

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
INSTITUTO ACADÊMICO DE EDUCAÇÃO E LICENCIATURAS  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E  
HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ALINE ALMEIDA

**AUTOAVALIAÇÃO DO CENTRO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM  
REDE – CEAR – UEG: constituição da cultura institucional  
avaliativa**

ANÁPOLIS  
2022

ALINE ALMEIDA

AUTOAVALIAÇÃO DO CENTRO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM  
REDE – CEAR – UEG: constituição da cultura institucional avaliativa

Dissertação apresentada para o Exame de Qualificação ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás como parte dos requisitos essenciais para obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos educativos, Linguagem e Tecnologias

Linha de Pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias

Orientadora: Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva

ANÁPOLIS  
2022

## Ficha catalográfica

A447a

Almeida, Aline.

Autoavaliação do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede – CEAR - UEG [manuscrito] : constituição da cultura institucional avaliativa / Aline Almeida – 2022.

123 f. : il.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Yara Fonseca de Oliveira e Silva.  
Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias). Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior, Anápolis, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Educação a distância. 2. CEAR – UEG - Avaliação institucional. 3. EAD – Universidade Estadual de Goiás. 4. Dissertações –PPGIELT - UEG/UnuCSEH. I.Silva, Yara Fonseca de Oliveira e. II.Título.

CDU:37.018.43(043)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus  
Bibliotecária/UEG/UnuCSEH  
CRB1/2385

## **DEDICATÓRIA**

À minha mãe, ao meu pai e à minha irmã, que sempre me apoiaram e apostaram em minhas escolhas pessoais e profissionais. Ao meu companheiro, de vida e estudos, que sempre me acompanhou nos desafios da vida.

A todos os profissionais da Educação, especialmente aos que fizeram e fazem parte da minha vida, que sempre tenhamos força e coragem para exercer nossa profissão.

## AGRADECIMENTOS

O caminhar da pesquisa científica é árduo e tem seus percalços, entretanto, os alicerces e apoios que surgem na jornada fazem com que a caminhada seja mais leve e as dificuldades superadas.

À Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UEG, por me haver concedido uma bolsa, o que me permitiu prosseguir neste processo de formação acadêmica.

Ao Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias e a todos os professores e professoras do programa, pela oportunidade que me proporcionaram de aprender mais.

Ao Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro e à Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima, por fazerem parte da banca e contribuírem tanto para esta dissertação.

À minha orientadora, Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva, em especial, por fazer com que todo este processo fosse rico e significativo.

À minha família, pelos bons exemplos e incentivos à minha formação, e sem os quais eu não seria quem sou.

Ao meu companheiro, com quem divido a vida, por todo o apoio e incentivo.

Aos meus amigos e amigas, que sempre estiveram ao meu lado, seja presencialmente, seja pelas redes sociais, tornando minha vida mais feliz.

Agradeço a todos os participantes de pesquisa, em especial, aos que atuaram e atuam no Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede-CEAR-UEG.

“Se estamos aqui reunidos estou contente. Penso com alegria que tudo quanto escrevi e vivi serviu para nos aproximar. É o primeiro dever do humanista e a fundamental tarefa da inteligência assegurar o conhecimento e o entendimento entre os homens. Bem vale haver lutado e cantado, bem vale haver vivido se o amor me acompanha.”

(Pablo Neruda)

## RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de pesquisa a cultura da autoavaliação do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR) no período de 2015 a 2020 e a sua relação com a atual reforma administrativa da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Entende-se a cultura avaliativa como parte dos processos autoavaliativos de uma instituição e que esteja de acordo com o contexto no qual está inserida, indo além, portanto, de uma etapa meramente burocrática, uma vez que deve possibilitar reflexões sobre a sua missão e as exigências da educação de qualidade. Investiga-se, assim, a trajetória e a cultura da autoavaliação e como essa cultura tem se constituído no CEAR, além da relação que estabelece com a atual reforma administrativa da UEG. Para compreender melhor os significados e conceitos da autoavaliação na educação superior e para dar base à pesquisa, autores como Dias Sobrinho (2003; 2008; 2010; 2013), Campos (2019) e Cruz e Lima (2019), dentre outros, dão suporte aos debates postos pela pesquisa. Compreendendo que o CEAR oferta graduação na modalidade da educação a distância, é indispensável conhecer também as particularidades que o campo de estudo apresenta em face do crescente aumento de cursos de graduação nessa modalidade. A pesquisa é de abordagem qualitativa e utiliza como estratégia de pesquisa o estudo de caso. O levantamento dos dados foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental de normas e diretrizes sobre a avaliação institucional da educação superior, além de outros documentos sobre o processo de autoavaliação encontrados no sítio da instituição, tais como os relatórios que trazem os resultados dos processos de autoavaliação. Por fim, realizou-se a pesquisa de campo, mediante entrevistas semiestruturadas com os envolvidos nas etapas da autoavaliação e representantes de diferentes segmentos: gestores, docentes, técnicos administrativos e discentes. A pesquisa é relevante porque estudos anteriores mostraram a importância dos processos autoavaliativos nas Instituições de Educação Superior (IES) e os impactos positivos que nelas provoca esse processo de construção de uma cultura avaliativa. As análises apontam para diferentes visões sobre a avaliação institucional da UEG, a autoavaliação no CEAR e a divulgação dessas, de acordo com os participantes da pesquisa. Enquanto os representantes de cargos de gestão compreendem a importância do processo de autoavaliação e seus certames, os representantes dos técnicos e dos discentes desconhecem o processo. Os dados mostram também que não há, na construção dos relatórios de autoavaliação, especificidades da modalidade a distância. Outro ponto de análise foi a reforma administrativa de 2020, que impossibilitou a representação de um membro do CEAR na Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UEG, devido à sobrecarga de trabalho causada pela supressão de alguns cargos. Esses dados apontam para um dismantelamento da construção da cultura avaliativa no CEAR, que perdeu sua representação no processo avaliativo da UEG, o que inviabilizou as discussões da modalidade a distância e sua atuação na instituição. A análise dos dados e dos referenciais permitem concluir que a constituição de uma cultura avaliativa no CEAR-UEG ainda é frágil e não obteve sucesso.

**Palavras-chave:** Educação a distância; Universidade Estadual de Goiás; cultura de avaliação; autoavaliação institucional.

## ABSTRACT

This dissertation has as its research object the culture of self-assessment of the Network Teaching and Learning Center (CEAR) in the period from 2015 to 2020 and its relationship with the current administrative reform of the State University of Goiás (UEG). The evaluative culture is understood as part of the self-evaluative processes of an institution and that is in accordance with the context in which it is inserted, in addition to a simply bureaucratic step, which should allow reflections on its mission and requirements of quality education. The trajectory and culture of self-assessment is investigated, and how this culture has been constituted at CEAR, in addition to the relationship it establishes with the current administrative reform of the UEG. To better understand the meanings and concepts of self-assessment in higher education and to support the research, authors such as Dias Sobrinho (2003; 2008; 2010; 2013), Campos (2019) and Cruz e Lima (2019), and others, support the debates posed by the research. Understanding that CEAR offers graduation in the distance education modality, it is also essential to know the particularities that the field of study presents with the increasing increase of graduation courses in this modality. The research is qualitative and uses the case study as a type of research. Data collection was carried out through a literature review and research of documents of norms and guidelines on the institutional evaluation of higher education, in addition to other documents about the self-evaluation process found on the institution's website, such as the reports that bring the results of self-assessment processes. Finally, field research was carried out, through semi-structured interviews with those involved in the self-assessment stages and representatives of different segments: managers, teachers, administrative technicians and students. Finally, field research was carried out, through previously structured interviews with those involved in the self-assessment stages and representatives of different segments: managers, teachers, administrative technicians and students. The research is relevant because previous studies show the importance of self-assessment processes in Higher Education Institutions (IES) and the positive impacts that this process of building an evaluative culture causes in them. The analyzes point to different views on the institutional assessment of the UEG, the self-assessment at CEAR and its dissemination, according to the research participants. While representatives of management positions understand the importance of the self-assessment process and its consequences, representatives of technicians and students are unaware of the process. The data also show that, in the construction of self-assessment reports, there are no specificities of the distance modality. Another point of analysis was the 2020 administrative reform, which made it impossible for a member of CEAR to be represented in the UEG's Own Assessment Commission (CPA), due to the cuts in the center's management and coordination positions, resulting from a mass dismissal promoted by the government of the State of Goiás in 2019. These data point to the deconstruction of the evaluative culture at CEAR, which lost its representation in the UEG evaluative process, which made the discussions of the distance modality and its performance in the institution unfeasible. The analysis of data and references allow us to conclude that the constitution of an evaluative culture at CEAR-UEG is still fragile and has not been successful.

**Keywords:** Distance education; State University of Goiás; evaluation culture; institutional self-assessment.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: TRAJETÓRIA POLÍTICA E HISTÓRICA</b> .....	<b>28</b>
<b>1.1 O NEOLIBERALISMO E O CENÁRIO DAS REFORMAS</b> .....	<b>28</b>
1.2 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	32
1.3 AS POLÍTICAS PARA A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL .....	43
<b>1.4 A AUTOAVALIAÇÃO NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</b> .....	<b>47</b>
1.4.1 A EaD e seu lugar na educação superior .....	47
1.4.2 Princípios da autoavaliação na EaD .....	52
<b>1.5 A CULTURA AVALIATIVA NO ÂMBITO DA AUTOAVALIAÇÃO</b> .....	<b>54</b>
<b>2 O CASO UEG: TRAJETÓRIAS DA AVALIAÇÃO/AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</b> .....	<b>62</b>
2.1 O PERCURSO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UEG .....	62
2.2 PANORAMA DO CEAR .....	70
2.3 A CPA E O PROCESSO DA AUTOAVALIAÇÃO .....	74
<b>3 PERCURSO E PROCESSOS DA AUTOAVALIAÇÃO NO CEAR</b> .....	<b>82</b>
3.1 TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO DE UMA FRÁGIL CULTURA AVALIATIVA ..	83
3.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E REFORMA ADMINISTRATIVA.....	103
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>113</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para professores e Coordenador do CEAR</b> .....	<b>121</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para Coordenador de Avaliação Institucional</b> .....	<b>122</b>
<b>APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para técnico e discentes do CEAR</b> .....	<b>123</b>
<b>APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	<b>124</b>

**LISTA DE QUADROS**

<u>Quadro 1 - Pesquisas sobre autoavaliação encontradas na plataforma Capes (2015-2020)</u> .....	18
<u>Quadro 2 - Pesquisas sobre EaD encontradas no banco do IELT-UEG</u> .....	19
<u>Quadro 3 - Pesquisas sobre autoavaliação encontradas no banco da UFG (2010-2020)</u> .....	19
<u>Quadro 4 - Trabalhos encontrados em referências de dissertações e teses</u> .....	20
<u>Quadro 5 - Síntese dos decretos que regulamentam a avaliação da educação superior</u> .....	34
<u>Quadro 6 – Elementos para constituição de uma cultura avaliativa segundo autores e documentos da pesquisa</u> .....	57
<u>Quadro 7 – Discentes por curso do CEAR em 2019</u> .....	72
<u>Quadro 8 - Relação dos profissionais do CEAR por função</u> .....	73
<u>Quadro 9 - Total de bolsistas, por função, do CEAR em 2020</u> .....	74
<u>Quadro 10 - Relação dos entrevistados participantes da pesquisa</u> .....	82
<u>Quadro 11 – Número de respondentes do relatório de 2015, conforme o segmento</u>	90

**LISTA DE FIGURAS**

<u>Figura 1 – Estrutura metodológica de avaliação institucional da UEG.....</u>	<u>67</u>
<u>Figura 2 – Respondentes do questionário de autoavaliação do CEAR por segmento.</u>	<u>91</u>
<u>.....</u>	<u>91</u>
<u>Figura 3 – Linha do tempo com os marcos da autoavaliação do CEAR .....</u>	<u>102</u>

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AAI – Autoavaliação Institucional  
ACE – Avaliação das Condições de Ensino  
ACG – Avaliação de Cursos de Graduação  
AI – Avaliação Institucional  
AVALIES - Avaliação das Instituições de Educação Superior  
AVEA – Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem  
CAVI – Comissão Permanente de Avaliação Institucional  
CEAD – Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância  
CEAR – Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede  
CEE/GO – Conselho Estadual de Educação de Goiás  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CF/1988 – Constituição Federal de 1988  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior  
CPA – Comissão Própria de Avaliação  
CsU – Conselho Universitário  
EaD – Educação a distância  
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes  
ENC – Exame Nacional de Cursos  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
GerAI – Gerência de Avaliação Institucional  
GERES – Grupo de Estudos da Reforma da Educação Superior  
GO – Goiás (Estado)  
IES – Instituições de Educação Superior  
IGC – Índice Geral de Cursos  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDBEN/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996  
MEC – Ministério da Educação  
NAIs – Núcleos de Avaliação Institucional  
PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras  
PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional  
PEAR – Programa de Ensino e Aprendizagem em Rede  
PNE – Plano Nacional de Educação  
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
TIC – Tecnologias da informação e comunicação  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UEG – Universidade Estadual de Goiás  
UEs – Universidades Estaduais  
UnUEAD – Unidade Universitária de Anápolis (Educação a Distância)  
UnUs – Unidades Universitárias

## INTRODUÇÃO

A motivação para a presente pesquisa surgiu do trabalho de tutoria da pesquisadora como bolsista do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), em disciplinas do núcleo comum dos cursos de graduação ofertadas na modalidade da educação a distância (EaD). O primeiro contato com a EaD fez emergirem questionamentos acerca da modalidade, da qualidade da oferta dos cursos, das especificidades das disciplinas e dos estudantes, assim como sobre aspectos relativos à avaliação institucional própria desse tipo de ensino, tema de interesse desta pesquisa.

A educação a distância (EaD) foi regulamentada no Brasil em 2005 pelo Decreto n.º 5.622, que estabeleceu regras para o funcionamento da modalidade, tais como os processos de credenciamento das instituições, a validação e os critérios para a oferta dos cursos (BRASIL, 2005). Porém, em 2017 esse decreto foi revogado pelo Decreto n.º 9.057, que introduziu algumas alterações, dentre elas, mudanças no credenciamento dos cursos e novas regras para a oferta da EaD no ensino médio e técnico (BRASIL, 2017a). A UEG possui cursos na modalidade a distância desde 2000, e atualmente o CEAR é o responsável pela oferta. A partir de 2018, com a aprovação da Resolução CsA n.º 1.052 (UEG, 2018), o CEAR passou a ser também responsável pela oferta de disciplinas do Programa de Ensino e Aprendizagem em Rede (PEAR)<sup>1</sup> para todos os cursos de graduação presenciais. Além disso, a mesma resolução permitiu a oferta de até 20% das disciplinas dos cursos presenciais no formato semipresencial, com 50% ou 100% delas a distância. O acompanhamento dessas disciplinas ficou a cargo das secretarias de curso, cabendo ao CEAR organizá-las no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA).

O CEAR oferta cursos na modalidade de educação a distância (EaD) na maioria das regiões de Goiás que contam com polos presenciais de apoio aos alunos de cursos à distância ministrados por unidades e campus da UEG ou de

---

<sup>1</sup> O Programa de Ensino e Aprendizagem em Rede (PEAR) foi criado em 2018, pela Resolução CsA n.º 1056. O Art. 46 dispõe: “O PEAR é um programa da UEG, coordenado pela PrG/CEAR para oferta de disciplinas na modalidade a distância, que tem como objetivo promover a integração e a convergência de disciplinas curriculares dos cursos de graduação presencial da UEG, com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), bem como propiciar alternativas para que os discentes ampliem suas oportunidades de integralização curricular e de acesso às tecnologias” (UEG, 2018).

escolas públicas de nível médio e fundamental, mediante convênios firmados com o estado e as prefeituras. Atualmente o CEAR é responsável pela formação de mais de 3.144 estudantes, matriculados em 2020, segundo a coordenação do centro.

Com a pandemia de 2020<sup>2</sup>, que afetou todo o mundo com o surgimento do vírus Sars-Cov-2 e a manifestação da doença Covid-19, o CEAR absorveu também a demanda por ensino remoto dos cursos presenciais, que passaram a depender dos recursos ofertados pelo centro. O Programa de Ensino e Aprendizagem em Rede (PEAR) da UEG atendeu aproximadamente 16 mil estudantes da modalidade presencial, com as disciplinas do núcleo comum.

A aproximação da pesquisadora com a educação a distância (EaD) e suas especificidades, assim como sua visível expansão, resultou na reflexão sobre o espaço que a modalidade tem ocupado nas universidades brasileiras nos últimos anos, o que conseqüentemente fez emergir questionamentos sobre a qualidade da oferta, da formação e de como ocorre o processo avaliativo dos cursos e ações ofertadas.

A consolidação da avaliação institucional nas instituições de educação superior (IES) é outro campo que também levanta discussões em torno da qualidade desse nível de ensino, junto com a dos cursos e a do desempenho dos estudantes. Na UEG, a avaliação institucional faz parte de seu histórico desde a criação da universidade.

Como uma das etapas da avaliação, e assim como ela, a autoavaliação passou a fazer parte da regulamentação da avaliação das instituições de ensino superior (IES) em 2004, com a criação do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior). Seu caráter institucional permite às IES refletirem sobre seu papel social, e para tanto contam com a participação de todos os agentes envolvidos com a educação superior. Portanto, a delimitação deste estudo se dá pela constituição de uma cultura avaliativa, que requer a

---

<sup>2</sup> No mês de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre um surto de pneumonia entre os moradores de Wuhan, na China, causado pela cepa de um coronavírus ainda desconhecido. Em fevereiro de 2020, pesquisadores identificaram o novo coronavírus como Sars-Cov-2, que pode causar, dentre outros sintomas, uma síndrome respiratória aguda grave. Em 11 de março de 2020, a OMS caracterizou a doença Covid-19 como uma pandemia, o que levou países de todo o mundo a tomarem medidas sanitárias restritivas para evitar o contágio pelo novo coronavírus, tais como *lockdown*, distanciamento social e o uso de máscaras (OPAS, 2020).

participação de toda a comunidade acadêmica indo além, portanto, da burocratização no cumprimento dessa exigência.

Vale ressaltar que o SINAES é responsável apenas pela avaliação dos cursos de graduação, por isso, embora o CEAR ofereça cursos de pós-graduação *lato sensu*, o foco da pesquisa está apenas na avaliação dos cursos de graduação.

Outro aspecto importante para o recorte desta pesquisa surgiu com a reforma administrativa pela qual a UEG passou em 2020, por força da Lei n.º 20.748, de 17 de janeiro de 2020, que introduziu modificações na organização básica e complementar da universidade (Art. 2º), afetando a gestão de suas unidades e *campi* (GOIÁS, 2020a). As mudanças no quadro de gestores e colaboradores da UEG, principalmente no do CEAR, suscitaram na pesquisadora os seguintes questionamentos: como ocorre o processo de autoavaliação na UEG? A autoavaliação da UEG contempla as especificidades da modalidade a distância? Há uma participação significativa da comunidade acadêmica da modalidade a distância tal como ocorre na modalidade presencial? Qual a percepção da comunidade sobre o processo de autoavaliação da modalidade a distância? Qual foi e qual é a visão da comunidade da modalidade a distância sobre as mudanças ocasionadas na reforma administrativa de 2020?

Dentre essas questões surge o problema da pesquisa: como se deu a trajetória de autoavaliação e como tem se constituído a cultura de autoavaliação do CEAR da UEG?

Analisar, portanto, o processo de avaliação institucional, com uma atenção especial à trajetória e à cultura da autoavaliação do CEAR e a relação com a atual reforma administrativa da UEG, é o objetivo geral da presente pesquisa.

Para alcançar o objetivo geral da pesquisa foi necessário traçar alguns objetivos específicos:

- mapear o papel da autoavaliação no contexto da avaliação institucional pautada pelas diretrizes e estudos da área;
- descrever a trajetória da educação a distância (EaD) na UEG até a criação do CEAR;

- compreender as normativas do processo de autoavaliação do CEAR e sua atuação na CPA da UEG;
- conhecer os relatórios que trazem o resultado da autoavaliação e as mudanças acarretadas na instituição e nas comissões de avaliação pós-reforma administrativa da UEG em 2020, a partir da percepção dos participantes da pesquisa;
- compreender a visão da comunidade acadêmica sobre o processo de autoavaliação do CEAR.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, com foco no estudo de caso, e toma como base os estudos, dentre outros, de Minayo (1994) e Yin (2001). O estudo de caso, conforme Yin (2001), é recomendado para a compreensão de eventos contemporâneos, uma vez que, para o autor,

[...] permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores (p. 21).

O estudo de caso permite, portanto, mediante uma pesquisa empírica e a partir de diferentes fontes de evidência, investigar o fenômeno proposto pela pesquisa. Assim, diante do problema desta pesquisa, fez-se necessário traçar estratégias e desenvolver um planejamento mediante a definição de etapas. Após o levantamento dos dados, derivados de diferentes fontes, foi realizada a análise do material, que ocorreu mediante a triangulação deles, conforme proposto por Yin (2001). Para o autor, a análise de diferentes fontes deve ocorrer simultaneamente, mas tentando responder a um único fenômeno. Esse tipo de análise demonstra os eventos estudados, o que faz com que a pesquisa seja mais completa e dinâmica.

Diante disso, a configuração da proposta da presente pesquisa foi desenvolvida em um primeiro momento mediante o levantamento de trabalhos sobre os temas autoavaliação, cultura avaliativa e EaD, e posteriormente realizou-se a análise de documentos que englobam o universo do campo pesquisado. Por fim, com a pesquisa de campo, as entrevistas dos participantes



possibilitaram a análise do fenômeno investigado, ou seja, a percepção da trajetória da autoavaliação na UEG/CEAR.

As duas primeiras etapas da pesquisa ocorreram com buscas em sites e bibliotecas, e a terceira etapa, que a princípio ocorreria de forma presencial, foi repensada ante as limitações do novo contexto da pandemia de Covid-19. Todas as entrevistas, portanto, ocorreram de forma remota, a partir do aplicativo de vídeo *Google Meet*. Todas as etapas da pesquisa serão descritas nos subitens a seguir.

### **Levantamento bibliográfico**

Para a compreensão mais aprofundada do campo e do objeto da pesquisa, procedeu-se ao levantamento da produção acadêmica sobre o assunto pesquisado, para melhor delimitá-lo. Para isso, buscas foram realizadas no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da UEG e da Universidade Federal de Goiás (UFG). A busca foi realizada a partir do campo semântico da proposta de pesquisa: autoavaliação, cultura, UEG, EaD.

Utilizando os descritores, entre aspas, “Autoavaliação UEG”, “Autoavaliação EaD”, “Cultura de autoavaliação” ou “Autoavaliação educação a distância”, não foi encontrado nenhum resultado na plataforma da Capes. Em seguida, a busca utilizou apenas o descritor “Autoavaliação educação superior”, e foi encontrado apenas um resultado. Na busca apenas pelo termo “Autoavaliação”, foram obtidos 954 resultados, que, filtrados de acordo com os requisitos da pesquisa – Educação como área do conhecimento e trabalhos defendidos a partir de 2015<sup>3</sup> –, restaram apenas 42. Estes, depois de analisados pelo teor do título, foram reduzidos a quatro que conversavam com a presente proposta de pesquisa (Quadro 1).

---

<sup>3</sup> A escolha da data deve-se ao fato de o CEAR ter recebido essa denominação somente a partir de 2015 e à compreensão de que trabalhos anteriores a esse ano não tratariam das questões próprias do centro com a nova configuração administrativa.

Quadro 1 - Pesquisas sobre autoavaliação encontradas na plataforma Capes (2015-2020)

<b>Título</b>	<b>Ano e local</b>	<b>Abordagem</b>
Intencionalidades e efeitos da autoavaliação institucional na gestão de uma universidade multicampi	2016 (UnB)	Avaliação institucional na UEG, com o objetivo de compreender os efeitos decorrentes da adesão da universidade à política de avaliação e suas implicações como mediação para a busca da qualidade.
Autoavaliação no SINAES: prática vigente e perspectivas para uma agenda futura	2017 (UnB)	Meta-avaliação do SINAES, com os objetivos de analisar a autoavaliação entre 2004 e 2015, em uma amostra de onze instituições de educação superior federais, e a ressonância desse processo no Estado avaliador e no Estado regulador.
A autoavaliação na Universidade de Brasília: entre a proposta do SINAES e os sinais da prática	2016 (UnB)	Autoavaliação da UnB cujo objetivo foi o de compreender em que medida o previsto pelo SINAES é ressignificado pela instituição nessa modalidade avaliativa e se corrobora com o contexto de uma política avaliativa formativa.
A autoavaliação no âmbito da educação superior: o caso da Universidade Federal de Pernambuco	2015 (UFPE)	Relação da CPA com os órgãos de gestão e com os cursos de graduação da UFPE, e a impressão dos gestores sobre a relação entre avaliação e qualidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

Outro banco de busca escolhido foi o do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da UEG. Nessa busca, não foi necessária a utilização de descritores ou palavras-chave, pois o programa é relativamente novo, e no banco de dissertações só constam trabalhos a partir de 2014. Foram encontradas apenas duas pesquisas, após a análise dos títulos e dos resumos. Ambos tratavam da EaD, outro escopo da presente pesquisa, e estão relacionados no Quadro 2.

Quadro 2 - Pesquisas sobre EaD encontradas no banco do IELT-UEG

<b>Título</b>	<b>Ano e local</b>	<b>Abordagem</b>
Constituição e desenvolvimento da educação superior a distância no Brasil: as contribuições do Conselho Federal de Educação (1962-1994) e do Conselho Nacional de Educação (1995-2014)	2016 (UEG)	PDF não disponível na plataforma.
A educação superior no Brasil e o ensino a distância: uma análise crítica	2015 (UEG)	Estágio supervisionado nos cursos de formação de professores na modalidade a distância

Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, a busca foi realizada no banco de teses e dissertações da UFG. Novamente, assim como na experiência na plataforma da Capes, apenas os descritores “Autoavaliação” apresentaram resultados: 155 pesquisas. Com a utilização dos filtros 2010-2020 e da grande área “Educação”, restaram 15 trabalhos, e depois da leitura dos títulos e resumos, constatou-se que apenas dois conversavam com a proposta da presente pesquisa, conforme mostra o Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Pesquisas sobre autoavaliação encontradas no banco da UFG (2010-2020)

<b>Título</b>	<b>Ano e local</b>	<b>Abordagem</b>
As relações e os desdobramentos da dupla avaliação (CEE/GO e SINAES) na administração central da Universidade Estadual de Goiás	2019 (UnB)	A dupla avaliação na Universidade Estadual de Goiás e sua associação com os colegiados e as tomadas de decisões da administração central nos anos de 2011 a 2017.
Trajetória e mecanismos da autoavaliação institucional de cursos na modalidade a distância na Universidade Federal de Goiás	2018 (UFG)	A trajetória e os mecanismos da avaliação institucional nos cursos de educação a distância da Universidade Federal de Goiás.

Fonte: Elaborado pela autora.

Algumas dissertações e teses foram encontradas também nas referências dos documentos analisados. Ao todo, depois de analisados os resumos e o conteúdo como um todo, foram pertinentes para o presente estudo três teses:

Botelho (2016), Goulart (2018) e Campos (2019), e três dissertações: Goulart (2014), Saboya (2015) e Freire (2018). Todas essas pesquisas estão discriminadas no Quadro 4 a seguir e auxiliaram a discussão do tema proposto para esta pesquisa.

Quadro 4 - Trabalhos encontrados em referências de dissertações e teses

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Abordagem</b>
As relações e os desdobramentos da dupla avaliação (CEE/GO e SINAES) na administração central da Universidade Estadual de Goiás	2019 (UnB)	A dupla avaliação na Universidade Estadual de Goiás e a sua associação com os colegiados e as tomadas de decisões da administração central nos anos de 2011 a 2017.
Trajetória e mecanismos da autoavaliação institucional de cursos da modalidade a distância na Universidade Federal de Goiás	2018 (UFG)	A trajetória e os mecanismos da avaliação institucional nos cursos de educação a distância da Universidade Federal de Goiás.
Avaliação Institucional Interna da Universidade Estadual de Goiás: um estudo meta-avaliativo	2018 (UNESP)	Avaliação institucional e os relatórios de avaliação interna da Universidade Estadual de Goiás. Discute as políticas e os conceitos de avaliação da educação superior e a inserção da UEG nessas políticas.
Intencionalidades e efeitos da autoavaliação institucional na gestão de uma universidade multicampi	2016 (UnB)	Avaliação institucional na Universidade Estadual de Goiás, compreensão dos efeitos decorrentes da adesão da Universidade Estadual de Goiás (UEG) à política de avaliação e suas implicações como mediação para a busca da qualidade.
Atuação da comissão própria de avaliação (CPA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	2015 (UFC)	As ações da Comissão Própria de Avaliação do IFCE, à luz do SINAES e se apontam a construção de uma cultura avaliativa e de melhoria da qualidade dos cursos de graduação.
Avaliação Institucional na Unidade Universitária de Quirinópolis da Universidade Estadual de Goiás (2005-2010): processos, significados e contradições	2014 (PUC-Goiás)	Os processos de autoavaliação da unidade universitária de Quirinópolis da Universidade Estadual de Goiás, os processos, significados e contradições dessa modalidade avaliativa na instituição.

Fonte: Elaborado pela autora.

