por atribuir notas aos alunos, permitia uma comparação pela sociedade (LEITE, 2005).

Porém, House (2000) afirmou que neste enfoque há falácias e limitações, pois exclui os interesses e as preocupações dos participantes em um programa, principalmente aqueles que se situam em níveis inferiores da hierarquia social. Com isso, os programas sociais complexos são reduzidos a poucas medidas quantitativas. Uma forma de solucionar esse problema seria aumentar o número e os tipos de indicadores utilizados.

2.2.2.2 Enfoque Comportamentalista ou Baseado em Metas

O segundo enfoque objetivista é o comportamentalista ou baseado em metas, que opera com testes baseados em critérios ou normas, estabelecendo metas para programas e avaliando os seus efeitos (LEITE, 2005). Este enfoque analisa as metas formuladas para um determinado programa e obtém dados para comprovar se tais metas foram alcançadas (HOUSE, 2000). Os objetivos são as fontes de normas e critérios. Assim, o êxito e a eficiência de um programa podem ser medidos. Sua validade é baseada na ideia de técnica, uma vez que a avaliação possui uma evidente legitimidade ao partir dos objetivos e metas declarados de um programa.

Possui muitas críticas em relação ao fato de que a especificação de objetivos não é, na realidade, útil para o ensino e para o desenvolvimento curricular, por exemplo (HOUSE, 2000). Esse enfoque baseia-se na premissa de que qualquer atividade social constitui uma

tecnologia, um conjunto de técnicas que conduzem a fins específicos, levando a uma avaliação que define o êxito em termos de objetivos especificados previamente e mensuráveis, e não os valores obtidos na realidade. Outras críticas dizem respeito aos responsáveis pela definição de objetivos e seus interesses (HOUSE, 2000).

2.2.2.3 *Enfoque de Decisão*

Já o terceiro enfoque definido por House (2000) é o de decisão, e tem por objetivo controlar a qualidade e eficácia de um programa, considerando os níveis decisórios e a execução previamente considerada como adequada. Para este enfoque são utilizados questionários, entrevistas e enquetes. A sua validade tem por base o sentido de utilidade para os responsáveis pelas decisões. Este enfoque defende que a avaliação deve estruturar-se a partir das decisões que precisam ser tomadas pelo gestor. Assim, o responsável pela decisão é quem define as dimensões pertinentes para serem avaliadas, baseado em seus juízos subjetivos (HOUSE, 2000).

Críticas podem ser feitas em relação à potencial tendenciosidade do avaliador, visto que está a trabalhar do administrador de um programa, o tomador de decisão. Tal fato pode tornar a avaliação desigual e antidemocrática (HOUSE, 2000). Algumas atitudes podem ser tomadas para evitar esses problemas, como definir de modo mais amplo o grupo decisório, ou proteger os avaliadores de represálias dos administradores, ou permitir o acesso a informações por parte de grupos não decisórios. Outra crítica é em relação a definições de decisões que o avaliador irá contribuir, pois as decisões mudam com muita frequência no decorrer do tempo (HOUSE, 2000).

2.2.2.4 *Enfoque sem Objetivos Definidos*

O enfoque sem objetivos definidos é centrado no usuário, baseando-se em suas necessidades, não nos objetivos definidos para um programa. Procura-se conhecer o ponto de vista do usuário em relação a determinados aspectos da instituição. Os *rankings* são um exemplo desse enfoque (LEITE, 2005). Por ser independente dos objetivos do programa, sua validade é baseada na ausência de viés por parte do avaliador.

Este enfoque foi uma reação direta ao predomínio de avaliação determinada por objetivos. Assim, sem conhecer os objetivos a fundo, o avaliador deve investigar todos os resultados de um programa (HOUSE, 2000). O raciocínio para este enfoque é diferente para avaliadores que estão acostumados a ter parâmetros prévios para avaliar, além de ser mais qualitativo. Uma crítica desse enfoque é que pode haver divergência entre os participantes em relação ao quê deve ser avaliado (HOUSE, 2000).

2.2.2.5 Enfoque de Crítica de Arte

O enfoque de crítica de arte refere-se a críticas literárias, teatrais ou de cinema, adaptando-as para a avaliação de um programa, com a presença de especialistas no assunto (HOUSE, 2000). É tarefa de um especialista avaliar neste enfoque, que precisa ter um conjunto de ideias (teorias ou modelos, por exemplo) que permitam diferenciar o trivial do significativo (HOUSE, 2000). Sua validade baseia-se na experiência do profissional avaliador na área em questão. As críticas deste enfoque ocorrem para justificar os juízos dos avaliadores e controlar seus possíveis vieses (HOUSE, 2000). Para Leite (2005), o Qualis, que estratifica a qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação por meio de um conjunto de procedimentos empregados pela Capes, é um exemplo desse enfoque de avaliação.

2.2.2.6 Enfoque de Revisão Profissional ou Acreditação

O enfoque de revisão profissional ou acreditação, apresentado por House (2000), presta contas do que a instituição faz para preparar os seus profissionais. De forma ampla, a revisão profissional sugere que os profissionais de determinada área julguem o trabalho de seus colegas, e servem, geralmente, para dar credibilidade à qualidade de centros de preparação profissional (HOUSE, 2000). Portanto, a validade deste enfoque baseia-se na experiência coletiva dos profissionais.

Este enfoque busca envolver os professores de uma instituição em sua autoavaliação, pois eles a avaliam antes de uma comissão externa, que levanta aspectos positivos e negativos e fazem recomendações. Dependendo destes informes, se concede ou não a certificação à

instituição (HOUSE, 2000). Sob este enfoque, a instituição pode se tornar acreditada, reconhecida ou credenciada (estes dois últimos ocorrem no Brasil, em cursos superiores e em instituições, respectivamente). De acordo com Leite (2005), este enfoque envolve a autoavaliação institucional e avaliação externa.

As visitas das equipes de revisão para concessão de acreditação são muito variáveis e seu rigor depende dos membros da equipe (HOUSE, 2000). Essa desconfiança levou instituições de ensino a avaliarem a si mesmas, com sistemas de revisão profissional interna – método que desapareceu em algumas universidades, pois aceita-se a crítica de nós mesmos muito menos do que pensamos (HOUSE, 2000).

2.2.2.7 *Enfoque Quase Judicial ou de Contraprovas*

O modelo de contraprovas ou quase judicial, como o nome sugere, seria uma espécie de julgamento de um programa ou uma dada situação com base em testemunhos e provas. House (2000) citou um exemplo de um grupo nomeado pela presidência dos Estados Unidos para investigar o assassinato do presidente Kennedy, e que na Inglaterra se utilizava este tipo de comissões e conselhos para extrair orientações para políticas públicas. Ainda que estes tribunais e comissões não sejam parte do sistema judicial, utilizam procedimentos quase judiciais que lhes dão certa autoridade, e daí surge sua validade, na noção de experiência da profissão jurídica. O objetivo deste enfoque é resolver problemas. As críticas a esse enfoque relacionam-se com a constituição da comissão, do tribunal ou do júri, muitas vezes indicado por partes do caso a ser avaliado (HOUSE, 2000).

2.2.2.8 *Enfoque de Estudo de Casos*

Este enfoque é centrado nos processos de um programa e na visão que as pessoas envolvidas têm sobre ele (HOUSE, 2000). Sua validade baseia-se na experiência dos participantes e dos destinatários da avaliação. A metodologia usual consiste em realizar entrevistas com muitas pessoas, fazer observações *in loco* e apresentar as descobertas em forma de estudos de caso, e geralmente é qualitativo. O objetivo deste enfoque é melhorar a compreensão a respeito de um programa.

Leite (2005) o considera sensível ao usuário, uma vez que se propõe a avaliar a visão de pessoas interessadas que participam da avaliação, com caráter qualitativo, com o uso de entrevistas e observações. É um dos enfoques mais democráticos, pois permite representar distintos pontos de vista e interesses (HOUSE, 2000). Porém, House (2000) apontou que um dos problemas está em lidar com a divergência de interesses, sem favorecer nenhuma delas.

Semelhante ao enfoque de estudo de casos, Saul (2000⁷ apud LEITE, 2005) apresenta a avaliação emancipatória, que tem sido entendido como um novo paradigma em avaliação e educação.

2.2.2.9 *Avaliação Participativa e Aprendizagem Organizacional*

Outro grupo de modelos referem-se às avaliações emancipatórias e participativas, em que Leite (2005) incluiu os formatos avaliativos centrados nos participantes, mas que possuem a figura do especialista em avaliação para conduzir os processos. Em geral, segundo a autora, utilizam-se metodologias de pesquisa-ação, com o envolvimento dos sujeitos.

O modelo de avaliação participativa e aprendizagem organizacional proposto por Cousins e Earl (1995) é uma possibilidade de induzir formas de aprendizagem organizacional por meio de uma avaliação participativa, em que também é utilizada a pesquisa-ação, e os usuários aprendem a fazer avaliação com os especialistas da área (LEITE, 2005). Cousins e Earl (1995) afirmaram que o conhecimento pode estar representado dentro da organização de diversas formas, e, se essas representações são reconhecidas entre os membros, a capacidade de aprendizagem organizacional torna-se maior. O conhecimento pode ser encontrado nas rotinas organizacionais, nos códigos, nos documentos, nas histórias e em outras representações simbólicas. No que diz respeito às ações e pensamentos, os autores afirmam que a aprendizagem organizacional relaciona-se com a mudança nos comportamentos organizacionais potenciais, mas, também por meio da detecção de erros e correções repetitivas.

O aprendizado pode ocorrer em diversos níveis – em um baixo nível, também chamado de incremental, quando a organização responde estímulos por mudanças nas

⁷ SAUL, A.M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo. 5a. Ed. São Paulo, Cortez Editora, 2000.

concepções das operações e suas consequências, ou pode ser de alto nível, ou radical, quando os membros da organização abordam, articulam e refletem sobre suposições profundamente arraigadas sobre propósitos e processos (COUSINS; EARL, 1995).

A avaliação participativa foi defendida por Cousins e Earl (1995), sendo entendida como pesquisa social aplicada que envolve especialistas em pesquisa, ou pessoal de avaliação treinado, e tomadores de decisões. Os tomadores de decisão, também conhecidos como “usuários primários”, são os membros que possuem responsabilidade em algum programa, ou forte interesse nele. Para os autores, a avaliação participativa é apropriada para os projetos de avaliação formativa, que aspiram a compreensão dos programas com a intenção expressa de informar e melhorar a sua implementação. Como decorrência do processo avaliativo, pode ocorrer formação do pessoal chave na organização em habilidades essenciais para concluir o projeto com sucesso.

Cousins e Earl (1995) acrescentaram que nesse formato de avaliação os avaliadores e os participantes aprendem, pois ambas as partes participam do processo de avaliação. A aprendizagem que ocorre durante o processo de avaliação é muito importante para o modelo participativo, pois, dessa forma, os principais membros da organização podem desenvolver conhecimentos técnicos e habilidades de pesquisa para realizar novos projetos, enquanto cria-se um clima de confiança em relação aos avaliadores. De acordo com os autores, “é provável que a avaliação participativa responda às necessidades locais, mantendo o rigor técnico suficiente para satisfazer os prováveis críticos, aumentando assim o uso dentro do contexto local” (COUSINS; EARL, 1995, p. 9, tradução nossa). Os autores ainda afirmam que o principal interesse da avaliação participativa é buscar o uso dos dados gerados pela avaliação para resolver os problemas dentro do contexto organizacional.

2.3 INOVAÇÕES ORGANIZACIONAIS NO SETOR PÚBLICO

Como forma de melhorar os serviços públicos ofertados, alguns autores defendem um enfoque, por parte das organizações do setor público, em inovação organizacional. Tradicionalmente tem se estudado o fenômeno da inovação – sua geração, adoção, difusão e impactos – no contexto de organizações do setor privado, mas a discussão sobre inovação no setor público tem crescido recentemente (OSBORNE; BROWN, 2013).

Como justificativas para a crescente demanda por inovação no setor público, Sorensen e Torfing (2011) citam a limitação dos recursos públicos combinados com as demandas crescentes dos cidadãos e das empresas em relação à qualidade, disponibilidade e efetividade dos serviços públicos e a capacidade de resposta dos governos gera a necessidade de pensar em soluções novas e inteligentes. Além disso, os mesmos autores mencionam que os gestores públicos, os políticos e os profissionais no setor público tem ambicionado melhorar a qualidade da governança pública e solucionar os problemas sociais, econômicos e ambientais, mas, ao mesmo tempo, a sociedade tem se tornado mais complexa e fragmentada, e a tentativa de preencher a lacuna entre as ambições governamentais e o atual desempenho dos programas demanda inovação. Finalmente, os autores citam como elemento direcionador do crescimento da importância da inovação no setor público o reconhecimento pelos pesquisadores de políticas públicas que os problemas a serem enfrentados são complicados, não bem definidos e difíceis de responder, pois demandam conhecimentos especializados e envolvem um grande número de *stakeholders*. Isso leva à constatação de que não serão apenas recursos e soluções padronizadas que irão resolver tais problemas – é preciso soluções inovadoras.

Sorensen e Torfing (2011) definem a inovação como um processo intencional e proativo que envolve a geração e/ou a adoção de novas e criativas ideias, bem como a sua propagação, que objetiva produzir uma mudança qualitativa ou quantitativa em um contexto específico. Ademais, as consequências da inovação podem ser positivas ou não, já que as inovações servem a diferentes propósitos.

Historicamente, grande parte dos estudos sobre inovação aborda a inovação tecnológica, expressa, sobretudo, em inovação de produtos e processos e gerada nas organizações através de esforços de pesquisa e desenvolvimento (TIDD, 2001). Mais recentemente, outros enfoques sobre inovação têm sido trazidos à discussão na literatura dos estudos de inovação, tais como inovação de modelos de negócio e inovação gerencial, também entendida como inovação administrativa ou inovação organizacional (HAMEL, 2006; DAMANPOUR; ARAVIND, 2011). A inovação organizacional inclui o desenvolvimento de novas e melhoradas estruturas e formas organizacionais, sistemas e práticas administrativas e demais ferramentas, práticas, processos e técnicas que, quando adotadas, geram valor para a organização, tais como a gestão da qualidade total e a estrutura divisional (DAMANPOUR; ARAVIND, 2011). Neste sentido, Crossan e Apaydın (2010) argumentam que as inovações organizacionais tem relação indireta com as atividades

operacionais de trabalho, mas são diretamente associadas aos aspectos gerenciais do mesmo, como a estrutura organizacional, os processos administrativos e os recursos humanos. Neste sentido, o tipo de inovação mais bem alinhado com as características do setor público parece ser justamente a inovação organizacional.

A inovação organizacional pode ser classificada quanto ao grau de inovatividade ou ruptura com as práticas tradicionais. Nesse sentido, Moore (2005) apresentou dois modelos genéricos que geram valor no setor público: um modelo pautado pela inovação radical, que é tipicamente de grande porte e/ou impacto, robusta e possui potencial para solucionar problemas em larga escala, em várias indústrias ou setores; e um modelo baseado em inovação incremental, que foca no aprendizado organizacional, na contínua capacidade de melhorar pontualmente práticas e procedimentos, e na acumulação diária de inovações de pequeno porte que resultam, ao longo do tempo e de maneira agregada, em uma mudança importante em toda a organização. O modelo de inovação incremental, de acordo com Moore (2005), relaciona-se com as organizações inovadoras e as melhorias contínuas. Garcia e Calantone (2002) abordaram o conceito de inovações que não são puramente radicais, nem puramente incrementais. Ou seja, podem existir grandes rupturas com pequenos impactos, e pequenas rupturas com grandes impactos às organizações.

Outra forma de classificar a inovação é em relação à sua facilidade de replicação e de escalabilidade e a sua facilidade de implementação (ALBURY, 2005). Ao apresentar como ocorre o processo inovativo nas organizações, diversos autores incluem a difusão e disseminação das novas práticas à outras instituições (SORENSEN; TORFING, 2011; ALBURY, 2005; EGGERS; SINGH, 2009). Sorensen e Torfing (2011) apresentam um ciclo de inovação com quatro fases:

- a) geração de ideias, em que se pressupõe a identificação de problemas e oportunidades;
- b) seleção de ideias com base em seu potencial de geração de resultados e viabilidade de execução;
- c) implementação das novas ideias, convertendo as novas ideias em inovação na forma de procedimentos, práticas e serviços; e
- d) disseminação das novas práticas, a qual requer demonstrar os ganhos obtidos e estabelecer contatos com possíveis seguidores.

Já Albury (2005) propôs um modelo conceitual para pensar e agir sobre as condições para promover a inovação e sua difusão no setor público com quatro componentes:

- a) a geração de possibilidades;
- b) a incubação e prototipagem das ideias promissoras;
- c) a replicação e ampliação; e
- d) a análise e aprendizagem.

Eggers e Singh (2009) também apresentam um ciclo de inovação com as seguintes quatro fases:

- a) geração de ideia e descobrimento, que envolve o compartilhamento de objetivos para que todos na organização possam reconhecer o que tem sido feito em outras organizações e a relação com os usuários dos serviços públicos, compreendendo assim suas expectativas e necessidades;
- b) seleção de ideias;
- c) implementação da ideia, em que há um aspecto importante que diz respeito ao fato de que, se boas ideias não forem implementadas, as pessoas param de gera-las; e
- d) difusão.

Sorensen e Torfing (2011) acreditam que o ciclo de inovação pode ser fortalecido se houver colaboração entre os atores envolvidos, pois a geração de ideias pode ser estimulada com diferentes experiências e ideias; a seleção das ideias é melhorada com a participação das pessoas, bem como o compromisso e a aceitação das ideias. Ademais, em relação a implementação das novas ideias, a resistência é reduzida e a colaboração auxilia a mobilização dos recursos, a realização dos ajustes e a compensação de perdas eventuais; por fim, as redes ajudam na disseminação das novas práticas.

Para Albury (2005), boa parte das inovações no setor público não surge do topo da organização (o que poderia ser o caso se as inovações no setor público fossem originadas majoritariamente por políticos ou formuladores de políticas); ao contrário, com as ferramentas certas, espaço, tempo e permissão, servidores públicos de todos os níveis podem ter ideias de como melhorar os serviços. Há evidências de que é justamente isso o que acontece (BORINS, 2001), ou seja, que a inovação no setor público seja muito frequentemente originada dos níveis operacionais que estão em contato direto com os desafios associados à provisão dos

serviços públicos. Além disso, gerar inovações requer uma cultura de criatividade e diversidade, e, portanto, é importante analisar o que acontece em outras organizações. Dentre tantas ideias que podem surgir, é preciso selecionar as que serão levadas adiante. Um bom guia para isso é a missão e os objetivos da organização pública, expressos em seu planejamento e monitorados por seus processos de avaliação.

