

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
UNIOESTE / CAMPUS DE TOLEDO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS – MESTRADO

ADRIANA FATIMA TAVARES

**CULTURA AVALIATIVA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COM NOVOS
SIGNIFICADOS PARA A UNIVERSIDADE**

TOLEDO

2018

ADRIANA FATIMA TAVARES

**CULTURA AVALIATIVA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COM NOVOS
SIGNIFICADOS PARA A UNIVERSIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Mestrado do Centro de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste, *campus* Toledo, Turma Especial, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais.

Área de Concentração: Fronteiras, Identidade e Políticas Públicas.

Linha de Pesquisa: Democracia e Políticas Públicas.

Orientador: Gustavo Biasoli Alves.

TOLEDO

2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Tavares, Adriana Fátima
Cultura Avaliativa e Representações Sociais com novos significados para a Universidade / Adriana Fátima Tavares; orientador(a), Gustavo Biasoli Alves, 2018.
204 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Toledo, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2018.


1. Avaliação Institucional. 2. Sinaes. 3. Representação Social. 4. Cultura Avaliativa. I. Alves, Gustavo Biasoli. II. Título.

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de Adriana Fatima TAVARES, ALUNO(A) DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE, E DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO DO PROGRAMA E O REGIMENTO GERAL DA UNIOESTE.

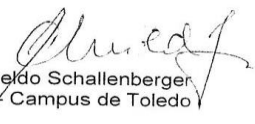
Ao(s) 06 dia(s) do mês de abril de 2018, às 14h00min, no(a) sala de reuniões do Mestrado em Ciências Sociais, realizou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação do(a) candidato(a) Adriana Fatima Tavares, aluno(a) do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - Mestrado, na área de concentração em Fronteiras, Identidades e Políticas Públicas. A comissão examinadora da Defesa Pública foi aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Integraram a referida Comissão os(as) Professores(as) Doutores(as): Gustavo Biasoli Alves, Erneldo Schallenger, Mário Cândido Athayde Júnior. Os trabalhos foram presididos pelo(a) Gustavo Biasoli Alves, orientador(a) do(a) candidato(a). Tendo satisfeito todos os requisitos exigidos pela legislação em vigor, o(a) candidato(a) foi admitido(a) à Defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado, intitulada: "**Cultura avaliativa e representações sociais com novos significados para a Universidade**". O(a) Senhor(a) Presidente declarou abertos os trabalhos e em seguida, convidou o(a) candidato(a) a discorrer, em linhas gerais, sobre o conteúdo da Dissertação. Feita a explanação, o(a) candidato(a) foi arguido(a) sucessivamente, pelos(as) professores(as) doutores(as): Erneldo Schallenger, Mário Cândido Athayde Júnior. Findas as arguições, o(a) Senhor(a) Presidente suspendeu os trabalhos da sessão pública, a fim de que, em sessão secreta, a Comissão expressasse o seu julgamento sobre a Dissertação. Efetuado o julgamento, o(a) candidato(a) foi ADMITIDO. A seguir, o(a) Senhor(a) Presidente reabriu os trabalhos da sessão pública e deu conhecimento do resultado. E, para constar, o(a) Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Toledo, lavra a presente ata e assina juntamente com os membros da Comissão Examinadora e o(a) candidato(a). Em tempo: A banca foi realizada na modalidade presencial e por *skype* por um dos membros.


Orientador(a) – Gustavo Biasoli Alves
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Toledo


Mário Cândido Athayde Júnior
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de Adriana Fatima TAVARES, ALUNO(A) DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE, E DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO DO PROGRAMA E O REGIMENTO GERAL DA UNIOESTE.


Ernelo Schallenger
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Toledo


Adriana Fatima Tavares
Candidato(a)


Osmir Dombrowski
Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

Este trabalho é dedicado ao Ser Criador e a todos àqueles que me educam em todos os espaços e tempos da minha vida. A vocês expresso meu MUITO OBRIGADO por participarem da construção da minha existência

AGRADECIMENTOS

Pela lógica, estas deveriam ser as últimas palavras escritas neste trabalho, mas sinto que são tantos e tão especiais que vejo a necessidade de iniciar e lapidar no decorrer desta jornada. O grande receio é do esquecimento de alguém, por isto agradeço a todos que de alguma maneira, cada um com sua parcela, todos foram essenciais no momento certo, ou seja, em especial agradeço:

À minha **família – pai, mãe, mano, marido e filhos –**, minha base, meu porto seguro, acima de tudo, por todos os valores, princípios, pela educação e exemplos de honestidade, força e perseverança transmitidos e que se transformaram na pessoa que sou, ainda pela parceria, companheirismo, incentivo, paciência e, principalmente, por estarem sempre ao meu lado nas alegrias e nas tristezas, por acreditarem em mim e pela torcida incondicional.

À **administração da Unioeste**, o magnífico reitor e o vice-reitor, estendo também à minha chefia atual: a pró-reitora de planejamento pelas oportunidades dadas a mim desde que entrei nesta instituição, pelo meu crescimento acadêmico (graduações, especializações e agora o mestrado) e conseqüentemente o reconhecimento profissional. Ressalto o apoio e profundo agradecimento à ousada iniciativa que constitui o nosso Mestrado aos Agentes Universitários, todos foram essenciais nesta conquista.

Ao **meu orientador**, Prof. Dr. Gustavo Biasoli Alves, pelo apoio, pelas dicas repassadas e pela confiança no meu trabalho.

Ao **coordenador do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais - Mestrado** pela competência e à **assistente do Programa** e grande amiga pelo pronto atendimento, pela sua dedicação às turmas e, em particular, pelas palavras de carinho e incentivo, que fizeram repensar a “quase” desistência no início do processo.

Aos **professores do Programa Pós-graduação em Ciências Sociais - Mestrado** que dividiram suas experiências, conhecimentos e assim conseguiram transformar nosso olhar através das Ciências Sociais, que fizeram brotar uma semente para buscar e persistir na melhoria da educação, da instituição e da sociedade.

Aos **professores das bancas do projeto e da qualificação** pelas sugestões, e interlocuções críticas fundamentais para seguir o percurso do mestrado. Ressalto

a atenção, a disponibilidade e as contribuições pertinentes e valorosas para a construção e o decorrer desta pesquisa, compartilhadas pelos docentes **Silvio Antonio Colognese, Erneldo Schallenberger e Mário Candido Athayde Júnior**, exemplos admiráveis de comprometimento à docência e à pesquisa universitária.

Aos **colegas da turma do Mestrado** que se transformaram em amigos, pelo companheirismo e união em todos os momentos. Estendo o reconhecimento aos **colegas de trabalho/PROPLAN**, também amigos de longa data e convivência, pelas palavras de incentivo, pela paciência e experiências compartilhadas.

À **Diretora de Avaliação/PROPLAN, Nelci Janete dos Santos Nardelli** que foi excepcional nas trocas de ideias, pelos sábios direcionamentos e na revisão dos materiais.

Aos **gestores da instituição e aos integrantes da comissão** que serão os atores principais, pela participação/disponibilidade e depoimentos futuros, pois sem essas contribuições minha pesquisa não terá sentido e com certeza servirão de estímulo para desafios futuros.

Retorno à minha família, em especial **aos meus filhos** e destaco que esta pesquisa significou menos horas de atenção, convivência e lazer e até de paciência mais curta, mas tenho esperança que sirva de exemplo de perseverança, de estudo e da importância de concluir nossas metas, de alcançar nossas conquistas e principalmente acreditar nas possibilidades que também são oportunidades e que precisam ser perseguidas.

Aos **anjos e pessoas certas** (com certeza sabem quem são) e foram colocadas nos caminhos que trilhei nessa jornada, agradeço por tudo, de coração.

Enfim, agradeço a todos que se preocuparam comigo, torceram, acreditaram em mim e estiveram ao meu lado para que concluísse esta jornada com sucesso.

E não poderia ser diferente, agradeço intensamente **a DEUS**, por iluminar meus caminhos, por dar forças para superar as adversidades e, principalmente, por ter permitido saborear todas estas bênçãos.

“Sonho que se sonha só
É um sonho que se sonha só
Mas, sonho que se sonha junto é realidade”
(Raul Seixas)

TAVARES, Adriana Fátima. **Cultura avaliativa e representações sociais com novos significados para a universidade**. 2018. 202f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Toledo/PR.

RESUMO

O desafio do presente estudo é a compreensão sobre o processo de autoavaliação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste, na perspectiva da participação da comunidade acadêmica, tendo como eixo as representações sociais dos atores institucionais do processo avaliativo, visando à construção e consolidação de efetiva cultura avaliativa. Buscam-se respostas para as seguintes questões: Existem políticas institucionais que motivem a implantação/formação/fortalecimento da cultura de avaliação institucional? Como a questão é tratada nas diferentes instâncias institucionais? Por que há baixa adesão, participação e envolvimento da comunidade acadêmica no processo avaliativo, seus efeitos e usos no desenvolvimento da Unioeste? Qual a relação desses aspectos com as representações para a formação/fortalecimento da cultura avaliativa que se quer a partir da autoavaliação institucional? Quais os desafios, fragilidades e potencialidades na instituição para superar o cenário de atendimento legal e dar novo significado ao processo de autoavaliação e a universidade? O estudo se orientou pelo método de indução e se constituiu por pesquisa de campo, de natureza exploratória e cunho descritivo, subsidiada por pesquisas bibliográfica e documental. Na coleta de dados, aplicou-se um questionário (Apêndice 2) para ser respondido pelos componentes da amostra, atores institucionais envolvidos na elaboração, condução e gestão do processo avaliativo da universidade, objeto de estudo. Na análise do material coletado, partiu-se da concepção individual do participante para ampliar suas representações sociais construídas para a compreensão coletiva, com os objetivos de compreender como se dá o processo avaliativo sob as diretrizes legais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, Sinaes, identificar a existência (ou não) de políticas e práticas acadêmicas que favorecem a formação/fortalecimento da cultura avaliativa e conhecer como essa cultura é representada no contexto institucional. No referencial, desde a superação do caráter coercitivo dos mecanismos legais e ir além da discussão sobre o cumprimento da legislação da Lei do Sinaes, no viés sociológico, buscaram-se fundamentos e amparo teórico para discutir e analisar o conteúdo do discurso dos sujeitos componentes da amostra, registrado como resposta às questões do questionário. Na análise das representações sociais dos atores institucionais envolvidos, identificaram-se os principais desafios, fragilidades e potencialidades institucionais que favorecem/dificultam a compreensão e a construção coletiva da cultura avaliativa e a contribuição dessa cultura na formação de novas representações com novos significados para a Unioeste. Os resultados do estudo poderão contribuir para a construção de ações que permitam a articulação da gestão e a otimização do planejamento e da melhoria da qualidade institucional, visando promover, efetivamente, a construção/consolidação da cultura avaliativa.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Sinaes. Representação Social. Cultura Avaliativa.

TAVARES, Adriana Fátima. **Evaluative culture and social representations with new meanings for the university**. 2018. 202f. Dissertation (Masters in Social Science). State University of Western Parana – Unioeste, Toledo/PR.

ABSTRACT

The challenge of the present study is to understand the process of self-evaluation at the State University of the West of Paraná, Unioeste, Cascavel, in the perspective of the participation of the academic community, having as its axis the social representations of the institutional actors of the evaluation process, aiming at the construction and consolidation of effective evaluation culture. We seek answers to the following questions: Are there institutional policies that motivate the implantation / formation / strengthening of the culture of institutional evaluation? How is the issue addressed in the different institutional instances? Why is there low adherence, participation and involvement of the academic community in the evaluation process, its effects and uses in the development of Unioeste? What is the relation of these aspects to the representations for the formation / strengthening of the evaluation culture that is wanted from the institutional self-evaluation? What are the challenges, weaknesses and potentialities of the institution to overcome the legal assistance scenario and give new meaning to the process of self-evaluation and the university? The study was guided by the induction method and was constituted by field research, exploratory in nature and descriptive, subsidized by bibliographical and documentary research. In the data collection, a questionnaire (Appendix 2) was applied to be answered by the components of the sample, institutional actors involved in the elaboration, conduction and management of the evaluation process of the university, object of study. In the analysis of the collected material, it was based on the individual conception of the participant to extend their social representations built for the collective understanding, with the objectives of understanding how the evaluation process takes place under the legal guidelines of the National System of Evaluation of Higher Education, Sinaes, to identify the existence (or not) of academic policies and practices that favor the formation / strengthening of the evaluation culture and to know how this culture is represented in the institutional context. In the referential, as a way of overcoming the coercive character of legal mechanisms and go beyond the discussion of compliance with the legislation of the Law of Sinaes, in the sociological bias, foundations and theoretical support were sought to discuss and analyze the content of the discourse of the component subjects of the sample, recorded in response to the questions in the questionnaire. In the analysis of the social representations of the institutional actors involved, we identified the main challenges, fragilities and institutional potential that favor /hinder the understanding and collective construction of the evaluation culture and the contribution of this culture in the formation of new representations with new meanings for Unioeste. The results of the study may contribute to the construction of actions that allow the articulation of management and optimization of planning and improvement of institutional quality, in order to effectively promote the construction / consolidation of the evaluation culture.

Keywords: Institutional Evaluation. Sinaes. Social Representation. Evaluative Culture.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
ACO	Avaliação das Condições da Oferta
AI	Avaliação Institucional
AP	Avaliação Participativa
Avalies	Avaliação das Instituições da Educação Superior
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCET	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CCH	Centro de Ciências Humanas
CCHEL	Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras
CCMF	Centro de Ciências Médicas e Farmacêuticas
CCPA	Comissão Central Permanente de Avaliação Institucional
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CEA	Comissão Especial de Avaliação
Ceapac	Centro de Atenção e Pesquisa em Anomalia Craniofacial
CECA	Centro de Educação, Comunicação e Artes
CECE	Centro de Engenharias e Ciências Exatas
CEE	Conselho Estadual de Educação
CELS	Centro de Educação e Letras e Saúde
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Unioeste
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conaes	Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior
Conae	Conferência Nacional de Educação
COU	Conselho Universitário da Unioeste
CPA	Comissão Própria de Avaliação Institucional
CREs	Centros Regionais de Especialidades
DAI	Diretoria de Avaliação Institucional
ENADE	Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos

Facibel	Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão
Facimar	Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon
Facisa	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu
Facitol	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas Arnaldo Busato de Toledo
Fecivel	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cascavel,
Funioeste	Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná
FUOP	Fundação Universidade do Oeste do Paraná
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
HUOP	Hospital Universitário do Oeste do Paraná
IEES	Instituições Estaduais de Ensino Superior
IES	Instituição Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos, Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Minus	Sistema de Avaliação Institucional da Unioeste
MS	Ministério da Saúde
NTI	Núcleo de Tecnologia da Informação da Unioeste
Paiub	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional da Unioeste
PNE	Plano Nacional de Educação
Proplan	Pró-reitoria de Planejamento
Provare	Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes
Provou	Programa de Ocupação de Vagas Ociosas
SESA	Secretaria de Saúde do Estado do Paraná
SESu	Secretaria da Educação Superior
SETI	Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná
Sinaes	Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SUS	Sistema Único de Saúde
UCI	Unidade de Cuidados Intermediários
UDF	Universidade do Distrito Federal
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

RESUMO.....	9
ABSTRACT.....	10
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	11
LISTA DE FIGURAS.....	16
LISTA DE GRÁFICOS.....	17
LISTA DE QUADROS.....	18
LISTA DE TABELAS.....	19
INTRODUÇÃO.....	18
1 ADESÃO E REPRESENTAÇÕES NA(DA) AUTOAVALIAÇÃO NA UNIOESTE..	21
1.1 PROBLEMA E HIPÓTESE DO ESTUDO.....	24
1.2 OBJETIVOS DO ESTUDO.....	26
1.2.1 Objetivo Geral.....	26
1.2.2 Objetivos Específicos.....	26
1.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO.....	26
1.4 BASE TEÓRICA DO ESTUDO.....	29
1.5 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	30
2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, CULTURA AVALIATIVA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	32
2.1 CAMINHOS DA UNIVERSIDADE NO BRASIL: <i>IN LOCO</i> DA CULTURA.....	32
2.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.....	40
2.2.1 Avaliação Institucional na Educação Superior Brasileira.....	41
2.2.2 Bases Legais da AI na Educação Superior no Brasil.....	44
2.2.3 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, Sinaes.....	47
2.3 CULTURA AVALIATIVA: CONSTRUÍDA COLETIVAMENTE E PASSO A PASSO 51	
2.4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A RELAÇÃO DO INDIVIDUAL E DO COLETIVO 55	
2.5 RELAÇÃO ENTRE CULTURA AVALIATIVA, ADESÃO E REPRESENTAÇÃO..	58
3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO.....	67
3.1 TIPOS DA PESQUISA, POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	67
3.2 COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	71
3.3 ASPECTOS ÉTICOS E LEGAIS DO ESTUDO.....	72
4 A UNIVERSIDADE EM TELA: UNIOESTE.....	73

4.1 UNIOESTE: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA	73
4.1.1 Síntese histórica do <i>Campus</i> de Cascavel.....	75
4.1.2 Síntese histórica do <i>Campus</i> de Foz do Iguaçu	77
4.1.3 Síntese histórica do <i>Campus</i> de Francisco Beltrão.....	78
4.1.4 Síntese histórica do <i>Campus</i> de Marechal Cândido Rondon	79
4.1.5 Síntese histórica do <i>Campus</i> de Toledo.....	80
4.1.6 Síntese histórica do Hospital Universitário do Oeste do Paraná	81
4.2 UNIOESTE: <i>LOCUS</i> DA PESQUISA	82
4.2.1 Planejamento Estratégico e Organização Administrativa	82
4.2.2 Ensino	84
4.2.3 Pesquisa e Pós-Graduação.....	86
4.2.4 Extensão	89
4.2.5 Evolução da Instituição em Números	90
4.3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UNIOESTE.....	95
4.3.1 Percurso Histórico da AI na Unioeste.....	96
4.3.2 Objetivos e Princípios da Avaliação Institucional na Unioeste	103
4.3.2 Dimensões da Avaliação Institucional na Unioeste	105
4.3.3 Comissões de Avaliação Institucional na Unioeste	107
4.3.4 Síntese da Metodologia do AI na Unioeste	109
5 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA, ATORES AUTORES/FORMULADORES DO PROCESSO AVALIATIVA NA UNIOESTE.....	114
5.1 PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA DE CAMPO	115
5.2 CONCEPÇÕES DE AI E CULTURA AVALIATIVA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA DE CAMPO.....	116
5.2.1 Planejamento e Avaliação na Voz dos Atores Institucionais	118
5.2.2 Desenvolvimento Institucional na Voz dos Atores Institucionais	129
5.2.3 Comissão Própria de Avaliação na Voz dos Atores Institucionais.....	133
5.2.4 Significados de Cultura Avaliativa na Voz dos Atores Institucionais.....	137
5.2.5 Sugestões, Críticas e Desafios da AI na Voz dos Atores Institucionais	144

5.3 SIGNIFICADOS DE AI E DE CULTURA AVALIATIVA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ATORES INTITUCIONAIS	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	165
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DO QUESTIONARIO PARTICIPANTES “AUTORES E GESTORES DO PROCESSO AVALIATIVO NA UNIOESTE”	166
APÊNDICE 3 – QUADROS SÍNTESES DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO.....	168

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Participantes da AI	106
Figura 2 – Reflexo da AI no ciclo de integração e retroalimentação dos instrumentos norteadores do planejamento da Unioeste:	113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Participação da comunidade acadêmica nos últimos ciclos avaliativos..	23
Gráfico 2 – Evolução do quantitativo médio de alunos de graduação.....	91
Gráfico 3 – Evolução do quantitativo médio de alunos de especialização	92
Gráfico 4 – Evolução do quantitativo médio de alunos de mestrado.....	92
Gráfico 5 – Evolução do quantitativo médio de alunos de doutorado.....	93
Gráfico 6 – Evolução do quantitativo de docentes	94
Gráfico 7 – Evolução do quantitativo de agentes universitários	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução histórica e origens da universidade brasileira (1572-2014)	34
Quadro 2 – Componentes da amostra do estudo	71
Quadro 3 – Cursos de graduação da Unioeste.....	84
Quadro 4 – Programas <i>stricto sensu</i> da Unioeste	88
Quadro 5 – Demonstrativo dos eixos temáticos da AI na Unioeste	112
Quadro 6 – Demonstrativo dos eixos (temáticos e analíticos) e questões do questionário	117
Quadro 7 – Palavra/conceito que vem a sua mente quando se fala em AI.....	168
Quadro 8 – Relação da comunidade acadêmica <i>versus</i> avaliação institucional	169
Quadro 9 – Resultados do processo avaliativo: divulgação e discussão	170
Quadro 10 – Articulação dos resultados da AI e planejamento institucional	171
Quadro 11 – Uso dos resultados da AI no planejamento da Unioeste.....	172
Quadro 12 – Fatores responsáveis pelo baixo índice de participação na AI.....	174
Quadro 13 – Sugestão para melhorar os níveis de participação na AI	176
Quadro 14 – Cumprimento da missão da Unioeste	178
Quadro 15 – Alcance da expectativa/meta da AI na Unioeste	180
Quadro 16 – Dificuldades enfrentadas no cotidiano acadêmico da Unioeste	182
Quadro 17 – Atuação da CAP, dificuldades ou desafios	184
Quadro 18 – Motivação para trabalhar/participar do processo de AI	186
Quadro 19 – Desafios/dificuldades da comunidade acadêmica para participar na AI...	188
Quadro 20 – Concepção de cultura avaliativa	189
Quadro 21 – Políticas de implantação/formação/fortalecimento de cultura avaliativa...	191
Quadro 22 – Comprometimento da administração/gestores na AI e cultura avaliativa .	192
Quadro 23 – Alterações propostas para o ciclo avaliativo 2015-2017	194
Quadro 24 – Alterações e proposta de questionários para o ciclo 2015-2017	195
Quadro 25 – Desafios/entraves (pontos negativos) do processo de AI na Unioeste	196
Quadro 26 – Pontos positivos do processo de AI na Unioeste	198
Quadro 27 – Universidade ideal: sugestões/contribuições à construção coletiva	200

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Participação da comunidade acadêmica nos últimos ciclos avaliativos ..	22
Tabela 2 – Acadêmicos de graduação e pós-graduação por <i>campus</i> em 2016.....	90
Tabela 3 – Perfil dos participantes do estudo.....	115
Tabela 4 – Participação nos ciclos avaliativos da instituição	116

INTRODUÇÃO

“Quem conhece os outros é sábio, quem conhece a si mesmo é iluminado”.

Lao Tsé

A avaliação, por si só, é um assunto complexo e desafiador. A avaliação institucional, doravante AI, reveste-se dessa complexidade, constituindo-se grande desafio às instituições de ensino superior, IES, que a adotam como processo sistêmico. Não há receita pronta, um modelo ideal e único a ser seguido em uma AI, por se tratar de um processo dinâmico que exige flexibilidade e precisa ser (re)construído de forma permanente.

Ao tornar-se prática aplicada à área da educação, AI tem sido uma ação de grande impacto na transformação da Educação Superior, tanto que, praticamente, a maioria das universidades brasileiras desenvolveu seus processos internos e externos a partir de exigências legais que institui a AI com caráter sistêmico e contínuo¹. Nesse contexto, a AI que pode ser grande norteadora do planejamento institucional na Educação Superior, pois interfere e produz efeitos sobre seu funcionamento.

Pensando nessa complexidade, o presente estudo elegeu AI na Educação Superior como tema com foco no processo de autoavaliação institucional e, como objeto, a cultura avaliativa e as representações sociais construídas pela comunidade acadêmica² e os desafios/limites, fragilidades e potencialidades a partir do processo de autoavaliação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste visando à formação/fortalecimento dessa cultura e, principalmente, para ampliar as reflexões em direção às ações futuras.

A escolha desse assunto/tema/objeto deve-se ao interesse em alcançar maior compreensão da maneira como se dá o processo de autoavaliação na universidade,

¹ O primeiro programa de avaliação das Universidades Brasileiras, Paiub, foi criado em 1983, por portaria ministerial do Ministério da Educação, MEC, como sistema de avaliação institucional centrado na graduação, vigorando até 1995. A Lei nº 9131/1995 instruiu o Exame Nacional de Curso, ENC, que vigorou entre 1996-2003, com a finalidade de verificar conhecimentos e habilidades básicas adquiridas pelos universitários concluintes para aprimoramento dos cursos, identificação e correção de deficiências, que por meio do Decreto nº 2026/1996 teve estabelecidos seus procedimentos avaliativos. Mais tarde, substituído pelo Decreto nº 3860/2001 que dispôs sobre a organização da educação superior e avaliação de seus cursos, cuja norma, posteriormente, foi revogada pelo Decreto nº 5773/2006, com a organização do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior, Sinaes, Lei nº 10861/2004, ainda em vigor.

² Nessa pesquisa, entende-se por comunidade acadêmica interna e atores institucionais das IES todos os docentes, discentes, agentes universitários e gestores/dirigentes, partícipes do processo de autoavaliação institucional na Unioeste.

como é conduzido, articulado, disseminado, como é aceito (ou rejeitado), como é concebido e percebido pela comunidade acadêmica.

A concretização das ações do processo avaliativo requer seja adaptado um sistema de avaliação que comporte os parâmetros desejados pela comunidade acadêmica, o que instiga e desperta interesse em novos estudos e pesquisas, até porque a AI como requisito legal e como processo que se relaciona à tomada de decisão no âmbito das IES ainda é um processo em (re)construção no Brasil e se torna cada vez mais complexo.

A professora Isaura Belloni (1999), doutora em Educação, e os especialistas em AI, doutores José Dias Sobrinho e Dilvo Ilvo Ristoff (2003), assinalam que a AI deve ser concebida como processo sistêmico que, aos explicitar objetivos, finalidades, características e modalidades de ensino, pesquisa e extensão da IES, constitui-se como estratégia para a construção de nova realidade social e, sobretudo, uma estratégia institucional usada pelas IES que aspiram aos princípios da democracia, da emancipação e do fortalecimento da autonomia universitária.³

Sobretudo, a educação formal desenvolvida na e pela sociedade moderna em instituições educacionais de administração pública ou privada, desempenha papel ativo e significativo na formação cidadã e na transformação social. Nesse contexto, por seu aspecto (in)formativo, a AI pode constituir-se como um processo adequado na busca de subsídios à melhoria e aperfeiçoamento da qualidade educacional ofertada nas IES brasileiras.

Na compreensão de José Dias Sobrinho (2000), cada instituição educativa é única e só deve ser comparada consigo mesma, em um interstício de tempo. Conforme o autor, o instrumento adequado para esse exercício comparativo é a Avaliação Institucional, pois ela se constitui em uma ação global que envolve a IES em todas as suas dimensões, relações e processos, assim como o universo dos sujeitos internos, docentes e discentes, e externos, a comunidade em geral.

Em seu conjunto, a AI é um momento essencial para a gestão efetiva que visa à qualidade da instituição, principalmente, para os gestores se apropriarem dos

³ O princípio da autonomia universitária encontra-se no art. 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988): "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão". E o art. 53 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, LDB/1996, definiu atribuições da universidade a serem realizadas no exercício de sua autonomia. O § 2º do art. 54, da LDB/1996, ao se referir às prerrogativas legais atribuídas às universidades públicas define que "as atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público" (BRASIL, 1996).

resultados do processo avaliativo na elaboração do planejamento institucional a fim de reverter às fragilidades institucionais e aproveitar melhor as potencialidades das IES. Questionar a avaliação é fundamental, pois avaliar é ação crítica, reflexão contínua, permanente, cuja finalidade é coletar informações, elaborar juízos e tomar decisões pautadas na realidade revelada pelo material coletado na AI.

Uma avaliação conta com várias estratégias para o alcance de metas e obtenção de resultados significativos para a gestão de IES, capazes de conduzir a instituição para novos patamares. A construção de uma 'cultura de avaliação', com significação humana, parece ser uma meta essencial em qualquer processo avaliativo. Na universidade, a construção/solidificação de uma cultura de avaliação pode ser fundamental para oportunizar que, nesse espaço privilegiado de formação e desenvolvimento dos sujeitos, possa-se construir uma cultura de valorização das potencialidades humanas, em todas as suas dimensões.

Não obstante, concorda-se com a defesa de Dilvo Ilvo Ristoff (1994) de que a universidade pública brasileira apenas consegue sobreviver se investir em um processo de sensibilização da comunidade interna e externa sobre a qualidade do ensino, pesquisa e extensão. Essa qualidade precisa ser garantida em três frentes de luta – política, acadêmica e administrativa. Todavia, essa luta deve acontecer de maneira a envolver tais frentes concomitantemente. A partir dessa compreensão, o presente estudo discute a adesão/participação/envolvimento, a formação/fortalecimento da cultura avaliativa e as representações que são elaboradas pela comunidade acadêmica em torno do processo de autoavaliação institucional, como instrumento de gestão, e destaca a contribuição da AI no desenvolvimento das IES, particularmente, de seus processos educativos.

O ponto de partida do estudo se constituiu por reflexões sobre a adesão, participação, envolvimento, representações sociais acerca do papel político desempenhado pela AI na Educação Superior. Sendo assim, a seguir, relata-se, brevemente, o campo do estudo, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste, seus processos no âmbito da AI, assim como o problema, as hipóteses, os objetivos e a justificativa do presente estudo.

1 ADESÃO E REPRESENTAÇÕES NA(DA) AUTOAVALIAÇÃO NA UNIOESTE

A avaliação institucional, como instrumento de gestão, existe na Unioeste desde o início dos anos de 1990, com a ampliação dos discursos que enfatizavam a importância desse instrumento para a elaboração do planejamento estratégico institucional. Porém, na prática, o envolvimento efetivo da comunidade acadêmica está muito aquém do esperado para consolidar a AI como um processo permanente, contínuo e eficaz. Na Unioeste, a AI nasceu praticamente junto com a necessidade do reconhecimento da instituição como Universidade pública em 1994.

Na trajetória da Avaliação Institucional⁴ na Unioeste, desde a iniciativa de implantação até sua operacionalização, as dificuldades foram e, ao que parece, ainda, são muitas, o que implica em avaliações fragmentadas, especialmente pelas rupturas que comprometeram o aproveitamento sistemático nas ações, tornando-se um desafio significativo para alcançar seus propósitos e, até mesmo, para atender às diretrizes legais, tais como previsto no processo atual, que insiste em perseguir a regularidade e a formação/consolidação de uma política avaliativa.

A Unioeste vem construindo seus instrumentos de autoavaliação a partir da legislação federal. Inicialmente, com base no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, Paiub⁵, e, desde 2004, fundamentados na Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, Sinaes⁶. Mas, apesar dos esforços conjuntos das comissões de avaliação, no Relatório Final do diagnóstico avaliativo do ciclo 2012-2014 (Tabela 1) constata-se que houve diminuição do índice adesão/participação/envolvimento que, em ciclos anteriores, exceto 2009-2011, era aquém do definido (25%) pelo Conselho Universitário da Unioeste, COU.

No último diagnóstico avaliativo, o processo da AI atingiu 19% do total da comunidade acadêmica, indicativo de 6% a menos que o índice de participação estimado pelo COU. A Tabela 1, a seguir, demonstra a participação das categorias que formam a comunidade acadêmica da Unioeste, e da comunidade externa, nos últimos três(3) ciclos avaliativos, compreendendo um período entre 2005 e 2014.

⁴ Para conhecer os relatórios anos anteriores de avaliação institucional da Unioeste, acessar o Portal da Unioeste/Avaliação Institucional.

⁵ Consultar, por exemplo, os Decretos nº 2.026, de 10 de outubro de 1996, nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, e Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, promove adequações na matéria, revogando os dois decretos anteriores, bem como a Portaria MEC nº 302, de 7 de abril de 1998.

⁶ Trata-se da Lei Federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, Sinaes, e dá outras providências (BRASIL, 2004). Nesse estudo, Lei do Sinaes.

Na análise dessa Tabela 1 nota-se que a participação dos docentes alcançou maior índice (53%) no ciclo 2009-2011 e menor índice (31%) no ciclo 2012-2014. Os maiores índices de adesão e participação dos agentes universitários (63%) e dos discentes (22%) ocorreram nos ciclos 2005-2006 e 2009-2011, respectivamente. Percebe-se, ainda, que apenas no ciclo 2009-2011, a participação da comunidade acadêmica (26%) superou o índice estimado pelo COU.

Destaca-se que, nesse estudo, o intuito da análise não é evidenciar ou desmerecer por percentuais (%) a AI, mas, especialmente, refletir sobre a relevância da participação de todos os atores institucionais da Unioeste e da sociedade que a circunscreve nos processos avaliativos.

Tabela 1 – Participação da comunidade acadêmica nos últimos ciclos avaliativos

Vínculo UNIOESTE	CICLO 2012-2014			CICLO 2009-2011			CICLO 2005-2006		
	Quant. existente	Participante Avaliação Institucional	%	Quant. existente	Participante Avaliação Institucional	%	Quant. existente	Participante Avaliação Institucional	%
DOCENTES	1.300	398	31%	1.173	616	53%	921	469	51%
AGENTES UNIVERSITÁRIOS	1.094	253	23%	1.239	521	42%	623	393	63%
DISCENTES	10.514	1.846	18%	11.245	2.437	22%	10.355	1.975	19%
AVALIAÇÃO EXTERNA	-	404	-	-	603	-	-	375	-
TOTAL GERAL	12.908	2.497	19%	13.657	3.574	26%	11.899	2.837	24%

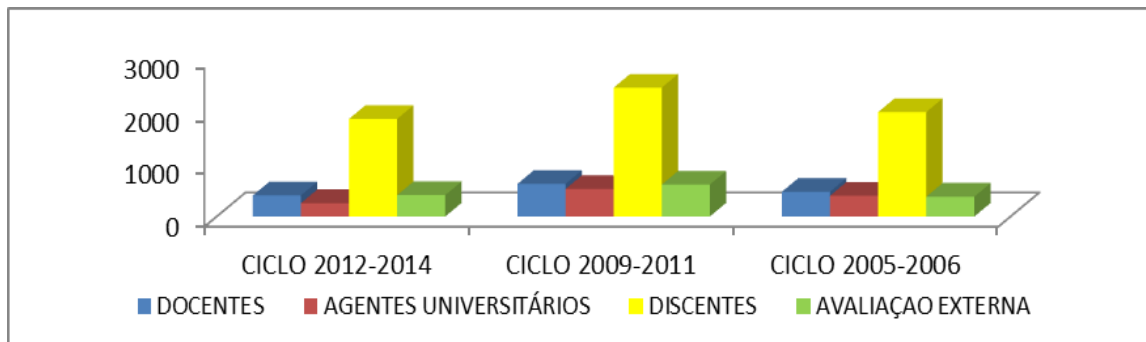
** No ciclo avaliativo 2005-2006 não contabilizados os 378 Agentes Universitários correspondentes ao HUOP⁷
 Fonte: Elaborado pela autora com base nos Relatórios Finais de Autoavaliações Institucionais (diagnósticos) dos anos 2005, 2006, 2011 e 2012-2014 da UNIOESTE.

O Gráfico 1 evidencia frequência (n) relativa à participação/envolvimento da comunidade acadêmica em cada um dos três (3) ciclos avaliativos por categoria: docentes, agentes universitários, discentes e avaliação externa.

Notadamente, a participação dos discentes nos três (3) ciclos avaliativos se sobressai em relação às demais categorias. Esse destaque se deve, principalmente, à maior quantidade de universitários na composição da comunidade acadêmica.

⁷ Trata-se do Hospital Universitário do Oeste do Paraná, vinculado diretamente à Unioeste, conforme Lei Estadual nº 13.029, de 27 de dezembro de 2000.

Gráfico 1 – Participação da comunidade acadêmica nos últimos ciclos avaliativos



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Relatórios Finais de Autoavaliações Institucionais (diagnósticos) dos anos 2005, 2006, 2011 e 2012-2014 da UNIOESTE.

Mediante a análise dos três (3) ciclos avaliativos da Unioeste, ao ser adotado como parâmetro para validação do processo de autoavaliação o índice percentual equivalente a 25% estimado pelas sucessivas Resoluções do COU⁸, verifica-se que ao longo do período, 2005-2014, permanece a dificuldade de a instituição atingir essa meta e manter o índice minimamente satisfatório.

O baixo índice de adesão/participação da comunidade acadêmica ao longo dos processos de AI conduz à nítida impressão de que há, na Unioeste, ausência de cultura avaliativa. Essa fragilidade tem sua origem, em parte, no desconhecimento sobre o significado da AI, que concorre favoravelmente para a construção de representações negativas que se expressam na contraposição do discurso oficial acerca da Política Nacional da Educação Superior. Nesse sentido, a professora e doutora em Ciência da Educação, Marlis Morosini Polidori (2009) menciona que os formuladores das sistemáticas de avaliações da qualidade da Educação Superior, ao longo do período (1986-até os dias atuais), ainda não encontraram um denominador comum para dar conta dos embates criados pela reação dos docentes e da comunidade acadêmica do país.

Nos bastidores entre os atores institucionais da Unioeste é comum questionamentos, como, por exemplo: “pra que avaliar”, “não serve para nada”, “não vemos ações resultantes da avaliação”, “não é importante a articulação da AI e a cultura no processo avaliativo na gestão universitária ou com as ações de Planejamento Institucional”. A maioria dessas interrogações ecoou nos Fóruns realizados no ano de 2016, em que esta pesquisadora participou como ouvinte e observadora com o intuito de acompanhar a divulgação dos resultados do último

⁸ Determinados nas resoluções do COU, aprovações dos projetos dos últimos ciclos avaliativos: Resoluções nº 094/2011 (2005-2006); nº 124/2009 (2009-2011) e nº 087/2014 (2012-2014).

ciclo avaliativo (2012-2014). Muitas dessas interrogações e representações não positivas sobre a AI se repetem, também, nos bastidores, em conversas informais.

Daí o interesse em estudos e pesquisas que trazem o assunto à baila e instigam, sob um olhar crítico e reflexivo, discussões acerca do significado da AI para formação/fortalecimento da cultura avaliativa nas IES contido nas vozes dos atores institucionais, residindo aí, também, o interesse do presente estudo que é, a seguir, detalhado.

1.1 PROBLEMA E HIPÓTESE DO ESTUDO

Em 2004, o Ministério da Educação, MEC, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, Conaes, e o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep, apresentaram novas diretrizes e instrumentos para a avaliação interna e externa das Instituições de Educação Superior, inaugurando, assim, o processo de implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, Sinaes. Para atender essa nova demanda, as IES tiveram que implantar e/ou adaptar seus processos de autoavaliação ao novo dispositivo legal.

Conforme Dilvo Ilvo Ristoff (2005), ex-diretor de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do Inep, o Sinaes tem como eixo principal a AI, pensada e constituída para servir de base analítica para todas as outras avaliações que orientam as políticas públicas no campo da Educação nacional.

Na visão de Fernando Haddad, ministro da Educação (de julho/2005 e janeiro/2012)⁹, o sistema de avaliação da educação brasileira é um dos melhores do mundo, pois tem embasamento técnico e consegue englobar milhares de cursos e instituições em todo o país. Conforme sua declaração, a institucionalização do Sinaes como mecanismo de regulação da Educação Superior reconhecido no cenário internacional, possibilitou aperfeiçoamento em relação ao padrão e aos indicadores do sistema ensino e viabilizou a implementação de políticas que resultaram no aumento de número de estudantes universitários. É um ganho social, social, um avanço científico e cultural. Em dez (10) anos, o número de estudantes na Educação Superior passou de 2 milhões para 6 milhões (BRASIL, 2009).

⁹ Responsável pela implementação do Sinaes. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/14313>>. Acesso em: dez. 2015.

Diante desse panorama, aliado aos índices de participação/envolvimento da comunidade acadêmica da Unioeste nos últimos três ciclos avaliativos (Tabela 1, e Gráfico 1), o presente estudo investiga o processo de AI dessa Universidade a partir das seguintes interrogações:

Existem políticas institucionais que motivem a implantação/formação/ fortalecimento da cultura de avaliação institucional? Como a cultura de avaliação nas IES é tratada nas diferentes instâncias institucionais?

Esses questionamentos abrem espaço para outros desafios e instigam novas investigações:

- a) Por que há baixa adesão, participação e envolvimento da comunidade acadêmica no processo avaliativo, seus efeitos e usos no desenvolvimento da Unioeste?
- b) Qual a relação desses aspectos com as representações para a formação/fortalecimento da cultura avaliativa que se quer a partir da autoavaliação institucional?
- c) Quais os desafios, fragilidades e potencialidades na instituição para superar o cenário de atendimento legal e dar novo significado ao processo de autoavaliação e a universidade?

Com base em José Dias Sobrinho (2002) de que a AI, ao ser assumida pela comunidade de forma voluntária e consciente, possibilita transformação nas IES e, conseqüentemente, nos sujeitos institucionais, definiu-se a **hipótese do estudo**: pressupõe-se que a baixa adesão, participação e envolvimento da comunidade acadêmica no processo de AI está associada à representação não positiva sobre a autoavaliação institucional e à cultura avaliativa ainda não definida na Unioeste.

Esse pressuposto se sustenta na crença de que, na Unioeste, a indefinição da cultura avaliativa afigura-se como fator determinante à baixa adesão/participação/envolvimento da comunidade acadêmica nos seus últimos três ciclos avaliativos (Tabela 1 e Gráfico 1). Supõe-se, então, que essa fragilidade pode ser percebida na análise das representações sociais construídas pela comunidade acadêmica em torno do processo de autoavaliação institucional.

1.2 OBJETIVOS DO ESTUDO

A participação voluntária e consciente da comunidade acadêmica requer um processo de sensibilização e educação permanente, com envolvimento efetivo dos diferentes agentes acadêmicos. A suspeita de uma representação não positiva ou certo descrédito do processo de autoavaliação institucional e a fragilidade da cultura avaliativa da Unioeste, não é só um dado psicossocial, mas também decorre do trato institucional, que individualiza e reduz a avaliação ao desempenho das disciplinas, quando esta, apenas, faz parte de um corpus acadêmico no qual a formação profissional e cidadã se realizam. A partir dessa compreensão definiram-se os seguintes objetivos de pesquisa.

1.2.1 Objetivo Geral

A partir dos cenários da Avaliação Institucional na Unioeste, na perspectiva das representações sociais, busca-se identificar desafios, fragilidades e potencialidades institucionais para a compreensão e construção coletiva da cultura avaliativa e a contribuição desta na formação de novas representações com novos significados para a Universidade.

1.2.2 Objetivos Específicos

- a) compreender como se dá o processo avaliativo sob as diretrizes legais do Sinaes, procedimentos, índices e participação da comunidade acadêmica;
- b) identificar se existem políticas e práticas acadêmicas que favorecem a formação/fortalecimento de uma cultura avaliativa e como ela é vista e tratada nos diferentes colegiados e segmentos acadêmicos;
- c) analisar representações sociais, concepções e significados que os atores institucionais elaboram sobre cultura avaliativa.

1.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

A autoavaliação, na concepção explícita na Lei do Sinaes, conta com vários instrumentos a fim de obter resultados significativos para o contexto institucional da Educação Superior. Mas, apesar do cuidado da legislação em explicitar mecanismos

para a operacionalização da autoavaliação nas IES, constata-se que o índice de participação da comunidade acadêmica da Unioeste é inferior ao estabelecido pelo COU (mínimo previsto de 25%). Ao seguir por este ângulo de análise, percebe-se que há esparsos estudos ou pouco consistentes na investigação e abordagem sobre a participação da comunidade acadêmica nos processos avaliativos da Educação Superior, o que pode revelar a importância do assunto/tema desse estudo.

Ao discorrer qualitativamente sobre a adesão/participação no âmbito da AI, como proposta pelo Sinaes, o professor e sociólogo brasileiro Pedro Demo (2002) expõe a existência de certa 'pobreza' política nas IES, que afeta a própria qualidade política da instituição. No entender desse sociólogo, a participação é um processo de conquista que demanda tempo, mas que precisa ser incentivado constantemente.

Denise Leite (2005), professora e doutora em Educação, reconhece que nos processos avaliativos em IES há nítida falta de consenso, de adesão, participação e envolvimento dos docentes da Educação Superior. No esclarecimento da autora, a participação política não é inclinação natural do ser humano, daí porque se revela como um processo pedagógico em permanente (re)construção.

Nesse mesmo sentido, destaca-se o entendimento de Dilvo Ilvo Ristoff (2000) de que, da mesma forma que a cultura, a AI precisa ser concebida como processo de (re)construção e não simplesmente medição de padrões preestabelecidos de desempenho às IES. Vale-se, ainda, da afirmativa do professor e filósofo Wagner Bandeira Andriola e da psicóloga Laura Alves de Souza (2010) de que participação, envolvimento dos atores institucionais e sensibilização da comunidade constituem os principais desafios a serem enfrentados pelas IES no tocante à AI.

Diante tais compreensões e frente aos resultados alcançados nos últimos três ciclos avaliativos da Unioeste, questionamentos, discursos dos atores institucionais, julgou-se procedente a realização desse estudo. Por meio dele, investiga-se a (in)existência da relação entre adesão/participação/envolvimento da comunidade acadêmica na AI com as concepções dos atores institucionais, autores elaboradores e gestores do processo, e as representações sociais construídas por esses atores quando o assunto é autoavaliação e cultura avaliativa na Unioeste.

É, pois, nessa realidade observável que se promove um exercício de reflexão que se supõe possa demonstrar a articulação de instrumentos fundamentais à AI, como o planejamento, por exemplo, que efetivamente pode agregar elementos contributivos para o desenvolvimento do "conhecer a si da instituição com os outros"

e elevar o desempenho institucional e social da Unioeste no cumprimento de sua missão socioeducativa.

A expressão com os outros, usada no parágrafo anterior, reflete o princípio da alteridade¹⁰ explicado por Nicolas Abbagnano a partir da Filosofia, e princípios da Antropologia expostos por Francois Laplantine (2006), que são entendidos como prática necessária à compreensão dos fenômenos sociais, especialmente àqueles que ocorrem em espaços em que a diversidade e a pluralidade de ideias estão em sua essência. Nessa concepção, as relações humanas só se constroem a partir do reconhecimento da existência do “outro”, sendo que é pela distinção com o outro que se encontra a singularidade.

A partir da compreensão do antropólogo François Laplantine (2006) de que exercitar a alteridade significa abrir horizontes para novas possibilidades culturais e, em consequência, deixar de “naturalizar” comportamentos humanos e institucionais é que esse estudo se desenvolve. Busca-se a experiência da alteridade, assim como a construção de experiência elaborada nesse sentido para se encontrar à percepção de que há, entre tantas outras culturas, uma cultura possível, mas que não é única. Então, pensa-se na adesão, participação e envolvimento dos atores institucionais na AI da Unioeste como uma experiência de alteridade. Pensar dessa maneira é, ao mesmo tempo, pensar em uma cultura avaliativa possível, mas não única.

É comum se encontrar nas palavras de José Dias Sobrinho (2002) a defesa de que é necessário trabalhar com os nexos entre dada realidade e seu contexto na intenção de promover uma articulação entre um contexto e horizontes mais amplos. Trata-se da análise do todo e das partes, que permite observar a real fragmentação existente na estrutura organizacional das IES, então, é relevante buscar os possíveis nexos para descobrir entraves e desafios que a Unioeste terá que enfrentar para ocorrer o fortalecimento da cultura de participação que imbrica na cultura avaliativa.

Assim, diante da literatura e da realidade observada/vivenciada, percebe-se que há muito a ser desenvolvido na AI da Unioeste, especialmente no campo da autoavaliação, daí a relevância de novos estudos-pesquisas com propósito de instigar e refletir sobre o objeto/assunto/tema proposto no presente estudo, os quais

¹⁰ A alteridade estuda as diversidades humanas, o “outro”, “ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro”, explicada com base na filosofia e princípios de Antropologia, que por sua vez estuda o homem na sua plenitude e dos fenômenos que o envolvem, ou seja, alteridade consequentemente, implica estudar as diferentes culturas e etnias”. (ABBAGNANO, 2007, p. 38).

podem propiciar novas abordagens e oportunizar novas reflexões que contribuam para a construção de um processo avaliativo institucional que a comunidade deseje.

Nesse contexto em que se busca a pesquisa sobre a adesão, participação e envolvimento da comunidade acadêmica na AI a fim de demonstrar a importância estratégica dessa avaliação para o autoconhecimento, planejamento institucional e fortalecimento da cultura avaliativa, faz-se menção a epígrafe atribuída a Lao Tsé, um dos maiores filósofos que viveu na China por volta do século VI a.C: “quem conhece os outros é *sábio*, quem conhece a si mesmo é *iluminado*”.

1.4 BASE TEÓRICA DO ESTUDO

Com base na compreensão teórica e com a análise dos resultados dos últimos três (3) ciclos dos processos avaliativos da Unioeste, percebe-se que a adesão/participação/envolvimento da comunidade acadêmica precisa se tornar pilar de sustentação para o êxito da autoavaliação e formação/fortalecimento da cultura avaliativa na instituição. Mas, para esse alcance, os instrumentos essenciais devem ser interligados, pois adesão/participação/envolvimento e representações sociais construídas pela comunidade acadêmica influenciam na eficiência do processo de AI; o fracasso desse processo compromete a consolidação da cultura avaliativa e a construção de representações positivas em torno da autoavaliação institucional.

A cultura avaliativa consiste em uma prática social, traduzida no compromisso coletivo dos atores institucionais, que vem sendo concebida como necessária à condução dos rumos das IES. Concordantemente com a expressão de Demo (1982, p.8), acredita-se que a cultura avaliativa poderá ser revelada no olhar sobre as realidades cotidianas, pela percepção de fatos, por concepções e imagens dos atores institucionais e por meio de representações sociais, que caracterizam a existência ou não da cultura avaliativa na Unioeste.

A partir dessa compreensão, esse estudo constitui-se em fonte de reflexão e estímulo para os debates sobre a participação voluntária e consciente dos atores institucionais como fator determinante do êxito do processo de autoavaliação e de formação/fortalecimento e consolidação da cultura avaliativa. Além disso, afigura-se como alerta à Unioeste e outras IES que estão iniciando seus processos avaliativos sobre a importância das representações sociais que emergem nos discursos dos atores, formuladores e gestores, quando o assunto é a autoavaliação institucional.

O propósito das reflexões aqui empreendidas é que as IES percebam a importância do envolvimento da comunidade acadêmica desde a definição da concepção de AI que se quer até onde se quer chegar com o processo avaliativo, evidenciando-se que seus gestores são os maiores contribuintes no sentido de constantemente estimular a interligação e estar atento para os elementos culturais que forem encontrados durante o processo de AI, para fortalecer e/ou modificar, quando necessário, as representações sociais e a cultura avaliativa da instituição.

A premissa de que o sucesso ou o fracasso do processo avaliativo reside na compreensão acerca das representações sociais construídas pela comunidade acadêmica, na participação efetiva e fortalecimento da cultura avaliativa da IES, auxilia na delimitação do campo teórico em atenção aos objetivos da investigação. Elegem-se, então, como categorias de estudo-pesquisa: autoavaliação institucional, representações sociais e cultura avaliativa.