No cerne dessas pesquisas está a discussão acerca da importância da autoavaliação para a garantia de qualidade na oferta do ensino, inclusive, com reflexões sobre a institucionalização dos cursos a distância. Esse processo de levantamento das pesquisas foi fundamental para a compreensão do objeto desta investigação e de seu campo. Os estudos sobre a avaliação institucional, da qual a autoavaliação faz parte, ainda não são significativos quando o campo é a modalidade de educação a distância, o que valida e reforça a importância de mais pesquisas sobre o tema.

Além desse levantamento para o embasamento teórico da pesquisa, e simultaneamente à busca pelos trabalhos da área, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que tomou como base os estudos de Dourado (2008), Dias Sobrinho (2010), Afonso (2013) e Lima; Faria (2011). O intuito foi o de realizar um alinhamento conceitual acerca do contexto histórico e da importância da autoavaliação âmbito da EaD.

Os trabalhos estudados desde a elaboração do projeto da presente pesquisa contribuíram para a compreensão do objeto, no que diz respeito ao seu conceito, percurso histórico, implicações, assim como a seus aspectos socioculturais e sua importância no campo da educação superior.

### **Análise de documentos**

A etapa seguinte da pesquisa foi o levantamento e a análise de documentos sobre a avaliação da educação superior e da educação a distância; e a modalidade de educação a distância, a avaliação institucional e a reforma administrativa na UEG. Também foi realizada uma busca em fontes que fazem referência à estrutura, missão, objetivos e funcionamento do CEAR, dentre outros.

Por conta das restrições sanitárias para o enfrentamento da pandemia de Covid-19 adotadas no Brasil e na maioria dos países do mundo, tais como a decretação de *lockdown* e a recomendação de distanciamento social, as atividades da UEG foram suspensas, ficando autorizadas apenas as remotas. Portanto, a busca de dados para a presente pesquisa foi efetuada apenas via internet, nos sites dos governos federal e estadual e da instituição. O objetivo foi

levantar os históricos, as leis e os decretos que regulam a avaliação/autoavaliação institucional, assim como sobre a atual estrutura do CEAR. Também com o foco na estrutura autoavaliativa da UEG, foi analisado o site da instituição, exclusivo para as questões da avaliação institucional, em que foram levantados os relatórios da instituição elaborados no período de 2015 e 2019. O último relatório é um compilado de 2018 a 2020, e apresenta os resultados do ciclo de três anos da avaliação institucional.

A busca por esse tipo de dado é fundamental para compreender os processos legais nos quais o foco da pesquisa se centra. Além das questões pontuais que a documentação aponta, é necessário o olhar atento do pesquisador sobre os documentos acerca das políticas educacionais nos contextos em que foram desenvolvidos, o que permite, conforme pontua Evangelista (2012, p. 59),

[...] encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitem não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo pelo que constrói a história.

Conhecer o processo histórico que gerou os documentos de políticas educacionais, tais como o da avaliação da educação superior e da educação a distância, focos da pesquisa, é, portanto, fundamental para o desenvolvimento da análise. Ressalte-se que esses documentos são alvo de projetos de disputa que envolvem diferentes setores da sociedade, assim como diferentes visões sociais e culturais sobre a educação e os processos avaliativo e autoavaliativo.

### **Pesquisa de campo**

A última etapa do levantamento de dados foi a pesquisa de campo. Conforme a metodologia adotada, estudo de caso, o levantamento no campo precisa ocorrer após as etapas anteriores, ou seja, do levantamento bibliográfico e da análise documental, para que o pesquisador compreenda seu objeto e o campo de estudo e faça a escolha dos participantes da pesquisa de acordo com

seus objetivos. Em suma, “[...] os contatos de campo relevantes dependem da compreensão – ou da teoria – do que está sendo estudado” (YIN, 2001, p. 49).

Antes da definição dos participantes, foi necessário submeter o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEG, órgão vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que tem como missão analisar os projetos de pesquisa que envolvam seres humanos e garantir as prerrogativas éticas nessa participação. Para obter a aprovação do CEP, é necessário seguir um modelo de redação que possui algumas especificidades sobre a participação de seres humanos, tais como: critérios de inclusão e exclusão de participantes, riscos e benefícios dessa participação; divulgação dos dados e conclusão da pesquisa.

Após o encaminhamento do projeto de pesquisa ao CEP, sua aprovação se deu em dezembro de 2020, consoante o Parecer n.º 4.484.201, o que significa que a pesquisa de campo já poderia ser iniciada em janeiro de 2021.

Com o intuito de compreender as especificidades da autoavaliação da UEG e seu processo no CEAR, optou-se pela entrevista semiestruturada como procedimento de pesquisa, e, para isso, os entrevistados deveriam estar familiarizados com os trâmites avaliativos. No âmbito do CEAR foram entrevistados: dois profissionais que atuam na gestão e da avaliação institucional; um representante docente; um representante docente e representante do centro na CPA da instituição; um representante técnico-administrativo e dois representantes discentes.

Participaram também da pesquisa um técnico administrativo e dois estudantes, número reduzido devido à dificuldade de contato com esses segmentos por conta do contexto da pandemia da Covid-19. O técnico foi indicado por um dos professores participantes da pesquisa, e os estudantes, pelo técnico. A pesquisadora entrou em contato com a secretaria do CEAR para conseguir o e-mail dos estudantes, entretanto, não teve sua solicitação atendida.

O processo de acesso aos entrevistados, como mencionado acima, não foi fácil. As mudanças causadas pelo novo contexto, tanto o pandêmico quanto o da reforma administrativa da UEG e, por extensão, do CEAR, sobrecarregaram os profissionais de ambas as instituições. Algumas entrevistas foram remarcadas diversas vezes, e foi necessária a utilização de ferramentas de comunicação *online*, tais como e-mail e *WhatsApp*, e plataforma de reuniões

online *Google Meet*, para alcançar os participantes e levantar as informações necessárias para a pesquisa.

De todos os participantes, apenas a coordenadora de avaliação da UEG optou por enviar as respostas às questões da entrevista por escrito e via *WhatsApp*, colocando-se à disposição para quaisquer dúvidas e contribuições que porventura se fizessem necessárias.

De todos os participantes definidos pela pesquisadora, apenas com um não foi possível realizar a entrevista. O participante em questão era do grupo gestor do CEAR e, inclusive, respondeu a um dos dois e-mails que lhe foram enviados em datas distintas; entretanto, por impossibilidade de agenda, a entrevista não ocorreu.

Consonante às entrevistas, a pesquisa previa a aplicação de dois questionários: um para os alunos, e outro para os professores e técnicos do CEAR. Entretanto, em decorrência de alguns fatores, que serão relatados a seguir, a aplicação dos questionários não ocorreu conforme a expectativa da pesquisa. Os questionários foram elaborados na plataforma *Google Forms*®, e o meio de divulgação foi o *WhatsApp*, por intermédio da coordenação do CEAR.

Não houve, entretanto, expressão nas respostas dos questionários e, por isso, o alcance não foi o ideal para a análise na presente pesquisa. Pensados justamente para compreender a participação da comunidade do CEAR (docentes, técnicos e discentes) no processo de avaliação, os questionários não foram integrados à análise da pesquisa por causa da inexpressividade do número de respondentes. Uma das dificuldades foi a situação atual dada pelo contexto pandêmico, em que todos os profissionais do centro estavam sobrecarregados e trabalhando em casa, e os únicos meios de contato foram e-mail e *WhatsApp*.

Por fim, para fins de registro, os áudios das entrevistas foram gravados e posteriormente transcritos e arquivados em um banco de dados da pesquisadora, para uso exclusivo nesta produção científica.

## **Análise dos dados**



Após o levantamento dos dados, iniciou-se o trabalho de análise, com base na pesquisa de abordagem qualitativa e utilizando como método a triangulação dos dados, como visto anteriormente. De acordo com Yin (2001), a triangulação, como processo metodológico, é o “[...] fundamento lógico para se utilizar várias fontes de evidências [...] um ponto forte muito importante da coleta de dados para um estudo de caso [e] a oportunidade de utilizar muitas fontes diferentes para a obtenção de evidências” (p. 120).

Yin (2001) enfatiza a importância da escolha das fontes nos estudos de caso e evidencia o cuidado que o pesquisador deve ter ao realizar suas escolhas durante a coleta de dados. Um desses cuidados é o de incluir fontes convergentes entre si, pois, conforme o autor, isso aponta a qualidade que um estudo de caso deve ter. As entrevistas utilizadas na presente pesquisa foram pensadas, como apontado anteriormente, na diversidade da atuação dos entrevistados no processo de autoavaliação do CEAR/UEG, para que diferentes olhares fossem levantados, inclusive, em suas dissonâncias e convergências.

No geral, as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas. Essas questões deveriam ser registradas e interpretadas através dos olhos de entrevistadores específicos, e respondentes bem-informados podem dar interpretações importantes para uma determinada situação. Também podem apresentar atalhos para se chegar à história anterior da situação, ajudando-o a identificar outras fontes relevantes de evidências. As entrevistas, no entanto, devem sempre ser consideradas apenas como *relatórios verbais*. Como tais, estão sujeitas a velhos problemas, como preconceito, memória fraca e articulação pobre ou imprecisa. Novamente, uma abordagem razoável a essa questão é corroborar os dados obtidos em entrevistas com informações obtidas através de outras fontes (YIN, 2001, p. 114).

De acordo com o que diz Yin (2001), no momento de análise dos dados obtidos na pesquisa é imprescindível, portanto, o olhar atento do pesquisador sobre as diferentes fontes analisadas. Os dados podem – e certamente em algum momento irão – divergir entre si, e, como apontado pelo autor, aqueles que forem colhidos com os participantes da pesquisa podem não coincidir com os documentais, por motivos diversos atribuídos às particularidades da natureza humana.

A triangulação consiste na análise dos dados levantados pelas diferentes fontes, na perspectiva de um mesmo fenômeno a ser analisado, o que pode gerar uma gama de convergências ou divergências sobre as questões da pesquisa.

O uso de várias fontes de evidências nos estudos de caso permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes. A vantagem mais importante, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação [...] (YIN, 2001, p. 121).

Para tornar possível a análise de dados a partir da triangulação, foi realizado um exame criterioso dos documentos, das respostas às entrevistas e do levantamento bibliográfico da área pesquisada, que foram relatados anteriormente. Para expor os resultados da pesquisa, a dissertação foi dividida em três capítulos, além da Introdução e da Conclusão.

A análise ocorreu conforme a interpretação dos dados, que a princípio foram coletados pensando na diversificação dos participantes da pesquisa e nos principais pontos que seriam analisados. A diversidade do grupo de participantes foi pensada a partir da atuação de cada um na instituição acadêmica. Colaboradores da gestão, docentes, técnicos e discentes foram convidados a participar da pesquisa com o intuito de garantir ao menos um representante de cada segmento.

As questões das entrevistas foram formuladas de acordo com os seguintes pontos da análise: o primeiro dizia respeito à trajetória da autoavaliação no CEAR e na UEG; o segundo, à cultura avaliativa, tais como participação, divulgação, utilização dos resultados; e, por fim, o terceiro, às mudanças ocasionadas pela reforma administrativa da instituição.

Todos esses pontos foram previamente pensados na primeira etapa da pesquisa, desde o levantamento bibliográfico à análise documental. Conforme Minayo (1994, p. 68), “[...] a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa”; contudo, esse olhar se fez atento desde a preparação da ferramenta da pesquisa de campo, a entrevista.

A partir das questões levantadas pelos participantes, a triangulação ocorreu mediante o confronto das informações encontradas nos documentos

com os que foram constatados na bibliografia da pesquisa, identificando os aspectos comuns ou contraditórios apontados durante a análise e a interpretação dos dados.

### **Estrutura da dissertação**

No Capítulo 1, “Avaliação institucional na educação superior no Brasil: trajetória política e histórica”, foram realizadas, a partir do referencial teórico, discussões acerca dos elementos constitutivos da pesquisa: o neoliberalismo e o cenário de reformas, a avaliação da educação superior, a avaliação institucional, a educação a distância e a cultura avaliativa.

A primeira seção desse capítulo apresenta, de forma breve, o contexto neoliberal da política de reformas e nas políticas educacionais. Na segunda seção traça-se o histórico da avaliação na educação superior no Brasil e apresenta as discussões do campo com base no referencial. Na terceira seção, apresenta-se as políticas e documentos que referenciam a avaliação institucional na educação superior. Na quarta seção, traça-se a trajetória da modalidade da educação a distância no país, seus conceitos e regulamentação. Por fim, na quinta seção discutem-se as implicações da cultura avaliativa nos processos de avaliação da educação superior, com o intuito de elucidar o contexto vivido e fornecer-lhe significados, além de fazer perceber algumas questões futuras para o campo.

No Capítulo 2, “O caso UEG: trajetórias da avaliação/autoavaliação institucional e da educação a distância”, trata-se das questões próprias do campo da pesquisa, da avaliação institucional, da autoavaliação e da modalidade da educação a distância na UEG. O intuito é evidenciar as especificidades da instituição e os seus conflitos.

Por fim, o Capítulo 3, “Percurso e processos da autoavaliação do CEAR”, trata das discussões postas sobre a trajetória e a constituição da cultura avaliativa, as análises dos relatórios de autoavaliação do CEAR, assim como a visão dos participantes sobre os impactos da reforma administrativa no processo avaliativo.

## **1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: TRAJETÓRIA POLÍTICA E HISTÓRICA**

Este capítulo busca revisar de forma breve o contexto neoliberal no cenário das reformas administrativas/educacionais, o histórico da avaliação na educação superior no Brasil, os conceitos e regulamentações da educação a distância e as discussões acerca da cultura avaliativa. Percorrer a trajetória das políticas de avaliação serve para elucidar o contexto vivido, além de fornecer significados desse contexto e de contribuir para que se percebam algumas questões futuras para o campo.

As políticas de avaliação da educação superior no Brasil têm sido amplamente debatidas nas duas últimas décadas por estudiosos como Afonso (2013), Dias Sobrinho (2010, 2008) e Barreyro (2018), dentre outros. Com a redemocratização do país – ocorrida em meados da década de 1980 –, o restabelecimento das eleições diretas e a adoção da doutrina neoliberal pelos governos seguintes, as políticas educacionais também sofreram mudanças.

Por isso, é necessário retomar, mesmo que brevemente, o histórico da avaliação na educação superior no Brasil, para que se possa compreender os mecanismos que orientaram a implementação de políticas públicas para a área da educação e as modificações advindas das mudanças na legislação e dos avanços dos estudos no campo, para que se possa ter um indicativo dos caminhos percorridos e dos que ainda não de ser trilhados.

### **1.1 O NEOLIBERALISMO E O CENÁRIO DAS REFORMAS**

Conhecer as políticas econômicas do Estado faz parte do processo de compreensão das políticas educacionais, razão por que se faz necessária uma breve retomada do avanço do neoliberalismo no Brasil a partir da década de 1990. Assim que o país iniciou seu processo de redemocratização política, preceitos de como recuperar a economia e alavancar as relações econômicas internacionais fizeram-se presentes nos discursos políticos. Em 1989, com a

eleição de Fernando Collor de Mello, um novo modelo econômico e político começou a ser posto em prática no país, com características aliadas ao mercado e as potências financeiras mundiais.

De acordo com Torres (2001, p. 65),

[...] a fundamentação política racional do estado neoliberal é feita de uma mistura de teorias e grupos de interesse que estão aliados à economia de oferta, ao monetarismo, a setores culturais neoconservadores, grupos opostos às políticas de redistribuição do estado do bem-estar, e a setores preocupados a todo o custo com o déficit fiscal.

Mas em vez de fortalecer economicamente o país, como proposto pelos adeptos das políticas neoliberais, sua adoção fortaleceu ainda mais os países detentores do capital econômico, tornando os países periféricos em catapultas para sua valorização. Conforme Paulani (2006), entre as características que configuram esse avanço neoliberal no Brasil estavam: o Estado de crise constante, a privatização de estatais, as mudanças nas leis de regulamentação do mercado e a utilização do dinheiro público em interesses privados, de modo a transformar a gestão pública em gestão privada.

Essas mudanças iniciadas no governo Collor (1990-1992) ganharam força no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que avançou nas políticas, leis e legislações para fortalecer o neoliberalismo no país. Paulani (2006) aponta que, mesmo com a mudança de governo em 2002, quando um declarado candidato de esquerda, Luís Inácio Lula da Silva, assumiu o poder, quase nada mudou. O governo Lula manteve as ações neoliberais, ainda que promovesse mudanças nas políticas sociais e de redistribuição de renda.

Foi a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, portanto, que o Estado passou pelas reformas necessárias a um novo enquadramento com o viés mercadológico advindo do neoliberalismo (SILVA JÚNIOR, 2002). As mudanças no Estado foram emergentes para que correspondessem aos interesses do capital, o que

[...] põe em movimento em grande parte do planeta reformas do Estado em direção a uma restrição e desregulamentação da esfera pública e proporcional alargamento da esfera privada (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 254).

As reformas foram necessárias para diminuir a intervenção do Estado nas questões econômicas e sociais do país, com vistas a ampliar a participação de setores privados na esfera pública, além de possibilitar as privatizações. Essas medidas, permeadas pelo interesse do capital, de nada interessavam à sociedade, afinal, as garantias sociais se esvaíam a cada reforma aprovada.

Oliveira e Amaral (2020) definem como ultraneoliberal o momento atual (desde 2016) na economia e na política do país. Os autores retomaram as mudanças políticas ocorridas no Brasil e fizeram a leitura do governo Lula como uma espécie de novo modelo de Estado desenvolvimentista. Para eles, embora apresentasse políticas nacionais e populares, o governo petista manteve os “[...] compromissos que garantiam a reprodução do capital financeiro-rentista” (p. 14).

O avanço do neoliberalismo no Brasil, portanto, deu um novo sentido ao caráter do Estado. Para Santos (2013, p. 61), a “[...] visão tecnocrática do Estado e de suas funções é outra característica essencial do neoliberalismo. Trata-se de um programa político profundamente antidemocrático”. Em outras palavras, o Estado serviu-se de um novo modelo de gestão validado pelas mudanças que orientaram uma cultura de gestão das instituições, inclusive, daquelas de educação superior, e que perpassaram a relação entre o avanço neoliberal no país e o tema da avaliação.

Almeida (2015, p. 189) esclarece como os interesses do mercado e a nova lógica neoliberal de gestão do Estado se configuraram nos instrumentos de controle das instituições públicas:

A eficiência mercadológica e seus mecanismos foram incorporados no cotidiano escolar na América Latina por meio das formas de gestão e controle do trabalho, utilizando uma nova racionalidade: a descentralização, a autonomia, a participação e avaliação de resultados.

Todos esses conceitos passaram a fazer parte da gestão do Estado, e, no que diz respeito à educação, a avaliação surgiu como a ferramenta por excelência para medir a eficiência e os resultados de determinada instituição. Para tanto, o Estado precisou fazer reformas e mudanças na forma de avaliar: desde o extinto programa PAIUB até o atual sistema de avaliação, SINAES, todos estão permeados pelos momentos políticos e econômicos no qual estavam inseridos.

Sobre as intervenções no SINAES, Oliveira e Amaral (2020, p. 30) fazem as seguintes observações:

Mudanças substantivas têm sido implementadas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e nos processos de regulação e supervisão desse nível de educação, como se observa na flexibilização de normas na graduação e na pós-graduação, com a adoção de critérios mais subjetivos, e a consequente eliminação de critérios mais objetivos. [...] a simplificação de processos, a diminuição de exigências, a concessão de mais autonomia para aspectos específicos, a simplificação dos processos e das atribuições de órgãos, etc. Essas mudanças estão em sintonia, pois, com a orientação neoliberal que vem sendo institucionalizada na condução da economia, do Estado, e da regulação da vida social. A orientação básica é que o próprio mercado deve regular o setor de Educação Superior.

As mudanças ocasionadas pelas políticas educacionais de cunho neoliberal estabeleceram diretrizes de mercado para a gestão da educação, especialmente da educação superior, como apontam Oliveira e Amaral (2020). O que se constata é que as medidas que foram tomadas no decorrer das três últimas décadas no Brasil caminharam, e ainda caminham, para a mercantilização da educação superior, com a transferência de sua regulação para o mercado.

Campos (2019) aborda em sua pesquisa as reformas no estado de Goiás e as mudanças na avaliação e gestão da UEG. Segundo suas ponderações:

Ao analisar as atas das reuniões dos conselhos superiores da UEG, [...] não se identificou considerações consistentes dos conselheiros após a promulgação das leis que normatizaram as reformas administrativas do estado de Goiás e que tiveram desdobramentos no modelo de gestão da Universidade (CAMPOS, 2019, p. 51).

Ou seja, os conselheiros não teceram críticas à redação das reformas que ocorreram no estado e não demonstraram insatisfação quanto às decisões tomadas pelo governo. Houve, portanto, uma conformidade das representações no conselho com a maneira de gestão estabelecida pelas reformas. Campos (2019) ainda aponta para o fato de a criação da UEG, que ocorreu nessa esfera das reformas administrativas, ter influenciado diretamente a gestão da universidade e sua organização.

As reformas administrativas promovidas tanto pelo governo federal quanto pelos governos estaduais, frutos das doutrinas neoliberais e ultraneoliberais, influenciaram a gestão e a avaliação da educação superior e estavam intimamente implicadas no tema da presente pesquisa. As discussões sobre a missão da universidade, seu papel na formação de profissionais, sua gratuidade, autonomia e formação docente são alguns dos diversos pontos atingidos pelas concepções mercadológicas de gestão eficiente e eficaz, próprias do neoliberalismo.

O que coube nesta subseção, todavia, foi compreender a esfera das reformas do Estado, pois, conforme pontua Dalberio (2009, p. 19), “[...] as concepções políticas e orientadoras da sociedade brasileira atual influenciam os rumos e os processos educacionais, especialmente na escola pública”. Tratar das questões da reforma administrativa não foi, portanto, um ponto focal do estudo, apesar de estar implícito no contexto da pesquisa. O cenário político e econômico orienta os rumos da educação e, conseqüentemente, define suas diretrizes e concepções.

## 1.2 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esta seção trata do órgão responsável pela avaliação e do papel-lugar que essa ocupa na educação superior e prossegue apresentando os documentos legais que definem ou redefinem aos poucos a proposta avaliativa e sua consonância com os interesses do campo econômico. Também faz uma breve exposição dos programas avaliativos e seus objetivos até chegar à edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/1996 e à proposta de avaliação como forma de controle no contexto neoliberal.

Atualmente, o órgão responsável pela avaliação da educação superior no país é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), criado em 1937. Em 1997, o Inep foi transformado em autarquia com a aprovação da Lei n.º 9.448, que lhe conferiu novas finalidades, a saber:

- I- Organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
- II- Planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento



de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;

III- Apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;

IV- Desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;

V- Subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;

VI- Coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;

VII- Definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;

VIII- Promover a disseminação de informações sobre a avaliação da educação básica e superior;

IX- Articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral. (BRASIL, 1997).

Note-se que apenas as finalidades I e IX não tratam diretamente da avaliação; nas demais, as palavras avaliação e exame aparecem claramente, o que fornece uma interpretação de que a principal atribuição do Inep é o trato da avaliação da educação no Brasil.

As novas atribuições do Inep estavam em consonância com os interesses de organismos internacionais, tal como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que foi base para a edição do Decreto n.º 2.026/1996, que estabeleceu procedimentos para a avaliação da educação superior (DIAS SOBRINHO, 2010). O novo modelo de avaliação, de caráter economicista,

[...] privilegia os seguintes indicadores: taxas brutas e líquidas de matrícula, disponibilidade de vagas para novos alunos, taxa de evasão e de aprovação, tempo médio de conclusão do curso, níveis de qualificação docente, razão aluno/professor, tamanho médio das classes, custo por aluno, percentual dos custos da educação superior no total gasto com educação pública, percentual do PIB (produto interno bruto) gastos com Educação Superior (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 204).

Esse modelo, alinhado aos interesses de mercado, acabou por promover uma avaliação quantitativa, baseada em dados quantificáveis, mensuráveis em números e baseados no alcance de metas, dentre elas, os gastos com a

educação superior no Brasil. Entretanto, o Decreto n.º 2.026/1996 foi revogado pelo Decreto n.º 3.860/2001, que previa uma avaliação de cursos e instituições via Inep e MEC, e dispunha sobre os critérios para a organização, a avaliação, e o credenciamento e credenciamento de cursos, além de instituir o Exame Nacional de Estudantes (Provão) (BRASIL, 2001).

O Decreto n.º 3.860/2001 foi revogado pelo Decreto n.º 5.773/2006, que enquadrou a avaliação ao novo sistema (SINAES) e às novas regras de regulação a partir de um novo modelo de avaliação (BRASIL, 2006). Por fim, também foi revogado, em 2017, pelo Decreto n.º 9.235/2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino (BRASIL, 2017b).

As mudanças ocorridas no campo da avaliação, regulação e credenciamento contidas nesses decretos tendem a acompanhar as mudanças políticas, econômicas e sociais. O Quadro 5 exemplifica o percurso dos decretos que regulamentaram a avaliação na educação superior.

Quadro 5 - Documentos legais sobre a avaliação da educação superior

<b>Ano/Lei</b>	<b>Ação legal</b>
1937	Criação do Inep
Decreto n.º 2.026/1996	Estabeleceu procedimentos para a avaliação da educação superior com foco em recomendações da OCDE.
Lei n.º 9.448/1997	Transforma o Inep em autarquia e define suas finalidades, a maioria atribuídas à exames e avaliação.
Decreto n.º 3.860/2001	Prevvia uma avaliação de cursos e instituições via Inep e MEC, e dispunha sobre os critérios para a organização, a avaliação e o credenciamento e credenciamento de cursos, além de instituir o Exame Nacional de Estudantes (Provão).
Lei n.º. 10.861/2004	Criação do SINAES

Decreto n.º 5.773/2006	Enquadra a avaliação ao novo sistema (SINAES) e às novas regras de regulação a partir de um novo modelo de avaliação.
Decreto n.º 9.235/2017	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, alinhados aos interesses neoliberais e do mercado.

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 5 aponta, além dos decretos de regulamentação da avaliação da educação superior, a criação do Inep e do SINAES, que foram fundamentais para a determinação das orientações que deveriam ser estabelecidas para os procedimentos da avaliação da educação superior. Apesar de terem sido criados outros programas, que serão analisados mais adiante no presente capítulo, o Inep e o SINAES foram determinantes para a trajetória das regulamentações. As mudanças na avaliação da educação superior ocorreram de acordo com mudanças no sistema macro, tais como a criação e a recomendação de órgãos ou sistemas federais. Nota-se também que essas mudanças estavam consonantes com as determinações políticas dos anos em que ocorreram e com o avanço do foco na mercantilização da educação superior, conforme mencionado na análise do Decreto n.º 9.235/2017.

Passone e Machado (2021) tratam das mudanças ocasionadas pelo Decreto n.º 9.235/2017 e dos interesses por trás da aprovação – que não coincidentemente ocorreu após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, pelo então presidente interino Michel Temer. Conforme os autores, a mudança de governo e as atribuições de novos cargos nos ministérios recaíram sobre as intenções da nova gerência do Estado sobre os rumos da educação superior no país. Apontam também o alinhamento do novo presidente e dos novos ocupantes de cargos do MEC com os interesses do setor privado. O novo decreto, segundo os autores,

[...] pode ser compreendido no amplo campo gerencialista que se iniciou com o movimento de reformas educacionais dos anos 1990 e acompanhou o processo de “modernização” administrativa estatal e a conjuntura político-econômica globalizada, representando um conjunto de ações de flexibilização, desestabilização, publicização e privatização,

promovidas através das novas regulações administrativas do Estado brasileiro (PASSONE; MACHADO, 2021, p. 254).

O alinhamento das questões educacionais com os interesses mercadológicos é estabelecido nesse percurso de mudanças e conceitos das políticas educacionais. Para Dias Sobrinho (2010, p. 196),

[...] todas as transformações que ocorrem na educação superior e em sua avaliação fazem parte, de modo particular, porém, com enorme relevância, das complexas e profundas mudanças na sociedade, na economia e no mundo do conhecimento em âmbito global.

A avaliação na educação superior é apontada por estudiosos da área como um campo de disputas, que, como tal, encontra obstáculos e entraves, com os interesses de alguns setores se sobressaindo aos da sociedade, mas que também registra avanços em políticas que prezam pela qualidade da educação superior. Por isso, os processos pelos quais a avaliação da educação superior passou e tem passado são premissas para o debate do campo da pesquisa sobre o tema.

A avaliação da educação superior no Brasil compreendeu, na década de 1990, um programa protagonista do ideal de avaliação global que surgiu com enfoque nas políticas e programas de avaliação, de acordo com Lacerda *et al.* (2016, p. 976):

No Brasil, atribui-se ao PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, em 1993, o primeiro programa efetivo com vistas à avaliação da Educação Superior em nível nacional, apesar de movimentos anteriores, tais como: o PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária, desenvolvido em 1983; a elaboração do relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior em 1985; e, o relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior ocorrido em 1986 (BARREYRO; ROTHEN, 2008). O PAIUB preconizava ser um programa abrangente, sistemático e contínuo (BRASIL, 1993; 1994). No entanto, seu desenvolvimento sofreu uma modificação com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e do Decreto 2.026/96, que estabelecia procedimentos de avaliação do desempenho global das instituições, do ensino de graduação e de pós-graduação, além do Exame Nacional dos Cursos, chamado "Provão". Posteriormente, o decreto 3.860/2001 detalhou os indicadores e critérios a serem observados no processo de avaliação. A implantação do Censo

da Educação Superior pela Portaria no. 2.517 de 2001 complementou esse processo.