Ainda que haja um significativo ceticismo com relação ao conceito de inovação no setor público, trata-se de uma área fértil, tanto em termos teóricos quanto práticos (ALBURY, 2005; HARTLEY, 2005). Com características e determinantes próprias e distintas da inovação do setor privado tradicionalmente estudada, a inovação no setor público tende a ter como objetivo o atingimento, em larga escala, de melhorias significativas em desempenho de serviços públicos e governança (HARTLEY, 2005). As inovações podem gerar valor para as organizações no setor público por, pelo menos, três diferentes formas, de acordo com Moore (2005):

- a) gerando melhores métodos para executar suas funções básicas;
- b) explorando as vantagens competitivas, encorajando a adaptação e customização de seus procedimentos operacionais para atender as demandas dos usuários; e
- c) explorando novos usos de suas capacidades organizacionais, introduzindo produtos e serviços que atendam, complementem ou ampliem sua missão.

Para Albury (2005), ao contrário do que geralmente se afirma, existem muitas inovações no setor público, mas são em sua maioria mudanças incrementais, e, portanto, mais difíceis de serem observadas em função de seu limitado impacto imediato. O autor acrescenta que é preciso que os gestores e servidores públicos tenham habilidades, oportunidades e motivação para inovar, e discorre sobre uma série de barreiras típicas à inovação no setor público, tais como horizontes curtos de planejamento e orçamento, falta de capacidade em gestão de mudança e gestão de risco, ausência de recompensas ou incentivos para a ação inovativa em nível individual, restrições em termos de cultura organizacional (sobretudo com ênfase na aversão ao risco) e altos riscos associados à experimentos com fins de inovação que podem ter consequências negativas em larga escala caso associados a serviços ou instituições públicas de grande visibilidade. Diversas dessas barreiras são diretamente aplicáveis no contexto de inovação no setor público voltada para a implementação de avaliação institucional.

Eggers e Singh (2009) identificaram cinco estratégias para encorajar a inovação no setor público e auxiliar governos a maximizar suas habilidades de gerar abordagens inovadoras: cultivo; replicação; parceria; redes; e código aberto. Em relação à estratégia de cultivo (i), os autores afirmam que é preciso engajar os funcionários de todos os níveis com os mais diversos conjuntos de habilidades para gerar ideias e vê-las sendo executadas. Quanto à replicação (ii), as inovações realmente novas (radicais) são raras – geralmente é mais efetivo replicar e adaptar uma inovação existente para um novo contexto. A estratégia de parceria (iii) diz respeito ao fato de que nenhuma organização pode ser especialista em todas as áreas. Portanto, as parcerias com alguma outra instituição são vantajosas para a inovação. Porém, as parcerias envolvem relações bilaterais. Como forma de ir além das parcerias, os autores sugerem a estratégia de redes (iv), que possui como pressuposto utilizar os ativos de inovação de diversas bases de organizações e indivíduos para descobrir, desenvolver e implementar ideias dentro e fora dos limites organizacionais. Por fim, a estratégia de utilizar um código aberto (v) é importante, pois os modelos colaborativos são necessários em função da globalização rápida e dos custos de transação. Os autores afirmam que o governo geralmente utiliza as três primeiras estratégias, que são mais aproximadas a uma orientação interna. Uma abordagem similar para gerar inovação no setor público, que privilegia a cooperação e a flexibilidade, foi apregoada por Mergel (2016), a qual se baseia na aplicação do princípio da agilidade, originado na literatura de desenvolvimento de sistemas, nas esferas de políticas e liderança que guiam a estruturação de culturas organizacionais orientadas à inovação nas organizações do serviço público.

De acordo com Bommert (2010), há uma necessidade de novas formas de inovação no setor público, uma vez que não são produzidas inovações na quantidade e qualidade necessárias para solucionar os desafios políticos emergentes e persistentes. Portanto, têm surgido formas alternativas de gestão com base em interação, redes e parcerias, que têm sido percebidas como modos de exercer a governança de forma efetiva e legítima (SORENSEN; TORFING, 2011; AXELSON et al., 2017). As redes podem auxiliar na melhoria da coordenação e na resolução de conflitos, bem como na resolução de problemas de forma mais responsiva, baseada em uma ampla base de conhecimentos e no aprendizado mútuo.

A inovação colaborativa, portanto, sugere o uso de ativos de inovação de diversas bases de organizações e indivíduos para descobrir, desenvolver, e implementar ideias dentro e fora dos limites da organização (BOMMERT, 2010). Portanto, a inovação colaborativa refere-

se a uma abertura da organização para integrar diferentes atores interessados em resolver problemas com base no ciclo de inovação. Utilizar os ativos de uma ampla gama de atores melhora a quantidade e a qualidade das inovações.

De acordo com Eggers e Singh (2009), sem alterar as regras, os processos e as estruturas organizacionais tradicionais, as iniciativas de inovação tendem a falhar. Ao pensar no processo inovativo no setor público, é preciso considerar que os processos são conduzidos por atores políticos ou sociais, que enxergam problemas e demandas específicas, e por isso escolhem explorar algumas oportunidades particulares (SORENSEN; TORFING, 2011). Além disso, uma inovação, principalmente no contexto do setor público, não é o resultado de esforços de um indivíduo, mas precisa considerar os usuários do serviço e, assim, requer aprendizado sobre os usuários e como melhorar os serviços. Para tanto, é importante promover colaboração entre os diferentes atores, embora geralmente seja difícil reconhecer a importância disso.

Em relação à disseminação das novas ideias geradas dentro de uma organização, Moore (2005) afirmou que as instituições públicas, de modo geral, anseiam por melhorar seu desempenho, e por isso analisam constantemente seu ambiente para encontrar maneiras melhores de aperfeiçoar seus resultados. Além disso, as organizações públicas normalmente não possuem o interesse em serem as únicas proprietárias de tais inovações, de modo que não haveria problemas se outras instituições públicas quisessem imitá-la. Inclusive, as organizações poderiam dar suporte para a implementação das novas ideias em outras instituições. Na prática, entretanto, isso ocorre menos do que o desejado. De fato, Axelson et al. (2017) ilustraram a limitada capacidade de instituições públicas em propagar para a sociedade o valor gerado pelas suas inovações.

Um dos aspectos mais críticos da inovação no setor público, em particular aquela caracterizada como inovação organizacional, é a capacidade de adoção das inovações geradas. Embora novas e melhores práticas, processos e modos de operação sejam desenvolvidos e empregados com sucesso em uma instituição pública, não necessariamente são facilmente divulgadas, propagadas e adaptadas para outras instituições.

2.3.1 A Necessidade de Inovação nos Processos de Autoavaliação nas IES

Leite (2005) afirmou que, no ambiente universitário, reconhecem-se os mais diversos problemas internos, mas as pressões e responsabilidades do cotidiano que exigem cada vez mais de uma instituição universitária acabam dificultando a tomada de decisões e resolução dos problemas, sobretudo quando a resolução de problemas envolve a mudança de situações cristalizadas ao longo do tempo, o que é frequentemente recebido com resistência. Considerando as diversas pressões decorrentes das avaliações externas e seus derivados *rankings*, a resolução dos problemas internos seria mais uma mudança a ser enfrentada pela instituição, e isso remete à reflexão sobre a capacidade de inovar das universidades (LEITE, 2005). Como coloca Leite (2005, p. 6): “Haverá constrangimentos em produzir inovações na gestão acadêmica, pedagógica e administrativa e nos próprios processos de avaliação e autoavaliação, frente ao quase ‘excesso’ de responsabilidades cotidianas?”.

A avaliação externa, portanto, como é o caso do ENADE e do IGC, colabora para que a gestão dessas questões cotidianas (pedagógicas e institucionais) seja deixada de lado, priorizando os fatores que são avaliados externamente e que geram maior visibilidade para a IES. Nesse sentido, surge a reflexão quanto ao modelo ideal de avaliação no contexto universitário, pois também não é suficiente avaliar internamente se a instituição não utilizar a avaliação para sua melhoria, pois isso desmotiva os avaliadores e os próprios usuários que avaliam, pois não percebem mudanças. Conforme Suanno (2002⁸ apud ANDRIOLA; SOUZA, 2010), o processo de autoavaliação institucional possui caráter pedagógico e, por isso, deve promover e incentivar uma cultura avaliativa construtiva, participativa, permanente e comprometida com os seus objetivos.

Correa et al. (2013) apontam que muitos dos avaliadores dos cursos de graduação tem observado que os instrumentos do SINAES tem sido cumpridos como uma função meramente formal, não sendo construídos coletivamente com a efetiva participação da comunidade acadêmica. Assim, os autores colocam que é necessário otimizar os instrumentos de planejamento e avaliação do MEC, para evitar a duplicidade de informações e possibilitar a união de esforços e sua implementação de maneira dinâmica, sistêmica e integrada.

⁸ SUANNO, M. V. R. Princípios para instrumentalização do processo de autoavaliação institucional. *Uniciência*, Anápolis, n. 9, p. 81-91, 2002.

Para implementar de forma adequada um processo de avaliação, Venturini et al. (2010) afirmam que é preciso conscientizar-se de dois fatores que afetam o processo de avaliação nas instituições públicas: a reação a mudanças e o corporativismo. De acordo com os autores, a ideia de permanência e de imutabilidade característica das universidades entra em conflito com a inovação; logo, esse apego à tradição pode prejudicar as mudanças organizacionais. O corporativismo, por sua vez, pode representar um grande aliado à resistência, e pode ocorrer entre docentes e técnico-administrativos (NUNES, 1998⁹ apud VENTURINI et al, 2010).

Em relação a esse aspecto, Leite (2005) afirmou que a universidade é uma instituição contraditória, pois desenvolve diversas pesquisas que visam promover o conhecimento na sociedade, ao mesmo tempo em que se move lentamente na resolução dos seus problemas do cotidiano. Corroboram com esse ponto de vista Sampaio e Laniado (2009) que, ao abordar as mudanças na gestão universitária, afirmam que é da natureza dessas instituições não intervir nas causas de suas contradições, gerindo as tensões para controlar as crises internas.

Conforme já citado anteriormente, Venturini et al. (2010) consideram que os processos de avaliação possuem o poder de transformar intensamente a universidade, e, portanto, refletir sobre a relação entre avaliação e inovação é importante. De acordo com Contera (2000), uma instituição mais propensa a mudanças e transformações, com vontade política de revisar os obstáculos à concretização de seus objetivos, é mais adequada ao processo de autoavaliação. Leite (2005) defendeu que a universidade deve inovar para se adequar à época e à sociedade em seu entorno. Porém, a autora também coloca que é preciso que as comunidades acadêmicas e administrativas participem ampla e diretamente de um projeto de mudança na universidade, caso contrário, dificilmente se responsabilizarão por ele. É importante o clima institucional, a existência de culturas colaborativas e dispostas ao debate e ao confronto de ideias, além de tendências democráticas e participativas, e uma forte percepção da necessidade de mudar (CONTERA, 2002).

Para Leite (2005), a avaliação não é um ato neutro e universal, pois sempre se exige um pressuposto político e filosófico sobre as próprias concepções de mundo e de sociedade. Por isso, a importância de pensar na democracia como referência para os processos

⁹ NUNES, R. S. **Administração universitária**: concepções, modelos e estratégias gerenciais. 1998. Tese (Doutorado) — Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

avaliativos. Relacionando avaliação e democracia, o ato de avaliar passa a fazer sentido para transformar e reformar a Universidade de forma participativa (LEITE, 2005). Assim, a autora acredita que as universidades, por possuírem características de autonomia, necessitam da democracia nos seus processos avaliativos por meio de uma avaliação participativa e, por mais que a universidade seja uma das instituições que mais sobrevive ao tempo, ela se vê contestada em seus objetivos e funções, questionada quanto a retribuição à sociedade que a financia, ainda mais em uma sociedade de conhecimento e informação caracterizada por rápidas e intensas transformações.

Para alcançar a tão desejada qualidade na universidade, Leite (2005) defendeu o uso da avaliação institucional realizada de forma inovadora por dentro, com participação e democracia, com o envolvimento da sua comunidade interna e externa. Para Leite (2005, p. 10), “a avaliação, sob este ponto de vista e concepção, contribui para definir pontos fortes e fracos, de cada unidade, curso, departamento, núcleo ou grupo de trabalho e, com isto, entender o que os faz serem diferentes, ou seja, onde está a riqueza da diferença, sua qualidade no nível micro e macro-institucional”. Nesse aspecto, é importante pensar a avaliação como um processo construtivo e democrático, que, segundo a autora, não é nada fácil, mas que é em um processo construído que surgem as sugestões para melhoria institucional de forma coletiva.

Realizar a avaliação institucional de forma inovadora, com participação e democracia, aproxima-se mais da avaliação do tipo formativo, pois tende a ser um processo que visa ao aprimoramento e ao desenvolvimento institucional, resultado melhor alcançado ao se obter uma visão mais ampla da IES.

3 MÉTODO

A metodologia utilizada nesta dissertação está descrita neste capítulo.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa estruturou-se na abordagem qualitativa, utilizada para o aprofundamento da compreensão de uma organização ou grupo social (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Tal abordagem tem como premissa o fato de que o conhecimento do pesquisador é limitado e parcial. A importância do contexto do objeto pesquisado é maior na abordagem qualitativa em relação à quantitativa, assim como a quantidade de fontes de dados necessárias.

A natureza da pesquisa é aplicada, pois tem por objetivo gerar conhecimentos para aplicação prática no contexto das IES. Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória e descritiva. A pesquisa exploratória objetiva proporcionar maior conhecimento acerca do tema, e envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que possuem experiências práticas relacionadas ao objeto de pesquisa (GIL, 2007). A pesquisa descritiva, por sua vez, pretende descrever fenômenos da realidade.

3.2 ESTRATÉGIA DE PESQUISA

A estratégia de pesquisa combinou os seguintes procedimentos: pesquisa documental, recorrendo a fontes sem tratamento analítico, como os relatórios de autoavaliação institucional das IES, e entrevistas semiestruturadas, realizadas com um roteiro de questões acerca do tema estudado, com a possibilidade de que o entrevistado pudesse falar sobre assuntos que surgiram no decorrer da entrevista (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

3.3 ETAPAS

Para consecução dos objetivos de pesquisa¹⁰, os procedimentos metodológicos foram aplicados em quatro etapas:

- a) seleção de IES para estudo com base em critérios definidos;
- b) mapeamento documental do cenário de avaliação nas IES selecionadas e análise do nível de maturidade das IES em relação à avaliação institucional;
- c) complementação do mapeamento com realização de entrevistas semiestruturadas com os responsáveis pela avaliação institucional das IES pesquisadas;
- d) seleção e análise de práticas inovadoras em avaliação institucional nas instituições estudadas com base em critérios definidos.

3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos aplicados a cada etapa do trabalho serão a seguir apresentados.

3.4.1 Seleção de Instituições

Considerando os objetivos da pesquisa, que envolvem a análise dos elementos presentes nas avaliações institucionais das IES, foi necessário definir um escopo para a pesquisa, tendo em vista o grande número de instituições brasileiras. Assim, definiu-se que as IES estudadas deveriam ser instituições de renome em função de sua reconhecida qualidade e, de preferência, inovadoras. O interesse nas IES inovadoras decorre da necessidade de identificar práticas de avaliação formativa, entendidas neste trabalho como mais inovadoras em relação à práticas normativas, geralmente as exigidas pela legislação.

¹⁰Objetivo geral: analisar o nível de maturidade das instituições com relação às características de avaliação institucional, com ênfase em práticas inovadoras. Objetivos específicos: realizar uma análise dos elementos de avaliação institucional presentes em IES brasileiras; caracterizar o nível de maturidade das IES em relação às características de avaliação formativa e normativa; identificar práticas inovadoras na área de avaliação institucional; analisar as práticas inovadoras identificadas à luz de critérios de inovação.

Portanto, para realizar a análise de cenário e compreender como as melhores e mais inovadoras IES brasileiras estão praticando a avaliação institucional, foram selecionadas, primeiramente, todas as IES que obtiveram conceito 5 no Índice Geral de Cursos (IGC) de 2015. No total, vinte e quatro instituições, incluindo Universidades e Faculdades, públicas e privadas, foram selecionadas com base nesse critério, como exemplifica a Tabela 1. Com base nesse critério, é possível selecionar as instituições melhores avaliadas pelo SINAES.

Tabela 1 - Relação de Instituições com IGC 5 - Dados de 2015

Instituição	Sigla	Estado	IGC (contínuo)	IGC (faixa)
Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	SP	4,3714	5
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	RS	4,2854	5
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	MG	4,2079	5
Universidade Federal de São Paulo	UNIFESP	SP	4,1427	5
Universidade Federal do Rio De Janeiro	UFRJ	RJ	4,1191	5
Fundação Universidade Federal do ABC	UFABC	SP	4,1080	5
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	SC	4,0935	5
Universidade Federal de Viçosa	UFV	MG	4,0525	5
Universidade Federal de Lavras	UFLA	MG	4,0410	5
Universidade Federal de São Carlos	UFSCAR	SP	3,9809	5
Universidade de Brasília	UNB	DF	3,9767	5
Escola Superior de Ciências Sociais	FGV	RJ	4,7385	5
Instituto Tecnológico de Aeronáutica	ITA	SP	4,6026	5
Faculdade FIPECAFI	FIPECAFI	SP	4,5374	5
Faculdade de Odontologia São Leopoldo Mandic	SLMANDIC	SP	4,5134	5
Faculdades EST	EST	RS	4,4880	5
Faculdade Fucape	FUCAPE	ES	4,3624	5
Escola de Administração de Empresas de São Paulo	FGV-EAESP	SP	4,3372	5
Instituto Militar de Engenharia	IME	RJ	4,3248	5
Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia	FAJE	MG	4,3072	5
Escola Brasileira de Economia e Finanças	EBEF	RJ	4,2605	5
Faculdade Fia de Administração e Negócios	FFIA	SP	4,1483	5
Instituto Superior de Educação Ocidente	OCIDEMNTE	BA	4,0066	5
Faculdade Legale	FALEG	SP	3,9594	5

Fonte: Brasil (2015).