Mediante tais categorias, segue-se o percurso conceitual de autores que são referências à questão da avaliação institucional nas IES brasileiras, como Isaura Belloni (1999), Denise Leite (1996; 2005), Dilvo Ilvo Ristoff (1994; 2000; 2002), Pedro Demo (2000; 2002), Ana Maria Eyng (2004), Marlis Morosini Polidori (2009), José Dias Sobrinho (2000; 2011), e destaca-se a inspiração de pesquisas realizadas por Wagner Bandeira Andriola e Laura Alves de Souza (2010), Wagner Bandeira Andriola (2012) e Elizeth Gonzaga Lima (2008; 2002). Nesse estudo, a voz desses autores se alia ao viés sociológico de pesquisadores como Pierre Bourdieu (1983; 2007), Michel Foucault (1998) e Émile Durkheim (2001). Além desses, as abordagens que contemplam cultura e representações sociais têm a base teórica sustentada em Gareth Morgan (1996), Pedrinho Guareschi e Sandra Jovchelovitch (1998), Denise Jodelet (2001; 2002) e Serge Moscovici (2010).

Não obstante, o campo teórico contemplado não é possível esgotá-lo, pois se entende que os estudos sobre a humanidade e suas práticas sociais estão em constante (re)construção e evolução.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Esse estudo está organizado em duas (2) partes distintas: uma introdutória e conceitual e a outra concebida como um caminho de investigação e compreensão do campo de estudo.

A primeira parte se estrutura na forma de três capítulos. O primeiro capítulo, denominado de Introdução, problematiza o tema/assunto/objeto, apresentam-se hipótese, objetivos, base teórica, categorias de análise e a estruturação do estudo.

Breve contexto histórico da criação da universidade brasileira inicia o segundo capítulo, que contem: Avaliação Institucional, Cultura Avaliativa e Representações Sociais, como substrato de análise para, na sequência, apresentar a AI na forma como definida pela legislação nacional e discutir conceitos e significados sobre cultura avaliativa e representações sociais.

No terceiro capítulo dessa primeira parte – Metodologia e Procedimentos Metodológicos – define-se o tipo de pesquisa e a abordagem qualitativa firmada no resgate de ideias e concepções, análise documental e aplicação de questionário, respondido por pessoas-chave no processo de avaliação da universidade. Nele, ainda, registra-se a composição da população e amostra do estudo, mencionam-se os princípios éticos e definem-se os procedimentos metodológicos da pesquisa.

A segunda parte forma o *corpus* de conhecimento elaborado a partir das discussões teóricas e da investigação *in loco* no campo do estudo e se estrutura em dois capítulos: quarto e quinto capítulos.

No quarto capítulo – Universidade em Tela – comenta-se brevemente a história da Unioeste, sintetizada em seus campi, analisam-se documentos que traduzem sua missão, metas e estratégias de avaliação institucional no contexto da política pública nacional de avaliação da Educação Superior. O quinto capítulo – Cultura Avaliativa e Representação Social na Voz dos Atores Institucionais – foi elaborado a partir da análise inicial que correlaciona os resultados alcançados na voz (silêncio) dos atores institucionais com planejamento institucional nos campi e configuração do processo de autoavaliação. Finaliza-se o capítulo com o entrelaçamento de vozes e de práticas que buscam o fortalecimento da cultura avaliativa, passando por meio de dificuldades técnico-operacionais na realização do processo de autoavaliação, divulgação de resultados e aplicabilidade prático-consensual desses resultados no contexto da Unioeste como universidade multicampi. Por fim, encerra-se o estudo – Considerações Finais – com abordagens pareadas que reforçam as análises e a revisão teórica em torno dos resultados alcançados na pesquisa de campo.

2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, CULTURA AVALIATIVA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Discute-se a questão da avaliação institucional nas universidades brasileiras, pelo menos, desde os anos de 1980, especialmente, quando a Associação Nacional dos Docentes da Educação Superior tomou a iniciativa de articular tais discussões. Mas, é a partir da década de 1990, no âmbito internacional, que se deflagrou intensamente um movimento de definição de novas propostas de organização dos sistemas públicos, que implicou diretamente no campo social. Em decorrência, estratégias de descentralização e novas formas de financiamento público e de regulação estatal passaram a orientar a gestão pública. Para se alinhar às diretrizes econômicas, interesses, demandas e valores do mercado, implementaram-se reformas e novas políticas educacionais que levaram as IES a modificarem seus objetivos e suas prioridades. Em função dessas mudanças, IES e programas de governos se tornaram objeto de avaliação e têm se constituído foco de análises em vasto campo da literatura: econômico e social.

No entender do professor norte-americano Herbert Kells (1992), a regulação na Educação Superior se volta para o exame da condição e nível de desempenho do objeto regulado, assim como para suas ações com a finalidade de modificar a condição e o nível de desempenho de agentes e instituições.

Essa regulação envolve avaliar o desempenho da instituição e/ou avaliar seus programas e se relaciona às intenções declaradas e/ou às diretrizes normativas emanadas do órgão regulador. É, pois, nesse sentido que se encaminha a revisão de literatura desse estudo. Inicialmente, repassa-se brevemente o caminho histórico percorrido pela universidade brasileira desde sua origem, apresentam-se conceitos e bases legais da AI como regulação do Estado sobre a qualidade da Educação Superior, discutem-se significados de cultura avaliativa e representações sociais.

2.1 CAMINHOS DA UNIVERSIDADE NO BRASIL: *IN LOCO* DA CULTURA

Ao instruir a Resolução nº 270¹¹, em 13 de dezembro de 2007, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Unioeste, CEPE, pressupôs não ser tarefa fácil o

¹¹ Aprova o Projeto Político-Pedagógico Institucional – PPPI da Unioeste (2007, Anexo I, p.3), cuja introdução tem por base o autor Boaventura de Sousa Santos e sua obra *A universidade do Século XXI*. São Paulo: Cortez. Editora, 2004, p.18.

ato de refletir sobre o papel de uma universidade *multicampi*, com características e trajetória muito peculiares, em um contexto sócio-histórico em que a universidade tem sido partícipes das mudanças e conquistas da humanidade nas áreas científica e tecnológica. Ainda, propôs que, para além da preconizada “reforma universitária” – tentativa de conformar marcos regulatórios para os quais deverão cingir-se a Educação Superior pública e privada no país –, a universidade precisa mudar, sobretudo, para se afirmar como instituição pública, gratuita e de qualidade, para ser capaz de responder de modo efetivo e criativo aos muitos desafios deste e dos próximos séculos. Tal “premissa liga-se à compreensão de que educação é bem público e não pode ser tratada como mercadoria, especialmente em uma Nação que ainda está longe de ter possibilitado o acesso a esse bem a todos os seus cidadãos” (UNIOESTE, 2007, p. 3).

A partir dessa compreensão, no presente estudo, essa seção se dedica à abordagem de parte da história da universidade brasileira, cuja instituição com *status* de “universidade”¹², possui menos de um século de vida, isso porque as experiências universitárias demoraram a ganhar materialidade. Enquanto que a universidade mundial nascia na Europa entre o fim do século XII e início do século XIII, no Brasil, algumas iniciativas surgiram entre os séculos XVI e XVII, mas apenas no século XIX, especialmente no fim da década de 1820, é que se estabeleceram as primeiras escolas do sistema nacional de Educação Superior.

Durante séculos, a tônica brasileira centrou-se na criação – por decretos ou leis – de faculdades e escolas isoladas para a formação profissional de médicos, engenheiros e bacharéis de direito. Somente no século XX, a partir da aglomeração de muitas dessas instituições educativas isoladas é que, formalmente, nasceram instituições com *status* de universidade.

Os primeiros registros das iniciativas acerca da formação e implantação do sistema de Educação Superior no Brasil datam do século XVI. O Quadro 1, a seguir, contempla a evolução histórica e traz uma síntese dos principais acontecimentos, objetivos, finalidades e consequências para a criação ou não da universidade brasileira, revelando, assim, brevemente a trajetória das primeiras universidades. Não obstante, o desafio da Educação Superior no Brasil continua a ser enorme e

¹² É uma instituição de ensino superior pluridisciplinar, formação de quadros profissionais de nível superior, de investigação, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, fornece educação terciária (graduação) quanto quaternária (pós-graduação). Disponível em: <<http://ead.infraero.gov.br/>>. Acesso em: 20 set. 2016.

relevante, desmembrado em múltiplas e diferentes faces, com mais consciência que há mais de meio século exigiu enfrentamentos, reformas ou até revoluções.

Quadro 1 – Evolução histórica e origens da universidade brasileira (1572-2014)

Período	Principais acontecimentos	Objetivos/Consequências
BRASIL-COLÔNIA	Primeiros registros de iniciativas de formação e implantação de ensino superior (séc. XVI a XVIII)	Objetiva a qualificação das elites agrárias e classe dominante da metrópole da época.
	Núcleos educacionais em destaque são colégios Jesuítas (1572)	O Colégio Central da Bahia foi o primeiro e serviu de modelo para os demais. O Colégio era atrelado à Igreja Católica – integrada ao funcionalismo do Estado –, continha cursos de artes, intermediário, humanidades, filosofia e teologia.
	Marquês do Pombal (1772) realiza reforma na Universidade de Coimbra/Portugal e expulsa os jesuítas do império português	Reforma e fecha em muitos colégios em Portugal e no Brasil.
	Início de profundas transformações e reformulações no sistema escolar	Criam-se colégios com cursos superiores que seguem os moldes da Universidade de Coimbra.
BRASIL-IMPÉRIO E PRIMEIRA FASE DO BRASIL-REPÚBLICA	Transformação da sede do poder e da elite portuguesa para o Rio de Janeiro (1808)	Criam-se cursos de nível superior no Brasil com vista à formação de burocratas do Estado, qualificação de especialistas e profissionais liberais da elite para o exercício do poder, aristocratização do saber pela classe dominante.
	Surgem os primeiros institutos civis brasileiros (1810) no Rio de Janeiro	Escola Militar, Escola Central, Escola de Engenharia.
	Criação do primeiro curso Medicina (1812) na Bahia, Cirurgia e cursos de Direito (1827) em São Paulo.	A criação dos cursos de Direitos teve como principal objetivo defender o Estado, legalidade e não cidadania. Mais tarde, tornaram-se Faculdades de Direito.
	Existiam cursos de Teologia e Filosofia, introduzido cursos de Matemática, Cirurgia, Desenho, História e Música.	Reestruturação e ampliação do ensino superior houve deslocamentos de estudos, áreas absorvidas por outros cursos, contribuindo para adoção da filosofia positivista por boa parte da sociedade.
	Clássico trajeto: parentes ou políticos influentes-cursos-formados	Na maioria seguia para cargos ou ascensão política.
	Novas e várias tentativas da criação de universidade (1840-1882) com forte recusa do Estado e da elite brasileira	Com discurso que universidade era obsoleta, um retrocesso ao país, que o certo era da especialização profunda, ou seja, estimula o caráter profissionalizante das instituições de ensino superior no Brasil e não restabelecer a velha universidade.
	Proposta na Assembleia Geral por Justiniano Jose da Rocha para criação da Universidade (1843)	Com principal objetivo de controlar todo o sistema de ensino (público e privado), conforme os paradigmas da Universidade de Paris, mas foi ideia totalmente recusada pelo Estado e elite brasileira de influência francesa.
	Conselho da Educação se opõe a criação da Universidade (1882)	Acirra ainda mais o discurso que seria um retrocesso ao país, que não seria conveniente aos brasileiros.
	Proclamação da República em nosso país (1889)	Havia cinco faculdades na área de Medicina, Direito e Politécnica. A existente estrutura de ensino superior serviu de base para o sistema universitário atual, originado por aglomeração de faculdades isoladas.

Continua.

Quadro 1 – Evolução histórica e origens da universidade brasileira (1572-2014) Continuação

Período	Principais acontecimentos	Objetivos/Consequências
BRASIL REPÚBLICA PRIMEIRAS UNIVERSIDADES	Aumento da demanda por ensino superior devido às transformações econômicas e institucionais	Criaram-se 27 escolas superiores de Medicina, Obstetria, Odontologia, Farmácia e Agronomia.
	O presidente da República Marechal Hermes da Fonseca, decreta a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República (1910)	Esta reforma do ensino traz novas mudanças na legislação e na carreira docente, dentre vários pontos destaca-se: a introdução dos exames de admissão aos cursos de Vestibular e apresentação dos certificados de conclusão do ensino secundário, a liberdade curricular e fim das fiscalizações federais nas escolas superiores estaduais e privadas.
	Criado a Universidade de Manaus (1909)	Criada devido à prosperidade da borracha, mas quinze anos após sofre declínio deste ciclo e conseqüente declínio de alunos, e a Universidade é dissolvida.
	Criado a Universidade de São Paulo particular (1911)	Proposta de ensino para todos os graus: primário, secundário, superior e transcendental, foi a primeira promover e realizar atividades de extensão universitária, tinha forte uso de metodologia crítica.
	Aumento da oferta do ensino superior e, conseqüente, aumento de expedição dos títulos acadêmicos (1911-1915)	Com conseqüente perda do real valor do título e limitação na oferta de vagas e novos critérios de classificação para o ingresso, através das reformas no ensino superior e a reorganização do ensino secundário com a Reforma Maximiliano (1915) e a Reforma Rocha Vaz (1925).
	Criada a Escola de Medicina pelo governo do Estado de São Paulo (1812)	Para reagir contra a metodologia crítica da Universidade de São Paulo particular e assim cria esta escola e junto a imposição que somente formados em faculdades oficiais poderiam exercer a profissão, ou seja, com estas medidas há o fechamento da Universidade de São Paulo particular (1917).
	Criada a Universidade do Paraná em Curitiba (1911)	Com ambicioso programa, mas infelizmente não superou a reforma Carlos Maximiliano de 1915.
	Criada a Universidade do Rio de Janeiro (1920) como primeira universidade criada legalmente pelo governo federal.	Nasceu da aglutinação da Escola Politécnica, da Escola de Medicina e de uma Faculdade de Direito Livre. Consta em alguns registros que a principal motivação da criação desta universidade era a concessão do título de doutor ao rei da Bélgica em nosso país.
	Criada a Universidade de Minas Gerais (1927)	Criada pela reunião das faculdades de Engenharia, Medicina, odontologia e Farmácia de Belo Horizonte.
	Surge a Universidade do Rio Grande do Sul (1928)	Surgiu com base na Escola de Engenharia de Porto Alegre que estava distribuída em 11 institutos voltados à pesquisa aplicada, à formação de engenheiros, químicos e operários agrícolas, ou seja, diante desta diversidade de unidades e de cursos mais tarde ficou conhecida como Universidade Técnica do Rio Grande do Sul.
A Primeira Guerra Mundial e a Revolução 1930; a ideia da burguesia industrial de mudar as mãos da burocracia do Estado e acumulação de capital; Reforma universitária em alguns países da América Latina como Argentina com vista à valorização de pesquisa, extensão e participação estudantes nos órgãos.	Provocaram no Estado e na elite brasileira a reflexão sobre a importância e a condução da educação. Campanhas surgem para a tomada de consciência coletiva para construção de um sistema educacional para criação da tão aclamada "verdadeira universidade". Neste sentido surgiram fortes defensores no campo educacional como Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Francisco Campos, Fernando de Azevedo.	

Continua

Quadro 1 – Evolução histórica e origens da universidade brasileira (1572-2014) Continuação

Período	Principais acontecimentos	Objetivos/Consequências
BRASIL REPÚBLICA PRIMEIRAS UNIVERSIDADES	A revolução de 1930 leva à presidência provisória da República Getúlio Vargas que acaba permanecendo por 15 anos (1937-1945)	Acontece o Estado Novo com passagem do Estado Liberal para o Estado Social, centralizador, autoritário e sem participação popular, repúdio as instituições liberais, criação legislação trabalhista e previdenciária, são criados órgãos de intervenção econômica, começam os contornos da classe operária e classe média, política educacional autoritária, ou seja, muitos abalos políticos, econômicos, culturais e educacionais.
	Criação do Estatuto das Universidades (1931) pelo Ministro Francisco Campos	Dentre série de diretrizes, o ensino superior podia organizar-se como universidade (pública ou privada) ou instituição isolada, contando com núcleo central (Reitor, Conselho Universitário e Assembleia Universitária ou Congregação). Houve a introdução do ensino religioso nas escolas do sistema de ensino nacional (estatuto que permanece por 30 anos). Em consequência houve várias reformas em universidades, criação de outros cursos, justaposição de faculdades, mas sempre submetido ao Estado. A primeira a sofrer reformas foi a Universidade do Rio de Janeiro, mais tarde chamada de Universidade do Brasil.
	Fundada a Universidade de Comunhão Paulista (1933)	Nasceu marcada pela recuperação, reconstrução educacional da nacionalidade, com a principal missão de estudar a fundação da Universidade de São Paulo.
	Criação do projeto e decreto de Instalação da Universidade de São Paulo – USP (1934)	A proposta da estrutura/organização como universidade liberal (com inspiração inglesa e francesa, autônoma, estatal, colegiada, departamentalizada e opositora ao governo federal) com missão de criar um "ideal", uma "consciência coletiva", uma "mística nacional", um lugar de crítica e da síntese dentro do sistema universitário. Mas, infelizmente, a mão autoritária e intervencionista de Getúlio Vargas impede a implantação do modelo liberal desta universidade em 1939, cujo modelo passa a ser inspiração para outras universidades somente em 1954.
	Importantes reformas no sistema escolar do Rio de Janeiro realizadas pelo defensor Anísio Teixeira	Também foi idealizador da Universidade do Distrito Federal em 1935 que foi absorvida quatro (4) anos após pela Universidade do Brasil.
	Criação da Universidade do Brasil (1939) no Distrito Federal	Instituição marcou a história da universidade no país pela forma criadora e inovadora como ocorreu sua experiência.
	Criação da Universidade Católica no Rio de Janeiro	Nasce da junção das faculdades de Direito e de Filosofia, e cinco anos mais tarde instala-se esta universidade em São Paulo também.
	Fim do Estado Novo ou início da redemocratização do país (1945)	Todo o ensino superior era criticado em nome da modernização brasileira reclamada pela ideologia desenvolvimentista instalada no país.
	Criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica, ITA, e do Instituto Pesquisas Desenvolvimento para Apoio a Indústria e Aviação Comercial (1947) no Rio de Janeiro.	Deu início o processo de modernização do ensino superior no país, ofereceu cursos de Mecânica, Aeronáutica e Eletrônica, e o centro de pesquisas para apoiar a indústria e a aviação comercial.
	Início do funcionamento do Conselho Nacional de Pesquisas (1951)	Uma das principais medidas foi à criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas - CBPF, a fim de realizar o que as universidades não conseguiam. Congregou importante centro de estudos-pesquisas e obteve mandato universitário para conferir graus acadêmicos de pós-graduação.

Continua.

Quadro 1 – Evolução histórica e origens da universidade brasileira (1572-2014) Continuação

Período	Principais acontecimentos	Objetivos/Consequências
	Congresso Nacional autoriza a instituição da Universidade de Brasília, UnB (1961) sob a liderança de Darcy Ribeiro depois substituído por Anísio Teixeira (1963)	A criação desta universidade teve como premissa de ser a universidade voltada para as necessidades do país, atendendo os apelos reformistas e populistas da época. Em 1962, o presidente da República cria a Fundação Universidade de Brasília, ou seja, entra na história como a mais moderna universidade brasileira, de inspiração no nacionalismo desenvolvista. Infelizmente, 5 (cinco) anos mais tarde, a Reforma Universitária, realiza a intervenção na universidade e aborta seu projeto de implantação.
	Ocorre a intervenção no país, através do golpe militar de 1964 e causa novas reformas universitárias.	O governo militar reage contra a crítica das universidades, aborta o projeto da Universidade de Brasília, expulsa docentes e intensifica a repressão contra movimentos estudantis, inclusive
	Nasce a Universidade Estadual de Campinas, Unicamp (1967) e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste (1987), objeto do estudo em tela.	Com características de multiversidade, pela inspiração na síntese do modelo inglês (humanista e centrado no ensino), francês (funcionalista e centrado na formação profissional), alemão (que privilegia sobremaneira a pesquisa em associação com o ensino), acrescidos do modelo americano, que dá ênfase às relações da universidade com a comunidade em que está inserida. Neste rol de acontecimentos volve-se o olhar para o grande marco legal relativo à instituição do estudo em tela, quando ocorre a difusão das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, por força legal e cria-se a Fundação Federação Estadual de Instituições de Ensino Superior do Oeste do Paraná, Funioeste, que posteriormente segue para o processo de estadualização das Faculdades de Cascavel – Fecivel (criada em 1972), de Foz do Iguaçu – Facisa (criada em 1979), de Toledo – Facitol e Marechal Cândido Rondon – Facimar (criadas em 1980), instituições privadas. A Funioeste é transformada em autarquia e as citadas Faculdades em campi da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
	Promulgada a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei da Reforma Universitária de 1968.	Como resultados desta reforma, sobressaem: sistema departamentalizado, vestibular unificado, ciclo básico, sistema de créditos e matrículas por disciplina, carreira do magistério e pós-graduação deixa de ser exigência legal, cria os campi universitários afastados dos centros urbanos.
	Período de 1968-1980	As matrículas no ensino superior privado atingem o dobro das do ensino público, inauguram novo panorama no ensino superior. Em 1980 o poder público tenta conter a expansão do setor privado através de vários atos administrativos e decretos.
	Período de 1985 a 1990	Reduziu-se este panorama, estabilizou-se o número de faculdades isoladas privadas e houve aumento do número de universidades particulares.
	Constituição de 1988	Reafirma-se a educação como direito de todos os cidadãos.

Continua.

Quadro 1 – Evolução histórica e origens da universidade brasileira (1572-2014) Conclusão

Período	Principais acontecimentos	Objetivos/Consequências
	Período de 1996 a 2000	Promulgação da LDB/1996 traz mudança na concepção da educação no país e implanta a legislação de avaliação na Educação Superior, em IES, cursos e desempenho dos discentes. No ano de 2000, há o início da era do novo milênio, sociedade da informação e do conhecimento e ainda sociedade da comunicação, onde o nosso país passa pelo forte processo de globalização, tecnológica e científica, com desenvolvimento sociedade baseado no crescimento econômico o que proporciona grande abertura política e a democracia, tendo consequências na educação brasileira.
	Plano Nacional de Educação Superior - PNE	Aprovado através da Lei 13.005/2014 o Plano Nacional de Educação Superior – PNE com vigência de 10 anos, com vistas ao cumprimento ao artigo 214 da Constituição Federal de 1988, cujo objetivo é articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração, definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos da diferentes esferas federativas que conduzam a: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística científica e tecnológica do país; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Fonte: Coletânea de artigos adaptada pela autora (2017).

Diante do panorama exposto, apesar do curto espaço de tempo de existência da universidade no Brasil, a história de sua criação revela proposta contraditória, especialmente pela adoção de modelos descontextualizados político econômico, e socialmente do Estado nacional. Apesar das inúmeras tentativas de concepção com vistas à criação, verifica-se que a universidade brasileira não continha projetos vinculados ao desenvolvimento nacional; os existentes eram impregnados de ideologias e resultantes de pouca discussão. Complementa-se essa ideia com a expressão do educador Darcy Ribeiro (1982, p. 72): “[...] ao copiar o modelo napoleônico apenas reproduzimos sua estrutura formal sem nos capacitarmos a criar uma universidade integradora da nação”.

Em dois momentos mais próximos da história de criação da universidade brasileira, surgem os projetos de criação da Universidade de São Paulo (USP, em 1934) e da Universidade de Brasília (UnB, em 1961) que, apesar de serem

instituições de ensino com missões¹³ diferentes, a mão autoritária do Estado foi mais incisiva no desvio desses projetos para atender, mais uma vez, a qualificação das elites e sustentar o poder dominante. A afirmação do educador Darcy Ribeiro (1982, p. 78) transpassa a extensão das contradições da universidade nacional, pois, “até agora, [...], as universidades atuaram especialmente como agentes da manutenção da ordem instituídas ou, no máximo, da modernização reflexa de suas sociedades”.

A situação atual da universidade é resultado do *mix* de adaptações e de metamorfoses ocorridas ao longo da história, que apesar dos discursos, da busca pela modernização e democratização do sistema de Educação Superior e da autonomia universitária, a maior obtenção foi o controle do governo, por meio do MEC e demais órgãos. Nem todas as reformas foram capazes de mudar a perspectiva do poder que a controla, sendo muitas vezes ampliada a situação de imposição, associada ao acentuado isolamento do discurso e de sua prática.

Dessa forma, fica a percepção que a universidade supostamente ideal ainda está para ser construída, ou seja, que não se encontra sua identidade como nação, se diz nação na qual o ensino assume as coordenadas de espaço e tempo previstos no seu projeto político, econômico, social e cultural o que reflete na indefinição do modelo e no delineamento dessa universidade.

A sonhada universidade somente será possível diante de uma sociedade livre, independente e democrática, que constrói seus próprios caminhos, o que constitui o maior desafio para a sua construção; ela precisa transformar a própria sociedade em que está inserida. Acredita-se que as políticas educacionais de um país não podem ser regidas conforme contextos ou por indicadores econômicos ou políticos ou pelo setor produtivo. As universidades devem ser autossuficientes para formar cidadãos capazes de atuar nesses ambientes com posturas críticas e éticas, dispostos a ações transformadoras, que integrem as universidades ligadas a projetos sociais concretos, autônoma, próximas de seus fins básicos de ensino, pesquisa, inovação e extensão, principalmente como parte do desenvolvimento da

¹³ A USP foi criada em uma época precedida pela Segunda Guerra Mundial, quando na Europa florescia o nazismo (doutrina nacional-socialismo de Adolfo Hitler na Alemanha) e o fascismo (regime político autoritário de Benito Mussolini na Itália), e havia forte inquietude na juventude brasileira. Como a USP defendia uma ideologia liberal, com a missão de formar profissionais capazes de auxiliar na mudança do Brasil agrário para o Brasil industrial, não trouxe professores dos países nazistas e fascistas para as áreas de humanidade, mas importou pesquisadores alemães para as áreas exatas (MOTOYAMA, 2011). A UnB nasceu com a promessa de reinventar a educação superior, entrelaçar as diversas formas de saber e formar profissionais engajados na transformação do país. O educador Anísio Teixeira, que planejou o modelo pedagógico, propunha a criação de uma experiência educacional transformadora que unisse o que havia de mais moderno em pesquisas tecnológicas com uma produção acadêmica capaz de melhorar a realidade brasileira (UnB, 2016).

sociedade, o que leva à percepção de que o caminho para tal intento é a atual universidade superar a si mesma, buscar dentro de si, as causas e soluções, com humildade, sabedoria e cidadania desvelará a universidade que se sonha.

Nesse contexto, convém retornar as palavras do educador Anísio Teixeira (1935) proferidas na inauguração da Universidade do Distrito Federal (UDF), que ressaltou a função da universidade como única e exclusiva. Desde então, reconhece o professor e doutor em Educação, José Geraldo de Souza (1996), a universidade se expandiu, mas em seu cerne, permanece a mesma estrutura que acolhia uma ideologia populista reformista pouco discutida.

A universidade é o foco de cultura, de disseminação do conhecimento, já apropriado pela humanidade, e de (re)criação da ciência. Todavia, como propõe o educador Anísio Teixeira (1968, p. 21), a universidade precisa se “transformar numa instituição central, entregue ao seu labor em busca da ciência, integralmente inserida na sociedade e se encaminhando para transformar-se na grande força de promoção da cultura e do desenvolvimento econômico”.

Não há dúvida, assegura o historiador Erneldo Schallenberger (2006), de que na sua pluralidade de funções, a moderna Universidade sempre enfrentará o desafio de produzir conhecimento e ofertar as qualificações necessárias para a sociedade.

Na próxima seção, com base na concepção da educadora Ana Maria Eyng (2004), firma-se o pressuposto de que a avaliação institucional pode ser percebida como momento de aprendizagem e de produção de conhecimento para, na sequência, discutir-se a AI e suas bases legais como forma de regulação estatal sobre programas e gestão financeira, o que, em consequência, gera a necessidade de autorregulação da própria universidade.

2.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A composição da seção se baseia em conceitos e estatísticas sobre a atual realidade da Educação Superior no Brasil do século XXI e em modelos de regulação, avaliação e autoavaliação adotados no país.

2.2.1 Avaliação Institucional na Educação Superior Brasileira

No Brasil, a partir da década de 1980, devido à intensa globalização e industrialização do país, aumento do número de centros universitários e faculdades privadas, a diversidade das instituições educativas diante do novo perfil de estudantes, docentes e das novas ofertas educativas, houve consequente ampliação das matrículas na Educação Superior.

A junção desses acontecimentos tornou premente a reforma na Educação Superior e a necessidade de o Estado ter um processo de avaliação e regulação para assegurar a qualidade do ensino, da pesquisa e extensão, estabelecer critérios para criação de novas políticas institucionais do sistema e, dessa forma, adotar novas estratégias para as tomadas de decisões e obter uma gestão universitária que pudesse atender às intensas mudanças sociais.

Nos últimos dados do Censo da Educação do Ensino Superior¹⁴, fica evidente o crescimento na oferta de ensino em IES que totalizam 2.391 instituições, sendo 106 federais, 119 estaduais, 76 municipais e 2.090 privadas, com destaque para a iniciativa privada. A predominância da categoria privada alcança o índice de 87,4% do total de IES existentes, enquanto as públicas chegam apenas a 12,6% desse total, ou seja, para cada instituição pública de Ensino Superior existem sete (7) instituições privadas, aproximadamente.

Por outro lado, apesar de as instituições públicas comporem pequeno percentual entre as IES (centros universitários, faculdades, institutos federais e Cefet), as universidades públicas abarcam o maior percentual de matrículas 53,4%, sendo que a evolução do número de cursos de graduação entre o período de 2010 a 2013 atingiu 8,6%. Somente no ano de 2013 existiam 32.049 cursos e a maior quantidade de cursos (49,5%) se concentrou nas universidades, seguidas das faculdades (32,7%). Esses percentuais demonstram que o sistema de ensino superior vivencia uma evolução em seus efetivos (matrículas, cursos, discentes e docentes). Esses dados propulsionam pesquisas por interessados na transformação da Educação Superior e na garantia da qualidade do ensino, pesquisa e extensão.

¹⁴ Resumo Técnico da Educação Superior é uma publicação anual com informações estatísticas extraídas do Censo da Educação Superior, o qual é realizado pelo Inep e disponibilizado no site no ano de 2015. No Censo do ano de 2014, divulgado em 2017 pelo Inep, o panorama geral da Educação Superior pouco se alterou. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos1>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

Nesse contexto, a avaliação institucional se configura como campo em expansão na Educação Superior, sedimentando o novo perfil de gestão universitária, que busca agilidade, eficiência, produtividade, competitividade e qualidade, diante das demandas do mercado e da sociedade ávida por transformações sociais.

Como já afirmado anteriormente nesse estudo, a AI tem gerado impacto na transformação da Educação Superior, tanto que, praticamente, a maioria das universidades brasileiras desenvolve seus processos avaliativos internos e externos. Mas, apesar de a AI ter se tornado um dos elementos centrais do discurso educacional brasileiro, seu significado ainda não é unanimemente aceito. Para efeito do presente estudo, adota-se uma conceituação básica semelhante à adotada pela professora chinela Erika Himmel König (2007, p. 81) para se entender avaliação como processo que visa à determinação do valor ou mérito de um objeto, qualquer que seja submetido a um juízo. Isso implica identificação, análise e aplicação de critérios ou padrões determinados para avaliar a qualidade, a utilidade, a efetividade ou o significado do objeto em questão, ou seja, trata-se da AI.

A partir dessa compreensão, registram-se os objetivos principais da AI, os quais dizem respeito ao autoconhecimento e à tomada de decisão, tendo como finalidade o aperfeiçoamento de seu funcionamento e a melhoria da qualidade e da eficiência do sistema da Educação Superior, como um todo, e em particular em cada instituição que o integra. Espera-se, então, que os resultados alcançados no processo avaliativo permitam formulação de subsídios relevantes para várias instâncias ou dimensões como para a sociedade, para o governo e IES em geral, mas, especialmente para a educação nacional como um todo.

Nesse processo de reflexão, percebe-se o sentido de a IES conhecer a si própria, pois a instituição que adota o processo de autoavaliação permanente toma o seu destino em suas mãos, não deixando a rotina ou as políticas governamentais determinarem suas prioridades, porque a possibilidade do autoconhecimento visa o aperfeiçoamento e à melhoria da qualidade das atividades e ações desenvolvidas pelos sujeitos, nos processos de ensino, aprendizagem e gestão.

Para a formulação desses processos e ações faz-se necessário resgatar seis princípios constituídos no Paiub¹⁵, e que ainda são válidos, com destaque para a

¹⁵ Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras, Paiub, criado em 1983, pelo MEC, Decreto nº 2026/1996, como sistema de avaliação institucional centrado na graduação. Esse programa foi substituído pelo exame nacional de cursos (ENC) e, posteriormente, pelo Sinaes.

globalidade, pois a IES deve envolver todas as suas instâncias, avaliar suas dimensões – ensino, pesquisa e extensão –, administração, qualidade das aulas, titulação do corpo docente, acervo da biblioteca, estrutura física, vida acadêmica, ou seja, seus sujeitos, conhecimento, interpretação do mundo, os futuros cidadãos que forma e os profissionais que qualifica. Porém, a AI não deve ter o objetivo de promoção de “rankings” entre instituições da Educação Superior.

Na compreensão de Dilvo Ilvo Ristoff (1994, p. 84-95), dada a perspectiva do Paiub, a AI deve evitar uso da **comparabilidade**, ter o respeito à **identidade institucional**, suas características, sua história e cultura e, principalmente, **não premiar ou punir**, ao contrário, identificar, criar políticas, ações e medidas institucionais para o aperfeiçoamento e soluções para suas insuficiências, adotar a avaliação com a função educativa que conduz ao processo de **instalação da cultura avaliativa** e, assim, ser percebida a importância do processo, resultados obtidos, construção coletiva pela **adesão voluntária**, por meio de metodologias adequadas que possibilitem a **legitimidade** técnica, ética e política e consequente **continuidade** das ações efetivas relevantes à transformação social e institucional.

AI constitui-se em uma atividade processual, contínua e sistemática que não pode ser imediata, pois para o autoconhecimento faz-se necessário aprofundamento nos fenômenos, o que demanda tempo para ocorrer o envolvimento dos sujeitos internos (docentes, discentes, gestores e agentes universitários) e sujeitos externos (pesquisadores, pais, profissionais, empregadores e entidades sociais).

A constituição da AI deve prever o processo de autoavaliação e de avaliação externa, e tem por finalidade

[...] impulsionar um processo criativo de autocrítica; conhecer como se conheciam e se inter-relacionam as tarefas acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa e extensão e administração; é uma forma de reestabelecer compromissos com a sociedade; repensar os objetivos, modos de atuação e resultados; estudar, propor e implementar as mudanças no cotidiano das atividades acadêmicas, para poder planejar, para evoluir, **todos com sua importância** (RISTOFF, 1994, p. 88, grifo nosso).

José Dias Sobrinho (2000) complementa essa reflexão ao definir que a AI consiste em um processo social e público, organizado e promovido por agentes dotados de competência técnica, ética e política, que agem de maneira articulada com instrumentos, objetivos, critérios e metodologias construídas a partir de amplas discussões e acordos. No seu entendimento, o autor menciona que a AI “não é a

soma de pequenas análises isoladas ou a justaposição de avaliações episódicas e pontuais. Ela é uma ação global [...]” (p. 42).

Em seu conjunto, a AI é um momento essencial para uma gestão efetiva que visa à qualidade institucional, principalmente, para os gestores se apropriarem dos resultados do processo avaliativo na elaboração/operacionalização do Planejamento Institucional a fim de reverter fragilidades e aproveitar melhor as potencialidades da instituição educativa. Especifica Ana Maria Eyng (2004) que a grande estratégia revelada na AI é o grau de conhecimento institucional, a capacidade de a instituição se conhecer e se avaliar, pois a realização do processo de identificação e de coleta de informações promove decisões entre várias alternativas.

2.2.2 Bases Legais da AI na Educação Superior no Brasil

A Educação Superior brasileira tem legalidade expressa na Constituição da República Federal do Brasil, de 1988, pontuando a presença do setor privado. O texto constitucional declara: “o ensino é livre à iniciativa privada atendida as seguintes condições: cumprimento das normas gerais da educação nacional; autorização e avaliação de qualidade pelo poder público”. (art. 209, BRASIL, 1988). Portanto, a educação não é exclusividade do Estado, afirmando a noção do Estado Avaliador, pois o ingresso e a permanência da IES no sistema devem ser dados pelo Poder Público, tomando por base o processo de avaliação por ele conduzido. Mas, sobretudo, a Constituição de 1988 é o marco legal de maior relevância à garantia da educação como dever do Estado (art. 208, BRASIL, 1988).

Em 1995, a Lei Federal nº 9131 cria o Conselho Nacional de Educação, CNE, e também a avaliação periódica de IES e de cursos, significando que, a partir desse momento, não existe autorização ou reconhecimento ou credenciamento que tenha validade permanente, conferindo periodicidade a cursos e instituições.

A LDB/1996 traz a mesma temática ao determinar que: “A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação”. (art. 46, BRASIL, 1996).

Oportuno lembrar que a construção desse Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, como marco legal vigente, passa pela consolidação do “regime de colaboração” entre os diversos sistemas de ensino. Nesse particular, tanto a

Constituição Federal de 1988 (art. 211) como a LDB/1996 (art. 8º) estabelecem o “regime de colaboração” como princípio para a organização da educação nacional.

A LDB/1996, como marco legal, proporciona relevantes transformações para a estrutura da educação nacional, uma vez que dá ênfase à avaliação como estratégia para melhorar a qualidade da Educação Superior.

Em suas determinações, a LDB/1996 define atribuições da União, dentre as quais se destacam (do art. 9º):

[...] assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino (inciso VIII), e autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (inciso IX) (BRASIL, 1996).

A LDB/1996 prevê a atribuição dos Estados nacionais para “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (inc. IV, art. 10, BRASIL, 1996).

Dessa análise, evidencia-se que a LDB/1996 atribui a cada sistema de ensino, federal ou estadual, a competência para regular e avaliar cursos e IESs.

Conforme a professora e doutora em Ciência da Educação, Marlis Morosini Polidori (2009), o processo de avaliação da Educação Superior no Brasil apresenta uma trajetória bastante rica e inovadora no que se refere à sua proposta de considerar o processo na sua totalidade. Todavia, a avaliação da Educação Superior foi pensada e iniciada antes mesmo da promulgação da Constituição Federal de 1988 e de ser sancionada a LDB/1996. Conforme a autora, a avaliação da Educação Superior, como parte integrante da Política Nacional de Educação, foi articulada em quatro ciclos assim descritos:

Primeiro ciclo (1986-1992): caracteriza-se por várias iniciativas de organização de um processo e existência de avaliações isoladas no país que não se constituíram em uma avaliação de caráter nacional. Nesse ciclo, destaca-se o Programa de Avaliação da Reforma Universitária, PARU, criado em 1983, e as comissões de notáveis, denominada de Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior, GERES, criadas em 1986.

Segundo ciclo (1993-1995): formulação de políticas públicas voltadas à avaliação e instalação do PAIUB.

Terceiro ciclo (1996-2003): consolidação e implementação da proposta governamental com realização do Exame Nacional de Cursos, ENC, do Provão e da Avaliação das Condições da Oferta, ACO, posteriormente, passou a ser chamada de Avaliação das Condições de Ensino, ACE, e,

por fim, a regulamentação e organização da avaliação das IES por meio de portarias do Ministério da Educação.

Quarto ciclo (2003 até os dias atuais): caracteriza-se pela implantação do Sinaes como movimento em favor da avaliação emancipatória e formativa, que considera as especificidades de cada IES no país (POLIDORI, 2009, p. 444, grifo nosso).

Como marco legal, o Plano Nacional de Educação, PNE (2001-2011)¹⁶ reafirma a necessidade de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e estabelece que a União institua esse Sistema e os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do PNE (art. 4º, BRASIL, 2001).

Surge o Sistema Nacional de Avaliação Institucional, Sinaes/2004, que se torna política de Estado, e define os órgãos responsáveis pela regulação e operacionalização do Sinaes legalmente instituídos, quais sejam: a Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior, Conaes¹⁷ e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep.¹⁸

O PNE (2014 a 2024)¹⁹ não se esquece no Sinaes. Ao propor melhoria na qualidade da Educação Superior (meta 13) também propõe o aperfeiçoamento do Sinaes – avaliação, regulação e supervisão (estratégia 13.1) e a indução de um processo contínuo de autoavaliação das IES, fortalecimento da participação das comissões próprias de avaliação, aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, com destaque à qualificação e à dedicação do corpo docente (estratégia 13.3). (BRASIL, 2014a).

Na composição da base legal que sustentou os diferentes ciclos de AI, expõe Marlis Morosini Polidori (2009), as propostas da comunidade acadêmica das IES não alcançaram centralidade, o que vem ocasionando conflitos e dificultado que o modelo Sinaes ganhe legitimidade, principalmente, nas universidades públicas.

Nesse contexto, há destaque à ideia de que para haver o desenvolvimento do processo avaliativo com cultura avaliativa, é essencial que ocorram ações reflexivas, construção de conhecimentos e de saberes novos, formulação da identidade institucional e desenvolvimento de estratégias de sensibilização da comunidade

¹⁶ Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2011, aprovou o PNE para o decênio 2001-2011 (BRASIL, 2011).

¹⁷ Órgão colegiado que organiza e coordena externamente o processo avaliativo, exercendo supervisão ao Sinaes e estabelece parâmetros gerais e diretrizes para sua operacionalização.

¹⁸ O Inep é uma autarquia federal vinculada ao MEC, criada pelo Decreto-Lei nº 580, em 13 de janeiro de 1937, com a missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro e com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

¹⁹ A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou o PNE para o decênio 2014-2024 (BRASIL, 2014a).

acadêmica como parte da construção dessa cultura para ser capaz de aplacar a resistência²⁰ à adesão ou o silenciamento dos atores alcançados por esse processo. Além disso, não há como prescindir do conhecimento acerca do Sinaes.

2.2.3 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, Sinaes

Em termos conceituais, sucintamente, o Sinaes enfatiza a existência de duas concepções de avaliação que regem o Brasil: o modelo de inspiração anglo-americana, de abordagem quantitativa, com a finalidade de obter resultados classificatórios, e o modelo franco-holandês, de abordagem quali-quantitativa, que atribui ênfase à AI e à análise. O que se observa é que as diferentes experiências e propostas metodológicas de avaliação nas IES que foram implementadas no Brasil nas últimas três décadas, assim como os sistemas de avaliação dos países desenvolvidos, seguem uma ou outra dessas orientações/concepções.

Como legalmente instituído, o Sinaes é formado por três componentes principais: avaliação das IES (autoavaliação e avaliação externa), dos cursos e do desempenho dos universitários. Suas principais finalidades são:

[...] a melhoria da qualidade da educação superior; a orientação da expansão da sua oferta; o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004).

Em seus princípios, o Sinaes reconhece a diversidade do sistema nacional da Educação Superior; respeita a identidade, a missão e a história das IES; propõe que as IES sejam avaliadas globalmente, isto é, a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade vistos em sua relação orgânica e não isoladamente – ensino, pesquisa e extensão –, e busca a continuidade do processo avaliativo.

Especificamente, são definidas três modalidades principais de instrumentos de avaliação do Sinaes, aplicados em diferentes momentos. A primeira trata da **avaliação das instituições de Educação Superior, Avalies**, que se constitui no centro de referência e articulação do sistema de avaliação e se desenvolve em duas etapas principais: **autoavaliação e avaliação externa**. A segunda refere-se à

²⁰ Resistência, nesse estudo, entende-se pelo não envolvimento, a não participação, a omissão ou o silêncio, a não adesão, a falta de comprometimento da comunidade acadêmica ou da própria instituição em relação ao processo avaliativo e a cultura de avaliação.

avaliação dos cursos de graduação, ACG. E a terceira diz respeito à **avaliação do desempenho dos estudantes universitários, Enade**, e a outros complementos como os **instrumentos de informação (censo e cadastro)**. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Conaes e a operacionalização é de responsabilidade do Inep.

A avaliação das IES tem por objetivo identificar o perfil e o significado da atuação da instituição educativa por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais (art. 3º da Lei nº 10861/2004), dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

- I. a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
- II. a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
- III. a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
- IV. a comunicação com a sociedade;
- V. as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
- VI. organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
- VII. infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
- VIII. planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;
- IX. políticas de atendimento aos estudantes;
- X. sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior (BRASIL, 2004).

Na avaliação das IES, as dimensões supracitadas são consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes IES, devendo ser contemplada, no caso das universidades, de acordo com critérios estabelecidos em regulamento, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

A Unioeste, além das dez dimensões definidas na Lei do Sinaes, implementou nova dimensão, a XI: **desenvolvimento das dimensões humanas e qualidade de**

vida no trabalho para oportunizar a qualidade no ambiente de trabalho e humanizar as relações de convivência entre os servidores de todos os setores.

O objetivo da avaliação dos cursos de graduação é “identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica”, abrangendo diversos procedimentos e instrumentos, entre os quais obrigatoriamente as visitas *in loco* por comissões de especialistas (art. 4º, Lei nº 10.861, BRASIL, 2004).

A avaliação de universitários dos cursos de graduação tem como instrumento o Enade que, pela regra, tem o objetivo de aferir:

[...] o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão ligado às realidades brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (art. 5º, Lei nº 10 861, BRASIL, 2004).

Os processos instruídos para a avaliação externa da Educação Superior se orientem sob uma visão multidimensional na busca pela integração das naturezas formativas e de regulação em uma perspectiva de globalidade.

Cada IES deve constituir sua Comissão Própria de Avaliação (ex-Comissão Permanente), CPA, com as atribuições de: conduzir os processos internos de AI, realizar a sistematização e a prestação de informações solicitadas pelo Inep, assegurar a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada e principalmente atuar autônoma aos conselhos e demais órgãos colegiado da sua instituição. Portanto, a autoavaliação deve ser coordenada pela CPA de cada IES e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da autoavaliação institucional da Conaes.

No Estado do Paraná, as Instituições Estaduais de Ensino Superior, IEES, têm realizado seus processos avaliativos à luz da legislação federal, amparada pelas orientações dos órgãos vinculados ao sistema e da Comissão Especial de Avaliação do Sistema Estadual de Educação Superior do Paraná²¹, com o propósito de desenvolver mecanismos democráticos, a partir da ampla discussão e representação de todas as instituições, visando o permanente acompanhamento e

²¹ A Comissão Especial de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino Superior do Paraná, CEA, foi criada pelo Governo do Estado por meio do Decreto nº 1.416, de 12 de setembro de 2007, com a finalidade de avaliar as atividades de gestão, pesquisa, ensino e extensão para garantir educação superior de qualidade, considerando o desenvolvimento sustentável, valores democráticos, respeito às diferenças, à diversidade e à autonomia das IES. Disponível em: <<http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

suporte às IEES nos processos avaliativos para as atividades de ensino, pesquisa, extensão e a gestão administrativa (UNIOESTE, 2015).

Embora a avaliação se preste à função reguladora com a finalidade de subsidiar o Conselho Estadual de Educação do Paraná, CEE, na sua responsabilidade constitucional de regular o Sistema Estadual de Ensino, e auxiliar a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, SETI, na criação e implementação de políticas públicas de Educação Superior, seu caráter fundamental é pedagógico, promotor do autoconhecimento e formador de sujeitos comprometidos com a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

A compreensão sobre o caráter da avaliação é respaldada nas determinações legais do CEE, que se reporta ao Sinaes como modelo de avaliação a ser seguido pelas IEES do Estado do Paraná. A Comissão Especial de Avaliação, CEA, em consenso com o CEE e a SETI, define como pertinente a integração do Sistema Estadual ao Sistema Federal, por considerar que a proposta paranaense vem ao encontro do que o Sinaes preconiza para o sentido da AI na Educação Superior.

Desse modo, embora o Sinaes seja um sistema completo, a CEA entende ser pertinente a proposição de indicadores complementares que, mantendo a filosofia da avaliação proposta no Sinaes, permitem adequar a avaliação institucional às especificidades do Sistema Estadual, em atenção à heterogeneidade existente entre as IEES, evidenciada nas diferenças de estrutura organizacional, física, de recursos humanos e de gestão (PARANÁ, 2007).

Para tanto, nota-se que a legislação nacional normatizadora do Sinaes é referencial básico para os processos de avaliação, regulação e supervisão, com reflexos objetivos na tomada de decisão sobre entrada e permanência de IEES e de cursos nos sistemas nacional e estadual de Educação Superior.

Pode-se dizer que o Sinaes representa um marco na história da avaliação da Educação Superior no Brasil, por fundamentar-se em princípios da avaliação formativa. Mas, apesar das discussões e controvérsias, o Sinaes é aplicado nas IES desde 2005 como modelo de avaliação em larga escala.²² Por suas características, pode se revelar (im)perfeito, dada a dimensão das particularidades de cada IES.

²² Conforme Flávia Obino Corrêa Werle (2011, p. 776), a avaliação em larga escala ou avaliação externa, na década de 1990 se desdobra em múltiplas modalidades, como a avaliação da Educação Básica, que se reduzia ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o Saeb, amostral, focado em competências em leitura e matemática, passa a contar, em 1998, com outro instrumento, agora instituído com o objetivo de verificar o comportamento de saída do ensino médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Nessa perspectiva, a construção e consolidação da cultura de avaliação ainda são aspirações e expectativas. A remoção de obstáculos à construção/consolidação está relacionada, principalmente, ao desconhecimento dos sentidos e significados da AI ou, ainda, na ideia da avaliação como punição ou premiação. Contudo é urgente discutir o envolvimento da comunidade acadêmica no processo de AI, de maneira calma e sensata para rever os “nãos” declarados ou possíveis omissões e desmistificar pensamentos errôneos do passado, provocando mudanças em direção ao fortalecimento e consolidação da cultura da avaliação, ainda que se depare com contextos de tensões e desafios.

Assim configuram-se as propostas e desafios do Sinaes que visa o rumo à cultura avaliativa com aspectos de avaliação formativa, somativa, emancipatória e construtiva e neste contexto o presente estudo avança para demonstrar o processo de AI da Unioeste.

2.3 CULTURA AVALIATIVA: CONSTRUÍDA COLETIVAMENTE E PASSO A PASSO

O elemento centralizador do Sinaes é a avaliação interna ou autoavaliação das IES, tema de grande complexidade porque envolve a própria complexidade do ser humano que, no presente estudo, reúne-se em torno dos atores institucionais componentes da comunidade acadêmica.