Entre as avaliações mencionadas pelos autores na citação acima, as mais antigas datam da década de 1980. Trata-se de dois relatórios com vistas à reformulação da educação superior do país, cujos textos previam a autonomia das universidades e já apontavam questões sobre a avaliação; entretanto, não tiveram expressão legal, o que não os define propriamente como uma ferramenta avaliativa (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

O primeiro instrumento de avaliação nacional, efetivo, foi o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), que data de 1983, ou seja, surgiu no final da ditadura militar do Brasil.

Segundo o Grupo Gestor, o PARU tinha como objetivo conhecer as condições reais nas quais se realizavam as atividades de produção e disseminação do conhecimento do sistema de educação superior. Para isso, considerava necessário diagnosticar a situação desse momento de forma a “avaliar o sistema de educação superior, em seu conjunto, nele incluídas as universidades e instituições isoladas, públicas e privadas” (p. 84). O PARU pretendia realizar “investigação sistemática da realidade”, por meio de estudos, pesquisas e debates, tanto da implementação das propostas da reforma universitária de 1968 quanto das particularidades institucionais e regionais (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 133).

O PARU visava atingir os objetivos da avaliação incluindo a comunidade acadêmica, inclusive em sua formulação, para proporcionar uma reflexão sobre o papel e a missão da universidade. Para Barreyro e Rothen (2008, p. 135),

[...] o PARU, com a finalidade de realizar uma pesquisa de avaliação sistêmica, recorreu à “avaliação institucional” e considerou a “avaliação interna” como procedimento privilegiado. Para isso, propôs a participação da comunidade na realização de autoavaliação. Nesse sentido, o PARU foi o precursor das experiências de avaliação posteriores no país (PAIUB, SINAES-CEA), inaugurando a concepção de avaliação formativa e emancipatória.

As contribuições do PARU para um novo olhar sobre as avaliações da educação superior foi o início para as discussões em nível nacional sobre a importância e a motivação de avaliarem-se as IES. Entretanto, por disputas internas no MEC, o programa foi desativado antes de atingir seus objetivos

avaliativos, com apenas um ano depois de ter sido posto em prática (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Com o fim do PARU e o início do processo de redemocratização do país, foi criada em 1985 a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, vinculada ao MEC. De acordo com Barreyro e Rothen (2008), entre os tópicos propostos pela comissão estava a criação de uma agência de avaliação, o Conselho Federal de Educação (CFE). Mas, conforme pontuam os autores,

[...] apesar de não ter sido encaminhada a proposta de reformulação do CFE, o documento introduzia, pela primeira vez, a ideia de um órgão responsável pela avaliação – ou seja, uma “agência de avaliação” – e da disseminação para todo o sistema da metodologia de avaliação por pares utilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de- Nível Superior (CAPES) na avaliação da pós-graduação brasileira, assuntos que, posteriormente, fizeram parte dos debates sobre a avaliação (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 139).

A Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior previa que a avaliação seria feita por pares e sob um ponto de vista meritocrático, e os resultados obtidos norteariam o financiamento da educação superior (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

A partir da emissão do relatório da comissão, o MEC criou em 1986 o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES), que previa, como descrito em seu nome, a reforma da educação superior do país e a (re)definição das atribuições do CFE. Entretanto, os projetos não prosseguiram, mas as discussões acerca da reforma da educação superior ocuparam espaços de debate. O relatório do GERES, emitido em 1986, retomou algumas questões tratadas pela Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, dentre as quais a autonomia e a avaliação das instituições superiores de ensino.

A ideia do binômio autonomia/avaliação referendada pela comunidade acadêmica seria um dos pontos nevrálgicos da argumentação. O controle das Instituições não seria mais burocrático e ritualista e passaria a ser realizado pelos processos de avaliação institucional, deixando de verificar o cumprimento da legislação e averiguando o desempenho institucional (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 143).

Assim como o ocorrido com o relatório final da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, o relatório do GERES também associou a

avaliação ao processo de financiamento das IES, ou seja, as mais bem avaliadas seriam beneficiadas financeiramente pelo poder público. O documento do GERES divergia do que havia sido elaborado pela comissão quanto ao papel do CFE, pois o grupo compreendia que outra instituição seria responsável pela avaliação das IES, cabendo ao conselho apenas a administração dos resultados.

Foi apenas em 1993 que o MEC criou a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, que, após levantamentos e com a participação de entidades, caminharia para a formulação de um programa de avaliação para a educação superior do país. Em decorrência dos estudos da comissão, em 1993 o MEC criou o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que previa a avaliação interna e externa, além da reavaliação (BRASIL, 1993).

Lopes (2002) afirma, entretanto, que, mesmo com o objetivo de considerar as diferentes atividades de uma universidade para a sua avaliação, o Provão, fruto do PAIUB, acabou sendo uma ferramenta que ranqueava as universidades, tratando apenas de classificá-las em ótimas, boas ou ruins. O Provão foi o último instrumento de avaliação até a criação do SINAES, e cuja vigência foi de 1996 a 2003. Criado pela Lei n.º 9131/1995, o Provão foi, conforme Dias Sobrinho (2010, p. 203), “[...] gradualmente efetivado como o instrumento central da avaliação da Educação Superior brasileira”.

O Provão foi alvo de muitas críticas no campo acadêmico, sobretudo por ter sido um modelo imposto pelo Ministério da Educação, sem consultas públicas ou envolvimento da comunidade. Por conta desses impasses, desde sua implementação sofreu a rejeição dos estudantes, que, mesmo sendo obrigados a se submeterem a ele para obterem seus diplomas, apenas compareciam aos locais do exame, assinavam a prova, mas, como um sinal de boicote, não respondiam às questões (DIAS SOBRINHO, 2010).

Embora tenha havido resistências ao formato da avaliação imposta pelo Provão, por medir o desempenho, e não propriamente a aprendizagem, Dias Sobrinho (2010) aponta que o exame teve seu mérito quanto à avaliação da educação superior, por colocar esse nível de ensino na agenda da sociedade brasileira.

Retomar o histórico da avaliação da educação superior no Brasil dá sinais de como foi a trajetória dos mecanismos implantados nas últimas quatro décadas no país. Sobre esse aspecto, dizem Barreyro e Rothen (2008, p. 150):

A análise dos documentos permite detectar tópicos que fizeram parte do desenvolvimento futuro da avaliação da educação superior no Brasil, nas décadas posteriores de 1990 e 2000. A utilização do mercado como elemento de regulação, insinuada pelo GERES, tomaria forma com a introdução de um instrumento novo, o Exame Nacional de Cursos.

Durante o percurso avaliativo das instituições de educação superior, surgiram diferentes visões sobre o real papel da avaliação: enquanto alguns grupos a compreendiam como reguladora e vinculada ao financiamento, outros a viam como um instrumento de melhoria da oferta desse nível de ensino no país. Um aspecto a ser ressaltado certamente é o evidente interesse do mercado nessas tratativas das políticas da avaliação da educação superior no país.

Depois de onze anos de redemocratização, em 1996 foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394), que trouxe novos rumos para a política educacional no país. No âmbito da avaliação, as discussões giravam em torno da importância de se criar um sistema mais completo e que acompanhasse as mudanças ideológicas do Estado, com ênfase na eficiência da gestão, nos resultados e na produtividade.

O novo desenho da função do Estado, sobretudo a partir da década de 90, provocou novas estratégias institucionais, levando os países de terceiro mundo a adotarem medidas de caráter neoliberal, dentre as quais a redução e o controle dos gastos públicos, demanda pela melhor qualidade dos serviços públicos, adoção de modelos de avaliação de desempenho, novas formas de controle do orçamento público e descentralização administrativa (TENÓRIO; ANDRADE, 2009, p. 33).

O Estado passou a definir uma nova maneira de encarar a gestão de suas instituições, prevalecendo os interesses mercadológicos e os valores que propaga, tais como eficiência, redução de custos e melhores resultados. Essa lógica adotada pelos governos neoliberais e que orienta a gestão dos órgãos públicos colocou em xeque a garantia da educação como um direito da cidadania, e não como um serviço, atingindo assim os modelos avaliativos das instituições de ensino.



A educação é uma política social garantida pelo Estado em todos os níveis, da educação infantil à superior, mas desde a aplicação dos princípios neoliberais às políticas educacionais estabeleceu-se uma nova maneira de gerir as instituições públicas de ensino, fixando-se o olhar em metas e resultados.

A dimensão administrativa do Estado também ganhou uma nova visão de gestão, uma vez que assumiu o discurso da ênfase à eficiência e à produtividade, oriundo da iniciativa privada. Conforme Mendes (2009, p. 79), “[...] esse Estado, comprometido com a lógica da acumulação do capital, implementa um conjunto de ações de interesse privado”. Tais mudanças afetaram, de maneira substancial, as políticas educacionais e, conseqüentemente, as políticas de avaliação no país.

Almeida (2015, p. 189) esclarece como os interesses do mercado e a nova lógica neoliberal de gestão do Estado se configuram nos instrumentos de controle das instituições públicas de ensino:

A eficiência mercadológica e seus mecanismos foram incorporados no cotidiano escolar na América Latina por meio das formas de gestão e controle do trabalho utilizando uma nova racionalidade: a descentralização, a autonomia, a participação e avaliação de resultados.

Todos esses conceitos passaram a fazer parte da maneira como o Estado gere suas instituições, e a avaliação é a ferramenta que mede a eficiência e os resultados de determinada instituição. Para tanto, o Estado precisou fazer reformas e mudanças na forma de avaliar: desde o extinto programa PAIUB até o atual sistema de avaliação, o SINAES, todos estão permeados pelos conceitos da gestão produtivista trazida pela cultura neoliberal.

Silva Júnior (2002), que trata das questões neoliberais no campo educacional e das políticas que visam a instituição de um Estado mínimo, enfatiza as reformas levadas a efeito para adequar as instituições públicas aos interesses de mercado. Segundo o autor: “a administração pública torna-se gerencial e mercantil e as esferas sociais, com destaque para a educação por meio das reformas, passam por semelhantes processos” (p. 260).

A perspectiva de avaliação, advinda desse modelo neoliberal de governar e que orientaram as políticas públicas desde a década de 1990, fez do Brasil um Estado avaliador. Conforme Paula *et al.* (2018, p. 331), isto ocorre quando

[...] o Estado ganha uma nova roupagem, condicionando em sua própria processualidade os mecanismos de *accountability* próprios do mercado internacional. Nessa perspectiva, a lógica da avaliação ganha destaque e apropria-se do *modus operandi* do aparelho estatal.

Esses mecanismos de *accountability*<sup>4</sup> têm sido utilizados nos processos de avaliação e nas políticas educacionais. Autores como Dias Sobrinho (2003) e Afonso (2013) reconhecem esses mecanismos como reguladores, responsabilizadores e meios de prestação de contas. Por isso, os ideais do gerencialismo das instituições privadas e suas definições de eficiência e eficácia passaram a ser comum nas políticas de avaliação da educação superior.

Nesse contexto, a questão da avaliação passa a ser debatida pelo papel que exerce para o Estado. Dias Sobrinho (2010) afirma que uma das ferramentas de controle do Estado, que posteriormente sofrerá mudanças de acordo com as transformações políticas, sociais, econômicas, é a avaliação, afinal, ela se torna um instrumento de controle e regulação.

A princípio, o ideal do sistema de avaliação global da educação superior foi estabelecer um equilíbrio entre os critérios de avaliação das IES. Entretanto, a lógica do ranqueamento, que advém da cultura administrativa da gestão por produtividade e eficiência, típica do neoliberalismo, tornou-se a modalidade principal do sistema avaliativo.

A avaliação da educação superior no Brasil é recente, assim como a história de suas universidades e, por isso, as discussões são incessantes e por vezes comparativas a outras realidades, com mais tempo de história nesses aspectos. Entretanto, as discussões que tangem a avaliação da educação superior perpassam pelas questões políticas e econômicas da nossa atualidade, e, em tempos de globalização, elas estão presentes nos âmbitos educacionais, inclusive, por refletirem as transformações e mudanças das políticas

---

<sup>4</sup> O termo *accountability* é um conceito comum na administração e gestão, utilizado comumente como um conjunto de medidas de prestação de contas. No âmbito educacional, autores apontam que o termo expressa mais do que uma prestação de contas, pois o *accountability* educacional prevê a responsabilização mediante ferramentas avaliativas, além de embasar políticas e estratégias na regulação da educação. As mudanças do conceito, especialmente no âmbito educacional, foram concomitantes ao avanço das políticas neoliberais e mercantilistas no campo. Para saber mais, ver: Afonso (2009) e Schneider (2019).

educacionais. Para Tenório e Andrade (2009, p. 36), “[...] a avaliação tem se constituído em um elemento central nas políticas de educação no Brasil”.

Conclui-se, assim, que as questões sobre a avaliação são complexas e integram o campo das políticas sociais, bem como os avanços nas políticas de avaliação da educação superior nas últimas três décadas, em que um passo importante foi a avaliação institucional. As discussões acerca dessa modalidade e suas implicações serão tratadas com mais profundidade na seção a seguir.

### 1.3 AS POLÍTICAS PARA A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Com a aprovação do SINAES (Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004), a avaliação institucional passou a ser um processo fundamental nas IES, pois compreende-se que esse instrumento contempla os princípios democráticos que acompanharam as mudanças sociais e da educação superior desde a redemocratização do país. Os processos avaliativos revelam, portanto, mudanças políticas e sociais.

[...] todas as transformações que ocorrem na educação superior e em sua avaliação fazem parte, de modo particular, porém, com enorme relevância, das complexas e profundas mudanças na sociedade, na economia e no mundo do conhecimento em âmbito global (DIAS SOBRINHO, 2010, p.196).

Compreender o processo de avaliação é também compreender o que o Estado e, por extensão, as Instituições de Educação Superior (IES) pretendem ofertar e o que esperam colher com essa iniciativa. Com o SINAES, cada IES teve de se adequar ao novo sistema, que contempla três tipos principais de avaliação: a da instituição, a dos cursos e a do desempenho dos estudantes, todas elas com suas especificidades, conforme será abordado mais adiante.

A avaliação institucional, uma das modalidades avaliativas do SINAES (2004), por exemplo, não surge apenas da ideia de classificação; ao contrário, trata-se, conforme Polidori *et al.* (2006), de uma ferramenta necessária para demonstrar o trabalho das instituições de educação superior com clareza e transparência, além de repensar a própria gestão da instituição.

A partir das novas demandas e discussões acerca da avaliação da educação superior no Brasil e no mundo, emergiu muitas reflexões e debates que levaram ao SINAES, que, conforme o Inep (*apud* MARTINS; RIBEIRO, 2017, p. 4),

[...] foi construído a partir de um conceito de avaliação centrado em ideias de integração e participação, consideradas “conceitos fundamentais para a construção de um sistema de avaliação capaz de aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais, [...] promover os valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade.

A construção do SINAES foi baseada em princípios de garantias democráticas de um sistema de avaliação que fosse global, não excludente e passível de se adequar às diferenças entre as IES do país (DIAS SOBRINHO, 2010). O SINAES propõe três modalidades de avaliação: por pares (ACG), somativa (Enade) e institucional (CPA), sendo que essa última prevê a autoavaliação, ou seja, o próprio sistema direciona as instituições de educação superior para a promoção dessa etapa do processo.

Para Gonçalves (2018, p. 5), a autoavaliação institucional passa a ser a mais importante e inovadora, por ser: “[...] na teoria, a protagonista do SINAES, especialmente por meio da autoavaliação, [por] dar voz às IES, fazendo com que qualidade não seja apenas exigida de fora, senão por seus agentes e para seu benefício e aprimoramento”.

Por ser uma das modalidades da avaliação institucional, a autoavaliação tomou proporções importantes no sistema avaliativo das IES, que passaram por mudanças nas duas últimas décadas. Para Dias Sobrinho (2010, p. 211), nesse percurso

[...] havia a intenção de avaliar os compromissos sociais assumidos pelas IES, especialmente as ações que contribuem para a realização dos projetos nacionais. Nessa perspectiva, o SINAES valoriza os temas da pertinência, relevância social, democratização do acesso e da permanência dos estudantes provenientes de setores sociais tradicionalmente excluídos.

Os debates acerca da autoavaliação institucional decorrem da emergência de se incluir toda a comunidade nos processos avaliativos. O país é marcado por sistemas avaliativos que regulam e ranqueiam e, na tentativa de romper com essa tradição, o SINAES foi criado em 2004.

Embora houvesse ferramentas de avaliação com as quais a qualidade da educação superior era medida apenas com notas, atualmente, com a proposta das modalidades avaliativas, com especial atenção para a autoavaliação, as universidades passaram a experimentar maior autonomia nesse processo. A recomendação é que esse processo não se encerre em si mesmo, e sim mediante a divulgação e o debate dos resultados.

Desse modo, esse aspecto deve ser passível de reflexão, pois a autoavaliação institucional tem como objetivo a autorreflexão e o aprimoramento – funções que não podem ser colocadas em prática se os resultados da avaliação não forem expostos à comunidade acadêmica e às possíveis ações futuras discutidas com todos os componentes da universidade (FREIRE, 2018, p. 180).

Esse alcance só existirá, todavia, com a conscientização sobre a importância da autoavaliação, da sensibilização da comunidade acadêmica e da sociedade e da constituição da cultura da autoavaliação para as IES. Conforme proposto pelas diretrizes elaboradas pelo CONAES em 2004, no fim desse processo autoavaliativo, que conta com parcerias entre departamentos, diretórios e comissões, é elaborado um relatório final com todas as informações coletadas. Nesse sentido, as pesquisas acadêmicas sobre o tema são um instrumento relevante para sua exploração e divulgação. Para tanto, as universidades criaram as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), previstas pelo SINAES. A CPA é autônoma em relação aos demais órgãos da universidade, e uma de suas principais atribuições é construir um plano de autoavaliação.

A importância da CPA e a maneira como o plano de autoavaliação é elaborado fazem parte da cultura avaliativa da instituição, conforme será tratado mais adiante neste capítulo. Miranda (2013, p. 22) deixa claro a importância desses processos como formadores e reflexivos de uma cultura própria da instituição:

Para Dias Sobrinho (2003), nas instituições de ensino superior, o processo de avaliação deve ser contínuo, porque seus resultados podem constituir uma fonte constante de conhecimento e de informações sobre seu funcionamento, sua autonomia, sobre os impactos de sua operacionalidade, de suas

pesquisas, entre outros. A avaliação, assim, pode funcionar como um elemento da própria cultura institucional.

Ou seja, o processo de autoavaliação não acaba com o relatório final da comissão, emitido todos os anos, pois se aperfeiçoa e se renova diante dos resultados alcançados. A CPA deve encerrar seu relatório com algumas sugestões de melhorias tanto em ações da instituição como nos mecanismos da autoavaliação. O conteúdo do relatório deve conter todos os dados encontrados nos eixos avaliativos do SINAES.

É importante o debate sobre a fase final do relatório de autoavaliação e seu uso. Arruda (2016, p. 138) considera que o relatório deve ser utilizado como uma ferramenta de gestão da universidade:

A Autoavaliação Institucional (AAI) foi idealizada como componente central do Sinaes, e tem por objetivo o autoconhecimento institucional para subsidiar a tomada de decisão, baseada na participação democrática em que a comunidade acadêmica e a sociedade civil definem os objetivos da instituição.

Esse parece ter sido o maior desafio das instituições de educação superior ante a autoavaliação, ou seja, apropriarem-se dos resultados e fazerem deles uma importante ferramenta de gestão. Isso implica, todavia, em não considerar o relatório da autoavaliação um mero exercício burocrático, e sim uma ferramenta importante para toda a comunidade acadêmica.

A autoavaliação como ferramenta de mudança, produtora de cultura, de autonomia e de reflexões é inestimável em uma universidade. Teóricos apontam a importância da autoavaliação como geradora de transformação, pois, de todos os métodos avaliativos que acompanham o SINAES, ela é a única que não pune, não regula e não classifica.

Esses motivos que orientam a avaliação institucional, em específico a autoavaliação, são demonstrações do campo de disputa em que esse instrumento está envolto. Se por um lado existem modalidades dentro da avaliação da educação superior que pretendem desenvolver a autonomia das universidades do país, promovendo um autoconhecimento que possibilite as tomadas de decisões internas, por outro o Enade ainda ganha destaque nas políticas de avaliação, promovendo a performance das universidades baseadas em números, característica própria do modelo de *accountability*.

## 1.4 A AUTOAVALIAÇÃO NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Faz-se necessário para o presente estudo compreender a trajetória da modalidade de educação a distância (EaD) na educação superior brasileira, modalidade que tem crescido exponencialmente nos últimos anos. Segundo dados do Inep (BRASIL, 2019), “[...] entre 2009 e 2019, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 192,4%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 20,3% nesse mesmo período”.

Mudanças no cenário da EaD ocorreram nas quatro últimas décadas no Brasil como consequência da ampliação tanto de sua oferta como modalidade quando da ampliação do acesso aos recursos tecnológicos, e contribuíram para a compreensão do fenômeno de seu crescimento no país.

### 1.4.1 A EaD e seu lugar na educação superior

A EaD foi reconhecida como modalidade com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 (Lei n.º 9.394), que prevê no Art. 80 o incentivo do poder público ao seu desenvolvimento e à sua oferta. Anteriormente, a educação a distância era oferecida no país de forma isolada, mediante iniciativas públicas, privadas ou em parceria (CRUZ; LIMA, 2019).

O decreto mais recente que regulamenta a modalidade no país (Decreto n.º 9.235/2017) traz em seu texto o seguinte conceito de EaD:

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e que desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

A compreensão da educação a distância como modalidade é respaldada pelos documentos que a regulam e que preveem o seu bom funcionamento, de acordo com suas especificidades e procedimentos. O estabelecimento da EaD como modalidade educacional não deve vir acompanhado da lógica que rege a modalidade presencial, uma vez que possui diferentes características em sua atuação. Por isso, alguns de seus processos educacionais são distintos da modalidade presencial. Alonso (2010, p. 1332) aponta:

O entendimento, por exemplo, sobre a autonomia do aluno, a finalidade dos encontros presenciais e a maneira pela qual seriam organizadas as equipes multiprofissionais para atuarem na modalidade são elementos que enfatizam as especificidades da educação a distância, bem como as funcionalidades a ela relacionadas.

Cabe aqui esclarecer as características próprias da EaD como uma modalidade em que os processos de ensino-aprendizagem ocorrem em tempos e espaços diferentes para os estudantes, para uma compreensão melhor do objeto da pesquisa. Como o que configura a educação a distância como uma modalidade de ensino é a premissa para as análises que serão apresentadas no decorrer do trabalho, faz-se necessário a explanação, embora breve, de alguns conceitos que envolvem a modalidade, por exemplo, sua configuração nas políticas educacionais brasileiras e sua trajetória no país.

A modalidade no Brasil data do início do século XX, com a oferta de formação via correspondência. Posteriormente, com o advento tecnológico e midiático, outras iniciativas passaram a fortalecer e disseminar a oferta da modalidade. Uma dessas iniciativas, anterior aos anos 1990, foi a criação do Telecurso, programa exibido por canais abertos de televisão com o objetivo de contribuir para a formação de jovens e adultos que estavam fora das instituições escolares. Além disso, jornais e revistas também ofereciam formação mediante a veiculação de textos, enquanto as emissoras de rádio divulgavam programas educativos. Entretanto, essas eram ações que não mantinham uma relação de proximidade com o destinatário, de acordo com Cruz e Lima (2019, p. 5):

Os recursos didáticos e metodológicos utilizados pelas instituições [...] eram, sobretudo, audiovisuais televisivos com a possibilidade de o aluno adquirir o material impresso, cuja



formação se dava de maneira passiva, ou seja, os interlocutores não estabeleciam uma interação efetiva com o produto educacional, a não ser com outros estudantes nos espaços coletivos para exibição dos materiais, inspirados em salas de aula convencionais. É a partir de 1996 que identificamos a utilização do computador e da internet como ferramentas de consolidação da EaD no país.

As autoras reforçam o marco da EaD na década de 1990, não apenas pelas possibilidades permitidas pelas ferramentas tecnológicas, tais como o computador e a internet, mas também pelo reconhecimento da modalidade pela LDBEN e a criação de uma secretaria própria para as questões do ensino a distância no Ministério da Educação (CRUZ; LIMA, 2019).

Mas foi a partir de 2001 que a EaD passou a ser difundida com maior expressão no país, e alguns pontos foram primordiais para seu crescimento no território nacional, dentre eles, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, que previa a democratização da educação superior por meio da modalidade. A EaD foi regulamentada no Brasil com a aprovação do Decreto n.º 5.622/2005, que caracteriza a educação a distância como modalidade educacional e dispõe sobre o funcionamento e o credenciamento das IES que ofertarem cursos (BRASIL, 2005).

A partir dessa regulação, o crescimento da EaD foi exponencial, principalmente nas IES privadas. Segundo dados do Censo, o crescimento de ingressos em cursos na modalidade foi de 378,9% entre 2009 e 2019, ante 17,8% no ensino presencial (BRASIL, 2019).

A regulação da EaD e o seu crescimento têm sido tema de discussões na academia. Conforme Alonso (2010, p. 1322), “[...] as discussões sobre a EaD no ensino superior, para além das especificidades e singularidades intrínsecas a ela, vêm acompanhadas, quase sempre, do que seriam possibilidades e limites de seu uso”. Esses limites e possibilidades podem estar atrelados, por exemplo, aos campos de disputa, próprios das políticas educacionais. A modalidade da educação a distância, assim como a avaliação, também é um campo de disputas, especialmente no que tange aos interesses das redes privadas de educação superior no Brasil.

Alonso (2010) aponta para dois pontos recorrentes em discussões que tratam da expansão da EaD: a democratização do acesso ao ensino superior e

a necessidade de formação dos profissionais da educação. Esses pontos estão presentes na LDBEN/1996, que prevê a expansão da educação superior por meio da educação a distância e também inclui a modalidade como um importante instrumento para expandir a formação de professores. Mas a autora sinaliza ainda para as contradições entre a expansão da oferta e a qualidade do ensino em EaD, no que tange às controvérsias no trato da modalidade.

A expansão da educação superior, lembra Alonso (2010), tem sido conduzida pela iniciativa privada nas últimas três décadas no Brasil, e a EaD é parte desse processo. A mercantilização da educação superior trata a qualidade com eficiência e eficácia como sinônimo do rendimento dos estabelecimentos, e não na visão de qualidade adotada neste trabalho, ou seja, que relaciona os processos formativos com justiça social e democratização.

Alonso (2010) esclarece que a EaD precisa ser tratada para além dos recursos tecnológicos, pois esses não são “o espaço” exclusivo de atuação da modalidade. Por isso, a autora acredita ser necessário estabelecer as especificidades da modalidade e sua atuação na educação:

Tratar da EaD e das TIC implica políticas públicas e institucionais, financiamento e projetos “instituidores” de alternativas pedagógicas, identificados com os princípios da democratização da escola em seus vários níveis, entendidos como de acesso e permanência com qualidade no sistema público de ensino (ALONSO, 2010, p. 1323).

A EaD precisa, na visão de Alonso (2010), de uma política e de financiamento, enquanto a controvérsia da expansão *versus* qualidade deve ser tratada no cenário geral da educação superior. A autora pontua que a expansão dos cursos presenciais também foi mais expressiva na esfera privada, apesar de a EaD ofertar atendimento independentemente de tempo e espaço, e de ter sido por isso que teve um crescimento mais expressivo. Ainda assim – ressalta – a modalidade é regida pela mesma lógica expansionista e mercadológica da educação superior presencial, razão pela qual há a necessidade de olhar para a expansão por meio das políticas públicas institucionalizadas e da sua oferta no sistema público.

Nas IES públicas, os cursos em EaD são ofertados em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada em 2006, o que contribuiu para a

expansão da modalidade (CRUZ; LIMA, 2019). As autoras apresentam dados sobre a expansão da modalidade nos âmbitos público e privado, e apontam a criação da UAB como um importante marco na sua oferta pelas instituições públicas.

O sistema UAB, formalizado pelo Decreto n.º 5.800, de 2006, foi criado pelo Ministério da Educação, em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e empresas estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, com foco nas políticas e na gestão da educação superior. Em detalhe, a UAB, em vigor até os dias de hoje, é uma política pública cuja gestão é feita pela Diretoria de Educação a Distância (DED/Capes), objetivando a expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (CRUZ; LIMA, 2019, p. 11).

O crescimento da EaD nas IES privadas veio, entretanto, para atender ao propósito de cortar gastos e obter lucros. Para as autoras, o interesse do setor privado na modalidade a distância tem apenas motivações financeiras, “[...] devido à possibilidade de atender mais alunos no ambiente virtual de aprendizagem e à necessidade de menos investimentos em infraestrutura, como salas de aula, laboratórios e bibliotecas” (CRUZ; LIMA, 2019, p. 9).

Embora a expansão da modalidade tenha seu viés no neoliberalismo, cuja mensuração aponta para números altos nas IES privadas, há também condicionantes das políticas para as esferas públicas de ensino. A graduação a distância encara realidades incomuns nas redes públicas, nas quais frequentemente atende a demandas da UAB, cujos cursos são determinados e já vêm prontos do Ministério da Educação, com verbas próprias para seu desenvolvimento, especialmente os de licenciatura.

Os primeiros cursos executados no âmbito do Sistema UAB resultaram da publicação de editais voltados para a formação de professores e, a partir de 2008, fomentou a criação de cursos na área da Administração, de Gestão Pública e cursos de formação de professores, principalmente nas áreas mais escassas da profissão, como Artes, Física, Biologia e Educação Física (LIMA; FARIA, 2011, p. 7).