Além do SINAES, importa para este trabalho selecionar as instituições mais inovadoras na área acadêmica, uma vez que a principal premissa sob a qual esta pesquisa se embasa diz respeito ao grau de inovatividade inerente às práticas de avaliação formativa.

Devido a pouca existência de *rankings* de inovação no Brasil, o Ranking Universitário da Folha (RUF) foi utilizado para este fim. Desse modo, foram selecionadas as vinte melhores no item de inovação, que também é avaliado pelo RUF. O RUF avalia as instituições por meio de pesquisas de opinião do Datafolha, e considera cinco aspectos: pesquisa, ensino, mercado, internacionalização e inovação. O item de inovação compõe 4% do *Ranking* Geral, e considera o número de patentes pedidas pela universidade no período de dez anos (COMO..., 2018). Portanto, as vinte instituições selecionadas estão representadas na Tabela 2.

Tabela 2 - Dimensão de Inovação do RUF 2016

Posição	IES	Estado	Pública/ Privada	Indicador de Inovação
1º	Universidade de São Paulo (USP)	SP	Pública	4
2º	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	SP	Pública	3,97
3º	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	MG	Pública	3,94
4º	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	PR	Pública	3,91
5º	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	RS	Pública	3,88
6º	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	RJ	Pública	3,84
7º	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	SP	Pública	3,81
8º	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	SC	Pública	3,78
9º	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	BA	Pública	3,75
10º	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	PE	Pública	3,72
11º	Universidade de Brasília (UNB)	DF	Pública	3,69
12º	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	MG	Pública	3,66
13º	Universidade Federal do Ceará (UFC)	CE	Pública	3,63
14º	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	SP	Pública	3,59
15º	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	SE	Pública	3,56
16º	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	RN	Pública	3,53
16º	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)	RS	Privada	3,53
18º	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	PR	Pública	3,47
19º	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	MG	Pública	3,44
20º	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	PR	Pública	3,41

Fonte: RUF (2016).

Como critério para selecionar as IES melhores avaliadas no SINAES e mais inovadoras, foram selecionadas as IES que apareceram em ambas as listas, conforme Tabela 3. Apesar de não participar do SINAES, por ser estadual e não obrigada a participar do IGC, a USP também foi selecionada devido à sua importância na área de inovação.

Tabela 3 - IES Seleccionadas Para a Pesquisa

	Instituição	UF	IGC Contínuo	Inovação RUF
1	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	SP	4,7385	3,97
2	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	MG	4,5374	3,94
3	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	RS	4,6026	3,88
4	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	RJ	4,4880	3,84
5	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	SC	4,3624	3,78
6	Universidade de Brasília (UNB)	DF	4,2854	3,69
7	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	MG	4,3372	3,66
8	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	SP	4,3072	3,59
9	Universidade de São Paulo (USP)	SP	-	4

Fonte: elaboração própria (2018).

O próximo passo envolveu uma análise criteriosa nos relatórios de autoavaliação das nove instituições seleccionadas para conhecer o que as instituições apresentam em relação a avaliação institucional. Nessa análise, além de conhecer os itens apresentados pelas IES, também foram analisados quais modelos de avaliação as IES aparentemente utilizam.

3.4.2 Mapeamento Documental

Para analisar os modelos de avaliação institucional utilizados pelas IES, foi realizado um mapeamento documental do cenário de avaliação nas IES seleccionadas e análise do nível de maturidade das IES em relação à avaliação institucional. Deste modo, foram agrupadas as características das avaliações de carácter normativo e formativo encontradas na revisão de literatura apresentada no Capítulo 2, que resultou na primeira versão do que seria analisado nas IES, conforme disponível no Quadro 3. Esse quadro, portanto, contempla as perspectivas das práticas de avaliação institucional.

Este quadro permitiu a identificação das práticas realizadas nas IES, separando-as entre práticas mais formativas ou mais normativas. O quadro desdobrou-se posteriormente nas planilhas para análise de maturidade. Os dados para preenchimento da planilha foram obtidos por meio da análise de conteúdo dos Relatórios de Autoavaliação Institucional das IES, disponíveis em suas páginas na *internet* (Apêndice A), e por entrevistas com os responsáveis pela área de avaliação nas IES.

Quadro 3 - Características para Análise de Conteúdo

Caráter predominante	Item	Descrição da característica	Autores que abordam a característica
Normativo	1	Análises quantitativas	Contera (2000); House (2000); Ribeiro (2015).
	2	Preocupação com avaliações externas e rankings	Contera (2000); House (2000).
	3	Decisões acerca avaliação são tomadas pela gestão	Ribeiro (2015).
	4	Prestação de contas de recursos utilizados	Contera (2000).
	5	Avaliação para verificação de cumprimento de normas e controle	Contera (2000); House (2000); Ribeiro (2015).
Formativo	1	Análises qualitativas	Ribeiro (2015).
	2	Avaliação interna	Contera (2000); House (2000); Cousins e Earl (1995).
	3	Preocupação com a visão dos usuários	Contera (2000); House (2000); Cousins e Earl (1995); Ribeiro (2015).
	4	Presta contas sobre qualidade dos serviços prestados e preocupa-se com sua melhoria	Contera (2000); House (2000); Ribeiro (2015).
	5	Relação com planejamento estratégico e/ou PDI	Rodrigues (2003).

Fonte: elaboração própria (2018).

Considerando que os aspectos relacionados podem estar presentes em maior ou menor grau em uma instituição, optou-se por definir um modelo de maturidade com níveis para cada uma das características apresentadas no Quadro 3. Um modelo de maturidade pode ser utilizado para avaliar como está a situação atual sob determinado aspecto, considerando possíveis medidas para controlar o progresso desse aspecto até que este alcance uma condição de plenitude (WENDLER; 2012). Dessa forma, é possível avaliar uma situação e planejar melhorias (PÖPPELBUS; RÖGLINGER, 2011). Ele é composto por uma série de níveis de maturidade para uma classe de elementos, representando um caminho de progresso.

Foram definidos quatro níveis de maturidade para cada característica apontada no Quadro 3, sendo cada uma identificada por uma maneira específica e mais adequada ao item. Os níveis e suas respectivas pontuações são: 1 – não realiza; 2 – realiza em estágio inicial; 3 – gerencia e domina o processo; e 4 – implementa melhorias. Esses níveis foram adequados a cada característica demonstrada no Quadro 3, conforme identificado no Quadro 4 e no Quadro 5, que tratam do caráter normativo e formativo, respectivamente.

Quadro 4 - Níveis de Maturidade do Caráter Normativo de Avaliação

Item/ Processo a ser avaliado	Níveis de maturidade				Critérios de Pontuação
	1	2	3	4	
	Não Realiza	Realiza em estágio inicial	Gerencia e domina o processo	Implementa melhorias	
Análises quantitativas	Não mencionam dados quantitativos no relatório.	Mencionam dados quantitativos no relatório, mas não de forma excessiva.	Mencionam dados quantitativos no relatório.	Utilizam modelos, técnicas ou ferramentas de análise quantitativa desenvolvida por eles mesmos.	Análise do relatório e entrevistas.
Preocupação com avaliações externas e rankings	Não mencionam avaliações externas e rankings.	Mencionam avaliações externas e rankings, mas não monitoram sistematicamente.	Mencionam avaliações externas e rankings, e realizam monitoramento sistemático.	Mencionam, realizam monitoramento sistemático e desenvolvem ações a partir da análise dos rankings.	Análise do relatório e entrevistas. Análise do relatório e busca de termos "avaliação externa" e "ranking".
Decisões acerca avaliação são tomadas pela gestão	A CPA é independente e autogerida, além de contar com apoio de setor ou departamento.	A CPA possui setor e/ou departamento para conduzir a autoavaliação.	A CPA determina como será feita a autoavaliação, a gestão apenas indica a composição da CPA.	A CPA não determina como será feita a autoavaliação na IES, quem determina é a gestão.	Análise do relatório e entrevistas. Projeto, estrutura organizacional, estatuto/ regimento, organograma.
Prestação de contas de recursos utilizados	Não mencionam os recursos públicos utilizados.	Mencionam os recursos públicos utilizados, mas de forma genérica (item de sustentabilidade financeira).	Mencionam os recursos públicos utilizados por diversos órgãos/setores.	Existe transparência em relação aos recursos públicos utilizados, inclusive demonstrando em links.	Análise do relatório e entrevistas.
Avaliação para verificação de cumprimento de normas e controle	Não citam o cumprimento de regras, normas e padrões para controle.	Citam algumas vezes o cumprimento de regras, normas e padrões para controle.	Citam com frequência o cumprimento de regras, normas e padrões para controle.	Citam com frequência e possuem lista de indicadores controlados.	Busca de termos: "regras", "normas", "controle".

Fonte: elaboração própria (2018).

Os critérios de pontuação definidos na última coluna dos quadros foram os balizadores da análise. Assim, características encontradas com maior facilidade, como o caso das análises quantitativas ou qualitativas, foram observadas principalmente por meio da análise do

relatório e confirmada na entrevista. Outros itens, mais subjetivos, foram analisados também por meio da busca de termos dentro do relatório, como o caso das avaliações externas e preocupações com melhoria da qualidade dos serviços prestados. Alguns itens foram balizados por meio de análise subjetiva da pesquisadora, com base na literatura e na experiência prática, uma vez que os relatórios são divergentes entre si, como o caso da menção a regras, normas e padrões de controle.

Quadro 5 - Níveis de Maturidade do Caráter Formativo de Avaliação

Item/ Processo a ser avaliado	Níveis de maturidade				Critérios de Pontuação
	1	2	3	4	
	Não Realiza	Realiza em estágio inicial	Gerencia e domina o processo	Implementa melhorias	
Análises qualitativas	Não mencionam dados qualitativos no relatório.	Mencionam dados qualitativos no relatório, mas não de forma excessiva.	Mencionam dados qualitativos no relatório.	Utilizam modelos, técnicas ou ferramentas para análise qualitativa desenvolvida por eles mesmos.	Análise do relatório e entrevistas.
Avaliação interna	A importância dada à avaliação interna é pequena, restringindo-se ao relatório.	Demonstram importância às práticas de avaliação interna.	Monitoram sistematicamente a avaliação interna.	Desenvolvem ações a partir da análise internas.	Análise do relatório e entrevistas.
Preocupação com a visão dos usuários	Não há participação da comunidade universitária.	Há participação de um segmento na avaliação.	Há participação dos três segmentos na avaliação.	Há participação dos três segmentos na avaliação e da sociedade (público externo).	Análise do relatório e entrevistas.
Presta contas sobre qualidade dos serviços prestados e preocupa-se com sua melhoria	Não mencionam "qualidade dos serviços" e "melhorias".	Mencionam algumas vezes "qualidade dos serviços" e "melhorias".	Mencionam com frequência "qualidade dos serviços" e "melhorias".	Os termos "qualidade dos serviços" e "melhorias" são bastante mencionados, e inclusive há projetos de melhorias.	Busca de termos: "qualidade dos serviços", "melhorias".
Relação com planejamento estratégico e/ou PDI	Não mencionam relação da avaliação com planejamento estratégico e/ou PDI.	Mencionam relação da avaliação com o planejamento estratégico e/ou PDI.	Existem práticas efetivas para integrar planejamento e avaliação.	Desenvolvem projetos de planejamento estratégico e/ou PDI com base na avaliação.	Análise do relatório e entrevistas.

Fonte: elaboração própria (2018).

3.4.3 Entrevistas Semiestruturadas

Após a análise dos relatórios com base nas características apresentadas nos Quadros 4 e 5, foi realizada uma complementação do mapeamento com realização de entrevistas semiestruturadas com os responsáveis pela avaliação institucional das IES pesquisadas. As questões do roteiro foram elaboradas com base nas características de avaliação identificadas no Quadro 3, e que serviram de base para a análise de conteúdo nos relatórios de autoavaliação institucional.

Das nove instituições selecionadas, foi possível entrevistar os responsáveis pela área de avaliação de seis instituições, a saber: UFSC, UnB, UFRGS, UFMG, UFV e Unicamp. Não houve retorno das IES: USP, UFRJ e UFSCAR. O contato com as instituições foi feito por meio telefônico e e-mail, durante os meses de setembro a dezembro de 2017.

O cargo dos entrevistados, todos responsáveis por avaliação em suas instituições, a data em que ocorreu a entrevista e o formato estão disponibilizados no Quadro 6. As entrevistas presenciais da UFSC e da UnB ocorreram durante o período do 3º Simpósio de Avaliação do Ensino Superior (AVALIES) em Florianópolis – SC, no início do mês de setembro de 2017, e a entrevista presencial na UFRGS ocorreu na própria instituição no mês de outubro. As entrevistas por videoconferência da UFV e da Unicamp se deram por meio da plataforma *appear.in*. Todas as entrevistas tiveram seus áudios gravados, com consentimento dos entrevistados, para auxiliar no tratamento dos dados.

Quadro 6 - Informações sobre as entrevistas

IES	Cargo do Entrevistado	Data	Formato
UFSC	Presidente da CPA e técnico-administrativo de apoio à CPA	04/09/2017	Presencial
UnB	Presidente da CPA	06/09/2017	Presencial
UFMG	Presidente da CPA	27/09/2017	Telefone
UFRGS	Presidente da CPA	26/10/2017	Presencial
UFV	Presidente da CPA	07/11/2017	Videoconferência
Unicamp	Técnico-administrativo responsável por avaliação	01/12/2017	Videoconferência

Fonte: elaboração própria (2018).

O seguinte roteiro semiestruturado guiou a realização das entrevistas (Figura 1).

Figura 1 - Roteiro Semiestruturado para Entrevistas

<p>1. Desde quando começou a avaliação institucional na IES? Como foi esse processo?</p> <p>2. Qual a sua experiência com avaliação institucional?</p> <p>3. Na sua percepção, quais as potencialidades e fragilidades para conduzir o processo de autoavaliação?</p> <p>4. A IES possui um projeto de avaliação institucional?</p> <p>5. Qual é a finalidade da autoavaliação na IES em que você atua e para quem é realizada a autoavaliação?</p> <p>6. O quê é avaliado internamente na IES em que você atua?</p> <p>7. Qual é a metodologia empregada para avaliar? Que instrumentos são utilizados?</p> <p>Em relação às características da autoavaliação da IES, você considera:</p> <p>a) Quanto de análises quantitativas e/ou estatísticas e qualitativas é usado na IES?</p> <p>b) Como a IES trata a questão das avaliações externas e rankings? E as avaliações internas?</p> <p>c) De onde parte as decisões acerca de como avaliar a IES?</p> <p>d) Quem executa a avaliação/aplica os instrumentos?</p> <p>e) Existe participação de quais segmentos da comunidade universitária na avaliação?</p> <p>f) A IES utiliza a autoavaliação para prestar contas dos recursos públicos utilizados?</p> <p>g) A IES utiliza a autoavaliação para prestar contas da qualidade dos serviços prestados e de como melhorar?</p> <p>h) A avaliação é realizada para verificar se há cumprimento de regras?</p> <p>i) A avaliação é realizada para servir de subsídio ao planejamento estratégico (ou PDI) da IES?</p> <p>j) A avaliação, de modo geral, possui um caráter mais tradicional ou inovador?</p> <p>8. Você identifica práticas inovadoras em avaliação na IES? Se sim, quais?</p>
--

Fonte: elaboração própria (2018).

3.4.4 Seleção e Análise de Práticas Inovadoras

Para identificar as práticas inovadoras realizadas nas IES, foram utilizadas a própria pesquisa documental, como uma prévia subjetiva da pesquisadora, as entrevistas, em que foi questionada a presença de práticas inovadoras em avaliação na IES, e, por fim, a adequação dessas práticas em critérios de inovação levantados na revisão de literatura. Os critérios utilizados estão representados no Quadro 7.

Quadro 7 – Critérios de Inovação Organizacional

Critério	Autor(es)
Grau de inovatividade ou ruptura com as práticas tradicionais.	Moore (2005).
Facilidade de implementação.	Sorensen; Torfing (2011); Albury (2005); Eggers; Singh (2009).
Facilidade de replicação em outras instituições.	Sorensen; Torfing (2011); Albury (2005); Eggers; Singh (2009).
Potencial de escalabilidade.	Albury (2005).

Fonte: elaboração própria (2018).

A análise quanto aos critérios foi subjetiva por parte da pesquisadora e com base na análise comparativa das práticas

- a) com relação à literatura; e
- b) entre as instituições estudadas.

Todos os critérios foram avaliados como alto, médio e baixo, sendo que quanto mais alto, mais positivo para a prática.

4 ESTUDO APLICADO

Com base na análise comparativa dos resultados obtidos na pesquisa documental e nas entrevistas semiestruturadas, foi possível conhecer melhor como cada IES realiza sua avaliação institucional, com destaque para as práticas inovadoras, e determinar um diagnóstico sobre o nível de maturidade das instituições com relação à avaliação institucional. A seguir serão apresentados os resultados de cada instituição, em ordem alfabética, combinando a análise do relatório de autoavaliação e a entrevista realizada com o responsável por avaliação da IES.

Ao final do capítulo será apresentada a planilha com o resultado de todas as instituições pesquisadas.

4.1 UFMG

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) avalia a instituição por meio de estudos em formato de artigos que são realizados com base nas dimensões do SINAES. O histórico de avaliação na IES iniciou na década de 90, com o PAIUB. Porém, mais estruturado apenas após a criação do SINAES, em 2004. A entrevistada, docente da Faculdade de Medicina, é a diretora de Avaliação Institucional da UFMG e presidente da CPA desde 2014.

A CPA da UFMG possui um projeto de avaliação institucional anual, que é elaborado após a postagem do relatório de autoavaliação institucional no sistema e-mec no final do mês de março de cada ano, de acordo com exigências do INEP/MEC. A CPA divide-se em pequenos grupos e realizam estudos com análises descritivas, quantitativas e qualitativas, sobre algum tema relacionado às dez dimensões do SINAES, segundo a entrevistada. A forma de seleção do que será estudado e avaliado é com base nos temas relevantes que a UFMG tem vivenciado, além de relacionar com o PDI. Depois, discutem os resultados com o grande grupo. Esses estudos são realizados em formato de artigo com a intenção de publicar em revistas da própria instituição, embora nem todos sejam publicados.