Explica Leite (2005) que a abordagem da autoavaliação definida no Sinaes e centrada na participação, sobretudo, enfatiza as pessoas nas IES e dá voz às suas crenças, necessidades, anseios. Daí a valorização do engajamento da comunidade acadêmica na AI, como atividade essencialmente democrática, resulta na criação e fortalecimento da cultura avaliativa da instituição.

Nesse particular, avança-se, aqui, para outra temática complexa: o conceito de cultura. Toma-se como parâmetro para análise de seu significado a intersecção teórica do antropólogo estadunidense Clifford Geertz (1978, p. 4) que recupera do sociólogo alemão Max Weber esse conceito como semiótico²³: o homem constrói significados, uma teia, que ele mesmo teceu, portanto, cultura é análise dessa teia e

²³A semiótica provém da raiz grega ‘*semeion*’, que denota signo. Assim, tem-se ‘*semeiotiké*’, ‘a arte dos sinais’, revela as formas como o indivíduo dá significado a tudo que o cerca, é a ciência que estuda os signos e todas as linguagens e acontecimentos culturais como se fossem fenômenos produtores de significado, neste sentido define a semiose. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/filosofia/semiologica/>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

de seus significados, “não como ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado”.

Seguindo a concepção de Clifford Geertz (1978), direciona-se o olhar para a teia que se constrói em torno do processo avaliativo institucionalizado, e busca-se verificar e compreender os seus sentidos, fazendo-se uso da ciência interpretativa, ao tentar entender a avaliação como fenômeno que está sempre no meio do acontecimento, da travessia e, assim como a “cultura nunca é igual, é sempre uma recriação”, a avaliação também é um processo contínuo, um “devir”, vir a ser.

Para o homem, expressar suas experiências vividas é uma prática comum, mas as generalizações devem ser realizadas com critérios para compreender como se dá o processo de construção da cultura, sendo necessário entender, dentre várias outras, uma ação, localizá-la e caracterizá-la.

Na construção teórica sobre a cultura é essencial que não se faça a codificação de regularidades abstratas, mas possibilitar descrições minuciosas sem generalização de casos, mas generalizá-las dentro deles. Entende-se, então, que esse estudo não é necessário se tornar um “nativo”, mas conversar com ele. Nesse aspecto, Clifford Geertz (1978, p. 24) propõe o “alargamento do universo do discurso humano” para compreender a cultura de um povo ao expor a sua normalidade sem reduzir a sua particularidade, ou seja, “procurar a complexidade e ordená-la”.

Na intenção de estimular a evolução das reflexões sobre o tema, propõe-se o entendimento de “cultura avaliativa” como a combinação de ações de avaliações que se disseminam na aplicação de seus resultados às tomadas de decisões e para o reconhecimento social acerca da relevância da informação. O sociólogo Roque de Barros Laraia (1997, p. 30) define cultura como fenômeno natural que possui causa e regularidade que permite estudo objetivo e análise capazes de proporcionar a formulação de leis sobre o processo cultural e a evolução da humanidade. A professora chilena Erika Himmel König (2007) mostra, de forma objetiva, uma equação que sintetiza os esforços que resultam no que se pode chamar de criação, fortalecimento e consolidação da cultura avaliativa. Na equação da professora: cultura avaliativa = difusão das ações avaliativas + aplicação dos resultados + relevância social da informação.

Na compreensão do pesquisador britânico Gareth Morgan (1996, p. 115-6), teórico da cultura organizacional, o conceito de cultura “refere-se tipicamente ao padrão de desenvolvimento refletido nos sistemas sociais de conhecimento,

ideologia, valores, leis e rituais quotidianos”. Para esse pensador, a cultura vincula-se intimamente às sociedades. Por tal razão, indivíduos de diferentes localidades atribuem valores distintos a fenômenos ou objetos, e, por isso também “constroem suas vidas em torno de conceitos distintos de trabalho e lazer”, o que influencia a constituição e funcionamento das organizações [para o contexto desse estudo, são percebidas e tratadas como instituições].

Na formulação do conceito de cultura organizacional, Gareth Morgan (1996, p. 125) associa várias ideias e defende a existência de uma multiplicidade de culturas entre grupos e organizações. Argumenta que: “[...] assim como os indivíduos numa cultura tem diferentes personalidades enquanto compartilham de muitas coisas comuns, isso também acontece com grupos e organizações”. Daí, porque, infere o pesquisador, há que se admitir que grupos e organizações formem minissociedades portadoras de sua própria cultura e subcultura, ambas decorrentes das diferentes visões de mundo e sistema de valores que têm as pessoas, que os compõem.

Em sua conceituação, Gareth Morgan (1996) cita as contribuições das pesquisas do sociólogo norte-americano Harold Garfinkel para evidenciar que “a natureza de uma cultura é encontrada em suas normas sociais e costumes e que, se alguém adere a essas regras de comportamento, ele será bem-sucedido em construir uma realidade social adequada” (p. 133). O pesquisador evidencia a “ideia de que a cultura viria de uma sociedade para outra” (p. 135), mas por ser uma maneira mais desenvolvida da prática social está permanentemente em constante movimento, podendo ser aprendida e (re)construída.

O processo de aprendizagem ou (re)construção de uma cultura somente se desencadeia quando uma regra preestabelecida é quebrada ou a realidade existente é questionada. Mas, o estabelecimento e a aplicação de uma regra requerem mais que conhecimento dessa regra e somente quando passa a fazer parte da cultura é que ela adquire legitimidade e acaba por se firmar sem ser impositiva.

Da mesma forma que é institucionalmente processada a legitimidade de uma regra, há que se pensar que as instituições estão inseridas em um contexto social e são geridas por pessoas das mais diversas formações profissionais. Transpondo esse entendimento às IES, diante do Sinaes, por exemplo, e concordantemente com Gareth Morgan (1996), tem-se que essa nova regra se legitimará como cultura para umas e para outras pessoas de diferentes maneiras.

A partir dessa compreensão, define-se a cultura institucional com base em Gareth Morgan (1996, p. 143) “como uma forma desenvolvida de prática social, influenciada por muitas interações complexas entre pessoas, situações, ações, circunstâncias”, ou seja, a cultura evolui sempre. Nessas interações, conforme o autor, emergem costumes, crenças, histórias, rituais, normas que se constituem em variáveis distintas como abstração imposta pela cultura e que auxiliam o observador a atribuir sentido ao que acontece na cultura, mas não são sinônimo da experiência da cultura em si mesma. Em outras palavras, o conjunto dessas variáveis não constitui a cultura por si mesmo, se assim fosse, estar-se-ia diante de uma concepção mecanicista de cultura e, nesse caso, a difusão da cultura poderia ser conduzida por manipulação instrumental. Mas, afirma o pesquisador, a cultura não se deixa conduzir pelo controle direto de nenhum grupo de indivíduos em particular.

Nessa mesma compressão, no estudo sobre as representações sociais de gestores e técnicos da Universidade Federal do Ceará acerca da cultura avaliativa, Wagner Bandeira Andriola e Laura Alves de Souza (2010) registram que essa visão mecanicista é comum nas perspectivas teóricas que defendem a gestão da cultura, e complementam com a afirmativa de que os gestores podem exercer influência na

[...] evolução da cultura através de suas representações simbólicas e tentar promover valores desejados. Compreender a cultura de uma instituição pode abrir os olhos para algumas descobertas, mas isso não oferece uma receita na resolução dos problemas. Pode-se até usar algumas variáveis culturais para obter determinados resultados, mas surge como algo inviável administrar a cultura em si (ANDRIOLA; SOUZA, 2010, p. 52).

Na construção da uma cultura, destaca-se Gareth Morgan (1996) quando evidencia que novos hábitos não são automáticos, nem imediatos, daí se entende que a construção da cultura avaliativa nas IES é um processo que demanda tempo, continuidade e reflexão. Esse processo deve ser capaz de instigar a consciência institucional e gerar novas atitudes. No entender do pesquisador, a cultura é um processo contínuo, proativo na construção da realidade e que dá vida ao fenômeno em sua totalidade. Então, a cultura não será mais uma variável simples nas instituições e sociedades, mas sim um “fenômeno ativo, vivo, através do qual as pessoas criam e recriam os mundos dentro dos quais vivem” (p. 135).

Seguindo suas concepções sobre cultura, Gareth Morgan (1996) propõe que a realidade é configurada e estruturada como um processo de representação, o qual requer um papel ativo, que acontece por esquemas representativos que perpassam

pelo hábito e acabam de se impor sobre as pessoas da “forma que as coisas são”. Ou seja, a instituição configura-se como representação da realidade compartilhada; sua cultura é representação e não obediência às regras.

Contudo, toda a representação é parcial e inferior ao que é vivenciado no ambiente no qual é produzida, somente adquirindo sentido quando é observada no contexto de sua construção. A partir desse entendimento, na próxima seção contempla-se parte da teoria que trata das representações sociais.

2.4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A RELAÇÃO DO INDIVIDUAL E DO COLETIVO

A abordagem sobre as Representações Sociais foi idealizada e desenvolvida pelo psicólogo romeno, erradicado na França, Serge Moscovici, com seu trabalho pioneiro intitulado *‘La Psychanalyse, son image et son public’*, divulgado em 1961.

Na explicação dos psicólogos Alberto Mesaque Martins, Cristiene Adriana Carvalho e Maria Isabel Antunes-Rocha (2014), o referido psicólogo buscava compreender o processo de difusão da psicanálise na sociedade parisiense, especialmente, sua apropriação por essa comunidade e os modos pelos quais orientavam as formas de pensar, sentir e agir.

Explicam Pedrinho Guareschi e Sandra Jovchelovitch (1998), psicólogos e estudiosos da Psicologia Social, que o trabalho de Serge Moscovici corresponde a uma forma sociológica da psicologia, inspirada na noção de representação coletiva defendida por Durkheim.²⁴ Esse trabalho, conforme expõem os autores, constituiu importante crítica sobre a natureza individualizante de grande parte das pesquisas americanas situadas no campo da psicologia social.

Serge Moscovici procurou atualizar o conceito durkheimiano (pouco operacional à época) a fim de trazê-lo para as condições atuais das sociedades modernas imersas na intensa estratificação do trabalho, entre as quais, a dimensão da especialização e a velocidade da informação se tornaram componentes decisivos nas vidas das pessoas e dos grupos. No entender da psicóloga Ângela Arruda (2002), atualizar significa tornar o conceito operacional para ser aplicável em sociedades em que a velocidade da informação não lhes concede o tempo de

²⁴ As representações coletivas em Durkheim apresentavam razoável estabilidade e relativa suspensão no tocante às representações individuais. Consistiam, portanto, conforme a educadora e psicóloga Ângela Arruda (2002), em um grande ‘guarda-chuva’ para abrigar crenças, mitos, imagens, e também idiomas, direitos, religiões, tradições.

sedimentar-se em tradição e que impõe um processamento constante da novidade que se conhece por delegação, uma vez que ninguém tem acesso a todo o saber.

No sentido de conjunto, Serge Moscovici (1961 *apud* ARRUDA, 2002, p. 137) considera que o processo social nada mais é do que um processo de “familiarização pelo qual os objetos e os indivíduos vêm a ser compreendidos e distinguidos na base de modelos ou encontros anteriores”. A familiaridade que assim se forma, “constitui ao mesmo tempo um estado das relações no grupo e uma norma de julgamento de tudo o que acontece”.

Na compreensão de Serge Moscovici (2010), todas as interações humanas, sejam entre duas pessoas ou grupos, pressupõem representações. Uma vez criadas, as representações adquirem vidas próprias que circulam, encontram-se e se atraem ou se repelem dando oportunidade para o nascimento de outras novas, enquanto morrem as velhas. As representações são criadas para filtrar a informação que provém do meio ambiente e daí controlam o comportamento individual.

Apesar das várias conceituações sobre Representações Sociais existentes na literatura, como as apresentadas pelas psicólogas Mary Jane Paris Spink (1995) e Ângela Arruda (2002), a definição mais consensual entre os pesquisadores do campo é a da psicóloga Denise Jodelet (2002, p. 22), para quem as representações sociais se constituem em uma “forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social, onde tem uma relação”.

Para compreensão, administração ou enfrentamento do mundo, com todas as informações, o ser humano é induzido a criar representações, que, conforme Denise Jodelet (2002), “são fenômenos complexos, estão nos discursos, subtendidas nas palavras, veiculadas nas imagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em instituições”. Para a autora, a maior riqueza das representações se manifesta pelos diversos elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões e imagens. Essa totalidade significativa, que se encontra no centro da investigação, tem a essência de analisar, descrever e explicar as suas dimensões e formas, processos e funcionamento.

A abordagem das Representações Sociais está intimamente relacionada com o estudo dos registros simbólicos sociais, explicam Pedrinho Guareschi e Sandra Jovchelovitch (1998). Em outras palavras, a teoria das Representações Sociais diz respeito ao estudo das trocas simbólicas ocorridas em ambientes sociais, nas

relações interpessoais, que influenciam na construção do conhecimento que é compartilhado pelos sujeitos. Um dos objetivos dessa teoria é tornar familiar algo até então desconhecido, possibilitar a classificação, categorização e nomeação de ideias e acontecimentos inéditos, ou pelo menos, não se deparado. Tal processo permite a compreensão, manipulação e interiorização do novo, unindo-o a valores, ideias e teorias já assimiladas, preexistentes e aceitas na sociedade.

Explica Serge Moscovici (1961; 2010) que é possível encontrar o hiato entre o que se sabe e o que existe, a diferença que separa a proliferação do imaginário e o rigor do simbólico. É o que Gareth Morgan (1996) entende como parcialidade e inferioridade daquilo que é apreendido no contexto de produção de uma representação e daquilo que constitui o real.

A abordagem das Representações Sociais é uma opção para estudos que se propõem a descrever e explicar os fenômenos sociais, pois reproduzem pensamento e comportamento comuns a grupo de indivíduos; são dinâmicas, mudam de tempos em tempos, pois há a liberdade da qual se vale a linguagem para projetá-las em um espaço simbólico e direcioná-las para as mais diversas associações.

É um erro concluir que as Representações Sociais se resumem em meras opiniões, mitos, pareceres, crenças, pois são conhecimentos desenvolvidos por um grupo de sujeitos e que se cristalizaram ao longo do tempo, sendo uma construção social da realidade, que emana da sociedade e que para ela volta. Importante explicitar que o conhecimento se consolida no tempo, mas não é estagnado, pelo contrário, novos conhecimentos vão sendo gerados em um sistema de trocas possibilitado pela linguagem para manifestar formas de pensar permeadas pelo universo sociocultural e histórico dos atores sociais de determinada sociedade.

Os conteúdos representativos são determinados pelo lugar, posição social e funções que os atores ocupam em dado contexto social. Em relação às divisões sociais, sociólogo Pierre Bourdieu (1989) tece considerações sobre a relação entre Representações Sociais e divisão do mundo do saber. No seu entender, essa divisão inclui critérios que vão além das propriedades ditas objetivas (como a ascendência, o território, a língua, a religião, a atividade econômica). Aqui também estão inclusas as propriedades ditas subjetivas (por exemplo, o sentimento de pertença). Portanto, “as representações que os agentes sociais têm das divisões da realidade é que contribuem para a realidade das divisões” (p. 119).

As concepções de Denise Jodelet e Mary Jane Paris Spink (1993) revelam que as representações são fenômenos sociais, desde o seu conteúdo cognitivo, cujo entendimento acontece a partir do seu contexto de produção. As Representações Sociais se iniciam pelas funções simbólicas e ideológicas a que servem, e (re)constroem-se sob influência das formas de comunicação onde circulam.

Dessa forma, compreender as representações construídas pelos atores que compõem a comunidade acadêmica da Unioeste, campo desse estudo, pode revelar qual é a relação (in)existente entre baixa adesão, participação e envolvimento dessa comunidade acadêmica, a cultura avaliativa e as representações construídas a partir da autoavaliação institucional Unioeste.

2.5 RELAÇÃO ENTRE CULTURA AVALIATIVA, ADESÃO E REPRESENTAÇÃO

Algumas premissas sedimentadas na análise de vários autores contemplados nesse estudo são ponto de partida para as reflexões dessa seção. Dentre elas, a percepção de que avaliação institucional como processo técnico que objetiva juízo para determinação de valor ou mérito não se configura como atividade política, tal como discutida na concepção de Pedro Demo (2000) e Erika Himmel König (2007).

A percepção de AI como processo técnico leva a se pensar que a constatação de que há baixa adesão, participação e envolvimento da comunidade acadêmica na AI da Unioeste não configura essa avaliação como atividade política, sequer como prática de cultura avaliativa. Ao contrário, conduz ao entendimento de AI é realizada somente como processo técnico-burocratizado que serve para algumas análises e posterior engavetamento. Mas, se se pensar na explicação de Wagner Bandeira Andriola e Laura Alves de Souza (2010) de que a constatação da presença ou ausência de algo não configura uma avaliação na amplitude desse conceito, então, a baixa adesão/participação/envolvimento da comunidade acadêmica na AI da Unioeste não seria elemento de configuração/validade desse processo avaliativo.

Todavia, há outro viés de análise que pode ser retirado do estudo de Wagner Bandeira Andriola e Laura Alves de Souza (2010). Os autores defendem que a avaliação deve ter consequência, ser empregada por avaliadores e avaliados e desenvolvida com a finalidade de tomadas de decisões futuras. Essa configuração ultrapassa a mensuração e a classificação, tal como discutidas por Pedro Demo (2000; 2002) e Érika Himmel König (2007), pois o ato de avaliar, além de permitir

juízo, também conduz a novas ações influenciadas pelos resultados, possibilidade de intercâmbio de conhecimento em nível institucional e obtenção de subsídios para a formulação de políticas públicas na Educação Superior. Por esse viés, a AI não se constituiria em um exercício autoritário centrado no poder de juízo, mas como prática cultural.

No entender de Pedro Demo (2000), a AI seria uma atividade política na luta por mudança qualitativa na educação, o que leva a supor o alcance da proposta de avaliação do Sinaes, cujo conceito de avaliação está centrado na ideia de participação e integração. Contudo, ainda seria insuficiente para se entender e/ou explicar, em hipótese, a baixa adesão, participação e envolvimento da comunidade acadêmica na AI da Unioeste e a correlação desta com cultura avaliativa e representações dos atores institucionais acerca da AI.

Com base em Érica Himmel König (2007) explora-se a correlação adesão, participação e envolvimento da comunidade acadêmica na AI com o uso dos resultados apurados no processo avaliativo. A autora assinala que os efeitos esperados das avaliações nas instituições educativas se relacionam diretamente à utilização dos resultados em tomadas de decisão, o que nem sempre acontece. Há, segundo ela, várias formas de conceituar o uso das informações coletadas em uma avaliação e/ou processo de avaliação. Dentre elas, a autora cita a denominada perspectiva da corrente principal, *mainstream perspective*, e a concepção alternativa. A primeira concebe o uso como promotor de impacto direto e rápido da informação avaliativa sobre o sistema ou programa educacional. Nessa concepção, o uso é caracterizado como um evento e não como um processo, sendo que sua aplicação deve ser iniciada desde o momento em que a avaliação é planejada. Dentre a corrente conceitual pode-se situar o Enade, cujos resultados expostos na mídia no formato de *ranking* nacional obscurecem o processo de autoavaliação das IES, expõe Marlis Morosini Polidori (2009).

Conforme Érika Himmel König (2007), a concepção alternativa é formada por várias correntes teóricas que tratam do uso da avaliação e do processo avaliativo. Entre essa variedade, em função do escopo desse estudo, optou-se pela concepção teórica do sociólogo norte-americano Michael Quinn Patton (2003, p. 230), que defende que o uso do processo avaliativo é definido como “mudanças cognitivas, comportamentais, programáticas e organizacionais resultantes do engajamento no processo de avaliação e da aprendizagem sobre o pensar na forma avaliativa”.

Para o supracitado sociólogo, a avaliação focalizada no uso começa pela premissa de que os resultados avaliativos devem ser efetivamente utilizados, por isso, o uso não pode ser uma concepção abstrata dos avaliadores, mas deve refletir a preocupação com a maneira como as pessoas reais no mundo real aplicam os resultados da avaliação e/ou do processo avaliativo no seu cotidiano.

O foco na avaliação centrada na utilização de resultados centra-se no real uso pretendido pelos usuários²⁵, que não são simples receptores passivos, explica o sociólogo. Por isso, a avaliação e todo o processo avaliativo devem aproximar-se da complexidade do pensamento e das experiências das pessoas reais que vivem em um mundo real. Encerra Michael Quinn Patton (2003), a confiança nos benefícios advindos da avaliação e/ou do processo avaliativo indica ter correlação estreita com a efetividade da participação e da colaboração dos usuários do conhecimento gerado. Há casos em que a confiança na aplicabilidade prática dos resultados é fator determinante da participação-colaboração. Ora se não há aplicabilidade dos resultados, concorda-se com Érika Himmel König (2007), para que avaliar?

Os contextos de uso da vida real do conhecimento gerado na avaliação e/ou no processo avaliativo, geralmente, caracterizam-se pela interação de usuários, que não se presume terem todos eles iguais ou semelhantes concepções, o que nem sempre é revelado realmente.

Conforme os professores canadenses Damien Contandriopoulos e Astrid Brousselle (2012), a percepção sobre a diversidade do conhecimento existente entre as pessoas, introduz a noção de polarização, que constitui uma característica central do contexto de intercâmbio do conhecimento, e que pode explicar, em parte, a adesão, participação e envolvimento da comunidade acadêmica na AI da Unioeste. Os professores esclarecem que se caracterizam por polaridade de baixa emissão, quando potenciais usuários compartilham semelhantes preferências e opiniões quanto à questão em pauta, há priorização e destaque dessa questão em comparação com outras questões potenciais e listagem de critérios contra os quais as soluções potenciais devem ser revistas. À medida que diminui o nível de consenso entre os debatedores ou participantes de uma avaliação e/ou processo avaliativo, por exemplo, cresce a polarização da questão em pauta.

²⁵ No campo da avaliação institucional, os usuários são os participantes do sistema que possuem posições institucionalmente sancionadas que lhes permitem intervir nas práticas, regras e funcionamento dos sistemas organizacionais, políticos ou sociais (CONTRANDRIOPOULOS; BROUSSELLE, 2012).

Em contextos caracterizados por polarização de baixa emissão, explicam os citados professores, os debates tendem a se firmarem em níveis técnicos baseados em processos racionais, o que potencialmente não estimula a adesão, participação e colaboração. À medida que aumenta a polaridade, em função do decréscimo do nível de consenso entre os partícipes, também decresce o potencial de argumentos racionais e os debates tendem a assumir uma forma política em que o objetivo de um não é convencer o outro por imposição de ideias e opinião. Esses contextos revelam maior potencial de estímulo à adesão, participação e colaboração.

As inter-relações entre avaliadores, avaliados e tomadores de decisão têm sido consideradas como fator relevante à análise de processos de intercâmbio de conhecimento em nível coletivo, situação que se enquadra a maioria dos cenários em que há uso de resultados de avaliação de programas e/ou de instituições.

Damien Contandriopoulos e Astrid Brousselle (2012) definem o uso do conhecimento em nível coletivo como sendo um processo por meio do qual os usuários incorporam informações específicas em propostas de ação para influenciar o pensamento, as práticas e as regras de ação coletiva dos outros. Todavia, alertam esses professores que a capacidade prática de determinado usuário para influenciar o sistema coletivo dentro do qual intervém depende de vários fatores em contextos específicos, o que pode dissociar o intercâmbio do conhecimento das práticas reais ou dos resultados avaliativos e, em consequência, anular a influência da avaliação nas mudanças de atitudes e ações nos níveis individual, interpessoal e coletivo. Esses níveis são discutidos com mais detalhes, posteriormente, nessa seção.

Conforme o professor e teórico organizacional Ikujiro Nonaka (1994), em cenários em que há uso de resultados de avaliação de programas e/ou de organizações [instituições] supõe-se que todos os participantes tenham acesso às informações por diferentes fontes, produzam sentido, modifiquem-nas e criem novas informações que, por extensão, também devem ter acesso facilitado para o coletivo. Ainda, nesses cenários, explica o professor, os principais motores da (re)criação do conhecimento são as pessoas da própria organização, as quais são continuamente impelidas a recriar o mundo segundo suas crenças, perspectivas, valores, etc., todos ligados à cultura. Nessa criação, utilizam-se do conhecimento já apropriado, cujo uso depende da construção de sentidos, da intencionalidade da mente que “não só cria a possibilidade de significado, mas também limita sua forma” (p. 17). A limitação dessa forma situa-se no domínio das representações coletivas e individuais.

Ao se referir à intencionalidade da mente, Ikujiro Nonaka (1994) pontua a relevância de se aguçar a percepção e notar que o uso do conhecimento apropriado ou gerado de forma individual ou coletivamente depende, em grande parte, das características individuais dos atores. Comportamento dos avaliadores e avaliados, receptividade dos tomadores de decisão, nível de conhecimento sobre o tema/assunto/questão de avaliação, dentre outras, são elementos decisivos no processo de construção das representações e, por conseguinte, no processo de (re)criação do conhecimento. O professor lembra que, nesses processos, a autonomia individual é essencial, pois é ela que dá aos indivíduos a liberdade de absorver o conhecimento e recriá-lo.

Na compreensão de Ikujiro Nonaka (1994), no momento em que as pessoas são postas diante do enfrentamento de uma contradição, um questionamento, uma nova regra, têm a oportunidade de reconsiderar pensamentos, perspectivas fundamentais e abrir-se para elementos culturais conhecidos ou não. Conforme o professor, questionar a validade de atitudes básicas em relação ao mundo em que a pessoa vive, aos contextos adjacentes a sua vivência na organização [instituição] e às representações construídas em torno desses contextos, necessariamente, envolve profundo compromisso pessoal que, pode ou não, sofrer influência do compromisso coletivo para com a organização [instituição]. Esse tipo de compromisso situa-se no domínio exclusivo das representações coletivas, que, no entender de Serge Moscovici (2001), têm base no universo consensual, marcado efetivamente pelo saber prático, o qual busca transformar o não familiar em familiar.

Nas organizações [instituições], quando vistas como um conjunto de grupos e suborganizações que têm padrões próprios e específicos de cultura e subculturas, o compromisso individual ou coletivo, necessariamente, tem relação com a cultura específica aí existente. Conforme Gareth Morgan (1996, p. 121), para que essa cultura seja entendida deve ser observada quanto aos “padrões de interação entre os indivíduos, o idioma que é utilizado, as imagens e temas explorados na conversa, e os vários rituais da rotina diária”. Porém, revela que não somente a cultura (e subculturas) deve ser objeto de observação, pois há outras forças sociais geradoras de influência originadas no domínio real e formadoras de um conjunto de representações simbólicas que pode ser usado como instrumento por um grupo de pessoas para dominar e explorar outro. A relação entre dominadores-dominados é característica da organização.

Nesse particular, Damien Contandriopoulos e Astrid Brousselle (2012), em referência ao campo da avaliação, tecem sobre a influência de forças sociais que usam proximidade ideológica nos processos de troca de conhecimento sob a concepção de informação como mercadoria em lutas políticas. Conforme esses professores, geralmente, tais forças postulam que aos aliados oferta-se a informação, mas essa informação deve ser usada estrategicamente de encontro aos interesses dos oponentes.

Representações simbólicas, forças sociais e intercâmbio do conhecimento gerado em avaliações e/ou processos avaliativos também compõe pauta de discussão do professor Gary Henry e do psicólogo Melvin Mark (2003), norteamericanos teóricos da avaliação institucional, para os quais, o que está em jogo é a influência que a avaliação exerce em nível individual, interpessoal e coletivo. Esses pesquisadores discutiram várias formas de influência da avaliação nesses três níveis e evidenciam que, dentro deles, ocorrem diferentes tipos de processos de mudança.

Conforme descrevem Gary Henry e Melvin Mark (2003), o primeiro nível, o individual, refere-se aos casos em que processos e/ou resultados da avaliação causam mudanças diretamente no pensamento ou ações de uma ou mais pessoas, especificamente, quando o processo de mudança ocorre predominantemente em uma pessoa. Por exemplo, o grupo de avaliadores espera que a exposição dos resultados da avaliação mude crenças e opiniões das pessoas participantes e/ou pessoas de grupos de interesse, acreditando que a mudança nos comportamentos individuais leve às mudanças em nível coletivo. Alternativamente, a noção de uso de resultados do processo sugere que um indivíduo pode aprender alguma coisa ou mudar suas crenças com base na participação em uma avaliação e/ou processo avaliativo. Dessa forma, há real possibilidade de intercâmbio do conhecimento gerado. Esse intercâmbio situa-se no campo de domínio do nível interpessoal.

O segundo nível, interpessoal, refere-se à mudança provocada nas interações entre as pessoas pelo processo avaliativo ou resultados alcançados. Mencionam Gary Henry e Melvin Mark (2003), por exemplo, que os resultados avaliativos podem ser uma fonte autorizada que dá confiança a um orador para tentar mudar atitudes e comportamentos de outros. Em contextos de programas avaliativos, a persuasão é mais frequentemente interpessoal, e ocorre quando uma ou mais pessoas se esforçam para influenciar outras. Em relações interpessoais persuasivas há maior polarização da questão em pauta, o que pode influenciar a participação.

O terceiro nível, coletivo, refere-se à influência direta ou indireta da avaliação e/ou do processo avaliativo sobre decisões e práticas das instituições, públicas ou privadas. Mais precisamente, esclarecem Gary Henry e Melvin Mark (2003), o nível coletivo está diretamente envolvido quando um processo ou resultado de mudança opera predominantemente dentro de algum corpo social agregado a uma instituição. Por exemplo, uma mudança nos rumos de determinada política pública pode ser influenciada pelos resultados da avaliação e promover mudanças no corpo social a ela agregado direta ou indiretamente.

Gary Henry e Melvin Mark (2003) listam/explicam possíveis mudanças no nível individual, como, por exemplo, se os resultados da avaliação afetam as opiniões sobre a viabilidade da implementação do programa avaliativo, geralmente, há mudança de atitudes. As informações sobre os efeitos do programa aumentam a importância da questão, o que desencadeia maior polarização e maior estímulo à participação. A elaboração do relatório do processo avaliativo estimula as pessoas a pensar mais sobre tal processo, gerando aumento de suas expectativas sobre os resultados. A discussão sobre possíveis resultados no início do processo de avaliação e no pós-relatório incentiva o julgamento do leitor sobre a eficácia do programa. Novas habilidades – como técnicas de colaboração ou pesquisa – são aprendidas por meio da participação na avaliação e/ou processo avaliativo. Há mudança de comportamento de professores e de suas práticas docentes. Os pesquisadores mencionam que, em nível individual, as mudanças devidas à avaliação e/ou processo avaliativo carregam, em si, considerável potencial para disseminar novas ideias e estimular novos comportamentos que podem ou não ser agregadas à cultura avaliativa.

Conforme Gary Henry e Melvin Mark (2003), há várias formas de influência no nível interpessoal, e cada uma pode desempenhar um papel mediador na cadeia causal de influência na avaliação e/ou processo avaliativo. A comunicação dos resultados por meio de uma organização credível revela alto potencial de persuasão entre políticos que, comumente e de forma individual, passam a apoiar um programa avaliativo já existente ou em fase de elaboração/implementação. Essa comunicação também pode influenciar uma pessoa que se motiva a trabalhar por mudanças na instituição e, como isso, passa a construir teias de interação que deslocam a influência do nível individual para o interpessoal.

No nível interpessoal, explicam Gary Henry e Melvin Mark (2003), é comum que minorias²⁶ de opinião usem resultados de avaliações e/ou de processos avaliativos para contrariar atitudes adotadas nas instituições pelo intercâmbio do conhecimento gerado no período pós-avaliação. Em contextos avaliativos, opiniões infundadas revelam potencial que contraria o avanço das discussões em torno da avaliação institucional, mas, por outro lado, entendem Damien Contandriopoulos e Astrid Brousselle (2012), podem aumentar a polarização de questões relativas ao tema e, assim, incentivar a participação e a colaboração.

Geralmente, pelo fato de a avaliação e/ou o processo avaliativo mudar normas e condições sociais de envolvidos, também, é comum a influência de grupos minoritários. Porém, salientam Gary Henry e Melvin Mark (2003), o potencial persuasivo de grupos minoritários não pode ser desconsiderado, uma vez que a literatura revela que as minorias são mais prováveis de serem eficazes na mudança quando são persistentes, detêm forte argumento com um componente moral e, ainda, quando contam com liderança carismática conseguem fortes agregações.

Por fim, as influências em nível coletivo. Gary Henry e Melvin Mark (2003) explicam que os relatórios da agenda midiática sobre os resultados de uma avaliação e/ou processo avaliativo despertam interesse e aumentam a opinião pública quanto à relevância da criação e implementação de programas de avaliação. A coalizão de vozes em torno de avaliações e/ou processos avaliativos pontuais modifica a recomendação pública coletiva e incentiva formulações de políticas com base na evidência do sucesso de várias alternativas propostas em determinado programa de avaliação. Além disso, a evidência de crescente problema social, como a discutida qualidade da educação pública, por exemplo, influencia a adoção de ideias reunidas em torno de reformas estruturais, o que pode não ser solução. Conforme os pesquisadores, outro fator de ponderação é formado pelas evidências de sucesso de uma política, exposto em nível internacional, que influenciam a adoção de políticas similares em outros países. Nesse particular, registra-se a iniciativa brasileira baseada em modelos internacionais de AI que resultou na criação e implementação do Sinaes.

Em suas conclusões, Gary Henry e Melvin Mark (2003) não descartam a hipótese de que a liderança entre membros da elite de coalizões afeta as crenças

²⁶ Refere-se aqui àqueles grupos menores de pessoas (não demográficas) que revelam atitudes diferenciadas do grupo que contém maior número de pessoas ou àqueles que defendem posições fora do convencional.

políticas mais profundamente que as mudanças de atitude das pessoas que exercem cargos de liderança. Os pesquisadores, ainda, expressam dificuldade em compreender como a AI na Educação Superior pode atingir seu objetivo final, que é a promoção de mudança social, e como pode ser realizada para congregar influências que ofereçam uma maneira de pensar, comunicar e agregar à base de evidência as consequências da AI com a finalidade de perceber-se a relação da avaliação com a melhoria social.

Pela análise da literatura, feita até aqui, há que se pensar nas representações negativas quanto às possíveis mudanças geradas pelo processo de avaliação que foram observadas pela pesquisadora nos fóruns de divulgação dos resultados do último ciclo avaliativo da Unioeste. Tais representações são expressões de grupos que se associam, mais intimamente, ao intercâmbio das informações coletadas no processo de AI da Unioeste pelos tomadores de decisão.

Com base nas representações desses grupos, espera-se que pela realização da pesquisa de campo seja confirmada como procedente a preocupação de Gary Henry e Melvin Mark (2003) quando tecem sobre a influência da coalização de vozes (favoráveis ou não) nas atitudes e ações da comunidade acadêmica em torno do processo avaliativo nas IES e as consequências da avaliação na melhoria da qualidade educacional da Unioeste. Vale lembrar-se de Gareth Morgan (1996) em sua referência à mudança da cultura quando afirma que, provavelmente, haverá resistências, ressentimentos, desconfianças, inclusive reações contrárias, mas há que de manter a mente voltada à ideia de que a cultura evolui sempre.

3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

No fundo da prática científica, o filósofo e historiador Michel Foucault (1998) explica que há um discurso de que nem tudo é verdadeiro, mas em todo lugar e a todo o momento há uma verdade a ser dita/vista, uma verdade talvez adormecida que está à espera de mãos para ser revelada. Cabe ao pesquisador descobrir a maneira mais adequada para revelar essa verdade adormecida que está em todo tempo e em qualquer lugar.

Na busca por verdades há que se perseguir uma metodologia científica, a qual trata de método e ciência, ou seja: os caminhos em direção ao objetivo, um corpo de regras e procedimentos específicos que possibilitam a explicação e/ou interpretação de fenômenos, significados, dados próprios para a natureza dos objetos investigados e da análise de determinada realidade social, inclusive detectando erros e auxiliando as decisões do pesquisador.

No entender dos professores Mário Sérgio Michaliszyn e Ricardo Tomasini (2012, p.34), o objeto conhecido traz sempre as características do pesquisador que o observa, deduzindo-se que sua neutralidade é relativa, praticamente, inexistente, já que o resultado da observação não será o mesmo para diferentes olhares, pois varia de observador para observador e segundo o foco investigado.

Sendo assim, concorda-se com a socióloga Maria Cecília de Souza Minayo (2007) de que a pesquisa requer criatividade do pesquisador aplicada à sua maneira para articular teoria, métodos e achados que dão respostas à sua investigação.

A partir dessa compreensão, o estudo investigativo que correlaciona ideias em torno da adesão/participação/envolvimento, cultura avaliativa e representações sociais dos gestores/autores/condutores do processo de autoavaliação institucional na Unioeste está organizado da forma como especificada a seguir.

3.1 TIPOS DA PESQUISA, POPULAÇÃO E AMOSTRA

As pesquisas são ações e indagações dinâmicas que buscam respostas significativas a dúvidas ou problemas, necessários não somente para os cientistas como também para o desenvolvimento da sociedade. Um projeto de pesquisa pode ser comparado a um mapa, um guia detalhado para chegar aos objetivos.

Nessa compreensão, o presente estudo utiliza-se da abordagem da pesquisa qualitativa a partir do pressuposto que as Ciências Sociais têm suas especificidades, o que requer uma metodologia própria na busca por explicar 'por que' das coisas. Nesse contexto, o pesquisador, ao mesmo tempo, pode ser o sujeito que investiga e próprio objeto de investigação.

Maria Cecília de Souza Minayo (2001) explica que a pesquisa qualitativa trabalha com um universo que envolve significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, processos e fenômenos que não se reduz à operacionalização de variáveis.

Contudo, apesar da predominância da abordagem qualitativa no presente estudo, em função de seus objetivos, houve apresentações de alguns aspectos quantitativos diante do entendimento de que são elementos complementares e não excludentes; são aliados à compreensão e explicação da dinâmica do processo de avaliação e fortalecimento da cultura avaliativa na Unioeste.

Por sua abrangência, esse estudo se caracteriza como pesquisa exploratória, estudo de caso, de cunho descritivo, e com exploração do método de indução, partindo da concepção individual dos atores envolvidos no processo avaliativo, referendada na teoria das Representações Sociais para, então, ampliar para o coletivo, em que pese o interesse em conhecer a relação entre baixa participação no processo de autoavaliação da Unioeste, ausência da cultura avaliativa e as representações desse processo nesse contexto institucional.

A pesquisa exploratória justifica-se por se tratar de pesquisa com objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema a fim de torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, prover critérios e compreensão, define o professor Antônio Carlos Gil (2010). Esse tipo de pesquisa se caracteriza por flexibilidade e versatilidade, permitindo mudança de foco conforme a investigação avança, sendo essência a criatividade do pesquisador.

A opção pela pesquisa descritiva se justifica pela necessidade da transcrição e evidenciação de dados estatísticos captados em documentos e em outros registros que se fizerem necessários para a compreensão do *corpus* do estudo. Este tipo de pesquisa, explica o filósofo Augusto Nibaldo da Silva Triviños (1987), tem como propósito descrever fatos e fenômenos de determinada realidade.

Quanto aos procedimentos, o estudo desenvolve-se com apoio de técnicas de pesquisas bibliográfica, documental e de campo, instrumentos legítimos da pesquisa social, com ênfase em aspectos quanti-qualitativos.

A revisão de literatura, pesquisa bibliográfica, contempla a teorização de diversos autores que dão suporte teórico-metodológico ao estudo. Para realizá-la, utilizaram-se livros publicados na forma convencional e *online* além de outras fontes, como teses, dissertações, artigos e demais publicações disponíveis sobre o assunto com o objetivo de abarcar uma visão teórica sólida e ampliada.

Em paralelo à pesquisa bibliográfica, utilizou-se a pesquisa documental que, na opinião do professor João José Saraiva da Fonseca (2002), trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, tendo como distinção que a documental recorre a fontes diversificadas, sem tratamento analítico, o que é fundamental para esse estudo, já que o *corpus* de análise se constitui por: relatórios de autoavaliação construídos pela Comissão Central Permanente de Avaliação Institucional, CCPA, relatórios de sumarização do ciclo avaliativo emitidos pelo Sistema Avaliação da Unioeste, Sistema Minus/NTI, atas de reuniões, Plano de Desenvolvimento Institucional da Unioeste, PDI, documentos institucionais que não passam, necessariamente, pelo processo de análise científica, além da legislação nacional relativa à Educação Superior, Sinaes e normatizações do MEC, bem como legislação estadual e normas do Conselho Estadual de Educação, CEE, do Paraná.

Quanto ao uso da pesquisa de campo, justifica-se pela necessidade das investigações que, além da revisão bibliográfica e documental, dependem da coleta de dados junto aos atores institucionais, componentes da comunidade acadêmica da Unioeste. Nesse campo, por meio da observação participante, da atuação como pesquisadora e diante do envolvimento com os profissionais investigados, busca-se a construção de possíveis nexos entre baixa adesão/participação/envolvimento da comunidade acadêmica no processo de AI, cultura avaliativa e representações sociais pouco positivas acerca da autoavaliação institucional na Unioeste.

No caso dessa pesquisadora, há uma proximidade com o objeto/tema/assunto e sua problemática, pois, além de atuar profissionalmente junto à Pró-reitoria de Planejamento, Proplan, que possui em um dos setores integrantes a Diretoria de Avaliação Institucional da Unioeste, é atualmente membro da Comissão Setorial de Avaliação Institucional da Reitoria, ou seja: a pesquisadora acompanha os processos avaliativos, mesmo que de forma indireta, pois suas atribuições não estão

diretamente ligadas com a AI, exceto pelo fato de ser membro da comissão que se encarrega dos relatos das vivências do processo avaliativo da Unioeste.

Ainda, no percurso metodológico, com intenção de ampliar a pesquisa de campo, menciona-se que houve participação da pesquisadora nos seminários de apresentações do processo avaliativo 2012-2014, coordenados pela CCPA em conjunto com a Proplan, que se realizaram em 2016 nas unidades administrativas ligadas à Unioeste, como HUOP, Reitoria e *campus* de Cascavel.

Ressalta-se que os seminários realizados nos *campus* de: Marechal Cândido Rondon, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão foram acompanhados pelos relatórios da diretoria de avaliação da Unioeste e que apenas o *Campus* de Toledo não realizou o seminário devido a divergências de agenda.

Nesses seminários foram perceptíveis algumas concepções de avaliação, evidenciando que avaliação na instituição se sustenta no viés regulatório, os atores possuem certo temor sobre “como” e “para que” tais dados serão utilizados; ainda a questão do receio do sigilo da sua identificação e das suas respostas realizadas nos questionários e, principalmente, a percepção de que “não serve pra nada” ou “avaliar para que”, “não vemos resultados na prática”. Essas indagações instigaram ainda mais a pesquisadora na busca por reais percepções dos envolvidos no processo avaliativo, principalmente dos gestores/autores, como veem alternativas para transformar tal realidade, como a universidade deve refletir e agir para a melhoria e aperfeiçoamento do processo de AI e da gestão universitária. Como resultado, alguns dados empíricos foram anotados e serviram para análise que, sob um contexto mais amplo, revelaram a realidade observada/vivenciada. Contudo, a pesquisadora possui a preocupação de manter certo distanciamento com o objeto para não induzir o resultado da pesquisa.

Por fim, a pesquisa exploratória assume o formato de estudo de caso por se restringir a uma única organização, o universo da Unioeste, em um corte temporal relativo aos ciclos avaliativos regidos pelo Sinaes, ou seja, a partir de 2004.

A partir desse universo, para compor a amostra do estudo, convidaram-se a participar assessores e membros representantes das comissões de AI (cerca de 35), pró-reitores (6), diretores gerais dos *campi* e HUOP (6), diretores de avaliação institucional (2) e o docente convidado especial na condição de ex-reitor com vasta experiência em AI nas IES brasileiras (1). Dentre os convidados, a amostra compôs-se por vinte e nove (29) profissionais (Quadro 2), sendo onze (12) identificados

como Gestores da AI (AGSAI), cinco (5) como Assessores e Diretores da AI (ACDAI), um (1) como Presidente da Comissão Central de Avaliação (ACPAI), sete (5) Coordenadores das Comissões nas Unidades Administrativas (ACCAI) e seis (6) membros das Comissões nas Unidades Administrativas (ACMAI).

Quadro 2 – Componentes da amostra do estudo

Identificação	População (n)	Amostra (n)	Codificação
Gestores da AI	15	12	GSAI001 a GSAI015
Assessores e Diretores da AI	5	5	ACDAI001 a ACDAI005
Presidente da Comissão Central de Avaliação	1	1	ACPAI001
Coordenadores das Comissões nas Unidades Administrativas	7	5	ACCAI001 a ACCAI05
Membros das Comissões nas Unidades Administrativas	9	6	ACMAI001 a ACMAI007

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

3.2 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A coleta de dados ocorreu por pesquisa documental e aplicação de questionário (Apêndice 2), cujos resultados alcançados serviram de suporte à análise das Representações Sociais dos sujeitos da amostra sobre a Avaliação Institucional da Unioeste.

No entender de Serge Moscovici (2010), as Representações Sociais formam conjuntos de conceitos, afirmações e explicações; verdadeiras teorias do senso comum,²⁷ pelas quais a pessoa interpreta a sua realidade e as realidades sociais, constituindo o pensamento no ambiente onde se desenvolve a vida cotidiana.

A investigação com base teórica em Representação Social, que se aprimorou centrada nos pressupostos da pesquisa qualitativa pelo paradigma interpretativo das “entrelinhas”, permeou uma teia de conceitos e significados construídos socialmente, em especial sobre o processo de AI.

A base teórica para a discussão e análise do material coletado em relação a esses conceitos e significados se firmou, principalmente, na teorização da psicóloga Mary Jane Paris Spink (1995), que se dedica a explicar a metodologia de análise das Representações Sociais. No entender da autora, é necessário entender como o pensamento individual se enraíza no social e como um e outro se modificam

²⁷ Senso comum ou saber popular, conhecimento popular acerca da realidade empírica.

mutuamente, para, em fim, entender-se o triplo esforço despendido na análise das Representações Sociais, qual seja: (i) impacto das correntes de pensamento sobre as formulações das Representações Sociais; (ii) processo construtivo das Representações Sociais; (iii) o papel das Representações Sociais nas mudanças e transformações sociais.

As estratégias metodológicas para a abordagem das Representações Sociais se apresentam de forma distinta, desde a aplicação do questionário, até a escala de diferencial semântico, desenhos e representações gráficas que, nesse caso, podem ser evidenciadas em gráficos que mostram a frequência (absoluta ou percentual) da participação da comunidade acadêmica no processo de AI na Unioeste.

3.3 ASPECTOS ÉTICOS E LEGAIS DO ESTUDO

Esse estudo está vinculado à pesquisa da dissertação do mestrado em Ciências Sociais, Unioeste, Campus de Toledo. Em função de a pesquisa de campo, estudo de caso, envolver diretamente atores institucionais elaboradores e condutores do processo da AI da Unioeste, ou seja, envolver seres humanos, consideram-se os princípios éticos e legais baseados na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012), o projeto de pesquisa foi aprovado Comitê de Ética da Unioeste sob o CAAE: 78867917.8.0000.0107 disponível para consulta no site da Plataforma Brasil: <<http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>>.

A todos os atores institucionais informou-se presencialmente e por escrito (Apêndice 1) sobre as finalidades e contribuições do estudo, evidenciando os benefícios esperados. Sem implicar em desconfortos para pesquisados e pesquisadora, mencionou-se sobre a importância da participação por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, reafirmou-se o respeito à sua liberdade para recusar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa de campo (antes e no decorrer), garantia do sigilo para assegurar sua privacidade e uso de nomes codificados conforme registrados no Quadro 2.

Os contatos com os participantes ocorreram na sua maioria de forma presencial e outros por telefone e, de comum acordo, em seguida, foram encaminhados via correio eletrônico cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do questionário (Apêndices 1 e 2, respectivamente), cujo prazo de retorno se encerrava em 30 de outubro de 2017.

4 A UNIVERSIDADE EM TELA: UNIOESTE

Nesse capítulo, apresenta-se a Unioeste²⁸ com *status* de universidade pública e *multicampi* do Estado do Paraná, surgida pela aglutinação de faculdades de administração privada do Oeste e Sudoeste do Estado, que até final da década de 1980 integraram o sistema estadual de ensino privado. Como exposto no capítulo, o movimento em prol da universidade, iniciado em 1982, propunha transformar a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel, Fecivel, em Universidade Municipal de Cascavel. Sem reconhecimento por parte do CEE, a partir de 1984, desencadeou-se ampla mobilização regional, composta por representantes de sindicatos, associações, cooperativas, estudantes e professores, que abraçou duas frentes de luta: a primeira, no campo político, visou apoio de diferentes segmentos, instituições e líderes políticos da região; a segunda aglutinou forças das quatro (4) instituições de Educação Superior regional – Facivel, Facisa, Facitol e Facimar – na luta pela universidade do Oeste do Paraná. Os primeiros resultados dessa luta surgiram em 1987. A seguir, nas próximas seções, revela-se parte da história do surgimento da Unioeste, breve relato sobre a historicidade de seus *campi* e do HUOP, especificidade de seu planejamento estratégico, organização administrativa, ensino, pesquisa e extensão, bem como se apresentam números que traduzem a evolução da instituição e, por fim, como a Unioeste conduz seu processo de AI. A composição desse capítulo é parte integrante de um dos objetivos específicos do estudo, isto é, compreender como se dá o processo avaliativo sob as diretrizes legais do Sinaes, seus procedimentos, índices e participação da comunidade acadêmica, enfim as políticas de avaliação adotadas na instituição para verificar os subsídios relevantes e as articulações na gestão.

4.1 UNIOESTE: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA

Por força da Lei Estadual nº 8.464/1987 cria-se a Fundação Federação Estadual de Instituições de Ensino Superior do Oeste do Paraná, Funioeste, que a Lei Estadual nº 8.680/1987 a denomina de Fundação Universidade Estadual do

²⁸ Os textos apresentados nesse capítulo e os dados estatísticos são adaptados dos documentos oficiais da instituição: PDI, Plano Diretor (em finalização), Boletim de Dados da Unioeste/2016 exercício 2015 (prelo) e Relatório Final de Avaliação (2012-2014).

Oeste do Paraná, Funioeste, constituindo-se no grande marco legal do processo de estadualização das Faculdades de Cascavel, Foz do Iguaçu, Toledo e Marechal Cândido Rondon, instituições essas cujo ensino não era gratuito. A partir de janeiro de 1988, pelo Decreto Estadual nº 2.352, a Funioeste passa a entidade mantenedora dessas faculdades. A Lei Estadual nº 9.663/1991 transforma em autarquia a Funioeste e torna as supracitadas Faculdades em diferentes campi da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste.