Alonso (2010, p. 1333) alerta para as características dessa expansão dissociada de políticas institucionais para a modalidade:

A dinâmica da expansão, associada a experiências não institucionalizadas, a sistemas paralelos aos existentes historicamente nas IES, ao recrutamento de mão de obra não incorporada ao cotidiano de trabalho dos cursos, a infraestrutura precária para atendimento aos alunos são fatores que condicionam a oferta da EaD, constituindo lógica que denota o “lugar” dessa modalidade no ensino superior.

O lugar da EaD na educação superior mencionado pela autora precisa estar em debate, uma vez que, condicionados ao aumento da oferta da modalidade, estão interesses e disputas de diversos setores da sociedade. É necessário um apontamento sobre o crescimento da EaD nas IES, afinal, se as discussões sobre a avaliação institucional e a autoavaliação costumam corresponder a conceitos de qualidade, democratização e participação, faz-se urgente defender as condições necessárias para assegurar tais conceitos nos processos avaliativos, independentemente da modalidade e da esfera em que é ofertada.

#### **1.4.2 Princípios da autoavaliação na EaD**

A autoavaliação dos cursos de EaD segue as mesmas normas estabelecidas pelo SINAES para os cursos presenciais das IES, ou seja, independe da modalidade. A diferença legal está nas exigências do MEC para a oferta dos cursos em EaD em relação à estrutura, às metodologias e ao pessoal, dentre outras especificidades. Nicotari e Nishikawa (2013) desenvolveram um trabalho que refletiu sobre a importância da avaliação institucional para os cursos ofertados na modalidade a distância. Os autores concluíram que, embora os princípios da autoavaliação sejam os mesmos para as modalidades da educação superior, é necessário um olhar específico para a realidade das IES que ofertam EaD, “[...] as quais possuem características particulares que exigem a apropriação devida do instrumento ao seu formato” (p. 68).

Atualmente o documento que regula a qualidade na modalidade de educação a distância são os Referenciais de Qualidade para Educação a Distância de 2007, elaborado pela Secretaria de Educação a Distância do MEC (BRASIL, 2007). Embora o documento não tenha força de lei, é um importante

norteador para as tomadas de decisão de caráter legal e um subsídio para os sistemas que ofertam a modalidade, conforme é citado em seu próprio texto:

Embora seja um documento que não tem força de lei, ele será um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada (BRASIL, 2007, p. 2).

O documento prevê as especificidades da modalidade e o que é necessário para a garantia de um funcionamento de qualidade na oferta de cursos de graduação. Outro ponto abordado é o processo da avaliação institucional da modalidade, que deve estar em consonância com os preceitos do SINAES.

A condução da avaliação institucional deve facilitar o processo de discussão e análise entre os participantes, divulgando a cultura de avaliação, fornecendo elementos metodológicos e agregando valor às diversas atividades do curso e da instituição como um todo. Identificando nessa avaliação um dos aspectos fundamentais para a qualidade de um curso superior [...] (BRASIL, 2007, p. 17).

O apontamento sobre a avaliação institucional contida nos referenciais e citado acima, embora breve, descreve a importância da ação avaliativa para a modalidade e os recursos que ela possibilita. Freire (2018, p. 115), acrescenta:

Sobre a avaliação institucional [...] os Referenciais recomendam que devem ser planejados e implementados processos de avaliação institucional permanentes e consequentes, que possibilitem melhorias de qualidade para oferta dos cursos e do processo pedagógico. A avaliação institucional deve permitir, ainda, o processo de discussão e análise entre os participantes, e expandir a cultura de avaliação, proporcionando elementos metodológicos e trazendo valor às diferentes atividades do curso e da instituição.

Freire (2018) explicita também os aspectos relacionados à cultura de avaliação e a importância de sua expansão em uma instituição, recomendando os elementos permanentes e sequentes do processo da avaliação. Entre os aspectos que os Referenciais de Qualidade determinam para a avaliação dos cursos da modalidade estão quatro grupos principais: (i) organização didático-pedagógica; (ii) corpo docente, corpo de tutores, corpo técnico-administrativo e

discentes; (iii) Instalações físicas; (iv) meta-avaliação. Esses grupos estão em consonância com o que se espera dos aspectos avaliados na educação superior e dizem respeito aos itens da avaliação institucional no documento.

Os Referenciais de Qualidade estabelecem os tópicos que integram as dimensões essenciais dos cursos na modalidade de educação a distância, que devem estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições que ofertam a modalidade. Os tópicos são: (i) concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (ii) sistemas de comunicação; (iii) material didático; (iv) avaliação; (v) equipe multidisciplinar; (vi) infraestrutura de apoio; (vii) gestão acadêmico-administrativa; (viii) sustentabilidade financeira. O item (iv) apresenta os aspectos sobre a avaliação da aprendizagem e a avaliação institucional, como visto anteriormente. O documento frisa a importância da avaliação institucional, inclusive, para a cultura dessa prática na instituição.

Outras análises sobre os referenciais e decretos serão feitas no Capítulo 3, como aporte teórico para a análise da autoavaliação do CEAR, objeto da presente pesquisa. Além da trajetória da avaliação na educação superior e na educação distância no Brasil, é necessário definir um conceito de cultura dentro do escopo da avaliação, o que será feito a seguir.

### 1.5 A CULTURA AVALIATIVA NO ÂMBITO DA AUTOAVALIAÇÃO

A palavra cultura tem se feito presente nas discussões sobre a avaliação, inclusive, referenciada em alguns documentos que norteiam os processos avaliativos nas IES (SINAES, 2004); (BRASIL, 2004). O significado da palavra cultura engloba muitos conceitos, que vão desde questões mais relacionadas às artes até a biologia. No contexto da avaliação, o significado expresso nos dicionários que mais se aproxima do conceito aqui utilizado é o de saberes, conhecimentos adquiridos, instrução, conjunto de hábitos de um grupo (DICIO, 2021).

Esse conceito de cultura é abordado nas Diretrizes para Avaliação das Instituições de Educação Superior de 2004, elaboradas pela Comissão Nacional

de Avaliação da Educação Superior (CONAES) como suplemento à implementação do SINAES (BRASIL, 2004).

A prática da autoavaliação como processo permanente será instrumento de construção e/ou consolidação de uma cultura de avaliação da instituição, com a qual a comunidade interna se identifique e comprometa. O seu caráter formativo deve permitir o aperfeiçoamento tanto pessoal (dos docentes, discentes e corpo técnico-administrativo) quanto institucional, pelo fato de colocar todos os atores em um processo de reflexão e autoconsciência institucional (BRASIL, 2004, p. 9).

A constituição de uma cultura de autoavaliação ocorre mediante um processo permanente de reflexão da instituição e vai além dos espaços burocráticos representados pelo Estado e pelas comissões e normas das IES, por ser um processo que inclui diretamente a participação de toda a comunidade. Afinal, é com a inclusão de toda a sociedade que o processo se dará de maneira democrática.

Para além da participação da comunidade acadêmica como respondente dos questionários, a cultura avaliativa se constrói e se consolida com a inclusão de representantes de todos os segmentos da instituição, desde a representação em comissões de avaliação até a divulgação de seus resultados.

Entre os princípios da avaliação constantes no documento do SINAES, ao menos dois preveem de forma clara a intenção e a importância da constituição de uma cultura avaliativa nas IES (BRASIL, 2009). Um deles é o trecho do princípio “2.4 Prática social com objetivos educativos” do documento de 2009, que aponta a cultura avaliativa como uma exigência ética:

Se a avaliação é um processo que busca melhorar a qualidade, aumentar a quantidade do serviço público educacional e elevar a eficácia institucional, a conscientização dos agentes e a efetividade acadêmica e social, então, implementar a cultura da avaliação é uma exigência ética (BRASIL, 2009, p. 97).

O outro princípio que faz apontamento à cultura avaliativa é o “2.8 Continuidade”, que prevê que “[...] processos contínuos criam a cultura da avaliação educativa internalizada no cotidiano” (BRASIL, 2009, p. 101).

A cultura da avaliação requer, portanto, diversas ações das IES e de toda a sua comunidade, de acordo com os documentos que a embasam. Conforme ainda o documento do Inep, é necessário que a avaliação seja considerada não

somente como um instrumento técnico e que as IES reconheçam a sua concepção “[...] como processo contínuo de aperfeiçoamento institucional, que fortalece o sistema de ensino superior no País e aprimora as instituições” (BRASIL, 2009, p. 85). Quando esse processo ocorre e tem como orientação a melhoria da qualidade, ele “[...] gera conhecimento que fundamenta as tomadas de decisão institucionais, estimula a cultura avaliativa e constitui forma importante de prestação de contas à sociedade” (p. 85).

A permanência e o sucesso da autoavaliação nas IES estão atrelados à garantia da constituição de uma cultura de avaliação nas instituições. Fávero e Tonieto (2017) pontuam que a cultura da autoavaliação está intimamente ligada ao processo formativo, e, por isso, está também inserida no contexto educacional como parte da cultura, pois é elemento essencial para a promoção de sentido na formação. Afirmam os autores: “Acreditamos que a prática da cultura da autoavaliação possibilita que o processo formativo seja um espaço de experiências de boa-fé nas instituições de ensino, um lugar para a prática da virtude” (FÁVERO; TONIETO, 2017, p. 9503).

Outro trabalho que contribuiu com as reflexões acerca da cultura de avaliação foi o de Saboya (2015). Em seu trabalho, a autora chama para a importância da manutenção dos instrumentos avaliativos para a construção dessa identidade e da cultura avaliativa:

Acredita-se que a consolidação de uma cultura de avaliação no escopo do Sinaes, mediante a autoavaliação, efetivamente institucionalizada, configura-se num ideal a ser perseguido, pois quando uma instituição pensa sobre sua própria realidade em sua ação avaliativa interna e externa, ela articula a teoria e a prática e realimenta as dimensões científicas e pedagógicas que dão consistência às universidades (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 65) e por extensão, às IES (SABOYA, 2015, p. 39).

Os apontamentos da autora vão ao encontro das análises de Fernandes (2018) sobre a constituição da cultura avaliativa nas IES. A autora trata do envolvimento dos estudantes nos processos de autoavaliação e o quanto a participação deles é crucial para a constituição da cultura avaliativa das instituições. Entretanto, alerta que não basta ao estudante apenas participar como respondente dos questionários, pois o processo de avaliação deve



compreender ações de reflexão, conhecimento da própria instituição e, posteriormente, de avanços a partir dos resultados da autoavaliação.

A construção de práticas emancipatórias, formativas e democráticas nos processos avaliativos conduz ao diálogo, à negociação e à tomada de decisão de acordo com a realidade institucional, uma vez que os atores se tornam conscientes de suas responsabilidades e compromissos (FERNANDES, 2018, p. 194).

Ou seja, o que se faz com os resultados de uma avaliação, as discussões decorrentes deles e o compromisso com todo o processo são circunstanciais para a constituição do processo avaliativo como parte da cultura das IES.

É necessária, contudo, uma ampla participação da comunidade acadêmica nos processos avaliativos, em todas as suas etapas. A criticidade presente nos processos é fundamental para a utilização dos resultados tanto nas tomadas de decisões das instituições quanto na reflexão dos dados por toda comunidade acadêmica.

Embora não exista um manual claro com as especificidades necessárias para o alcance ou a constituição de uma cultura avaliativa nas IES, os autores e documentos sobre avaliação citados nesta análise estabelecem, por vezes até nas entrelinhas, suas concepções de cultura de avaliação. Por isso, em um exercício de interpretação do que concerne à cultura da avaliação, foi elaborado o Quadro 6 a seguir, que traz autores e documentos dispostos em ordem cronológica, mas que obedece apenas a um critério de organização.

*Quadro 6 – Apontamentos para a constituição de uma cultura avaliativa, segundo autores e documentos citados nesta pesquisa*

<b>Autor/documento e Ano</b>	<b>Apontamentos para a consolidação de uma cultura avaliativa</b>
Dias Sobrinho (2003)	O autor aponta que a avaliação deve ser uma cultura na instituição. No artigo, ele prevê as premissas e ações para que a avaliação seja emancipadora. Essas premissas e ações podem ser compreendidas como essenciais para o alcance da cultura avaliativa. Partindo da premissa de que a educação deve ser entendida com um bem público, a avaliação deve ser formativa, democrática, participativa, global, contínua e flexível, além de ter legitimidade e credibilidade, e dar ênfase para os aspectos qualitativos.

<p>Diretrizes para Avaliação das Instituições de Educação Superior – CONAES (2004)</p>	<p>O documento prevê o enquadramento das IES às normas do SINAES. A cultura da avaliação aparece como uma decorrência da permanência da avaliação na instituição e o envolvimento de toda comunidade no processo. Sinaliza o processo avaliativo como construtivo, formativo e comprometido com a qualidade da educação.</p> <p>“A prática da autoavaliação como processo permanente será instrumento de construção e/ou consolidação de uma cultura de avaliação da instituição, com a qual a comunidade interna se identifique e comprometa. O seu caráter formativo deve permitir o aperfeiçoamento tanto pessoal (dos docentes, discentes e corpo técnico-administrativo) quanto institucional, pelo fato de colocar todos os atores em um processo de reflexão e autoconsciência institucional” (p. 9).</p>
<p>Projeto de Autoavaliação da UEG (2006)</p>	<p>O documento prevê orientações para a autoavaliação da UEG de acordo com o Sinaes e resoluções do CEE. A cultura de avaliação aparece no documento como consequência de um processo de autoavaliação contínuo, que contribui para o autoconhecimento da instituição.</p>
<p>Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007)</p>	<p>O documento estabelece como premissa para o bom funcionamento da avaliação institucional a cultura de avaliação. Apontam que a avaliação institucional é responsável por melhorias na oferta dos cursos da modalidade; deve ser permanente e consequente; e precisa englobar a participação de toda comunidade acadêmica, além de servir de base para decisões da gestão.</p> <p>“Identificando nessa avaliação um dos aspectos fundamentais para a qualidade de um curso superior, a instituição deve desenhar um processo contínuo de avaliação [...]” (p. 17).</p>
<p>Zainko (2008)</p>	<p>A autora trata da avaliação externa, mas contempla também os limites e as possibilidades para a constituição de uma cultura de avaliação. O artigo afirma a importância da participação de todos no processo de avaliação; a consciência dos indivíduos sobre o seu papel na avaliação; e a utilização da avaliação para tomadas de decisão na instituição. Essas ações, conforme a autora, vão ao encontro da constituição da cultura de avaliação.</p>
<p>SINAES/INEP Brasil (2009)</p>	<p>O documento é uma versão revisada do SINAES, com indicações do funcionamento do sistema. Trata de princípios e critérios da avaliação da educação superior e aponta para a constituição da cultura avaliativa como consequência das ações de implementação do sistema. O termo “cultura de avaliação” aparece em dois itens: a) avaliação como princípio de prática social com objetivos educativos; b) continuidade.</p> <p>O documento ainda prevê a importância de um órgão de instância nacional para a cultura avaliativa das instituições. Essa instância é o CONAES, e uma de suas competências/atribuições é:</p> <p>“VII – promover seminários, debates e reuniões na área de sua competência, informando periodicamente a sociedade sobre o desenvolvimento da avaliação da educação superior e estimulando a criação de uma cultura de avaliação nos seus diversos âmbitos” (p. 162).</p>

Nicotari e Nishiwaka (2012)	Os autores não tratam diretamente da cultura de avaliação. Entretanto, apontam que a autoavaliação deve ser participativa, inclusive, como uma maneira de romper com a cultura burocrática da avaliação.
Fávero e Tonieto (2012)	Os autores discutem o conceito da palavra cultura; definem dois termos centrais associados à autoavaliação, à cultura do tédio e à cultura do sentido; e afirmam que a cultura do tédio está ligada às condições da contemporaneidade. Para eles, faz-se necessário estabelecer a cultura da autoavaliação para assim alcançar a cultura do sentido. Nessa visão, a autoavaliação deve ser formativa, espaço para exercer virtudes, possibilitar a compreensão do tempo de formação e os valores intrínsecos a ela, e possibilitar ainda reflexão sobre a vida e a própria formação. “Pensamos que a formação de uma cultura de autoavaliação pode ser promissora nesta direção, na medida em que desperta nos estudantes a dimensão problematizadora dos acontecimentos, promove o diálogo investigador e torna processo de formação um exercício reflexivo sobre a própria vida e a cultura que os constituiu” (p. 9505).
Souza, Botelho e Lemos (2013)	Os autores abordam a função da CPA para a constituição da cultura de avaliação da instituição. O aspecto democrático é um dos princípios para a cultura de avaliação. Os autores apontam também a importância da divulgação, participação, envolvimento de toda a comunidade para a constituição da cultura. Sendo assim, a avaliação seria referência de autorreflexão e autoconhecimento.
Fernandes (2018)	A autora discute sobre a importância da participação dos estudantes no processo de autoavaliação, e indica que essa participação é fundamental para a constituição da cultura avaliativa da instituição. Indica também como a cultura avaliativa contribui para os processos formativos emancipatórios da educação superior.
Relatórios de autoavaliação do CEAR (2015; 2017; 2018; 2019)	Tendo como premissa a participação da comunidade, o documento estabelece a cultura de avaliação do CEAR como possibilidade de tomada de consciência da missão e finalidade social da instituição. “Em sintonia com a política de avaliação institucional da UEG, o Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede tem como objetivo contribuir para a definição e aprimoramento de políticas de avaliação e para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação institucional que se transformem em um cotidiano do saber e em um fazer científico, acadêmico, político e pedagógico, garantindo a democratização das ações e principalmente a compreensão da realidade com vistas ao aperfeiçoamento institucional e pessoal” (CEAR, 2015, p. 9).

Fonte: Elaborado pela autora.

Com esta análise é possível elencar, a partir dos elementos apontados na interpretação das referências analisadas, o que é necessário para a constituição

de uma cultura da avaliação, ou, no caso da presente pesquisa, de uma cultura da autoavaliação.

Os indicadores, tanto da análise dos documentos como dos estudiosos, apontaram para a necessidade de haver uma permanência e continuidade dos processos avaliativos nas instituições, assim como a participação de toda comunidade, mediante a divulgação da autoavaliação. A democratização do processo avaliativo foi apontada pela maioria das obras analisadas, especialmente pela ênfase à participação de todos no processo, e não apenas como respondentes de questionários.

Outros pontos focais nos elementos encontrados foram o caráter formativo da avaliação e a importância da reflexão sobre esse processo. A análise evidenciou que, embora a participação de toda comunidade acadêmica seja essencial para a democratização do processo, ela precisa ser crítica e reflexiva.

A qualidade da educação surgiu atrelada às condições de avaliação em diversos estudos, inclusive, com ênfase aos conceitos quantitativos; entretanto, o que a análise mostrou foi a relevância dos dados qualitativos dos processos de avaliação institucional e de autoavaliação, e a condição de qualidade atreladas ao sucesso desses processos.

Sobre a possibilidade de os documentos legais e/ou orientadores terem proximidade ou não com a análise dos estudiosos, é possível dizer que sim, pois basicamente os documentos ressaltam que, para se construir uma cultura de avaliação na instituição, é preciso que haja um processo democrático, permanente, contínuo, voltado para a autorreflexão e o autoconhecimento, para a tomada de consciência. Os estudiosos concordam e replicam basicamente os mesmos elementos.

Tanto Fávero e Tonieto (2012) quanto Fernandes (2018), por exemplo, afirmam que, para se formar uma cultura de autoavaliação, os estudantes devem ter participação na avaliação da instituição, para serem despertados e conseguirem ter a dimensão problematizadora dos acontecimentos. Mas, apesar de enfatizarem a participação de todos no processo, os autores evidenciam o estudante como um importante ator, embora isso não seja frisado nos documentos. Para se construir uma cultura de avaliação é necessário, portanto,

um processo permanente e contínuo em que a autoavaliação institucional ocupe uma posição central.

O Projeto de Autoavaliação da UEG segue as orientações legais do SINAES e as resoluções do CEE, portanto, confirma a ideia de que, para se ter uma cultura de avaliação, é necessário haver um processo de autoavaliação contínuo para contribuir para o autoconhecimento da instituição e para a possibilidade de tomada de consciência de sua missão e finalidade social.

Para uma melhor compreensão dos processos avaliativos da UEG e do CEAR, é necessário conhecer o percurso institucional da universidade e sua trajetória avaliativa, o que será tratado no Capítulo 2 a seguir.

## 2 O CASO UEG: TRAJETÓRIAS DA AVALIAÇÃO/AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Este capítulo tem por objetivo apresentar o percurso da avaliação institucional e da autoavaliação na Universidade Estadual de Goiás (UEG), e tem como base estudos de Botelho (2016), Goulart (2018) e Campos (2019). Retoma também a trajetória da EaD na instituição, a partir de documentos que indicam as etapas da consolidação da modalidade.

### 2.1 O PERCURSO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UEG

A UEG é uma jovem instituição de educação superior, criada durante o primeiro mandato de Marconi Perillo (1999-2006), na contramão das políticas privatistas da década de 1990, adotadas pelos governos Collor (1990-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) (BOTELHO, 2016; CAMPOS, 2019). A instituição surgiu a partir de uma reforma administrativa do Estado, regulamentada pela Lei n.º 13.546/1999, que extinguiu a então Universidade Estadual de Anápolis (Uniana) e reuniu as demais faculdades que funcionavam como autarquias para assim fundar a atual UEG.

A UEG foi criada em 16 de abril de 1999, pela Lei nº 13.456, a partir da junção de 28 faculdades autárquicas isoladas [...]. O principal objetivo da instituição seria atender a demanda reprimida existente no interior do estado, principalmente no que diz respeito à formação de professores da educação básica que trabalhavam na rede pública estadual e municipal (BOTELHO, 2016, p. 55).

Ao reunir as faculdades autárquicas, a UEG tornou-se uma instituição multicampi, presente nas diversas regiões do estado de Goiás. Conforme Campos (2019, p. 118),

[...] antes da criação da UEG a educação superior pública estadual estava restrita a pouco mais de dez municípios goianos e, em 2019, alcança, diretamente, 39 municípios com o ensino presencial. A educação em rede conta com 77 polos de EaD, dos quais 47 estão sediados em municípios onde não existe câmpus da Universidade. Assim, ao se levar conta o alcance de alunos com a EaD e que os 41 câmpus recebem, em seus

cursos presenciais, acadêmicos de vários municípios vizinhos, a UEG abrange a quase totalidade das 246 cidades do estado, possibilitando a oportunidade de acesso à educação superior aos jovens de, praticamente, todas as regiões e municípios do estado de Goiás.

A criação da UEG, portanto, contribuiu diretamente para o aumento da oferta de vagas em cursos de graduação e pós-graduação na educação superior em Goiás, o que demonstra a expressão da instituição para o estado. Mas esse processo de interiorização da UEG fomentou disputas entre grupos políticos rivais que visavam utilizar os novos campi como cabides de emprego para fins eleitoreiros. Por outro lado, havia mobilizações sociais que tinham interesse na ampliação da universidade e na criação de novos cursos. Foi nesse contexto de disputas, interesses e mobilizações que surgiu a UEG (BOTELHO, 2016; GOULART, 2018; CAMPOS, 2019).

Mas conforme Silva (2014), essas disputas e mobilizações por uma universidade pública que atendesse ao interior goiano já ocorriam anos antes da criação da UEG. “A história da criação da UEG é uma resposta a antigas mobilizações entre diversos segmentos e atores da sociedade que têm suas primeiras manifestações expressas na década de 1950” (SILVA, 2014, p. 47).

Além das reivindicações da sociedade civil, as prefeituras também tinham interesse na consolidação de uma universidade pública no interior do estado, uma vez que, com a aprovação da LDBEN (Lei n.º 9.394/1996), passou a ser obrigatória a formação em Pedagogia de professores da educação infantil e do ensino fundamental I e uma responsabilidade dos governos municipais (SILVA, 2014).

Conhecer a trajetória da criação da UEG, portanto, pode dar pistas sobre o contexto em que a educação superior pública se ampliou no estado de Goiás. Afinal, “[...] a compreensão das políticas públicas de Governo e de seu processo de mudança serve para pensar a atuação da UEG no contexto regional e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento social e econômico do Estado” (SILVA, 2014, p. 52).

Não distante nesta discussão, encontra-se a avaliação institucional, que acompanhou a trajetória da UEG desde sua criação e que também representa uma política de disputas entre diferentes atores. Botelho (2016) aponta que a avaliação institucional na UEG foi instituída em 2000, pela Portaria n.º 011, que

criou a Comissão de Avaliação Institucional. A autora acredita ter havido uma preocupação com a política de avaliação na instituição desde sua criação, já que as medidas para sua implementação foram prontamente adotadas.

Além da constituição da comissão avaliativa, também foram

[...] constituídos e instalados os Núcleos de Avaliação Institucional (NAIs), instâncias descentralizadas nas quais as atividades avaliativas passaram a ser desenvolvidas nas Unidades Universitárias da UEG (UnUs/UEG). Ao todo foram instalados 29 NAIs (SOUZA *et al.*, 2013, p. 6).

Para os autores, a ação demonstrou um real interesse da gestão em democratizar o processo avaliativo da instituição, abrindo-o à participação da comunidade acadêmica para a discussão, o planejamento e a formulação do projeto. Até 2002, a Comissão de Avaliação Institucional promoveu estudos e palestras que discutiam a avaliação institucional (SOUZA *et al.*, 2013).

Com os desdobramentos no campo da avaliação e os estudos e a organização dos NAIs<sup>5</sup>, em 2002 a UEG criou a Comissão de Assessoria em Avaliação Institucional (CAAI), que teria como atribuição desenvolver projetos para a elaboração de seu programa de avaliação institucional (SOUZA *et al.*, 2013).

Em 2003-2004 a UEG, juntamente com a CAAI, desenvolveu projetos e programas sobre a avaliação institucional e a autoavaliação. Um deles foi o Programa de Avaliação Institucional, que, em sua primeira etapa, realizada no período 2003-2004, avaliou

[...] por amostragem em 12 municípios o Programa Universidade dos Trabalhadores da Educação (graduação), também conhecido por Programa de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) desenvolvido com a finalidade de formar professores em exercício nos sistemas de ensino estadual, municipais e particular, porém não habilitados em nível superior. Nesta primeira etapa foram avaliados também por amostragem cursos de Especialização Lato Sensu (pós-graduação), assumidos na UEG como formação continuada, com o propósito de aperfeiçoar

---

<sup>5</sup> Conforme Campos (2019, p. 130), “[...] a primeira iniciativa de avaliação institucional na recém-criada UEG foi a constituição de Núcleos de Avaliação Institucional (NAIs) em 1999, com o objetivo de promover discussões sobre a autoavaliação, conhecer e fazer o diagnóstico da realidade de cada UnU”. O autor explica que os NAIs permaneceram ativos na instituição, por alguns anos mais atuantes que outros. Em 2011, com a criação da CPA da UEG, os núcleos não foram mais necessários, pois cada campus/unidade teria sua representação na comissão.



notadamente professores e técnicos atuantes nos sistemas de ensino do Estado de Goiás (UEG, 2006, p. 14).

O desenvolvimento do Programa de Avaliação Institucional ocorreu de início por amostragem porque, segundo o relatório geral de autoavaliação da UEG de 2006, com ano base 2005, a universidade enfrentava muitos desafios por ser *multicampi* e representar, assim, diferentes realidades sociais, culturais e econômicas do estado de Goiás. Outro ponto era que ainda não havia pessoal especializado para atuar nos processos da avaliação institucional em todas as unidades.

Com a aprovação do SINAES em 2004, o Conselho Universitário da UEG (CsU), mediante a Resolução n.º 31/2004, criou a Comissão Própria de Avaliação (CPA) da universidade, levando em conta o seu Regimento Interno e o SINAES. Porém, tanto Botelho (2016) quanto Campos (2019) afirmam que não houve naquele momento uma atuação efetiva da CPA na UEG, pois a CAAI continuou sendo responsável pelos processos avaliativos da universidade. Conforme Campos (2019, p. 139), “[...] a CPA era uma comissão fictícia, constituída apenas para formalização legal em atendimento à legislação, mas a função foi desempenhada pela CAAI”. A atuação efetiva da CPA ocorreu depois de 2011, como se verá a seguir.

De acordo com Campos (2019), a instituição aderiu ao SINAES por livre escolha, já que seu ente de regulação é o estadual, representado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). Entretanto, o autor ressalta que o próprio conselho passou a adotar o modelo proposto pelo SINAES em sua avaliação externa.

Em 2005 a CAAI/UEG aplicou um questionário de autoavaliação em 29 unidades, que resultou no relatório de 2006 mencionado anteriormente. Nos anos subsequentes e até 2010, a CAAI continuou responsável pelo processo de autoavaliação da instituição, tendo emitido relatórios anualmente. Entretanto, no site da autoavaliação institucional da UEG não constam os relatórios de 2009 e 2010.

A partir de 2011,

[...] houve uma transformação tanto processual quanto organizacional, melhor regulamentação da autoavaliação, implantação do Sistema *Qualitas* Avaliação Institucional e a disponibilização dos questionários online, publicação

sistemática dos relatórios online, o que possibilitou o acompanhamento dos resultados dos processos avaliativos. Esses elementos possibilitaram a participação significativa da comunidade acadêmica nas atividades avaliativas, especialmente, de 2015 a 2017, como comprovado pelos dados dos relatórios da GerAI. (BOTELHO, 2016; GOULART, 2018 *apud* CAMPOS, 2019, p.145).

Essas mudanças possibilitaram um esquema organizacional representativo dos processos de autoavaliação da UEG, e, com a criação da Gerência de Avaliação Institucional (GerAI), instituiu-se também a CPA, citada anteriormente.