A finalidade da autoavaliação na UFMG, de acordo com a entrevistada, é identificar se a IES está no caminho proposto - se as ações estão sendo cumpridas e os objetivos

alcançados. A autoavaliação é feita para a comunidade acadêmica como um todo, e também para a avaliação externa. Nesse sentido, a entrevistada destaca que há preocupação com as avaliações externas e os *rankings*, e as fragilidades apontadas pelas avaliações externas são discutidas com os responsáveis na IES.

Esse formato de avaliação assemelha-se ao enfoque comportamentalista, pois avalia os efeitos dos objetivos da UFMG, e também ao enfoque de crítica de arte, pois os avaliadores, membros da CPA, são especialistas nos assuntos avaliados e podem, assim, diferenciar o trivial do significativo, como apregoava House (2000).

Em relação às fragilidades em conduzir os processos de autoavaliação institucional, a entrevistada aponta que o formato do PDI não facilita o processo de avaliação, pois é denso e complexo, feito com uma estrutura que, por decisão do Conselho Universitário, não possui indicadores definidos. Apesar disso, no relatório de autoavaliação referente ao período de 2014, a CPA da UFMG apresenta várias análises do PDI da IES, em uma tentativa de aproximar a autoavaliação com o PDI. A professora Cristina acredita que, além de ser um instrumento de planejamento, o PDI deveria facilitar o processo de autoavaliação. Também foi apontada como fragilidade a falta de participação ativa dos alunos na CPA. Como facilitadores do processo de autoavaliação, a entrevistada apontou que são desenvolvidos na instituição diversos processos de avaliação em outros setores; como exemplo, citou que a PRORH realiza a avaliação dos servidores técnicos-administrativos, que inclui avaliação dos setores e da infraestrutura; e que a PROGRAD realiza a avaliação das disciplinas e dos docentes. O trabalho da CPA, neste caso, é analisar todos esses instrumentos e elaborar um relatório integrando-os.

As características determinantes do caráter normativo da avaliação foram detectados em baixo nível de maturidade, tanto no relatório quanto na entrevista. A IES adota poucas análises qualitativas em seu relatório, a gestão não determina como se dará a avaliação, e tanto a preocupação com prestação de contas de recursos financeiros e o cumprimento de normas não são representativos. A única característica do caráter normativo presente em maior nível de maturidade é a preocupação com as avaliações externas e *rankings*.

Já no que diz respeito às características que definem o caráter mais formativo de avaliação estão presentes em maior nível de maturidade. A CPA possui preocupação com a visão dos seus usuários nos estudos realizados, além de observar-se preocupação com a qualidade dos serviços prestados e a sua melhoria. É citada no relatório a relação entre

avaliação e planejamento na forma de análise do PDI e verificação do que foi alcançado, mas, na prática, o PDI da UFMG não considerou os resultados da avaliação para sua elaboração, segundo a entrevistada.

A entrevistada acredita que a UFMG está no caminho para ter uma avaliação inovadora, mas que ainda há muito a ser feito. Ela destacou que percebe que a avaliação vem ganhando destaque na instituição, devido a cobranças externas, ao controle social e à percepção de que a avaliação ajuda a melhorar a IES.

Em relação às práticas de avaliação inovadoras, a entrevistada considera que a avaliação da extensão e da pesquisa na instituição já estão bem estruturadas e podem ser consideradas inovadoras, sobretudo a de extensão, que considera as especificidades de cada área, mas que ainda querem melhorar na avaliação do ensino. A avaliação em formato de estudos também pode ser considerada uma inovação, pois, para Cristina, é difícil pensar fora da caixa. Geralmente os avaliadores externos esperam que os resultados venham em tabelas e gráficos, mesmo que não tenham nenhuma reflexão. E fazer os estudos em formato de artigos exige reflexão. Nos últimos três anos foram realizados cerca de trinta estudos. A partir de agora, de acordo com a entrevistada, a CPA da UFMG deve focar em algumas áreas específicas.

Observa-se, portanto, após a análise combinada dos resultados da pesquisa documental do relatório de avaliação e da entrevista realizada com a presidente da CPA, um certo caráter formativo na avaliação institucional da UFMG. Tal afirmação pode ser evidenciada por meio da decisão em não seguir uma estrutura de relatório “padrão”, adotando o estilo de artigos para avaliar a IES, aproximando-se, dessa forma, de uma avaliação mais formativa, preocupada mais em conhecer a qualidade do que a IES está ofertando, do que simplesmente atender a legislação.

4.2 UFRGS

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) tem o início de seu histórico de avaliação juntamente com o PAIUB. Nesse contexto, surgiram os Núcleos de Avaliação das Unidades (NAUs), que persistem até hoje. No ano de 2000 foi criada a Secretaria de

Avaliação Institucional (SAI) na UFRGS, e, em 2004, com a demanda do SINAES, foi constituída uma CPA.

A entrevistada é atualmente Secretária de Avaliação Institucional na UFRGS e presidente da CPA. Sua experiência com avaliação institucional iniciou na década de 90, atuando com o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG). Então, passou a se interessar por avaliação e realizou o doutorado na área, relacionando o tema ao planejamento. Depois disso, não parou de atuar com avaliação, sendo, inclusive, avaliadora externa de cursos para o INEP/MEC.

Na época do PAIUB, a UFRGS elaborou o seu Projeto de Avaliação Institucional, o PAIUFRGS. Porém, dadas as alterações na legislação e na própria Universidade, ele está desatualizado e precisa ser repensado, sendo inclusive uma meta da gestão atual e do PDI o aprimoramento e implementação de um projeto de avaliação institucional.

A finalidade da autoavaliação na UFRGS, de acordo com a entrevistada, pode ser considerada como o conhecimento de diversas sistemáticas de trabalho, que, conseqüentemente necessitam de diferentes tipos de avaliação. Nesse processo, é preciso realizar o diagnóstico para conhecer os pontos fortes e fracos da IES, refletir a respeito dos resultados e apresentá-los para a comunidade acadêmica.

A autoavaliação é realizada na UFRGS para a própria comunidade universitária e Administração Central, conforme a entrevistada. Nas unidades acadêmicas, os NAUs fazem a autoavaliação para a comunidade acadêmica envolvida naquela unidade.

A UFRGS ainda não possui instrumentos institucionais para avaliar as dez dimensões do SINAES, pois isso ainda é um desafio. Porém, possuem instrumentos para avaliação do ensino da graduação, da pós-graduação, e recentemente para o ensino à distância – todos os questionários aplicados de forma *online* no Portal do Aluno e do Servidor. Em breve iniciarão com a avaliação da infraestrutura e dos egressos, segundo a entrevistada. Entretanto, os NAUs possuem outros instrumentos, e algumas unidades conseguem avaliar outras dimensões, como o NAU da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID), que avaliou o perfil dos seus egressos, o NAU da Faculdade de Ciências Econômicas (FCE), que aplicou instrumento de avaliação das dimensões 2, 4, 5, 7 e 8 à toda a comunidade acadêmica, o NAU da Faculdade de Educação (FACED) que elaborou um instrumento de avaliação da infraestrutura da Unidade, entre outras. Quanto à participação nessas avaliações, apenas os alunos e docentes participam dos instrumentos institucionais da UFRGS, mas em alguns

NAUs é diferente, contando com a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica.

Como potencialidades na condução do processo de avaliação, a entrevistada aponta que é importante ter clareza do que é a autoavaliação e para quê ela serve. Além disso, é essencial que haja um retorno do que foi avaliado. As competências de quem conduz o processo de avaliação também são vistas como importantes fatores para qualificar a avaliação. Outra potencialidade é o real entendimento do papel da CPA, e, especificamente no caso da UFRGS, dos NAUs – caso contrário, o trabalho das comissões não flui. Por último, a entrevistada citou a motivação para o trabalho, sendo interessante que tenham pessoas com conhecimento do funcionamento da Universidade e de avaliação na CPA.

Como fragilidades, a entrevistada destacou que o período de mandato da CPA na UFRGS é de um ano, de acordo com o Regimento da CPA aprovado pelo Conselho Universitário em 2009, o que considera complicado, pois em avaliação é preciso fazer um ciclo de diagnóstico, planejamento e avaliação (para os NAUs a recomendação é que os mandatos sejam de três anos). Outro fator citado foi a inexperiência com avaliação de membros novos, gerando algumas discussões que não avançam para conclusões ou tomada de decisão em determinadas oportunidades. De modo geral, o espaço da avaliação nas IES ainda não é o desejado, de acordo com a entrevistada, embora na UFRGS cada vez mais a avaliação esteja ganhando visibilidade, além do fato de que na UFRGS a CPA não possui um espaço físico próprio e falta envolvimento dos alunos, que talvez não tenham o entendimento do que é a avaliação e do potencial de sua participação.

Em relação às características do relatório, pode-se considerar que a UFRGS utiliza de igual forma as análises qualitativas e quantitativas, pois, no relatório da IES, quem faz a avaliação de cada área são os próprios órgãos da Administração Central, e eles tem liberdade de incluir tabelas, gráficos e análises que consideram adequados, mas, por solicitação da CPA, precisam incluir um quadro resumo apontando potencialidades e fragilidades, o que exige uma análise qualitativa e uma reflexão.

As características estabelecidas para o caráter normativo da avaliação foram observadas em baixo nível de maturidade, tanto no relatório quanto na entrevista. As decisões acerca de como avaliar a UFRGS partem da CPA, que se guia no Plano de Gestão e no PDI, que são os instrumentos de planejamento da IES. Quem aplica os instrumentos é a CPA, a SAI (que é o órgão executivo da CPA) e os próprios NAUs. Logo, a CPA tem autonomia na

IES. Também não há demonstrações no relatório e na entrevista de que a UFRGS utilize a autoavaliação para verificar se normas estão sendo cumpridas. A prestação de contas de recursos financeiros se dá somente na dimensão de sustentabilidade financeira. Porém, uma das características do caráter normativo, a preocupação com avaliações externas e *rankings*, é presente na UFRGS. A IES possui um Departamento de Avaliação vinculado à SAI que é bem estruturado e possui uma sistemática constituída, de acordo com a entrevistada. Pode-se afirmar, portanto, que o acompanhamento das avaliações externas possui um nível de maturidade alto na IES. Em relação aos *rankings*, a SAI tem a função de enviar as informações da UFRGS aos responsáveis pela sua elaboração. Atualmente, a CPA está analisando os dados dos *rankings* para apresentar à Administração Central da Universidade.

Identificou-se que a UFRGS possui maior maturidade em relação às características formativas de avaliação. Por conta dos NAUs, a IES conta com a participação de uma grande parte da comunidade acadêmica na avaliação. Em relação à avaliação servir de subsídio ao planejamento, a entrevistada afirma que a UFRGS está em uma caminhada para conquistar esse espaço, que poderia ser mais alinhado. No primeiro PDI da UFRGS o Relatório de Autoavaliação Institucional (RAAI) foi utilizado, mas, devido ao novo processo de elaboração do PDI 2016-2026, nesse segundo não foi, embora membros da CPA estivessem em grupos que elaboraram o PDI.

Apesar da entrevistada declarar que considera a avaliação na UFRGS com caráter mais tradicional que inovador, diversas práticas de avaliação inovadoras podem ser observadas. Uma das práticas inovadoras de maior destaque é a Semana de Avaliação, que é realizada anualmente e serve para que a CPA e os NAUs apresentem os resultados da avaliação à gestão e à comunidade acadêmica, além de realizar outras atividades relacionadas à área. Outras práticas que envolvem parte da comunidade acadêmica e que possuem certo grau de ruptura com as práticas tradicionais são:

- a) o Fórum dos NAUs, que é um espaço para discussão de temas relacionados à avaliação nas unidades e ocorre de duas a três vezes no ano;
- b) os próprios NAUs, que, embora sejam anteriores ao SINAES, são importantes instâncias de avaliação na Universidade;
- c) uma demanda formal periódica às Pró-Reitorias para que preencham anualmente um quadro-resumo da Autoavaliação contendo potencialidades, fragilidades e ações para melhorar, fazendo com que elas realizem uma autoavaliação refletida;

- d) a instituição de grupos de trabalho dentro da CPA para otimizar o trabalho;
- e) a inclusão da temática de avaliação institucional no Salão de Ensino;
- f) a criação de um Painel de Avaliação, com acesso pelo Portal do Servidor, com os dados das avaliações do ensino de graduação e de pós-graduação;
- g) a realização do primeiro e segundo Simpósio de Avaliação da Educação Superior – AVALIES;
- h) os encontros com as CPAs do Rio Grande do Sul; e
- i) a elaboração de um Painel da Qualidade, com os resultados dos *rankings* e das avaliações externas (ainda não disponível, mas em andamento).

Percebe-se, portanto, a presença de alguns dos enfoques de avaliação apresentados por House (2000). Dentre eles, pode-se citar o enfoque comportamentalista, pois analisa se os objetivos da IES estão sendo atingidos, como no caso em que os órgãos da Administração Central elaboram sua autoavaliação de acordo com as metas do PDI, com a finalidade de verificar o quanto daquelas metas estão sendo cumpridas. Além deste enfoque, o de revisão profissional também pode ser encontrado, pois a autoavaliação na UFRGS possui o foco em prestar contas do que a IES está fazendo para preparar os seus alunos, e, para isso, baseia-se inclusive na experiência dos membros da CPA e dos NAUs. O enfoque de revisão profissional busca envolver os docentes na autoavaliação, antes que a IES passe por uma avaliação externa, e é o que ocorre na UFRGS. Outro enfoque presente na UFRGS é o participativo, pois tem NAUs que buscam a participação de sua comunidade acadêmica na avaliação da Unidade.

Após a análise do relatório de autoavaliação da UFRGS e da entrevista com a presidente da CPA, pode-se considerar que a IES possui uma avaliação com caráter formativo, pois conta com a participação dos três segmentos e de diversos setores no processo avaliativo, e faz esforços para que a avaliação sirva para melhoria da qualidade da IES.

4.3 UFRJ

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) realiza sua autoavaliação em formato de relatoria, com base nos resultados apresentados pelos órgãos da IES e com análise

crítica dos dados. A metodologia utilizada, com base no relatório analisado, é a seguinte: coleta de dados e informações junto aos órgãos; definição de grupos de trabalho na CPA para analisar os dados e informações e constituir diagnóstico comparativo com o que foi planejado; análise crítica acompanhada de proposições e recomendações; comprometimento dos órgãos em relação a suas ações; e, finalmente, a CPA verifica se as ações propostas estão sendo implementadas.

Em relação a características de caráter normativo, a UFRJ utiliza poucas análises quantitativas em seu relatório, e tampouco demonstra preocupar-se com as avaliações externas e sua posição em *rankings*, pois não constam tais informações no relatório, apenas citam que a qualidade da IES pode ser comprovada pelas avaliações do MEC, da CAPES e do *QS World University Rankings*. Quem avalia a IES é a própria CPA, por meio de relatos. Ao longo do relatório os termos "padrão" e "controle" são utilizados com bastante frequência, o que sugere certa preocupação em demonstrar que a IES está atendendo às normas.

No que diz respeito aos potenciais indícios de avaliação formativa, a UFRJ utiliza-se de análises qualitativas em seu relatório, mas, apesar do discurso de participação, não apresenta práticas participativas em avaliação. No relatório é citado que a avaliação é considerada para melhoria da qualidade dos cursos, e que esperam que a avaliação sirva de subsídio ao planejamento da IES.

Não foi possível realizar entrevista com o responsável pela avaliação durante o período de execução desta pesquisa. O contato identificado pela Universidade, embora responsável por inovação organizacional, não possuía conhecimento sobre práticas de avaliação institucional, o que inviabilizou a realização da entrevista. Portanto, a análise se deu apenas com a pesquisa documental. Com base na análise do relatório, foi possível identificar a presença do enfoque de avaliação comportamentalista, pois pretende verificar, por meio dos relatos, se o que foi planejado pela IES está sendo atingido.

4.4 UFSC

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) realiza a avaliação institucional desde 2004, após a determinação pela Lei do SINAES. Porém, apenas em 2005 foi elaborado um programa de avaliação institucional. Entretanto, em 2015 houve uma reestruturação da

CPA, e a UFSC passou a contar com um plano de avaliação institucional. A CPA da UFSC conta com os Núcleos de Apoio à Avaliação (NAAs) em cada um dos quatro Campi fora de sede. Cada NAA tem uma representação na CPA, e são formados por professores, técnicos, estudantes e representantes da comunidade externa.

Os entrevistados, presidente da CPA da UFSC, e a técnica-administrativa responsável pela CPA, possuem experiência recente com avaliação, pois ambos estão na CPA desde 2014. Foram analisados dois relatórios da UFSC, o de 2015 e o de 2016. O de 2015 apresentava os dados da consulta a comunidade acadêmica, apresentando em excesso tabelas e análises quantitativas. Já no relatório de 2016, apresentou-se uma mudança importante: quase não foram utilizadas tabelas, apenas um resumo das notas atribuídas a cada dimensão avaliada, e foram avaliados os eixos com base nas ações do PDI planejadas e executadas.

No plano de avaliação institucional da UFSC há um cronograma com etapas do ciclo avaliativo, que é realizado anualmente. São realizados dois ciclos por ano, sendo que no primeiro semestre são contemplados dois eixos (o de infraestrutura e de políticas acadêmicas), e no segundo semestre os três eixos restantes. A avaliação ocorre por meio de um questionário aplicado pela CPA à comunidade acadêmica, contando com a participação de docentes, técnico-administrativos e discentes, com a finalidade de avaliar as dez dimensões do SINAES. O instrumento utilizado é um sistema de pesquisa desenvolvido na própria UFSC, chamado *Collecta*. O *Collecta* foi criado com o objetivo de desenvolver um sistema de computação para levantar dados primários na IES, guardar a memória das pesquisas realizadas, e ser flexível no atendimento das demandas da comunidade universitária (UFSC, 2012). Além disso, utilizam os relatórios de gestão para complementar a avaliação.

Quem define como será a avaliação é a própria CPA, que conta com a participação da comunidade acadêmica em sua composição. O Presidente da CPA afirmou que ela é autogerida e independente. Para os entrevistados, a finalidade da avaliação na UFSC é, primeiramente, atender a uma imposição legal. Porém, acrescentam que é um instrumento de gestão muito importante.