A Unioeste obteve seu reconhecimento como Universidade por meio da Portaria Ministerial nº 1784-A, de 23 de dezembro de 1994, Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 137/1994, sendo seu estatuto de universidade aprovado pelo Decreto Estadual nº 1.378/1999. Em 1998, pela Lei Estadual nº 12.235, a Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão, Facibel, foi incorporada à Unioeste e, pelo Decreto Estadual nº 995/1999 tornou-se o seu quinto *campus* universitário. Com esse ato, ampliava-se a área de abrangência do ensino superior público e gratuito também para o sudoeste do Paraná.

Em dezembro do ano de 2000, por força da Lei Estadual nº 13.029, houve a transformação do Hospital Regional de Cascavel em Hospital Universitário do Oeste do Paraná, HUOP, e, conseqüentemente, sua transferência para a Unioeste.

A Reitoria da Unioeste, situada em Cascavel, tem sua estrutura composta pelo Gabinete do Reitor, Pró-Reitoria de Administração e Finanças, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Extensão, Pró-Reitoria de Recursos Humanos e Pró-Reitoria de Planejamento, Procuradoria Jurídica e Assessorias, uma editora e uma gráfica universitária. Depois da vinculação do prédio do Centro de Formação Continuada, PDE, a área construída destinada à Reitoria atinge 7.297,68 m². Nessa área trabalham 100 agentes universitários, sendo 3 nível fundamental, 6 nível médio, 31 graduados, 47 especialistas, 11 mestres, 2 doutores e 16 CRES, 52 estagiários e 6 terceirizados.

No mês de outubro de 2016, a Unioeste abrigava 9.039 universitários nos cursos de graduação e 1.966 nos cursos de pós-graduação, totalizando 11.005 estudantes. Os universitários dos cursos de graduação estavam distribuídos em: 3.086 no *campus* de Cascavel, 1.853 no *campus* de Foz do Iguaçu, 1.332 no *campus* de Francisco Beltrão, 1.504 no *campus* de Marechal Cândido Rondon e 1.264 no *campus* de Toledo. Entre 2009 e 2015, a instituição formou 10.620

universitários em cursos de graduação e nos cursos pós-graduações *lato sensu* 382 universitários e 1.737 em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Ensino, pesquisa e extensão na Unioeste são desenvolvidos pelos centros e acompanhados pela administração superior, seguindo os termos regimentais e atos normativos dos Conselhos Superiores. O ensino abrange cursos e programas de graduação, pós-graduação, sequenciais, extensão e outros (conforme detalhados posteriormente nos Quadros 2 e 3), que podem ser desenvolvidos nas modalidades presenciais, semipresencial ou à distância.

Na Unioeste, ensino, pesquisa e extensão guardam indissociabilidade de objetivos: o ensino como cultivo das áreas fundamentais do conhecimento e de preparação de recursos humanos; a pesquisa como processo de investigação, busca e indagação, visa à produção, o cultivo e o aprimoramento do saber científico, tecnológico, artístico, cultural e filosófico; a extensão como processo educativo, cultural e científico, articula ensino e pesquisa de forma indissociável, e potencializa a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade.

Na compreensão de Demo (2011), a universidade é o lugar privilegiado, uma instituição de proa da sociedade, pois trabalha com a referência mais sensível em termos de produção de oportunidades, que é conhecimento bem elaborado. Para o autor, a universidade não pode aceitar o imediatismo e o utilitarismo, sequer se deixar explicar somente por tabelas, por cifras e percentuais; ela precisa, sobretudo, do esforço interpretativo que lhe dá significado, diante da infinidade de dados que o ser humano é capaz de produzir. Nesse sentido lembra-se a metáfora de M.H. Abrams (2010): avaliação precisa ser o espelho e a lâmpada não apenas espelho.

No entendimento de José Dias Sobrinho (2005), a avaliação precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, criar enfoques, perspectivas, mostrar relações, atribuir significado; deve ser um processo contínuo, pois apenas a continuidade garante a construção da cultura da avaliação, contando com a disposição de todos para ser criticada, aperfeiçoada, (re)concebida e (re)escrita.

Para melhor compreensão sobre o histórico da Unioeste, faz-se necessário apresentar como se constituíram cada uma das unidades de compõe seus *campi*.

4.1.1 Síntese histórica do *Campus* de Cascavel

O histórico da Educação Superior em Cascavel pode ser descrito de forma cronológica, a partir de 1968, quando passou a ser publicamente discutido por

alguns segmentos da população de cascavelense. Um dos primeiros resultados veio pelo reconhecimento, Decreto Federal nº 70 521/1972, da Fundação Universidade do Oeste do Paraná, FUOP, como entidade mantenedora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cascavel, Fecivel, que, na época, implantou os cursos de Pedagogia, Matemática, Ciências de 1º Grau e Letras Português – Francês/Inglês. Em 1974, por meio do Decreto Federal nº 065, a Fecivel é reconhecida e o nome da sua mantenedora foi alterado para Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel, denominação mantida até o reconhecimento da Unioeste como Universidade regional *multicampi* e transformada no atual *campus* de Cascavel.

Em 1994, com a transformação da Fecivel em Universidade, houve a expansão do *campus* com a implantação dos cursos da área da saúde. Em 2016, o *campus* de Cascavel oferta 15 cursos de graduação e 12 cursos de pós-graduação, distribuídos em cinco (5) Centros:

- a) **Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CCET:** Engenharia Agrícola, Engenharia Civil, Ciência da Computação, Matemática (cursos de graduação) e Energia da Agricultura (Mestrado) e em Engenharia Agrícola (Mestrado e Doutorado);
- b) **Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS:** Ciências Biológicas Bacharel, Ciências Biológicas Licenciatura, Enfermagem, Fisioterapia, Odontologia (cursos de graduação) e Biociências e Saúde (Mestrado), em Conservação e Manejo de Recursos Naturais (Mestrado) e em Odontologia (Mestrado);
- c) **Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA:** Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas (cursos de graduação) e o Profissional em Administração (Mestrado) e Contabilidade (Mestrado);
- d) **Centro de Ciências Médicas e Farmacêuticas – CCMF:** Farmácia e Medicina (cursos de graduação) e Ciências Farmacêuticas (Mestrado);
- e) **Centro de Educação, Comunicação e Artes – CECA:** Letras/Português-inglês, Letras/Português-Espanhol, Letras/Português-italiano, Pedagogia (cursos de graduação) e Educação (Mestrado), Letras (Mestrado e Doutorado) e Letras Profissional (Mestrado).

Em 2016, matricularam-se 3.091 acadêmicos em cursos de graduação e 842 em cursos de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*). Nesse ano, o *campus* de Cascavel ofertou 716 vagas nos cursos de graduação, que são distribuídas em parte iguais, ou seja, 358 vagas para ingresso por meio de vestibular e 358 vagas por meio do Sistema de Seleção Unificada, Sisu.²⁹

Em outubro de 2016, o *campus* Cascavel contava com um quadro de Recursos Humanos composto por: 567 docentes (efetivos/CRES), sendo 4 graduados, 65 especialistas, 167 mestres, 312 doutores e 19 pós-doutores, e 284

²⁹ Sisu é um sistema informatizado, gerenciado pelo MEC no qual instituições públicas de Educação Superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio, Enem.

agentes universitários, dos quais, 148 agentes universitários efetivos sendo 49 graduados, 48 especialistas, 8 mestres, 16 CREs, 84 estagiários e 36 terceirizados.

No contexto da Unioeste, o *campus* Cascavel constitui-se no maior dos *campi* em termos de área construída, número de cursos de graduação e pós-graduação, número de alunos, número de docentes e número de agentes universitários bem como, em volume de prestação de serviços.

Destaca-se que, em 2016, as clínicas odontológicas prestaram mais de 40.127 atendimentos e o Laboratório de Prótese Dentária confeccionou 1.361 próteses, sendo destes 596 próteses totais. As Clínicas de Fisioterapia prestaram 46.132 atendimentos, com distribuição de 44.370 atendimentos especializados e 1.762 meios auxiliares de locomoção (cadeira de rodas, cadeira de rodas para banho, carrinhos, andadores e muletas), próteses e orteses.

4.1.2 Síntese histórica do *Campus* de Foz do Iguaçu

Criada em 15 de dezembro 1978 pela Fundação Educacional de Foz do Iguaçu, Funefi, a Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu, Facisa, que foi mantida de agosto de 1979 a abril de 1987. De abril a dezembro de 1987, a entidade mantenedora passou a ser a Funioeste. No ano de 1994, com a criação da Unioeste, a Facisa passou a integrá-la como *campus* de Foz do Iguaçu.

Em 2016, os cursos ofertados no *campus* de Foz do Iguaçu estão distribuídos em três (3) Centros:

- ✓ **Centro de Engenharias e Ciências Exatas – CECE:** Ciência da Computação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Matemática (cursos de graduação) e Engenharia Elétrica e Computação (mestrado) e Profissional em Tecnologia, Gestão e Sustentabilidade (mestrado).
- ✓ **Centro de Educação e Letras e Saúde – CELS:** Ensino (mestrado) e Saúde Pública em Região de Fronteira (mestrado), Sociedade, Cultura e Fronteiras (mestrado e doutorado).
- ✓ **Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA:** Administração, Ciências Contábeis, Direito, Hotelaria e Turismo (cursos de graduação).

Nesse *campus*, no ano de 2016 foram matriculados 1.877 estudantes nos cursos de graduação e 578 em cursos de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*). Esse *campus*, anualmente, oferta 488 vagas nos cursos de graduação sendo, 244 por meio de vestibular e 244 pelo SisU.

Em outubro de 2016, seu quadro de Recursos Humanos era composto por: 223 (efetivos/CREs), sendo 5 graduados, 32 especialistas, 88 mestres, 88 doutores

e 10 pós-doutores, e 70 agentes universitários efetivos sendo 4 nível fundamental, 18 nível médio, 24 graduados, 21 especialistas, 3 mestres e 20 CREs, 54 estagiários e 3 terceirizados.

4.1.3 Síntese histórica do *Campus* de Francisco Beltrão

Em 10 de outubro de 1974, por meio da Lei Municipal nº 477, o prefeito Antônio de Paiva Cantelmo criou a Fundação Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão, Facibel, primeiro passo para a implantação de educação em nível superior no município de Francisco Beltrão, no Sudoeste do Estado. Essa Fundação contava com a coparticipação do Centro Pastoral e Assistencial Dom Carlos, ligado à Diocese do município de Palmas.

Depois dessa primeira conquista a sociedade do sudoestina seguiu a luta para transformar a Facibel em uma universidade pública até que, no ano de 1994, por meio da Lei Estadual nº 11.020, o Governo autorizou recursos financeiros para a manutenção da Facibel até sua efetiva estadualização. Os recursos se efetivavam por meio de convênios anuais que garantiam a manutenção e, conseqüentemente, a gratuidade do ensino superior na região. No entanto, ainda não estava efetivada a universidade pública e gratuita do sudoeste do Paraná, a luta continuou. As opções encontradas para esta consolidação foi a vinculação, como campus, a uma das duas universidades mais próximas, geograficamente, a Unicentro, em Guarapuava no centro-sul do Estado, ou a Unioeste, em Cascavel no Oeste paranaense.

Os contatos com a Reitoria da Unioeste foram intensificados e em 17 de dezembro de 1996, o Conselho Universitário da Unioeste, conforme a Resolução nº 022/96-COU, aprova a criação do *campus* de Francisco Beltrão. A Lei Estadual nº 12.235/1998 autorizou a criação do mais novo *campus* da Unioeste. Na sequência, em 1999, pelo Decreto Estadual nº 995, o Governo instituiu de fato o quinto *campus* da Unioeste em Francisco Beltrão. Os cursos ofertados pela ainda Facibel eram: Economia Doméstica, implantando em 1976; Ciências Econômicas, em 1985; Geografia e Pedagogia, em 1985 e 1994, respectivamente.

Em 2016, os cursos ofertados no *campus* de Francisco Beltrão estão distribuídos em três (3) Centros:

- ✓ **Centro de Ciências Humanas – CCH:** Geografia (Bacharelado e Licenciatura) e Pedagogia (cursos de Graduação) e Educação (mestrado) e Geografia (mestrado);

- ✓ **Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA:** Administração, Ciências Econômicas, Direito, Serviço Social (cursos de graduação) e Gestão e Desenvolvimento Regional (mestrado);
- ✓ **Centro de Ciência da Saúde – CCS:** Nutrição e Medicina (cursos de graduação) e Saúde (mestrado).

Nesse *campus*, no ano de 2016 foram matriculados 1.344 estudantes nos cursos de graduação e 175 em cursos de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*). O *campus* Unioeste de Francisco Beltrão, anualmente, oferta 436 vagas nos cursos de graduação sendo, 214 por meio de vestibular e 222 por meio do SisU. O seu quadro de Recursos Humanos é composto por: 163 docentes (efetivos/CREs), sendo um (1) graduado, 31 especialistas, 65 mestres, 63 doutores e 3 pós-doutores, e 41 agentes universitários efetivos sendo 9 de nível médio, 11 graduados, 18 especialistas, 3 mestres e 35 CREs, 7 estagiários e 11 terceirizados.

4.1.4 Síntese histórica do *Campus* de Marechal Cândido Rondon

A Educação Superior iniciou-se no município de Marechal Cândido Rondon por meio da instalação da Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon – Facimar, criada por meio da Lei Municipal nº 1.343/1980, mantida pela Fundação Educacional de Marechal Cândido Rondon, Fundemar. Inicialmente, os cursos autorizados e implantados foram Ciências Contábeis, História e Letras Portugêses. A Facimar funcionava até 1987 junto ao Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, em um bloco que abrigava as salas de aula e o setor administrativo. Com a criação da Unioeste, a transformou-se em um de seus *campi*.

Em 2016 funciona em prédio próprio com área construída de 24.715,79 m² e tem seus cursos de graduação organizados por meio de três(3) Centros:

- ✓ **Centro de Ciências Agrárias – CCA:** Agronomia e Zootecnia (cursos de graduação) e Agronomia (mestrado e doutorado), em Desenvolvimento Rural Sustentável (mestrado) e em Zootecnia (mestrado e doutorado);
- ✓ **Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras – CCHEL:** Educação Física (bacharelado e Licenciatura), Geografia, História, Letras/Português-inglês, Letras/Português-espanhol, Letras/Português-Alemão (cursos de graduação) e Geografia (Mestrado) e História (Mestrado e Doutorado);
- ✓ **Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA:** Administração, Direito e Ciências Contábeis (cursos de graduação).

No ano de 2016, nesse *campus*, matricularam-se 1.483 universitários nos cursos de graduação e 301 em cursos de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto*

sensu). Anualmente, o *campus* de Marechal Cândido Rondon oferta 428 vagas nos cursos de graduação sendo, 214 por meio de vestibular e 214 por meio do Sisu.

Em outubro de 2016, seu quadro de Recursos Humanos era composto por: 207 (efetivos/CRES), sendo 3 graduados, 6 especialistas, 63 mestres, 120 doutores e 15 pós-doutores, e 94 agentes universitários efetivos sendo 06 nível fundamental, 30 nível médio, 28 graduados, 25 especialistas, 3 mestres, 2 doutores e 16 CRES, 63 estagiários e 13 terceirizados.

4.1.5 Síntese histórica do *Campus* de Toledo

A história da Educação Superior no município de Toledo teve seu início em 1980, com a criação da Fundação Municipal de Ensino Superior de Toledo, Funest, como mantenedora da Faculdade de Ciências Humanas "Arnaldo Busato", Facitol. Os cursos pioneiros da Facitol foram de Filosofia e Ciências Econômicas. Em 1986 foram implantados os cursos de Secretariado Executivo Bilíngue e Serviço Social.

No ano de 1994, surgiu a Unioeste, e a Facitol passou a integrá-la como *campus* de Toledo. Em relação à estrutura física, o *campus* possui área construída de 23.824,99 m². Os cursos que oferta estão distribuídos em 03 (três) Centros:

- ✓ **Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCHS:** Ciências sociais e Filosofia (cursos de graduação) e Ciências Sociais (Mestrado) e Filosofia (Mestrado e doutorado);
- ✓ **Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA:** Ciências Econômicas, Secretariado Executivo e Serviço Social (cursos de graduação) e Desenvolvimento Regional e Agronegócio (Mestrado e Doutorado), Economia (mestrado) e Serviço Social (Mestrado).
- ✓ **Centro de Engenharias e Ciências Exatas – CECE:** Engenharia de Pesca, Engenharia Química, Química (Licenciatura e Bacharelado) e Bioenergia (mestrado), em Ciências Ambientais (mestrado), em Engenharia Química (mestrado e doutorado) e em Recursos Pesqueiros e Engenharia de Pesca (mestrado).

Nesse *campus*, no ano de 2016 foram matriculados 1.265 universitários nos cursos de graduação e 516 em cursos de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*). Anualmente, há oferta de 388 vagas nos cursos de graduação sendo, 194 por meio de vestibular e 194 por meio do Sisu.

Em outubro de 2016, seu quadro de Recursos Humanos era composto por: 190 (efetivos/CRES), sendo um (1) graduado, 3 especialistas, 57 mestres, 120 doutores e 9 pós-doutores, 62 agentes universitários efetivos sendo 2 nível

fundamental, 11 nível médio, 16 graduados, 26 especialistas, 7 mestres e 14 CRES, 16 estagiários e 4 terceirizados.

4.1.6 Síntese histórica do Hospital Universitário do Oeste do Paraná

O Hospital Universitário do Oeste do Paraná, HUOP, iniciou suas atividades em 7 de março de 2001 como resultado da transformação do Hospital Regional de Cascavel por força da Lei Estadual nº 13.029/2000. Desde essa transformação, o HUOP tem como objetivo fundamental ser um hospital de Assistência e Ensino, voltado para a formação de recursos humanos na área da saúde e como campo prático para os cursos ofertados nessa área.

O HUOP possui alas de internamento, ambulatórios de especialidades, Centro Cirúrgico, Centro Obstétrico, Unidade de Terapia Intensiva UTI Adulto, Pediátrica e Neonatal, Unidade de Cuidados Intermediários, UCI, Pronto Socorro, Setor de Diagnóstico por Imagem (hemodinâmica, tomografia computadorizada, mamografia, ecografia, endoscopia e eletrocardiograma), Serviço de Radiologia, Banco de Leite Humano e Centro de Atenção e Pesquisa em Anomalia Craniofacial, Ceapac. Presta atendimento especializado nas mais diversas áreas da medicina. Com 195 leitos é o maior hospital público das mesorregiões Oeste e Sudoeste do Paraná e atende uma população de aproximadamente dois milhões de habitantes, mas recebe pacientes de outras regiões paranaense e do Estado do Mato Grosso do Sul, bem como dos países vizinhos Paraguai e Argentina.

É hospital de referência em alta complexidade, nas áreas de gestação de alto risco, ortopedia/traumatologia, cirurgia vascular, neurologia/neurocirurgia e tratamento em portadores de HIV³⁰, para 119 municípios paranaenses e o maior prestador regional de serviços para o Sistema Único de Saúde, SUS, com 100% de seus atendimentos. Devido a sua posição geográfica, o HUOP atua como hospital estratégico, com a realização de atendimentos especializados nas áreas de cirurgia de cabeça e pescoço, dermatologia, endocrinologia, gastroenterologia, ginecologia, nefrologia, neurologia (neurocirurgia), obstetrícia, oftalmologia, otorrinolaringologia, ortopedia, pneumologia (cirurgia de tórax), reumatologia, urologia, cirurgia pediátrica, cardiopediatria, pediatria, dentre outras.

³⁰ Vírus da Imunodeficiência Humana, do inglês *Human Immunodeficiency Virus*

O HUOP oferece Residência em Medicina nas áreas de Ginecologia, Cardiologia, Pediatria e Obstetrícia, Cirurgia Geral, Medicina da Família e da Comunidade e Clínica Médica, em Odontologia e Traumatologia Buco Maxilo Facial e Residência em Farmácia nas áreas de Análises Clínicas e Farmácia Hospitalar, e Enfermagem e Fisioterapia, com um total de 111 residentes em outubro de 2016.

Por meio da Portaria Interministerial nº 50/2005, o HUOP conquistou em nível federal, a condição de Hospital de Ensino, reforçando ainda mais sua importância regional. Outro título importante recebido pelo HUOP foi o de “Hospital Amigo da Criança”, conferido pelo Ministério da Saúde, SM, e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Unesco, devido às excelentes condições de assistência oferecidas aos pacientes, inclusive com serviço de fisioterapia em todas as unidades que possuem pacientes internados.

Em outubro de 2016, o HUOP contava com um quadro de Recursos Humanos composto por: 575 graduados, 4 nível fundamental, 207 nível médio, 243 graduados, 90 especialistas, 31 mestres e 119 CRES, 142 estagiários e 96 terceirizados. E neste ano foram efetuados 20.218 internamentos, 31.422 atendimentos no Pronto-Socorro, 26.829 consultas no ambulatório (médicas, de enfermagem, de fisioterapia, de fonoaudiologia, dentre outras especialidades), 5.940 cirurgias, 3.169 partos, 362.365 exames laboratoriais.

4.2 UNIOESTE: *LOCUS* DA PESQUISA

Essa seção, como parte da investigação, aborda o contexto em que ocorreu a relação teoria e prática dessa pesquisa no âmbito das Ciências Sociais. Inicia-se com breve descrição sobre o planejamento estratégico e organização administrativa da Unioeste, comenta-se a organização do ensino, pesquisa e extensão – tripé que constitui o eixo fundamental da universidade brasileira –, e se apresentam dados numéricos que, em hipótese, serviram para melhor compreensão do processo de AI.

4.2.1 Planejamento Estratégico e Organização Administrativa

A Unioeste tem buscado ofertar à população da região Oeste e Sudoeste do Paraná, onde se localizam seus *campi*, formação humanística, técnica, científica de qualidade, por meio de políticas de ensino, de extensão e de pesquisa e pós-

graduação, de modo a influenciar positivamente nas necessidades culturais, econômicas e sociais da região em que desenvolve sua missão.

Como instituição pública *multicampi*, a Unioeste (2015) tem por **missão** “produzir, sistematizar e socializar o conhecimento, contribuindo com o desenvolvimento humano, científico, tecnológico e regional, comprometendo-se com a justiça, a democracia, a cidadania e a responsabilidade social”. Sua **visão** é “ser reconhecida como uma universidade pública, de referência na produção e socialização do conhecimento, comprometida com a formação de profissionais para atuar com base em princípios éticos para o exercício da cidadania”. Seus **princípios e/ou valores** unidade de patrimônio e administração são

- a) conduta ética em todos os setores com estrita observância aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade;
- b) excelência no ensino, pesquisa e extensão;
- c) otimização no uso dos recursos físicos, financeiros, humanos e tecnológicos;
- d) valorização e respeito a diversidade intelectual, cultural, institucional e política;
- e) valorização e respeito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e à diversidade das diferentes áreas do conhecimento, mantendo-se a excelência em todas as suas atividades, indissociáveis e transversais, de ensino, pesquisa e extensão;
- f) gestão democrática com base em instâncias deliberativas colegiadas;
- g) autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial;
- h) adoção de procedimentos de administração descentralizada, transparente e isonômica;
- i) responsabilidade social, ambiental e cultural;
- l. humanização, urbanidade, acessibilidade e inclusão social. (UNIOESTE, 2015).

Assim, sem perder de foco sua missão, visão e valores, as atividades da Unioeste vêm se desenvolvendo para fortalecer sua inserção regional.

A organização administrativa da instituição é regida pelo Estatuto, Regimento Geral, Estrutura Regimental e demais Resoluções, que editadas posteriormente, alteram, em parte, esses documentos.

A estrutura organizacional da Unioeste compreende quatro(4) níveis de Administração: Superior, Intermediária, Básica e a Básica Setorial. Seus *campi* possuem igual hierarquia e vinculam-se à administração superior sendo organizados por Centros, estruturados com base nas áreas do conhecimento relacionadas aos cursos e programas regulares implantados em cada campus. Nos termos regimentais, tais Centros habilitam-se a promover, coordenar e desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão.

4.2.2 Ensino

Na Unioeste, a ação do ensino é fundamentada na construção de um processo de socialização do conhecimento científico a fim de oportunizar seu crescimento progressivo e dinâmico como um processo estrutural de construção sócio histórica. O ensino deve priorizar a articulação entre teoria e prática por meio de ações propostas tanto a nível curricular e em atividades complementares, quanto pelo envolvimento dos docentes e integração das diversas áreas do conhecimento.

Em atenção ao preceito do artigo 207 da Constituição Federal de 1988, que dispõe “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, na Unioeste, o ensino é concebido como indissociável da pesquisa, a qual gera ensino e que produz ações sociais na extensão, bem como está consoante com as diretrizes curriculares nacionais, busca formar profissionais que sejam capazes de se incorporar em um sistema mais humanitário e atuar sobre grupos populacionais e/ou indivíduos no atendimento de suas necessidades.

Na sua forma estrutural de ensino, a Unioeste adota o regime presencial, com sistema de matrícula anual por disciplina, e compreende o estudante como agente da construção do seu próprio conhecimento, participante ativo de um processo organizado e sistêmico.

As formas de ingresso na Unioeste ocorrem por meio de processos seletivos para a ocupação das vagas iniciais, vagas remanescentes e vagas ociosas. Para as vagas iniciais, os processos seletivos envolvem o vestibular próprio da Unioeste com 50% das vagas e o Sisu com igual percentagem. Caso ainda existam vagas remanescentes desses dois processos, desencadeia-se o Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes, Provare. Já as vagas ociosas dos cursos de graduação da Unioeste são disponibilizadas para o Programa de Ocupação de Vagas Ociosas da Unioeste, conhecido Provou, que envolve três etapas: transferência interna, transferência externa e ingresso para portador de diploma.

Conforme regulamentos específicos, na Unioeste são previstas mobilidades acadêmicas, tanto nacional quanto internacionalmente, desde que o proponente esteja regularmente matriculado em um dos cursos de graduação.

Em 2016, a Unioeste *multicampi* oferece 2.456 vagas na graduação, incluindo vestibular e Sisu, em 65 cursos distribuídos em cinco (5) *campi*, Quadro 3.

Quadro 3 – Cursos de graduação da Unioeste

Campus/Centro/Curso	Turno	Duração	Ano de Implantação
CAMPUS DE CASCAVEL			
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS			
Ciências Biológicas – Bacharel	Integral	4 anos	1995
Ciências Biológicas – Licenciatura	Noturno	5 anos	2003
Enfermagem	Integral	5 anos	1978
Fisioterapia	Integral	4 anos	1999
Odontologia	Integral	5 anos	1997
Centro de Ciências Médicas e Farmacêuticas - CCMF			
Farmácia	Integral	5 anos	1999
Medicina	Integral	6 anos	1997
Centro de Educação, Comunicação e Artes – CECA			
Letras/Português-Inglês	Matutino	4 anos	1972
Letras/Português-Espanhol	Matutino	4 anos	2003
Letras/Português-Italiano	Matutino	4 anos	2003
Pedagogia	Matutino	4 anos	1972
	Noturno	4 anos	1998
Pedagogia para Educadores do Campo	Integral	4 anos	2006
Licenciatura em Educação do Campo - ênfase em Ciências da Natureza e Matemática e em Ciências Agrárias	Integral	4 anos	2010
Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CET			
Engenharia Agrícola	Integral	5 anos	1979
Engenharia Civil	Integral	5 anos	1995
Ciência da Computação	Integral	4 anos	1993
Matemática	Noturno	4 anos	1987
Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA			
Administração	Noturno	4 anos	1976
Ciências Contábeis	Noturno	5 anos	1976
Ciências Econômicas	Noturno	5 anos	1980
CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU			
Centro de Educação, Letras e Saúde – CELS			
Letras/Português-Inglês	Matutino	4 anos	2003
Letras/Português/Espanhol	Matutino	4 anos	1985
Enfermagem	Integral	4,5 anos	2004
Pedagogia	Noturno	4 anos	2000
Centro de Engenharia e Ciências Exatas – CECE			
Ciência da Computação	Integral	4 anos	1995
Engenharia Elétrica	Integral	5 anos	1998
Engenharia Mecânica	Integral	5 anos	2002
Matemática	Vespertino	4 anos	1998
Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA			
Administração	Noturno	4 anos	1979
Ciências Contábeis	Noturno	5 anos	1979
Direito	Noturno	5 anos	2002
Hotelaria	Vespertino	4 anos	1999
Turismo	Noturno	4 anos	1985

Continua

Quadro 3 – Cursos de graduação da Unioeste (continuação)

Campus/Centro/Curso	Turno	Duração	Ano de Implantação
CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO			
Centro de Ciências Humanas - CCH			
Geografia	Matutino Noturno	4 anos	1985
Pedagogia	Matutino Noturno	4 anos	1994
Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA			
Administração	Matutino	4 anos	2003
Ciências Econômicas	Noturno	5 anos	1985
Direito	Matutino	5 anos	2003
Economia Doméstica	Noturno	4 anos	1974
Medicina	Integral	6 anos	2013
CAMPUS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON			
Centro de Ciências Agrárias - CCA			
Agronomia	Integral	5 anos	1995
Zootecnia	Integral	5 anos	1999
Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras - CCHEL			
Educação Física	Integral Noturno	4 anos 5 anos	LP 2006 BA 1983
Geografia	Noturno	4 anos	1997
História	Matutino Noturno	4 anos	1980
Letras-Português/Inglês	Noturno	4 anos	1980
Letras-Português/Espanhol	Noturno	4 anos	1980
Letras-Português/Alemão	Noturno	4 anos	1980
Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA			
Administração	Noturno	4 anos	1983
Direito	Matutino	5 anos	2002
Ciências Contábeis	Noturno	5 anos	1983
CAMPUS DE TOLEDO			
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCHS			
Ciências Sociais	Noturno	4 anos	1998
Filosofia	Matutino Noturno	4 anos	1980
Centro de Engenharia e Ciências Exatas - CECE			
Engenharia de Pesca	Integral	5 anos	1997
Engenharia Química	Integral	5 anos	1995
Química	Integral Noturno	4 anos 5 anos	1998 2003
Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA			
Ciências Econômicas	Noturno	4 anos	1980
Secretariado Executivo	Noturno	4 anos	1986
Serviço Social	Matutino	4 anos	1986

Fonte: Boletim de Dados da Unioeste/2016 exercício 2015 /PROPLAN.

4.2.3 Pesquisa e Pós-Graduação

Na Unioeste, a política para a **pesquisa e pós-graduação** volta-se para gerar conhecimento e tecnologia em todos os campos do saber e disseminá-los em padrões elevados de qualidade, seja pelo ensino, publicações técnicas e científicas ou outras formas de divulgação que atendam demandas socioeconômicas local,

regional, nacional ou internacional. Este objetivo será atingido pelo fortalecimento da pesquisa, com ênfase na consolidação de Grupos de Pesquisa.

A implementação dos grupos tem sido de fundamental importância para o avanço e amadurecimento da pesquisa na instituição. Os Grupos de Pesquisa constituem-se em célula inicial para a definição e fortalecimento das áreas de pesquisa. As atividades de pesquisa podem ser desenvolvidas tanto na forma vinculadas aos Grupos de Pesquisa, como em projetos individuais.

A pesquisa deve estar contemplada na trajetória de formação acadêmica dos discentes como atividade complementar. Para tanto, a Unioeste tem buscado constantemente maior participação dos acadêmicos em atividades de pesquisa. O próprio crescimento da pesquisa, no âmbito dos Centros nos *campi*, suscita um interesse peculiar nessa participação. Objetivos importantes da área da pesquisa:

- ✓ fortalecimento dos programas de iniciação científica;
- ✓ socialização e divulgação dos trabalhos desenvolvidos e resultados obtidos;
- ✓ fomento às iniciativas inovadoras de pesquisas e o apoio à promoção e participação em eventos científicos, à realização de traduções e incentivo às publicações, especialmente através da editora da instituição;
- ✓ registro de propriedade intelectual;
- ✓ formação de consórcio de pesquisa entre a universidade e a comunidade;
- ✓ integração entre os campi e outras instituições para melhor aproveitamento de pessoal e infraestrutura;
- ✓ ampliação de programa de bolsas de iniciação científica por meio de integração à iniciativa privada, além das instituições públicas;
- ✓ fortalecimento dos órgãos internos de apoio à pesquisa. (UNIOESTE, 2007).

Em 2016, a Unioeste contabilizou 204 Grupos de Pesquisa ativos e conclusão de 79 projetos de pesquisa, sendo que destes, 26 eram financiados por órgãos de fomento como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes. Conta ainda, com 199 projetos de pesquisa em andamento, dos quais 48 são financiados por órgãos de fomento.

A iniciação científica é uma das formas encontradas pela instituição para estimular a participação dos acadêmicos de graduação na pesquisa científica, transformando-se, assim, em um recurso indispensável para a sua formação.

Em 2016, a Unioeste totalizou 403 bolsas de iniciação científica, sendo: (i) 76 bolsas PIBIC/CNPq/Unioeste; (ii) 13 bolsas PIBITI/CNPq/Unioeste; (iii) 16 bolsas PIBIC/CNPq/Ações Afirmativas/CNPq/Unioeste; (iv) 155 bolsas PIBIC/Fundação

Araucária/Unioeste; (v) 63 PIBIC/Ações Afirmativas/Fundação Araucária/Unioeste; (vi) 80 PIBIC/Unioeste/PRPPG. Nesse mesmo ano, desenvolveu 158 projetos voluntários ICV Unioeste e 561 projetos de Iniciação Científica e Tecnológica.

A **verticalização do ensino** é uma das metas prioritárias da instituição, pois os cursos de **pós-graduação *stricto sensu*** são imprescindíveis na busca de excelência acadêmica. Em 2016, a Unioeste oferta cursos *stricto sensu e lato sensu*: 10 de Doutorados e 34 de Mestrados (Quadro 4) e 21 cursos de especialização.

Quadro 4 – Programas *stricto sensu* da Unioeste

Mestrados/Doutorados	Ano Implantação	Conceito
CAMPUS DE CASCAVEL		
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS		
Mestrado em Biociências e Saúde	2011	3
Mestrado em Conservação e Manejo de Recursos Naturais	2010	3
Mestrado em Odontologia	2013	3
Centro de Ciências Médicas e Farmacêuticas - CCMF		
Mestrado em Ciências Farmacêuticas	2013	3
CAMPUS DE CASCAVEL		
Centro de Educação, Comunicação e Artes - CECA		
Doutorado em Letras	2012	4
Mestrado em Letras	2003	4
Mestrado em Educação	2007	3
Mestrado Profissional em Letras	2013	4
Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas - CCET		
Doutorado em Engenharia Agrícola	2006	5
Mestrado em Engenharia Agrícola	1997	5
Mestrado em Engenharia de Energia na Agricultura	2010	3
Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA		
Mestrado em Administração (Modalidade Profissional)	2014	3
Mestrado em Contabilidade	2015	3
CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU		
Centro de Educação Letras e Saúde - CELS		
Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras	2010	4
Mestrado em Ensino	2014	3
Mestrado em Saúde Pública em região de Fronteira	2015	3
Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras	2015	4
Centro de Engenharia e Ciências Exatas - CECE		
Mestrado em Engenharia de Sistemas Dinâmicos e Energéticos	2010	3
Mestrado Profissional em Tecnologias, Gestão e Sustentabilidade	2016	-
CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO		
Centro de Ciências Humanas – CCH		
Mestrado em Geografia	2007	4
Mestrado em Educação	2012	3
Centro de Ciências da Saúde - CCS		
Mestrado em Ciências Aplicadas à Saúde	2016	-
Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA		
Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional	2013	3
CAMPUS DE MARECHAL CANDIDO RONDON		
Centro de Ciências Agrárias - CCA		
Doutorado em Agronomia	2009	5
Mestrado em Agronomia	2001	5
Mestrado em Desenvolvimento Rural Sustentável	2012	3
Doutorado em Zootecnia	2015	4
Mestrado em Zootecnia	2007	4

Continua

Quadro 4 – Programas *stricto sensu* da Unioeste (conclusão)

Mestrados/Doutorados	Ano Implantação	Conceito
MARECHAL CANDIDO RONDON		
Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras – CCHEL		
Mestrado em Geografia	2011	3
Mestrado em História	2006	4
CAMPUS DE TOLEDO		
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCHS		
Mestrado em Filosofia	2005	4
Mestrado em Ciências Sociais	2010	3
Doutorado em Filosofia	2015	4
Centro de Engenharia e Ciências Exatas - CECE		
Mestrado em Engenharia Química	2006	4
Doutorado em Engenharia Química	2014	4
Mestrado em Recursos Pesqueiros e Engenharia de Pesca	2008	4
Doutorado em Recursos Pesqueiros e Engenharia de Pesca	2014	4

CAMPUS DE TOLEDO		
Centro de Engenharia e Ciências Exatas - CECE		
Mestrado em Bioenergia (Associação em Rede com UEL) *	2010	3
Mestrado em Química	2016	-
Mestrado em Ciências Ambientais	2013	3
Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA		
Doutorado em Desenvolvimento Regional e Agronegócio	2010	5
Mestrado em Desenvolvimento Regional e Agronegócio	2003	5
Mestrado em Serviço Social	2013	3
Mestrado em Economia	2014	3

Fonte: Unioeste (2016)

4.2.4 Extensão

O Plano Institucional de Extensão da Unioeste, aprovado pela Resolução nº 193/2002-CEPE, tem como função a busca pela institucionalização da extensão, reflete às características geopolíticas e econômicas da região onde a Universidade se insere, seu potencial como IES e as necessidades da comunidade acadêmica.

A extensão tem atuação *“produtora e socializadora de conhecimento”*. Essa compreensão vai além da definição tradicional de disseminação de conhecimentos (cursos, conferências, seminários), prestação de serviços (assistências, assessorias e consultorias) e difusão cultural (realização de eventos ou produtos artísticos e culturais) e aponta para uma concepção de universidade em que a relação com a população é encarada como a oxigenação necessária à vida acadêmica.

Em 2016, a Unioeste possui 250 bolsas de extensão, assim: (i) 111 bolsas Programa Universidade Sem Fronteira; (ii) 94 bolsas Programa Ações Afirmativas; (iii) 45 bolsas Programa Institucional de Bolsas de Extensão. Nesse ano foram registradas 670 atividades de extensão. Destas, 316 são projetos, 37 programas, 157 cursos, 148 eventos e 12 prestações de serviços. Nas atividades de extensão

estão envolvidos 1569 docentes, 2893 acadêmicos, 302 agentes universitários e 1107 membros externos, sendo atingido um público de 1.811.316 pessoas.

4.2.5 Evolução da Instituição em Números

Segue alguns dados estatísticos considerados importantes para demonstrar a situação encontrada no momento da pesquisa e que revela a evolução da Unioeste, o que, em hipótese, pode auxiliar na compreensão de seu processo de AI.

A Tabela 2 evidencia a predominância de matrículas nos cursos de graduação e de pós-graduação, mestrado, bem como confirma a afirmação já mencionada nesse estudo que o *campus* Cascavel se destaca em termos quantitativos de universitários (frequência absoluta e percentual) em relação aos demais *campi*, totalizando 35,30% do total de estudantes da Unioeste.

Tabela 2 – Acadêmicos de graduação e pós-graduação por *campus* em 2016

Campus	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Residências*	Total	%
Cascavel	3.051	72	531	141	111	3.906	35,30%
Foz do Iguaçu	1.869	52	188	15	0	2.124	19,20%
Francisco Beltrão	1.330	73	109	0	0	1.512	13,66%
Mal. Cândido Rondon	1.439	0	196	84	0	1.719	15,54%
Toledo	1.257	74	370	103	0	1.804	16,30%
Total	8.946	271	1.394	343	111	11.065	100%

Fonte: adaptado pela autora com base nas Estatísticas Unioeste/Proplan e Boletim, maio/2016.

*Residência Médica, Odontológica, Farmacêutica, em Fisioterapia, Gerenciamento e Enfermagem.

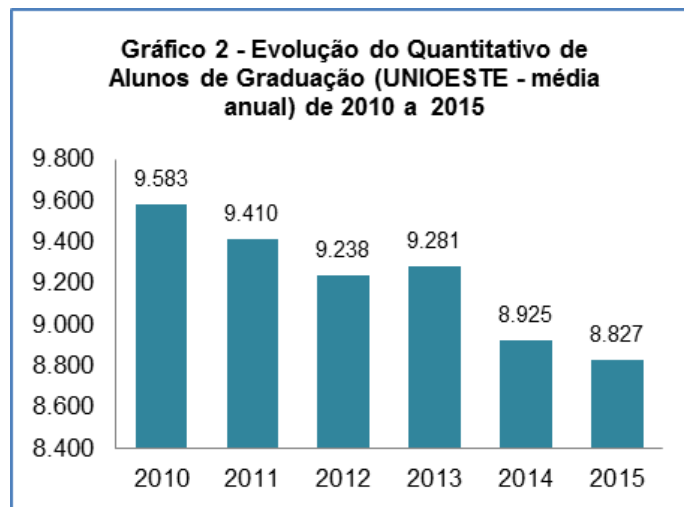
A análise do quantitativo médio de acadêmicos que frequentaram os cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado, ofertados pela Unioeste em seus diferentes *campi*, entre 2010 e 2015 (Gráficos 2 e 3), revela oscilação, como por exemplo, enquanto a evolução na procura por cursos de graduação, Gráficos 2, e cursos de especialização foi decrescente, Gráfico 3, a procura por cursos *stricto sensu*, de mestrado, Gráfico 4, e doutorado, Gráfico 5, mostrou evolução crescente.

O Gráfico 2 revela queda do quantitativo médio de acadêmicos dos cursos de graduação ao longo de todo o período – 2010 a 2015 – exceto em 2013, ano em que esse quantitativo cresceu menos de 0,5% em relação ao ano de 2012. Nos anos subsequentes (2014-2015), o Gráfico 2 mostra nova queda desse quantitativo médio de acadêmicos nos cursos de graduação da Unioeste. Considerada a relação do quantitativo do ano anterior, a queda em 2014 atingiu índice de 3,835% e 1,098% em 2015. Comparativamente, no período de 2010 a 2015, a evolução negativa do

quantitativo médio de acadêmicos dos cursos de graduação da Unioeste chegou a índice médio de 7,889%. Na comparação, em 2015, a Unioeste acolheu menos 756 acadêmicos em seus cursos de graduação que no ano de 2010.

A análise da evolução do número de ingressantes em cursos de graduação no Brasil, no período circunstanciado, indica evolução crescente entre 2010 e 2014, com queda em 2015 que atingiu tanto a rede pública (– 2,6%) quanto à rede privada (– 6,7%).³¹ O comportamento do número de ingressantes na Educação Superior nacional entre 2014 e 2015 explica, em parte, a queda (– 1,09%) do quantitativo médio de acadêmicos nos cursos de graduação da Unioeste. Todavia, não serve como parâmetro de análise para o decréscimo no quantitativo médio de acadêmicos nos cursos de graduação da Unioeste no período de 2011 a 2014, pois Sathler (2016) expõe que a Educação Superior brasileira experimentou evolução positivo do número de ingressantes em cursos de graduação entre 2009 a 2014.

Gráfico 2 – Evolução do quantitativo médio de alunos de graduação



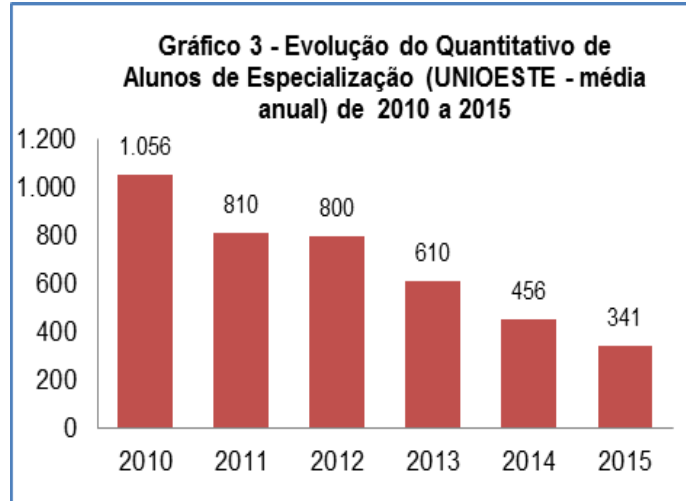
Fonte: Elaborado pela autora.

A procura por cursos de especialização ofertados pela Unioeste mostrou situação semelhante à evolução do quantitativo médio de acadêmicos dos cursos de graduação. O Gráfico 3 mostra evolução decrescente do quantitativo médio de acadêmicos dos cursos de especialização da Unioeste no período de 2010 a 2015. Em 2012 houve o menor índice de queda, aproximadamente 1,234% em relação ao ano de 2011. Na média geral, em todo o período analisado, o quantitativo de acadêmicos nos cursos de especialização da Unioeste decresceu aproximadamente

³¹ Fonte: Censo Inep/2016, publicação em 25 de out. 2016, **G1 Educação**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/censo-mostra-queda-de-matriculas-na-rede-publica-de-ensino-superior.ghtml>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

de 67,708%. Em frequência absoluta, no ano de 2015, a Unioeste acolheu menos 715 acadêmicos que o ano de 2010 em seus cursos de especialização.

Gráfico 3 – Evolução do quantitativo médio de alunos de especialização

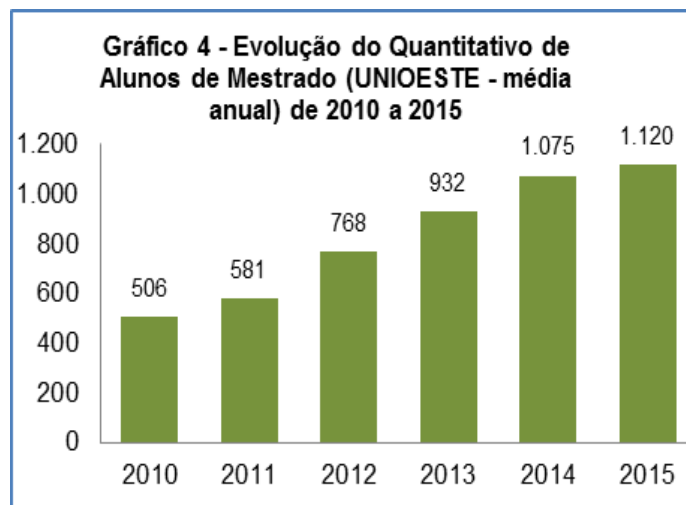


Fonte: Elaborado pela autora.

Os Gráficos 4 e 5 mostram a evolução do quantitativo médio de acadêmicos dos cursos *stricto sensu* da Unioeste, mestrado e doutorado, respectivamente, no período de 2010 a 2015.

A análise do Gráfico 4 revela que a maior evolução do quantitativo médio de acadêmicos nos cursos de mestrado ocorreu em 2012, crescimento aproximado de 32,185% em relação ao ano anterior, e a menor evolução desse quantitativo médio foi em 2015, crescimento aproximado de 4,186%.

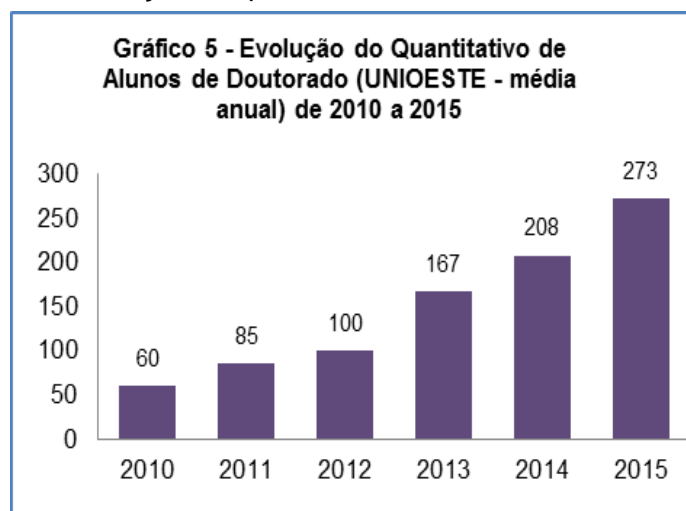
Gráfico 4 – Evolução do quantitativo médio de alunos de mestrado



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 5 mostra crescente evolução do quantitativo médio de acadêmicos dos cursos de doutorado na Unioeste, sendo que a maior evolução ocorreu em 2013. Conforme o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, em comparação com o ano de 1996, “em 2011, o número de titulados em programas de mestrado e de doutorado já haviam crescido respectivamente 312,26% e 331,70%”. Mas, apesar desses percentuais de evolução, “é necessário reconhecer que a proporção brasileira (58 doutores por milhão de habitantes) ainda está muito distante das proporções características dos países mais desenvolvidos”. (BRASIL, 2012a, p. 17).

Gráfico 5 – Evolução do quantitativo médio de alunos de doutorado



Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que nessa IES (Gráficos 4 e 5), a procura por cursos, *stricto sensu*, de mestrado é maior que a procura por cursos de doutorado. No período em análise, a procura por cursos de mestrado e doutorado mostra evolução crescente. Essa evolução do quantitativo médio para cursos *stricto sensu* da Unioeste parece ser reflexo da realidade brasileira.

No Brasil, há tendência de expansão dos cursos de pós-graduação que se alia ao crescimento significativo da oferta pelas IES, o que possibilita aumento do número de mestres e doutores em todo o país. Nas primeiras décadas do século XXI, por exemplo, o número de títulos de mestrado concedidos no Brasil cresce em média 11% ao ano (BRASIL, 2012a).

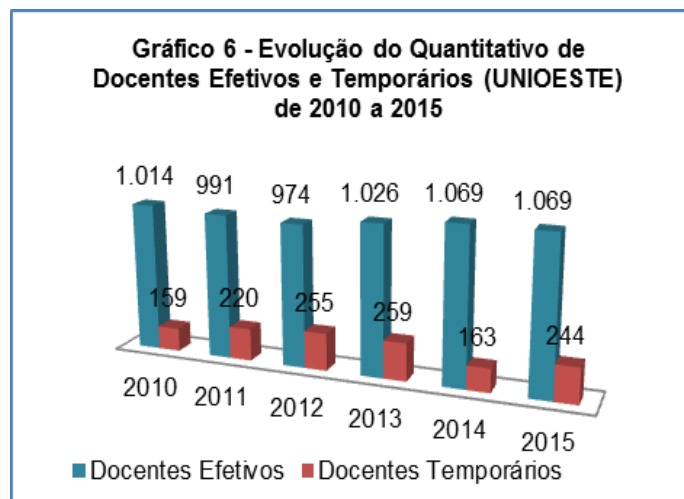
Na Unioeste, a evolução do quantitativo médio de acadêmicos de residência mostra-se positiva, com índice anual médio de crescimento em torno de 20,33%.

Considerada a frequência absoluta, em 2010, a Unioeste acolheu 40 acadêmicos residentes, em 2015, 98 residentes e, em 2016, 111 residentes.

Quanto à evolução do quantitativo médio de docentes e agentes universitários, atores universitários também participantes da AI, os Gráficos 6 e 7 mostram evolução desses quantitativos médios, nem sempre positiva.