A criação da GerAI, ocorreu, portanto, a partir da reforma administrativa instituída pela Lei n.º 17.257, de 25 de janeiro de 2011 (GOIÁS, 2011).

A GerAI é um órgão vinculado à Reitoria e, segundo o sítio da avaliação institucional da UEG<sup>6</sup>, é formada pela figura do gerente de Avaliação, que após a reforma de 2020 (Lei n.º 20.748) tornou-se coordenador de Avaliação Institucional, e por dois assessores. As competências do GerAI são:

- Planejar, desenvolver, coordenar e supervisionar a execução da política da Avaliação Institucional;
- Sistematizar os processos de avaliação interna e externa;
- Prestar informações da instituição junto a DEAS-INEP, sempre que solicitado;
- Prestar informações sobre a avaliação institucional aos órgãos local e nacional, sempre que solicitado;
- Constituir comitês especiais temporários para realizar estudos de interesses da avaliação institucional;
- Promover a sensibilização da comunidade para o processo avaliativo;
- Acompanhar e sugerir revisões nos documentos diretivos da UEG, adequando-os quando necessário às realidades socioeducativas;
- Coordenar e acompanhar o processo de credenciamento da Universidade;
- Acompanhar os processos avaliativos dos cursos de graduação e pós-graduação junto aos órgãos avaliadores para subsidiar os cursos na melhoria de suas estruturas;
- Disseminar informações educacionais e avaliativas, incorporando novas estratégias de modalidades de produção e difusão de conhecimentos e informações;
- Divulgar relatórios com o resultado das avaliações;
- Participar do processo de aplicação das ações saneadoras das não conformidades diagnosticadas no relatório de avaliação institucional;

---

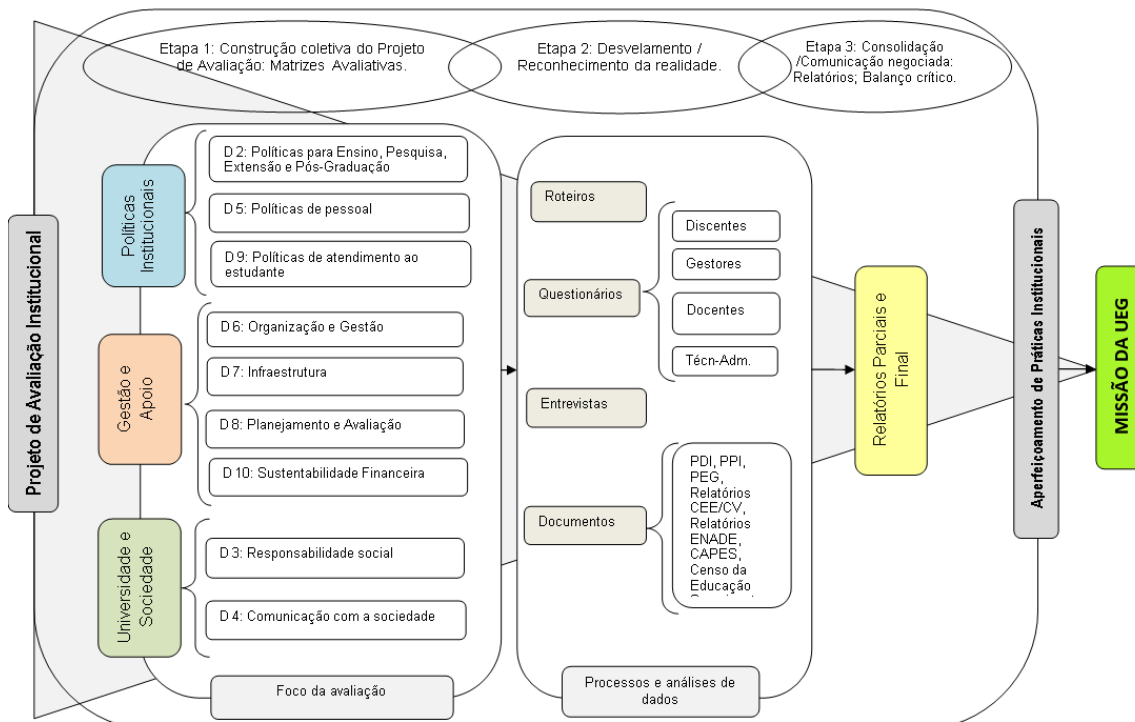
<sup>6</sup> <http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/>

- Realizar outras atividades correlatas e outras atribuições que lhe forem conferidas pelo Reitor ou Pró-Reitor ao qual está vinculado. (UEG, 2021).

São muitas as atribuições da GerAI, por ser responsável por coordenar todo o processo da avaliação institucional e garantir a ampla participação da comunidade acadêmica da UEG, que, como visto anteriormente, tem seus *campi* e unidades pulverizados por todo estado de Goiás. Além disso, também tem o encargo de repassar informações e solicitações dos entes federativos e estaduais, e atualmente a coordenadora de avaliação é também coordenadora da CPA da UEG.

A avaliação institucional da UEG também conta com um sítio<sup>7</sup>, em que as principais ações, relatórios, histórico, publicações, eventos, dentre outros, estão disponíveis para toda a comunidade. Dentre essas informações, consta a metodologia do processo de avaliação, apresentada em um organograma, cuja reprodução pode ser conferida na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Estrutura metodológica de avaliação institucional da UEG.



Fonte: UEG<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/>

<sup>8</sup> Disponível em:

[http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/conteudo/1296\\_estrutura\\_metodologica/](http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/conteudo/1296_estrutura_metodologica/) Acesso em: 5

O organograma traz, além da avaliação institucional da UEG, cada etapa do processo avaliativo; o produto dessas ações, que são os relatórios parciais e final; e a reflexão e o retorno desses produtos, com foco na missão da universidade<sup>9</sup> e no aperfeiçoamento das políticas institucionais.

A metodologia constante da Figura 1 aponta para um processo de autoavaliação democrático e baseado em princípios avaliativos próprios para as questões da universidade quando mantém o processo alinhado à missão da instituição. Essa organização acompanha o previsto no Roteiro de Autoavaliação Institucional, elaborado em parceria com o MEC, o Inep e o CONAES (2004), que prevê um processo subdividido em três etapas: (i) preparação: constituição da CPA, sensibilização e elaboração do projeto de avaliação; (ii) desenvolvimento: ações, levantamento de dados e informações e análises das informações – relatórios parciais; (iii) consolidação: relatório, divulgação e balanço crítico (BRASIL, 2004b, p. 15).

Quanto à CPA, que junto com a GerAI é também responsável pelo processo de autoavaliação, sua composição é a seguinte:

- o Gerente de Avaliação Institucional, como presidente da CPA;
  - o Coordenador de Avaliação Interna, como vice-presidente;
  - o Assessor de Avaliação Interna;
  - os representantes da CPA/UEG das unidades universitárias e da administração central;
  - 1 (um) representante dos diretores;
  - 1 (um) representante do segmento docente;
  - 1 (um) representante do segmento técnico-administrativo da UEG;
  - 1 (um) representante do segmento discente da UEG;
  - 1 (um) representante da Pró-Reitoria de Planejamento, Gestão e Finanças;
  - 1 (um) representante da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECTEC);
  - 1 (um) representante do Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás (CEE);
  - 1 (um) representante da sociedade civil organizada.
- Cada segmento da CPA/UEG terá um suplente por ele designado. (UEG, 2021).

---

out. 2021.

<sup>9</sup> A missão da UEG é “[...] produzir e socializar o conhecimento científico e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de se inserirem criticamente na sociedade e assim promoverem a transformação da realidade socioeconômica do Estado de Goiás e do Brasil” (UEG, 2021).

A composição da CPA da UEG incluiu a participação de um representante de cada segmento da comunidade acadêmica e um da sociedade civil, garantindo assim a representatividade dos diversos setores e a possibilidade de democratização do processo.

As atribuições da comissão responsável pelo processo de avaliação, conforme dispõe o Art. 11 da lei que criou o SINAES (Lei n.º 10.861 de 14 de abril de 2004), são: a condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo Inep, de acordo com as diretrizes estabelecidas nas alíneas do documento.

I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;

II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior (BRASIL, 2004a).

A constituição da CPA, portanto, foi prevista para atender às demandas da instituição e às solicitações do Inep, ou, no caso da UEG, também do CEE. A previsão de se constituir uma CPA nas IES foi umas das premissas que visaram garantir tanto a democratização da participação da comunidade acadêmica nos processos avaliativos quanto a autonomia dos envolvidos na avaliação em relação aos demais órgão das IES.

Souza *et al.* (2013, p. 4) apontam que

[...] cabe à CPA responsabilidade desde a organização e o desenvolvimento da autoavaliação, até a interpretação e a análise dos dados, bem como a divulgação no meio acadêmico dos resultados obtidos, na finalidade de garantir a legitimidade e a legalidade de suas ações.

Após a criação da GerAI, foi implantado o sistema de avaliação *Qualitas*, que “[...] permitiu o acesso de toda a comunidade universitária aos questionários de autoavaliação, independentemente do lugar ou do horário de efetivação do acesso, viabilizado a autoavaliação institucional 2012 da UEG por meio eletrônico” (SOUZA *et al.*, 2013, p. 11). O sistema possibilitou, além do acesso da comunidade acadêmica aos questionários aplicados na avaliação, um

empenho dos integrantes da CPA no processo de divulgação dos resultados, pois permite também o acesso aos respondentes. Conforme os resultados desse contato, os integrantes da CPA podem promover novas ações de divulgação e conscientização sobre os questionários de avaliação entre a comunidade acadêmica (SOUZA *et al.*, 2013).

As especificidades da UEG como uma universidade multicampi tornou a formação da CPA diferente do processo ocorrido em outras IES que possuem poucos ou apenas um campus. Além dos campi e das unidades espalhadas pelas regiões do estado de Goiás, a universidade conta com o CEAR, campo da presente pesquisa, que, além de ter sua sede no campus central da UEG em Anápolis, conta com a oferta dos cursos da modalidade em polos que funcionam em campi/unidades e em outros nos quais não exista um campus/unidade como referência. Tal fato aponta para outra especificidade da avaliação da modalidade, no caso da UEG, como se verá com mais profundidade no Capítulo 3.

## 2.2 PANORAMA DO CEAR

Para compreender melhor a trajetória avaliativa da educação a distância (EaD) da UEG, fez-se necessário conhecer o histórico da instituição no estado de Goiás e a presença da modalidade.

A trajetória da EaD na UEG é tão recente quanto a própria criação da instituição. Segundo dados do site<sup>10</sup> e de relatórios de avaliação do CEAR de 2015, 2017, 2018 e 2019, período de recorte da presente pesquisa, as atividades em EaD tiveram início em 2001 com a criação da UEG Virtual, cujo objetivo foi o de participar de projeto de consórcios com outras universidades do Brasil. Contudo, em 2002, a instituição criou o Centro de Educação Aberta Continuada e a Distância (CEAD), que era ligado à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. A criação do CEAD teve como objetivo:

[...] desenvolver e estimular os processos de Educação a Distância na UEG, dar suporte às Unidades Universitárias e promover atividades educacionais para alunos egressos da UEG e da sociedade, mediante a realização de cursos, seminários, palestras e outros eventos na área de Educação, com intuito de

---

<sup>10</sup> <http://www.cear.ueg.br/>

disseminar o conhecimento, atender às necessidades de formação e democratização do acesso ao ensino de qualidade (CEAR, 2019, p. 7).

Em 2004 o CEAD participou do Consórcio Setentrional, que reúne diversas instituições públicas de educação superior do país para a oferta de cursos em EaD. O primeiro curso ofertado pela UEG mediante esse convênio foi o de Licenciatura em Biologia, em parceria com Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade de Brasília (UnB). Foram ofertadas 450 vagas, distribuídas em seis campi/unidades da instituição (CEAR, 2019).

Em 2006, o CEAD foi transformado em Unidade Universitária (UnUEAD), com base na Lei n.º 15.804, de 13 de novembro (GOIÁS, 2006). Segundo o relatório de autoavaliação do CEAR de 2015, a UnUEAD

[...] tornou-se, assim, uma unidade autônoma, descentralizada, independente, para autogerir-se internamente, mas vinculada diretamente à Reitoria da UEG, como as demais Unidades Universitárias não-virtuais. O seu Regimento Interno foi aprovado no Conselho Universitário por meio da Resolução n. 010/2009 (CEAR, 2015, p. 72).

Nos anos que se seguiram e mediante parcerias com outras universidades, a UnUEAD ofertou dois cursos de Licenciatura em Física (2006 e 2008) e um curso de formação continuada (2007 a 2009), em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Goiás. Esse último, denominado “Deficiência mental no contexto da educação inclusiva”, foi destinado a professores das redes municipais de ensino (CEAR, 2015).

Com a transformação do CEAD em UnUEAD, a UEG em 2009 foi credenciada na Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (MEC),

[...] em caráter experimental mediante Portaria n. 1.050 de 22 de agosto de 2008 e Portaria Ministerial n. 858, de 4 de setembro de 2009, exclusivamente para cursos superiores na modalidade a distância, aprovados no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) (CEAR, 2015, p. 9).

Desde seu credenciamento, a UnUEAD passou a ofertar também cursos de graduação em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo recebido 5.250 matrículas no ano de 2010 (CEAR, 2015). Além dos cursos de

graduação, a unidade ofertou três cursos de pós-graduação *lato sensu*, Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão Pública em Saúde; e um de aperfeiçoamento, Atendimento Educacional Especializado e Gênero e Diversidade na Escola.

A UnUEAD prosseguiu com essa denominação até 2015, quando foi transformada em Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede, o atual CEAR, por força da Lei n.º 18.934 (GOIÁS, 2015). O centro atua na oferta de cursos de graduação e pós-graduação, e estabelece parcerias com a Pró-Reitoria de Graduação para a oferta de disciplinas semipresenciais e na modalidade a distância para os cursos presenciais. Também mantém parceria com o Programa de Formação Continuada, para a capacitação da comunidade acadêmica da UEG e de profissionais que desejem atuar na educação a distância.

Em 2021, o CEAR oferta sete cursos a distância: quatro de licenciatura (História, Biologia, Pedagogia e Computação) e um de bacharelado (Administração Pública), todos em convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB); um de licenciatura (Pedagogia); um de bacharelado (Administração) e um tecnólogo (Gestão Pública), em convênio com o governo de Goiás (UEG em rede).

Quadro 7 – Discentes por curso do CEAR em 2019

<b>Curso</b>	<b>Vagas ofertadas (ano)</b>	<b>Matrículas no 1º período</b>	<b>Total de discentes matriculados no curso</b>
Bacharelado em Administração Pública	350	403	400
Licenciatura em Ciências Biológicas	300	317	253
Licenciatura em Computação	250	178	189
Licenciatura em História	405	530	323
Licenciatura em Pedagogia	1.040	1.388	896
<b>Total geral</b>			<b>2.061</b>

Fonte: CEAR, 2019.

Atualmente 3.101 alunos estão matriculados nos cursos de graduação oferecidos pelo CEAR, números que, comparados com os do Quadro 7,



permitem inferir que no período de apenas dois anos, de 2019 a 2021, houve um aumento de 1.000 estudantes matriculados nos cursos de graduação a distância oferecidos pelo CEAR. Entretanto, é ainda mais expressivo quanto ao número de discentes atendidos em outros níveis de ensino, pois, como mencionado anteriormente, o centro oferece outros cursos, além da graduação. Por meio do Programa de Ensino e Aprendizagem em Rede (PEAR), são ofertadas 52 disciplinas do núcleo de modalidade e do núcleo comum dos cursos de licenciatura e bacharelado presenciais da UEG.

Além desse programa, o CEAR também oferece capacitação para a comunidade da UEG, com cursos em diversas áreas. Trata-se de cursos autoinstrucionais, ofertados pela plataforma Conectar. O centro também oferta três cursos de pós-graduação, conforme a adesão de editais da Capes: Gestão em Saúde, Gestão Pública Municipal e Gestão Pública.

Para esta pesquisa, no entanto, interessam apenas os dados sobre os cursos de graduação, que são o foco da autoavaliação da instituição. Ressalte-se, todavia, que as atividades e ações do centro não são divididas por departamentos, pois todas elas ficam sob a responsabilidade dos mesmos profissionais, coordenadores e técnicos. O Quadro 8 a seguir traz a relação dos profissionais que atuam no CEAR, segundo seu relatório de 2019.

*Quadro 8 - Relação dos profissionais do CEAR por função*

<b>Função</b>	<b>Técnico Administrativo</b>	<b>Docente</b>
Efetivo	4	8
Temporário	16	16
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>24</b>

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Relatório do CEAR de 2019.

Para o funcionamento dos polos de educação a distância, o CEAR dispõe de professores e tutores contratados por meio de bolsas de estudos da Capes; entretanto, esses profissionais não participam do processo de avaliação institucional, objeto da presente pesquisa. Para o entendimento do campo e da estrutura de seu funcionamento, o Quadro 9 a seguir traz a relação desses profissionais.

Quadro 9 - Total de bolsistas, por função, do CEAR em 2020

<b>Função</b>	<b>Total de bolsistas</b>
Tutor presencial	66
Tutor a distância	75
Professor Formador I	35
Professor Conteudista I	3
Coordenadoria de Curso I	3
Coordenadoria Adjunta	1
Coordenadoria de Tutoria I	1

Fonte: Elaborado pela autora, com base na documentação da Capes (2020).

Os dados do Quadro 9 foram enviados pela secretaria do CEAR, para a autora deste trabalho no dia 4 de agosto de 2020, via e-mail. Nele, a secretaria informou também que o centro contava com seis técnicos administrativos efetivos, número consideravelmente inferior aos 20 mencionados no relatório de 2019 do CEAR/UEG, conforme mostrado no Quadro 8. Além dos bolsistas, o quadro administrativo do CEAR, segundo o relatório de autoavaliação do centro de 2019, era o seguinte: 1 Diretor(a), 1 Coordenador(a) pedagógico(a), 1 Coordenador(a) administrativo(a) e 1 Coordenador(a) por curso. Como o centro ofertava cinco cursos naquele ano, eram, portanto, cinco coordenadores.

Com a reforma administrativa de 2020, o CEAR sofreu uma redução expressiva em seu quadro, passando a contar apenas com um coordenador-geral. Uma análise mais aprofundada dos efeitos da reforma administrativa será realizada no Capítulo 3.

No que diz respeito à autoavaliação, o CEAR tem um representante na CPA da UEG, que contribui com os instrumentos avaliativos e as demandas da autoavaliação da instituição, tema que será tratado na seção seguinte.

### 2.3 A CPA E O PROCESSO DA AUTOAVALIAÇÃO

A Comissão Própria de Autoavaliação (CPA) da UEG passou por uma reformulação, por força da Resolução CsU n.º 631, de 6 de fevereiro de 2014, *ad referendum* (UEG, 2014). As mudanças atingiram a participação de segmentos da comunidade acadêmica, conforme citação na seção anterior. A

reformulação introduzida pela Resolução CsU n.º 631/2014 prevê a indicação a participação de apenas um representante discente e de um docente para as unidades com até 700 estudantes, e de dois docentes e um discente para aquelas com mais de 700 estudantes.

O CEAR ainda não tinha essa denominação no ano da edição da Resolução CsU n.º 631, pois em 2014 ainda era denominado UnUEaD, ou seja, sua participação na CPA só estava prevista por ser uma unidade da UEG. Em 2015, ao ser transformado em CEAR, que não se enquadrava mais como um campus/unidade, o centro manteve, no entanto, a garantia de ter representantes na comissão. Embora a representação dos diferentes segmentos da UEG seja garantida, ela ainda parece mínima diante do tamanho da universidade. Por exemplo, há a previsão de apenas um representante discente na CPA por unidade/campus, mas essa representação, no caso do CEAR, não ocorreu, segundo os dados dos relatórios de autoavaliação do centro. Conforme as mudanças de 2014 na constituição da CPA, além da representação discente, caberia ao CEAR indicar dois docentes para integrarem a comissão, por possuir mais de 700 estudantes. Mas essa representação também nunca ocorreu, apenas a representação de um profissional indicado da equipe gestora.

A indicação dos representantes dos diferentes segmentos da UEG para comporem a CPA e a GerAI são abordados por Campos (2019, p. 143):

O titular da GerAI [...] é selecionado pelo processo de meritocracia do estado de Goiás, a equipe que compõe a GerAI é indicada pela gerência e nomeada pelo Reitor, assim como os representantes da administração central na CPA, após indicação de seus superiores imediatos. Os representantes dos campi na CPA são indicados pelos diretores e com critérios adotados pelos respectivos campus e também são nomeados pelo Reitor. Todas as nomeações são oficializadas por meio de Portaria emitida pela Reitoria.

Não há indicações de como ocorre a escolha do representante discente e da sociedade civil. Mas o que está posto em questão é se o processo de constituição da CPA é democrático. Por mais que a CPA não seja, diretamente, o tema da pesquisa, não se pode desconhecer que é ela que coordena os processos de autoavaliação, embora o trabalho não se aprofunde em questões próprias da comissão. Todavia, há de se fazer ressalvas sobre a

representatividade atual da CPA, em especial no que concerne à educação a distância, que pode indicar apenas um representante.

A representação de alguns segmentos ainda é pequena, como os discentes e sociedade civil, e a dos membros da Reitoria e dos campi/unidades são feitas mediante indicações de seus gestores, que por exercerem cargos de mando atuam em maior número na comissão. Tal medida vai de encontro dos princípios democráticos aos quais a CPA está submetida, pois não há paridade nas representações, uma vez que os cargos de gestão ainda são os mais representativos. Campos (2019), quando trata da escolha do(s) representante(s) dos segmentos na CPA da UEG, também alude para a questão da dificuldade de se constituir uma identidade institucional, já que a maioria dos representantes são indicados pelos gestores.

Afinal, é mediante as ações da CPA que a UEG realiza a autoavaliação, que, conforme Arruda (2016), tem como pressuposto atender às especificidades da instituição.

A Autoavaliação Institucional (AAI) foi idealizada como componente central do Sinaes, e tem por objetivo o autoconhecimento institucional para subsidiar a tomada de decisão, baseada na participação democrática em que a comunidade acadêmica e a sociedade civil definem os objetivos da instituição (ARRUDA, 2016, p.138).

Esses objetivos devem atender às demandas específicas de cada um dos segmentos representados, inclusive, às da sociedade civil, que mesmo não fazendo parte da comunidade acadêmica é compreendida na expressão social que a universidade tem conforme sua atuação.

É necessário, portanto, que esses representantes estejam familiarizados com os processos que orientam a autoavaliação, afinal, é função da CPA promover debates sobre as questões que envolvem esse processo avaliativo e todo seu planejamento. As atribuições da CPA da UEG são:

- Planejar e conduzir os processos de avaliação interna da instituição, da sistematização e de coleta de informações;
- Organizar e capacitar comissões de avaliação nos Campi da UEG;
- Analisar relatórios e encaminhar recomendações às instâncias competentes;

- Caracterizar o perfil da UEG e o significado de suas atividades, cursos, programas e projetos;
- Formular propostas para o desenvolvimento institucional, com base nos resultados do processo de avaliação;
- Sistematizar a prestação das informações solicitadas pelo MEC/INEP/SINAES e pelo CEE/GO e por outras instâncias governamentais de caráter normativo, de execução e de supervisão;
- Acompanhar as atividades da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, no que lhe couber;
- Promover a participação e acompanhar o desempenho da UEG no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE;
- Elaborar o seu regimento interno, a ser aprovado em ato do Reitor da Universidade Estadual de Goiás;
- Reunir-se, ordinariamente, no mínimo duas vezes ao ano. (UEG, 2021).

As informações demonstram que a função da CPA da UEG engloba muitas ações acerca da autoavaliação. Os representantes que participam da comissão devem estar familiarizados com a elaboração dos documentos que norteiam a autoavaliação da instituição. Em sua pesquisa, Goulart (2018, p. 70), apoiada em autores da área, reflete sobre a importância da formação dos membros da CPA para o sucesso da autoavaliação na instituição:

É preciso formar uma comissão de avaliação com profissionais que tenham conhecimento, ou oferecer a formação para utilizar métodos e instrumentos de avaliação, assim, assegurar a adequada aplicação da metodologia de avaliação e a compreensão das finalidades da avaliação.

Os representantes dos diversos campi e unidades da UEG na CPA, inclusive os do CEAR, precisam ser atuantes e capazes de desenvolver reflexões acerca das especificidades dos locais onde estão lotados e levá-las para as discussões da comissão. Ser membro da CPA não significa o exercício de uma função meramente representativa, apenas para ocupar uma cadeira. O que se espera de cada um é que seja participante e ativo, e que realmente contribua para o processo da autoavaliação, especialmente o do CEAR, único representante da modalidade a distância.

Um fato mencionado na pesquisa de Goulart (2014) é que, de 1999 a 2006, os profissionais que se dedicavam a pesquisas sobre a avaliação institucional (AI) e eram atuantes nas NAIs tinham uma carga horária específica para isso. Para a autora, apesar de ainda não ter sido criada a CPA, dispor desse

tempo era uma demonstração da preocupação da UEG com o preparo desses representantes dos campi e das unidades para o desempenho da função avaliativa. Entretanto, a autora ressalta que em 2007, com a mudança da gestão, esse incentivo foi cortado, isto é, a universidade não mais disponibilizou essa carga horária específica para os atuantes nas NAIs, o que, de acordo com ela, criou uma estagnação da AI na UEG.

Esse fato ocorreu fora do período delimitado por esta pesquisa, 2015-2019, mas fornece dados sobre o percurso da atuação dos representantes na autoavaliação da UEG.

Retomando a discussão do objeto da pesquisa, no que concerne à avaliação institucional da UEG, seu objetivo primordial, segundo o Projeto de Autoavaliação de 2016, é o de “[...] identificar o perfil e o significado da atuação da UEG, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais” (UEG, 2016, p. 20).

Está claro, conforme a documentação, que a identidade da UEG como uma universidade multicampi, com especificidades de cada atuação, precisa ser contemplada em sua autoavaliação e no processo de avaliação institucional. Resta saber se esse olhar é realmente contemplado por esses processos, principalmente para a modalidade a distância, foco da presente pesquisa.

Para compreender o proposto pela AI, faz-se também necessário conhecer o que é abordado no Projeto de Autoavaliação da UEG (2016). Constam no projeto as dez dimensões propostas pelo CONAES (2004) para serem avaliadas. As dimensões visam agrupar as características da instituição, e as IES podem, inclusive, ampliar estas dimensões ou reagrupá-las de acordo com sua realidade e demanda institucional. As dimensões previstas são:

1. Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional;
  2. Política para ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação;
  3. Responsabilidade social;
  4. Comunicação com a sociedade;
  5. Política de pessoal;
  6. Organização e gestão da instituição;
  7. Infraestrutura física;
  8. Planejamento e avaliação;
  9. Política de atendimento ao discente;
  10. Sustentabilidade financeira.
- (CONAES, 2004).

Em 2014, a Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), junto com o Ministério da Educação (MEC), emitiram a Nota Técnica n.º 065/2014 que alterou as dimensões da avaliação agrupando-as em eixos, para flexibilizar a autoavaliação em ciclos trienais (UEG, 2019). Na UEG, os eixos ficaram agrupados da seguinte maneira:

**Eixo 1 - Planejamento e avaliação institucional** / Dimensão 8- Planejamento e avaliação;

**Eixo 2 - Desenvolvimento institucional** / Dimensão 1 - Missão e PDI / Dimensão 3 -Responsabilidade institucional;

**Eixo 3 - Políticas acadêmicas** / Dimensão 2 - Políticas de ensino, pesquisa e extensão / Dimensão 4 - Comunicação com a sociedade / Dimensão 9 - Política de atendimento aos discentes;

**Eixo 4- Políticas de gestão** / Dimensão 5- Políticas de pessoal / Dimensão 6 - Organização e gestão da instituição / Dimensão 10 - Sustentabilidade financeira;

**Eixo 5 - Infraestrutura física** / Dimensão 7 - Infraestrutura física.

(UEG, 2019, p. 22).

No Relatório de Autoavaliação de 2019, a UEG contemplou os eixos 1 e 4, isto é, as dimensões desses eixos nortearam os questionários de autoavaliação com questões sobre as características da universidade pertinentes a esses temas, contidos no ciclo 2018-2020. Ou seja, a cada três anos deve ocorrer a mudança do ciclo, para que todos os eixos sejam contemplados. Em 2018, foram contemplados os eixos 2 e 3, e em 2020, o 5, que trata da dimensão 7 – estrutura física, segundo o Relatório de Autoavaliação 2018-2020 da UEG, que fecha o ciclo avaliativo. Em 2020 não houve a participação de toda comunidade na autoavaliação, sob o seguinte argumento:

A Dimensão 7: Infraestrutura foi avaliada no ano 2020. Neste ano, por causa da pandemia do Covid 19 e a suspensão das aulas presenciais, os discentes e docentes da UEG não frequentaram os espaços físicos da Instituição, motivo pelo qual realizou-se a coleta de dados apenas com os gestores (UEG, 2020, p. 60).

A não participação da comunidade, assim como a justificativa da gerência de avaliação, será tratada com mais profundidade no Capítulo 3, que contempla a discussão sobre a cultura avaliativa na instituição. Afinal, diante de todos os documentos analisados, inclusive as pesquisas de autores da área, a justificativa apresentada pelo relatório para a exclusão da comunidade no processo avaliativo não faz jus ao comprometimento democrático e plural que a autoavaliação institucional requer.