Para os entrevistados, um dos desafios encontrados é aperfeiçoar o sistema de coleta e tratamento de dados, o *Collecta*, desenvolvido pela UFSC, pois é limitado e trava com muitos acessos, além de tornar a devolutiva lenta. Além disso, outro desafio apontado é que os instrumentos de avaliação precisam ser constantemente revisados, dada a organização da CPA, que prevê ciclos anuais de avaliação. Citam também que ainda não conseguiram avaliar

os egressos, e que necessitam aprimorar a metaavaliação. Outro fator considerado como um desafio é a falta da cultura avaliativa. Como potenciais, os entrevistados percebem a existência do PLAP, que é uma plataforma de ex-alunos, que conta com um aplicativo para acompanhar a avaliação (informa quem está respondendo e gera gráficos). Com essa plataforma concluída pretendem iniciar a avaliação dos egressos. Outro fator positivo é a manutenção da periodicidade da avaliação, visto que auxilia no fomento de uma cultura avaliativa na UFSC. Os entrevistados ainda citam que existem políticas de sensibilização, em que a CPA vai às unidades acadêmicas apresentar os resultados de cada uma, e que gostariam de criar uma secretaria de avaliação. Percebe-se, pelos desafios e potenciais apresentados, uma forte relação com a preocupação com o usuário, pois buscam melhorar os sistemas de coleta de dados, pretendem aumentar a quantidade de participantes na avaliação ao envolver também os egressos, zelam pela periodicidade de avaliação e buscam ir às unidades acadêmicas para realizar as devolutivas.

As características definidoras do caráter normativo da avaliação foram encontradas em baixo nível de maturidade, tanto no relatório quanto na entrevista. A UFSC utilizou análises quantitativas em seu relatório de autoavaliação institucional para ilustrar as respostas do questionário aplicado. Não mencionam *rankings* e avaliações externas, prestação de recursos utilizados, cumprimento de regras e padrões para controle no relatório. Na entrevista foi citado que a CPA acompanha as avaliações externas enviando memorandos aos coordenadores de curso que obtiveram conceitos abaixo de quatro em algum item avaliado, solicitando que enviem, no prazo de 90 dias, as providências que serão ou estão sendo tomadas para solucionar os problemas encontrados. Porém, os *rankings* ainda não são trabalhados no sentido de analisá-los e realizar ações para melhorar a posição da IES.

Em relação às características definidoras do caráter formativo de avaliação, pode-se considerar que a UFSC realiza análises qualitativas em seu relatório para subsidiar o relato das questões, conta com a participação de todos os segmentos da comunidade universitária em sua avaliação, preocupando-se com a visão de seus usuários, e procura relacionar a avaliação com o planejamento estratégico da IES. Portanto, na entrevista foi citado que a UFSC possui um PDI, que foi elaborado para o período de 2015 a 2019, e que, na época de sua construção, a CPA estava sendo reestruturada, não possuindo, portanto, subsídios suficientes para o PDI. Logo, a avaliação não foi utilizada para o PDI, mas, espera-se que no próximo seja. Inclusive,

no relatório de 2016 foram realizados diagnósticos de todos os eixos incluindo proposição de ações.

Foi observado que não foram citados a qualidade dos serviços prestados e a preocupação com a sua melhoria no relatório, embora, na entrevista, o presidente da CPA afirmou que algumas questões tratam da qualidade dos serviços. Uma dinâmica importante dos questionários é que as questões mudam todos os anos, pois procuram focar nos assuntos que foram piores avaliados no ano anterior, buscando compreendê-los para que se possa realizar alguma ação para melhorar. Logo, há uma preocupação subjetiva com a qualidade.

Percebe-se, por meio das análises realizadas, que a UFSC utiliza um enfoque centrado no usuário, sem objetivos definidos. Isso ocorre porque o foco da avaliação na IES é a realização de pesquisa à comunidade acadêmica por meio de questionários, onde são avaliadas as dez dimensões do SINAES ao longo de um ano. As dimensões do SINAES, por mais amplas que sejam, não são necessariamente relacionadas aos objetivos das instituições – como é o caso das IES que focam nos objetivos do PDI em sua avaliação. Também percebe-se, por envolverem toda a comunidade universitária na avaliação, a presença do enfoque participativo.

Como uma prática inovadora em avaliação institucional, observou-se que a UFSC possui um plano de avaliação institucional que conta com um ciclo, em que se procura avaliar por meio de questionário todas as dimensões do SINAES dentro do período de um ano, aprofundando as questões mais problemáticas nos anos posteriores. Além disso, foi citado na entrevista que uma plataforma para ex-alunos está em desenvolvimento na UFSC, chamada PLAP, com o objetivo de avaliar os egressos.

De modo geral, observa-se uma avaliação com caráter predominantemente formativo na UFSC.

4.5 UFSCAR

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) realiza sua autoavaliação por meio de coleta de indicadores e consulta à comunidade acadêmica. Não foi possível realizar entrevista com o responsável pela avaliação da UFSCAR, e, portanto, a análise dos dados da

instituição se deu apenas pelo exame do relatório de autoavaliação disponibilizado na página da CPA na internet.

No que diz respeito a características de caráter normativo, a UFSCAR utiliza abordagens quantitativas e apresenta indicadores externos em seu relatório. As fontes de autoavaliação são diversificadas, contemplando setores e segmentos. Apresentam recursos financeiros utilizados, e não demonstram preocupação com o cumprimento de normas no momento da avaliação, pois os termos “regra(s)”, “padrão(ões)”, “norma(s)” e “controle(s)” não aparecem com frequência no documento (aparecem uma, quatro, doze e seis, respectivamente).

Análises qualitativas são utilizadas ao longo do relatório, buscam a participação da comunidade universitária na avaliação, e os termos "qualidade" aparece quarenta vezes, e "melhoria", vinte e sete, demonstrando a importância da melhoria da qualidade dos serviços prestados por essa instituição. Referências como "planejamento", "estratégico" e "PDI" aparecem trinta e três, nove e vinte e cinco vezes, respectivamente. Inclusive afirmam ter um documento chamado "Material de discussão" que servirá para aprimoramento do planejamento estratégico da IES.

Como prática inovadora, foi selecionada a elaboração do "Material de Discussão" para subsidiar o planejamento. Essa prática na avaliação aproxima-se do modelo formativo, pois busca utilizar a autoavaliação como ferramenta para a gestão da IES, não limitando-se ao básico exigido pela legislação para regulação. O enfoque de avaliação que se aproxima ao praticado pela UFSCAR é o de decisão, que estrutura-se a partir das decisões que devem ser tomadas pelos gestores, o que fica demonstrado pela elaboração de materiais de discussão e proposição de ações aos gestores. Outro enfoque encontrado é o de avaliação participativa, definido por Leite (2005) como um formato avaliativo centrado no participante, mas que conta com especialistas em avaliação para conduzir os processos. Tal enfoque pode ser evidenciado pela preocupação em consultar todos os segmentos da comunidade acadêmica no momento de avaliação.

4.6 UFV

A Universidade Federal de Viçosa (UFV) realiza sua autoavaliação por meio de questionários aplicados à comunidade acadêmica com o intuito de avaliar as dez dimensões do SINAES. O entrevistado na IES foi o presidente da CPA da instituição.

A avaliação na UFV ocorre há bastante tempo, segundo o entrevistado. Na década de 90 já havia iniciativas de avaliação, mas nesse formato com CPA ocorre a partir do SINAES. Desde que começou esse processo, já ocorreram ajustes na composição da CPA e no formato do questionário aplicado, sempre se baseando no que determina a legislação e as diretrizes do SINAES.

A CPA da UFV não possui um projeto de avaliação propriamente dito, mas possuem um processo que avalia as dez dimensões em um ciclo de três anos: no primeiro ano, elaboram um relatório da CPA que apresenta os resultados do questionário aplicado a comunidade acadêmica, que é pouco analítico, não possuindo julgamentos – apenas os resultados; no segundo ano é realizada uma avaliação mais pedagógica, com foco nos alunos concluintes, e é um processo coordenado pela Pró-Reitoria de Ensino; e no terceiro ano é realizada uma junção dos dois, com a interpretação e julgamento dos relatórios anteriores. De acordo com essa descrição, trata-se de uma avaliação do tipo análise de sistemas no primeiro ano, pois utilizam em maior parte dados quantitativos para verificar informações e dados pontuais, conforme discutido no Capítulo 2. No segundo ano, o formato de avaliação utilizado aproxima-se do enfoque de crítica de arte, pois a própria Pró-Reitoria de Ensino, que pode ser considerada como especialista no assunto, coordena um processo de avaliação, também podendo se aproximar, pelo fato do foco ser nos concluintes, do enfoque de revisão profissional, com o objetivo de analisar como os profissionais estão sendo preparados pela instituição. Pode-se observar presente na avaliação da CPA da UFV o enfoque participativo também, pois contam com a participação de toda a comunidade acadêmica na consulta realizada.

No que tange à finalidade da avaliação na UFV, o entrevistado afirmou que a avaliação foi motivada inicialmente pela Lei, mas, se, por algum motivo a avaliação deixasse de ser obrigatória, acredita que a UFV continuaria fazendo, pois sentiriam falta do processo avaliativo na IES. Afirmou também que o relatório é menos importante que o processo, pois quando impresso, as situações avaliadas podem já ter se alterado.

O questionário adotado pela CPA, que é, segundo o entrevistado, bem elaborado e passa por discussões no âmbito da CPA, é aplicado por meio do Portal da UFV, com acesso por *login* e senha, e não é obrigatório, tendo cerca de 20% da comunidade acadêmica participando. A participação é de toda a comunidade da UFV – alunos, professores e técnicos, com aplicação a cada três anos. Como forma de obter a percepção da comunidade externa no que diz respeito à relação da UFV com a comunidade, no ciclo anterior elaboraram um questionário impresso e o aplicaram a duzentas pessoas na rua. O entrevistado relatou que foi um momento muito interessante e de boas descobertas. Por ser localizada em uma cidade pequena, possuem muito impacto no ambiente local.

As características estabelecidas para o caráter normativo foram encontradas em médio nível de maturidade na UFV. É a CPA quem coordena e toma todas as decisões a respeito de avaliação na UFV, demonstrando a autonomia da CPA e a não interferência da gestão. No que se refere a avaliações externas e *rankings*, o entrevistado relatou que a UFV não mede esforços para participar bem, prezando pelas avaliações e participações dos alunos no ENADE, por exemplo. Informou que já houve discussões, mas, embora o *ranking* não seja perfeito, é um indicador que proporciona uma oportunidade para reflexão. Em referência à prestação de contas sobre recursos públicos utilizados no relatório de avaliação, o entrevistado afirmou que não possuem tal objetivo, pois acredita que a dimensão de sustentabilidade financeira é redundante, uma vez que já existem tais informações no Tribunal de Contas. Além disso, afirmou que execução orçamentária e compras de bens e serviços possuem normas próprias, não há como interferir. Em função do primeiro relatório do ciclo utilizado na UFV ser a apresentação dos dados da consulta realizada, considerou-se que a IES utiliza análises quantitativas em excesso.

Em relação ao nível de maturidade das características formativas de avaliação, porém, foi observado que é maior que o normativo. Perguntado se a autoavaliação serve para melhorias da qualidade, o entrevistado afirmou que a autoavaliação serve mais para uma reflexão de como a instituição está sendo conduzida, mas baseada não em uma impressão de uma interpretação da realidade, mas em indicadores gerados por uma pesquisa, em termos percentuais. Um dos itens que recebiam reclamação nas avaliações da CPA era a comunicação, e hoje a UFV possui um plano de comunicação institucional. Isso ocorre, de acordo com a entrevista, pelo fato de que a avaliação na UFV é utilizada para fins de

elaboração dos instrumentos de planejamento estratégico, e aos gestores é encaminhada a avaliação de sua área de competência.

No que diz respeito às potencialidades e fragilidades em conduzir um processo de autoavaliação, o entrevistado afirmou que não possui uma visão apenas da UFV, e sim das instituições de modo geral. A Lei, por ser federal, abrange instituições públicas e privadas, gerando uma diversidade muito grande de instituições avaliadas pelo SINAES. O resultado, de acordo com ele, possui um impacto muito grande em universidades privadas e isoladas, que precisam de um controle maior do MEC. Nesse sentido, a CPA é uma facilitadora do processo. Já em relação a instituições mais experientes, como o caso de muitas públicas, a avaliação gera oportunidades para envolver a comunidade em discussões pontuais. Portanto, é um processo muito positivo. Colocam-se dirigentes e membros da comunidade acadêmica para reflexão, possibilitando ajustes de rumos e uma tomada de decisão mais qualificada.

O entrevistado ainda acrescentou que do relatório podem ser extraídas diversas informações e problemas, que, de certa forma, a Universidade já está ciente antes da avaliação. Porém, com os dados de uma pesquisa, como é a consulta à comunidade acadêmica, transformam uma sensação de que algum problema existe em certa medida em um indicador mais qualificado.

Uma fragilidade do processo, apontada pelo entrevistado, é a questão da efetividade, pois muitas mudanças dependem de tempo para acontecer, e muitas vezes o aluno que identificou determinado problema na instituição não estará mais vinculado a ela quando este for resolvido. A comunidade espera uma resposta de um item que foi avaliado, mas a maturação de sua resolução pode ser longa. Para o conjunto dos alunos as melhorias são uma conquista, mas por vezes as mudanças não são observadas individualmente. Outro problema enfrentado é em relação à participação, pois é difícil convencer toda a comunidade a participar da avaliação.

Em relação a UFV ser mais tradicional ou mais inovadora na avaliação, o entrevistado acredita que ela é contemporânea com os temas abordados, como segurança, inclusão e acessibilidade. A equipe que elabora os questionários busca incluir questões presentes na sociedade. Como inovação nas práticas avaliativas da instituição, pode-se considerar a avaliação da percepção da comunidade externa à UFV a fim de verificar a sua relação com a IES.

4.7 UNB

A história da Universidade Nacional de Brasília (UnB) com a avaliação institucional iniciou com a participação da IES na criação do PAIUB na década de 90. O PAIUB, de acordo com a entrevistada na UnB, foi motivado por um grupo de instituições que se reuniram devido à importância da avaliação.

A experiência da entrevistada, presidente da CPA, é bastante extensa na área de avaliação, possuindo formação em pedagogia, tendo atuado como pedagoga na rede de ensino básico. Em 2008, participou da coordenação do SINAES e, em 2010, assumiu como Diretora de Avaliação do Ensino Superior no Inep, atuando lá por sete anos.

A UnB possui um projeto de autoavaliação que acompanha o ciclo avaliativo do SINAES, contemplando um período de três anos. Está previsto a análise dos resultados do ENADE, discussão de melhorias e seu acompanhamento. O formato de avaliação da UnB é composto pela coleta de dados institucionais e consulta à comunidade acadêmica. Os cinco eixos são avaliados durante os três anos de projeto de avaliação. Uma estratégia utilizada pela UnB, de acordo com a entrevistada, é a criação do Grupo Técnico de Avaliação (GTA) para a coleta de informações, servindo como agentes de relacionamento. O GTA é formado por um responsável de cada decanato nomeado pela Reitoria. Além disso, a CPA incluiu um *link* para as informações de avaliação na matrícula dos estudantes, para dar maior visibilidade e gerar interesse. Também realizam Fóruns de Avaliação (AVAL) anualmente, nos quais discutem dados e temas da área. Realizam visitas técnicas às unidades, pesquisa com egressos, Fóruns de Coordenadores de Curso e NDEs para discutir dados do ENADE e projeção de ações para os próximos três anos, além de discutir os resultados das avaliações externas *in loco*.

Segundo a entrevistada, a finalidade da avaliação na UnB é para a tomada de decisão da gestão, pois orienta as ações do PDI e do planejamento em geral da IES, na forma de construção do Mapa de Melhorias, que será explicado a seguir. Nesse sentido, há uma articulação importante para a gestão, que aproxima-se do enfoque de decisão.

Na opinião da presidente da CPA da UnB, uma das fragilidades em conduzir o processo de autoavaliação pode ser definida como a concepção de autoavaliação por parte das IES, pois, como a Lei do SINAES preconiza os relatórios, algumas IES ainda entendem o processo avaliativo como burocrático. Porém, desde a concepção do SINAES, a avaliação deveria ser uma reflexão de resultados e promoção de ações nas instituições. Para atingir essa

concepção, é necessária uma cultura de avaliação nas instituições. Um fator importante para isso é o empoderamento das CPAs na condução dos seus processos avaliativos, o que ainda é um desafio. Outra questão importante no processo é a necessidade de promover melhorias. Portanto, as CPAs precisam ser mais propositivas. A entrevistada ainda afirmou que muitas IES procuram por modelos de avaliação, pois possuem dificuldades de enxergar a avaliação em sua própria IES. Entretanto, a CPA foi constituída como autônoma para que ela possa instituir essas melhorias. Em uma pesquisa realizada pelo Inep em 2008, analisaram todos os relatórios de autoavaliação e concluíram que apenas 12% chegavam à proposição de ações – havia muitas tabelas, muitos dados, mas sem nenhuma proposta. Essa análise fez com que a CONAES alterasse as orientações para a elaboração do relatório, indicando que o relatório seja analítico e propositivo. Para a presidente da CPA da UNB, não é recomendável separar as etapas de avaliação e proposição de melhorias, pois o processo de avaliação é um conjunto, que inclui a análise da realidade e a proposição.

Como potencialidades, a entrevistada destacou que empoderar os Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) das IES é uma estratégia, visando conhecer melhor o curso. Além disso, discutir esses dados com a comunidade acadêmica é importante, pois quem avalia geralmente quer ver algum resultado, visto que não ver o uso dessas informações desestimula as participações posteriores. Logo, é necessário realizar um *feedback*, uma devolutiva.

No que diz respeito às características definidoras do caráter normativo de avaliação, considerou-se que a UnB realiza análises quantitativas em seu relatório, e demonstra no documento grande preocupação com avaliações externas e *rankings*. De acordo com a entrevistada, a UnB acompanha as avaliações externas e prepara coordenadores de curso e de NDE antes de sua realização, e, depois das avaliações externas, refletem sobre os resultados. Os *rankings* têm metas no PDI, dada sua importância para a visibilidade da IES. Na entrevista, foi afirmado que não querem alimentar a questão da competitividade, mas a visibilidade é importante, pois muitas coisas são feitas na universidade pública, mas é essencial melhorar a informação, já que alguns *rankings* são subjetivos. A UnB não utiliza o relatório para prestar contas de recursos utilizados, nem para afirmar se cumpre regras e padrões. Entretanto, na entrevista foi citado que parte do relatório do TCU é extraído do relatório de autoavaliação.