A análise do Gráfico 6 revela alteração no quantitativo de docentes efetivos e temporários na Unioeste, no período entre 2010 a 2015. Em comparação a 2010, por exemplo, nos anos de 2011 e 2012, enquanto a evolução do quantitativo de docentes efetivos foi negativa, a evolução de docentes temporários foi positiva, ou seja, diminuiu a frequência absoluta de docentes efetivos e aumento a frequência absoluta de docentes temporários. Considerados os quantitativos de 2011 e 2013, verifica-se que em 2013 houve evolução positiva maior entre o quantitativo de docentes efetivos em comparação com os docentes temporários. Considerados os quantitativos de 2013, constatou-se que em 2014 a evolução do quantitativo foi positiva para os docentes efetivos (de 1.026 aumentou para 1.069) e negativa para os temporários (de 259 caiu para 163). Já em 2015, em comparação com o ano de 2014, o quantitativo dos docentes efetivos não se alterou, enquanto houve aumento do quantitativo de docentes temporários (de 163 para 244).

Gráfico 6 – Evolução do quantitativo de docentes

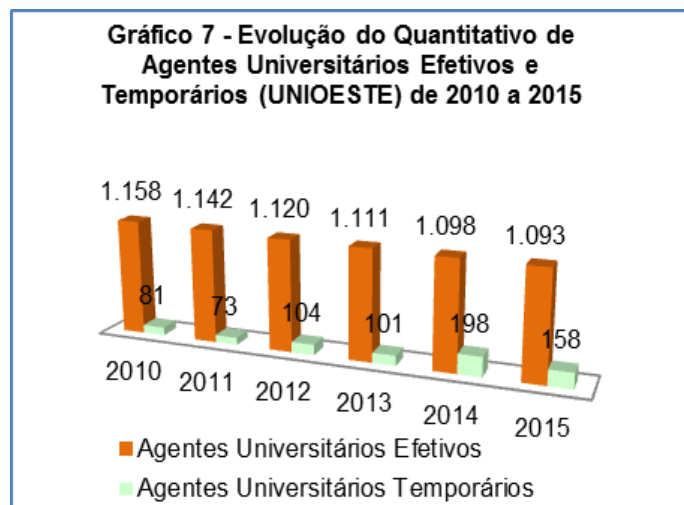


Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 7 mostra a evolução do quantitativo de agentes universitários efetivos e temporários na Unioeste no período de 2010 a 2015. Nota-se que, na comparação geral, ano por ano, há evolução negativa desse quantitativo em relação

aos agentes universitários efetivos (de 1158 para 1093) e evolução positiva quando se trata dos agentes universitários temporários (de 81 para 158), ou seja, entre 2010 a 2015, enquanto diminui a frequência absoluta de agentes universitários efetivos aumenta a frequência absoluta de agentes temporários. Todavia, registra-se uma exceção que ocorreu em 2013, ano em que houve diminuição da frequência absoluta tanto dos agentes universitários efetivos quanto dos temporários.

Gráfico 7 – Evolução do quantitativo de agentes universitários



Fonte: Elaborado pela autora.

Os poucos dados apresentados nessa seção tiveram a intenção de apenas construir uma moldura ampla na qual se situa o desenvolvimento das sessões posteriores, assim como o desenvolvimento do quarto capítulo desse estudo. As posteriores sessões e capítulo apresentam dados estatísticos e análises que se encaminham em atenção aos objetivos desse estudo. A título de convite à leitura, anuncia-se que a próxima seção desse terceiro capítulo trata da AI na Unioeste. Nela busca-se conhecer o essencial da IES para ter embasamento a fim de analisar seu processo avaliativo verificando-se se ocorre ou não, e, se ocorre como se dá a realização da articulação da AI e a cultura avaliativa na gestão universitária.

4.3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UNIOESTE

A Avaliação Institucional é um mecanismo possível e, às vezes, até imprescindível para autoconhecimento e compromisso das IES com a melhoria da

qualidade do ensino, além de ser um instrumento que pode viabilizar maior democratização e transparência das universidades.

Como já mencionado nesse estudo, essa temática entrou firmemente na pauta de discussões da Educação Superior na década de 1980, com maior ênfase a partir da década de 1990, especialmente no período pós-promulgação da LDB/1996. Não obstante, trata-se de um tema controverso que despertou maior atenção a partir do momento em que as IES começaram a ter seus cursos de pós-graduação avaliados pela Capes, e serviu como 'modelo' para a estruturação do atual sistema de avaliação nacional da Educação Superior. Todavia, verificou-se na revisão de literatura que desde os primórdios da Educação Superior no Brasil, todos os processos que antecederam mudanças à sua estrutura/forma, notadamente por meio de dispositivos legais, pautaram-se em situações avaliativas, que conduziam diferentes segmentos da sociedade e do Estado para refletir sobre a concepção, função e modelo desejado de universidade.

Nessa seção, direciona-se um olhar mais atento à AI na Unioeste, objeto desse estudo. Inicia-se com breve relato da história dos ciclos avaliativos da instituição. Na sequência, apresentam-se objetivos, princípios e dimensões da AI e, logo a seguir, estruturação e objetivos das Comissões de AI, além de uma síntese da metodologia e dos procedimentos operacionais da AI na Unioeste.

4.3.1 Percurso Histórico da AI na Unioeste

Nesse estudo, durante o processo de investigação realizado junto à Unioeste, especialmente na pesquisa documental, não se encontrou a história da AI de modo único e sistematizado, fato que conduziu a busca mais abrangente a partir da leitura de relatórios de AI, com foco nos momentos mais relevantes, a fim de disponibilizar uma moldura mais específica para análise do processo de AI na instituição.

Como mencionado anteriormente, na concepção de instrumento de gestão, a AI existe na Unioeste desde o início dos anos de 1990, tendo nascida praticamente junto com a necessidade de seu reconhecimento como Universidade, em 1994. Todavia, nos primeiros registros sobre a formalização da AI, na Unioeste, ela aparece em 1996 como décimo Programa do Planejamento Institucional (1996-1999), mesmo ano da criação do Paiub. Dessa forma, a AI emerge por exigência externa para as IES serem reconhecidas e inserirem-se no rol das instituições credenciadas pelo MEC. Explica José Dias Sobrinho (2000) que é nesse momento

que a avaliação adquire caráter de obrigatoriedade, diretamente atrelada aos processos de autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação de cursos, reconhecimento e credenciamento das IES.

O professor e doutor em Sociologia, Sílvio Antônio Colognese (2002, p. 6), explica que, em 1996, na época de elaboração do Planejamento Estratégico da Unioeste, “chegou-se inclusive a ser formalizado um esboço de projeto de avaliação institucional que, apesar das tentativas de implantação, não teve avanços”.

No contexto de transformação/organização da recém-reconhecida Unioeste, entre os anos 1997 a 1999, as ações de avaliação foram mais intensas, com o desenvolvimento de trabalhos que oportunizaram encontros de estudos, debates entre os membros da comissão, para, posteriormente, iniciar seminários de divulgação nos *campi*, sob a orientação da Comissão para Operacionalização do Programa de Avaliação Institucional da Unioeste, ³² instituída pela Resolução nº 37/1997-COU e coordenada pelo professor, mestre em Administração de Sistemas Educacionais, Ivo Oss Emer.

Na declaração do professor Ivo Oss Emer (1998), na época, esse processo de avaliação foi considerado parcial devido a não participação de todos os departamentos, pouco envolvimento acadêmico e recusa dos professores quanto à implantação da autoavaliação docente. No entanto, com relação ao conteúdo as avaliações operacionalizadas obtiveram-se boas análises que acabaram expressas nos Cadernos de Avaliação Institucional – Sistematização Provisória.

Em 2000, com o novo Planejamento Estratégico Institucional (2000-2004),³³ ao cenário, volta o tema avaliação como elemento essencial no processo de consolidação da Unioeste e imprescindível instrumento para o planejamento institucional. Nesse ano, lembra Sílvio Antônio Colognese (2002), realizou-se o *Encontro Paranaense de Avaliação Institucional* que reuniu representantes das Universidades Estaduais paranaenses. Também, nesse ano, o processo de AI ficou estagnado em função de dois eventos marcantes: greve nas IES do Paraná – UEM, UEL e Unioeste – devido à redução do orçamento que comprometia a autonomia

³² Para conhecer mais os detalhes buscar a dissertação da docente Marijane Zanotto: “*A Universidade Brasileira: componentes ideológicos do Paiub e seus desdobramentos*” (UEPG, 2006).

³³ OBJETIVO 2 da área de Ensino: Avaliação didático-pedagógica do PPP dos cursos quanto ao desempenho dos docentes e discentes em suas respectivas áreas, a partir de 2001. Ação 1: Estabelecer fóruns permanentes de discussões sobre avaliação institucional. Ação 2: Criar uma política de avaliação institucional, alinhada com o PPPI (UNIOESTE, 2000).

das IES e a troca na reitoria da Unioeste que implicou em maior morosidade em prosseguir com os trabalhos vinculados à AI.

Entre 2001 a 2003, iniciou-se nova etapa da avaliação na Unioeste com a implantação do Plano de Avaliação, coordenado pelo professor Silvio Antônio Colognese, que culminou em publicações marcantes na história da AI na instituição: “*Avaliação: Desafios para o Planejamento Institucional (2003)*” e o “*Avaliar para planejar a melhoria da Qualidade: projeto de avaliação institucional da Unioeste*” (2002-2004), todos de sua autoria. O processo avaliativo 2002-2004 seguiu os parâmetros do Paiub, revelando a concepção de avaliação como “um processo formal e intencional, que requer a definição de juízo de valor e atribuição de significado”, explica o professor Sílvio Antônio Colognese (2003, p. 11), complementando a ideia de que é necessário manter presentes esses juízos e significados para atender a função instrumental de orientar as tomadas de decisões para a melhoria da qualidade da instituição, isto é, da realidade avaliada.

O professor e doutor em Sociologia, Eduardo Nunes Jacondino (2005, p. 12), comenta que o referido processo avaliativo seguiu uma metodologia da discussão de avaliação e a formação de um projeto de avaliação institucional, com a construção e aplicação do seu instrumento (questionário) em todos os segmentos, acatou a maioria das sugestões da comunidade acadêmica e, ainda, sistematizou informações e quantitativos sobre a vida institucional, com abordagens sobre ensino, pesquisa e extensão, estrutura organizacional, objetivos institucionais, ambiente de trabalho e relações pessoais, comunicação.

Na leitura do projeto de avaliação institucional (2002-2004) organizado e coordenado pelo professor Silvio Antônio Colognese, assim como nos respectivos relatórios finais e publicações, é visível a preocupação em legitimar o processo de AI por meio do envolvimento de toda comunidade acadêmica. Todavia, segundo registro do próprio coordenador, em publicação no ano de 2002, nesse processo, não se efetivou real avaliação, especialmente pela falta de estrutura e dificuldade de manutenção da Comissão para desenvolver um processo coletivo. Outro destaque dado pelo então coordenador/organizador do projeto de AI ciclo 2002-2004 diz respeito à compreensão de avaliação, posto que se pode compreendê-la “como melhoria, apenas como receio de punição”, apesar do grandioso trabalho que foi desenvolvimento de sensibilização junto à comunidade acadêmica sobre a importância da avaliação na instituição.

Na análise do material coletado, percebe-se que o processo avaliativo foi válido como diagnóstico, uma vez que gerou dados significativos sobre a instituição, principalmente da forma como foi organizado a partir da ênfase em suas dimensões: “fins” e “meios” institucionais. Em seu conjunto, o relatório final do processo avaliativo destaca as principais potencialidades para o planejamento institucional da Unioeste e foi (tem sido) fonte de pesquisa e importante parâmetro norteador dos trabalhos institucionais posteriores.

Ressalta-se que até aquele momento, as ações relacionadas à avaliação na Unioeste, sob as coordenações dos doutores Ivo Oss Emer (1998-1999) e Silvio Antônio Colognese (2002-2004), seguiram as concepções e diretrizes do Paiub, muitas das quais, como a seguir comentado, fundamentam o atual processo.

Em 2004, ocorrem novidades no cenário da Educação Superior devido à implantação, pelo MEC, do Sistema de Avaliação Nacional de Educação Superior, Sinaes, vigente. Sob tal sistema, em março de 2005, aprova-se o projeto de AI da Unioeste para o ciclo 2005-2006: *Consolidando Políticas e Planejando o Futuro Institucional*, organizado/coordenado pelo professor Eduardo Nunes Jacondino, que, nesse projeto, expressa concordância com José Dias Sobrinho (2002):

[...] a avaliação é “plurirreferencial”, pois apresenta significados e sentidos múltiplos, de acordo com os valores que defende e de acordo com quem os defende, com determinada intencionalidade, conforme a base que a fundamenta, bem como conforme a função que pretende obter e, por fim, de acordo com os destinatários que procura atingir, ou seja, a avaliação traduz a complexidade, e conseqüente riqueza existente no interior da universidade, contribuindo para que a comunidade aprofunde seu olhar sobre suas atividades-fim (JACONDINO, 2005, p. 13-4).

Devido à realidade *multicampi* da Unioeste e com a visão de democratizar e incluir todos os segmentos no processo avaliativo, a Resolução nº 28/2004-COU estabelece objetivos e dimensões da AI, cria a Comissão Central Permanente de Avaliação Institucional, CCPA e estrutura Comissões Setoriais em todos os *campi*, na Reitoria e no HUOP. Anos mais tarde, a Resolução nº 129/2011-COU, que ainda permanece em vigor, trouxe à luz novo regulamento, mas manteve a estrutura da Comissão Central e das Comissões Setoriais.

Outra novidade no ciclo avaliativo 2005-2006 foi a inclusão do HUOP com a operacionalização de todo processo de divulgação e sensibilização por meio de reuniões e seminários como os realizados nos *campi* nos anos anteriores, com

abordagem sobre a importância da avaliação na instituição e, principalmente, acerca do envolvimento e participação da comunidade acadêmica.

Nesse processo, detecta-se nova problemática, agora relacionada ao clima organizacional no HUOP que possuía em seu quadro de pessoal servidores efetivos da Unioeste e servidores de outros órgãos, como, por exemplo, da Secretaria de Saúde do Estado do Paraná, SESA. Diante de tal constatação, a solução encontrada foi a aplicação de dois (2) instrumentos para tornar a avaliação viável no HUOP, organizados assim: (i) um questionário específico com 50 questões voltadas à questão do clima organizacional; (ii) outro com 120 questões iguais às aplicadas aos servidores dos *campi* e Reitoria com base nas dimensões apontadas pelo Sinaes.

Ainda surgia outra novidade no processo avaliativo da Unioeste nesse ciclo: inclusão da etapa da AI pela sociedade civil realizada pela comunidade externa, constituída por vários segmentos sociais e instituições dos cinco(5) *campi*. Ampliava-se, assim, a complexidade do processo avaliativo e o contingente de pessoas de diferentes ramos do conhecimento, portadoras de diferentes visões sobre AI; umas até mesmo querem saber o que significa AI, outras preocupadas com a execução e outras, ainda, a discutir punição e regulação estatal na Educação Superior.

Nesse contexto, o essencial é a promoção da discussão dessas concepções, o que está por trás até desvendar, desvelar os princípios da AI contemplada na instituição e incentivar a participação para que o resultado se revele como construção coletiva e contínua até atingir seu ápice de aperfeiçoamento. Como defende Wagner Bandeira Andriola (2005), é preciso haver o engajamento democrático dos atores institucionais, não somente envolvê-los, pois a tarefa é árdua, como 'por piano nas costas'. Mais ainda, é preciso criar um antídoto à contaminação; é preciso desprender o sentido anterior da avaliação, promover a ruptura com as ideias pré-estabelecidas, na sua maioria, equivocadas, o que parece ser o grande desafio da avaliação. Contudo, há outro grande desafio que se abstrai das palavras do citado autor que se situa no contexto das IES mediante a AI e seus resultados: revelar coerência no discurso e nas ações.

Na análise, dada a área de abrangência da instituição no Oeste e Sudoeste do Paraná (94 municípios), pode-se considerar aquém o resultado da participação da comunidade externa na AI, ciclo avaliativo 2005-2006. Contudo, a história dos ciclos avaliativos da Unioeste vem comprovar (Tabela 1) que a sensibilização com vista à participação da comunidade externa ainda é grande desafio a ser enfrentado

pela instituição. Esse mesmo registro histórico também evidencia que a comunidade interna mostra-se pouco sensibilizada. No entanto, sensibilizar as comunidades interna e externa sobre a importância da participação na AI da Unioeste é primordial para a construção e consolidação da cultura de avaliação. Também é oportuno lembrar que, pela expressão da Conae (BRASIL, 2011a), a participação é princípio constitucional³⁴ que fortalece a democracia pela gestão democrática, a qual também alberga o princípio pedagógico. A participação, devido às intervenções constantes

[...] nas definições e decisões das políticas públicas torna-se uma prática social efetiva que sedimenta uma nova cultura de cidadania. Nessa concepção, a população é vista como capaz, de sem tutelada pelo poder estatal, planejar e decidir sobre as suas reivindicações, bem como de controlar a sua execução (CISESKI, 2008, p. 98).

No ciclo 2009-2011, na Unioeste surge o projeto *Consolidando Políticas e Planejando o Futuro Institucional* com objetivo de consolidar uma política de AI que fosse instrumento de qualificação emancipatória da instituição em seus processos de ensino, pesquisa, extensão e gestão, tendo na presidência da CCPA, a professora e doutora em Políticas Públicas e Formação Humana, Marijane Zanotto.

Nesse projeto, ciclo 2009-2011, nota-se 'tom' político contra as medidas neoliberalistas no campo da educação e, ao mesmo tempo, desafiador para a AI, isto é, desafia o modo como se apresenta, defende a transferência da submissão para o controle e promoção da emancipação que AI pode desencadear.

Em meio a labuta de organização e operacionalização da AI na Unioeste, em 2011 houve grande avanço na estruturação do sistema avaliativo: institui-se a Diretoria de Avaliação Institucional vinculada a Pró-Reitoria de Planejamento, Proplan, com atribuições registradas na Resolução nº 037/2011-COU, dentre elas: administrar e representar as atividades da CCPA; propor políticas e mecanismos de avaliação para a Universidade, com colaboração dos demais órgãos da Reitoria e unidades administrativas; atuar junto a órgãos estaduais e nacionais nas discussões de avaliação da Educação Superior no Estado do Paraná. O destaque para tal avanço se dá porque, até aquele momento, havia a Assessoria de AI vinculada ao Gabinete do Reitor, que não garantia permanência de recursos humanos ou possibilidade de sequência para o desenvolvimento dos trabalhos pensados e

³⁴ Art. 1º, parágrafo único, da Constituição Federal de 1988, expressa o princípio da soberania popular como direito à dignidade da pessoa humana "todo o poder emana do povo" (BRASIL, 1988).

iniciados, por não fazer parte de uma estrutura fixa, principalmente quando ocorria alternância de gestores na Unioeste.

As conquistas provindas com o regulamento próprio da CCPA e constituição de um cargo específico na estrutura organizacional reforçam a importância e a luta pela consolidação da AI como instrumento indissociável do planejamento, sem comprometer a autonomia necessária às deliberações das ações no âmbito da CCPA.³⁵ A apuração dos resultados da avaliação do ciclo avaliativo 2009-2011 (Tabela 1) revela o melhor índice médio de participação da comunidade (26,%), estabelecendo-se acima do estimado pelo COU (25%). Na relação comparativa com os ciclos anteriores, evidencia-se também a superação do índice de participação dos docentes (53%), dos discentes (22%) e o aumento da participação da comunidade externa (índice em torno de 60% em relação ao ciclo 2005-2006). Contudo, o ciclo seguinte não garante a evolução desses índices (Tabela 1).

O processo avaliativo da Unioeste, ciclo 2012-2014, *Projeto de Avaliação Institucional*, aprovado pela Resolução nº 087/2014-COU, contou com a docente, doutora em Engenharia Agrícola, Adriana Maria De Grandi, na presidência da CCPA até junho de 2015³⁶ e, posteriormente, com o professor e doutor em Ciências Políticas, Gustavo Biasoli Alves. Esse ciclo terá análise específica no próximo capítulo por constituir parte relevante no objeto de investigação desse estudo.

Para encerrar essa seção, menciona-se que, em 2016, houve a finalização do processo avaliativo 2012-2014 com a conclusão do relatório final e encaminhado à aprovação junto ao COU do novo projeto de avaliação para o ciclo 2015-2017, sob o título *Consolidando a cultura avaliativa a partir da articulação entre PDI³⁷ e Avaliação Institucional*. O título do projeto parece promover a reflexão; há que se consolidarem culturas entremeadas: avaliar e planejar.

A título de complementação de informações, oportunamente, ressalta-se que conforme a Resolução nº 055/2017-COU, houve aprovação de novo regimento da AI, no qual a Comissão Central de Avaliação passou a denominar-se Comissão Própria da Avaliação Institucional, CPA, expressão referida no presente estudo.

³⁵ Para maiores informações acessar o Relatório Final de autoavaliação: Diagnóstico Avaliativo 2012-2014 aprovado pela Resolução nº006/2016-COU (UNIOESTE, 2016).

³⁶ A substituição ocorre em função da licença maternidade da titular.

³⁷ PDI, Plano de Desenvolvimento Institucional.

Na sequência, busca-se compreensão do processo avaliativo institucional da Unioeste a partir das definições do Sinaes, alicerçado por princípios e objetivos vinculados aos interesses sociais da Educação Superior.

4.3.2 Objetivos e Princípios da Avaliação Institucional na Unioeste

Os objetivos que têm norteado os processos de AI na Unioeste e que foram balizadores dos ciclos avaliativos, principalmente, aqueles realizados a partir da instituição do Sinaes, são os definidos pela CCPA e aprovados pela Resolução nº 055/2017-COU, conforme segue:

- a) subsidiar a comunidade acadêmica para o planejamento e a tomada de decisões no processo de melhoria da qualidade nas diversas dimensões da vida universitária;
- b) conhecer em profundidade as características, carências, possibilidades e potencialidades da instituição a fim de orientar a correção de rumos e o redimensionamento dos caminhos da Unioeste;
- c) contribuir para a definição de políticas e a construção de uma cultura institucional de valorização da avaliação como pré-requisitos para o planejamento do desenvolvimento da universidade;
- d) desenvolver um processo criativo de autorreflexão permanente entre a comunidade acadêmica para a melhoria da qualidade do saber acadêmico, administrativo e para a cidadania;
- e) promover a transparência pela divulgação do diagnóstico da universidade em relação a processos e atividades acadêmicas e administrativas;
- f) possibilitar a reflexão constante dos objetivos institucionais a fim de sintonizar a Unioeste com os desafios, anseios e necessidades do mundo contemporâneo e da sociedade;
- g) produzir um sistema de informações quantitativas e qualitativas para o acompanhamento da trajetória de desenvolvimento da qualidade institucional;
- h) desencadear um processo pedagógico de aprendizado do saber/fazer acadêmico, contemplando a avaliação interna e a avaliação externa da universidade e o relacionamento dialético entre a avaliação e o planejamento institucional (UNIOESTE, 2017).

Na análise comparativa, nota-se que esses objetivos foram apresentados no projeto da AI, ciclo 2002-2004, sob elaboração/coordenação do docente Silvio Antônio Colognese com base nas normas do Paiub, e no primeiro projeto *Consolidando Políticas e Planejando o Futuro Institucional*, ciclo 2005-2006, sob a égide da Lei do Sinaes, sob elaboração/coordenação do docente Eduardo Nunes Jacondino, como ratificados pela Resolução nº 028/2004-COU. Esse particular, desperta pelo menos duas percepções: (i) a Resolução nº 129/2011-COU, ao revogar a Resolução nº 028/2004-COU, e a atual Resolução nº 055/2017-COU, que revogou a primeira, mantiveram inalterados os objetivos da AI na Unioeste; (ii) os

objetivos da AI na Unioeste permanecem inalterados, ainda que a legislação nacional a respeito desse tema tenha sido alterada.

Todavia, ainda que o corte temporal proposto para esse estudo determine o ciclo 2012-2014 como o último para análise da AI na Unioeste, parece oportuno o registro de que a Resolução nº 006/2016-DOU, ao aprovar o projeto de AI para o ciclo 2015-2017, ratificou também seus objetivos e, com isso, trouxe novos objetivos para o processo de AI, especialmente para o ciclo avaliativo 2015-2017 e, talvez, para os futuros. Na proposta da CPA, o projeto de AI para o próximo ciclo tem por objetivo geral “consolidar o processo de avaliação participativa e formativa, em busca do autoconhecimento e do aperfeiçoamento institucional, em todas as suas dimensões” (UNIOESTE, 2016, p. 19). Seus objetivos específicos são:

- integrar os instrumentos de Avaliação Institucional e do Plano de Desenvolvimento Institucional;
- consolidar o processo contínuo de autoavaliação;
- colaborar para a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão administrativa;
- propiciar à comunidade acadêmica conhecer e refletir sobre as qualidades, problemas e desafios institucionais;
- fortalecer a Missão e o compromisso social da Instituição;
- contribuir com o processo de transparência institucional (UNIOESTE, 2016, p. 19).

Pela análise dos parágrafos anteriores, há que se concordar com o mestre em Gestão de Processos Comunicacionais, Claudemir Martins da Silva (2011, p. 31), que a transversalidade dos objetivos da AI é justificada no âmbito das dimensões propostas no Sinaes que visam levantar dados “críveis e legítimos para produção dos relatórios capazes de gerar melhorias na instituição”. Acredita-se, então, no alcance de melhorias na instituição e, por conseguinte, na necessidade de mudança de objetivos nos sucessivos ciclos avaliativos da AI na Unioeste.

Os princípios orientadores da AI na Unioeste relativos ao ciclo avaliativo 2012-2014 também foram evidenciados primeiramente no projeto da AI, ciclo 2002-2004, sob elaboração/coordenação do docente Sílvio Antônio Colognese, com base no documento norteador do Paiub, como: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional e à diversidade institucional, não-premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade.

Nesse particular, Dilvo Ilvo Ristoff (2000) menciona que esses são princípios seguidos até hoje por IES que participaram do Paiub, caso de IES de Mato Grosso do Sul, que desenvolvem processos avaliativos desde 1990, além de que, tais

princípios foram retomados pelo Sinaes. Para o autor, os princípios orientadores da AI na instituição precisam ser duradouros para sedimentar a cultura avaliativa, mas, sobretudo, para garantir os direitos fundamentais do homem que foram reconhecidos constitucionalmente. No entender do autor, educação como direito social e dever do Estado e promoção dos valores sociais historicamente construídos, que são princípios essenciais da AI, caminham paralelamente com regulação e controle na construção de uma prática formativa e construtiva.

Nessa análise, imposta a distinção feita por José Dias Sobrinho (2003) entre o significado de avaliação para regulação – a que exige informações em larga escala, mensuráveis, comparáveis e padronizadas – e avaliação para fins educacionais – a que têm função formativa e que é capaz de gerar informações específicas e contextualizadas para a tomada de decisão na instituição, curso, família ou indivíduo. O autor esclarece que a avaliação para regulação tende a focalizar resultados e produtos e revela uma natureza quantitativa; a avaliação para fins educacionais prioriza processos e dinâmicas e tende a natureza qualitativa.

Compreende-se que, para se constituir e consolidar uma cultura avaliativa é necessário internalizar os princípios que regem o processo avaliativo, como um processo permanente de autoconhecimento e autocrítica, pois, para além da lógica burocrática que impõe o cumprimento de prazos e metas para garantir seu “financiamento”, já que sua mantenedora é o Estado, há que se consolidar o conceito de avaliação emancipatória, em que o cumprimento da missão e o alcance da visão institucional dependem de projetos, programas e ações que coadunem com o conceito de Universidade que a comunidade acadêmica quer. Para isso, há que se consolidar um processo de avaliação, autoavaliação e meta-avaliação³⁸, com a garantia de abrangência de todos os segmentos, seus anseios e proposições que o resultado dessas avaliações apresentarem.

4.3.2 Dimensões da Avaliação Institucional na Unioeste

Sob a perspectiva de avaliar a totalidade das IES brasileiras, a Unioeste manteve as dez (10) dimensões apontadas pelo Sinaes e, como já mencionado, incluiu em seu regimento a décima primeira dimensão como forma de abarcar toda a

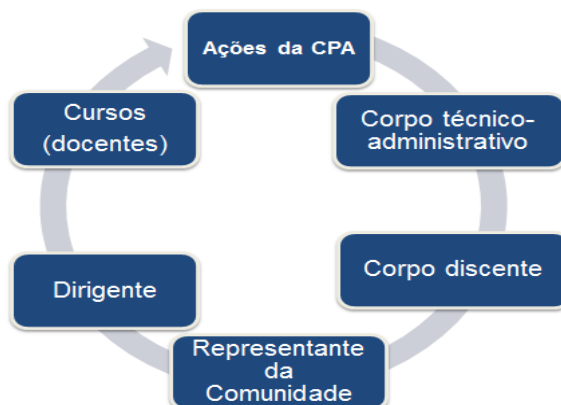
³⁸ Meta-avaliação foi definida literalmente por Scriven (1991) como a avaliação de uma avaliação, ou seja, é a verificação da qualidade da própria avaliação à luz de diversos critérios, quando o meta-avaliador contratado ao término da avaliação focaliza o relatório produzido, realizando no caso, uma meta-avaliação somativa.

complexidade inerente ao contexto institucional e à sua realidade *multicampi*.

As dimensões eleitas na legislação e abraçadas na AI da Unioeste são: (i) missão e o PDI; (ii) política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão; (iii) responsabilidade social da instituição; (iv) comunicação com a sociedade; (v) políticas de pessoal; (vi) organização e gestão da instituição; (vii) infraestrutura física; (viii) planejamento e avaliação; (ix) políticas de atendimento aos estudantes; (x) sustentabilidade financeira; (xi) desenvolvimento das dimensões humanas e qualidade de vida no trabalho. A partir delas são especificados indicadores a serem avaliados, bem como os instrumentos e procedimentos para a sua coleta, análise e elaboração de relatórios. Trata-se, portanto, da operacionalização da Avaliação Institucional nas IES brasileiras.

Os atores institucionais e a comunidade externa, ou seja, os participantes do processo de AI que se envolvem na autoavaliação e avaliação externa da Unioeste são, em síntese, reunidos na Figura 1.

Figura 1 – Participantes da AI



Fonte: Adaptado pela autora com base no Inep.

Destaca-se o avanço na estruturação do sistema avaliativo que ocorreu no ano de 2011 quando se instituiu a Diretoria de Avaliação Institucional, DAI, vinculada a Pró-Reitoria de Planejamento, Proplan, com atribuições registradas em tópico anterior, dentre elas: administrar e representar as atividades da CPA; propor políticas e mecanismos de avaliação para a Universidade, com colaboração dos demais órgãos da Reitoria e unidades administrativas; atuar junto a órgãos estaduais e nacionais nas discussões de avaliação da Educação Superior no Estado do Paraná. Ou seja, é muito importante o papel desta diretoria, por tratar-se do elo e

da fundamental sinergia entre o administrativo e a comissão de AI e assim fluir com mais transparência e eficiência o processo de avaliação dentro da instituição.

Lembra-se que para cada dimensão proposta na legislação para o processo de AI são elencadas subcategorias específicas, o que evidencia sua amplitude, complexidade e pluralidade, assim como sua capacidade de se articular com as avaliações externas a que as IES estão submetidas. A proposta desse modelo avaliativo é buscar *in loco* compreender as IES de forma articulada, global e sistêmica, visando a integrar os sistemas avaliativos da Educação Superior.

Nesse contexto, na próxima seção, destacam-se os principais elaboradores e organizadores do processo avaliativo, trata-se da CPA em conjunto com as Comissões Setoriais instaladas na Reitoria, nos *campi* e HUOP. José Dias Sobrinho e Newton Balzan (2008) defendem a ideia de que a AI, por princípio, deve ser constituída por representações da comunidade universitária – docentes, discentes, corpo administrativo, parceiros, sociedade civil organizada e sociedade de classe.

Essa composição congrega as representatividades de toda a comunidade acadêmica da IES com a finalidade gerar conhecimento e informações coletivas sobre a sua realidade a partir de olhares múltiplos para a identificação dos valores instituintes, encerra José Dias Sobrinho (2000).

4.3.3 Comissões de Avaliação Institucional na Unioeste

A CPA é órgão deliberativo, vinculado ao Conselho Universitário e tem por finalidade propor, coordenar, desenvolver, acompanhar e incentivar as atividades relacionadas à avaliação institucional na Unioeste, visando a constituir uma política avaliativa permanente que contribua efetivamente para a melhoria do ensino, da pesquisa, da extensão e da pós-graduação, bem como da gestão na universidade. Seus principais objetivos são:

- I - subsidiar a comunidade acadêmica para o planejamento e a tomada de decisões no processo de melhoria da qualidade nas diversas dimensões da vida universitária;
- II – atribuir na construção de um sistema de informações quantitativo e qualitativo para o desenvolvimento da qualidade institucional por meio da autoavaliação institucional;
- III – construir um processo pedagógico permanente, de autoavaliação e de avaliação pela comunidade externa da Unioeste, relacionando-o ao planejamento institucional;
- IV – promover a participar de eventos que propiciem a divulgação de eventos do processo de avaliação institucional, na Unioeste, na sociedade de seu entorno (UNIOESTE, 2017).

Conforme definido na Resolução nº 055/2017-COU, a CPA compõe-se pelo:

- I - diretor de avaliação institucional da Pró-Reitoria de Planejamento (Proplan) e seu suplente;
- II - coordenadores das Comissões Setoriais dos *campi*, da Reitoria e do Hospital Universitário do Oeste do Paraná (HUOP) e seus suplentes;
- III - um representante da Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná (Amsop) e seu suplente;
- IV - um representante da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (Amop) e seu suplente;
- V - um representante dos Sindicatos dos Trabalhadores, indicado pelas entidades sindicais da área de abrangência da Unioeste e seu suplente;
- VI - um representante da sociedade civil organizada, preferencialmente ex-aluno da Unioeste, e seu suplente, indicados pelas Associações Comerciais e Industriais, dentre os municípios sede dos *campi* da Unioeste;
- VII - um representante discente da graduação e seu suplente, indicados pelos Diretórios Centrais de Estudantes (DCEs) dos *campi* da Unioeste;
- VIII - um representante discente dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e seu suplente, indicados pela Associação de Pós-Graduandos da Unioeste (APG);
- IX - um representante do Núcleo Regional de Educação - NRE e seu suplente (UNIOESTE, 2017).

As principais atribuições da CCPA são: definir critérios e ciclos avaliativos para o desenvolvimento de um processo permanente de avaliação institucional; propor metodologias e instrumentos para avaliação institucional; coordenar, orientar e acompanhar os processos de autoavaliação institucional e da avaliação da comunidade externa; articular-se com as Comissões Setoriais dos *campi*, Reitoria e HUOP; sistematizar estudos, análises e dados coletados ao longo do processo de autoavaliação; prestação de informações solicitadas pelos órgãos dos governos estadual e federal, em especial ao INEP e CEA; propor alterações no seu regimento e regimento das Comissões Setoriais e encaminhar para aprovação no COU; submeter ao COU os relatórios de autoavaliação cronograma de trabalho para apreciação e aprovação.

Conforme definições da Resolução nº 055/2017-COU, as Comissões Setoriais dos *campi* são compostas por representantes docentes, agentes universitários e discentes, além de representantes da comunidade externa. Conforme essa Resolução é de competência da Administração Superior da Unioeste proporcionar condições à CPA e Comissões Setoriais para o desenvolvimento da AI, no que se refere à infraestrutura funcional própria, recursos humanos, suporte financeiro e condições físicas: sala, mobiliário e equipamentos, deslocamento.

Nas palavras de José Dias Sobrinho e Dilvo Ilvo Ristoff (2000), como ação coletiva que busca compreensão sobre múltiplos sentidos dos processos avaliativos,

às vezes contraditórios, a AI requer que as comissões a operacionalizem de forma a tangenciar momentos de planejamento, preparação, execução das pesquisas, coleta de dados (quantitativo e qualitativo), sensibilização e divulgação dos resultados. Por isso, o indispensável apoio da Administração Superior de cada IES.

As finalidades da AI, em suas múltiplas dimensões, tendem a gerar diferentes metodologias, instrumentos e procedimentos que, por sua vez, geram tensões entre avaliação e regulação no contexto da Educação Superior no Brasil. Na próxima seção, uma síntese da metodologia da AI na Unioeste, realizada com foco no último ciclo avaliativo (2012-2014), sob as diretrizes do Sinaes, Projeto de AI e relatório final da AI: diagnóstico avaliativo, aprovados por resolução próprias³⁹.

4.3.4 Síntese da Metodologia do AI na Unioeste

O processo de avaliação na Unioeste, no caso a CPA junto com a Diretoria de Avaliação Institucional, tendo como base o último relatório final de autoavaliação institucional do ciclo anterior, bem como o projeto de AI aprovado para o novo ciclo, faz uma análise das metas estabelecidas para o próximo triênio, compara ações estabelecidas no PDI e a partir dessa análise impulsiona a reelaboração dos questionários a serem aplicados às comunidades interna e externa, os quais se complementam com as participações nas reuniões na CEA que visam à construção dos instrumentos normativos para os processos de avaliação das IEES.

O processo de autoavaliação da Unioeste – ciclo 2012-2014 –, com foco nas dez(10) dimensões apontadas pelo Sinaes, acrescida a dimensão criada pela CPA, adota a mesma metodologia utilizada no ciclo avaliativo 2009-2011, em que pese o uso dos formulários de diagnósticos avaliativos, assim como a estrutura dos questionários, com perguntas gerais e específicas para cada segmento – docentes, discentes, agentes universitários e comunidade externa, quem em conjunto, formam os portfólios de avaliação *online* e *offline*.

Na operacionalização da AI – ciclo 2012-2014 –, os questionários, contendo todas as dimensões, foram disponibilizados para toda a comunidade acadêmica – interna e externa – no *site* da Unioeste, um avanço institucional, ocorrido já no ciclo avaliativo 2009-2011, pois essa ferramenta tecnológica oportuniza a minimização de custos, agilização do tempo e acesso do participante ao material proposto.

³⁹ Projeto AI, aprovado pela Resolução nº 087/2011-COU e relatório pela Resolução nº 006/2016-COU.

É importante registrar que, além da AI, pelo processo de autoavaliação e da avaliação externa, o Sinaes estabelece, ainda, avaliação a ACG – Atividade Complementar de Graduação e o Enade, também já referidas nesse estudo.

Os discentes da Unioeste são convidados a participar do processo autoavaliativo, pelo menos, em dois momentos, isto é, por meio do preenchimento do questionário socioeconômico e, ao longo da vida acadêmica, de forma voluntária, pelo preenchimento do questionário específico da autoavaliação no *site* institucional. No caso da autoavaliação institucional realizada pelos estudantes, fica a critério de cada comissão setorial a forma de divulgação e de incentivo à participação, com o apoio dos colegiados dos cursos.

Na aplicação dos questionários para o corpo docente – ciclo 2012-2014 –, a metodologia foi a mesma adotada para o corpo discente, somada a estratégias de sensibilização, por parte da CPA, nos Conselhos Superiores e nos Conselhos de Campus. A aplicação do questionário para os Agentes Universitários conta com particularidade na Reitoria e no HUOP, sendo que os estagiários e terceirizados podem responder como comunidade externa ou como discente, quando for o caso de acadêmicos da própria instituição.

Como forma de ampliar ao máximo a oportunidade de a sociedade civil participar da vida institucional, a Unioeste tem mantido a previsão de aplicação dos questionários com questões específicas para a comunidade externa, sem limitação de participantes, sendo que os representantes dessa categoria são indicados por suas esferas organizacionais.

Registra-se que a avaliação externa da Unioeste é distinta da prevista no Sinaes⁴⁰ e adotada pela CEA, pois se trata de um mecanismo interno com o fim de realizar um diagnóstico de como está sendo percebida a inserção da instituição no contexto social em que se insere e alcançar toda a sua área de abrangência.

A sistematização e operacionalização desses questionários respondidos *online* são efetuadas pelo Núcleo de Tecnologia da Informação, NTI, que criou o Sistema de AI da Unioeste, Minus. A partir da reunião de documentos e dados analisados nas dimensões e os relatórios dos diagnósticos avaliativos dos *campi* e HUOP, é elaborado o Relatório Final do referido ciclo avaliativo que segue para aprovação no COU e, em seguida, há realização de seminários para apresentação

⁴⁰ A avaliação externa das instituições, prevista na Lei nº 10.861/2014, artigo 3º, § 2º e deve ocorrer *in loco*, por representantes do MEC/Inep.

final à comunidade acadêmica da instituição. Destaca-se que esse relatório traz relatos de experiências, gráficos demonstrativos dos participantes na pesquisa *online* e os diagnósticos avaliativos de cada unidade, desenvolvidos pelas comissões setoriais. Todos os relatórios e documentos solicitados pelo Sinaes são depositados no *site* do MEC todo mês de março de cada ano.

Ao final do processo avaliativo de cada ciclo, são reconstituídas as comissões setoriais e a CPA para a continuidade ao próximo processo avaliativo e, dessa forma, traçar cronograma das novas atividades, bem como a proposição de novas ferramentas e metodologias de trabalho para amenizar as dificuldades enfrentadas na operacionalização e efetivação de avaliação institucional.

Atualmente, a CPA da Unioeste conta com página no *site* da instituição para divulgação de todas as suas atividades desenvolvidas, bem como para facilitar o acesso externo aos editais, relatórios, legislações, disponibilização dos questionários quando o período pertinente e possibilitar acompanhamento de notícias relevantes. Ainda conta com uma página no *facebook* com objetivo de disseminar conhecimento e informações e interagir com a comunidade interna e externa.

Ressalta-se que nos três relatórios finais de avaliação referente aos últimos ciclos avaliativos (2005-2006, 2009-2011 e 2012-2014) devidamente aprovados pelo COU ficou evidenciado o baixo índice médio de participação dos potenciais atores sociais dos processos avaliativos em IES (Tabela 1). A relativa baixa participação se fez sentir tanto no que diz respeito à adesão para preenchimento dos questionários, quanto à presença em eventos promovidos para divulgar e debater sobre o processo avaliativo. Contudo, alguns avanços foram percebidos, dentre eles, a conquista de um espaço próprio para a CPA, no âmbito da Reitoria, com disposição de móveis e equipamentos necessários para o trabalho independente dessa comissão, iniciando um processo de identidade e autonomia, vinculada diretamente ao Conselho Universitário.

O ciclo avaliativo para o período de 2015-2017, aprovado pela Resolução nº 006/2016-COU, como já mencionado, tem como objetivo principal a consolidação do processo de avaliação participativa e formativa, o que revela a preocupação da Unioeste em sensibilizar maior quantitativo de atores sociais para juntar-se às discussões e reflexões da comunidade acadêmica em torno da construção da tão sonhada universidade do século XXI.

A CPA, em conjunto com a Diretoria de AI, depois da análise crítica do relatório do último ciclo avaliativo, comparado ao PDI 2013-2017 estabelece um cronograma de atividades que deverá abranger todas as unidades, respeitando às especificidades e dinâmicas de cada uma delas, pautada nos seguintes princípios: (i) globalização; (ii) diversidade institucional; (iii) participação, publicidade e transparência; (iv) permanência, adesão voluntária e compromisso; (v) gradualidade; (vi) meta-avaliação e comparabilidade.

Ancorados nesses princípios, o processo avaliativo tomará como parâmetro o roteiro disponibilizado pela Conaes/Inep, Nota Técnica nº 065/2014, adequando-o à realidade *multicampi* da Unioeste a partir de cinco (5) eixos que contemplam as dimensões do Sinaes e daquela criada pela Unioeste. A CPA deverá elaborar os instrumentos para a coleta de dados de todos os segmentos.

Conforme Quadro 5, o primeiro eixo – planejamento e AI – contempla a dimensão 8; o segundo – desenvolvimento institucional – contempla as dimensões 1 e 3; o terceiro eixo – políticas acadêmicas – as dimensões 2, 4 e 9; o quarto eixo – políticas de gestão administrativas – as dimensões 5, 6 e 10; o quinto eixo – infraestrutura física – a dimensão 7; o sexto eixo – Políticas de Gestão de Pessoal e Desenvolvimento Humano – as dimensões 5 e 11.

Quadro 5 – Demonstrativo dos eixos temáticos da AI na Unioeste

Eixos	Dimensões	Fontes para pesquisa
Eixo 1 Planejamento e Avaliação Institucional	Dimensão 8: Planejamento e Avaliação	PDI, PPPI, Projetos e Relatórios de AI
Eixo 2 Desenvolvimento Institucional	Dimensão 1: Missão e PDI Dimensão 3: Responsabilidade Social da Instituição.	Planejamento Estratégico e PDI's, PPPI, Projetos e Relatórios de AI
Eixo 3 Políticas Acadêmicas	Dimensão 2: Políticas para Ensino, Pesquisa e Extensão, Dimensão 4: Comunicação com a Sociedade Dimensão 9: Política de Atendimento aos Discentes.	Pró-Reitorias; Assessoria de Comunicação Social; Coordenadoria de Assistência Estudantil
Eixo 4 Políticas de Gestão Administrativa	Dimensões 5 e 6: Organização e Gestão da Instituição Dimensão 10: Sustentabilidade Financeira.	Pró-Reitorias de Planejamento e de Administração e Finanças
Eixo 5 Infraestrutura Física	Dimensão 7: Infraestrutura Física	Pró-Reitorias de Planejamento e de Administração e Finanças
Eixo 6 Políticas de Gestão de Pessoal e Desenvolvimento Humano	Dimensão 5: Políticas de Pessoal, Dimensão 11: Desenvolvimento das Dimensões Humanas e Qualidade de Vida no Trabalho	Pró-Reitorias de Recursos Humanos e de Planejamento

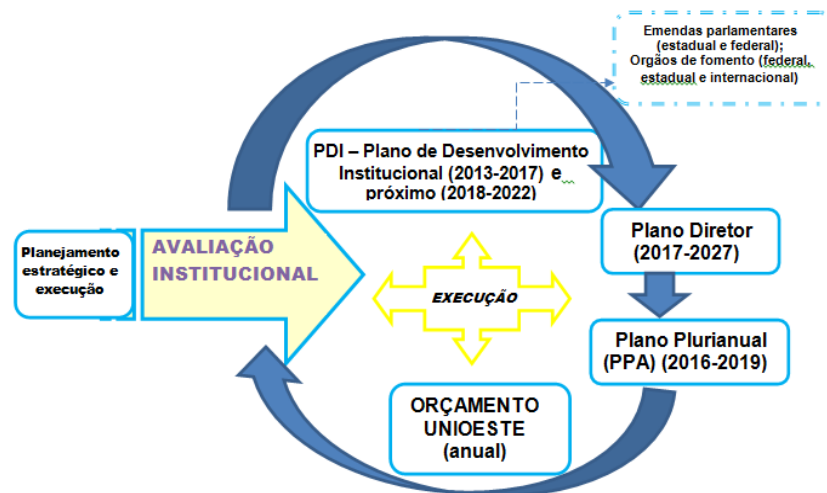
Fonte: Projeto AI (2015-2017) Unioeste (adaptado pela autora).

Os dados quantitativos para cada eixo foram extraídos das informações registradas em documentos oficiais existentes na Unioeste, como: PDI, PPPI,

Boletim de Dados, Plano Diretor e Relatório anual de atividades. Já dados qualitativos foram coletados por meio de questionários *online*, formulados depois da divulgação do relatório final do ciclo anterior. Esses questionários se originaram nas comissões setoriais e, depois do recolhimento das sugestões e compilação de dados, finalizados pela CPA e encaminhados ao NTI, para atualização do sistema de coleta de dados e proposição de ferramentas tecnológicas que permitam a construção de relatórios com as informações exigidas pela CEA/PR e MEC.

Com os resultados alcançados, que apontam “fragilidades e potencialidades” percebidas pelos executores de cada ação, no ato do preenchimento do formulário aprovado no projeto de autoavaliação institucional, portanto, não se trata de juízo de valor dos membros da comissão ou da própria gestão, mas da construção coletiva de informações que deverão ser analisadas para a construção do PDI e dos planejamentos de curto e médio prazo, visando alcançar a meta de articulação e retroalimentação de instrumentos balizadores para o desenvolvimento institucional.

Figura 2 – Reflexo da AI no ciclo de integração e retroalimentação dos instrumentos norteadores do planejamento da Unioeste



Fonte: Adaptado pela autora com base no material coletado na Unioeste (2017).

Para finalizar esse capítulo, convidam-se todos os atores sociais para compreender a AI como ação formativa e emancipatória a fim de melhor atingir a utopia de seus propósitos, deixando-a livre da lógica perversa, punitiva e reguladora, que insiste em persistir no imaginário da sociedade brasileira.

É, pois, com essa intenção que se elabora o próximo capítulo, o qual contextualiza a investigação, revela o perfil e as representações sociais construídas pelos sujeitos partícipes do estudo em torno da avaliação institucional da Unioeste.

5 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA, ATORES AUTORES/FORMULADORES DO PROCESSO AVALIATIVA NA UNIOESTE

Nesse capítulo, com o propósito de nortear discussões, análises e entender o processo de AI, busca-se descortinar as representações sociais que os atores institucionais elaboram em torno da AI. Com eles, discutem-se princípios/bases que sustentam essa avaliação, entraves, limites, avanços obtidos e, principalmente, reais possibilidades de (re)criação da cultura avaliativa na Unioeste.

Nesse estudo, o próprio convite para os atores institucionais traz consigo a concepção de que o processo de organização/operacionalização da AI depende essencialmente da participação dos sujeitos ao longo de todo o processo avaliativo, como atores atuantes e não apenas como informantes ou espectadores. Acredita-se que o grau de envolvimento dos atores da comunidade universitária convidados a compor a amostra da pesquisa de campo, complemento desse estudo, em grande medida, é balizador da dinâmica do processo de AI e, ao mesmo tempo, caracteriza-os como sujeitos participativos do estudo.

Na opinião de José Dias Sobrinho (2002), é imprescindível a participação institucional da comunidade acadêmica na AI. O envolvimento deve se dar tanto nas discussões sobre a concepção, finalidades e desenho da AI como, também, no levantamento, na organização de dados e informações, pesquisas e interpretações que darão continuidade ao processo avaliativo.

Nessa perspectiva, esse capítulo se firma no *corpus* do estudo constituído ao longo das pesquisas bibliográfica, documental e exploratória realizada no campo do estudo. Sua organização/composição conta com seções que contemplam o perfil dos sujeitos da amostra e a análise das respostas do questionário.

Na sequência do capítulo, expõe-se uma síntese das abordagens sobre AI e o processo avaliativo da Unioeste em seus diferentes ciclos, tendo como norte os objetivos específicos elencados no estudo. Tal síntese foi construída com base nas concepções, significados, representações sociais dos atores institucionais, reveladas pela participação na pesquisa de campo. Para encerrá-lo, o conhecimento adquirido durante todo o processo de estudo/pesquisa, com certeza, possibilitou a construção de sugestões que, à guisa de conclusão, apontam possíveis caminhos para a (re)criação da cultura avaliativa.