Pensando na autoavaliação própria do campo da pesquisa nas especificidades da modalidade a distância, o Relatório de Autoavaliação de 2019 do CEAR aponta o seguinte:

A partir da definição e estabelecimento de prioridades relativas às dimensões da avaliação institucional da CPA Central, a CPA / CEAR acompanhará as seguintes ações:

- a) Metodologia a ser adotada no desenvolvimento das ações avaliativas;
- b) Instrumentos de coleta de dados;
- c) Amplitude da amostragem;
- d) Procedimentos e prazos para coletas dos dados;
- e) Recursos humanos, tecnológicos e materiais para realização das ações;
- f) Processo de integração dos dados e informações da avaliação interna e avaliações externas;
- g) Processo de coleta de dados;
- h) Análise dos resultados.

(CEAR, 2019, p. 5)

O CEAR, portanto, apresenta em seu relatório suas próprias expectativas quanto às ações do processo de autoavaliação, embora nenhuma delas tenha um direcionamento com questões próprias da EaD que demonstrem o envolvimento e a responsabilização do centro com o processo autoavaliativo. Essa questão também será abordada no Capítulo 3, com as informações obtidas nos relatórios de autoavaliação e mediante as análises das respostas dos entrevistados ouvidos pela pesquisadora, que estão envolvidos com o processo da autoavaliação da UEG e do CEAR.

Cabe ressaltar que foi a partir de 2015 que os relatórios de autoavaliação da UEG passaram a ser elaborados por cada campus/unidade, pois até 2014 havia apenas um para toda a universidade. Somente a partir de 2012 é que a educação a distância passou a ser contemplada nos relatórios de autoavaliação da UEG, pois nos anteriores a modalidade sequer era mencionada.



A autoavaliação deve ser um processo inerente às demandas da universidade, e seu papel na avaliação institucional é o de revelar as características próprias da instituição, envolver toda a comunidade e conseguir sistematizar as informações para que sejam analisadas e refletidas em suas potencialidades e fragilidades. A autoavaliação precisa fazer parte da cultura institucional das IES, deve ser um exercício contínuo e, mesmo em meio a dificuldades de qualquer natureza, precisa fazer valer suas intencionalidades. A discussão dos caminhos do CEAR nesse processo de autoavaliação, a análise dos relatórios do centro (2015-2019) e das entrevistas será apresentada no próximo capítulo.

### 3 PERCURSO E PROCESSOS DA AUTOAVALIAÇÃO NO CEAR

Neste capítulo apresentam-se as análises e os resultados da pesquisa de campo, feita mediante entrevistas e consultas a documentos. A divisão das temáticas para a análise compreende dois blocos com as questões das entrevistas (Apêndices A, B e C), cujo intuito foi o de contribuir para as indagações postas na pesquisa sobre a trajetória e a constituição da cultura avaliativa e a reforma administrativa da Universidade Estadual de Goiás (UEG). O primeiro bloco traz questões sobre a trajetória do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR) e da educação a distância na UEG e enfoca temas mais específicos sobre a autoavaliação do CEAR e a constituição de sua cultura da avaliação; enquanto o segundo enfatiza a reforma administrativa e seus possíveis impactos no processo de avaliação do CEAR.

Para as análises, foram consultados os relatórios de autoavaliação da UEG de 2005 a 2020, e os do CEAR de 2015, 2017, 2018 e 2019. Também foram consultados os documentos disponíveis no portal de autoavaliação institucional da UEG<sup>11</sup>, que compreendem o processo de avaliação institucional, principalmente a autoavaliação, e, por último, as entrevistas com os participantes da pesquisa, que de alguma maneira vivenciaram a autoavaliação do centro. Todas essas análises foram elaboradas à luz do referencial teórico adotado na pesquisa.

Com a intenção de facilitar a leitura do capítulo, segue o Quadro 10 com os participantes da pesquisa, suas respectivas atuações na UEG e a identificação utilizada para preservar suas identidades.

*Quadro 10 - Relação dos entrevistados participantes da pesquisa*

<b>Participantes da pesquisa</b>	
<b>Cargo de representação</b>	<b>Identificação na pesquisa</b>
Gestão do CEAR	Gestor
Gestão na Autoavaliação Institucional da UEG	Gestor-AA
Docente do CEAR	Professor 1
Docente do CEAR/Representante do CEAR na CPA/UEG	Professor 2
Técnico administrativo do CEAR	Técnico

<sup>11</sup> <http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/>

Discente do CEAR – Pedagogia	Discente 1
Discente do CEAR – Administração Pública	Discente 2

Fonte: Elaborado pela autora.

A escolha dos participantes foi pensada a partir das suas atuações no processo de autoavaliação da UEG/CEAR. O Gestor faz parte da equipe gestora do centro, enquanto o Gestor-AA integra a equipe gestora da Coordenação de Avaliação Institucional da UEG. Os professores participantes da pesquisa são ou foram atuantes na educação a distância da instituição: o Professor 1 ainda ministra aulas no curso de Administração ofertado pelo CEAR, e o Professor 2 pertenceu ao quadro docente do centro e já foi seu representante na Comissão Própria de Avaliação (CPA). O Técnico participante da pesquisa pertence ao quadro administrativo do CEAR desde 2018. O Discente 1 e o Discente 2 representam os estudantes e são do curso de Pedagogia e Administração Pública, respectivamente. A fim de diferenciá-las das citações diretas dos autores, na fala dos participantes da pesquisa foi utilizado o recurso itálico.

### 3.1 TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO DE UMA FRÁGIL CULTURA AVALIATIVA

A constituição de uma cultura de autoavaliação vai além do mero cumprimento burocrático das determinações do Estado e das comissões avaliativas que constam nas normas das IES, por ser um processo que inclui diretamente a participação de toda a comunidade. Afinal, é com a inclusão de toda a sociedade que o processo se dará de maneira democrática e inclusiva.

O olhar atento para a modalidade de EaD faz-se necessário, principalmente quando se analisa o relatório de autoavaliação do CEAR que afirma: “Pela primeira vez na série histórica, o número de alunos matriculados em licenciatura nos cursos a distância (50,2%) superou o número de alunos matriculados nos cursos presenciais (49,8%)” (CEAR, 2018, p. 25). Portanto, diante de diversos cenários, é relevante a pesquisa nesse contexto em que é crescente o avanço da modalidade a distância.

O Professor 1 apontou dados do crescimento da EaD e de seu alcance no estado de Goiás, quando questionado sobre a atuação da instituição na oferta da modalidade:

*Nós atendemos 39 municípios de forma presencial, contando com 41 unidades, antigamente chamada de Campus. [...], mas nós também contamos com parcerias como a UEG em rede, a UAB. Então, com essa estrutura, nós chegamos a 96 dos 246 municípios goianos.*

O participante referiu-se também às especificidades de a UEG ser uma universidade multicampi, diferentemente da realidade das demais universidades federais, que se concentram em grandes centros. A UEG adentra o interior do estado, e, com o ensino a distância, a cargo do CEAR, consegue alcançar municípios menores que não teriam demanda nem investimentos para manter uma unidade presencial.

O Gestor também reforçou a atuação do CEAR nos municípios goianos com os programas de graduação da UEG em rede e o convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), exemplificando uma das características da educação a distância:

*Muitos alunos do interior de Goiás não podem subsidiar uma saída do município para se qualificar, eu entendo que nós avançamos muito nesse processo e nós temos um quantitativo de alunos significativo.*

Conforme visto nos capítulos anteriores, além dos cursos de graduação, o CEAR também atua na oferta de disciplinas para os cursos presenciais por meio do Programa de Ensino e Aprendizagem em Rede (PEAR). O centro conta hoje com 52 disciplinas, dos núcleos de modalidade e comum.

O Art. 38 da Resolução n.º 1.052, de 22 de fevereiro de 2018, do Conselho Acadêmico (CsA) da UEG, prevê a oferta de disciplinas semipresenciais nos cursos presenciais da UEG, com uma carga horária de 50% até 100% daquelas que são ministradas a distância (UEG, 2018). A resolução determina também que a carga horária das disciplinas semipresenciais pode ser de até 20% da carga horária total do curso, respeitando o disposto pela Portaria n.º 1.134/2016, do Ministério da Educação (BRASIL, 2016).

Conforme já foi explicitado anteriormente, durante o período crítico da pandemia<sup>12</sup> do Sars-Cov-2, o CEAR ficou responsável pela continuidade das graduações presenciais ofertando algumas disciplinas a distância. Em 2020, o centro atendeu cerca de 16 mil estudantes da UEG, além de ter sido responsável pela formação dos professores dos cursos presenciais que não dominavam as ferramentas da modalidade a distância. Isso fez com que toda a comunidade acadêmica, principalmente os professores que atuam na graduação, conhecesse o centro e as ferramentas da educação a distância, assim como a atuação da modalidade na universidade. As aulas, embora fossem remotas, não foram determinantes para a adesão às disciplinas do PEAR, que tiveram um número expressivo de matrículas de estudantes dos cursos de graduação presenciais.

Todo esse contexto não será compreendido de imediato, mas as ocorrências mostram que as discussões acerca da modalidade a distância foram inevitáveis dentro da academia. Uma das questões da entrevista com o Gestor-AA, responsável pela AI, foi se haveria questões pertinentes à educação a distância nos questionários de autoavaliação; entretanto, a resposta foi evasiva, e o participante apenas relatou que as orientações para o próximo período da autoavaliação serão fornecidas após a posse dos novos gestores<sup>13</sup>, devido às mudanças da reforma administrativa de 2020.

Essa pergunta sobre a inclusão da EaD no questionário de autoavaliação do CEAR, e que consta dos questionários aplicados aos participantes desta pesquisa, foi formulada porque o instrumento avaliativo do centro é o mesmo da modalidade presencial. O que o diferencia é o olhar perante os resultados para o desenvolvimento do PDI da instituição. Conforme mencionado anteriormente, a autoavaliação é promovida pela CPA da UEG, que, entre os seus membros, possui um representante do CEAR. Quando indagado sobre suas atribuições e funções na CPA, o Professor 2, que foi o representante do CEAR na CPA de 2017 a 2019, afirmou:

---

<sup>12</sup> Trata-se a pandemia como um período crítico porque o número de contágios e óbitos estavam em alta. Em 2021, as medidas restritivas foram diminuindo no Brasil, assim como o número de casos e de óbitos, conforme a vacinação avançava. Entretanto, o Brasil e o mundo ainda estão em sinal de alerta.

<sup>13</sup> As eleições para a novo quadro de coordenadores de campus/unidade ocorrerá em novembro de 2021, segundo notícias do site da UEG (2021).

*A gente se reunia todo mês para tratar de assuntos relevantes da CPA. Porque é o governo federal que estabelece quais são os critérios que serão avaliados pelas IES e ele lança esses critérios no começo do ano, em todos os anos letivos, e esse critério é passado para todas as IES. A gente reúne todos os representantes (CPA) para ver como a gente vai fazer essa avaliação da universidade e a melhor forma para colher os dados da comunidade acadêmica.*

O Professor 2 apontou que a cada ano havia mudanças nos critérios da autoavaliação, ou seja, nos eixos definidos a cada ciclo trienal. Conforme a sua resposta, as questões eram discutidas pelo grupo, de acordo com os critérios estabelecidos, e elaboradas de forma coletiva.

Quando explicitou o processo de elaboração dos questionários de autoavaliação da UEG, o Professor 2 também apontou que a única diferença entre a autoavaliação elaborada pela CPA era em consequência da função que o respondente exercia na universidade, ou seja, existia um questionário para os docentes, um para os técnicos e outro para os discentes. Quando indagado sobre a inclusão de questões voltadas para as demandas da EaD e dos estudantes da modalidade a distância, o participante disse não haver diferenciação entre os questionários para os respondentes da modalidade presencial ou da modalidade a distância:

*Essa era umas das brigas que eu tinha lá, e de outros diretores que já passaram por lá também; ficavam brigando com isso porque a nossa metodologia de aplicação de disciplina é totalmente diferente do que uma presencial. Então a nossa avaliação acabava que não ficava assim tão rígida. (Professor 2)*

O relato do Professor 2 aponta a falta de um olhar próprio para a modalidade a distância na elaboração dos questionários de autoavaliação da universidade. A participação dos docentes, técnicos e discentes da EaD como respondentes parece só ter expressividade em número, e não nas questões próprias enfrentadas pela modalidade, pois não há questões específicas para avaliar as especificidades da EaD.

Lima (2014, p. 130) faz um alerta para que a autoavaliação da modalidade a distância contemple as especificidades próprias da EaD:

É preciso reverter os dados sobre a EaD e seus resultados em objetos de análise e tomadas de decisão, numa perspectiva de desenvolvimento da autonomia das IES, num processo de autoavaliação coerente e que considere o comportamento da modalidade. Para isso, a constituição de equipe interna para processos de autoavaliação é um passo importante, integrando o grupo da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da IES. Ou seja, dentro da CPA, ter representantes da modalidade EaD desenvolvida dentro da IES.

Embora o CEAR conte com uma representação na CPA, essa ainda é pouco articulada, pois há apenas um representante docente para levar as questões próprias da modalidade. Segundo ele, ainda existem resistências dos demais membros da comissão para reconhecer a importância de questões próprias da EaD nos questionários de AA.

A partir de 2015, o CEAR passou a elaborar o seu próprio relatório de autoavaliação, com base nos questionários respondidos pela comunidade da EaD. Entretanto, conforme exposto pelo Professor 2, as questões próprias da modalidade não foram contempladas nesses questionários. Apesar disso, a UEG e o CEAR tiveram um avanço considerável quanto às questões da autoavaliação, se comparadas com os anos anteriores, especialmente por desenvolver seus relatórios próprios voltados às especificidades do centro.

Conforme explicitado no Capítulo 2, as atividades de autoavaliação tiveram início com a criação da UEG, incluindo a aplicação de questionários para a comunidade, que foi sendo ampliada conforme o avanço das políticas de autoavaliação e das tecnologias. No site da AI da UEG estão disponíveis os relatórios de autoavaliação da UEG a partir de 2006, com o ano base 2005. Contudo, a modalidade a distância, com atuação desde 2000 e com a oferta de cursos de graduação desde 2006, é mencionada a partir do relatório de 2012 e com pouca expressividade, pois contou com apenas 12 respondentes, que não são discriminados conforme o segmento em que atuavam (UEG, 2012).

No relatório de autoavaliação da UEG de 2013, a menção à EaD é ainda pior, pois os dados sobre a modalidade sequer são considerados pela CPA, de acordo com o disposto no texto do relatório:

Nas análises que desenvolvemos com as informações e os dados específicos da Unidade Universitária, o segmento discente da UnUEaD não consta nas representações em virtude de não ter atingido percentual mínimo de respondentes para

análise dos dados, ou seja, do total de 982 discentes matriculados e aptos a participarem da autoavaliação, apenas nove responderam o questionário, o que corresponde a 0,09% do universo em questão. Com base neste fato, a CPA entende que o percentual atingido não representa o universo dos discentes em educação a distância da UEG, razão pela qual os resultados dos itens/quesitos foram excluídos dos procedimentos analítico-avaliativos do presente relatório geral, que atende à normatização decorrente do Sinaes (UEG, 2013, p. 17).

O que se conclui desse trecho do relatório é que não havia uma campanha de divulgação e incentivo para que os discentes da EaD participassem do processo de autoavaliação da instituição, embora houvesse representantes da modalidade na CPA. Isso denota a falta de institucionalização da própria EaD na universidade, afinal, se ela estivesse consolidada e com suas ações validadas, assim como ocorre com as unidades de ensino presencial, não haveria argumentação plausível que justificasse a baixa participação da modalidade no processo de autoavaliação da instituição.

Freire (2018), em sua pesquisa, apontou a importância da institucionalização da AAI e, por conseguinte, da modalidade a distância na universidade. A autora indica a falta de institucionalização da EaD a partir dos dados e das questões próprias da AA da instituição, em que a modalidade não é referenciada e atendida em suas especificidades da mesma maneira que a modalidade presencial.

[...] para que a autoavaliação da EaD possua, de fato, um lugar [na universidade], é necessário, primeiramente, que a própria modalidade esteja inserida nas práticas cotidianas e na realidade de seus colaboradores. As dificuldades em avaliá-la e incluí-la nos planejamentos de desenvolvimento são mais que reflexos da ausência de processos, entendimento e rotina dentro da [universidade] – demonstrando a ausência da institucionalização (FREIRE, 2018, p. 176).

Existe nesse processo de autoavaliação das IES um trato diferenciado entre as modalidades, e nesta análise é possível perceber que ainda não houve a institucionalização de uma delas, a EaD.

Antes de prosseguir a análise e abordar o relatório de 2014, cabem ressalvas quanto à aplicação desses questionários para a EaD e à não institucionalização da modalidade na universidade.



De acordo com o Gestor, o sistema *Qualitas*, que disponibiliza os questionários de autoavaliação para a comunidade acadêmica, é vinculado ao Fênix para o acesso dos discentes aos questionários, mas até 2017, segundo ele, os estudantes da EaD não eram cadastrados nesse sistema acadêmico da universidade. Isso é, até 2017 os discentes da EaD não tinham acesso aos questionários online. Conforme o Gestor:

*A nossa avaliação (questionários de autoavaliação) era feita de maneira manual. Quando nós conseguimos inserir os alunos no Fênix, que é o sistema acadêmico da universidade, é que nós conseguimos ampliar os processos de avaliação em 2017 e conseguir um alcance maior (de respondentes).*

O fato de os discentes da EaD não terem acesso ao sistema da universidade corrobora com a baixa participação deles como respondentes dos questionários de autoavaliação da instituição, situação que permaneceu no relatório de autoavaliação da UEG de 2014. Segundo dados desse relatório, dos 808 questionários disponíveis para os discentes da EaD, apenas 93 foram respondidos, o que corresponde a 11,5% do total esperado (UEG, 2014). Os respondentes docentes participaram de maneira mais significativa, pois, dos 24 questionários de autoavaliação disponibilizados, 20 foram respondidos. O relatório não fez menção aos gestores e técnicos que atuam na modalidade a distância.

Fávero e Tonieto (2012) discutiram a importância de os estudantes, em sua participação nos processos de autoavaliação, serem instigados por diálogos que os levem a uma reflexão e posicionamento sobre o que é o ato de avaliar. Um dos pontos que os autores trataram foi o de que a percepção da vida na universidade é um fator importante no processo de formação, e que isso deve fazer parte de momentos avaliativos que primem pela constituição de uma cultura avaliativa.

A participação não deve ocorrer como uma pretensão numérica apenas, pois, se assim o for, não fará sentido nem será qualitativa, pois conterá apenas números. O que pesa, na verdade, é a qualidade da participação desses estudantes, vista como momentos de reflexão e críticas. Conforme Zainko (2008), o estudante precisa ter consciência do seu papel como respondente da autoavaliação e da importância de sua participação consciente no processo.

Para que isso ocorra, há de se promover a sensibilização dos discentes e a realização de debates na universidade sobre a autoavaliação, momentos em que a divulgação deverá passar a integrar além do calendário de aplicação dos questionários. Mas, ainda de acordo com o autor, deve haver a divulgação das pretensões da AAI e, posteriormente, dos resultados, para que a comunidade acadêmica tenha conhecimento de todo o processo avaliativo do qual foram atores, para que não sejam meros coadjuvantes.

Fica a cargo da CPA, portanto, atuar de maneira democrática para propor a participação da comunidade de modo consciente em todos os processos avaliativos.

Quando bem desenvolvido, o processo avaliativo proporciona uma oportunidade para o autoconhecimento, a autocrítica, permitindo tomadas de decisões de caráter político, pedagógico e administrativo, porque os resultados assim o permitem e justificam (SOUZA *et al.*, 2013, p. 4).

Retomando os dados de análise dos relatórios de autoavaliação, foi a partir de 2015 que o CEAR passou a desenvolver seu próprio relatório de autoavaliação, assim como os demais campi/unidades da universidade, além do relatório geral da UEG. Conforme análise dos dados do relatório de 2015, os técnicos e a gestão passaram a ser contemplados como respondentes dos questionários de autoavaliação, conforme Quadro 11 a seguir.

Quadro 11 – Número de respondentes do relatório de 2015, conforme o segmento

Segmento	Responderam	Deveriam responder	% de respondentes
Docente	17	24	70,8%
Discente	46	660	7%
Técnico-administrativo	13	27	76,5%
Gestor	5	5	100%
<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>706</b>	<b>11,47%</b>

Fonte: Relatório de Autoavaliação (CEAR, 2015).

O Quadro 11 mostra que, se o número de discentes continua pouco expressivo, o mesmo não ocorre com os demais segmentos, em que a

expressão de respondentes é significativa. Esse fato pode ter relação com um aumento significativo de cargos temporários no CEAR, como visto no Quadro 8, em uma tentativa talvez de atender às solicitações do centro para a manutenção deles.

Apesar de o relatório de 2016 não constar no sistema, o de 2017 já sinaliza um crescimento da participação dos respondentes discentes, em decorrência, sobretudo, da inclusão deles no sistema acadêmico Fênix, ocorrida nesse ano. A expressão foi maior desse segmento quanto à porcentagem de questionários respondidos, com 24,1%. Os demais relatórios de autoavaliação, de 2018 e 2019, mantiveram-se sem mudanças expressivas quanto à participação dos diferentes segmentos, em comparação com os relatórios anteriores.

O gráfico da Figura 2 abaixo apresenta os dados acerca da participação de respondentes dos questionários de autoavaliação por segmentos do CEAR.

Figura 2 – Respondentes do questionário de autoavaliação do CEAR por segmento



Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando os dados retirados dos relatórios de autoavaliação da UEG de 2011, 2012, 2013 e 2014, e dos relatórios de autoavaliação do CEAR de 2015, 2017, 2018 e 2019, fica perceptível que o segmento que mais participou como

respondente dos questionários foi o de gestão. A análise desse dado pode indicar duas causas não excludentes: o baixo número de representantes da gestão, e, por isso, o maior o alcance desse público; e o fato de a gestão ter poder de mando e estar mais presente nas questões políticas e burocráticas que envolvem o CEAR, sabendo, inclusive, do seu papel para possíveis tomadas de decisão e reflexões a partir dos resultados da autoavaliação. Entretanto, o envolvimento dos gestores e o entendimento do processo não estão expressos nos dados dos relatórios.

Outro aspecto a ser considerado é que até 2014 os dados de cada campus/unidade e do CEAR faziam parte apenas de um relatório geral da UEG. A partir de 2015, com o CEAR desenvolvendo seu próprio relatório, as informações ficaram mais diversas e focadas apenas nas questões próprias do centro.

A participação da comunidade do CEAR no processo de autoavaliação do centro e da UEG é fundamental para as discussões sobre os aspectos próprios do centro e da instituição, e, mesmo que não haja questões direcionadas para a EaD, faz-se presente o olhar da comunidade sobre os eixos avaliativos. A inclusão dos aspectos da EaD no processo de autoavaliação foi contemplada por Freire (2018, p. 119) quando afirma:

A modalidade a distância possui especificidades que a diferenciam da educação presencial, e isso deve ser levado em consideração quando se pensa a autoavaliação institucional. Para que seja efetiva, aspectos como tutoria, polo, interação e projeto político-pedagógico devem estar na pauta da CPA, buscando compreender a dinâmica desses elementos e torná-los parte da realidade da universidade.

A participação dos diferentes segmentos da comunidade do CEAR, portanto, é a premissa para a obtenção de resultados próprios da realidade da modalidade a distância, assim como a elaboração de um questionário específico ou a inclusão de questões relativas à EaD no questionário da universidade.

Estas considerações apontam para um dos questionamentos da presente pesquisa, a cultura de autoavaliação no CEAR. A construção de uma cultura de autoavaliação está contemplada no Relatório de 2019 como uma das premissas da instituição.

É pressuposto para este aperfeiçoamento a participação efetiva da comunidade interna com a representação de seus diferentes setores e, ainda, com a contribuição de atores externos ao entorno institucional. Assim, o Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede - CEAR constrói uma cultura de avaliação que possibilita uma permanente tomada de consciência sobre sua missão e finalidade acadêmica e social (CEAR, 2019, p. 4).

A questão da cultura está contemplada nos relatórios de autoavaliação do centro, que expõem a importância da participação sob a ótica das especificidades da EaD e do desenvolvimento de melhorias para o centro nas questões administrativas e pedagógicas (CEAR, 2019).

No relatório de avaliação institucional do CEAR de 2018, logo em sua apresentação, é mencionada a intenção de se constituir essa cultura avaliativa:

[...] o Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede - CEAR constrói uma cultura de avaliação que possibilita uma permanente tomada de consciência sobre sua missão e finalidade acadêmica e social. A autoavaliação tem como principais objetivos produzir conhecimentos acerca da adequação dos processos de gestão institucional, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, avaliar a relevância científica e social de suas atividades (CEAR, 2018, p. 4).

A constituição da cultura da avaliação implica a participação da comunidade como meio para a identificação das questões próprias da instituição. Para Dias Sobrinho (2016), a avaliação institucional tem um caráter formativo, que difere das avaliações que apenas medem e classificam, enquanto a autoavaliação está no centro dessa ação formativa da avaliação institucional.

[...] o processo avaliativo de caráter formativo não só chega a uma visão global da instituição, com vistas à sua melhoria, mas também se instala como cultura avaliativa introjetada nas práticas da universidade, podendo intervir qualitativamente nos processos e relações do cotidiano institucional (DIAS SOBRINHO, 2016, p. 52).

A autoavaliação deve estar presente nas atividades comuns à universidade, e os resultados que obtém devem ser considerados nas esferas

da gestão e de tomadas de decisões da instituição (DIAS SOBRINHO, 2016). Dito isso, a percepção do que é uma cultura avaliativa foi um dos questionamentos nas entrevistas com os participantes desta pesquisa. Para o Gestor, a UEG tem, sim, compreendido a autoavaliação como uma ferramenta importante, e o CEAR tem contribuído, por meio de seu representante na CPA, para a participação de professores e técnicos e estudantes para a construção de uma cultura da avaliação.

O Professor 1, por seu turno, apontou em sua entrevista que os estudantes do CEAR costumam ter uma participação “significativa” como respondentes dos questionários de autoavaliação da instituição. Essa afirmação do Professor 1 pode ser comprovada na prática: no relatório de autoavaliação de 2019, por exemplo, o número de respondentes discentes foi de 20,4%, contra apenas 7% registrados em 2015. Esse aumento corrobora os objetivos apontados no relatório de autoavaliação de 2019 do CEAR, que compreende a participação dos estudantes como um ponto essencial para o sucesso da autoavaliação. Entretanto, as análises dos dados mostram um aumento expressivo da participação dos estudantes no centro, mas para verificar o alcance dela não bastam apenas dados numéricos, mas também as demais questões que envolvem os processos avaliativos, tal como a própria consciência dos respondentes sobre esses processos, como visto acima, inclusive, para a construção da cultura avaliativa. Por mais que os dados quantitativos estejam em análise, apenas o número de respondentes não deve ser determinante para as análises qualitativas, em consonância com o que se compreende como participação significativa.

De acordo com a participante Gestor, antes da inclusão dos estudantes da EaD no sistema Fênix, os questionários de autoavaliação eram impressos, e o acesso a eles era possível apenas nos polos presenciais, como já foi tratado anteriormente.

Mas os dados apresentados no relatório de avaliação institucional de 2019 da UEG mostram uma paridade entre os respondentes discentes presenciais (40,2%) e os da EaD (32,6%).

A participação dos discentes foi tratada com mais especificidade na presente pesquisa por conta da sua baixa participação nos processos avaliativos institucionais, visto que os demais segmentos, de acordo com os relatórios de

autoavaliação da UEG e do CEAR, sempre tiveram uma presença mais significativa. Entretanto, o Professor 2, representante do CEAR na CPA da UEG, afirmou seu descontentamento quanto à falta das especificidades da educação a distância nos questionários, seja no dos docentes e técnicos, seja no dos discentes. O Professor 2, quando indagado sobre o questionário de autoavaliação e a sua legitimidade na autoavaliação para o CEAR, afirmou:

*Eu acho que tinha que ser mais voltado para questões da vivência do CEAR por ser um documento de âmbito geral e a grande maioria física da Universidade ser campus. Aí ficava mais voltado para os campi/unidades [presenciais] as questões, os questionários, tanto para os docentes, quanto para os alunos, quanto para os técnico-administrativos, e fugia um pouco da nossa realidade que é a educação a distância.*

O Professor 2 pontuou a ausência de questões próprias da modalidade a distância como uma limitação dos questionários de autoavaliação no que diz respeito à compreensão das especificidades da EaD. Mas, apesar de haver essa limitação, o participante acredita que o CEAR tem caminhado para a constituição de uma cultura avaliada, apesar de ainda precisar ter suas especificidades integradas aos questionários de autoavaliação.

Freire (2018) também ressaltou em sua pesquisa a importância das questões próprias da EaD nos questionários de autoavaliação. Para a autora, a universidade precisa incluir as especificidades da modalidade a distância na autoavaliação, e incluí-la como parte da instituição, para assim contribuir para a oferta de uma educação de qualidade, e não de um ensino massificado.

Nicotari e Nishikawa (2012, p. 5) tratam dessas questões específicas da EaD e apontam que, para superá-las, uma maneira está no próprio uso das ferramentas da educação a distância:

[...] as IES com EaD possuem características próprias na metodologia de ensino, bem como na utilização de tecnologias avançadas no seu processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, concluímos que a avaliação institucional pode ser desenvolvida e aplicada respeitando essas particularidades. Inclusive, a AI pode ser aplicada explorando as TIC, firmando o conceito da modalidade a distância.