Em relação às características formativas, pode-se afirmar que a UnB utiliza mais análises qualitativas em seu relatório que quantitativas. Esse formato foi confirmado pela

presidente da CPA no sentido de que anteriormente o relatório era muito informativo e pouco reflexivo. Então, foi elaborado um esboço de um relatório e uma oficina de elaboração de relatório com a CPA, apresentando os dados e refletindo sobre as sugestões dadas pela CPA a partir delas. Nesse momento é construído um Mapa de Melhorias, que são acompanhadas durante o ano. Dessa forma, conseguem perceber o que foi feito com os resultados das avaliações. As propostas são apresentadas para a gestão.

Quem define como será a avaliação e aplica os instrumentos é a própria CPA. A participação na avaliação é de toda a comunidade acadêmica, pois a consulta é respondida por alunos, professores e técnico-administrativos, e há representação externa na CPA. Em relação à consulta à comunidade acadêmica, a entrevistada afirmou que um fator de inovação nesse item refere-se ao fato de que a UnB tem qualificado seu instrumento, não apenas para saber se algum serviço específico foi prestado, mas se foi útil e contribuiu para a formação dos alunos. Então, a IES tem inovado nos seus instrumentos.

Foi observada na UnB, por meio das análises realizadas, a presença do enfoque comportamentalista, uma vez que a IES procura acompanhar as ações sugeridas pela CPA e as definidas no PDI. Também é possível afirmar que a UnB faz uso de práticas participativas de avaliação, pois consulta seus segmentos universitários na avaliação. Além destes dois enfoques, como foi afirmado anteriormente, a UnB utiliza o enfoque de decisão, pois declaram existir uma importante articulação com a gestão.

Como práticas inovadoras na UnB, identificou-se o Fórum de Avaliação (AVAL), realizado anualmente e que serve para tratar de assuntos relacionados à avaliação com a comunidade acadêmica. A consulta à comunidade acadêmica e análise de dados também pode ser considerada uma prática inovadora, pois é uma prática participativa que abrange toda a comunidade. O estabelecimento de metas por área com base na avaliação e o Mapa de Melhorias também é uma inovação na área de avaliação. O projeto CPA itinerante, que agora é chamado de programa Avalie a UnB também pode ser considerado como uma ruptura com as práticas tradicionais. Tal projeto era por demanda, mas agora pretendem ir a todas as unidades durante o período de três anos. Outro fator inovador é a criação de uma central de indicadores (*Business Intelligence*, BI) para servir de repositório de todas as informações de avaliação, com a finalidade de dar maior transparência aos dados.

De modo geral, pode-se afirmar que na UnB há o predomínio da avaliação formativa, pois utilizam em maior escala as análises qualitativas, preocupam-se com a melhoria da IES e contam com a participação de sua comunidade acadêmica nos processos avaliativos.

4.8 UNICAMP

A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) realiza a avaliação de forma quinquenal, de acordo com a legislação estadual de São Paulo, a deliberação CEE nº 04/99 e nº 04/00, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Diferentemente das universidades federais, a Unicamp não necessita da criação de uma Comissão Própria de Avaliação (CPA). Logo, não possuem tal comissão na IES. Como análoga à CPA, a Unicamp possui a Comissão de Planejamento Estratégico Institucional (COPEI).

O entrevistado na Unicamp foi o assessor da Vice-Reitora especificamente nos aspectos de avaliação institucional.

A Unicamp já passou pelos seguintes ciclos avaliativos: 1999 a 2003; 2004 a 2008; 2009 a 2013; e está no de 2014 a 2018. De acordo com o entrevistado, até o ciclo de 2009 a 2013 a avaliação era de responsabilidade da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Universitário (PRDU), porém, atualmente encontra-se a cargo da Coordenadoria Geral da Universidade (CGU) sob os cuidados da Vice-Reitora, que era Pró-Reitora da PRDU quando a avaliação era de responsabilidade do órgão, e, para dar continuidade ao processo com ela, houve a mudança de órgão responsável pela avaliação.

A Unicamp, de acordo com o entrevistado, não possui um projeto de avaliação institucional, mas sim um processo bem consolidado que abarca ensino, pesquisa, extensão e gestão (figura 2). A alimentação do sistema de avaliação ainda não é anual, mas fazem esforços para que seja. Na prática, a IES tem inserido informações no sistema a cada cinco anos. Comissões internas e externas avaliam a instituição. As comissões internas são eleitas por seus pares em cada unidade de ensino e pesquisa e cada centro e núcleo, e as comissões externas são compostas por até cinco docentes da área avaliada, sendo pelo menos três de fora da Unicamp e dois da própria IES. A comissão interna realiza uma análise interna de todas as questões da unidade no que diz respeito a ensino, pesquisa, extensão e gestão. A comissão externa, por sua vez, passa de um a três dias na unidade avaliada, conversando com os

servidores para responder a um questionário específico para essa comissão *ad hoc*. Após a avaliação externa, os membros da comissão interna emitem pareceres sobre a avaliação externa, que é consolidado e filtrado por áreas (exemplo: o que é relativo a ensino é encaminhado para a Pró-Reitoria de Graduação), e, assim, cada área recebe um resultado consolidado e fazem seu planejamento.

Figura 2 - Processo de Avaliação da UNICAMP



Fonte: elaboração própria (2018).

Na Unicamp, de acordo com o entrevistado, há uma avaliação e um planejamento bem estruturados, e estão em vias de implementação de uma gestão estratégica, coordenado pela CGU. O entrevistado afirmou que considera uma potencialidade do processo de avaliação a possibilidade das pessoas pararem para olhar sistematicamente a instituição, com reflexão e análise a fim de melhorar os processos de trabalho. Como o processo na Unicamp já é considerado bem estruturado, o entrevistado considera uma fragilidade a baixa participação dos alunos, que poderia ser maior. Além disso, destacou que foram criados grupos de trabalho para analisar o *software* utilizado na avaliação para proporcionar melhorias.

Quem define como a instituição será avaliada é a COPEI, que é um órgão assessor do Conselho Universitário (CONSU). Porém, dada essa estrutura, o CONSU determina o volume de recursos que serão disponibilizados para os projetos oriundos da avaliação. Logo, pode-se dizer que a COPEI não é totalmente autônoma na instituição. Com base nessas informações, o enfoque de avaliação que se aproxima do praticado na Unicamp é o de decisão. Outro enfoque observado é o de crítica de arte, pois demandam a especialistas da área, por meio das comissões, que realizem a avaliação.

Para a Unicamp, a finalidade da avaliação institucional é realizar um diagnóstico de questões que devem ser enfrentadas para proporcionar a melhoria necessária na busca pela excelência. Embora a legislação seja importante, ela não é o motivo principal de realizar a autoavaliação. Os destinatários da avaliação da Unicamp são a própria instituição e a sociedade, o que inclui os seus próprios alunos.

A metodologia utilizada é o preenchimento de um conjunto de perguntas separadas por área a serem respondidas pelas comissões internas e externas em um sistema informatizado, que inclui tabelas com informações da base de dados da instituição para auxiliar nas respostas. As áreas avaliadas são: ensino, pesquisa, extensão e gestão. Após as comissões realizarem seu diagnóstico, este é devolvido para as Pró-Reitorias analisarem e elaborarem seu planejamento. Deste material são gerados projetos estratégicos com o auxílio de uma equipe da CGU. De acordo com o entrevistado, elaborar os projetos permite que o planejamento “não morra em promessas internas”. Porém, é importante ressaltar que nem todas as questões apontadas no diagnóstico transformam-se em projetos, pois as Pró-Reitorias tem autonomia para selecionar as demandas.

As características que descrevem a avaliação do tipo normativa foram encontradas na Unicamp em médio nível de maturidade, pois, como a IES possui um processo de avaliação bem consolidado, é natural que adotem mais práticas em avaliação. Nesse sentido, o relatório de avaliação, devido à dinâmica da Unicamp, apresenta-se com análises mais quantitativas, pois a análise qualitativa fica sob a responsabilidade das Pró-Reitorias. No que diz respeito às avaliações externas, o entrevistado reconhece que a Unicamp é melhor avaliada nos aspectos acadêmicos, perdendo pontos nos quesitos de mercado. Porém, afirma que fazem poucas ações reativas aos *rankings*, pois de modo geral trabalham pela excelência e o bom resultado obtido nos *rankings* é natural. Afirmou que não fazem o processo inverso de analisar o *ranking* e fazer ações reativas a ele para ser mais bem avaliada, como muitas instituições fazem. Porém, no relatório apresentam o resultado das avaliações externas e dos *rankings*. O fato da COPEI não ser totalmente autônoma na IES também a aproxima do caráter normativo.

No que tange às características formativas de avaliação, há mais itens em alto nível de maturidade. Para o entrevistado, as melhorias são o objetivo principal da avaliação. Com isso, acaba-se prestando contas da qualidade, mas o principal objetivo é diagnosticar os problemas a serem enfrentados.

Na Unicamp existe o Planejamento Estratégico (PLANES), que possui a avaliação institucional como o principal insumo. O PLANES desdobra-se em projetos estratégicos com definição de objetivos, metas e prazos. Ao final de cinco anos, todos os órgãos refazem o seu planejamento com base na avaliação institucional. Assim, observando os planejamentos dos órgãos, a instituição elabora o dela. O entrevistado afirmou que o PLANES é muito mais detalhado que os PDIs das universidades federais e é quinquenal, embora os órgãos possam

planejar por períodos menores. Neste ciclo avaliativo, que vai do ano de 2014 até 2018, a avaliação ocorrerá em 2019, e em 2020 o PLANES será elaborado novamente. Outro fator importante é o Plano de Gestão, que será elaborado em 2021 com a troca da reitoria. Portanto, o PLANES, apesar de ser soberano, também deverá incorporar ações e metas do Plano de Gestão do Reitorado eleito pela comunidade universitária, desde que não haja antagonismos. De acordo com o entrevistado, este é o “segredo do sucesso da Unicamp”.

No que se refere a inovação na avaliação da Unicamp, o entrevistado afirma que a avaliação em si é tradicional, pois acredita que não tenha muito como inovar nesse tema. Porém, o processo deles é inovador, pois integram a avaliação com planejamento estratégico e plano de gestão. Com isso, obtém mais facilidade em injetar recursos nos projetos.

As inovações observadas na área de avaliação da Unicamp foram as seguintes:

- a) processo de avaliação em sistema informatizado;
- b) integração da avaliação com o planejamento estratégico, com apresentação de projetos estratégicos; e
- c) o desejo de avaliar institucionalmente a área da saúde, que deve ser incorporada a avaliação acadêmica da Unicamp, e a avaliação dos órgãos da administração central e seus processos de trabalho e fluxos.

4.9 USP

A Universidade de São Paulo (USP) realiza sua autoavaliação em formato semelhante à Unicamp, por não ser obrigada a participar do SINAES, já que é estadual e a lei do SINAES é federal. Porém, mesmo assim realiza avaliação institucional de acordo com a legislação estadual de São Paulo. O relatório analisado, referente ao período de 2016, ocorreu com base em avaliadores externos. Ao longo do documento são apresentados diversos gráficos para ilustrar as respostas das questões avaliadas.

Também são realizadas análises qualitativas, com preocupação em relação a qualidade da IES. Ao fim do documento são apresentadas sugestões de ações com base na análise. Uma inovação observada é a elaboração de roteiro para autoavaliação que é preenchido pelos Departamentos e Unidades em sistema informatizado. A avaliação ocorre por meio de três etapas:

- a) autoavaliação preenchida por departamentos e unidades;
- b) visitas de Comissões de Assessores Externos; e
- c) avaliação da atividade-fim, internacionalização e gestão por Comissões de Assessores Externos.

A CPA faz uma análise da visita da Comissão de Assessores Externos, baseada nos formulários de autoavaliação, na análise de indicadores e em entrevistas com diretores, chefes, alunos e funcionários. Com base nessas informações, observa-se a presença do enfoque de crítica de arte, pois especialistas da área, na forma das comissões, realizam a avaliação na instituição. Não foi possível realizar entrevista com o responsável pela avaliação, e, desse modo, a análise da avaliação institucional realizada ocorreu por meio de exame do relatório publicado na página da USP na internet.

4.10 NÍVEL DE MATURIDADE DAS IES

A análise dos relatórios e a realização das entrevistas gerou a Tabela 4, com as devidas pontuações do nível de maturidade em relação às características de avaliação normativa e formativa. Pode-se considerar que, de acordo com os dados analisados, as instituições pesquisadas tendem a realizar avaliações com caráter predominantemente formativo.

Como destaque, pode-se citar as práticas realizadas pela UnB, pois é a IES com maior pontuação nas características formativas. Tal fato pode ter ocorrido pois a atual presidente da CPA possui ampla experiência com o SINAES, e alterou o estilo do relatório e da própria autoavaliação para atender expectativas mais formativas e propositivas, visando a melhoria da qualidade da IES.

Um fato que também merece destaque é a preocupação com as avaliações externas e com os *rankings*, característico das avaliações normativas. Apesar de haver uma discussão em relação aos *rankings* e a competitividade que gera entre as instituições, a maioria das IES pesquisadas preocupa-se com os resultados e fazem ações para melhorar sua posição. Tal fato justifica-se com as entrevistas realizadas, pois, apesar de criticarem os *rankings*, os responsáveis por avaliação manifestaram uma importância em relação a imagem institucional

que os *rankings* possibilitam. Então, já que existem, as IES realizam esforços para obterem um bom resultado.

Tabela 4 - Nível de Maturidade das IES

Item/ Processo a ser avaliado		UFMG	UFRGS	UF RJ	UFSC	UFSCAR	UFV	UnB	Unicamp	USP
Caráter Normativo	Análises quantitativas	2	3	2	3	2	3	2	3	3
	Preocupação com avaliações externas e rankings	4	3	1	1	2	4	4	3	2
	Decisões acerca avaliação são tomadas pela gestão	1	1	3	3	4	3	1	2	4
	Prestação de contas de recursos utilizados	2	2	2	1	2	2	2	3	1
	Avaliação para verificação de cumprimento de normas e controle	2	1	3	1	1	1	1	2	2
Caráter Formativo	Análises qualitativas	3	3	3	2	2	2	3	3	4
	Avaliação interna	3	4	4	3	3	4	4	4	3
	Preocupação com a visão dos usuários	3	3	1	3	3	4	4	1	3
	Presta contas sobre qualidade dos serviços prestados e preocupa-se com sua melhoria	3	3	2	2	3	2	4	4	2
	Relação com planejamento estratégico e/ou PDI	2	2	3	2	2	3	4	4	3
Total Caráter Normativo		11	10	11	9	11	13	10	13	12
Total Caráter Formativo		14	15	13	12	13	15	19	16	15

Fonte: elaboração própria (2018).

Observa-se que a metodologia de avaliação utilizada pelas IES pesquisadas varia bastante. A UFMG, por exemplo, realiza estudos variados para avaliar as dimensões do SINAES em sua IES. Já a UFRGS conta com a participação dos órgãos da Administração Central para avaliar as dimensões na IES e com os Núcleos de Avaliação das Unidades (NAUs), que se encarregam das Unidades Acadêmicas, e, com essa diversidade de atores participando da avaliação, surgem diferentes enfoques dentro da própria instituição: questionários, grupos focais, estudos de casos, etc. A UFSC, por sua vez, aplica questionários à toda a comunidade acadêmica duas vezes por ano, o que permite que ela avalie todas os eixos do SINAES anualmente. A UFRV também utiliza questionários, mas apenas durante o primeiro ano do seu ciclo avaliativo trianual. A UnB, além de coletar dados institucionais, realiza consulta com a comunidade acadêmica por meio de questionários. A Unicamp, por não

ser federal, não precisa entregar o relatório anualmente, pois a legislação estadual define que a avaliação precisa ser quinquenal, e o formato é diferente das IES federais: eles utilizam comissões internas e externas à IES para avaliar ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Observa-se que, entre as práticas mais utilizadas para avaliação, estão os questionários aplicados à comunidade acadêmica. De fato, das nove IES pesquisadas, cinco usam alguma versão de questionário direcionado à avaliação (UFRGS, UFSC, UFSCAR, UFV, UnB). Também observou-se que sete das nove instituições ou possuem um projeto de avaliação, ou um processo bem estruturado e organizado, demonstrando que, para essas IES, a avaliação possui um espaço importante (UFMG, UFRGS, UFSC, UFSCAR, UFV, UnB, Unicamp).

Dentre os enfoques de avaliação institucional utilizados pelas IES, observa-se que o enfoque participativo foi o mais usado, tendo sido adotado por cinco IES (UFRGS, UFSC, UFSCAR, UFV e UnB). O segundo enfoque mais empregado na avaliação foi o comportamentalista ou baseado em metas, que foi encontrado em quatro IES (UFMG, UFRGS, UFRJ e UnB), assim como o de crítica de arte, que foi utilizado por quatro IES também (UFMG, UFV, Unicamp e USP). O uso do enfoque de decisão pode ser percebido em três IES (UFSCAR, UnB e Unicamp). Já o enfoque de revisão profissional pode ser constatado em apenas duas IES (UFRGS e UFV). Apenas uma IES utilizou o enfoque sem objetivos definidos (UFSC) e igualmente uma o de análise de sistemas (UFV). Portanto, constata-se que na maioria das IES pesquisadas ocorre o uso do enfoque participativo, muito próximo ao caráter formativo de avaliação.

Devido à seleção de IES, com base nos critérios de serem bem avaliadas no IGC e as mais inovadoras pelo RUF, era esperado que tais instituições realizassem sua autoavaliação com predomínio do formato formativo e com uso do enfoque participativo. No caso das IES pesquisadas, todas fizeram maiores pontuações no caráter formativo. Isso sugere que boas e inovadoras instituições estão realizando a autoavaliação com maior preocupação com o aperfeiçoamento e desenvolvimento institucional. Essas IES estão superando o modelo normativo, que aproxima-se da regulação, para desenvolver e aprimorar a qualidade dos seus processos.