5.1 PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA DE CAMPO

Na composição do perfil dos 29 sujeitos que participaram do estudo, para efeito de análise, consideraram-se as seguintes variáveis: sexo, tempo de serviço na Unioeste, vínculo empregatício com a instituição e atual função/cargo que o participante desempenha/ocupa no contexto da avaliação institucional.

A Tabela 3, a seguir, revela maior presença no estudo do gênero masculino, frequência e percentagem (n=17; 58,62%). A menor frequência e percentagem (n=12; 41,38%) do gênero feminino pode ser associada à menor participação na gestão e organização dos processos de AI. Também, houve opção pelo não retorno do instrumento de coleta de dados em casos de licença maternidade.

Oportuno registrar que, a menor ou maior frequência por gênero, pode ter sofrido influência da opção feita pela pesquisadora, a partir do critério atuação e participação nos processos de AI já levados a efeito, na escolha, por conveniência, de membros das comissões da CPA nas unidades administrativas e nas setoriais.

Outra variável apresentada na Tabela 3 refere-se ao tempo de atuação profissional do participante na Unioeste. O quantitativo revela predomínio do intervalo de tempo entre 11anos e 20 anos (n=12; 41,38%) em referência a atuação profissional do participante na instituição.

Na composição da amostra do estudo, quando se avaliar o vínculo com a instituição, destaca-se maior participação de docentes (n=22; 75,86%) e, quando se investiga o cargo/função que o participante desempenha, atualmente, no processo de AI, contata-se maior presença de membros da CPA (n= 17; 58,62%).

Tabela 3 – Perfil dos participantes do estudo

Gênero M (masculino) F (feminino)		Tempo de atuação profissional na instituição (em anos completos)				Vínculo com a instituição		Cargo/função atual na Unioeste e no processo AI	
M	F	1 ≥10	11≥20	21≥30	≥ 31	Docente	Agente Universitário	Gestor	Presidente ou membro da CPA
17	12	7	12	7	3	22	7	12	17

Fonte: Elaborada pela autora.

Na investigação sobre a participação dos sujeitos desse estudo nos processos de AI da Unioeste, na Tabela 4, a seguir, verifica-se que o maior quantitativo de envolvidos no processo avaliativo corresponde ao ciclo 2012-214

(n=12; 41,38%). Em particular, destaca-se a participação de sujeitos (n=3; 10,34%) em ciclos avaliativos antes de entrar em vigor a Lei do Sinaes e, em igual frequência-percentagem, sujeitos que não participaram de nenhum ciclo avaliativo dessa instituição. Em contrapartida, encontram-se sujeitos (n=5; 17,24%) que participaram em todos os ciclos avaliativos da Unioeste, o que levar a crer que sejam detentores de amplo conhecimento sobre a AI.

Tabela 4 – Participação nos ciclos avaliativos da instituição

Ciclos do processo avaliativo da Unioeste que trabalhou ou só participou da AI					
Antes do Sinaes	2005-2006	2009-2011	2012-2014	Todos	Nenhum
3	4	8	12	5	3

Fonte: Elaborada pela autora.

Na seção seguinte, o foco de atenção diz respeito às concepções dos sujeitos da pesquisa de campo realizada durante o estudo sobre AI e cultura avaliativa.

5.2 CONCEPÇÕES DE AI E CULTURA AVALIATIVA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA DE CAMPO

Nessa seção, ao longo da análise, algumas expressões usadas carregam o mesmo sentido para traduzir igual significado que se atribui às representações sociais. Conforme Serge Moscovici (2010), as representações sociais se constituem pelo conhecimento prático apreendido nas relações do senso comum e formam um conjunto de ideias do viver cotidiano que se originam nas relações entre sujeitos (individualmente) ou nas interações grupais (coletivas). As representações sociais, na compreensão de Denise Jodelet (2001), não se reduzem a elementos cognitivos. Porém, manifestam-se como elementos cognitivos por imagens, conceitos, teorias, categorias. Daí toma-se o sentido de representações sociais como aprendizado cotidiano surgido pelas interações interpessoais e/ou intergrupais dos atores institucionais, sujeitos partícipes desse estudo.

A partir dessa compreensão, quanto às representações sociais elaboradas pelos sujeitos e escritas como respostas às questões propostas no questionário (Apêndice 2), podem-se utilizar expressões como “registro”, “discurso”, “discursiva”, “discursividade”, “percepção”, “perspectiva” com igual significado.

Essa segunda seção do capítulo 5 foi dividida em cinco (5) subseções organizadas em função dos objetivos específicos do estudo. Considerados os eixos temáticos da AI na Unioeste (Quadro 5), cada subseção comporta um eixo analítico, conforme apresentado no Quadro 6, a seguir, em correlação com as questões propostas no instrumento de coleta de dados (Apêndice 2).

Primeira subseção apresenta as respostas relativas aos Eixos temáticos e analítico 1 – planejamento e avaliação institucional –, sendo constituída pela análise de sete (7) questões, numeradas de 1 a 7 (Apêndice 2). A segunda subseção contempla o Eixo temático 2 – desenvolvimento institucional – e eixo analítico 2 – Unioeste e a AI – composto por três (3) questões numeradas de 8 a 10 (Apêndice 2). A terceira subseção dedica-se ao Eixo Temático 3 – Políticas Acadêmicas – e Eixo Analítico 3 – Comissão Própria de Avaliação – com três (3) questões numeradas de 11 a 13 (Apêndice 2). A quarta subseção reporta-se aos Eixos Temáticos 4, 5 e 6 e Eixo Analítico 4 – percepção da cultura avaliativa –, contendo cinco (5) questões numeradas de 14 a 18 (Apêndice 2). E, por fim, a quinta subseção trata dos Eixos Temático e Analítico Extra que inclui sugestões, críticas e desafios da AI, composto por três (3) questões numeradas de 19 a 21 (Apêndice 2).

Quadro 6 – Demonstrativo dos eixos (temáticos e analíticos) e questões do questionário

Eixo Temático	Dimensões	Eixo Analítico	Questões do Questionário
Eixo 1 Planejamento e Avaliação Institucional	Dimensão 8: Planejamento e Avaliação	Eixo 1 Planejamento e Avaliação Institucional	De 1 a 7
Eixo 2 Desenvolvimento Institucional	Dimensão 1: Missão e PDI Dimensão 3: Responsabilidade Social da Instituição.	Eixo 2 Unioeste e AI	De 8 a 10
Eixo 3 Políticas Acadêmicas	Dimensão 2: Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, Dimensão 4: Comunicação com a Sociedade Dimensão 9: Política de Atendimento aos Discentes.	Eixo 3 Comissão Própria de Avaliação	De 11 a 13
Eixo 4 Políticas de Gestão Administrativa	Dimensões 5 e 6: Organização e Gestão da Instituição Dimensão 10: Sustentabilidade Financeira.	Eixo 4 Percepção da Cultura Avaliativa	De 14 a 18
Eixo 5 Infraestrutura Física	Dimensão 7: Infraestrutura Física		
Eixo 6 Políticas de Gestão de Pessoal e Desenvolvimento Humano	Dimensão 5: Políticas de Pessoal, Dimensão 11: Desenvolvimento das Dimensões Humanas e Qualidade de Vida no Trabalho		
Eixo-Extra	Dimensões: todas	Eixo-Extra Sugestões, críticas e desafios da AI	De 19 a 21

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Adotou-se uma sistemática especial de apresentação e análise das respostas registradas pelos participantes relativas aos Eixos temáticos. Na abertura de cada subseção apresentam-se o Eixo Analítico e questões que lhe são correspondentes. Em seguida, registra uma síntese que traduz uma compreensão geral obtida pela análise da discursiva dos atores consultados com respeito ao conjunto de respostas e questões de cada Eixo Analítico. Posteriormente, esmiúça-se cada questão do Eixo em tela e as respectivas respostas registradas por cada autor consultado. Ao longo de cada subseção, à síntese registrada na abertura de cada subseção, justapõem-se a compreensão abstraída na análise do Eixo em correlação com a literatura consultada. A ideia é convidar o leitor para, a partir dessa síntese, elaborar sua opinião (in)conclusiva (concordante ou não) sobre a pauta de cada subseção.

5.2.1 Planejamento e Avaliação na Voz dos Atores Institucionais

Essa subseção contempla a análise das respostas dos participantes para as sete (7) questões do **primeiro Eixo: planejamento e AI** (Quadro 6).

Uma síntese do que foi discutido nessa seção e que é, a seguir, detalhado, revela a compreensão de que há fragilidade na relação da comunidade acadêmica da Unioeste com a AI. Essa fragilidade exerce sensível influência na adesão/participação/desenvolvimento do processo de AI. Essa influência se revela pelas baixas médias de adesão/participação/envolvimento nos processos da AI da Unioeste, especialmente nos três (3) ciclos contemplados nesse estudo.

Percebida na discursiva dos atores, essa fragilidade pode denotar que o processo de AI não é aceito por grande maioria dos participantes, que há pouca sensibilização da comunidade acadêmica para a adesão/participação/envolvimento do processo. Constatou-se que a comunidade interna, particularmente, não encontra motivo para participar devido à inexpressiva visibilidade dos resultados da AI no planejamento institucional da Unioeste.

Analisa-se, pois, os resultados alcançados quanto à primeira questão desse Eixo, que indagou qual seria a palavra (ou conceito) que vem a mente do sujeito quando se fala em AI (Quadro 7, Apêndice 3).

Em respostas, oito (8) sujeitos registraram 'planejamento' e dois (2) 'mensurar' no sentido de "*medir*" (ACCAI 1) e "*os serviços prestados pela instituição, mensurar as formas de decisão, a qualidade dos serviços prestados, o material humano, as condições estruturais*" (ACMAI 7).

Houve registros de expressões de sentido vago que pode conduzir a novo questionamento ou à dúbia interpretação como, por exemplo, *“insuficiente”* (AGSAI 3), *“eficácia institucional”* (AGSAI 4), *“esforço coletivo”* (AGSAI 7), *“problema”* (AGSAI 9), *“processo”* (AGSAI 11), *“impacto”* (AGSAI 14), *“progresso”* (ACPAI 1), *“melhorar”* (ACMAI 2), *“qualidade”* (ACMAI 4).

Na discursiva dos sujeitos surgiram conceitos mais elaborados (à luz da Lei do Sinaes e da literatura) que contemplaram especialmente a finalidade da AI.

“Avaliar para melhorar a gestão pública, objetivando a excelência no ensino, na pesquisa, na extensão, bem como a melhoria do serviço público” (AGSAI, 13).

“Planejamento para atender aos pontos fracos da instituição” (AGSAI 5).

“Diagnóstico para o planejamento institucional” (ACCAI 2)

“Ponderação e planejamento” (ACCAI 5).

“Verificar o que foi feito para planejar o futuro” (AGSAI 12)

“Instrumento norteador da gestão para crescer na qualidade do ensino público e melhoria da instituição” (ACMAI 1).

“[...] a palavra é mesmo avaliação, no sentido de verificar como a comunidade acadêmica está se sentindo em relação às diferentes questões que envolvem a universidade” (ACMAI 4).

“Mensurar os serviços prestados pela instituição, mensurar as formas de decisão, a qualidade do serviço prestado, o material humano, as condições estruturais” (ACMAI 7).

Surgiram representações sociais que denotam o sentido de conduzir os atores institucionais para o ‘repensar’ individual e coletivamente com o propósito de *“reestruturação”* (ACMAI 5) da instituição e/ou do seu “fazer educação”, como tempo de *“melhoria, olhar para si”* (ACCAI 3) e de *“esforço coletivo”* (AGSAI 7), *“[...] tempo para pensar/refletir sobre o fazer acadêmico, em todos seus níveis”* (ACDAI 1).

A segunda questão desse Eixo investigou a percepção do sujeito sobre a relação da comunidade acadêmica com a AI (Apêndice 2). Na análise das respostas (Quadro 8, Apêndice 3), percebe-se que há consenso entre os atores institucionais consultados de que a relação da comunidade acadêmica com a AI é, dentre outras expressões, *“frágil”* (AGSAI 3; AGSAI 6), *“distante”* (ACDAI 1; ACCAI 2), *“tênue”* (AGSAI 11), *“deficiente”* (ACCAI 1), *“pouca participação”* (AGSAI 10; ACCAI 3).

Todavia, apesar de ser um “*processo lento, de aproximação, vem ocorrendo*” (ACDAI 4), além disso:

“está se estabelecendo mecanismos de estruturação da AI, com a participação de um número cada vez maior da comunidade acadêmica, criando uma identidade institucional e com isso fortalecendo a autonomia da universidade” (AGSAI 2).

Há registros que se expressam sobre a importância da participação da comunidade acadêmica no processo de AI e na tentativa explicar a fragilidade dessa relação por conta de “*problemas de várias ordens*” (ACMAI 3), “*de total desinteresse*” (AGSAI 9), “*desconhecimento*” (ACMAI 5), “*desmotivada e sem muito conhecimento do assunto*” (ACCAI 4), “*falta de interesse por falta de conhecimento, não vê retorno imediato*” (ACMAI 2), “*não conhece a legislação e não consegue avaliar a real finalidade dos resultados*” (ACMAI 1), “[...] *a participação ainda é pouco expressiva, e, não raras vezes, a vê como negativa*” (AGSAI 13).

“A participação da comunidade acadêmica é muito importante para o êxito da avaliação. Mas percebo a falta de interesse da maioria, mesmo com o trabalho insistente dos membros da comissão” (AGSAI 12).

“Necessária, porém difícil de sensibilizar no caso da Unioeste. Muitos preferem não ver os problemas para não ter que enfrentar a necessária mudança. Continuamos fazendo universidade da mesma forma que se fazia há décadas. A universidade é um local de muito conhecimento, mas também de muito preconceito e ignorância” (ACDAI 5).

“Vejo que ainda falta bastante informação sobre a avaliação. Muitos não conseguem enxergar a importância da AI pra universidade e por isso a tratam como algo sem importância e na maioria das vezes não participando do processo. Muitos ainda reclamam que não vêm os resultados da avaliação sendo aplicados na prática e por isso não querem participar...” (ACMAI 4)

“É de suma importância a participação da comunidade acadêmica, haja vista que através deste modo é possível obter informações de suma importância na definição de políticas. Sejam elas de caráter pedagógico, administrativo entre outras” (ACMAI 7).

Há quem se reporta à representação social construída pela comunidade acadêmica em torno da AI como sendo essa uma ferramenta útil para cumprimento da legislação em vigor. Ainda, outro sujeito se refere à cultura avaliativa na Unioeste e reforça a ideia de AI como processo para atender exigências do MEC.

“Bastante distante. Não há uma integração e efetividade em se fazer avaliação permanente, apenas no discurso e nos cumprimentos legais, salvo algumas exceções. Em regra, ao se falar sobre avaliação, percebe-se uma forte resistência e não se aprofunda o tema, apenas cumprem-se as legislações. Mero processo formal, apesar de esforços isolados de alguns representantes das comissões e dos responsáveis pelo processo avaliativo junto aos órgãos do Estado” (ACDAI 1).

“Ainda não vejo a cultura avaliativa muito presente na Instituição, infelizmente, a maioria da comunidade ainda enxerga a avaliação institucional apenas como necessário para cumprir exigência do MEC. Muitos ainda não se mostram motivados a respondê-la” (ACCAI, 5).

Há quem expressa necessidade de mudança na AI, em especial, na forma como são divulgados e/ou valorizados os processos avaliativos. *“Precisa melhorar muito. Os processos precisam ser mais conhecidos e valorizados. A comunidade precisa se imbuir do que é a avaliação e de sua importância” (ACPAI 1).*

O tema abordado no registro anterior tem estreita relação com a terceira questão proposta no questionário que indagou: Os resultados do processo avaliativo são divulgados e discutidos com a comunidade acadêmica? (Apêndice 2).

No cômputo das respostas a essa questão (Quadro 9, Apêndice 3), observou-se que apenas um dos sujeitos consultados respondeu “*não*” (ACMAI 5). Todavia, a quase unanimidade da frequência do “*sim*” nas respostas à essa questão não carrega consigo o sentido de totalidade absoluta, pois reconhecer que os resultados dos processos da AI na Unioeste são divulgados não significa reconhecer que tal divulgação atende às expectativas dos atores institucionais. Transcreveram-se algumas representações sociais construídas sobre divulgação e discussão dos resultados dos processos AI.

“Divulgados até que são, mas, no meu modo de ver, pouco discutidos e, por isso, não são apropriados adequadamente pela comunidade de modo que suas possíveis e necessárias implicações ficam sem efeito ou pouco”. (AGSAI 7).

“Divulgados sim, mas é necessária uma maior discussão com a comunidade acadêmica” (AGSAI 10).

“São expostos, mas não alcançam uma parcela significativa da comunidade acadêmica” (AGSAI 11).

“São divulgados de forma oficial, com impressão de relatórios que são distribuídos para os gestores, às bibliotecas e secretaria de Estado. Além da disponibilidade online. Contudo, não há participação significativa nos eventos

voltados para a AI e pouco retorno da comunidade quando são enviados emails solicitando sugestões/participação ou, ainda, documentos pedindo indicação de representantes nas comissões” (ACDAI 1).

“Não o suficiente. A alta administração precisa levar a sério os resultados da avaliação, como condição para o planejamento futuro. Mas isto não acontece na Unioeste. Nem as instâncias executivas e nem as deliberativas da alta administração tomam a avaliação como referencia de fato para o planejamento. Preferem se alinhar com o que existe de mais rasteiro e pobre na política do País” (ACDAI 5).

Há quem registra preocupação com a divulgação dos resultados da AI ou sugestão de melhoria, mas há quem se revela otimista quanto à evolução dos processos avaliativos da AI na Unioeste.

“Não de forma ampla como deveria, cada colegiado, programa, grupo de pesquisa ou comissões deveriam ter domínio das informações que estão disponíveis pela avaliação. O processo não se esgota em si mesmo, mas deve produzir sentidos, orientar” (ACMAI 1).

“Os resultados são divulgados e discutidos de forma tímida. Entendo que a instituição deveria trabalhar melhor essa etapa do processo” (AGSAI 12).

“Esse é um processo que está em progresso. Já avançamos muito ao conseguir que o processo siga seu trâmite normal e dentro dos prazos. Os seminários realizados no ano passado também foram muito bons; um bom começo” (ACPAI 1).

A quarta questão do questionário instigou o sujeito a registrar sua opinião se há ou não articulação entre os resultados da AI e com o planejamento da Unioeste. As respostas (Quadro 10, Apêndice 3) revelam divergência de opiniões entre o grupo concordante com maior expressão: “sim” (AGSAI 1; ACPAI 1; ACCAI 3, ACCAI 4, ACCAI 5; ACMAI 7). “pouca” (AGSAI 8; AGSAI 12, ACCAI 1), “muito pouco” (AGSAI 7), “circunstancialmente” (ACCAI 2), “há, mas pode ser potencializada em grande medida” (AGSAI 13), “modesta, mas há” (ACMAI 2). E o grupo discordante com menor expressão: “não” (AGSAI 9; AGSAI 11; ACDAI 1; ACMAI 4), “nenhum” (ACDAI 5), “em sua totalidade não” (ACDAI 3), “institucionalmente sim, na prática não” (AGSAI 2), “não é perceptível” (AGSAI 3).

Alguns registros das respostas dos atores institucionais são transcritas com a finalidade de dar maior visibilidade à representação social construída acerca da articulação dos resultados da AI com o planejamento institucional.

“Muito pouca. Como não temos controle dos fatores externos (como por exemplo: há pouca previsibilidade quanto ao valor e regularidade do custeio) muitas ações precisam ser realizadas conforme a conjuntura inviabilizando o planejamento. Nossa cultura ainda é muito voluntarista e focada em ações que depende a boa vontade política de diversos atores que, em sua maioria, não se apropriaram dos resultados da AI” (AGSAI 7).

“Pouca articulação. Principalmente no que diz respeito à expansão de cursos de graduação. A maioria é criada por força política e não por planejamento institucional” (AGSAI 8).

“De modo geral tem pouca articulação entre os resultados da avaliação e o planejamento. Como a Unioeste é multicampi, percebe-se a utilização dos resultados sendo usados de forma diferente entre os campi, alguns mais outros menos” (AGSAI 12).

“Há certo esforço para que essa articulação aconteça, contudo, ainda não se concretizou e, do meu ponto de vista, a grande oportunidade para que essa articulação aconteça é com a finalização do atual ciclo avaliativo e início do novo PDI, haja vista a previsão dessa articulação no próprio projeto de autoavaliação e no formulário para aplicação dos diagnósticos avaliativos” (ACDAI 1).

“[...] Estou há quase trinta anos na Unioeste e o planejamento institucional infelizmente não parte de um diagnóstico isento, como o contido na avaliação institucional. O planejamento é mais para atender demandas de grupos que possam ser cooptados ou capturados pelo atendimento de seus interesses particulares” (ACDAI 5).

“Na maioria das vezes não. E é justamente esse um dos motivos pelo qual a AI fica desacreditada na Unioeste. Tenho acompanhado e percebido que nos últimos dois anos foram realizadas algumas ações no sentido de corrigir essa falha, com alguma articulação entre a avaliação e os planos diretores, por exemplo” (ACMAI 4).

A questão seguinte (quinta do questionário) indagou se o sujeito partícipe dessa pesquisa de campo já havia utilizado os diagnósticos avaliativos para ações de planejamento na Unioeste. Caso de resposta afirmativa, esses diagnósticos são aproveitados para tomadas de decisão ‘na prática’? (Quadro 11, Apêndice 3). Novamente, dois grupos diversos: concordante formado por quem já usou os diagnósticos avaliativos no planejamento da Unioeste, com maior frequência de “sim” nas respostas; discordante quem não utilizou tais diagnósticos, com menor frequência. Transcreveram-se algumas respostas.

“No passado sim. Envolveram a comunidade acadêmica e regional. Foram úteis, sobretudo para a expansão” (AGSAI 3).

“Quando se pensa em ensino de graduação e pós-graduação os resultados da avaliação são fundamentais, mesmo que não possíveis de aplicação num primeiro momento devido às restrições de interesse pessoal ou financeiro, nas servem como base para verificação das limitações e possibilidades” (AGSAI 3).

“Sim. Mas, na prática, a maioria das ações planejadas teve que ser modificadas ou mesmo abandonadas por causas externas” (AGSAI 7).

“Sim. Já utilizamos para a elaboração do planejamento estratégico do campus, do Plano Plurianual e da Lei Orçamentária Anual do Campus. Além disso, utilizamos os diagnósticos para direcionar ações administrativas no intuito de resolver problemas pontuais” (AGSAI 12).

“Sim. Quanto ao aproveitamento dos relatórios para a tomada de decisão, é bastante relativo, pois, depende muito da área em que se precisa tomar a decisão e da utilização do próprio relatório, o que, já opinei acima, não é muito comum na instituição. No meu caso em específico, para tomadas de decisão de atividades do setor e cumprimento de novas legislações, procuro consultar esses documentos, porém, nem sempre têm o conteúdo necessário para atender as demandas que são constantes e dependem de órgãos externos também” (ACDAI 1).

“Sim. Quando elaborei o PDI que está vigente, o relatório e a experiência da Avaliação Institucional foram muito utilizados!” (ACPAI 1).

“Sim, sempre que elaboro algum projeto ou faço alguma reivindicação de melhoria para o setor me utilizo dos dados da avaliação. Os resultados também se constituem em fonte de compreensão da conjuntura da universidade em algumas situações que carecem de ação e recuperação” (ACCAI 2).

“Pessoalmente não. Mas sempre que posso tenho lembrado aos gestores principalmente do centro que faço parte que o documento de avaliação deve ser consultado quando do planejamento das ações do mesmo... É quando estava na CPA sempre salientei que os relatórios da avaliação deveriam ser considerados quando da formulação do PDI” (ACMAI 4).

A sexta questão do questionário apontou os resultados do processo avaliativo da Unioeste (ciclo 2012-2014) para, a partir deles, questionar sobre quais fatores o ator institucional consultado atribuiu os baixos índices de participação da comunidade acadêmica no processo da AI. Nos registros de respostas (Quadro 12, Apêndice 3), a seguir, é possível se identificar representações sociais que, em certa medida, confirmam elementos presentes na discursiva do sujeito referentes às questões anteriormente analisadas. Entre os elementos mais presentes nessa discursiva estão: comunicação e divulgação de resultados, motivação, articulação entre

resultados e planejamento, concepção, importância do processo de AI e complexidade do instrumento da AI.

“Aos canais de comunicação e motivação internas da universidade e a falta de articulação entre os setores da gestão universitária e dela com a comunidade acadêmica e regional” (AGSAI 3).

“Acredito que seja necessário insistir na divulgação da avaliação enfocando principalmente os aspectos positivos advindos do processo. Considero também que é preciso criar a cultura da participação de toda a comunidade acadêmica, não só na avaliação, mas em outros aspectos, o que poderá resultar em um maior número de participação na AI” (AGSAI 4).

“A comunidade perceber que a avaliação não é um processo isolado, mas que é utilizado como ferramenta para o planejamento” (AGSAI 5).

“A comunidade acadêmica não acredita que sua participação no processo avaliativo terá algum efeito, pois não conseguem visualizar, na prática os resultados de sua participação” (AGSAI 7).

“A maioria dos membros da comunidade acadêmica não consegue visualizar os resultados da avaliação, isso desmotiva a participação. O instrumento é complexo e extenso” (AGSAI 12).

“A AI, não obstante ela faça parte de qualquer processo, inclusive do ensino, a ela está associada uma imagem negativa. Há também que aprimorar os meios de estimular e viabilizar a participação da comunidade acadêmica. Ela é vista muito mais como mais uma atividade burocrática do que uma ferramenta para a melhoria da qualidade das e nas atividades da Instituição. Muitas pessoas veem a AI como algo externo, que não a envolve e não vê retorno para si” (AGSAI 13).

“Acredito que sejam muitas as causas, desde o pouco comprometimento com o processo avaliativo (isso tanto da parte dos gestores até dos próprios servidores e acadêmicos) até equívocos em sua operacionalização, seja de cunho metodológico ou, até mesmo da escolha de ferramentas inadequadas para atingir o público alvo” (ACDAI 1).

“A não utilização da AI como instrumento de gestão para o planejamento da Universidade; o desconhecimento dos resultados AI; a falta de retorno a comunidade acadêmica dos fatores apontados pelos participantes da AI; a ausência de campanha permanente e contínua sobre a importância da AI e sua desmistificação de fator de julgamento que objetive punição” (ACCAI 2).

“Bom, como já citei, creio que o principal fator é a falta de conhecimento sobre o processo e a importância do mesmo para a instituição, o que vemos refletido tanto nos professores, como técnicos e alunos. É muitos dos que já conhecem sobre o processo avaliativo afirmam que isso não serve para nada,

pois só se fala da avaliação na hora de responder os questionários, mas depois ninguém leva em conta os resultados [...]” (ACMAI 4).

“Falta de percepção da importância deste instrumento avaliativo na construção de uma Universidade ainda melhor” (ACMAI 7).

Dois registros chamaram a atenção pelo teor da discursiva. O primeiro é pela negação da existência de um processo de AI na Unioeste, transcrito na íntegra: “A ausência de um processo de fato de avaliação” (AGSAI 11). O segundo tem relação com o índice definido pelo COU para a participação da comunidade acadêmica e a representação social construída em torno dessa participação. “*Em primeiro lugar, faço uma crítica ao percentual definido pelo COU: ele é muito alto!*” (ACPAI 1). A negativa sobre a existência de real avaliação e a grande expectativa do COU quanto à participação da comunidade acadêmica (interna e externa) no processo avaliativo constituem, em síntese, em representações sociais que se põem paradoxalmente e chamam atenção para questões de maiores expressões. Fora a perspectiva de que o recorte do discurso de AGSAI 11 possa ter levado a interpretação errônea sobre o significado de sua discursividade, questiona-se: **O que significa uma avaliação de fato? O que falta para que o processo avaliativo da Unioeste se constitua em avaliação de fato? Maior participação da comunidade acadêmica traduziria esse processo como avaliação de fato?** Ora, se o processo avaliativo dos sucessivos ciclos até agora não carrega a abrangência do conceito da avaliação e o significado das implicações que dela surgem, tal como discutido por José Dias Sobrinho (2002), Ana Maria Eyng (2004), Erika Himmel König (2007), e outros, para que o COU define alto índice de participação da comunidade acadêmica? Ou, ainda, AGSAI 11 apenas se referiu a sua percepção de que a pouca participação da comunidade acadêmica está associada ao não reconhecimento e legitimação do processo de AI da Unioeste?

Nessa reflexão, contribui Regina Helena Bertagna (2010) quando expõe que a simples participação por meio das respostas do questionário, além de não motivar a inserção da comunidade nas discussões acerca dos problemas da instituição e nos resultados coletados no processo da AI, comumente, visa apenas atender exigência oficial e/ou administrativa. Realizado sob tal perspectiva, opina a autora, o processo, na perspectiva de orgânico e democrático, não legitima a AI como avaliação formativa e pouco contribui para a criação da cultura avaliativa e/ou possibilidade de mudanças naquela já existente. Como consequência, afirma a autora, o processo da

AI (e seus resultados pouco ou não socializados democraticamente) acaba por “reforçar o descrédito ou mesmo a aversão à avaliação, descaracterizando-a de sua verdadeira função de auxiliar na melhoria da qualidade pedagógica e administrativa das instituições” (BERTAGNA, 2010, p. 113).

Na sétima questão do questionário, última do Eixo analítico 1, busca-se compreensão sobre a discursiva de AGSAI 8 e ACPAI 1, transcrita anteriormente, pois essa questão instigou o sujeito a registrar sugestões para melhorar o nível de participação e de envolvimento da comunidade acadêmica na IA da Unioeste.

Nesse sentido (Quadro 13, Apêndice 3), AGSAI 8 se expressa a favor de que, na Unioeste, a avaliação deva “*estar presente em outros momentos, não somente no preenchimento dos questionários*”, o que encaminha à ideia de avaliação processual (RISTOFF, 1994; KÖNIG, 2007) e, em hipótese, explicar sua negação à AI registrada como resposta à questão anterior. ACPA 1 sugere “*estimular a participação e mostrar os resultados da avaliação*”, mas não aponta índice percentual ideal que poderia ser definido pelo COU para balizar a estimativa da participação da comunidade acadêmica na AI.

Expressividade ímpar e de maior amplitude por abarcar várias sugestões de melhorias, contempladas por outros atores institucionais, pode ser abstraída da leitura individual dos registros, a seguir, expostos:

“Considero que uma avaliação bem sucedida passa principalmente por um diálogo no âmbito interno da própria Instituição, a condução de tais processos deve corresponder às expectativas dos atores que constituem o meio acadêmico. Os docentes devem dialogar com os acadêmicos sobre a importância da participação, trazendo dados e exemplos práticos de resultados bem sucedidos e o mesmo deve ocorrer com os servidores técnicos e professores por meio das chefias, diretores de campus e coordenadores de curso. Também investir em marketing, ampliando os meios de divulgação, promovendo eventos, entrevistas, folhetos, etc.” (AGSAI 2).

“Primeiramente, a CPA cumprir o seu papel autônomo para a aplicação da avaliação e se fazer presente em todos os espaços colegiados, especialmente, no COU, que é a instância que delega essa autonomia e a quem a comissão deve prestar contas de suas atividades. Contudo, é necessário utilizar esses espaços como uma rotina dessas reuniões, ou seja: a cada reunião, despende um espaço logo após as comunicações para falar um pouco sobre a avaliação, iniciando assim um processo que possa, talvez, culminar em uma cultura avaliativa de fato. Esses espaços vão ganhando notoriedade no meio acadêmico e, conseqüentemente, dando maior visibilidade ao que está sendo feito, assim como oportunizando maior participação e interesse por parte da comunidade. Em segundo lugar, explorar

ao máximo os meios de divulgação e de distribuição dos documentos extraídos de cada ciclo avaliativo. Fazer com que eles sejam citados nos documentos oficiais e consultados para elaboração de novos documentos e resoluções. Em terceiro lugar (e esse já é uma conquista na maioria dos campi e na reitoria) manter um espaço físico com visibilidade e com divulgação da CPA, para que as comissões setoriais possam trabalhar e atender ao público, não só nos momentos de avaliação, mas de forma permanente, apoiando e buscando apoio para a melhoria contínua e a criação e consolidação de uma cultura avaliativa” (ACDAI 1).

“Os responsáveis do campus, respeitando as suas particularidades, precisam criar formas de esclarecimentos e encaminhamentos para que a comunidade perceba a importância e responsabilidade desse processo” (ACCAI 4).

Essa subseção investigou as opiniões dos atores institucionais sobre AI e planejamento institucional. Descobriu-se que a AI assume diferentes significados. Palavras-chave e conceitos (mais ou menos elaborados) registrados nas respostas à primeira questão (Quadro 7, Apêndice 3) parecem ter se originado na discursiva da Lei do Sinaes. Essa perspectiva toma contornos à medida que os atores são convidados a opinar sobre a relação da comunidade acadêmica com a AI, divulgação de resultados do processo da AI, articulação e aplicação dos resultados alcançados na formulação do planejamento da Unioeste, índice de participação na autoavaliação e sugestões para ampliar a participação da comunidade interna na AI.

A fragilidade da relação da comunidade acadêmica interna com a AI, revelada na discursiva dos atores em resposta à segunda questão (Quadro 8, Apêndice 3), tem íntima associação com a participação no processo de autoavaliação. Embora, a maior expressão dessa discursiva aponte diferentes motivos para a não participação da comunidade acadêmica interna no processo de autoavaliação na Unioeste há que se recordar que normas da instituição, seguindo a legislação nacional (BRASIL, 2004), priorizam a adesão voluntária.

Baixas médias de adesão denotam que o processo de AI não é aceito ou que há pouca sensibilização da comunidade acadêmica ou, ainda, que a comunidade interna não encontra motivo para participar devido a inexpressiva visibilidade dos resultados no planejamento da instituição. Nesse caso, mediante a discursiva dos atores institucionais de que *“sejam muitas as causas”* (ACDAI 1) e que *“há muitos problemas de várias ordens”* (ACMAI 3), oportuno seria aceitar muitas das sugestões registradas pelos atores institucionais (Quadro 13, Apêndice 3) para incentivar a participação da comunidade acadêmica tanto interna quanto externa. Nesse sentido,

uma iniciativa veio formalizada nas inovações propostas⁴¹ para o ciclo 2015-2017, investigadas nas questões 17 e 18 no questionário (Apêndice 2).

5.2.2 Desenvolvimento Institucional na Voz dos Atores Institucionais

No Eixo Analítico 2, três (3) questões numeradas de 8 a 10 no questionário (Apêndice 2) contemplaram como tema o desenvolvimento institucional, tendo como base de investigação as definições do PDI e de outros documentos institucionais.

Conforme o preestabelecido na sistemática de apresentação e análise, expõe-se uma síntese da compreensão obtida a partir da discursiva dos participantes observada nas respostas às questões desse Eixo 2. A grande maioria dos partícipes reconhece que, embora as “políticas governamentais (federal e estadual) tenham dificultado” e o fator econômico-financeiro falado mais alto, a Unioeste cumpre sua missão porque possui um capital humano qualificado e motivado para o trabalho no ensino, extensão e pesquisa. Observou-se discutível opinião quanto à afirmativa de que a Unioeste se aproxima do alcance da expectativa/meta de melhoria com base nos resultados da AI. Não obstante, para o alcance dessa expectativa/meta falta: comprometimento e participação na AI, recursos econômico-financeiros e infraestruturais, além de um olhar para a política estudantil que ainda requer efetivo aporte para os estudantes.

Analisa-se, a seguir, a particularidade das respostas expressa pela discursiva de cada ator institucional que participou da pesquisa de campo.

Inicia-se com a oitava questão proposta que instigou o ator institucional a opinar se a Unioeste tem condições de cumprir com sua missão, principalmente, seu compromisso com o poder público e com a sociedade.

As respostas dadas a essa questão (Quadro 14, Apêndice 3) se situaram em dois níveis: nível de concordância, representado pelo “*sim*” ou outra expressão assertiva equivalente; nível de discordância, expresso pelo “*não*” ou outra expressão assertiva equivalente.

No cômputo das respostas, observou-se maior frequência no nível de concordância: “*sim*” (AGSAI 2; AGSAI 4; AGSAI 5; AGSAI 7; AGSAI 11; AGSAI 12; AGSAI 13; AGSAI 14; ACDAI 1; ACDAI 4; ACDAI 5; ACPAI 1, ACCAI 1, ACCAI 2,

⁴¹ Refere-se aos objetivos do projeto aprovado pelo COU para o processo avaliativo (2015-2017) com destaque à campanha de divulgação, reelaboração dos questionários aplicados à comunidade acadêmica e abertura à participação dos egressos e pacientes do HU.

ACCAI 3; ACCAI 5; ACMAI 1, ACMAI 3; ACMAI 4; ACMAI 5; ACMAI 7). Menor frequência no nível de discordância: “não” (AGSAI 3; AGSAI 9; ACCAI 4).

Transcreveram-se alguns registros que apresentam ressalvas, as quais revelam as representações sociais, de certa maneira, justificam as respostas dadas pelos sujeitos para a questão em análise.

“Institucionalmente sim. Mas dependemos de relações (econômicas, administrativas) com outros setores de Estado que nem sempre estão disponíveis” (AGSAI 2),

“Sozinha não, ela precisa contar com o compromisso do Estado no que diz respeito, principalmente ao financiamento” (AGSAI 8).

“Infelizmente as políticas governamentais, estadual e federal, tem dificultado muito o cumprimento da missão da universidade, mas sua administração em todos os níveis e a comunidade acadêmica tem feito um esforço ainda maior para cumprir o seu papel tão importante na sociedade” (AGSAI 10).

“A universidade tem condições de cumprir, mas depende muito das políticas do Estado quanto aos investimentos e outros incentivos” (AGSAI 12).

“Em certa medida sim. Na totalidade não, tendo em vista a falta de recursos, pessoal e infraestrutura” (AGSAI 13).

“Sim, não só tem condições como vem cumprindo essa missão apesar de todas as dificuldades que têm se agravado ao longo dos anos. O que ocorre, do meu ponto de vista, é a falta de sinergia e articulação entre as ações praticadas e os discursos que são propagados pelos diferentes canais. É necessário da maior visibilidade e demonstrar essa articulação a cada ação que é efetivada, de forma integrada e não fragmentada por área/setor” (ACDAI 1).

“Na situação atual é questionável a condição de avanço” (ACMAI 2).

“Acho que tem condições de cumprir, mas ainda está parece distante da sociedade” (ACMAI 5).

“Sim é possível, porém para que isto ocorra os esforços devem ser em conjunto e desenvolvido paulatinamente” (ACMAI 7).

Com base na definição de AI como empreendimento que busca promover a tomada de consciência sobre a IES, com objetivo de melhorá-la, formulada por Isaura Belloni (1999), a nona questão instigou o ator institucional a opinar se a AI da Unioeste tem alcançado a expectativa/meta de melhoramento da instituição (Quadro 15, Apêndice 3). Houve divergências de opiniões: há os que acreditam que o

processo de AI da Unioeste avança e promove melhoria na instituição e outros que se opõem à perspectiva de reais avanços e melhorias. Entre “sim” (ACDAI 4), “muito timidamente” (AGSAI 11) “parcialmente” (AGSAI 14), no grupo de maior frequência, e “ainda não” (AGSAI 3) e “não” (ACCAI 1), no grupo de menor frequência, surgem questionamentos, dúvidas e ‘desabafo’ que servem como alerta e que despertam para análise crítica sobre o significado de AI na voz dos atores institucionais.

“Acredito que estamos caminhando para isso, embora ainda falte muito para ‘pavimentar’ esse caminho e, especialmente, conquistar a confiança e a credibilidade da comunidade alcançada pelo processo avaliativo para que ele efetivamente seja utilizado para a melhoria permanente da instituição. É preciso maior comprometimento não só dos gestores, mas, sobretudo, dos participantes e representantes de cada segmento, como um espaço legítimo de discussão e de ação sobre os processos avaliativos. É necessário cobrar que em todas as instâncias a CPA esteja representada, que ela seja consultada e convidada para os debates sobre a universidade, que ela própria seja um espaço de permanente reflexão e convite à comunidade para esses momentos de pensar sobre a universidade que temos e que queremos” (ACDAI 1).

“Intuitivamente, talvez, mas precisamos ter um olhar sistêmico e deliberado sobre nossa identidade para que possamos profissionalmente, promover ações que orientem a trajetória da universidade para um desenvolvimento planejado” (ACCAI 2).

“Vejo que podemos progredir mais e que estamos numa encruzilhada: ou vamos em direção ao que a autora propôs, ou o processo ficará apenas burocrático” (ACPAI 1).

“Não, ainda estamos muito distantes disso. A avaliação institucional é vista de modo muito isolado do todo das demais ações institucionais, muito ainda há que ser realizado como promoção de tomada de consciência” (ACDAI 1)

“Creio que cada vez mais estamos alcançando nossos objetivos, mesmo que não há grande participação no processo AI eu acredito que as pessoas que participaram estavam bastante conscientes do processo e sua importância. Com as medidas tomadas nos últimos processos e a busca continua de manter a comunidade acadêmica informada creio que estamos criando uma cultura avaliativa e com isso uma maior conscientização de todos a respeito do processo” (ACMAI 4).

“Sinceramente não sei, ainda parece uma ação feita por poucos, sem o envolvimento da comunidade” (ACMAI 5).

“Nessa perspectiva, você acredita que estamos alcançando esta expectativa/meta? Não! Não é a avaliação em si que é o problema. Mas a sua não consideração para a melhoria institucional” (ACDAI 3).

A terceira e última questão desse Eixo Analítico 2 (décima do questionário) indagou a opinião dos atores institucionais sobre as maiores dificuldades enfrentadas no cotidiano acadêmico da Unioeste.

Na maioria das respostas (Quadro 16, Apêndice 3) foram contemplados elementos econômicos/financeiros, infraestruturais (estrutura física e recursos humanos) e a burocracia do Estado como as maiores dificuldades e entraves vividos no cotidiano acadêmico.

Quatro registros chamam atenção pelo teor da discursiva expressa pelos respectivos atores. Nas transcrições, a seguir, as duas primeiras se reportam à problemática da Unioeste para desempenhar seu papel como instituição educativa. As duas seguintes abordam a problemática dos acadêmicos para frequentar a universidade e alcançar sucesso no processo educativo. São dois vieses que se confrontam no cotidiano acadêmico.

“São varias as frentes que carecem de atenção, mas destaco uma em especial que impacta diretamente no nosso objetivo principal: os acadêmicos. E nesse aspecto não tem bastado a qualidade dos cursos oferecidos é necessário e urgente atenção a assistência estudantil que garanta além do acesso a permanência e o êxito nos cursos escolhidos com promoção de ações e políticas destinadas a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e/ou emocional. Outra frente que merece destaque é a reposição e ampliação continua do seu quadro de pessoal administrativo bem como a atualização didática pedagógica do seu corpo docente. Avalio como as frentes que estão exigindo ações imediatas, sob pena de vermos nossos indicadores de qualidade que hoje são elogiáveis despencarem em pouquíssimo tempo” (ACCAI 2).

“Embora a aprovação do orçamento anual, as frequentes restrições orçamentárias impostas, com liberações parciais do que foi aprovado impedem muitas das ações planejadas. Perde-se muito tempo aguardando decisões de governo, prejudicando a eficiência administrativa” (ACMAI 1).

“Acredito que seja a falta de condições econômica/financeiras de muitos acadêmicos para se manter na universidade até o final do curso. As necessidades variam desde a falta de auxílio para transporte até alimentação. Isso acontece muito nos cursos que trabalho e é um problema lidar com isso” (ACMAI 3).

“Acredito que na maioria dos casos a falta de tempo dos acadêmicos para se dedicar à formação que escolheram, pois a maioria dos nossos estudantes faz cursos noturnos, depois de uma jornada de trabalho, já chega cansado à universidade e acaba por não se envolver o suficiente na vida acadêmica” (ACMAI 4).

Ao final dessa subseção, reuniram-se expressões relevantes anotadas na discursividade dos atores institucionais que se associam, intimamente, com a missão da Unioeste e a pluralidade de funções desempenhadas pela moderna universidade, a qual, como expõe o historiador Ernado Schallenberger (2006), enfrenta cotidianamente o desafio de produzir conhecimento e ofertar as qualificações que a sociedade requer.

A partir dessa perspectiva e com base em normas editadas pela Unioeste, a abordagem sobre o desenvolvimento institucional em correlação com o processo da AI se revelou oportuna para incentivar reflexões. Entre “sim” e “não” (Quadro 14, Apêndice 3), ainda que as “*políticas governamentais, estadual e federal tenham dificultado*” (AGSAI 10) e o fator econômico/financeiro falasse mais alto, a Unioeste cumpre sua missão porque “*sobram capital humano e motivação*” (ACPAI 1).

De igual maneira, ainda que discutível (Quadro 15, Apêndice 3), “*em passos lentos*” (ACMAI 7), a Unioeste se aproxima do alcance da expectativa/meta de melhorar a instituição com base nos resultados da AI. O que ainda falta para alcançar tal expectativa/meta, além do comprometimento e participação na AI, são recursos econômicos/financeiros e infraestruturais para a Unioeste desenvolver suas atividades, além de volver um olhar mais atento à “*política estudantil*” que “*embora tenha melhorado*”, ainda requer “*efetivo aporte para os estudantes*” (ACDAI 4).

5.2.3 Comissão Própria de Avaliação na Voz dos Atores Institucionais

O terceiro Eixo Analítico – Comissão Própria de Avaliação (CPA, Quadro 6) – reúne três (3) questões numeradas de 11 a 13 no questionário (Apêndice 2).

Na discursiva dos atores partícipes da pesquisa de campo, observou-se que a CPA atua com reduzido espaço tanto físico quanto em termos de representatividade junto à comunidade acadêmica, mas revela que tem potencial para explorar a democratização da universidade e trabalha para cumprir suas metas principais, quais sejam: motivar a adesão/participação da comunidade acadêmica (interna e externa) no processo de AI; fomentar a criação/consolidação da cultura de avaliação.

Analisa-se particularidades da primeira delas (questão décima primeira do questionário) que investigou a opinião dos atores institucionais sobre a atuação da CPA dentro da Unioeste e as principais dificuldades e/ou desafios enfrentados.

Na análise das respostas (Quadro 17, Apêndice 3), em geral, percebem-se representações sociais favoráveis quanto à atuação da CPA; uma comissão Própria

que tem “*espaço de atuação muito reduzido*” (AGSAI 3), que atuam em uma “*conjuntura de condições, por vezes, limitadas*” (AGSAI 13) e que “*sofre com as ‘constantes’ mudanças, por parte dos seus membros, decorrente, talvez, da falta de suporte e de infraestrutura, nos Campus, para o trabalho*” (ACDAI 4), cujo maior desafio é sensibilizar a comunidade acadêmica sobre a importância da participação na AI em função dos benefícios que a avaliação pode trazer para a universidade.

Na discursiva dos atores, o maior desafio da CPA, que é uma comissão “*composta por ‘pessoas abnegadas e comprometidas com a avaliação’*” (ACPAI 1) e que “*tem feito um trabalho com esmero, em uma conjuntura de condições, por vezes, limitas*” (AGSAI 13), sobretudo, é “*conscientizar o público avaliador e conseguir o comprometimento pessoal de cada um*” (ACMAI 7); “*conquistar membros que efetivamente queiram contribuir nos processos avaliativos e desenvolver um trabalho que motive a continuação das comissões, com resultados e projetos futuros viáveis e apoiados pelas gestões*” (ACDAI 1). Mas, o maior desafio é “*implantar a cultura avaliativa*” (ACCAI 5) em uma instituição onde parece que o “*problema não é da comissão. O problema é dos gestores que mantém a avaliação apenas para cumprir uma formalidade legal!*” (ACDAI 5).

A segunda questão do Eixo Analítico 3 (décima segunda do questionário) interrogou diretamente cada ator institucional a expor sua motivação para trabalhar/participar do processo AI na Unioeste.

Nas representações sociais registradas como respostas evidencia-se que a motivação para o trabalho/participação no processo de AI precisa ser despertada, incentivada (Quadro 18, Apêndice 3).

Nesse sentido, a sincera discursiva de AGSAI é um exemplo: “*Na realidade até o momento, não tinha nenhuma motivação, estou começando a me motivar*”. O que leva a esse ‘despertar/motivar-se’ é, sobretudo, a representação social que o próprio ator constrói em torno do significado de AI e do seu comprometimento com os rumos da universidade. Esse pressuposto se reflete nas discursivas, a seguir:

“*A melhoria da nossa universidade e o cumprimento do seu papel na sociedade*” (AGSAI 10).

“*Sei da importância da avaliação para contribuir na elaboração das estratégias da instituição e sempre procuro contribuir no que é possível*” (AGSAI 4).

“É boa, haja vista que acredito no processo de avaliação e sei que esta ferramenta irá possibilitar que a universidade seja mais assertiva em suas decisões, tornando uma universidade ainda melhor” (ACMAI 7).

Há quem seja apaixonado pelo tema AI, processo de AI, e, por isso, não importa em trabalhar/participar como se fosse “jogar pérolas aos porcos” (ACDAI 3).

“Primeiramente a paixão pelo tema da Avaliação e a concepção que tenho de que ela deva ser formativa e emancipatória, ou seja: a avaliação como uma ferramenta que promova a melhoria permanente dos processos, que contribua na formação humana em sua plenitude, que oportunize a crítica construtiva para a otimização dos processos, que permita a expressão de opiniões, da pluralidade de ideias e que agregue não só à instituição, mas, sobretudo, na melhoria contínua da qualidade de vida daqueles que são a razão de existir de uma instituição: as pessoas. Acredito que todos têm a capacidade de refletir e avaliar as ações individuais e coletivas, contudo é necessário provocar e promover esse hábito, sendo esse o primeiro passo para superar um estado de alienação que limita o indivíduo apenas a reproduzir ou cumprir legislações” (ACDAI 1).

“Sou um apaixonado por esse processo, e o conheço desde 2004. Sei o quanto ele é importante para as IES e o quanto elas se beneficiam. Gostaria de ver a Unioeste também se beneficiando dele!” (ACPA1).

“Avaliação sob todos os aspectos é um tema apaixonante considerando que é por meio desta ferramenta que se podem promover mudanças para o desenvolvimento de qualquer sistema. Na universidade, é por meio da avaliação que verdadeiramente a conhecemos e só amamos o que conhecemos” (ACCAI 2).

A interrogação sobre os principais desafios/dificuldades encontradas pela comunidade acadêmica para a efetiva participação no processo da AI constituiu a última questão do Eixo Analítico 3 (décima terceira do questionário).