Se a expansão da EaD na universidade é uma realidade e a utilização das tecnologias tem crescido, por que não recorrer às próprias ferramentas

disponíveis para alcançar um número maior de participantes? Nicotari e Nishikawa (2012) sugerem a exploração das tecnologias de comunicação e informação como um contributo para a avaliação institucional. Entretanto, ressaltam que existem fatores que precisam ser compreendidos para que essa exploração ocorra, e citam como um deles a maior participação de representantes do segmento da CPA. Inclusive, representantes dos demais segmentos da modalidade, tais como os dos discentes e dos técnicos administrativos, atualmente não têm representação prevista na CPA da UEG.

Outro fator importante para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa é a participação da comunidade acadêmica como respondente dos questionários, mas ela só ocorrerá se houver a divulgação da avaliação institucional. Sobre esse aspecto, o relatório de 2019 da UEG explica que, para a autoavaliação, é utilizado o sistema *Qualitas*, ferramenta desenvolvida pela equipe de gerência de inovação tecnológica da instituição. Essa ferramenta, segundo o relatório, possibilita o acompanhamento dos questionários pelos representantes da CPA de cada unidade/campus.

No período em que os questionários estão disponíveis à comunidade acadêmica, os membros da CPA e da equipe de avaliação da UEG acompanham diariamente a participação quantitativa dos respondentes, no Sistema QUALITAS de Avaliação Institucional. Este acompanhamento em “tempo real” possibilita, quando necessário, o estabelecimento de novas estratégias de comunicação no sentido de obter maior número de adesão e respondentes do questionário de avaliação (UEG, 2019, p. 20).

A utilização do sistema possibilita reavaliar as estratégias de divulgação da autoavaliação, para que mais pessoas da comunidade acadêmica contribuam para o processo. Por isso, a divulgação é outro aspecto importante para o desenvolvimento da autoavaliação nas IES. Atualmente, as ferramentas tecnológicas proporcionam uma gama de possibilidades para a divulgação. A CPA desenvolve um material de campanha para a autoavaliação, que normalmente ocorre com um mês de antecedência da aplicação dos questionários. Segundo o Professor 2, a divulgação ficava a cargo dos representantes de cada campus/unidade no site da instituição: *“Era responsabilidade nossa, como representante da CPA, fazer essa divulgação, com panfletagem e propagandas no site para a comunidade acadêmica*



*responder*”. As ferramentas utilizadas em 2019, citadas no relatório de avaliação, foram cartazes impressos, cartaz na página de abertura do portal da UEG, e-mails e pop-ups na página de acesso ao sistema acadêmico de gestores, docentes, técnicos administrativos e alunos da UEG, abrangendo toda a comunidade acadêmica (UEG, 2019, p. 23).

Outro ponto focado pelo Professor 2 foi o fato de os cursos ofertados em EaD terem alunos matriculados em diferentes polos, inclusive naqueles que funcionam em escolas municipais e estaduais, sem que disponham, portanto, da estrutura de um campus de universidade. Ou seja, para ele, isso demonstra o quanto a realidade dos estudantes da EaD difere da daquela vivida por aqueles que frequentam um campus na modalidade presencial. E, efetivamente, muitas são as diferenças entre as modalidades, que vão desde a oferta até a relação ensino-aprendizagem, mas elas não foram incluídas na elaboração dos relatórios de autoavaliação da universidade, de acordo com o Professor 2.

Apesar de a dimensão da cultura avaliativa estabelecer a participação de todos da comunidade acadêmica no processo, a entrevista com o participante Técnico demonstrou a falta de alcance entre os representantes dos diferentes segmentos. O Técnico afirmou não ter respondido a nenhum questionário de autoavaliação durante o tempo em que atua no CEAR (dois anos e oito meses) nem ter mantido contato com os relatórios de autoavaliação do centro. Quando questionado se, apesar de não ter participado do processo, havia notado efeitos do processo de autoavaliação, o participante respondeu:

*As informações não chegam para nós, técnicos. Para mim, o resultado da avaliação é só para inglês ver, não adianta você ter os números e não conversar com os demais setores. Nunca tive contato com nenhum resultado ou feedback. Não existe a cultura de divulgar o feedback, tudo acaba nos números.*

O mesmo ocorreu com o Discente 1, que afirmou também não haver tido acesso à divulgação da autoavaliação nas páginas do CEAR ou no sistema dos estudantes da instituição, o Fênix. O discente cursa Pedagogia na instituição desde o início de 2019.

O Discente 2, que cursa Administração Pública no polo de Alexânia desde 2017, afirmou, entretanto, ter participado de três processos de autoavaliação,

tendo respondido aos questionários de 2017, 2018 e 2019. Contudo, quando questionado sobre o contato com os relatórios frutos do processo de autoavaliação, o participante afirmou não se lembrar de ter tido acesso a eles.

Esses dados apontam para algumas incongruências com os do próprio relatório e com os objetivos da avaliação institucional da UEG, que neles enfatiza a importância do alcance da autoavaliação para toda a comunidade acadêmica. Tal situação denota que a análise da AAI tem sido um mero cumprimento burocrático, e não uma ferramenta de emancipação e autonomia.

Fernandes (2018, p. 174) destaca a importância da participação dos discentes no processo:

Torna-se importante, portanto, considerar a visão dos estudantes sobre os processos de avaliação, uma vez que eles podem destacar o que se passou por dentro de cada curso, valorizando as contribuições que podem oferecer não só para as universidades, mas para a constituição de uma cultura de avaliação institucional no ensino superior que contribua para o desenvolvimento de processos formativos emancipatórios.

A participação dos discentes é um dos elementos na constituição da cultura avaliativa, e, para Fernandes (2018), por meio dela é possível reconhecer algumas fragilidades dos cursos e ainda promover um processo mais democrático e emancipatório para a instituição.

O Gestor-AA, que é representante da coordenação da AI da UEG, afirmou que acredita que a UEG possui uma cultura avaliativa, apesar das dificuldades; entretanto, não mencionou quais seriam elas.

*Apesar das dificuldades e resistências em relação à avaliação, a UEG realiza a avaliação institucional desde o ano 2000, antes mesmo da existência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que foi instituído em 2004. E após a criação do SINAES, a UEG aderiu às orientações deste sistema e realiza anualmente a autoavaliação institucional.*

De acordo com o que foi abordado na seção 3.1 deste trabalho, a UEG tem suas especificidades por ser uma universidade *multicampi* e com uma história recente. Por isso, as resistências e as dificuldades mencionadas pelo Gestor-AA provavelmente envolvam essas características da UEG, que vêm sendo temas de trabalhos na área da avaliação institucional.

A cultura de avaliação, para ser constituída, precisa conter elementos que sejam frutos da participação da comunidade e do processo democrático, o que pode ser alcançado no pós-relatório. Mas cabem aqui as seguintes indagações: o que é feito com as informações contidas no relatório? Os resultados obtidos no relatório chegam ao conhecimento de toda a comunidade acadêmica? Esses resultados são utilizados nas tomadas de decisão pela gestão da UEG e do CEAR?

Campos (2019, p. 152) chama a atenção para a importância de serem utilizadas as informações dos questionários no processo avaliativo:

Muitas vezes os relatórios produzidos na avaliação nem são lidos pelos atores envolvidos no processo. Quando a leitura acontece, as informações não são aproveitadas ou são utilizadas de forma indevida. Para o bom uso desses relatórios é preciso uma cultura de avaliação, incentivos, orientações e informações pedagogicamente apresentadas, além de cobranças formais dos gestores.

A utilização do relatório, conforme Campos (2019), é mais um elemento da cultura avaliativa, e sua elaboração não pode ser considerada como o término da avaliação. O autor considera que o relatório é apenas um meio para uma nova etapa, que engloba reflexão, autoconhecimento e análise crítica.

O Gestor entrevistado acredita que os resultados dos relatórios contribuíram para alguns aspectos de gestão, entretanto, afirmou que ainda percebia limitações, por conta de o instrumento não trazer dados relativos às especificidades da EaD. Ele apontou ainda, em sua fala, que os estudantes dos cursos presenciais também deveriam participar da elaboração desses documentos para avaliarem as especificidades da modalidade, já que muitos cursam algumas disciplinas via plataforma.

*Houve avanços, o entendimento global dos alunos e dos docentes, por exemplo, nas questões de estrutura física, nós acabamos colocando aquilo que faz parte da nossa cultura, do nosso setor. Nós precisamos melhorar o nosso instrumento para que tenhamos um avanço melhor, até porque, hoje, nós alcançamos um número de alunos do presencial muito importante, e creio que seria importante também esses alunos darem um feedback. (Gestor).*

O participante tocou novamente nas questões do questionário e a importância de ele conter questões próprias sobre a EaD, inclusive, para toda a comunidade, tendo em vista uma melhor utilização dos dados dos relatórios.

O Professor 2 também respondeu à questão apontando avanços, que, para ele, foram mais perceptíveis quanto ao preconceito que a modalidade sofre na instituição:

*Não vejo nem pelos resultados da avaliação, certo? Eu vejo que foi mais uma luta mesmo do CEAR, de pessoas que ali trabalhavam e do pessoal que trabalha lá até hoje de tirar o estigma das pessoas, tirar aquela impressão das pessoas de que educação a distância não presta, de que vai tomar muitas vagas, de que educação a distância não tem futuro. Então, era uma das coisas também que a gente sofria muito preconceito, né? Eu não sei se os questionários não eram voltados para nossa área por causa disso, né? Eu via muito isso porque os professores presenciais tinham muito medo de perder suas cargas horárias e os técnicos administrativos, de perderem seus empregos, pelo fato de que está vindo um curso a distância. Mas não é assim, o CEAR precisa de muita gente para trabalhar lá, quanto maior a estrutura, melhor vai ser a oferta do curso.*

Uma das questões apontadas pelo Professor 2, que representou o CEAR na CPA da UEG, foi a de ter de lidar com o estigma que a EaD, segundo ele, carrega na instituição. O participante afirmou que talvez esse pudesse ser o motivo de a modalidade não ter suas especificidades nos questionários. Entretanto, ressaltou que um dos avanços que obteve como representante da modalidade na CPA foi tentar intervir na questão do estigma da modalidade.

Observa-se, portanto, que ainda há fragilidades no processo de autoavaliação do CEAR, bem como de outras questões postas para a EaD, decorrentes da falta de condução do processo e da inobservância das especificidades enfrentadas pela modalidade. Como visto anteriormente, a cultura de avaliação é constituída por diversos fatores, tais como a representatividade nos processos, a divulgação, a ampla participação, a continuidade, a reflexão, a autonomia e a emancipação, e poucos deles foram retratados na análise dos relatórios e das entrevistas. Mas o processo autoavaliativo não tem ocorrido com a participação democrática da modalidade, que, embora atue em diversos polos, tem apenas um representante na CPA. Outro ponto foi a falta de continuidade tanto da autoavaliação quanto da

representação do centro na CPA, além da fragilidade do reconhecimento da modalidade pela própria comunidade acadêmica.

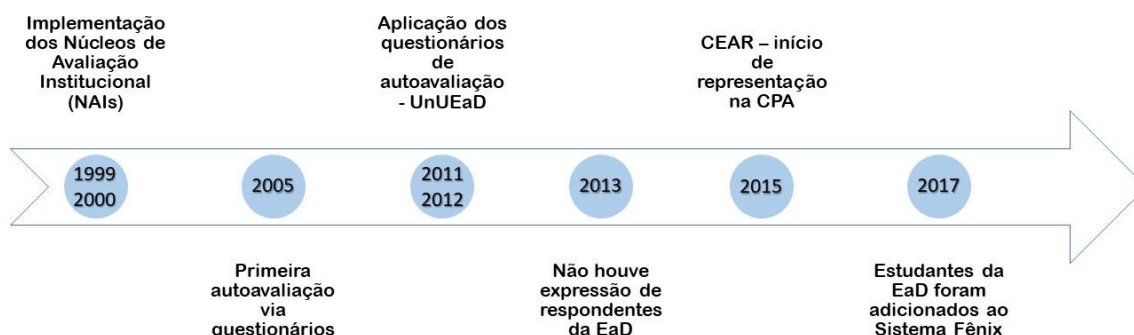
O percurso da constituição da cultura avaliativa, por mais que seja estabelecida pelos documentos apresentados, ainda não se estabeleceu. Apesar disso, deve-se reconhecer que ocorreram alguns avanços, por exemplo, a inserção dos estudantes da EaD na plataforma da UEG em 2017 e a representação da modalidade na CPA, com a elaboração de relatórios próprios do centro a partir de 2015.

Campos (2019) sinaliza para a importância das especificidades dos campi e unidades da universidade, inclusive, com a constituição da cultura avaliativa em todos eles, o que tornaria a avaliação institucional mais emancipadora e potente.

É possível pelo modelo atual captar potencialidades e fragilidades gerais da UEG, mas, para contemplar as partes e a totalidade da Universidade, o trabalho deveria ser contínuo, processual e formativo, realizado pelos *campi* de forma a incorporar a cultura da avaliação como possibilidade de autoconhecimento, análise crítica e de intervenções para mudanças na realidade acadêmica, política, pedagógica e administrativa num processo de retroalimentação, promovendo a emancipação e o amadurecimento institucional e, paralelamente, a prestação de contas à instituição, ao estado e à sociedade, atendendo às exigências sociais e, também, à regulação e controle do estado (CAMPOS, 2019, p. 151).

O percurso da autoavaliação no CEAR e sua inserção no processo ocorreu de forma não linear, com avanços e retrocessos para a EaD e sua representatividade no processo avaliativo. É o que está exposto na Figura 3 abaixo, em uma linha do tempo das principais mudanças que ocorreram no processo de autoavaliação do centro.

Figura 3 - Linha do tempo com os marcos da autoavaliação do CEAR



Fonte: Elaborado pela autora.

A Figura 3 aponta para os acontecimentos mais marcantes do processo de autoavaliação e o início da constituição da cultura de avaliação no CEAR. Como avanços, podem-se elencar a representatividade de um profissional do centro na CPA em 2011, quando ainda era nomeado UnUEaD, e em 2015, já como CEAR; e a inserção dos estudantes da EaD no sistema avaliativo da UEG, o que aumentou expressivamente o número de respondentes discentes desde então. Mas, em contrapartida, houve também retrocessos, por exemplo, o centro não ter representação na CPA em 2020 e 2021, anos em que não foi inserido no relatório de autoavaliação da UEG por não ter obtido expressão dos respondentes dos questionários e não ter suas especificidades abrangidas pelos questionários de autoavaliação.

Essas questões fragilizam o processo da constituição de uma cultura avaliativa para o centro, o que pode, inclusive, dar pistas do lugar que a modalidade a distância ocupa nas premissas da autoavaliação da instituição.

Entre as questões enfrentadas pela UEG nos processos avaliativos, no caso do CEAR, durante as entrevistas emergiram questões relativas à reforma administrativa, que alterou a hierarquia na universidade e entre os cargos de gestão nas unidades/campi. O cenário de reformas no Estado faz-se presente

desde a década de 1990, ano de fundação da UEG, e será tratada na seção a seguir.

### 3.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E REFORMA ADMINISTRATIVA

As reformas administrativas promovidas pelo Estado brasileiro ganharam força a partir dos anos de 1990. Com o avanço de políticas neoliberais, o Estado passou a manter nos órgãos públicos a mesma lógica mercadológica da iniciativa privada, o que fez com que a gestão dos setores públicos focasse em interesses não comuns às questões sociais, e sim às questões econômicas.

Essas reformas, como visto anteriormente na seção 1, visavam alcançar a eficiência e eficácia da gestão de instituições públicas, sobretudo mediante alterações em cargos e no funcionamento interno das instituições. Na universidade, as reformas tinham um cunho administrativo, com foco na obtenção de melhores resultados da gestão, mas atuando conforme interesses neoliberais e de mercado, prevendo, sobretudo, o enxugamento da máquina pública.

Apesar de esta investigação centrar-se na autoavaliação de um centro de educação a distância de uma universidade pública, não há como ignorar que a reforma administrativa da UEG realizada em 2020 ocasionou mudanças no processo avaliativo da instituição, de início pelas mudanças administrativas no órgão responsável pela AI.

A reforma aprovada pela Lei n.º 20.748, de 17 de janeiro de 2020, alterou a organização administrativa do Poder Executivo goiano, e modificou a estrutura básica da UEG (GOIÁS, 2020a). No que diz respeito à UEG, as principais mudanças promovidas por essa reforma atingiram a nomenclatura e a organização das unidades/campi e dos órgãos ligados à reitoria, bem como a criação de outras instâncias da administração direta, e a gestão desses espaços. Foram criados cinco institutos, em diferentes áreas de estudos, enquanto as unidades universitárias diminuíram de 41 para 33, vinculadas aos institutos e geridas por um coordenador. E por fim, denominaram-se oito campi, cada um deles com um coordenador responsável, que passaram a responder administrativamente às unidades acadêmicas próximas.

No que concerne à AI da UEG, a Lei n.º 20.748/2020, em seu Art. 2º, inciso VI, dispõe que:

A Gerência de Avaliação Institucional passa a denominar-se Gerência de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, com vinculação à Diretoria de Gestão Integrada, mantendo-se o cargo em comissão de Gerente, símbolo DAI-1, sem prejuízo da investidura de seu atual ocupante (GOIÁS, 2020a).

A UEG, conforme tratado anteriormente, criou a gerência de avaliação institucional em 2011. A essa gerência estava ligada a Coordenação de Avaliação Institucional, que, após a reforma, absorveu como coordenador o antigo gestor da Gerência de AI que foi extinta.

No mesmo dia em que a lei da reforma administrativa foi sancionada, foi também promulgado o Decreto n.º 9.593, de 17 de janeiro de 2020, que aprovou o novo estatuto da UEG, adequado à reforma administrativa. Esse decreto prevê, dentre outras, a nova organização administrativa da universidade e as competências dos órgãos e cargos instituídos pela reforma.

O Art. 61 concedeu 30 atribuições para a Gerência de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, dentre as quais sete se referem à avaliação da instituição:

[...]

XVII - analisar o resultado da avaliação da instituição, para identificar pontos positivos e negativos, oportunidades e ameaças, além de trabalhar com o órgão de Pré-Reitoria de Gestão Integrada e demais departamentos para aprimorar o planejamento e a gestão;

XVIII - planejar, desenvolver, coordenar e supervisionar a execução da política de avaliação institucional;

XIX - sistematizar os processos de avaliação interna e externa, bem como divulgar relatórios com o resultado das avaliações;

XX - prestar informações sobre a avaliação institucional aos órgãos locais e nacionais, sempre que for solicitado, incluindo a DEAS/INEP;

XXI - acompanhar os processos avaliativos dos cursos de graduação e pós-graduação nos órgãos avaliadores para subsidiar os cursos na melhoria de sua estrutura;

XXII - disseminar informações educacionais e avaliativas, incorporando novas estratégias de modalidades de produção e difusão de conhecimentos e informações;

XXIII - participar do processo de aplicação das ações saneadoras das não conformidades diagnosticadas no relatório de avaliação institucional;

[...]

(GOIÁS, 2020b).



As ações avaliativas mencionadas no decreto atribuem à nova gerência o papel de acompanhar as políticas de avaliação da instituição e, principalmente, de definir o destino dos resultados da AI da UEG. Contudo, a menção a esses dados no presente estudo se faz para ilustrar as condições em que a AI da UEG atua e passará a atuar com a reforma administrativa. As demais atribuições previstas no decreto referem-se a orçamento, convênios, licitações e acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Plano Plurianual (PPA).

As mudanças ocorridas na UEG desde a reforma administrativa de janeiro de 2020 ainda não causaram impacto no processo avaliativo da instituição, segundo o Coordenador 2, participante desta pesquisa. De acordo com ele, a reforma deverá trazer mudanças apenas quanto à nova estrutura administrativa:

*O Reitor da UEG nomeou um Grupo de Trabalho (GT) para discutir e apresentar uma nova proposta para a composição da CPA da UEG, visto que, com a reforma administrativa de 2019, a CPA necessita de uma revisão e adequação ao novo formato administrativo da UEG. (Coordenador 2)*

Quando indagado sobre as questões próprias da EaD nos questionários de autoavaliação – lembrando que a universidade utilizou a plataforma Moodle durante a pandemia, em 2020 e 2021, para dar continuidade às atividades presenciais de forma remota –, o Coordenador 2 afirmou:

*Para 2021, teremos a posse de novos gestores (Reitor, Diretores de Institutos, Coordenadores de Cursos). As orientações para os diversos setores da UEG acontecerão, provavelmente, no segundo semestre. A realização da autoavaliação está na agenda da UEG.*

As mudanças foram novamente reiteradas como uma possibilidade de novos processos, entretanto, não houve apontamentos sobre procedimentos passados. Contudo, o Professor 2, até então lotado no CEAR, teve seu contrato rescindido pelo governo do Estado quando houve uma demissão em massa de servidores temporários da instituição, entre professores e técnicos administrativos, por ordem do Ministério Público estadual<sup>14</sup>. Isso ocorreu no

---

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.podergoiias.com.br/materia/1168/quase-50-dos-servidores-da-ueg-serao-exonerados-ate-o-fim-do-ano/>

segundo semestre de 2019, chocando com a reforma ocorrida logo no início de 2020, o que causou mudanças na gestão do centro.

As reformas de Estado são movidas por interesses neoliberais, como visto no Capítulo 1, e esses interesses estão alinhados com concepções de mercado, sendo uma delas o enxugamento da máquina pública (TENÓRIO; ANDRADE, 2019). Esse foi um dos princípios que orientaram a reforma administrativa da UEG, quando houve a diminuição dos cargos de gestão. A política neoliberal, no entanto, apresenta posicionamentos contraditórios (DALBERIO, 2009), uma vez que por trás da redução dos cargos há um discurso de melhoria da gestão, que visam a eficácia e a eficiência na administração da universidade. Entretanto, a visão da comunidade acadêmica reflete os impactos de quem vivenciou o processo.

O Coordenador 1 afirmou que as condições da reforma de 2020 reduziram os cargos de gestão de toda a universidade, inclusive do CEAR, e que nos anos de 2019 e 2020 não conseguiu nomear nenhum representante do centro para a CPA da UEG, devido à sobrecarga de trabalho. Nas palavras do Coordenador 1:

*Em 2020 não tivemos um representante na CPA, mas deixei encarregado um professor para acompanhar o processo de autoavaliação e eu sempre que podia tentativa acompanhar, mas representante da CPA mesmo não tinha, até por conta da estrutura, do que fizeram com o CEAR, com direito apenas a 1 coordenador na gestão.*

Diferentemente das alegações do Coordenador 2, o Coordenador 1 apontou que a reforma administrativa, no caso do CEAR, gerou mudanças no processo da autoavaliação para o centro, dada a falta de representação na CPA.

O Coordenador 1 afirmou que autoavaliação no centro, nos anos em que o Professor 2 atuou na CPA, foi muito importante para o percurso avaliativo do CEAR, entretanto, ressaltou que, depois que o professor foi exonerado no final de 2019 e, com a reforma administrativa, ele ficou sozinho na gestão do centro, cuidando da parte burocrática e pedagógica, e ainda tendo de cumprir 8 horas-aula para complementar sua carga horária. Já o Coordenador 2, quando questionado sobre a representação do CEAR na CPA da UEG, afirmou:

*A gente precisa também de uma pessoa atuante, nós tivemos durante muito tempo o Professor 2, que era contrato, e ele saiu*

*em 2019; ele conseguiu fazer um trabalho muito bom enquanto estava na CPA. Hoje a gente está sem representante.*

Essas questões são preponderantes para as análises às quais a pesquisa se propõe, afinal, havia um representante do CEAR atuante na CPA da UEG que estava na representação do centro havia três anos. Todavia, a reforma administrativa e, anterior a essa, a demissão em massa dos professores em 2019 interrompeu um trabalho que vinha tendo continuidade.

A lógica do mercado aplicada às reformas prevê uma diminuição dos gastos, inclusive com mão de obra qualificada. Para Dalberio (2009, p. 44), “[...] na implementação de políticas neoliberais, o Estado omitiu-se de sua responsabilidade de administrar os recursos públicos para promover a justiça social, a qual está sendo substituída por uma fé cega no mercado”. Conforme o autor, nessas tomadas de decisão orçamentária podem ser incluídos os gastos com profissionais, ou seja, o Estado deixa de ter o compromisso com a qualidade dos serviços prestados.

Diante do cenário das reformas administrativas, o Professor 1 apontou que a autoavaliação precisa passar por modificações, pois houve uma mudança estrutural significativa na universidade. Comentou também que a demissão em massa ocorrida em 2019 foi um susto para os membros do CEAR, que teve o seu quadro de profissionais reduzido, sem que houvesse intenção de contratar o mesmo número de pessoas.

O participante Técnico apontou suas impressões sobre a reforma administrativa, e mencionou os mesmos aspectos do Gestor quanto ao aumento da carga de trabalho decorrente da diminuição de pessoal. Disse ele: *“Passamos a ter menos pessoas, e a ter de atuar em mais funções, ajudando em outras áreas/cargos”*. Quando questionado sobre o processo de autoavaliação ocorrido depois da reforma, mesmo não havendo participado de nenhuma delas no tempo em que atua no centro, o Técnico teceu suas impressões sobre a relação da reforma com a trajetória avaliativa do CEAR: *“Em relação à avaliação, anteriormente não estava claro qual era seu ‘carro’; atualmente passamos a apagar incêndio, trabalhamos por demanda, não dá para mensurar se fazemos um bom trabalho ou não”*.

O Técnico expressou seu descontentamento com a designação de cargos e funções, afirmando que, após a reforma de 2020 e as demissões ocorridas em 2019, os profissionais do CEAR também ficaram sobrecarregados. Pontuou ainda que, se anteriormente o alcance do processo avaliativo não ocorria para toda a comunidade do centro, com o aumento das demandas por profissionais, provavelmente não ocorrerão avanços no processo avaliativo.

As questões que envolveram a reforma administrativa da UEG deram pistas sobre como ocorreu uma parte do processo da constituição da cultura avaliativa do CEAR, afinal, para alcançá-la seria necessário o envolvimento da comunidade acadêmica. Por ser formativo, a continuidade do processo, como visto anteriormente, exigia um *feedback* para que se promovesse um exercício de reflexão, crítica e autoconhecimento da instituição, mas nada disso ocorreu no cenário analisado, especialmente sob a perspectiva do técnico administrativo do centro.

As questões que englobam a reforma podem ser discutidas por diversos vieses, entretanto, o que interessou para esta pesquisa foi compartilhar a visão da comunidade acadêmica do CEAR sobre se e como a reforma administrativa impactou a autoavaliação do centro. As respostas apontaram para um enxugamento do pessoal, principalmente nos cargos de gestão, o que impediu a participação de um representante do CEAR na CPA da UEG, uma vez que a pessoa que representava o centro até 2019 foi demitida em uma outra manobra para enxugar o setor público.

Essas mudanças acarretaram, segundo os participantes da pesquisa, uma sobrecarga do trabalho dos profissionais do centro, além de a reorganização ocorrida depois da reforma não ter sido pensada a partir da realidade de cada unidade da instituição. A falta de profissionais capacitados e disponíveis impossibilitou a continuidade do processo formativo que envolvia a autoavaliação no centro. Outro ponto enquadrado como impacto da reforma foi o desconhecimento dos trabalhadores do centro sobre o processo avaliativo, por conta da sobrecarga de trabalho que atingiu os cargos de gestão e administração. Esses aspectos geraram conflitos que indicam a falta de institucionalização do CEAR como um espaço autônomo na universidade e com a valorização de suas especificidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EaD foi instituída na Universidade Estadual de Goiás (UEG) desde o início de sua criação, e só tem crescido desde então. Os relatórios da instituição têm mostrado a expansão da modalidade no estado de Goiás e sua extensão a regiões ainda não contempladas com um campus/unidade, mas que contavam com polos de educação a distância. Tal cenário se repetia em nível nacional, mas nem sempre a EaD tem sido sinônimo de qualidade do ensino, tendo em vista a utilização mercadológica da modalidade por instituições privadas.

Um olhar atento para a EaD faz-se, portanto, necessário, principalmente quando se analisa o perfil da maioria dos cursos ofertados na modalidade, que correspondem a um número significativo de licenciaturas, que superou o da oferta dos cursos de licenciaturas presenciais. A expansão da modalidade está posta, mas a garantia da oferta de cursos com qualidade depende do lugar que a EaD ocupar na instituição.

Consciente de que é responsabilidade da universidade pública garantir que essa expansão da EaD ocorra de acordo com os princípios da qualidade da educação e de seus documentos norteadores, o governo federal instituiu normas e instrumentos avaliativos e autoavaliativos das instituições de ensino superior (IES), referentes tanto ao ensino presencial quanto a distância.

Analisar, portanto, o processo de avaliação institucional, com uma atenção especial à trajetória e à cultura da autoavaliação do CEAR e a relação com a atual reforma administrativa da UEG, foi o objetivo desta pesquisa, que teve como foco a Universidade Estadual de Goiás (UEG), e mais especificamente o Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR), unidade encarregada da oferta de cursos e disciplinas a distância. No decorrer da pesquisa, a expectativa era a de que fossem levantados dados suficientes para responder à questão que a orientava – como se deu a trajetória de autoavaliação e como tem se constituído a cultura de autoavaliação do CEAR da UEG? – e, assim, alcançar os objetivos propostos.