4.11 SELEÇÃO E ANÁLISE DE PRÁTICAS INOVADORAS

Considerando o que foi analisado no estudo aplicado e no referencial teórico, foram selecionadas práticas consideradas com certo grau de inovação nas IES pesquisadas, conforme Quadro 8. Um dos conceitos que guiaram esses critérios foi determinado por Moore (2005), que esclarecia que inovação organizacional poderia ser a criação de melhores métodos para execução de funções básicas, e a adaptação e customização dos procedimentos operacionais para atender as demandas dos usuários.

Quadro 8 - Práticas inovadoras de avaliação

Práticas	IES
Avaliação da extensão; Avaliação em formato de estudos.	UFMG
Semana de Avaliação; Fóruns dos NAUs; NAUs; Encontro das CPAs; AVALIES; Painel da Avaliação; Painel da Qualidade; GTs na CPA; Espaço no Salão de Ensino.	UFRGS
Ciclo avaliativo; Plataforma para acompanhar a avaliação dos egressos; Núcleos de Apoio à Avaliação (NAAs).	UFSC
Elaboração de “Material de Discussão” para subsidiar planejamento.	UFSCAR
Avaliação da percepção da comunidade externa; Inclusão de questões contemporâneas na consulta à comunidade acadêmica.	UFV
Fórum de Avaliação (AVAL); Mapa de Melhorias; Projeto CPA itinerante (agora chamado de programa Avalie a UnB); Criação de um repositório de informações de avaliação; Questões mais objetivas na consulta à comunidade acadêmica; Fóruns com Coordenadores de COMGRAD e NDEs para ENADE; criação de Grupos Técnicos de Avaliação (GTAs).	UnB
Processo de avaliação em sistema informatizado; Integração da avaliação com o planejamento estratégico, com apresentação de projetos estratégicos.	Unicamp
Elaboração de roteiro para autoavaliação que é preenchido pelos Departamentos e Unidades em sistema informatizado.	USP

Fonte: elaboração própria (2018).

Pode-se destacar, com essa análise, a existência de inovações organizacionais em processos e procedimentos, como a avaliação em formato de estudos da UFMG, os ciclos avaliativos da UFSC, os materiais de discussão da UFSCAR, e o projeto “Avalie a UnB”. Também foram observadas inovações nas estruturas organizacionais das IES para atender a avaliação institucional, como o caso da criação de Núcleos de Avaliação das Unidades (NAUs) na UFRGS e dos Núcleos de Apoio à Avaliação (NAAs) da UFSC. Além disso, inovações em artefatos e sistemas também puderam ser observados, como o Painel da Avaliação e o Painel da Qualidade na UFRGS, a plataforma para acompanhar a avaliação de egressos na UFSC, a criação de um repositório de

informações de avaliações na UnB, e a criação de um sistema informatizado próprio para o processo de avaliação na Unicamp e na USP.

A análise das práticas sob os critérios de inovatividade definidos no capítulo de metodologia estão na Tabela 5. As 29 práticas foram agrupadas devido à sua semelhança em 13 grupos: (1) alteração na organização do processo de trabalho de avaliação, que abrange a definição de grupos de trabalho na CPA (UFRGS e UFMG) e a definição de grupos técnicos de avaliação para auxiliar na obtenção de dados (UnB); (2) a avaliação da extensão com atenção às peculiaridades de cada área (UFMG); (3) a avaliação da percepção da comunidade externa (UFV); (4) a avaliação em formato de estudos/artigos (UFMG); (5) a criação de estruturas organizacionais para avaliação institucional, como os Núcleos de Avaliação da Unidade – NAUs (UFRGS), os Núcleos de Apoio à Avaliação – NAAs (UFSC), a Secretaria de Avaliação Institucional (UFRGS) e a Diretoria de Avaliação Institucional (UFMG); (6) a criação de sistemas informatizados para inclusão de informações relativas à avaliação, como o Painel da Qualidade e Painel da Avaliação (UFRGS), a plataforma para acompanhamento da avaliação de egressos (UFSC) e o repositório de informações de avaliação (UnB); (7) a criação de sistemas informatizados para realização da avaliação (Unicamp e USP); (8) a definição de um ciclo avaliativo (UFSC, UnB e UFSCAR); (9) a inclusão de questões mais objetivas e contemporâneas na consulta à comunidade acadêmica (UnB e UFV); (10) a apresentação de dados às unidades acadêmicas *in loco* (UnB e UFSC); (11) a realização de eventos de avaliação para a comunidade externa, como o Simpósio de Avaliação da Educação Superior (AVALIES) e o Encontro das CPAs (UFRGS); (12) a realização de eventos de avaliação para a comunidade interna, como a Semana de Avaliação (UFRGS), o Fórum dos NAUs (UFRGS), a inclusão do tema "avaliação institucional" no Salão de Ensino (UFRGS), o Fórum de Avaliação (UnB), o Fórum de Coordenadores de COMGRAD e NDEs para discussão do ENADE (UnB); e (13) a integração direta da avaliação com planejamento, como a elaboração de "Material de Discussão" (UFSCAR), a elaboração do "Mapa de Melhorias" (UnB) e a criação de Projetos com base na avaliação (Unicamp).

Os critérios para classificação da inovação das práticas encontradas foram os seguintes, considerando os graus de alto, médio e baixo com a pontuação 9, 3 e 1, respectivamente: grau de inovatividade ou ruptura com as práticas tradicionais;

facilidade de implementação; facilidade de replicação em outras instituições; e potencial de escalabilidade da prática. Ao critério de grau de inovatividade foi atribuído peso 3, dada sua importância em relação aos demais, e ao critério de facilidade de implementação foi atribuído peso 2. Os demais critérios possuem peso 1. A tabela com a pontuação completa está disponível no Apêndice B.

Tabela 5 - Classificação das Práticas Segundo Critérios de Inovação

Prática selecionada	IES que a pratica(m)	Grau de inovatividade	Facilidade de Implementação	Facilidade de replicação.	Potencial de escalabilidade	Total
Alteração na organização do processo de trabalho de avaliação.	UFRGS; UFMG; UnB	3	18	9	1	31
Avaliação da extensão com atenção às peculiaridades de cada área.	UFMG	3	6	9	1	19
Avaliação da percepção da comunidade externa.	UFV	27	2	3	1	33
Avaliação em formato de estudos/artigos.	UFMG	27	2	1	1	31
Criação de estruturas organizacionais para avaliação institucional.	UFRGS; UFSC; UFMG	27	2	3	1	33
Criação de sistemas informatizados para inclusão de informações relativas à avaliação.	UFRGS; UFSC; UnB	27	2	1	1	31
Criação de sistemas informatizados para realização da avaliação.	Unicamp; USP	27	2	3	1	33
Definição de um ciclo avaliativo.	UFSC; UnB; UFSCAR	9	6	9	1	25
Inclusão de questões mais objetivas e contemporâneas na consulta à comunidade acadêmica.	UFV; UnB.	9	18	9	3	39
Apresentação de dados às unidades acadêmicas <i>in loco</i> .	UnB; UFSC	9	6	3	1	19
Realização de eventos de avaliação para a comunidade externa.	UFRGS	27	2	3	9	41
Realização de eventos de avaliação para a comunidade interna.	UFRGS; UnB	9	6	9	1	25
Integração direta da avaliação com planejamento.	UFSCAR; UnB; Unicamp	27	2	3	1	33

Fonte: elaboração própria (2018).

No que diz respeito ao grau de inovatividade e ruptura com as práticas tradicionais, sete práticas foram consideradas com alto grau de ruptura com as práticas tradicionais:

- a) a avaliação da percepção da comunidade externa;
- b) a avaliação em formato de estudos/artigos;
- c) a criação de estruturas organizacionais para avaliação institucional;
- d) a criação de sistemas informatizados para inclusão de informações relativas à avaliação;
- e) a criação de sistemas informatizados para a realização da avaliação;
- f) a realização de eventos de avaliação para a comunidade externa; e
- g) as práticas que demandam uma relação direta da avaliação com o planejamento.

Essas práticas foram consideradas com alto grau de inovatividade, pois superam as demandas da Lei do SINAES, com criação de estruturas organizacionais e alteração de processos que tem por objetivo melhorar a avaliação na instituição.

Já no que se refere às práticas consideradas como de médio grau de inovatividade, ou seja, que rompem moderadamente com os métodos tradicionais, tem-se quatro grupos:

- a) a definição de um ciclo avaliativo;
- b) a inclusão de questões mais objetivas e contemporâneas na consulta à comunidade acadêmica;
- c) a realização de esforços para apresentar os dados de avaliação às unidades acadêmicas; e
- d) e a realização de eventos de avaliação para a comunidade interna.

Apenas duas práticas foram definidas como de baixo grau de inovatividade, por apresentarem melhorias no processo avaliativo, mas que não chegam a representar uma ruptura com as práticas tradicionais, a saber:

- a) a alteração na organização dos processos internos de trabalho para a avaliação; e
- b) a avaliação da extensão com atenção às peculiaridades de cada área.

Relativamente ao critério de facilidade de implementação, apenas duas práticas foram classificadas como de alto grau, ou seja, que são fáceis de implementar na IES que a originou, uma vez que não envolvem muitos recursos:

- a) a alteração na organização dos processos internos de trabalho para a avaliação; e
- b) a inclusão de questões mais objetivas e contemporâneas na consulta à comunidade acadêmica.

Os processos classificados como de média facilidade de implementação foram:

- a) a avaliação da extensão com atenção às peculiaridades de cada área;
- b) a definição de um ciclo avaliativo;
- c) a realização de esforços para apresentar dados às unidades acadêmicas; e
- d) a realização de eventos de avaliação para a comunidade interna.

As práticas consideradas como mais difíceis de implementar, seja por envolver sistemas informatizados ou pela criação de estruturas organizacionais, por exemplo, foram:

- a) a avaliação da percepção da comunidade externa;
- b) a avaliação em formato de estudos/artigos;
- c) a criação de estruturas organizacionais para avaliação institucional;
- d) a criação de sistemas informatizados para inclusão de informações relativas à avaliação;
- e) a criação de sistemas informatizados para realização da avaliação;
- f) a realização de eventos de avaliação para a comunidade externa; e
- g) a integração da avaliação com planejamento.

Em relação à facilidade de replicação em outras IES, cinco grupos de práticas foram consideradas como de alta facilidade, ou seja, que podem ser facilmente adaptadas por outras IES em um primeiro esforço de melhoria de sua avaliação institucional:

- a) a alteração na organização do processo de trabalho de avaliação;
- b) a avaliação da extensão com atenção às peculiaridades de cada área;

- c) a definição de um ciclo avaliativo;
- d) a inclusão de questões mais objetivas e contemporâneas na consulta à comunidade acadêmica; e
- e) a realização de eventos de avaliação para a comunidade interna.

As práticas que foram classificadas como de média facilidade de replicação, pois exigem um esforço de adaptação à realidade da IES que não a originou, foram:

- a) a avaliação da percepção da comunidade externa;
- b) a criação de estruturas organizacionais para avaliação institucional;
- c) a criação de sistemas informatizados para realizar a avaliação;
- d) a apresentação de dados às unidades acadêmicas;
- e) a realização de eventos de avaliação para a comunidade externa; e
- f) a integração da avaliação com planejamento.

Apenas duas práticas foram consideradas como de difícil replicabilidade em outras IES, por serem de difícil dissociação de seu local de origem:

- a) a avaliação em formato de estudos/artigos; e
- b) a criação de sistemas informatizados para inclusão de informações relativas à avaliação.

No que tange à escalabilidade das práticas, apenas um grupo foi considerado com potencial para ser aplicado em maior escala em outras IES, pois permite o envolvimento de mais de uma instituição: a realização de eventos de avaliação para a comunidade externa. As demais práticas possuem uma escala institucional, além de atenderem demandas específicas de sua instituição.

Constatou-se, por meio da análise dos critérios de inovação, que todas as práticas identificadas como de alto grau de inovatividade possuem baixo grau de facilidade de implementação. Ou seja, as práticas que representam maior ruptura com os métodos tradicionais são mais difíceis de serem implementadas. Porém, essa relação não significou que estas práticas sejam de difícil replicação, pois algumas possuem média facilidade de serem adotadas por outras IES. Logo, práticas como avaliar a percepção da comunidade externa, criar estruturas organizacionais para avaliação

institucional, criar sistemas informatizados para realizar a avaliação, realizar eventos para discussão do assunto com a comunidade externa e integrar avaliação com planejamento foram consideradas como de alto grau de inovatividade, mas que possuem potencial para serem adotadas por outras IES, embora tenham sido consideradas como de difícil implementação em sua própria IES.

Analisando as práticas por meio dos critérios apresentados, considerou-se que, em face dos resultados encontrados, as práticas de maior pontuação (entre 33 e 41) seriam indicadas para implementação pelas instituições, seja por representarem maior ruptura com as práticas tradicionais, ou por serem mais fáceis de implementar. Portanto, as práticas inovadoras selecionadas foram:

- a) a realização de eventos de avaliação para a comunidade externa;
- b) a inclusão de questões mais objetivas e contemporâneas na consulta à comunidade acadêmica;
- c) a avaliação da percepção da comunidade externa;
- d) a criação de estruturas organizacionais para avaliação institucional;
- e) a criação de sistemas informatizados para realização da avaliação;
- f) a integração direta da avaliação com planejamento.

Essas práticas que obtiveram maior pontuação na análise sob critérios de inovatividade são importantes para melhorar o processo avaliativo, tornando a consulta à comunidade acadêmica mais relevante (b), organizando a IES para suportar a avaliação (d) e facilitá-la (e), além de obter a percepção da comunidade externa (b). Além disso, contribuem para disseminar os resultados da avaliação (a) e torná-la útil para a instituição, por meio de ações em seu planejamento institucional (f). Todas essas práticas contribuem para a criação de uma cultura de avaliação.

É importante ressaltar que essas práticas com grau de inovatividade são exercidas em IES com predominância do caráter formativo em avaliação. Portanto, boa parte das práticas selecionadas nesta etapa pode ser classificada igualmente como formativa. A avaliação em formato de estudos, por exemplo, identifica-se mais como análises qualitativa, e a avaliação da percepção da comunidade externa representa a preocupação da IES com a visão dos usuários e da comunidade. Uma das características definidoras do caráter formativo de avaliação é a prestação de contas sobre a qualidade

dos serviços prestados, que pode ser observada nos eventos com o tema da avaliação institucional identificado nas IES pesquisadas. A importância dada à avaliação interna também diferencia uma instituição que é mais formativa ou normativa. Logo, considera-se que a criação de sistemas informatizados com o objetivo de facilitar o processo de avaliação, seja para a sua própria execução ou para abrigar informações necessárias para avaliação, representam que a IES preocupa-se com sua autoavaliação. Outras práticas que demonstram essa característica dizem respeito à criação de estruturas organizacionais para a avaliação institucional. Não menos importante, a relação com planejamento, outra característica do caráter formativo, é representada pelas IES que elaboram materiais para serem utilizados na elaboração dos seus planejamentos institucionais.

A premissa implícita deste trabalho, de que as práticas inovadoras tendem a estar relacionadas com a avaliação formativa, leva à conclusão de que, pelo menos, boas e inovadoras instituições têm adotado práticas com caráter formativo e inovador. Tal fato sugere uma importante correlação que, até então, não havia sido evidenciado na literatura disponível sobre o assunto.

Evidentemente não se pode afirmar que IES que não sejam tão bem avaliadas nos critérios definidos para seleção de instituições neste trabalho não utilizem práticas inovadoras e formativas. Porém, pode-se deduzir que boas instituições valorizam a avaliação institucional e a utilizam para melhoria de suas ações e serviços, muitas vezes por meio de práticas inovadoras, que focam no aprendizado organizacional e na capacidade de melhorar continuamente as suas práticas e procedimentos.

5 CONCLUSÕES

Esta dissertação de mestrado assumiu como objetivo mapear as práticas realizadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) na área de avaliação institucional, visando identificar as mais inovadoras. O problema de pesquisa, portanto, foi expresso como “quais as práticas inovadoras de avaliação institucional, sobretudo de natureza formativa, originadas e adotadas pelas IES federais brasileiras?”. Para tal, esta análise apoiou-se em um conjunto de características levantadas na literatura que representavam caracteres formativos e normativos, além de critérios para identificar o grau de inovatividade das práticas levantadas.

Realizou-se, em primeiro lugar, uma revisão de literatura que compreendeu os assuntos de avaliação institucional nas IES e inovação organizacional, inclusive no setor público. Em relação à avaliação institucional, apresentaram-se o histórico de sua inserção no contexto brasileiro, incluindo a criação da Lei do SINAES, e as perspectivas de diversos autores sobre formatos e enfoques avaliativos. No que diz respeito à inovação, foram analisadas definições de inovação organizacional e sua importância no setor público e nos processos de autoavaliação institucional das IES.

O trabalho empírico envolveu:

- a) o desenvolvimento de uma planilha para análise dos elementos de avaliação institucional, com a devida classificação do nível de maturidade no que diz respeito à avaliação formativa e normativa;
- b) um roteiro semiestruturado para entrevistas com responsáveis por avaliação nas IES; e
- c) o desenvolvimento de uma segunda planilha para análise das práticas identificadas como inovadoras pela pesquisadora.

A planilha utilizada para análise dos elementos de avaliação utilizados serviu para verificar que as IES pesquisadas utilizam em maior nível de maturidade formatos de avaliação formativo em relação ao normativo. O questionário semiestruturado realizado com seis das nove IES pesquisadas serviu para ampliar o conhecimento acerca da avaliação das instituições, pois apenas com a análise do relatório permaneceriam algumas lacunas.

Deste estudo empírico foi possível retirar alguns resultados. Em primeiro lugar, verificou-se que, em geral, as instituições selecionadas utilizam em maior medida uma avaliação com caráter predominantemente formativo. Além disso, o enfoque mais utilizado por essas instituições é o participativo, buscando envolver a comunidade universitária em sua autoavaliação. Constatou-se também que em todas as instituições pesquisadas foi possível identificar práticas com certo grau de inovatividade. Foi igualmente possível concluir que diversas das práticas realizadas pelas IES podem ser consideradas como inovadoras quanto a aspectos como grau de inovatividade e ruptura com as práticas tradicionais, facilidade de implementação e replicação (o que é muito desejado no contexto da inovação organizacional no setor público), e algumas até com potencial de escalabilidade.