A pesquisa tratou da autoavaliação da EaD e da cultura avaliativa pelos vieses de autores como Dias Sobrinho (2003; 2008; 2010; 2016), Nicotari e Nishikawa (2013), Lima e Faria (2011) e Fernandes (2018), os quais se alinham com os documentos oficiais por compreenderem que a cultura de avaliação é

como um processo formativo emancipatório, contínuo, democrático e que envolve a participação de toda a comunidade acadêmica. No caso do CEAR, foram ouvidos, mediante entrevistas semiestruturadas, representantes de todos os envolvidos nas etapas da autoavaliação de diferentes segmentos: gestores, docentes, técnicos administrativos e discentes. A análise documental e as entrevistas foram baseadas na perspectiva da cultura de avaliação, e os quesitos que a estruturam foram as categorias analisadas.

A trajetória de autoavaliação do CEAR passou por etapas distintas da implementação da avaliação institucional na UEG, entretanto, a da autoavaliação na instituição esteve envolvida por disputas e embates. Se, por um lado, os documentos do centro denotam uma conscientização sobre o papel da autoavaliação para a instituição, por outro lado, forças políticas e decisões do Estado não garantem a continuidade dos processos avaliativos que visam a autonomia da instituição.

No caso do CEAR, embora a autoavaliação faça parte de seu processo avaliativo, essa nem sempre foi aplicada no centro, que ainda hoje não se viu contemplado com questões próprias nos questionários de autoavaliação da universidade. A não inclusão de questões próprias foi apontada como o resultado de uma briga interna dos representantes do CEAR na CPA da UEG. As disputas acerca da modalidade parecem não ter sido compreendidas pelos representantes da modalidade presencial, que muitas vezes demonstraram temer o avanço da EaD na instituição, sem ao menos abrir a discussão sobre a questão.

A análise dos relatórios de autoavaliação da UEG evidenciou que nem sempre a modalidade de educação a distância foi contemplada, e em alguns momentos não houve expressividade da participação da comunidade da EaD da UEG. Os dados mostraram um processo vagaroso, mas que aos poucos tem tentado refletir e repensar as tomadas de decisão na instituição.

Um ponto de análise da pesquisa foi a reforma administrativa pela qual passou a universidade em 2020, e que alterou, dentre outras coisas, o modelo de gestão do centro, o que ocasionou a sobrecarga de trabalho dos profissionais que lá atuam. A demissão em massa ocorrida em 2019, que pareceu ser o pontapé inicial para a reforma administrativa, causou uma redução expressiva dos cargos de gestão e contribuiu para a falta de um profissional capacitado para

se responsabilizar pelas questões avaliativas, o que fez com que a modalidade perdesse sua representação na CPA da instituição. A pandemia certamente foi um fator que dificultou a continuidade do processo, por conta da sobrecarga de professores e técnicos nos atendimentos aos estudantes da universidade, inclusive parte dos presenciais, entretanto, os reflexos da reforma administrativa pareceram determinantes para a não continuidade da autoavaliação.

Outro ponto que se pode ressaltar é que um dos fatores que impediram a participação mais significativa da comunidade da EaD foi a não inclusão da modalidade nos processos avaliativos on-line da universidade até 2017. A falta de um olhar sobre a inclusão do estudante da modalidade nos processos autoavaliativos também foi, por si só, um indicativo da própria visão da EaD na instituição.

O que cabe considerar é que a análise dos dados demonstrou haver visões diferentes sobre as questões que envolvem a avaliação institucional da UEG, a autoavaliação no CEAR e a divulgação dos resultados de ambas, de acordo com a representação dos participantes. Enquanto se constatou que o segmento da gestão compreende a avaliação e seus processos e tem uma participação expressiva como respondente dos questionários, o participante Técnico sequer conhecia a autoavaliação do centro no qual atuava há quase três anos. O mesmo ocorreu com os discentes: além da baixa participação desse segmento como respondente dos questionários de AA, um dos dois participantes da pesquisa nunca havia tido acesso à autoavaliação, enquanto o outro afirmou já haver respondido mais de uma vez aos questionários.

Estes dados foram decisivos para a obtenção da resposta à questão posta para a presente pesquisa, qual seja, a de que, para a constituição da cultura de autoavaliação é necessário que haja a participação de representantes de toda a comunidade acadêmica, assim como a continuidade do processo avaliativo na instituição e a utilização dos dados auferidos. Mas o que se constatou foi que a participação da comunidade acadêmica do CEAR tem ocorrido de maneira ainda frágil, sendo, portanto, pouco expressiva.

Para a constituição de uma cultura avaliativa a pesquisa destacou alguns elementos fundamentais como: democratização do processo, participação de toda comunidade acadêmica no processo de maneira crítica e reflexiva, que para tanto há de se promover momentos de informação e formação sobre a

autoavaliação, utilização dos dados da avaliação em todas de decisões e planejamentos futuros da instituição, continuidade do processo avaliativo, portanto a avaliação deve ser formativa, contínua, democrática, participativa e reflexiva.

A autoavaliação no CEAR da UEG pode ser o caminho para que o centro reflita as impressões da instituição, a partir da visão de sua comunidade e, com isso, promover mudanças que caminhem para melhorias e emancipação da universidade, seja qual for a modalidade ofertada. Para garantir isso é necessário: que se constitua uma cultura avaliativa na UEG; que a autoavaliação seja um procedimento conhecido e reconhecido por toda a comunidade, contínuo e reflexivo; e que a gestão utilize os dados como importante meio para a tomada de decisões. Para isso, a autoavaliação tem de deixar de ser apenas um cumprimento meramente burocrático e passar a se constituir como ponto focal no calendário da instituição. Nota-se um envolvimento dos representantes do CEAR para a constituição dessa cultura avaliativa, embora em uma participação contraditória, uma vez que o Estado não tem atuado para favorecer o processo.

A triangulação dos dados levantados nesta pesquisa mostrou, no entanto, que mesmo que haja sincronia nos apontamentos dos documentos de base legal e dos autores consultados para se estabelecer a importância da cultura avaliativa, os representantes dos segmentos do CEAR revelaram muitas fragilidades e percalços na construção dessa intenção. Portanto, diante de diversos cenários, considera-se a pesquisa relevante, sobretudo, neste contexto em que é crescente o avanço da modalidade a distância nas instituições de ensino de todo o país. A análise sobre os aspectos da avaliação não se findou, afinal, o futuro das questões avaliativas da UEG e do CEAR ainda estão sendo reescritos após a reforma, e provavelmente tomarão novos rumos que ainda são desconhecidos.

Ainda há questões emergentes sobre o tema da presente pesquisa, que merecem ter a atenção de pesquisadores, como a análise das questões próprias da modalidade a distância e suas especificidades no processo avaliativo, os princípios democráticos que estão postos nos processos de autoavaliação e na utilização dos dados, e outras questões mais que englobem os processos avaliativos da educação superior.



## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 18 n. 53, p. 267-284, abr.-jun. 2013.

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out.-dez. 2010.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. Políticas de educação e avaliação por desempenho e performance na América Latina: uma discussão sobre o perfil do Estado Avaliador. In: JEFFREY, Debora Cristina (org.). *Política e Avaliação Educacional: interfaces com a epistemologia*. Curitiba: CRV, 2015.

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out.-dez. 2010.

ARRUDA, June Alves. *Uso dos resultados da autoavaliação institucional pelos gestores da Universidade de Brasília*. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública). Brasília – DF: 2016.

BARREYRO, Gladys Beatriz. A avaliação da educação superior em escala global: da acreditação aos rankings e os resultados de aprendizagem. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), v. 23, n. 1, p. 5-22, 2018.

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), vol. 13, n. 1, p. 131-152, 2008.

BOTELHO, Arlete de Freitas. *Intencionalidades e efeitos da autoavaliação institucional na gestão de uma universidade multicampi*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

BRASIL. Comissão Nacional De Reformulação Da Educação Superior. Uma nova política para a educação superior brasileira, 1985. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/comissao.htm>. Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. Ministérios da Educação e do Desporto. PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA (PARU). *Revista de Saúde Pública*. São Paulo, v. 1, n. 17, 1983. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003489101983000400010&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003489101983000400010&script=sci_arttext&tlng=en). Acesso em: jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Superior. *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB*. Brasília, 1993.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabele as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997. Conversão da MPv nº 1.568, de 1997. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19448.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19448.htm). Acesso em: out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 3860 de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3860.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3860.htm). Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004a. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm). Acesso em: out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior. Brasília, 2004b. Disponível em: [http://www.ceuma.br/cpa/downloads/Diretrizes\\_Avaliacao\\_IES.pdf](http://www.ceuma.br/cpa/downloads/Diretrizes_Avaliacao_IES.pdf). Acesso em: out. 2021.

BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em: out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5773 de 9 de maio de 2006. Dispões 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm). Acesso em: out. 2021.

BRASIL. Ministérios da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: out. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). SINAES Sistema nacional de avaliação da educação superior: da concepção à regulamentação. 5. ed. ampl. Brasília, DF: INEP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf>. Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017a. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html>. Acesso em: out. 2021.

BRASIL, Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017b. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=78741-d9235-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78741-d9235-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: out. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior. Notas estatísticas. Brasília, 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em: out. 2021.

CAMPOS, Valter Gomes. *As relações e os desdobramentos da dupla avaliação (CEE/GO e SINAES) na administração central da Universidade Estadual de Goiás*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

CENTRO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM REDE (CEAR). Universidade Estadual DE Goiás (UEG). *Relatório de Avaliação*. Anápolis, GO: UEG/CPA/GerAI, 2019.

CENTRO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM REDE (CEAR). Universidade Estadual DE Goiás (UEG). *Relatório de Avaliação Institucional*. Anápolis, GO: UEG/CPA/GerAI, 2018.

CENTRO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM REDE (CEAR). Universidade Estadual DE Goiás (UEG). *Relatório de Autoavaliação*. Anápolis, GO: UEG/CPA/GerAI, 2017.

CENTRO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM REDE (CEAR). Universidade Estadual DE Goiás (UEG). *Relatório de Autoavaliação*. Anápolis, GO: UEG/CPA/GerAI, 2015.

CRUZ, Joseany Rodrigues; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Trajetória da educação a distância no Brasil: políticas, programas e ações nos últimos 40 anos. *Jornal de Políticas Educacionais*. v. 13, n. 13, p. 1-19, abril de 2019.

DALBERIO, Maria Célia Borges. *Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade*. São Paulo:Paulus, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior regulação e emancipação. Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 8, n. 2, p. 31-47, mar. 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, Avaliação: do SINAES a Índices. Avaliação. *Revista da Avaliação da Educação Superior*. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 03, p. 817-825, nov. de 2008.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações na educação superior brasileira (1995 – 2009): do Provão ao SINAES. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: a experiência da Unicamp- condições, princípios e processos. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 6, n. 1, p. 41–54, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644289>. Acesso em: 24 out. 2021.

DICIO. Dicionário Online de Português. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/cultura/>>. Acesso em: 13 de out. de 2021.

DOURADO, Luís Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, out. 2008.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. *A pesquisa em trabalho, educação, políticas educacionais*. Campinas: Alínea, 2012, p. 51-71.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO; Carina. Autoavaliação na formação de professores: da cultura do tédio à promoção da cultura do sentido nas instituições de ensino. Educere XIII Congresso Nacional de Educação. Curitiba-PR. *Anais*. 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24166\\_12106.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24166_12106.pdf). Acesso em: out. 2021.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Autoavaliação de curso: reflexões sobre a elaboração de questionários e a percepção de estudantes. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. *Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa*. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

FREIRE, Flávia Magalhães. *Trajatória e mecanismos da autoavaliação institucional de cursos da modalidade a distância na Universidade Federal de Goiás*. Dissertação (Mestre em educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

GOIÁS. Lei nº 15.804, de 13 de novembro de 2006. Cria as Unidades Universitárias da UEG que menciona e dá outras providências.

GOIÁS. Lei nº 17.257, de 25 de janeiro de 2011. Dispõe sobre a organização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências.

GOIÁS. Lei nº 18.934, de 16 de julho de 2015. Altera a Lei nº 17.257, de 25 de janeiro de 2011, nas partes que especifica e dá outras providências.

GOIÁS. Lei nº 20.748, de 17 de janeiro de 2020a. Altera a Lei nº 20.491, de 25 de junho de 2019, que estabelece a organização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências.

GOIÁS. Decreto nº 9.593, de 17 de janeiro de 2020b. Aprova o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás - UEG e dá outras providências.

GOLÇALVES, L. F. A. *Eficácia da autoavaliação institucional como indutora de qualidade em uma Universidade pública brasileira*. Universidad 2018. 11º Congreso Internacional de Educación Superior. Havana: Cuba. 2018.

GOULART, Joana Correa. *Avaliação institucional na unidade universitária de Quirinópolis da Universidade Estadual de Goiás: processos, significados e contradições*. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014.

GOULART, Joana Correa. *Avaliação Institucional Interna da Universidade Estadual de Goiás: um estudo meta-avaliativo*. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Araraquara/SP: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2018.

LACERDA, Leo Lynce Valle de; FERRI, DUARTE, Cássia Blaise Keniel da Cruz. SINAES: avaliação, accountability e desempenho. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 975-992, nov. 2016.

LIMA, D. C. B. P.; FARIA, Juliana Guimarães. Avaliação institucional da EaD: reflexões e apontamentos. *Educação a distância: teorias e práticas*. Goiânia: PUC Goiás, 2011. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0122.pdf>. Acesso em> out. 2021.

LIMA, Daniela da Costa Brito Pereira. Produto 02 - Documento técnico contendo estudo analítico do processo de expansão de EaD ocorrido no período 2002-2012, particularmente no que se refere aos cursos de formação de professores nas IES públicas e privadas. Projeto Conselho Nacional de Educação/UNESCO de Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – Educação a distância na educação superior. 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alia](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alia)

s=16511-produto-02-estudo-processo&Itemid=30192>. Acesso em: 21 out. 2021.

LOPES, Maria Fernanda Arraes. *Objetivos e perspectivas do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e do Exame Nacional de Cursos (ENC)*. 2002. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/23/1104p.htm#:~:text=Este%20programa%20procura%20considerar%20%22os,1994%3A%205%2D6>>. Acesso em: 20 de jan de 2021.

MARTINS, Joice da Costa.; RIBEIRO, Jorge Luiz Lordêlo de Sales. *A participação dos servidores técnico-administrativos na avaliação institucional: o que dizem os relatórios de autoavaliação institucional*. 3º Simpósio Avaliação da Educação Superior. Santa Catarina, Florianópolis: 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/179317/101\\_00672%20-%20ok.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/179317/101_00672%20-%20ok.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: out. 2021.

MENDES, Valdelaine. Estado e Educação: políticas públicas e participação. *In: MENDES, Valdelaine. Democracia participativa e educação: a sociedade e os rumos da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Ptrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, Nilzith de Souza. *Desempenho de universidades públicas: lições da experiência da UnB no uso de indicadores*. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia). Brasília – DF: 2013.

NICOTARI, Marco Antonio; NISHIKAWA, Mario. Uma metodologia participativa e emancipada para o desenvolvimento da autoavaliação institucional em IES de EaD. *Rev. Científica Eletrônica UNISEB*, Ribeirão Preto, v.1, n.2, p. 54-70, ag/dez.2013.

OLIVEIRA, João Ferreira de; AMARAL, Nelson Cardoso. As transições políticas do Brasil e seus efeitos na educação brasileira. *Universidades*, n. 85, julho-septiembre 2020. p. 11-32.

OPAS. *Histórico da Pandemia de COVID-19*. Organização Pan-americana da Saúde. 2020. Disponível em: < <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em: 18 de outubro de 2021.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai; MACHADO, Marcos. Política pública de regulação da educação superior brasileira: análise documental do decreto 9.235/2017. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, São Caetano do Sul, SP, v. 6, n. 11, p. 239-257. 2021.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento; COSTA, Frederico Jorge Ferreira; LIMA, Kátia Regina Rodrigues. A condicionalidade do estado avaliador e suas implicações na avaliação e a expansão mercantilizada da educação superior

brasileira. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 4, n. 2, p. 330-346, 2018.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. 2006. p. 67-107.

POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; BARREYRO, G. B. *SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 425-436, out./dez. 2006.

SABOYA, Mariângela do Amaral. *Atuação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2015.

SANTOS, Theotonio. A América Latina na encruzilhada. *Revista Brasileira de Administração Política*, v. 6, n. 2, p. 15, 2013.

SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. *Universidade e desenvolvimento local: o caso da Universidade Estadual de Goiás*. Tese (Doutorado em Políticas Públicas). Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro/RJ. Universidade Estadual de Goiás. 2014.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. *Políticas de Accountability em Educação: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização*. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas educacionais, reconversão produtiva e a constituição de um novo sujeito. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A cidadania negada*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2002.

SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães; BOTELHO, Arlete de Freitas; LEMOS, Jandernaide Resende. *Cultura de avaliação institucional e gestão das IES: significado e atuação da CPA*. Brasília, DF: INEP, 2013. Disponível em: <[http://cdn.ueg.edu.br/source/avaliacao\\_institucional2/conteudo\\_compartilhado/7175/cultura\\_avaliacao\\_institu\\_gestao\\_ies\\_significado\\_atuacao\\_cpa\\_1.pdf](http://cdn.ueg.edu.br/source/avaliacao_institucional2/conteudo_compartilhado/7175/cultura_avaliacao_institu_gestao_ies_significado_atuacao_cpa_1.pdf)>. Acesso em: 11 de out de 2021.

TENÓRIO, Robinson Moreira; ANDRADE, Maria Antônia Brandão de. A avaliação da educação superior no Brasil: desafios e perspectivas. In: LORDÉLO, José Albertino Carvalho., e DAZZANI, Maria Virgínia. (Orgs.). *Avaliação educacional: desatando e reatando nós*. Salvador: EDUFBA, 2009.

TORRES, Carlos A. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. .

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). *Avaliação Institucional*. Disponível em:< <http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/>>. Acesso em: 15 de outubro de 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). CONSELHO UNIVERSITÁRIO. Resolução CsU n. 31, de 13 de julho de 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). CONSELHO UNIVERSITÁRIO. Resolução CsU n. 631, de 06 de fevereiro de 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). CONSELHO ACADÊMICO. Resolução CsA n. 1.052, de 22 de fevereiro de 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). *Projeto de Autoavaliação 2016 da UEG*. Goiânia, GO: UEG/CAAI, 2016. Disponível em: [http://cdn.ueg.edu.br/source/avaliacao\\_institucional2/conteudoN/808/projeto\\_autoavaliacao\\_2016\\_ueg\\_1.pdf](http://cdn.ueg.edu.br/source/avaliacao_institucional2/conteudoN/808/projeto_autoavaliacao_2016_ueg_1.pdf). Acesso em: out. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). *Relatório de Autoavaliação Institucional*. Anápolis, GO: UEG/CPA/GerAI, 2012. Disponível em: [http://cdn.ueg.edu.br/source/avaliacao\\_institucional2/conteudo\\_compartilhado/7046/relatorio\\_avaliacao\\_institucional\\_2012.pdf](http://cdn.ueg.edu.br/source/avaliacao_institucional2/conteudo_compartilhado/7046/relatorio_avaliacao_institucional_2012.pdf). Acesso em: out. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). *Relatório de Autoavaliação Institucional*. Anápolis, GO: UEG/CPA/GerAI, 2013. Disponível em: [http://cdn.ueg.edu.br/source/avaliacao\\_institucional2/conteudo\\_compartilhado/7047/Relatorio\\_de\\_autoavaliacao\\_2013.pdf](http://cdn.ueg.edu.br/source/avaliacao_institucional2/conteudo_compartilhado/7047/Relatorio_de_autoavaliacao_2013.pdf). Acesso em: out. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). *Relatório de Autoavaliação Institucional*. Anápolis, GO: UEG/CPA/GerAI, 2018. Disponível em: [http://cdn.ueg.edu.br/source/avaliacao\\_institucional2/conteudo\\_compartilhado/10916/Relatorio\\_AvaliacaoInstitucionalInterna\\_UEG\\_\\_2018\\_enviado\\_eMEC\\_30032019.pdf](http://cdn.ueg.edu.br/source/avaliacao_institucional2/conteudo_compartilhado/10916/Relatorio_AvaliacaoInstitucionalInterna_UEG__2018_enviado_eMEC_30032019.pdf). Acesso em: out. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). *Relatório de Autoavaliação Institucional*. Anápolis, GO: UEG/CPA/GerAI, 2019. Disponível em: [http://cdn.ueg.edu.br/source/avaliacao\\_institucional2/conteudo\\_extensao/11554/Relatorio\\_Geral\\_AI\\_2019\\_12052020.pdf](http://cdn.ueg.edu.br/source/avaliacao_institucional2/conteudo_extensao/11554/Relatorio_Geral_AI_2019_12052020.pdf). Acesso em: out. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). *Relatório de Autoavaliação Institucional*. Anápolis, GO: UEG/CPA/GerAI, 2018-2020. Disponível em: [http://cdn.ueg.edu.br/source/avaliacao\\_institucional2/conteudo/3895/Relatorio\\_AI\\_consolidado\\_20182020.pdf](http://cdn.ueg.edu.br/source/avaliacao_institucional2/conteudo/3895/Relatorio_AI_consolidado_20182020.pdf). Acesso em: out. 2021.

YIN, Robert K. *Estudo de caso – planejamento e métodos*. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Políticas públicas de avaliação da educação superior: conceitos e desafios. *Jornal de políticas educacionais*, v. 2, n. 4, 2008. p. 15-23.



## **APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para professores e Coordenador do CEAR**

### I Parte: Identificação e trajetória no CEAR

1. Qual sua função/atuação no CEAR? Há quanto tempo você atua ou atuou na instituição? De que maneira você percebe ou percebeu o trabalho do CEAR na formação superior?
2. Qual sua participação na avaliação do CEAR?

### II Parte: Trajetória e Cultura da autoavaliação

3. Quais os instrumentos de avaliação utilizados? Você os acha válidos? Comente. Acredita que novos instrumentos deveriam ser inseridos? Se sim, quais?
4. O que você compreende por cultura avaliativa? Na sua percepção, o Centro está caminhando para constituir uma cultura avaliativa?
5. Acredita que o processo de autoavaliação do CEAR seja tão relevante quanto o das outras unidades/campi, que ofertam cursos presenciais?
6. Percebeu mudanças no tempo em que trabalha no CEAR ocasionadas pelas avaliações internas?
7. O CEAR e a CPA promovem algum tipo de divulgação para a comunidade acadêmica sobre a autoavaliação do Centro? Comente.

### III Parte: Cenário das Reformas

8. Há quanto tempo você tem participado dos processos de autoavaliação no CEAR? Houve mudanças no decorrer desse processo? Se sim, quais? Estas mudanças alteraram de alguma maneira o processo avaliativo?
9. A reforma administrativa pela qual a instituição passou em 2020 afetou de alguma maneira a participação dos gestores, coordenadores e professores na etapa de autoavaliação?

**APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para Coordenador de Avaliação Institucional**

1. Qual sua função/atuação na UEG? Há quanto tempo você atua na instituição?
2. Qual sua função/atuação na CPA da UEG?
3. O que você compreende por cultura avaliativa? Na sua percepção, a UEG está caminhando para constituir uma cultura avaliativa?
4. Acredita que o processo de autoavaliação da UEG tenha um olhar para o CEAR e a educação a distância? Comente.
5. Em uma busca no sítio de avaliação institucional da UEG o relatório de 2016 não foi encontrado. Houve avaliação neste ano? Sabe dizer o que ocorreu que o relatório de 2016 não se encontra no site para consulta pública?
6. O mesmo ocorre quanto ao ano de 2020, não há registros de que houve autoavaliação na instituição. O que ocorreu?
7. A reforma administrativa pela qual a instituição passou em 2020 afetou de alguma maneira a participação das unidades/campi e da comunidade acadêmica?
8. A CPA prevê para a autoavaliação da UEG em 2021 questões específicas sobre a EaD e o ensino remoto na instituição?
9. Comente ou acrescente alguma informação que julgar necessária.

## **APÊNDICE C** – Roteiro de entrevista para técnico e discentes do CEAR

### I Parte: Identificação dos participantes

- 1- Qual sua atuação na UEG?
- 2- Há quantos anos atua/estuda na instituição? Se for técnico, é concursado ou contratado?
- 3- Se for aluno, em qual curso está matriculado?  
Se for técnico, qual a área de atuação?

### Parte II: Trajetória e cultura de autoavaliação

- 4- Você em algum momento da sua vivência no Centro teve contato com informações sobre a autoavaliação do CEAR?
- 5- Já participou alguma vez do processo de autoavaliação do CEAR, como por exemplo, respondendo ao questionário online?
- 6- Ao final das etapas de autoavaliação é elaborado um relatório final. Estes relatórios ficam disponíveis na página da UEG. Você já teve acesso a algum destes relatórios?
- 7- Acredita que decisões importantes são tomadas a partir dos resultados do processo de autoavaliação do CEAR?

### III Parte: Cenário da reforma

- 8- A Universidade passou por uma reforma administrativa recentemente, no início de 2020. Algumas mudanças ocorreram, como por exemplo, alguns cargos de gestão foram alterados. Na sua percepção, isto alterou de alguma maneira as atividades avaliativas do Centro?

## APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Autoavaliação do Centro de ensino e aprendizagem em rede – CEAR – UEG: constituição da cultura institucional de autoavaliação”. Meu nome é Aline Almeida, sou mestrande, pesquisador(a) responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubriche todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) responsável, via e-mail alm\_aline@yahoo.com.br, endereço Rua Avenida Juscelino Kubitschek, 146 e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (61)999693779. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: cep@ueg.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 5 minutos e a sua participação na pesquisa 40 minutos.

#### - Justificativa, objetivos e procedimentos:

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é analisar a trajetória da autoavaliação do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), e refletir sobre como tem se constituído uma cultura de avaliação interna na instituição, para isso pretende-se analisar as normas e diretrizes que definem a autoavaliação na UEG e no CEAR, observando as particularidades na autoavaliação do Centro por ofertar cursos de graduação a distância.

O objetivo desta pesquisa é compreender através da trajetória da autoavaliação no CEAR como tem se constituído uma cultura avaliativa no Centro.

Os procedimentos de coleta de dados serão entrevistas semiestruturadas e questionários, que serão aplicadas 70 dias após a aprovação do comitê de ética. Os questionários serão direcionados para alunos, técnicos e professores

que quiserem contribuir com a pesquisa. Como o que cabe no estudo é compreender a autoavaliação no contexto do CEAR, entende-se que os entrevistados devem estar familiarizados com os trâmites avaliativos. Portanto, entrevistaremos os coordenadores, antigos e atuais, representantes da CPA do CEAR e o responsável pelo CEAR na comissão de avaliação da UEG. As entrevistas serão realizadas preferencialmente de forma presencial, no entanto, em decorrência da pandemia da COVID-19 e em respeito às normas do distanciamento social as mesmas poderão ocorrer de forma remota. Para fins de registro, o áudio das entrevistas será gravado e posteriormente transcrito pela pesquisadora responsável e arquivados para uso exclusivo nesta produção científica. Os materiais de áudio e a transcrição das entrevistas ficarão arquivados no banco de dados sob responsabilidade da pesquisadora. Caso surjam novas possibilidades de pesquisas referentes ao mesmo tema o material poderá ser revisitado pela pesquisadora e submetido a nova aprovação do CEPE. Serão entrevistas. Para responder a questão da constituição da cultura de autoavaliação no CEAR é necessário averiguar a participação de toda a comunidade, para isso, os questionários serão elaborados na plataforma *Google Forms*® e enviados por e-mail para serem respondidos on-line, atendendo a demanda do curso que ocorre na modalidade EaD.

- Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.
- Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz. Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:
  - Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.
  - Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

#### **- Riscos e formas de minimizá-los:**

Os riscos relacionados à participação neste estudo são desconforto no processo de entrevista, tomada de tempo dos entrevistados, inibição por parte dos entrevistados e até promover algum receio em expor questões problemáticas sobre a instituição que atua. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação as entrevistas serão voluntárias e com a verbalização de qualquer desconforto ou não conformidade do entrevistado, a entrevista será interrompida.

#### **- Assistência:**

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

#### **- Benefícios:**

Esta pesquisa terá como benefícios compreender o processo de autoavaliação e a importância deste para a construção de uma cultura avaliativa que promove a autonomia é parte crucial para uma atividade reflexiva da gestão e atuação profissional nos processos avaliativos, que acarretam possibilidades de melhora para a instituição.

**- Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:**

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo físico e digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

**- Indenização:**

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo, como transporte ou alimentação, este será ressarcido por mim, pesquisador responsável.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisador(a) responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. A pesquisa é de caráter público e sua versão final, a dissertação, será disponibilizada no repositório de dissertações na página do PPG-IELT da UEG. Além da possibilidade de publicações em eventos científicos, artigos científicos, capítulos de livros e livros, sempre respeitando a integridade e a identidade dos participantes.

Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso, nós disponibilizaremos ao final da pesquisa, com a elaboração da dissertação, que poderá ser consultada no site ([www.ppgielt.ueg.br/conteudo/2067\\_banco\\_de\\_dissertacoes](http://www.ppgielt.ueg.br/conteudo/2067_banco_de_dissertacoes)) ou encaminhada para o e-mail do participante que assim desejar, que poderão entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo e-mail: [alm\\_aline@yahoo.com.br](mailto:alm_aline@yahoo.com.br) ou pelo telefone (61) 999693779.

**Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável**

Eu, pesquisador(a) responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas

com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

### **Declaração do(a) Participante**

Eu,

....., abaixo assinado, discuti com a pesquisadora Aline Almeida sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo “AUTOAVALIAÇÃO DO CENTRO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM REDE – CEAR – UEG: constituição da cultura institucional avaliativa”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 202\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