Assim, conclui-se que boas e inovadoras instituições, como as selecionadas para pesquisa, tendem a realizar uma avaliação mais formativa e utilizar práticas inovadoras em sua autoavaliação. Essa correlação não é de todo surpreendente, uma vez que esse tipo de avaliação requer que a IES esteja preocupada com a melhoria de sua qualidade, mas ainda carece de maior aprofundamento na literatura sobre o tema. O desenvolvimento do presente estudo possibilitou concluir também que a avaliação institucional nas instituições de ensino superior tem se tornado um tema importante para a garantia e melhoria da qualidade da educação superior no Brasil.

A preocupação com a melhoria da qualidade presente nessas IES vai ao encontro das tendências apontadas por Pucciarelli e Kaplan (2016), apresentadas na introdução desta dissertação, para o cenário da educação superior a nível global, e permite que as IES estejam mais preparadas para enfrentar as ameaças e aproveitar as oportunidades que devem surgir. Esses desafios e as oportunidades que as instituições devem enfrentar no cenário da educação superior nos próximos anos irão exigir melhorias na qualidade. Portanto, é preciso preocupar-se com ela, e a avaliação institucional é uma forma de perceber os pontos fortes e fracos e refletir sobre como que a IES pode melhorar.

Por lei, no Brasil, todas as IES federais precisam realizar sua autoavaliação com base nas dez dimensões definidas para o SINAES, o que, além de tudo, é um pré-requisito para a regulação das instituições – sua autorização de funcionamento, credenciamento e reconhecimento. Entretanto, algumas tem se destacado e utilizado

uma avaliação com caráter mais formativo e inovador, preocupando-se com o desenvolvimento e a melhoria da instituição.

Essas práticas mais formativas relacionam-se com a inovação organizacional, sobretudo de caráter incremental, que é o caráter mais facilmente observado no setor público. Tal associação ocorre porque as instituições precisam ir além das avaliações normativas, que são mais adequadas para regulação e controle, e, portanto, mais padronizadas, não captando tão fortemente as particularidades de cada instituição. A avaliação formativa é, portanto, mais complexa, requerendo dessa forma criatividade e inovação para sua realização.

O presente estudo apresentou resultados que podem ser úteis na gestão de processos de avaliação institucional nas IES. Foram identificadas práticas que podem ser facilmente replicadas em IES que não originaram a prática, e algumas com potencial de escalabilidade.

Este estudo apresentou algumas limitações. Em relação à amostra selecionada para a pesquisa, que foram apenas nove instituições dentre mais de duas mil existentes no Brasil, foram selecionadas apenas universidades públicas, dado que um dos critérios de seleção foi a posição no critério de inovação do Ranking Universitário da Folha (RUF), que abrange apenas universidades (excluindo assim as faculdades, centros universitários e institutos federais), e, mesmo que incluíssem instituições privadas, a combinação dos dois critérios de seleção acabou por limitar a IES públicas. Isso limita a possibilidade de extrapolação para a totalidade de instituições no Brasil. Apesar das limitações identificadas, considera-se que o estudo realizado tinha como premissa um caráter exploratório e, desta forma, permitiu conhecer melhor como tem ocorrido a avaliação institucional em boas IES.

Para próximas pesquisas, sugere-se realizar a análise em IES em outras faixas de IGC, para verificar se a avaliação formativa é uma característica específica de instituições melhores avaliadas, ou se pode ser observadas em outras. Poderia ser realizada uma análise comparativa entre os primeiros e últimos colocados dos rankings utilizados neste pesquisa: o IGC e o RUF. Também se sugere pesquisar em instituições privadas, pois, sendo regidas pelo mercado, podem ter outros valores representados na avaliação. Outra sugestão seria comparar o nível de maturidade em avaliação das IES brasileiras em relação a internacionais.

Por fim, observa-se que é necessário que ambos os tipos de avaliações, normativa e formativa, ocorram simultaneamente. A primeira para finalidades como enquadramento regulatório - embora também agregue outros benefícios - e, a segunda, por mostrar-se mais adequada para fins de melhoria e garantia da qualidade da educação superior.

REFERÊNCIAS

- ALBURY, David. Fostering Innovation in Public Services. **Public Money & Management**, London, v. 25, n. 1, p. 51-56, Jan. 2005.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira; SOUZA, Laura Alves de. Representações Sociais dos Gestores e dos Técnicos das Unidades Acadêmicas da Universidade Federal do Ceará (UFC) Acerca da Autoavaliação Institucional. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 45-72, jul. 2010.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. “SINAES” Contraditórios: Considerações Sobre a Elaboração e Implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, especial, p. 955-977, out. 2006.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma História da Avaliação da Educação Superior Brasileira: Análise dos Documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.
- BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da Educação Superior no Brasil: Limites e Possibilidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr./jun. 2015.
- BOMMERT, Bem. Collaborative Innovation in the Public Sector. **International Public Management Review**, Washington, v. 11, n. 1, 2010.
- BORINS, Sandford. Encouraging Innovation in the Public Sector. **Journal of Intellectual Capital**, Bradford, v. 2, n. 3, p. 310-319, 2001.
- BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de Maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://www4.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 23 out. 2016.
- BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 21 set. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior – CEA. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES: Bases para uma Nova proposta da Educação Superior**. Brasília, DF, ago. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Qual a diferença entre os atos autorizativos: credenciamento, autorização e reconhecimento?** Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=117:qual-a-diferenca-entre-os-atos-autorizativos-credenciamento-autorizacao-e-reconhecimento>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

BRASIL. Secretaria de Ensino Superior. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras/MEC/SESu**. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002072.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

COMO é feito o Ranking de Universidades. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2017/o-ruf/ranking-universidades/>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

CONTERA, Cristina. Modelos de Avaliação da Qualidade da Educação Superior. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo Ivo. (Org.). **Avaliação Democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 119-144.

CONTERA, Cristina. Modelos de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 1, n. 5, p. 07-18, mar. 2000.

CORRÊA, Angela Cristina et al. Resistência à Mudança na Educação Superior: Design e Operacionalização de um Instrumento de Medida para o MEES. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 55-78, abr. 2013.

COUSINS, J. Bradley.; EARL, Lorna M.. **Participatory Evaluation in Education**. Washington, Falmer Press, 1995.

CROSSAN, Mary M.; APAYDIN, Marina. A Multi-Dimensional Framework of Organizational Innovation: A Systematic Review of the Literature. **Journal of Management Studies**, Oxford, v. 47, n. 6, Sept. 2010.

DAMANPOUR, Fariborz; ARAVIND, Deepa. Managerial Innovation: Conceptions, Processes, and Antecedents. **Management and Organization Review**, New York, v. 8, n. 2, p. 423–454, 2011.

DAVIET, B. **Revisiting the Principle of Education as a Public Good**. Paris: UNESCO, 2016. (Education Research and Foresight Series, 17).

DIAS SOBRINHO, José. Avaliações e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995 – 2009): do Provão ao SINAES. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

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, 2002, p. 37-68.

- DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, Avaliação: do SINAES a Índices. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.
- EGGERS, William D.; SINGH, Shalabh Kumar. **The Public Innovator's Playbook: Nurturing Bold Ideas in Government**. [S.l.]: Deloitte Research, 2009.
- FELIX, Glades Tereza. Reconfiguração dos Modelos de Universidade pela Avaliação. In: LEITE, Denise; BRAGA, Ana Maria e Souza (Org.). **Inovação e Avaliação na Universidade**. Editora da UFRGS, Porto Alegre, 2011. p. 201-210.
- FERNÁNDEZ, Guillermo Domínguez. **Evaluación y Educación: Modelos e Propuestas**. [S.l.]: Fundec, 2000.
- GARCIA, Rosanna; CALANTONE, Roger. A Critical Look at Technological Innovation Typology and Innovativeness Terminology: a Literature Review. **The Journal of Product Innovation Management**, Medford, v. 19, p. 110-132, 2002.
- GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- HAMEL, Gary. The Why, What and How of Management Innovation. **Harvard Business Review**, Boston, v. 84, n. 2, p. 72-84, 2006.
- HARTLEY, Jean. Innovation in Governance and Public Services: Past and Present. **Public Money & Management**, London, v. 25, n. 1, 2005.
- HERNANDES, Paulo Romualdo. A Universidade Aberta do Brasil e a Democratização do Ensino Superior Público. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.25, n. 95, p. 283-307, abr./jun. 2017.
- HOUSE, Ernest R. **Evaluación, Ética y Poder**. Madrid: Morata, 2000.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Instrumentos**. Brasília, DF, 20 out. 2015 Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/instrumentos>>. Acesso em: 02 jan. 2018.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **MEC e Inep divulgam dados do Censo da Educação Superior 2016**. Brasília, DF, 31 ago. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206>. Acesso em: 27 dez. 2017.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Superior – DAES. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Instrumento de avaliação institucional externa**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/2010/instrumento_avaliacao_institucional_externa_recredenciamento.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da Educação Superior 2013: Resumo Técnico**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: 27 set. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Nota técnica nº 14/2014 – CGACGIES/DAES/INEP/MEC**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/nota_tecnica/2014/nota_tecnica_n14_2014.pdf>. Acesso em: 27 set. 2016.

LEITE, Denise (Org.). **Inovação, Avaliação e Tecnologias da Informação**. Porto Alegre: Pacartes, 2010. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/inov/docs/livro-inov-avaliacao-tis>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

LEITE, Denise. **Reformas Universitárias**. Avaliação Institucional Participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. Docentes e Avaliação: as Vozes do Silêncio. In: LEITE, Denise; BRAGA, Ana Maria e Souza (Org.). **Inovação e Avaliação na Universidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. p. 257-269.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. Políticas de Avaliação Institucional para a Educação Superior Brasileira Pós-LDB: Apontando Contradições na Prática. In: FELIX, Glades Tereza; LEITE, Denise (Org.). **Avaliação Institucional e Ação Política: Múltiplas Realidades na Educação Superior**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes PAIUB (Programa de Avaliação Institucional)**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/paiub-programa-de-avaliacao-institucional/>>. Acesso em: 09 de jan. 2018.

MERGEL, Ines. **Agile Innovation Management in Government: a Research Agenda**. [S.l.]: Elsevier, 2016.

SILVEIRA; Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa** coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MOORE, Mark H. Break-Through Innovations and Continuous Improvement: Two Different Models of Innovative Processes in the Public Sector. **Public Money & Management**, London, v. 25, n. 1, p. 43-50, Jan. 2005.

MOROSINI, Marília Costa; et al. A Qualidade da Educação Superior e o Complexo Exercício de Propor Indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21 n. 64, jan./mar. 2016.

OSBORNE, S.P., BROWN, L. **Handbook of Innovation in Public Services**. [S.l.]: Edward Elgar, 2013.

PINTO, Rodrigo S.; MELLO, Simone P. T. DE; MELO, Pedro A. Meta-avaliação: uma década do Processo de Avaliação Institucional do SINAES. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 21, n. 1, p. 89-107, mar. 2016.

POLIDORI, Marlis Morosini. Qualidade e Avaliação da Educação Superior. In: LEITE, Denise; BRAGA, Ana Maria e Souza (Org.). **Inovação e Avaliação na Universidade**. Editora da UFRGS, Porto Alegre, 2011. p. 79-104.

PÖPPELBUS, J.; RÖGLINGER, M. What Makes a Useful Maturity Model? A Framework of General Design Principles for Maturity Models and its Demonstration in Business Process Management. **Ecis**, p. Paper28, 2011.

PUCCIARELLI, Francesca; KAPLAN, Andreas. Competition and Strategy in Higher Education: Managing Complexity and Uncertainty. **Business Horizons**, Indiana University, Indiana, n. 59, p. 311–320, 2016.

RIBEIRO, Jorge Luiz Lordêlo de Sales. SINAES: o que Aprendemos Acerca do Modelo Adotado para Avaliação do Ensino Superior no Brasil. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 143-161, mar. 2015.

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, 2002. p. 17-36.

RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. Aplicação do Modelo de Avaliação Integrado ao Planejamento Anual na Faculdade da Serra Gaúcha (FSG): um Estudo de Caso. **Revista GUAL**, Florianópolis, v.4, n. 2, p.29-52, maio/ago. 2011.

RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. **Proposta de Avaliação Integrada ao Planejamento Anual: Um Modelo para as UCGs**. 2003. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz; RIBEIRO, José Luis Duarte. Avaliação Institucional das Universidades Latino-Americanas e Processo Decisório. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 17, p. 245-258, 2001.

SAMPAIO, Rosely Moraes; LANIADO, Ruthy Nadia. Uma Experiência de Mudança da Gestão Universitária: o Percorso Ambivalente Entre Proposições e Realizações.

Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, p. 151-74, jan./fev. 2009.

SORENSEN, Eva; TORFING, Jacob. Enhancing Collaborative Innovation in the Public Sector. **Administration & Society**, p. 1– 27, 2011.

STEINHARDT, Isabel et al. Mapping the Quality Assurance of Teaching and Learning in Higher Education: The Emergence of a Specialty?. **Higher Education**, 9 Aug. 2016.

TIDD, Joe. Innovation Management in Context: Environment, Organization and Performance. **International Journal of Management Reviews**, V. 3, Issue 3, pp. 169 – 183, September, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC. **Projeto Collecta**. Florianópolis, 2012. Disponível em:
<http://collecta.paginas.ufsc.br/files/2012/03/Projeto_Collecta.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2018.

VENTURINI, Jonas Cardona et al. Percepção da Avaliação: um Retrato da Gestão Pública em uma Instituição de Ensino Superior (IES). **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 1, p. 31-53, jan./fev. 2010.

WENDLER, Roy. The Maturity of Maturity Model Research: A Systematic Mapping Study. **Information and software technology**, 54.12: 1317-1339, 2012.

APÊNDICE A – RELATÓRIOS ANALISADOS

IES	Período Avaliado	Endereço do Relatório	Data da Análise
UFMG	2015	https://www.ufmg.br/dai/textos/relatorio-autoavaliacao-institucional-2015.pdf	02/06/2017
	2016	https://www.ufmg.br/dai/textos/CPA-2016_Relatorio-Parcial_Parte-1.pdf	02/06/2017
UFRGS	2016	http://www.ufrgs.br/cpa/arquivos-inicial/copy6_of_RAAI2016UFRGS.pdf	04/06/2017
	2016	http://www.ufrgs.br/cpa/arquivos-inicial/RAAI2016UFRGSANEXOS_.pdf	10/06/2017
UFRJ	2016	https://ufrj.br/sites/default/files/documentos/2017/04/ufjr-cpa-2017_ano_base_2016_31-03-17.pdf	01/06/2017
UFSC	2015	http://cpa.ufsc.br/files/2016/05/Relat%C3%B3rio-institucional-2015.pdf	31/05/2017
	2016	http://cpa.ufsc.br/files/2017/11/Relat%C3%B3rio-MEC-2016.pdf	11/01/2018
UFSCAR	2016	http://www.cpa.ufscar.br/documentos/arquivos/pdf/relatorios-de-autoavaliacao/relatorio-de-autoavaliacao-institucional-cpa-ufscar-2016.pdf	06/07/2017
UFV	2016	http://www.cpa.ufv.br/wp-content/uploads/Relatorio-Autoavaliacao-UFV-I-ETAPA-2016-VersaoFinal.pdf	04/07/2017
UnB	2016	http://www.cpa.unb.br/images/cpa/autoavaliacao/Relatrio-de-Autoavaliacao-Institucional-2016.pdf	05/07/2017
Unicamp	2009-2013	http://www.prdu.unicamp.br/areas2/avaliacao-institucional/arquivos/ai-2009-2013-volume1	23/05/2017
	2009-2013	http://www.prdu.unicamp.br/areas2/avaliacao-institucional/arquivos/ai-2009-2013-volume2	26/05/2017
USP	2010-2014	http://www5.each.usp.br/wp-content/uploads/2016/04/Relat%C3%B3rio-de-Avalia%C3%A7%C3%A3o-Institucional-2010-2014-Apresenta%C3%A7%C3%A3o-e-An%C3%A1lise-dos-Resultados-pela-CPA.pdf	14/07/2017

APÊNDICE B – ANÁLISE DAS PRÁTICAS SOB CRITÉRIOS DE INOVAÇÃO

Prática selecionada	IES que a pratica(m)	Grau de inovatividade			Facilidade de Implementação			Facilidade de replicação.			Potencial de escalabilidade			Total
		Pontuação	Peso	Total	Pontuação	Peso	Total	Pontuação	Peso	Total	Pontuação	Peso	Total	
Alteração na organização do processo de trabalho de avaliação.	UFRGS; UFMG; UnB	1	3	3	9	2	18	9	1	9	1	1	1	31
Avaliação da extensão com atenção às peculiaridades de cada área.	UFMG	1	3	3	3	2	6	9	1	9	1	1	1	19
Avaliação da percepção da comunidade externa.	UFV	9	3	27	1	2	2	3	1	3	1	1	1	33
Avaliação em formato de estudos/artigos.	UFMG	9	3	27	1	2	2	1	1	1	1	1	1	31
Criação de estruturas organizacionais para avaliação institucional.	UFRGS; UFSC; UFMG.	9	3	27	1	2	2	3	1	3	1	1	1	33
Criação de sistemas informatizados para inclusão de informações relativas à avaliação.	UFRGS; UFSC; UnB	9	3	27	1	2	2	1	1	1	1	1	1	31
Criação de sistemas informatizados para realização da avaliação.	Unicamp; USP	9	3	27	1	2	2	3	1	3	1	1	1	33
Definição de um ciclo avaliativo.	UFSC; UnB; UFSCAR	3	3	9	3	2	6	9	1	9	1	1	1	25
Inclusão de questões mais objetivas e contemporâneas na consulta à comunidade acadêmica.	UFV; UnB.	3	3	9	9	2	18	9	1	9	3	1	3	39
Apresentação de dados às unidades acadêmicas <i>in loco</i> .	UnB; UFSC.	3	3	9	3	2	6	3	1	3	1	1	1	19
Realização de eventos de avaliação para a comunidade externa.	UFRGS	9	3	27	1	2	2	3	1	3	9	1	9	41
Realização de eventos de avaliação para a comunidade interna.	UFRGS; UnB	3	3	9	3	2	6	9	1	9	1	1	1	25
Integração direta da avaliação com planejamento.	UFSCAR; UnB; Unicamp.	9	3	27	1	2	2	3	1	3	1	1	1	33