Na leitura das respostas (Quadro 19, Apêndice 3) se observa que vários temas já contemplados voltam à baila, tais como: desconhecimento da legislação, do significado de AI, dos resultados e aplicação desses no planejamento da Unioeste e na melhoria da instituição; a falta de motivação para participar e trabalhar para que o processo de AI aconteça conforme o esperado, assim como a falta de conhecimento sobre a Unioeste, a deficitária comunicação, divulgação da AI e de seus resultados, a baixa percepção dos resultados aplicados às definições da gestão institucional, a dificuldade de compreensão devido à complexidade do formulário investigativo da AI e a falta de tempo para se dedicar à responder tal formulário foram mencionadas nos registros dos atores institucionais partícipes dessa pesquisa de campo. Além disso,

um participante registrou novo viés de análise até então não contemplado e que, em hipótese, pode ser explorado em estudos futuros.

“Essa é uma resposta que precisamos (CPA) ter, mas não temos. De modo hipotético, penso que as pessoas não gostam muito de “olhar para si”, fazer uma autocrítica, e talvez isso seja um elemento subjetivo que desmobiliza a participação no processo de autoavaliação institucional” (ACCAI 3).

Na análise das respostas registradas pelos atores institucionais às questões propostas nesse Eixo Analítico 3 (Quadro 6), longe de se pretender ‘avaliar’ a atuação da CPA, buscou-se evidenciar suas dificuldades e/ou desafios enfrentados, a motivação para o trabalho/participação e seus esforços para motivar a participação da comunidade acadêmica (interna e externa) no processo de AI.

Na análise das representações sociais construídas pelos atores partícipes dessa pesquisa, o que mais se observou foi a visão da CPA como comissão própria com reduzido espaço de atuação e que trabalha para cumprir as metas principais: motivar a participação da comunidade acadêmica no processo de AI e fomentar, passo a passo, a criação da cultura de avaliação (Quadro 17, Apêndice 3).

Não obstante, parece relevante conhecer a opinião de organizadores/formuladores do processo da IA sobre a atuação da CPA e os motivos pelos quais trabalham e se dedicam ao processo da AI. Mas, descobrir e comparar opiniões sobre desafios e dificuldades encontradas pela comunidade acadêmica para participar do processo avaliativo, isso sim, revela-se com grande potencial para contribuir com as ações da CPA em prol da melhoria de todo o processo avaliativo (autoavaliação e avaliação externa).

Nesse sentido, a representação social elaborada por cada um dos atores institucionais que participaram dessa pesquisa (Quadro 19, Apêndice 3) merece ser (re)vista e dela serem retirados ensinamentos importantíssimos para orientar a CPA, administradores/gestores da Unioeste na organização/formulação do processo AI, como: melhoria da comunicação interna, divulgação e aplicação dos resultados da AI no planejamento da instituição; instrumentos (questionários) mais acessíveis e que estimulem a participação da comunidade interna e externa, assim como, facilitar o acesso *online*, pois *“as limitações do sistema ainda tem sido empecilho para a participação da comunidade acadêmica”* (ACCAI 5); reunir esforços para que *“se tenha mais vozes dizendo a mesma coisa, ou seja, é importante avaliar para poder melhorar”* (ACMAI 2), isso porque a *“avaliação trará de retorno para universidade”*

(AGSAI 9). Entretanto, é preciso ter “*vivência das questões elencadas*” (AGSAI 11) e que a efetividade da aplicação dos resultados da AI supere o discurso, pois na discursiva dos atores resta claro que os resultados originados do processo de AI devem dar suporte ao planejamento e à tomada de decisão.

Concordantemente com a discursiva de Isaura Belloni (1999) percebe-se que a autoavaliação é fundamental para a melhoria da qualidade da educação ofertada pelas universidades, além de ser poderosa ferramenta de democratização posta à disposição da Educação Superior. Igualmente, concorda-se com a assertiva de Wagner Bandeira Andriola (2005) de que a exploração da riqueza dessa ferramenta requer dar visibilidade à AI (como processo e como resultado), ampliar o circuito de informações e incentivar o protagonismo dos participantes. A discursiva dos atores institucionais revela indícios que a CPA tem potencial para explorar essa ferramenta.

5.2.4 Significados de Cultura Avaliativa na Voz dos Atores Institucionais

O quarto Eixo Analítico – percepção da cultura avaliativa – contemplou cinco (5) questões, numeradas de 14 a 18 no questionário (Apêndice 2).

Para efeito de análise e elaboração da síntese com base na discursividade de cada ator institucional, adotou-se o significado de cultura avaliativa como processo em construção que propõe revolucionar ideias e práticas. Nessa perspectiva, observou-se que não há unanimidade nas respostas quanto à percepção sobre a cultura avaliativa na Unioeste. Na opinião de expressiva maioria ainda falta uma cultura avaliativa. Outros argumentam que há sim cultura avaliativa, mas que parece se afigurar como um processo em fase de construção. Ainda outros acreditam que, na Unioeste, a cultura avaliativa está consolidada. Em meio à divergência de opinião surge o maior desafio que é, em suma, modificar comportamentos para dar mais espaço à formação/consolidação da cultura avaliativa na Unioeste.

Na primeira questão desse Eixo Analítico 4 (Quadro 6 e décima quarta do questionário), diferentes representações sociais traduziram o significado de cultura avaliativa no discurso dos atores institucionais participantes da pesquisa de campo. Alguns registros (Quadro 20, Apêndice 3) foram transcritos para dar visibilidade à abordagem-foco da discursividade de seus respectivos atores.

Nessa perspectiva, com foco no conceito de cultura avaliativa, transcreveram-se os seguintes registros:

“A cultura avaliativa implica em um estado de espírito e de práticas que fazem com que os indivíduos se envolvam em ações proativas, tendo em vista atitudes que levem ao engajamento socioeducativo, ao aprimoramento institucional e ao desenvolvimento humano dos sujeitos enquanto atores sociais” (AGSAI 3).

“[...] cultura avaliativa é uma ferramenta cultural, construída, e importantíssima para a constituição de práticas efetivas, ‘profissionais’, na instituição” (ACDAI 4).

“[...] É um processo contínuo e cíclico onde uma instituição deve olhar para si mesma verificando o cumprimento de sua missão, seus processos internos e sua inserção na sociedade. O processo deve ter tanto o componente de uma avaliação externa, feita por peritos e pela comunidade externa quanto interna, ou seja, a comunidade interna deve falar sobre si mesma” (ACPAI 1).

Com foco na formação/criação de uma cultura avaliativa na Unioeste, têm-se observações que dão conta da representação social construída pelo sujeito:

“Para se instituir a cultura avaliativa é preciso que ela ocorra mediante um estado de consciência que se abre para a acolhida dos resultados, numa perspectiva qualificadora, que subsidie a compreensão dos problemas identificados e a tomada de decisões que possibilitem o desenvolvimento constante da realidade escolar” (AGSAI 4).

“Acredito que formar uma cultura da autoavaliação nas Instituições de Ensino Superior ainda é um grande desafio, pois o contexto geral da Avaliação deve ser “formativa” e não apenas “punitiva”. É importante que a comunidade acadêmica entenda que a nobreza desse processo está no fato de transformá-la em algo útil ao aperfeiçoamento; quando colocada neste contexto, ela deixa de ser punitiva, classificatória ou um prêmio, para ser formativa, fornecendo subsídios para a evolução da instituição como um todo. Além disso, é imprescindível que, de fato, os resultados e panoramas obtidos sejam considerados e utilizados nas tomadas de decisões futuras. Ou seja, que o respondente (do questionário, grifo nosso) perceba que a sua participação no processo foi válida (ACCAI 5).

“É um processo repleto de significados, que se desenvolve por meio da participação de todos os que se envolvem com a universidade, tornando-os responsáveis pelo trabalho que já foi realizado e por subsidiar o planejamento de seus novos rumos” (ACMAI 1).

A cultura avaliativa vista como “processo pessoal de conscientização quanto à necessidade de avaliação” (ACCAI 1) e a forma como deve ser a AI na Unioeste.

“A Unioeste é ainda jovem em processos avaliativos, mas estamos trabalhando para construir a cultura avaliativa” (AGSAI 5).

“Deveria ser regular, coletiva e efetiva: ou seja, de modo regular a pessoas se encontrariam para discutir e avaliar o que está acontecendo para, se necessário, (re)planejar suas ações de modo a tornar o próprio processo também uma ação formativo-pedagógica tanto para os indivíduos quanto para a própria instituição” (AGSAI 7).

“Acho que devemos nos encaminhar para que a cultura avaliativa seja algo de fato presente em nosso cotidiano. É ela que nos permite conhecer nossa realidade institucional” (ACMAI 5).

Evidenciam-se os registros, a seguir, cujos focos se concentram na finalidade da avaliação e na concretização de uma cultura avaliativa na Unioeste.

“A avaliação tem a finalidade de aprimorar os procedimentos segundo uma análise universalizada da ação da universidade. Assim, precisa pensar a instituição na conjuntura local, regional, nacional e internacional e analisar as oportunidades e desafios de cada tempo” (AGSAI 14).

“[...] uma cultura avaliativa só se concretiza quando a maioria absoluta da comunidade atingida pelo processo avaliativo tem consciência desse processo e o faz, de forma voluntária e comprometida. Para isso, é preciso conquistar a confiança e a credibilidade dos processos avaliativos em todas suas dimensões. As pessoas precisam se sentir corresponsáveis pela avaliação e, para isso, precisam perceber sentido nela: para que se avalia, a quem interessa, o que faremos com esses resultados? Essas são questões que precisam nortear o fazer avaliativo e, concretamente, esses resultados precisam estar expressos no planejamento para compreensão dos rumos que se quer adotar a partir da avaliação. A avaliação precisa ser concebida como um processo formativo e de melhoria contínua em todas as dimensões, só assim ela consegue se concretizar e se firmar como cultura” (ACDAI 1)

A segunda questão do Eixo Analítico 4 (Quadro 6, décima quinta do questionário) indagou se existem políticas institucionais na Unioeste que motivam a implantação, formação e fortalecimento de uma cultura de avaliação institucional.

Notadamente (Quadro 21, Apêndice 3), a legislação nacional e as normativas da Unioeste, incluindo a formação da CPA, aparecem mencionadas nas respostas dos atores institucionais. Todavia, houve quem optou em afirmar que não há norma específica que contempla a implantação, formação e fortalecimento de uma cultura de avaliação institucional, por entender que *“há ações isoladas e instrumentos oficiais que direcionam para esse caminho, mas para tornar-se uma política, ainda há um processo que carece de maior participação e representatividade da comunidade para se constituir”* (ACDAI 1). Nesse sentido, outras representações sociais foram registradas.

“Apenas algumas ações incipientes, como os seminários que desenvolvemos o ano passado” (ACPAI 1).

“Mesmo tendo muito esforço da comissão, as políticas institucionais são tímidas para motivar uma cultura de avaliação. Falta iniciativas inovadoras, recursos para sua promoção e normas que fortaleçam o processo” (AGSAI 12).

“Poucas (políticas, grifo nosso). O trabalho de gestão (advindo das Pró-reitorias), por exemplo, fica restrito, em grande medida, ao dia a dia. São poucas as ações continuadas que extrapolam o fazer cotidiano. As demandas emergentes” (ACDAI 4).

“Sim com certeza, pois através das CPA e comissão setorial, é desenvolvido na instituição, modos de trabalho, que visam fortalecer e formar uma cultura organizacional de avaliação institucional” (ACMAI 7).

“[...] creio que elas precisam ser fortalecidas principalmente com um envolvimento maior dos gestores” (ACMAI 4).

A terceira questão do Eixo Analítico 4 (Quadro 6 e décima sexta do questionário) textualmente indagou: A administração ou os gestores são comprometidos, envolvidos com o processo e a cultura da avaliação na Unioeste? Nesse sentido, há relação entre discurso e prática? Algumas respostas (Quadro 21, Apêndice 3), na discursividade dos atores institucionais foram breves: “*sim*”, “*não*”, “*nem sempre*”. Em outras há tentativa de explicar a representação social do ator institucional sobre o comprometimento da administração e de gestores com os processos de AI na Unioeste.

“Não é perceptível, o que pode revelar uma estratégia de menosprezar a sua importância, ou, quiçá, evitar choques de gestão” (AGSAI 3).

“Em geral são/somos pouco comprometidos. Há relação entre o discurso e a prática: nem no discurso nem na prática a cultura de avaliação aparece com destaque” (AGSAI 7).

“Francamente pode ser só eu, mas não tenho notado comprometimento, mais discurso, menos prática” (AGSAI 9).

“O comprometimento e o envolvimento dos indivíduos no processo avaliativo são atitudes independentes. Em minha opinião, é perceptível um comprometimento dos gestores (em todas as gestões que passaram pelo processo avaliativo) em fazer cumprir as exigências legais para que a avaliação acontecesse. Porém, o pouco envolvimento é perceptível pela ausência de uma cultura avaliativa denotada pelo baixo índice de participantes nos processos avaliativos e pela falta de interesse dos

indivíduos em compor as comissões setoriais e central, que têm assento para todos os níveis hierárquicos e segmentos da instituição” (ACDAI 1).

“Alguns funcionários são bastante comprometidos, pois sentem a importância da avaliação no seu dia a dia, mas o mesmo não se pode dizer da Administração Central como um todo, nem do Conselho Universitário. Exemplo claro disto é a forma como os assuntos da Avaliação foram tratados nas últimas reuniões do COU onde foram pautados” (ACPAI 1).

Infelizmente vejo pouco envolvimento, relação. É uma iniciativa que precisa se fortalecer, e nenhuma cultura tem chance. Se não partir de quem puxa a cadeia de comando, a internalização da cultura não ocorre” (ACMAI 1).

Nesse Eixo Analítico 4, a quarta questão (Quadro 6 e décima sétima do questionário) contemplou o ciclo avaliativo 2015-2017 que veio com facilitado acesso *online* ao instrumento de coleta de dados para incentivar a participação acadêmica. Essa questão indagou se os atores institucionais estavam cientes das alterações propostas nos questionários investigativos da AI e se acompanhavam e participam das discussões no *site* da Unioeste. As respostas situaram-se entre “*sim*”, “*estou ciente*”, com maior frequência, e “*não*” e “*não participei*” com menor frequência (Quadro 23, Apêndice 3).

Dois registros despertam interesse pelo conteúdo discursivo. O primeiro traz uma crítica velada à participação e à ferramenta *online*, do qual se deduz que há necessidade de melhoria com vista à motivação/ampliação da participação da comunidade acadêmica. “*Já participei de reuniões. Mas o site não é muito atrativo. O acesso é difícil e não permite a participação direta da comunidade, apenas tem algumas informações*” (AGSAI 12).

O outro esclarece que a formulação das questões proposta nos formulários investigativos da AI (ciclo 2015-2017) contou com o acolhimento de sugestões surgidas nas interações da comunidade acadêmica: “*As questões foram elaboradas com base nas sugestões oriundas dos fóruns realizados em quase todas as unidades da Unioeste, com e-mails enviados a todos que quisessem contribuir na construção do instrumento avaliativo*” (ACDAI 1).

A quinta e última questão do Eixo Analítico 4 (décima oitava questão do questionário) incentivou os atores institucionais a manifestar suas respectivas opiniões sobre as alterações propostas nos questionários investigativos da AI ciclo 2015-2017. No corpo da própria questão havia registros sobre os maiores destaques

inovativos, tais como: campanha de divulgação, reelaboração dos questionários e abertura à participação dos egressos e pacientes do Hospital Universitário (HU).

Nas respostas (Quadro 24, Apêndice 3), observou-se que, nem sempre, as inovações (como concebidas e expressas no corpo da questão) foram vistas como adequadas, pertinentes ou oportunas. Transcreveram-se algumas representações sociais sobre esse tema, especialmente, sobre os questionários propostos que, concordantemente com AGSAI 4: *“Devem ser discutidos e conhecidos pela comunidade, para que possam se legitimar”*.

“Toda evolução é sempre bem-vinda e a participação dos egressos e pacientes nos darão novas perspectivas” (AGSAI 10).

“Acredito que avançou e que trará materialidade de um público até então não alcançado. Isso poderá contribuir na construção de relatórios e de futuras análises mais qualitativas do processo e, conseqüentemente, poderá se tornar em uma cultura avaliativa com o viés voltado para uma avaliação formativa e contínua” (ACDAI 1).

“A ideia da participação dos egressos é uma inovação importante, não só no sentido de chamar a atenção da comunidade externa para a necessidade URGENTE de estipular uma política de seu acompanhamento, como no sentido de ampliar os canais de comunicação com a comunidade externa. Quanto aos pacientes do HU, entendo que há um limite muito tênue que precisa ser respeitado: eles estão avaliando a Unioeste como um todo e não só o serviço prestado pelo HU” (ACPAI 1).

“Interessante. Sempre é positivo ouvir os egressos. Suas experiências, histórias, sempre nos ensinam” (ACDAI 4).

“Houve uma grande evolução nos questionários na quantidade e na qualidade das questões, porém acredito que ainda há situações de difícil acesso para compreensão da comunidade acadêmica em razão de instrumentos permanentes de divulgação das ações desenvolvidas pelos centros e programas e da estrutura da universidade, faz se necessário trabalhar os questionários apenas como mensuradores da avaliação que tem que ser contínua e permanente” (ACCAI 2).

“Excelente! O questionário foi reestruturado de maneira mais objetiva, o que facilita a abordagem à comunidade e efetivação da participação” (ACCAI 5).

“Acredito que as mudanças vieram para ficar e mostram um rumo para o qual a universidade deseja seguir, buscando assim abarcar a universidade como um todo. Neste contexto nada mais justo do que aplicar tal processo perante egressos e pacientes do HU, visto que a prática de ensino e extensão esta totalmente vinculada as atividades desenvolvidas pelo HU” (ACMAI 6).

Algumas críticas, ponderações e sugestões relativas às inovações na AI expressas nos questionários foram registradas e algumas transcritas, a seguir.

“As modificações e ampliações são oportunas, mas se não vierem acompanhadas de ações efetivas de discussão coletiva dificilmente modificarão a cultura avaliativa atualmente existente” (AGSAI 7)

“Deve ser melhor fundamentada e ter claro os objetivos da aplicação conforme o público alvo. Opinião dos egressos é fundamental, porém se faz necessário considerar um perfil do egresso, por exemplo, saber em quantos anos concluiu seu curso. Os pacientes é necessário, porém deve ser setorizado” (ACMAI 2).

“Bom, mas vão (os questionários, grifo nosso) dar trabalho para convencer as pessoas a participar (AGSAI 9).

“Não consegui ver melhores resultados até o presente momento. A campanha de divulgação continua tímida” (AGSAI 12).

As análises elaboradas ao longo dessa subseção partem do princípio que a universidade constrói conhecimento, saberes e valores que, aos poucos, são consolidados e passam a fazer parte de sua história; de sua cultura. É, pois, concebida a AI como um processo de indagação que se supõe levar à construção de conhecimento, saberes e valores e, por conseguinte, à história e à cultura.

Para José Dias Sobrinho (2003a, p. 74), AI deve se constituir em “atividade permanente incorporada definitivamente à cultura universitária”. Mas que cultura? Se a discursiva dos atores institucionais dá maior visibilidade à falta de uma cultura universitária própria que abrace a AI dentro da Unioeste. Seria, então, uma cultura avaliativa em uma universidade jovem como a Unioeste. A expressão “jovem” empregada pelos atores institucionais conduz a metáfora da cultura organizacional, tal qual discutida por Morgan (1996) na qual a atividade da Unioeste pode ser vista e compreendida como linguagem que serve, nesse contexto, para explicação, justificação, sobre a adesão/participação/envolvimento no processo da AI. Ora se a Unioeste é “jovem”, por conseguinte, qual seria sua herança social que dá sentido e consolida sua cultura?

Nesse sentido, na discursividade dos atores institucionais, fala-se de cultura avaliativa, aquela que vem sustentada pelo tripé, tal como propõe Erika Himmel König (2007): difusão das ações avaliativas + aplicação de resultados + relevância social da informação. Fala-se, igualmente, de cultura como prática social,

participação, processo de aprendizagem e criação de novos hábitos, o que demanda tempo, continuidade e reflexão, como explica Gareth Morgan (1996). Portanto, fala-se que a cultura é socialmente construída, o que se retoma da exposição de Wagner Bandeira Andriola e Laura Alves de Souza (2010). Mas, a aculturação de novos hábitos não ocorre automaticamente, tampouco de imediato, requer a criação de “novas atitudes mentais”, eis porque a criação da cultura avaliativa é um processo desafiador que deve ser permanente, contínuo.

Nesse contexto, o significado de cultura avaliativa leva ao sentido de um processo em construção que propõe revolucionar ideias e práticas com o firme propósito de modificar comportamentos organizacionais para fazer acontecer a autoavaliação e, de maneira mais extensiva, o processo inteiro de AI com efetiva participação da comunidade acadêmica interna e externa. É, por assim dizer, o caminho que conduz a avaliação processual, contínua e sistemática e que, passo a passo, se consolida como parte intrínseca da cultura universitária.

Ora, se ainda “*não vejo a cultura avaliativa*” (ACCAI 5, Quadro 8, Apêndice 3), os meandros da AI em seus diferentes ciclos podem efetivamente “*culminar em uma cultura avaliativa de fato*” (ACDAI 1, Quadro 13, Apêndice 3), há que se observar que “*estamos criando uma cultura avaliativa*” (ACMAI 4, Quadro 15, Apêndice 3). No entanto, é importante lembrar que “*uma cultura avaliativa só se concretiza quando a maioria absoluta da comunidade atingida pelo processo avaliativo tem consciência desse processo e o faz, de forma voluntária e comprometida*” (ACDAI 1, Quadro 20, Apêndice 3). Por isso, o maior desafio é modificar comportamentos organizacionais na Unioeste para dar mais espaço à formação/consolidação da cultura avaliativa.

5.2.5 Sugestões, Críticas e Desafios da AI na Voz dos Atores Institucionais

O Eixo Analítico Extra (Quadro 6) conta com três (3) questões numeradas de 19 a 21 no questionário (Apêndice 2). De certa maneira, as questões desse Eixo-extra se estruturam como conformadoras de opiniões individuais e que traduzem as representações sociais construídas pelos atores institucionais partícipes da pesquisa de campo. Contemplam-se temas como: desafios/entraves (pontos negativos) notados no processo avaliativo na Unioeste e sugestões de melhorias, primeira questão do Eixo-extra (décima nona do questionário); pontos positivos observados no processo de AI na Unioeste, segunda questão do Eixo-extra (vigésima do

questionário); e, por fim, indaga-se sobre caminhos e sugestões que contribuam para a construção coletiva da universidade ideal (a que queremos, que sonhamos).

A análise desse Eixo elaborada com base na discursividade dos atores institucionais consultados na pesquisa de campo revela que: há baixa adesão/participação/envolvimento na AI; pouca exploração/uso dos resultados da AI no planejamento institucional e na prática cotidiana da Unioeste; necessidade de maior espaço para atuação da CPA; melhoria dos instrumentos de coleta de dados da AI e da divulgação de resultados da AI; incentivo à motivação para a comunidade acadêmica participar da construção da universidade “que queremos” pelas relações interpessoais, o que torna possível o “fazer coletivo”

Em grande medida, a primeira questão do Eixo Analítico Extra (décima nona do questionário) confronta representações sociais já reveladas e sugestões anotadas pelos atores institucionais como respostas à sétima questão discutida no Eixo Analítico 1 (Quadro 6).

Na discursiva dos atores institucionais, presente nas respostas à questão sobre os maiores desafios/entraves do processo avaliativo da Unioeste (Quadro 25 Apêndice 3), como esperado, há maior destaque à inexpressiva participação da comunidade acadêmica interna na autoavaliação e a deficitária comunicação do processo, com referência especialmente para o instrumento avaliativo (questionário), à promoção do processo e divulgação de resultados alcançados na AI (*marketing*).

Ainda que pareça repetitivo, alguns registros ilustrativos, a seguir transcritos, contemplam análises críticas seguidas de importantes sugestões para a melhoria do processo de AI. Oportuno mencionar que há intenso movimento em torno das inovações propostas no processo AI da Unioeste, ciclo 2015-2017, momento esse que parece adequado para incentivar reflexões e (des)construir representações sociais em torno de vários temas que comportam a AI; quiçá para a formação e solidificação da cultura avaliativa na Unioeste.

“Poucos momentos de efetiva participação; discussões muito genéricas (não voltadas para os interesses específicos dos diferentes setores); as decisões de gestão deveriam se referir/justificar mais nos dados oriundos do processo; a comunidade externa da região (sociedade civil organizada) deveria participar de modo mais efetivo do processo” (AGSAI 7).

“[...] A avaliação (questionário) é muita burocrática, não desperta o interesse em responder. Tem que trabalhar mais no aculturação do processo, envolvendo as direções, fazendo atividades diferentes, não apenas reuniões

exigindo o preenchimento do questionário. Trabalhar os resultados, fazer informativos, criar outras formas de responder o questionário, enviar por email, usar o celular” (AGSAI 12).

“Ainda encontramos problemas de divulgação. Ainda encontramos, assim me parece (mas posso estar errado), dificuldades para estabelecer um trabalho “profissional”, continuado (ou seja, que não fique refém do “voluntariado”), por parte dos membros da Comissão de Avaliação” (ACDAI 4).

“Implementar a cultura avaliativa na perspectiva de ser a avaliação um instrumento de gestão que seja utilizado e aplicado em caráter contínuo e permanente e não eventualmente para cumprir formalidade de política de governo e circunstâncias” (ACCAI 2).

“O maior desafio é envolver as pessoas no processo, há um esgotamento, pra não dizer fuga de responsabilidade, notadamente entre os docentes, que vem o processo como de muitas questões e poucas respostas. A divulgação dos resultados precisa sair do site, ir para o debate e reflexão em seminários com a presença de autoridades e pesquisadores” (ACMAI 1).

“Acredito que é necessário maior tempo de dedicação dos membros da CPA para os trabalhos da mesma, principalmente para divulgação nos diversos locais de atuação da universidade; e maior envolvimento prático dos gestores da instituição” (ACMAI 4).

As respostas à segunda questão do Eixo Analítico Extra (vigésima do questionário) sobre os pontos positivos do processo AI da Unioeste (Quadro 26, Apêndice 3) revelam uniformidade de pensamento e ‘fidelidade’ às representações sociais expostas pelos atores institucionais ao longo das análises nessa seção (5.2).

Não obstante, destacam-se outras discursivas que, complementarmente, dão maior visibilidade ao pensamento e à representação social construída por cada ator acerca do tema abordado nessa questão: pontos positivos do processo AI.

“É o de ter um grupo pensante que quer implantar um processo avaliativo, que precisa ser legitimado pela comunidade acadêmica” (AGSAI 3).

“A possibilidade de ver a perspectiva da comunidade acadêmica sobre sua universidade e apontar os desafios a serem enfrentados” (AGSAI 10).

“O espaço para participação multicampi na construção do processo como um todo, o que permite que cada unidade contextualize seus maiores anseios e necessidades, o que implica em maior sucesso final” (ACCAI 5).

“Reestruturação das equipes, sobretudo, nos campi, com maior participação dos gestores” (AGSAI 13).

“Apesar de achar extenso, ele (o questionário, grifo nosso) abarca tanto a estrutura física, como atividades de pesquisa, ensino e extensão, além de uma preocupação com o humano também” (ACMAI 5).

“Autonomia na construção dos instrumentos e total apoio da gestão no desenvolvimento das atividades, seja na utilização de recursos materiais e de equipamentos para a confecção de relatórios e materiais de divulgação, seja na disponibilidade de pessoal quando das reuniões e fóruns nas unidades da Unioeste e na participação de reuniões externas, comissão do Estado. O sistema, embora seja limitado em alguns aspectos, é desenvolvido pela nossa equipe do NTI, então, toda dificuldade é analisada e, na medida do possível, melhorada dentro do próprio ciclo avaliativo. Após cada ciclo, o processo é avaliado, novas técnicas e formas de acesso são testadas e oferecidas pela equipe de informática, com muita eficiência e compromisso institucional” (ACDAI 1).

A terceira e última questão do Eixo Analítico Extra (vigésima primeira do questionário) indagou: Temos a universidade que queremos? Em sua opinião, estamos no caminho? Quais sugestões, contribuições para essa construção coletiva? O registro das respostas aparece no Quadro 27 (Apêndice 3).

A expressão discursiva dos atores institucionais evidencia que a universidade ‘ideal’, isto é, àquela pensada para cumprir sua função social, com potencial para atender as necessidades educacionais da sociedade em que está inserida, está em processo contínuo de (re)construção, tendo pela frente, o grande *“desafio de consolidar as conquistas dos últimos anos, para somente a partir daí, traçar novos objetivos e estratégias” (AGSAI 5).*

“A Universidade está sendo construída e reconstruída cotidianamente. Portanto, estamos caminhando para alcançar aquela que desejamos e, para isso, o conhecimento produzido por meio da prática de análise ou investigação institucional, ou seja, o processo avaliativo contribui para a obtenção de informações relevantes, tendo como ponto de referência a identidade institucional, seus valores e sua cultura. O processo avaliativo contribui como suporte a um processo ético, educativo e contínuo de mudanças. Assim, a avaliação está vinculada à qualidade e sua continuidade e aplicabilidade são os pontos a serem considerados quando pensamos em uma construção coletiva de nossa universidade” (AGSAI 4).

Nesse processo de (re)construção não há um caminho infalível, certo ou errado; há caminhos viáveis como seguir pela trilha da *“relação dialógica com a comunidade interna e externa” (AGSAI 3), “apostar no amplo debate e na correção de condutas e cultura quando percebemos os erros. Mais debates coletivos, pois a inteligência é coletiva e intersubjetiva, assim, devemos apostar na horizontalização*

das ações de avaliação” (AGSAI 14). Entretanto, se “[...] estamos no caminho, uma vez que para tê-la devemos passar pela participação democrática que o espaço de AI propicia” (ACCAI 1) e, porque não, “[...] retomar a integração dos campi de fato e de direito como política institucional e não de gestão” (ACCAI 2; ACCAI 5), ou, então “[...] retomar, no âmbito da universidade, as discussões coletivas sobre as temáticas que envolvem o crescimento da universidade, tanto estrutural como pedagógico. É necessário que se crie mecanismos para envolver a sociedade para que perceba a sua importância no desenvolvimento regional” (ACMAI 3).

Na discursividade dos atores institucionais é notória a evolução da Unioeste ao longo de sua história. Desde “[...] quando comecei para cá! Conseguimos instituir uma cultura de pesquisa e de extensão, e com isto estamos conseguindo uma boa inserção na região. Temos um bom ambiente de trabalho e a questão salarial ainda está equacionada. Isto é tudo o que desejo? Não! Costumo dizer que Harvard deve tomar cuidado, pois nosso objetivo é superá-la, e temos potencial para isso! Estamos no caminho! (ACPAI 1).

Não obstante, [...] “uma universidade que chega aos excelentes conceitos que chegamos com pouco mais de 20 anos não significará nada ante os caminhos que ainda deverá percorrer para evoluir ou minimamente se manter como uma universidade de fato” (ACCAI 2). Porquanto,

“[...] precisamos de uma inversão radical de prioridades: a universidade não faz sentido de existir para si mesma! Ela só se justifica quando está a serviço da pesquisa, da formação qualificada e da extensão comprometida! Hoje primeiro vem o atendimento das demandas e reclames internos, depois o atendimento dos seus fins. Infelizmente!” (ACDAI 5).

É essencial uma revisão de documentos internos como o Estatuto e o Regimento Geral da Unioeste, com o objetivo de atualização, “[...] proposição de uma estrutura organizacional condizente com as suas demandas e que, na atual conjuntura, possa ser adequada à estrutura funcional” (ACCAI 4; ACCAI 2).

Além disso, é preciso ocorrer o estabelecimento de “políticas de assistência estudantil para ampliação do acesso as vagas de graduação e pós-graduação, permanência e êxito do acadêmico que contemple áreas de alimentação, transporte, moradia, cultura, esportes, eventos acadêmico, lazer, assistência a saúde física e mental” (ACCAI 2; ACMAI 1), a potencialização da estrutura funcional “[...] por meio de uma política de recursos humanos voltada à qualificação e

valorização do corpo docente e técnico (ACCAI 2; ACMAI 4), a promoção de [...] condições estruturais para o desenvolvimento de projetos e qualificação dos cursos. “Desenvolver a extensão comprometida com o bem-estar social, podendo ser ou não, caracterizada como prestação de serviços” (ACCAI 2).

Em essência, as respostas registradas nessas últimas questões propostas no questionário (Apêndice 2) confirmam representações sociais já manifestadas pelos atores institucionais na pesquisa de campo e analisadas nesse capítulo. Em grande medida, a vigésima primeira questão (última do questionário e dessa subseção) estimulou reflexões pela abordagem até então não contemplada: a universidade ‘ideal’. Essa questão abriu espaços para registro de sugestões, que são postas como relevantes à construção da universidade “que queremos”; aquela construída pelas relações interpessoais e que torna possível o fazer coletivo (DEMO, 2011).

5.3 SIGNIFICADOS DE AI E DE CULTURA AVALIATIVA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ATORES INSTITUCIONAIS

Nessa seção, retomam-se alguns princípios com base na teoria que sustenta as reflexões do estudo para reunir uma síntese de significados e definições abstraídas a partir da análise das representações sociais dos atores institucionais partícipes da pesquisa de campo. Essa síntese, posta no campo das representações sociais sobre a realidade vivenciada no cotidiano da Unioeste, busca concepções e imagens construídas, mediante o escopo do estudo, em torno de dois temas essenciais: avaliação institucional e cultura avaliativa.

Na análise da discursividade dos atores institucionais partícipes da pesquisa nota-se que, para expressiva maioria, a AI vem definida com base na legislação nacional (Lei do Sinaes), com ênfase na autoavaliação institucional, que foi referida como portadora de “*imagem negativa, uma atividade burocrática*” (AGSAI 13).

No processo de autoavaliação institucional da Unioeste, o problema/entrave em destaque é, sobretudo, a participação da comunidade acadêmica, em especial, a interna, que se revela deficitária (índice abaixo do estimado pelo COU 25% do total). Esse *déficit* é atribuído a vários fatores/elementos, principalmente, à ausência de uma cultura avaliativa, como expressa por vários autores institucionais. No entanto, há outros fatores/elementos revelados nos discursos dos atores participantes do

estudo, como: desconhecimento da legislação, desinteresse e falta de informação sobre o processo AI, poucos momentos de discussão coletiva e de incentivo à participação (ainda que essa seja vista, muitas vezes, como representação formal para atingir o índice do COU), inexpressividade da aplicação prática dos resultados da AI no planejamento e nas ações da instituição.

Entretanto, se as representações sociais do processo de AI e da participação da comunidade acadêmica são construídas, às vezes, como obrigatoriedade legal, a cultura avaliativa é referida sob uma perspectiva construtivista que carrega o sentido de participativa (ACCAI 5; ACDAI 1). Daí porque se desencadeia uma série de discussões e sugestões a fim de melhorar os mecanismos/ferramentas do processo de AI para a sensibilização e estímulo à participação da comunidade acadêmica (interna e externa). Mas, há que se retornar a Gareth Morgan (1996) para quem a cultura não se circunscreve na obediência para normas estatuídas, pois, sobretudo, é uma representação social, a qual é socialmente construída.

Na análise das respostas dadas às questões propostas no questionário, nota-se que a expressividade dos autores institucionais se encaminha para o sentido de criar/consolidar uma cultura avaliativa na Unioeste como princípio metodológico e não mero instrumento da AI, destinado à coleta de dados e informações relevantes; seria uma cultura avaliativa processual (AGSAI 11, Quadro 20, Apêndice 3), aquela que, pela Lei do Sinaes, possibilita contínua e sistematizadamente a realização da AI na universidade brasileira (BRASIL, 2004).

Essa cultura de avaliação se sustenta na participação do coletivo de atores que compõem a comunidade acadêmica (interna e externa) e que, até então, revelase distante do 'ideal' (índice do COU). Todavia, os esforços da CPA, administração e gestores se concentram em torno de sensibilizar/motivar/incentivar a participação, especialmente da comunidade interna para a autoavaliação. Essa ideia se alinha ao pensamento de Wagner Bandeira Andriola (2005) de que é possível sensibilizar a comunidade interna sobre o processo de autoavaliação institucional por meios de mecanismos culturais/educacionais, afastados das representações sociais negativas que, por ventura, possam circundar a temática da AI.

Mas, para que ocorra a construção de novas atitudes mentais que promovam mudanças de comportamentos, há que se pensar que o incentivo à participação faz parte de outro processo que demanda tempo, requer continuidade, persistência, reflexão, (re)alimentação com informações e novos estímulos. Gareth Morgan (1996)

expõe essa compressão em sua análise sobre a imagem da organização. Entende o autor que, diante da pluralidade de valores que há no interior das sociedades, cada indivíduo constrói sua vida em torno de conceitos distintos de trabalho e lazer, por exemplo. A mudança de conceitos não é imediata, uma vez que cada indivíduo passa por um processo de 'fazer' sentido, isto é, de entender e abstrair conceitual e culturalmente qualquer alteração em seu modo de ser, perceber, pensar, agir. Todavia, o processo de fazer sentido apenas acontece se indivíduo sentir que seu comportamento for desafiado. É esse sentido que se atribuiu/leva para as ações dos organizadores/formuladores da AI na Unioeste: desafiar o comportamento de não participação do ator institucional.

Há que se pensar que a definição de avaliação não se origina apenas em função e/ou decorrência dos processos educativos. A doutora em educação Raquel Cristina Ferraroni Sanches (2009) registra a defesa da doutora Maria Isabel da Cunha (2003) de que avaliação é, sobretudo, uma estrutura conformativa de poder da sociedade, intimamente relacionada à divisão social do trabalho/produção, que imbrica nas subjetividades das instituições educativas e das pessoas.

Nesse sentido, questiona-se se a sensibilização da comunidade acadêmica pelo *marketing* interno (AGSAI 4), busca pelo comprometimento com o processo da AI (AGSAI 9; AGSAI 10; ACDAI 1; ACDAI 4; ACMAI 7) ou pela obrigatoriedade da participação (AGSAI 2) revela potencial para desafiar o comportamento da não participação da comunidade acadêmica (interna e externa) e vencer a barreira da estrutura conformativa de poder da sociedade? Não seria procedente se pensar no caráter sócio-político da IA como tomada de decisão, como gestão, e, dessa forma, perceber a participação como compromisso coletivo para a superação de entraves no cumprimento da missão da Unioeste como universidade multicampi. Ou, então, atribuir maior atenção à participação no campo da cultura ou, ainda, como prática socioeducativa da Educação Superior voltada à formação humana, proposta de Clifford Geertz (1978), ou formação cidadã como expõe José Dias Sobrinho (2008)?

A cultura, na compreensão do sociólogo Roque de Barros Laraia (1997), mais do que um conceito antropológico e/ou sociológico, revela traços de hereditariedade que determinam o comportamento do ser humano e justificam suas realizações. Mas, a cultura é apropriada, aprendida socialmente pelo indivíduo, que ao adquiri-la, passa a depender muito mais do aprendizado do que do agir por determinação dos traços hereditários. Lembra o sociólogo que a cultura afigura-se como um processo

cumulativo resultante das experiências vivenciadas pela humanidade. Para o autor, não há dúvida alguma de que “o homem é resultado do meio cultural em foi socializado. Ele é herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam” (LARAIA, 1997, p. 45).

Há que se pensar, concordantemente com Clifford Geertz (1978) que o homem que se (re)conhece na sociedade moderna é resultado do processo de produção, acúmulo e transmissão de cultura. Como afirma o autor, o homem moderno é, sem dúvida, um produto cultural resultante da evolução da humanidade.

Oportuno compartilhar a concepção de José Dias Sobrinho (2008) de que a Educação Superior representa, sobretudo, um instrumento social que aprofunda e fortalece a autonomia pessoal e a emancipação do sujeito, diante das relações que a oportuniza com valores (morais, éticos e culturais), conhecimento, crítica, reflexão e exercício político da participação na vida da sociedade. É, pois, a educação um bem público e dever do Estado, do que decorre entender-se que Unioeste, assim como todas as IES, tem inegável responsabilidade pública e finalidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na abordagem sobre o tema Avaliação Institucional na Educação Superior, tema fundante desse estudo, destacaram formulações teóricas elaboradas por autores, dentre outros, como Isaura Belloni, Denise Leite, Dilvo Ilvo Ristoff, Pedro Demo, Ana Maria Eyng, Marlis Morosini Polidori, José Dias Sobrinho, Wagner Bandeira Andriola, Erika Himmel König e Elizeth Gonzaga Lima.

Parearam-se tais formulações com a legislação nacional que normatiza o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, Lei do Sinaes, com o objetivo estabelecido para o estudo, isto é, identificar desafios, fragilidades e potencialidades institucionais para a compreensão e construção coletiva da cultura avaliativa e a contribuição desta na formação de novas representações sociais com novos significados para a Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste.

Com base na hipótese do estudo, firmada no pressuposto de que a baixa adesão, participação e envolvimento da comunidade acadêmica no processo de AI está associada à representação não positiva sobre a autoavaliação institucional e a uma cultura avaliativa ainda não definida na Unioeste, inicialmente, buscou-se compreensão de como se dá o processo avaliativo da AI na Unioeste, adotando-se, para tal, como viés de análise as representações sociais construídas pelos 29 atores institucionais que participaram da pesquisa de campo.

Na análise da discursividade desses atores propôs-se identificar se existem políticas e práticas acadêmicas que favorecem a formação/construção de uma cultura avaliativa e como ela é vista e tratada nos diferentes colegiados e segmentos acadêmicos da Unioeste, assim como analisar representações sociais, concepções e significados expressos pelos atores partícipes envolvidos na elaboração/condução e gestão da AI com relação à cultura avaliativa, como essa cultura pode influenciar a participação, como encaminhar o processo avaliativo para a superação da resistência, do não envolvimento e do silenciamento gerados no foco do cumprimento legal do Sinaes.

A intenção/motivação para o estudo foi contribuir com o processo de reflexão sobre a importância do debate e ampla divulgação dos instrumentos instituídos sob a forma de Lei do Sinaes, principalmente, acerca da necessidade de nova cultura na construção desse viés institucional.

O material de análise, coletado por meio de uma pesquisa de campo, proveio da aplicação de um questionário composto por 21 questões, cuja base de análise se estabeleceu a partir de cinco Eixos Analíticos: Eixo 1: planejamento e AI (questões de 1 a 7); Eixo 2: Unioeste e AI (questões de 8 a 10); Eixo 3: Comissão Própria de Avaliação (questões de 11 a 13); Eixo 4: Percepção de cultura avaliativa (questões de 14 a 18) e Eixo-Extra: sugestões, críticas e desafios da AI (questões de 19 a 21).

Na leitura sobre a história da AI na Unioeste observou-se que houve avanços como, por exemplo, valorização da AI e reconhecimento legal da CPA e das Comissões Setoriais nos *campi* e HUOP, criação dos portfólios de avaliação *online* e *offline* específicos por segmentos – discentes, docentes, agentes universitários e comunidade externa – sistemática adequada para análise, criação da diretoria de AI na Pró-Reitoria de Planejamento, Proplan, construção do relatório final, organização de seminários nos *campi*, dentre outros anotados na pesquisa documental.

A pesquisa de campo revelou a existência de limites que ocorrem ao longo do processo de AI na Unioeste, principalmente, gerados pela fragilidade na relação da comunidade acadêmica (interna e externa) da Unioeste com a AI. Essa fragilidade exerce sensível influência na adesão/participação/desenvolvimento do processo de AI, a qual se revela pelas baixas médias de adesão/participação/envolvimento da comunidade acadêmica nos processos da AI da Unioeste, especialmente nos três (3) ciclos avaliativos analisados. Permitiu, ainda, verificar as representações sociais construídas pelos atores institucionais em torno da AI da Unioeste. Suas vozes revelaram a necessidade de avanço teórico-metodológico da AI a fim de alcançar a significação do processo avaliativo como metodologia de investigação da realidade, cujos resultados podem (e devem) subsidiar a elaboração de novas metas e estratégias para a promoção de ações transformadoras, que conduzam à melhoria da qualidade – ensino, pesquisa e extensão – na Unioeste.

À luz das representações sociais, concepções e significados que foram registrados pelos atores institucionais partícipes da pesquisa acerca da AI e da formação/consolidação da cultura avaliativa na Unioeste, vislumbraram-se limites, entraves e desafios que, possivelmente, sirvam para subsidiar novos estudos acadêmicos e oportunizar novas reflexões para formuladores/gestores da AI na verificação sobre quais sugestões dos partícipes trariam avanços para a Unioeste na “moldagem” seus próximos ciclos avaliativos. A formação/consolidação de nova cultura avaliativa, presente na discursiva dos atores institucionais, pode dar novo

sentido, significado e efeito para o processo de AI e à prática educativa no campo de ensino, extensão e pesquisa da própria Unioeste.

Na análise dessa discursiva, retiram-se novas perspectivas e possibilidades de fortalecimento do processo de AI sustentadas com base na efetiva participação e envolvimento da comunidade acadêmica (interna e externa). Essa adesão torna os efeitos e resultados da AI mais significativos para as tomadas de decisão e melhoria na qualidade educativa institucional.

Não restam dúvidas de que a revelada discursividade dos atores institucionais partícipes da pesquisa mostra possibilidades de incrementos de melhoria nos processos de avaliação institucional (interna e externa). A rigor, se observadas tais possibilidades, acredita-se que a AI na Unioeste venha alcançar seus objetivos, tais como expostos por José Dias Sobrinho (2008) que, em suma, traduzem-se pela oportunidade de a universidade conhecer suas fortalezas, identificar seus problemas e, a partir desse conhecimento e identificação, deflagrar um processo consciente de crescimento rumo a ações efetivas de melhoria da qualidade da Educação Superior que oferta aos seus mais deferentes públicos universitários.

Registra que a avaliação institucional, aqui descrita e discutida, sustenta-se efetivamente na formação e consolidação da cultura avaliativa, a qual depende, fundamentalmente, da participação da comunidade acadêmica (interna e externa). Não obstante, a hipótese de que adesão/participação;/envolvimento no processo de AI da Unioeste está associado à representação criada pela comunidade acadêmica quanto à autoavaliação institucional e à cultura avaliativa (ainda não definida na instituição), alastram-se possibilidades para a realização de futuros estudos. Pensa-se em investigações que contemplem o conjunto de explicações, motivos e crenças da comunidade acadêmica (interna e externa), não formuladora do processo de AI, acerca do significado da participação nesse processo, abordado de tal forma que se possa depreender o sentido que é atribuído à cultura avaliativa, consciência do “ser universitário” e identidade da própria comunidade acadêmica.

Porquanto, com base no que foi discutido ao longo desse estudo, conclui que a Unioeste pode se voltar para o alcance de crescimento qualitativo e quantitativo em termos de participação voluntária da comunidade acadêmica na AI, dedicar-se à correção de falhas e superação de desafios e entraves para a institucionalização de seus processos de AI visando um processo dinâmico e multifacetado.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo, SP: Martins Fonte, 2007.
- ABRAMS, Meyer Howard. **O espelho e a lâmpada**. Tradução de Alzira Vieira Allegro. São Paulo, SP: Unesp. 2010.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira; SOUZA, Laura Alves de. Representações sociais dos gestores e dos técnicos das unidades acadêmicas da UFC acerca da autoavaliação institucional. **Revista Avaliação**. Campinas: SP. 2010 v. 15, n. 2, p. 45-72.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Desafios e necessidades que se apresentam às comissões próprias de avaliação (CPAs) das instituições de educação superior (IES), visando à implementação do sistema nacional de avaliação da educação superior (Sinaes). In: RISTOFF, Dilvo. ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula. (Org.). **Avaliação participativa: perspectivas e debates**. Brasília, DF: Inep, v. 1, 2005, p. 57-73.
- ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, SP, n. 117, p. 127-147, 2002.
- BELLONI, Isaura. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. **Linhas críticas**. Brasília, DF, v. 5, n. 9, p. 31-58, 1999.
- BERTAGNA, R. H. **Avaliação Institucional: contribuição para discussão a partir da experiência da UNESP**. Rio Claro: São Paulo, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro, RJ: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. Tradução de Paula Montero. 1983. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/>>. Acesso em: 2 abr., 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 11. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2007.
- BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL Presidência da República. **Lei Federal nº 9 394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei das diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: CC, 1996.
- BRASIL. Comissão Especial de Avaliação. **SINAES: sistema nacional de avaliação da educação superior**. Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira. Brasília, DF: MEC/INEP, 2003.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Federal nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, Sinaes, e dá outras providências. Brasília, DF: CC, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio. **SINAES: sistema nacional de avaliação da educação superior: da concepção à regulamentação**. 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do MEC**: notícia. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/14313-comissao-nacional-de-avaliacao-reconduz-presidenta-ao-cargo>>. Acesso em: 2 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Doutores 2010**: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2011. Aprova o Plano Nacional de Educação, PNE, para o decênio 2001-2011. Brasília, DF: CC, 2011.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação. **PNE**: documento final da Conae. Brasília, DF: Conae, 2011a.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, DF: MS/CNS, 2012.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Mestres 2012**: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resumo técnico do censo da educação superior 2013**. Brasília: INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>> Acesso em: 2 abr. 2015.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. **Marco de referência da educação popular para as políticas públicas**. Brasília, DF: Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã, 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação, PNE, para o decênio 2014-2024. Brasília, DF: CC, 2014a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio. **Sistema nacional de avaliação da educação superior – SINAES**. Brasília, DF: INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Implantação do SINAES**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=4949>> Acesso em: 10 fev. 2016.

CASTANHEIRA, Ana Maria; CERONI, Mary Rosane. Reflexões sobre o processo de avaliar docente contribuindo com sua formação. **Avaliação**. Campinas/Sorocaba, SP, v. 12, n. 4, p. 719-37, dez. 2007.

CISESKI, Ângela Antunes. **Aceita um conselho?** Teoria e prática da gestão participativa na escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: FUESP, 1997.

COLOGNESE, Silvio Antônio. **Avaliação**: desafios para o planejamento institucional: relatório de avaliação institucional da Unioeste. Cascavel, PR: Edunioeste, 2003.

COLOGNESE, Silvio Antônio. **Avaliar para planejar a melhoria da qualidade**: projeto de avaliação institucional da Unioeste. Cascavel, PR: Edunioeste, 2002.

KÖNIG, Erika Himmel. A defesa de uma cultura avaliativa. **Cadernos Cenpec**, v. 2, n. 3, p. 80-89, 2007.

CONTANDRIOPOULOS, Damien; BROUSSELLE, Astrid. Evaluation models and evaluation use. **Evaluation**, v. 18, n. 1, p. 61-77, 2012.

SCHALLENBERGER, Erneldo. Uma universidade tecnológica multicampi. In: FILHO, Domingos. L. L.; TAVARES, Adilson. G. (Org.). **Universidade Tecnológica**: concepções, limites e possibilidades. Curitiba: Sindocefet-PR, 2006.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DEMO, Pedro. **Outra Universidade**. Ebook. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos. (Org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis, SC: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior, regulação e emancipação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo. **Avaliação e compromisso público**: a educação superior em debate. Florianópolis, SC: Insular, 2003, p. 35-52.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo, SP: Cortez, 2003a.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**. Campinas/Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, 2008.

DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton. C. (Org.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton. C. (Org.). **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo, SP: Martin Claret, 2001.

EMER, Ivo Oss. **Unioeste: avaliação institucional, sistematização provisória**. Cascavel, PR: Edunioeste, 1998. (Caderno nº1).

EYNG, Ana Maria. Avaliação e identidade institucional: construindo uma cultura de antecipação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, PR, v. 4, n.11, p. 33-42, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: dicionário da língua portuguesa**. 3 ed. [eletrônico]. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2015.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza, CE: UEC, 2002.

FOUCAULT, Michel. A casa dos loucos. In: _____ **Microfísica do poder**. 13. ed. Tradução e organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1998, p. 65-72.

HENRY, Gary T.; MARK, Melvin M. Beyond use: understanding evaluation's influence on attitudes and actions. **American Journal of Evaluation**, v. 24, n. 3, p. 293-314, 2003.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____ **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1978, p. 3-21.

GEERTZ, Clifford. O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. In: _____ **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1978, p. 45-66.

GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**. 4. ed. São Paulo, SP: Vozes, 1998.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro, RJ: Eduerj, 2002, p.17-44.

KELLS, Herbert R. **Self-regulation in higher education: a multinational perspective on collaborative systems of quality assurance and control**. London: Jessica Kingsley Publishers, 1992.

KÖNIG, Erika Himmel. A defesa de uma cultura avaliativa. **Cadernos Cenpec**. Nova série. São Paulo, SP, v. 2, n. 3, 2007.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1997.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias**: avaliação institucional participativa., Petrópolis, RJ: Vozes 2005.

LEITE, Denise. A avaliação em prática. **Revista Avaliação**. Campinas, SP, v.1, n.1, p. 33-41, 1996.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. **Avaliação Institucional: o uso dos resultados como estratégia de (re)organização dos espaços de discussão na universidade**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: Unicamp, 2008.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. **Avaliação institucional**: entrelaçando as vozes e tecendo os fios do silêncio. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2002.

MARTINS, Alberto Mesaque; CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Pesquisa em representações sociais no Brasil: cartografia dos grupos registrados no CNPq. **Psicologia: teoria e prática**. São Paulo, SP, v. 16, n. 1, p. 104-14, 2014.

MICHALISZYN, Mário Sérgio; TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa**: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2007.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. Tradução de Cecilia Whitaker Bergamini e Roberto Coda. São Paulo, SP: Atlas, 1996.

MORGAN, Gareth. **Images of organization**. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1986.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro, RJ: EduerJ, 2001, p. 45-66.

MOTOYAMA, Shozo. Conheça a história da criação da USP. **Notícia**. Globo Universidade. 2011. Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2011/12/conheca-historia-da-criacao-da-usp.html>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

NONAKA, Ikujiro. A dynamic theory of organizational knowledge creation. **Organization science**, v. 5, n. 1, p. 14-37, 1994.

ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bordieu: sociologia**. São Paulo, SP: Ática, 1983.

PARANÁ. Casa Civil do Governo do Estado. **Decreto nº 1.416**, de 12 de dezembro de 2007. Instrui a Comissão Especial de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino Superior no Paraná. Disponível em: <<http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

PATTON, Michael Quinn. Utilization-focused evaluation. In KELLAGHAN, T; STUFFLEBEAM, D. L. (Org.) **International handbook of educational evaluation**. Netherlands: Kluwer, 2003, p. 223-44.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAUJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectives and challenges in evaluation of Brazilian Higher Education system. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 14, n. 53, p. 425-36, 2006.

POLIDORI, Marlis Morosini. Higher education evaluation policies in Brazil: Provão, SINAES, IDD, CPG, IGC and other performance indicators. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 14, n. 2, p. 439-52, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 1982.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Avaliação Institucional: pensando princípios. **Educación Superior y Sociedad**. Unesco, v. 5, n. 1, p. 87-97, 1994.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton C. (Org.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000, p. 37-52.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Lançado instrumento de avaliação externa em Brasília. **Informativo da CONAES**. Brasília, DF, ed. 7, nov./dez., 2005.

SÁ, Celso Pereira. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na respectiva da psicologia social**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1995, p. 19-45.

SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. **Avaliação institucional**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza.. **Pela mão de Alice: o social e o político pós-modernidade**. São Paulo: Cortez. 6 ed. 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SCRIVEN, Michael. **Evaluation thesaurus**. 4th. California, United States of America: National Institute of Education, ERIC, 1991.

SILVA, Claudemir Martins. Avaliação do ensino superior: entre a teoria e a prática. **Fasci-Tech**. Periódico eletrônico da FATEC. São Caetano do Sul, v.1, n. 4, p. 21-35, 2011.

SILVA, José Otacílio. **Elementos da sociologia geral: Marx, Durkheim, Weber e Bourdieu**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2004.

SPINK, Mary Jane Paris. (Org.). Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCUI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995, p. 117-45.

SPINK, Mary Jane Paris. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, RJ, v. 9, n. 3, p. 300-308, 1993.

SPINK, Mary Jane Paris. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na respectiva da psicologia social**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1995.

SATHLER, Luciano. **Censo da educação superior**. 2015. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/LucianoSathler/censo-da-educao-superior-2015>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

SOUZA, José Geraldo. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista da Faculdade de Educação PUCCAMP**. Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 42-58, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. Rio de Janeiro, RJ: José Olympio, 1936.

TEIXEIRA, Anísio. Universidade: mansão da liberdade e notas para a história da educação. 1935. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, RJ, v.37, n.85, p.181-8, 1968.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

UnB. Universidade de Brasília. **Home page**: história. Disponível em: <<https://www.unb.br/a-unb/historia>>. Acesso em: 26 ag. 2016.

UNIOESTE. **Resolução nº 055/2017-COU**, de 22 de junho de 2017. Aprova o Regimento e a composição da Comissão Própria (CPA) e das Comissões Setoriais de Avaliação Institucional da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portal/arquivos/avaliacaoinstitucional/files/2017/RESOLUCAO_055_REGULAMENTO_CPA.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

UNIOESTE. **Boletim de dados 2016 exercício ano 2015**: 2016. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portal/arquivos/proplan/boletim_dados/Boletim_de_Dados_2015.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

UNIOESTE. **Projeto de autoavaliação institucional para 2015-2017**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2016a.

UNIOESTE. **Relatórios de sumarização das respostas da avaliação institucional - ciclo 2012-2014**. Sistema Minus/ NTI: 2016b.

UNIOESTE. **Plano de desenvolvimento institucional 2013-2017**. Disponível em: <http://www5.unioeste.br/portal/arquivos/proplan/editais/2016/PDI_Anexo_res_081_2013.pdf>. Acesso em: nov. 2015.

UNIOESTE. **Projeto e relatório final**: autoavaliação institucional – diagnóstico avaliativo da Unioeste – ciclo 2012-2014 / DAU. Cascavel: Edunioeste, 2015a.

UNIOESTE. Conselho Universitário. **Resoluções**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2011.

UNIOESTE. **Projeto e relatório final**: políticas de avaliação institucional da Unioeste – ciclo 2009-2011. Cascavel: Edunioeste, 2009.

UNIOESTE. **Resolução nº 170/2007-CEPE**. Dispõe sobre o Projeto Político-Pedagógico Institucional – PPPI da Unioeste. Cascavel, PR: Edunioeste, 2007.

UNIOESTE. **Projeto e relatório final**: o processo de avaliação da Unioeste diante do sinaes: consolidando políticas e planejando o futuro institucional. Cascavel: Edunioeste, 2005.

UNIOESTE. Planejamento estratégico participativo. **Documento síntese**. Cascavel: Edunioeste, 2000.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio**: Avaliação Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, 2011.

ZANOTTO, Marijane. **A universidade brasileira**: componentes ideológicos do PAIUB e seus desdobramentos na Unioeste. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, PR: UFGP, 2006.

ZANOTTO, Marijane. **Políticas públicas de avaliação para a educação superior no Brasil**: autonomia e produção do conhecimento. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Adriana F. Tavares**, convido a participar da minha pesquisa sobre a “**CULTURA AVALIATIVA E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: NOVOS SIGNIFICADOS PARA A UNIVERSIDADE**” para a dissertação do mestrado do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Toledo.

A pesquisa tem o intuito de analisar o processo avaliação institucional, na perspectiva da participação, visando contemplar a construção da cultura avaliativa na comunidade acadêmica. Os dados serão coletados juntos aos gestores/autores/condutores do processo de avaliação institucional na Unioeste, através de questionários e/ou por entrevistas quando for o caso.

Durante a execução da pesquisa, caso ocorra alguma situação adversa e/ou imprevisto durante a entrevista, mesmo que seja acionar o SIATE, será realizado caso necessário. Ressalto que as declarações realizadas serão tratadas de forma anônima e confidencial, sua privacidade será totalmente assegurada e que os dados coletados serão utilizados, exclusivamente, para divulgação acadêmica/científica.

A sua participação é voluntária, não terá gastos e nem pagamentos pela colaboração na pesquisa, e poderá cancelar sua participação a qualquer momento, destaco ainda que a sua colaboração é de extrema importância para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ressalto que o projeto de pesquisa foi aprovado Comitê de Ética da Unioeste para maiores informações no (45) 3220-3092 ou por meio de consulta ao CAEE: 78867917.8.0000.0107 no site da Plataforma Brasil que está disponível em: <<http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>>.

Agradeço antecipadamente por sua compreensão e inestimável auxílio. E coloco-me a disposição para esclarecimentos através dos contatos (45) 99922-1191 ou email: <add.tavares@hotmail.com>.

Cascavel, ___/___/2017.

Declaro estar ciente do exposto e da minha participação na pesquisa.

Assinatura
Participante

Eu, Adriana F. Tavares, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante.

Assinatura
Pesquisadora responsável

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DO QUESTIONARIO PARTICIPANTES “AUTORES E GESTORES DO PROCESSO AVALIATIVO NA UNIOESTE”

Solicito-lhe, sua contribuição respondendo este questionário que se trata de pesquisa de campo da minha dissertação do Mestrado em Ciências Sociais. Através do requisito ético, a pesquisa preserva o anonimato das pessoas, assegurando, dessa forma, o não constrangimento pela transparência nas respostas.

Antecipadamente agradeço a sua preciosa colaboração para a construção desta pesquisa.

Adriana F. Tavares

Add.tavares@hotmail.com

(045) xxxxxxxx

Breve perfil do pesquisado:

Sexo? Idade? Quanto tempo na instituição? ____ anos
 Qual seu vínculo com a instituição? () docente () agente universitário () aluno
 Quais os processos avaliativos da Unioeste que trabalhou () ou participou () na Unioeste:
 () antes do Sinaes () 2005-006 () 2009-2011 () 2012-2014 () todos () nenhum

1. Qual a palavra ou conceito que vem a sua mente quando se fala em “avaliação institucional”?
2. Como vê relação da comunidade acadêmica x avaliação institucional?
3. Os resultados do processo avaliativo são divulgados e discutidos com a comunidade acadêmica?
4. Em sua opinião, existe articulação entre os resultados da avaliação institucional e o planejamento da Unioeste?
5. Você já utilizou os diagnósticos avaliativos para ações de planejamento na Unioeste? Em caso positivo, são aproveitados para tomadas de decisões “na prática”?
6. Conforme os diagnósticos de Autoavaliação da Unioeste (relatórios finais) dos últimos três ciclos avaliativos os índices de participação da comunidade acadêmica percebidos na coleta dos dados/questionário e disponibilizados na página da instituição, ficaram abaixo dos 25% (índice aprovado pelo COU como ideal), inclusive no último ciclo (2012-2014) foram: 18 % alunos_31% docentes_23% agentes Participação total: 19%. Ao analisar estes resultados, a quais fatores você atribui os baixos índices de participação no processo de Avaliação Institucional da Unioeste?
7. Na sua percepção, o que poderia ser realizado para melhorar os níveis de participação, de envolvimento da comunidade acadêmica na avaliação da Unioeste.

8. Em sua opinião a instituição tem condições de cumprir sua missão conforme definido em seu PDI e outros documentos internos que estabelece principalmente o compromisso com o poder público e com a sociedade?

9. Belloni, autora em Avaliação Institucional, traz avaliação como: “um empreendimento que busca promover a tomada de consciência sobre a instituição, com objetivo de melhorar a instituição”. Nessa perspectiva, você acredita que estamos alcançando esta expectativa/meta?

10. Quais as maiores dificuldades enfrentadas no cotidiano acadêmico na Unioeste em sua opinião?

11. Como percebe a Comissão Permanente de Avaliação (atual Comissão Própria de Avaliação Institucional) – CPA, da Unioeste, a sua atuação dentro da instituição? Quais as principais dificuldades ou desafios?

12. Qual a sua motivação para trabalhar/participar no processo avaliativo da instituição?

13. Em sua opinião, quais os maiores desafios/dificuldades encontradas pela comunidade acadêmica ao participar do processo avaliativo?

14. Qual a sua concepção de cultura avaliativa?

15. Existem políticas institucionais na Unioeste que motivem a implantação/formação/fortalecimento de uma cultura de avaliação institucional?

16. A administração ou os gestores são comprometidos, envolvidos com o processo e a cultura de avaliação na Unioeste? Neste sentido há relação entre o discurso e a prática?

17. O novo ciclo avaliativo 2015-2017 está com a participação da comunidade acadêmica liberada no site da Unioeste, acompanhou, participou das discussões ou está ciente das alterações propostas para este atual processo avaliativo?

18. No processo avaliativo atual (2015-2017) seguindo os objetivos do projeto aprovado pelo COU, os maiores destaques estão: na campanha de divulgação e na reelaboração dos questionários aplicados a comunidade acadêmica, inclusive com abertura da participação dos egressos e pacientes do HU, ou seja, o que achou das alterações e da proposta dos novos questionários?

19. Quais os maiores desafios/entraves (pontos negativos) encontrados no processo avaliativo da Unioeste? O que pode mudar/melhorar?

20. E ainda quais os pontos positivos que você percebe no nosso processo avaliativo?

21. Temos a universidade que queremos? Em sua opinião estamos no caminho? Ou seja, objetivo/sucinto: quais sugestões, contribuições para esta construção coletiva?

***Caso queira envio do resultado da pesquisa favor deixar seu email para retorno**

APÊNDICE 3 – QUADROS SÍNTESES DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO

Quadro 7 – Palavra/conceito que vem a sua mente quando se fala em AI

Código	Resposta à Questão 1
AGSAI 1	Não participou
AGSAI 2	Obrigação
AGSAI 3	Insuficiência
AGSAI 4	Eficácia institucional
AGSAI 5	Planejamento para atender aos pontos fracos da instituição
AGSAI 6	Não participou
AGSAI 7	Esforço coletivo
AGSAI 8	Planejamento
AGSAI 9	Problema
AGSAI 10	Autoconhecimento
AGSAI 11	Processo
AGSAI 12	Verificar o que foi feito para planejar o futuro.
AGSAI 13	Avaliar para melhorar a gestão pública, objetivando a excelência no ensino, na pesquisa, na extensão, bem como a melhoria do serviço público.
AGSAI 14	Impacto
AGSAI 15	Não participou
ACDAI 1	Tempo para pensar/refletir sobre o fazer acadêmico, em todos seus níveis
ACDAI 2	Planejamento
ACDAI 3	Não participou
ACDAI 4	Planejamento institucional
ACDAI 5	Planejamento
ACPAI 1	Progresso
ACCAI 1	Mensuração
ACCAI 2	Diagnóstico para o planejamento institucional
ACCAI 3	Não participou
ACCAI 3	Melhoria “olhar para si”
ACCAI 4	Planejamento
ACCAI 5	Ponderação e planejamento
ACMAI 1	Instrumento norteador da gestão para crescer na qualidade do ensino público e melhoria da instituição.
ACMAI 2	Melhora
ACMAI 3	Qualidade
ACMAI 4	[...] a palavra é mesmo avaliação, no sentido de verificar como a comunidade acadêmica está se sentindo em relação às diferentes questões que envolvem a universidade.
ACMAI 5	Reestruturação
ACMAI 6	Não participou
ACMAI 7	Mensurar os serviços prestados pela instituição, mensurar as formas de decisão, a qualidade do serviço prestado, o material humano, as condições estruturais.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 8 – Relação da comunidade acadêmica *versus* avaliação institucional

Código	Resposta à Questão 2
AGSAI 1	Não participou
AGSAI 2	Em sua ampla maioria desinteressada
AGSAI 3	Frágil
AGSAI 4	Está se estabelecendo mecanismos de estruturação da avaliação institucional, com a participação de um número cada vez maior da comunidade acadêmica, criando uma identidade institucional e com isso fortalecendo a autonomia da universidade.
AGSAI 5	Não levam muito a sério
AGSAI 6	Não participou
AGSAI 7	Difícil! Muitas vezes a dinâmica da comunidade acadêmica parece não ser compatível com avaliação e planejamento institucional.
AGSAI 8	frágil, a comunidade acadêmica está muito distante da avaliação, falta comunicação
AGSAI 9	De total desinteresse.
AGSAI 10	Pouca participação
AGSAI 11	Distante
AGSAI 12	A participação da comunidade acadêmica é muito importante para o êxito da avaliação. Mas percebo a falta de interesse da maioria, mesmo com o trabalho insistente dos membros da CPA.
AGSAI 13	A participação ainda é pouco expressiva, e não raras vezes a vê como negativa.
AGSAI 14	Tênue
AGSAI 15	Não participou
ACDAI 1	Bastante distante. Não há uma integração e efetividade em se fazer avaliação permanente, apenas no discurso e nos cumprimentos legais, salvo algumas exceções. Em regra, ao se falar sobre avaliação, percebe-se uma forte resistência e não se aprofunda o tema, apenas cumpre-se as legislações. Mero processo formal, apesar de esforços isolados de alguns representantes das comissões e dos responsáveis pelo processo avaliativo junto aos órgãos do Estado.
ACDAI 2	Vejo como uma relação a ser construída cotidianamente, no sentido de esclarecer, fazer compreender a comunidade acadêmica dos objetivos a que se destina a avaliação realizada, para muito além do compromisso legal.
ACDAI 3	Ainda não temos constituída uma cultura na comunidade acadêmica com suficiente entendimento sobre o que é e o que pode ser a avaliação institucional.
ACDAI 4	Processo lento, de aproximação. Mas que vem ocorrendo
ACDAI 5	Necessária, porém difícil de sensibilizar no caso da Unioeste. Muitos preferem não ver os problemas para não ter que enfrentar a necessária mudança. Continuamos fazendo universidade da mesma forma que se fazia a décadas atrás. A universidade é um local de muito conhecimento, mas também de muito preconceito e ignorância.
ACPAI 1	Precisa melhorar muito. Os processos precisam ser mais conhecidos e valorizados. A comunidade precisa se imbuir do que é a avaliação e de sua importância.
ACCAI 1	Deficiente
ACCAI 2	Distante, como se não houve relação com seu desenvolvimento.
ACCAI 3	Não participou
ACCAI 3	Pouca participação
ACCAI 4	Desmotivada e sem muito conhecimento do assunto
ACCAI 5	Ainda não vejo a cultura avaliativa muito presente na Instituição, infelizmente, a maioria da comunidade ainda enxerga a avaliação institucional apenas como necessário para cumprir exigência do MEC. Muitos ainda não se mostram motivados a respondê-la.
ACMAI 1	Não conhece a legislação e não consegue avaliar a real finalidade dos resultados. É preciso encontrar meios de convencimento.
ACMAI 2	Falta de interesse por falta de conhecimento; não vê retorno imediato.
ACMAI 3	Há muitos problemas de várias ordens
ACMAI 4	Vejo que ainda falta bastante informação sobre a avaliação. Muitos não conseguem enxergar a importância da avaliação institucional pra universidade e por isso a tratam como algo sem importância e na maioria das vezes não participando do processo. Muitos ainda reclamam que não vêm os resultados da avaliação sendo aplicados na prática e por isso não querem participar...
ACMAI 5	Desconhecimento
ACMAI 6	Não participou
ACMAI 7	É de suma importância a participação da comunidade acadêmica, haja vista que através deste modo é possível obter informações de suma importância na definição de políticas. Sejam elas de caráter pedagógicas, administrativas entre outras.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 9 – Resultados do processo avaliativo: divulgação e discussão

Código	Resposta à Questão 3
AGSAI 1	Não participou
AGSAI 2	Sim. Os canais de comunicação institucionais estão organizados. No entanto, considero que a comunidade acadêmica em sua ampla maioria não valoriza de forma adequada a avaliação.
AGSAI 3	De forma ineficaz
AGSAI 4	Sim. Embora devesse ter um trabalho maior no sentido de divulgação dos resultados internamente.
AGSAI 5	Sim
AGSAI 6	Não participou
AGSAI 7	Divulgados até que são, mas, no meu modo de ver, pouco discutidos e, por isso, não são apropriados adequadamente pela comunidade de modo que suas possíveis e necessárias implicações ficam sem efeito ou pouco.
AGSAI 8	Sim
AGSAI 9	Acredito que sim
AGSAI 10	Divulgados sim, mas é necessária maior discussão com a comunidade acadêmica.
AGSAI 11	São expostos, mas não alcançam uma parcela significativa da comunidade acadêmica.
AGSAI 12	Os resultados são divulgados e discutidos de forma tímida. Entendo que a instituição deveria trabalhar melhor essa etapa do processo.
AGSAI 13	Sim
AGSAI 14	Pouco
AGSAI 15	Não participou
ACDAI 1	São divulgados de forma oficial, com impressão de relatórios que são distribuídos para os gestores, as bibliotecas e secretaria de Estado. Além da disponibilidade online. Contudo, não há participação significativa nos eventos voltados para a avaliação institucional e pouco retorno da comunidade quando são enviados e-mails solicitando sugestões/participação ou, ainda, documentos pedindo indicação de representantes nas comissões.
ACDAI 2	Dos três processos de que participei, posso afirmar que em dois deles os resultados foram divulgados. Acredito que de algum modo também foram discutidos, talvez mais nas suas unidades. Mas, não posso afirmar.
ACDAI 3	Sim, são divulgados, porém não de forma suficiente para promover a compreensão necessária quanto à importância da avaliação institucional para o planejamento da instituição. A discussão sobre os resultados dos processos avaliativos precisa ser ampliada, incluindo nessas discussões a participação de gestores para que a comunidade acadêmica perceba a apropriação da AI pela gestão, em prol do planejamento e comece a perceber que a sua participação é reconhecida e expressa em ações da gestão por melhorias na instituição.
ACDAI 4	Sim. No entanto, como a instituição é grande, sempre é preciso insistir neste processo de divulgação.
ACDAI 5	Não o suficiente. A alta administração precisa levar a sério os resultados da avaliação, como condição para o planejamento futuro. Mas isto não acontece na Unioeste. Nem as instâncias executivas e nem as deliberativas da alta administração tomam a avaliação como referência de fato para o planejamento. Preferem se alinhar com o que existe de mais rasteiro e pobre na política do País.
ACPAI 1	Este é um processo que está em progresso. Já avançamos muito ao conseguir que o processo siga seu trâmite normal e dentro dos prazos. Os seminários realizados no ano passado também foram muito bons; são bom começo.
ACCAI 1	Sim
ACCAI 2	De forma ainda inexpressiva.
ACCAI 3	Não participou
ACCAI 3	Sim
ACCAI 4	Sim, mas poderia ser melhor.
ACCAI 5	Sim, talvez não venha sendo feito com toda amplitude necessária, porém percebo uma mudança positiva neste movimento.
ACMAI 1	Não de forma ampla como deveria, cada colegiado, programa, grupo de pesquisa ou comissões deveriam ter domínio das informações que estão disponíveis pela avaliação. O processo não se esgota em si mesmo, mas deve produzir sentidos, orientar.
ACMAI 2	Divulgados mas pouco discutidos, salvo algumas poucas iniciativas.
ACMAI 3	Razoavelmente
ACMAI 4	Sim, desde que eu tenho conhecimento do processo avaliativo na instituição sempre foram feitos seminários e reuniões de divulgação dos resultados obtidos no processo.
ACMAI 5	Não
ACMAI 6	Não participou
ACMAI 7	Sim há transparência e os resultados disponibilizados, servindo de embasamento para tomada de decisões, em prol de uma instituição ainda melhor.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 10 – Articulação dos resultados da AI e planejamento institucional

Código	Resposta à Questão 4
AGSAI 1	Não participou
AGSAI 2	Institucionalmente sim, na prática não.
AGSAI 3	Não é perceptível
AGSAI 4	O objetivo da avaliação deve estar voltado para esse fator: obter informações para melhorar o planejamento das ações futuras.
AGSAI 5	Enquanto pró-reitoria de planejamento estamos trabalhando para institucionalizar o ciclo que inicia com avaliação, PDI, Plano Diretor, Plano Plurianual, orçamento anual e avaliação das ações que foram atendidas através da avaliação institucional.
AGSAI 6	Não participou
AGSAI 7	Muito pouco. Como não temos controle dos fatores externos (como por exemplo: há pouca previsibilidade quanto ao valor e regularidade do custeio) muitas ações precisam ser realizadas conforme a conjuntura inviabilizando o planejamento. Nossa cultura ainda é muito voluntarista e focada em ações que depende a boa vontade política de diversos atores que, em sua maioria, não se apropriaram dos resultados da avaliação institucional.
AGSAI 8	Pouca articulação. Principalmente no que diz respeito a expansão de cursos de graduação. A maioria é criado por força política e não por planejamento institucional.
AGSAI 9	Não
AGSAI 10	Está evoluindo essa articulação e cada vez mais esses dados são fundamentais para o planejamento e evolução da nossa universidade.
AGSAI 11	Não.
AGSAI 12	De modo geral tem pouca articulação entre os resultados da avaliação e o planejamento. Como a Unioeste é multicampi, percebe-se a utilização dos resultados sendo usados de forma diferente entre os campi, alguns mais outros menos.
AGSAI 13	Há, mas pode ser potencializada em grande medida.
AGSAI 14	Sim
AGSAI 15	Não participou
ACDAI 1	Há certo esforço para que essa articulação aconteça, contudo, ainda não se concretizou e, do meu ponto de vista, a grande oportunidade para que essa articulação aconteça é com a finalização do atual ciclo avaliativo e início do novo PDI, haja vista a previsão dessa articulação no próprio projeto de autoavaliação e no formulário para aplicação dos diagnósticos avaliativos
ACDAI 2	Existe, na medida em que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é retroalimentado pelos resultados dos processos avaliativos institucionais. Como o PDI condensa o planejamento da instituição para um dado período, ambos devem estar articulados e em sinergia.
ACDAI 3	Em sua totalidade não. Percebe-se que a avaliação institucional, não somente na Unioeste, mas de forma geral, ainda não é tomada no sentido de representar um instrumento coletivo e participativo de diagnóstico de fragilidades e potencialidades de uma instituição que pode ser amplamente utilizado pela gestão com a finalidade de melhoria da qualidade.
ACDAI 4	Depende da equipe que esteja à frente da Reitoria (gestão) e dos Campi (Direções de Campus).
ACDAI 5	Nenhum! Estou há quase trinta anos na Unioeste e o planejamento institucional infelizmente não parte de um diagnóstico isento, como o contido na avaliação institucional. O planejamento é mais para atender demandas de grupos que possam ser cooptados ou capturados pelo atendimento de seus interesses particulares.
ACPAI 1	Existe, mas este é muito incipiente. Os gestores precisam se imbuir mais do trabalho da avaliação e o utilizarem explicitamente em seu dia-a-dia.
ACCAI 1	Pouca
ACCAI 2	Circunstancialmente
ACCAI 3	Não participou
ACCAI 3	Sim
ACCAI 4	Sim, só que muita coisa fica no papel.
ACCAI 5	Acredito que sim, e só não é mais efetiva pela participação muitas vezes inexpressiva da comunidade acadêmica/servidores.
ACMAI 1	Existe uma preocupação dos diferentes documentos considerarem o processo.
ACMAI 2	Sim, modesta, mas há.
ACMAI 3	Acredito que está se tentando essa articulação
ACMAI 4	Na maioria das vezes não. E é justamente esse um dos motivos pelo qual a avaliação fica desacreditada na Unioeste. Tenho acompanhado que nos últimos dois anos foram realizadas algumas ações no sentido de corrigir essa falha, com alguma articulação entre a avaliação e os planos diretores por exemplo.
ACMAI 5	Acredito que sim.
ACMAI 6	Não participou
ACMAI 7	Com certeza sim, há uma assimetria de informações, servindo de suporte para o planejamento da Unioeste.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 11 – Uso dos resultados da AI no planejamento da Unioeste

Código	Resposta à Questão 5
AGSAI 1	Não participou
AGSAI 2	Sim. Eventualmente, pois, nem sempre as condições (financeiras, didáticas, administrativas e etc.) permitem.
AGSAI 3	No passado sim. Envolveram a comunidade acadêmica e regional. Foram úteis, sobretudo para a expansão e consolidação da Universidade e implantação dos programas de graduação e pós-graduação.
AGSAI 4	Quando se pensa em ensino de graduação e pós-graduação os resultados da avaliação são fundamentais, mesmo que não possíveis de aplicação num primeiro momento devido as restrições de pessoal ou financeiros, servem como base para verificação das limitações e possibilidades.
AGSAI 5	Sim, a pró-reitoria de planejamento sempre utiliza a avaliação para dar sequência aos nossos processos de planejamento.
AGSAI 6	Não participou
AGSAI 7	Sim. Mas, na prática, a maioria das ações planejadas teve de ser modificadas ou mesmo abandonadas por causas externas.
AGSAI 8	Sim, como diretora de centro sempre procurei trazer os resultados da avaliação para planejar ações do centro.
AGSAI 9	Não
AGSAI 10	Sim. Foram fundamentais para a elaboração do plano diretor do campus e encaminhar o início da política de assistência estudantil da Unioeste com os Rus
AGSAI 11	Sim, fizemos tal análise para a elaboração do plano diretor.
AGSAI 12	Sim. Já utilizamos para a elaboração do planejamento estratégico do campus, do Plano Plurianual e da Lei Orçamentária Anual do Campus. Além disso, utilizamos os diagnósticos para direcionar ações administrativas no intuito de resolver problemas pontuais.
AGSAI 13	Sim. Para a melhoria de oferta dos cursos de graduação e pós-graduação, e, de modo geral para o planejamento da gestão, estabelecendo prioridades.
AGSAI 14	Sim, por vezes.
AGSAI 15	Não participou
ACDAI 1	Sim. Quanto ao aproveitamento dos relatórios para a tomada de decisão, é bastante relativo, pois, depende muito da área em que se precisa tomar a decisão e da utilização do próprio relatório, o que, já opinei acima, não é muito comum na instituição. No meu caso em específico, para tomadas de decisão de atividades do setor e cumprimento de novas legislações, procuro consultar esses documentos, porém, nem sempre têm o conteúdo necessário para atender as demandas que são constantes e dependem de órgãos externos também.
ACDAI 2	Sim, já utilizei. Mas, posso dizer que a posição que ocupei como membro de comissão avaliativa e cargo em gestão administrativa possibilitaram visualizar, compreender isso mais de perto. Até porque era solicitada para auxiliar em um ou outro momento que os resultados avaliativos seriam necessários
ACDAI 3	Quando atuei na presidência da CCPA (2009 – 2011), todos os relatórios (parciais e finais) do processo avaliativo foram apresentados ao Conselho Universitário – COU, divulgados e discutidos com a comunidade acadêmica. Depois disso, não atuei em esferas da gestão que me possibilitassem usar mais incisivamente os diagnósticos avaliativos para o planejamento da instituição. Como docente e representante da Unioeste no Conselho Municipal de Educação de Cascavel - CME, sempre que pertinente divulgo dados institucionais e me remeto aos processos e relatórios de avaliação institucional.
ACDAI 4	Sim
ACDAI 5	Muito. Apenas para exemplificar: os cursos de graduação dispõem de importante instrumento para diagnosticar como se dá a avaliação das disciplinas. Como planejar o processo avaliativo no curso? Mais do que uma discussão a partir de 'preferências' ou dos 'achismos', vejamos o que alunos e docentes falam da avaliação nas disciplinas! É muito útil e importante a avaliação.
ACPAI 1	Sim. Quando elaborei o PDI que está vigente, o relatório e a experiência da Avaliação Institucional foram muito utilizados!
ACCAI 1	Sim, são utilizados para confecção e acompanhamento do PDTI (Plano de Desenvolvimento de Tecnologia de Informação)
ACCAI 2	Sim, sempre que elaboro algum projeto ou faço alguma reivindicação de melhoria para o setor me utilizo dos dados da avaliação. Os resultados também se constituem em fonte de compreensão da conjuntura da universidade em algumas situações que carecem de ação e recuperação
ACCAI 3	Não participou
ACCAI 3	Sim. Foram fundamentais na elaboração do plano diretor, por exemplo.
ACCAI 4	Sim

Continua

Quadro 11 – Uso dos resultados da AI no planejamento da Unioeste (continuação)

Código	Resposta à Questão 5
ACCAI 5	Não
ACMAI 1	Sim, atuação junto aos coordenadores de cursos, enfatizando a importância dos resultados da avaliação no diagnóstico de problemas.
ACMAI 2	Sim, serve de referência para justificativa de algum projeto, principalmente de extensão.
ACMAI 3	Não
ACMAI 4	Pessoalmente não. Mas sempre que posso tenho lembrado aos gestores principalmente do centro que faço parte que o documento de avaliação deve ser consultado quando do planejamento das ações do mesmo... E quando estava na presidência da CPA sempre salientei que os relatórios da avaliação deveriam ser considerados quando da formulação do PDI
ACMAI 5	Não
ACMAI 6	Não participou
ACMAI 7	Não utilizei até o momento

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 12 – Fatores responsáveis pelo baixo índice de participação na AI

Código	Resposta à Questão 6
AGSAI 1	Não participou
AGSAI 2	Desinteresse. Considero que a autoavaliação deveria ser um dever inerente ao cargo ou função ocupada na universidade
AGSAI 3	Aos canais de comunicação e motivação internas da universidade e a falta de articulação entre os setores da gestão universitária e dela com a comunidade acadêmica e regional.
AGSAI 4	Acredito que seja necessário insistir na divulgação da avaliação enfocando principalmente os aspectos positivos advindos do processo. Considero também que é preciso criar a cultura da participação de toda a comunidade acadêmica, não só na avaliação, mas em outros aspectos- o que poderá resultar em um maior número de participação na avaliação institucional.
AGSAI 5	A comunidade perceber que a avaliação não é um processo isolado, mas que é utilizado como ferramenta para o planejamento.
AGSAI 6	Não participou
AGSAI 7	A comunidade acadêmica não acredita que sua participação no processo avaliativo terá algum efeito, pois não conseguem visualizar, na prática os resultados de sua participação
AGSAI 8	Falha na comunicação e falta de compreensão da importância desta para o planejamento, justamente por quase nunca se respeita os indicadores da avaliação para a proposição das políticas institucionais.
AGSAI 9	Desinteresse ou falta de motivação
AGSAI 10	Ao esquecimento das pessoas em uma vida cada vez mais conturbada pelas atividades diárias que acabam não lembrando de responder o questionário
AGSAI 11	A ausência de um processo de fato de avaliação.
AGSAI 12	A maioria dos membros da comunidade acadêmica não consegue visualizar os resultados da avaliação, isso desmotiva a participação. O instrumento é complexo e extenso.
AGSAI 13	A AI, não obstante ela faça parte de qualquer processo, inclusive do ensino, a ela está associada uma imagem negativa. Há também que aprimorar os meios de estimular e viabilizar a participação da comunidade acadêmica. Ela é vista muito mais como mais uma atividade burocrática do que uma ferramenta para a melhoria da qualidade das e nas atividades da Instituição. Muitas pessoas vêm a avaliação como algo externo, que não a envolve e não vê retorno para si.
AGSAI 14	Falta de esclarecimento da importância; Falta de Objetividade nas consultas;
AGSAI 15	Não participou
ACDAI 1	Acredito que sejam muitas as causas, desde o pouco comprometimento com o processo avaliativo (isso tanto da parte dos gestores até dos próprios servidores e acadêmicos) até equívocos em sua operacionalização, seja de cunho metodológico ou, até mesmo da escolha de ferramentas inadequadas para atingir o público alvo.
ACDAI 2	Esta é uma questão complexa e com muitas variantes, mas, posso dizer que, de modo geral, os processos avaliativos nunca são muito bem aceitos/recebidos pela comunidade acadêmica, visto que há muitas concepções sobre avaliação, sobretudo, como controle e punição que subjazem a ela. No entanto, essas mesmas concepções não chegam às pessoas gratuitamente, existe todo um imaginário social que advém da própria história de que se avalia para cobrar, controlar. Ou seja, a avaliação diagnóstica está ainda muito distante de ser compreendida. Também acredito que não se pensa na instituição a longo prazo, formada por um complexo de pessoas orientado para a atuação social: seja para a atuação profissional, seja para o exercício da função social da instituição; mas, como uma gestão apenas.
ACDAI 3	Para responder, por entender que os fatores dos baixos índices de participação no processo de avaliação institucional se mantem, me remeto ao que publiquei sobre essa questão em meu livro: - O que se observa na comunidade acadêmica é uma resistência silenciosa, resistência que pode ser exemplificada pelo pouco envolvimento e pela pouca participação nos processos de Autoavaliação Institucional. Na verdade, a ausência de participação sem mobilização pode revelar a contrariedade e a oposição à política ou apenas uma resistência silenciosa ao projeto de universidade em configuração; porém, não se apresenta um outro projeto de universidade pelo qual se deva lutar. Ou seja, o que está posto não corresponde aos anseios da comunidade acadêmica, mas esses anseios ainda não constituem força suficiente e capaz de unificar interesses e provocar mudanças. E, assim, a pauta do capitalismo para a educação superior segue e se fortalece (ZANOTTO, 2018, p. 141). Para complementar a análise, acrescento que também é necessário que as discussões sobre os resultados dos processos avaliativos precisam ser ampliadas, incluindo nessas, a participação de gestores para que a comunidade acadêmica perceba a apropriação da avaliação institucional em prol do planejamento e comece a entender que a sua participação é reconhecida, legitimada e estendida em ações da gestão por melhorias (obra citada pela participante, grifo nosso)

Continua

Quadro 12 – Fatores responsáveis pelo baixo índice de participação na AI (continuação)

Código	Resposta à Questão 6
ACDAI 4	As dificuldades de divulgação dos resultados da avaliação institucional; bem como aos problemas que se ligam ao "uso limitado", por parte dos gestores, no que se refere à avaliação institucional. Como afirmei, dependendo do "perfil" do gestor, o planejamento (embasado na avaliação institucional) não é seguido como deveria.
ACDAI 5	Com certeza a baixa adesão tem a ver com a não consideração dos seus resultados no planejamento institucional. É uma formalidade vazia para a alta administração.
ACPAI 1	Em primeiro lugar, faço uma crítica ao percentual definido pelo COU: ele é muito alto! A baixa participação reflete a pouca importância que a comunidade ao seu processo de autoconhecimento, o que precisa mudar!
ACCAI 1	Questionários longos e pouca percepção de implantação dos resultados na gestão
ACCAI 2	A não utilização da avaliação como instrumento de gestão para o planejamento da Universidade. O desconhecimento dos resultados da avaliação; a falta de retorno a comunidade acadêmica dos fatores apontados pelos participantes da avaliação; a ausência de campanha permanente e contínua sobre a importância da avaliação e sua desmistificação de fator de julgamento que objetiva punição.
ACCAI 3	Não participou
ACCAI 3	De modo geral, penso que a comunidade acadêmica não entende a importância do processo.
ACCAI 4	Desinteresse e falta de busca por informações
ACCAI 5	Necessidade de implantação da cultura avaliativa na comunidade acadêmica e trabalho de divulgação e disseminação de conhecimento sobre o processo de autoavaliação institucional e seu importante papel no planejamento e aproveitamento nas tomadas de decisões.
ACMAI 1	A reduzida capacidade de articulação, de sensibilizar e mobilizar a comunidade acadêmica para o processo.
ACMAI 2	Falta de percepção sobre a importância dos resultados para melhoria da instituição.
ACMAI 3	Não tenho opinião formada sobre isso. Preciso conversar com os pares e me inteirar melhor sobre o assunto para poder discorrer sobre isso.
ACMAI 4	Bom, como já citei, creio que o principal fator é a falta de conhecimento sobre o processo e a importância do mesmo pra instituição, o que vemos refletido tanto nos professores, como técnicos e alunos. E muitos dos que já conhecem sobre o processo avaliativo afirmam que isso não serve pra nada, pois só se fala da avaliação na hora de responder os questionários mais que depois ninguém leva em conta os resultados...
ACMAI 5	Formulário extenso; itens desconhecidos; indisposição para fazer online.
ACMAI 6	Não participou
ACMAI 7	Falta de percepção da importância deste instrumento avaliativo na construção de uma Universidade ainda melhor.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 13 – Sugestão para melhorar os níveis de participação na AI

Código	Resposta à Questão 7
AGSAI 1	Não participou
AGSAI 2	Obrigatoriedade
AGSAI 3	Encontros de motivação, apresentação de diagnósticos e indicadores resultantes da avaliação, avaliação do PDI e planejamento com envolvimento dos diferentes segmentos da Universidade para a formulação de programas, atividades e tomada de decisões.
AGSAI 4	Considero que uma avaliação bem sucedida passa principalmente por um diálogo no âmbito interno da própria Instituição, a condução de tais processos deve corresponder às expectativas dos atores que constituem o meio acadêmico. Os docentes devem dialogar com os acadêmicos sobre a importância da participação, trazendo dados e exemplos práticos de resultados bem-sucedidos e o mesmo deve ocorrer com os servidores técnicos e professores por meio das chefias, diretores de campus e coordenadores de curso. Também investir em marketing, ampliando os meios de divulgação, promovendo eventos, entrevistas, folhetos etc.
AGSAI 5	Demonstrar que a avaliação está sendo utilizada nos processos de planejamento e que as ações estão acontecendo no sentido de melhorar os pontos fracos da instituição
AGSAI 6	Não participou
AGSAI 7	Envolver os diversos setores da comunidade acadêmica nos diversos processos de avaliação, planejamento e monitoramento das ações, de modo que os efeitos práticos desta participação pudessem de fato se percebidos e de que o próprio processo pudesse se constituir enquanto uma atividade formativa/educativa.
AGSAI 8	Promover eventos envolvendo gestão, alunos, docentes e servidores em todos os campi. Fóruns para ouvir a comunidade acadêmica e o respeito as indicações desta.
AGSAI 9	Motivação pessoal, divulgação mais pessoal, integração.
AGSAI 10	O comprometimento das coordenações de curso e professores, que poderiam levar seus alunos aos laboratórios de informática e responder o questionário em uma atividade com a turma.
AGSAI 11	A avaliação estar presente em outros momentos, não somente no preenchimento dos questionários.
AGSAI 12	Demonstrar a importância da avaliação. Demonstrar as possíveis aplicações e conseqüentemente os resultados. Tornar o instrumento mais simples e menos extenso
AGSAI 13	Apresentação em sala de aula, nas reuniões de colegiado e com os agentes universitários. Instalação de postos de preenchimento do questionário com instalação de computadores, acompanhados com monitores.
AGSAI 14	Fazer avaliação mais direta e priorizar aspectos relevantes
AGSAI 15	Não participou
ACDAI 1	Primeiramente, a CPA cumprir o seu papel autônomo para a aplicação da avaliação e se fazer presente em todos os espaços colegiados, especialmente, no COU, que é a instância que delega essa autonomia e a quem a comissão deve prestar contas de suas atividades. Contudo, é necessário utilizar esses espaços como uma rotina dessas reuniões, ou seja: a cada reunião, despender um espaço logo após as comunicações para falar um pouco sobre a avaliação, iniciando assim um processo que possa, talvez, culminar em uma cultura avaliativa de fato. Esses espaços vão ganhando notoriedade no meio acadêmico e, conseqüentemente, dando maior visibilidade ao que está sendo feito, assim como oportunizando maior participação e interesse por parte da comunidade. Em segundo lugar, explorar ao máximo os meios de divulgação e de distribuição dos documentos extraídos de cada ciclo avaliativo. Fazer com que eles sejam citados nos documentos oficiais e consultados para elaboração de novos documentos e resoluções. Em terceiro lugar (e esse já é uma conquista na maioria dos campi e na reitoria) manter um espaço físico com visibilidade e com divulgação da CPA, para que as comissões setoriais possam trabalhar e atender ao público, não só nos momentos de avaliação, mas de forma permanente, apoiando e buscando apoio para a melhoria contínua e a criação e consolidação de uma cultura avaliativa.
ACDAI 2	Penso que um trabalho constante, criterioso, de disseminação dos seus propósitos e sua relevância para a instituição. Também, a Comissão Própria (Permanente) de Avaliação exercer, de fato, seu papel autônomo, demonstrando para a comunidade acadêmica que suas ações não estão determinadas por esta ou aquela gestão, ou por causa desta ou aquela pessoa. A apresentação e discussão com a comunidade, não só dos resultados dos processos avaliativos, mas, fundamentalmente, de que esta ou aquela ação tomada, aí sim, pela gestão, é decorrente do que mostrou o processo avaliativo, talvez seja uma necessidade para que a avaliação institucional receba mais crédito da comunidade acadêmica. Acreditar mais é um caminho para mais participar.
ACDAI 3	Creio que essa resposta já foi contemplada na questão anterior (questão 6).
ACDAI 4	Maior divulgação dos resultados da avaliação institucional. E comprometimento mais específico, por parte dos gestores, diante dos resultados da avaliação institucional.

Continua

Quadro 13 – Sugestão para melhorar os níveis de participação na AI (continuação)

Código	Resposta à Questão 7
ACDAI 5	Mudar a cultura institucional, a fim de que executivo e deliberativo na universidade sejam mais profissionais na gestão da Unioeste e assumam que os diagnósticos são necessários para um planejamento com credibilidade.
ACPAI 1	Estimular a participação e mostrar os resultados da avaliação.
ACCAI 1	melhoria na redação e síntese dos questionários e criação de mecanismos que resultem em prática dos resultados na gestão
ACCAI 2	Uma reflexão sobre os pontos apontados nas questões anteriores possibilitando a inversão dessa lógica que está instalada, especialmente no tange a pratica das pró reitorias e conselhos superiores quanto a considerar os resultados da avaliação como fundamento para suas deliberações.
ACCAI 3	Não participou
ACCAI 3	Ampliar o processo de divulgação e mobilização.
ACCAI 4	Os responsáveis do campus, respeitando as suas particularidades, precisam criar formas de esclarecimentos e encaminhamentos para que a comunidade perceba a importância e responsabilidade desse processo.
ACCAI 5	Percebo na minha unidade, que este trabalho vem sendo feito neste ciclo 2015-2017, com a promoção de seminários, palestras informativas e "trabalho formiguinha" com a visita da Comissão setor a setor. Acredito que o caminho seja este, além de não se deixar as comissões setoriais dissiparem-se ao término do período avaliativo e finalização dos relatórios, para que se tenha uma continuidade dos trabalhos e ações realizadas.
ACMAI 1	As comissões locais poderiam aproveitar mais as reuniões colegiadas, seja de cursos, de centros ou campus para levar a mensagem da importância da avaliação.
ACMAI 2	Utilizar de todos os meios disponíveis de mídias, promover encontros que possibilitem apresentar os pontos positivos de participação. Utilizar da matrícula, segundo ano ou semestre em diante para preencher a avaliação.
ACMAI 3	Maior divulgação, maior envolvimento (da comunidade acadêmica), maior responsabilidade. Tudo isso talvez ajude.
ACMAI 4	Creio que precisa haver mais envolvimento dos gestores da instituição no processo avaliativo, pois, "culturalmente" nossa comunidade acadêmica só considera importante alguma atividade quando vê os gestores envolvidos, cobrando a participação e mostrando a importância da mesma.
ACMAI 5	Encontros por cursos e categorias
ACMAI 6	Não participou
ACMAI 7	Maior divulgação como esta ocorrendo em 2017, maior corpo a corpo com o pessoal que irá avaliar, maior conscientização dos chefes e superiores hierárquicos e melhor acompanhamento.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 14 – Cumprimento da missão da Unioeste

Código	Resposta à Questão 8
AGSAI 1	Não participou
AGSAI 2	Institucionalmente sim. Mas dependemos de relações (econômicas, administrativas) com outros setores de Estado que nem sempre estão disponíveis.
AGSAI 3	Da forma como está proposto, não. É preciso redefinir a missão da universidade e o seu papel na sociedade, envolvendo-a de forma efetiva na vida de IES.
AGSAI 4	Apesar de restrições, acredito que a Universidade caminha para esse sentido.
AGSAI 5	Sim, além do seu principal papel que é o ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, a instituição atua na sociedade com projetos e ações em diversas áreas como saúde da comunidade, atendimentos jurídicos, terceira idade, Paraná fala inglês, entre outras.
AGSAI 6	Não participou
AGSAI 7	Com certeza.
AGSAI 8	Sozinha não, ela precisa contar com o compromisso do Estado no que diz respeito, principalmente ao financiamento.
AGSAI 9	Não da forma positiva.
AGSAI 10	Infelizmente as políticas governamentais, estadual e federal, tem dificultado muito o cumprimento da missão da universidade, mas sua administração em todos os níveis e a comunidade acadêmica tem feito um esforço ainda maior para cumprir o seu papel tão importante na sociedade.
AGSAI 11	Sim
AGSAI 12	A universidade tem condições de cumprir, mas depende muito das políticas do Estado quanto aos investimentos e outros incentivos.
AGSAI 13	Em certa medida sim. Na totalidade não, tendo em vista a falta de recursos, pessoal e infraestrutura.
AGSAI 14	Sim
AGSAI 15	Não participou
ACDAI 1	Sim, não só tem condições como vem cumprindo essa missão apesar de todas as dificuldades que têm se agravado ao longo dos anos. O que ocorre, do meu ponto de vista, é a falta de sinergia e articulação entre as ações praticadas e os discursos que são propagados pelos diferentes canais. É necessário da maior visibilidade e demonstrar essa articulação a cada ação que é efetivada, de forma integrada e não fragmentada por área/setor.
ACDAI 2	Apesar de ser determinada pelas condições econômicas mais amplas, de ter como mantenedor o Estado para manter-se funcionando, o fato de que as instituições de ensino superior públicas são autônomas é o que lhes possibilita não apenas registrar, mas cumprir com o registrado, afinal, a sua missão é o compromisso firmado que lhes deu origem também. A luta pela superação, sobretudo, de políticas de governo, e de interesses pessoais/ou de entidades dentro da universidade é o que pode fazer com que sua missão seja cumprida.
ACDAI 3	Apesar de todo o processo de massacre e sucateamento da universidade no Brasil e no Estado do Paraná, compreendo que, se tomada pelos princípios democráticos, a Unioeste, como instituição pública tem condições e o dever de cumprir sua missão institucional, primando pela qualidade, gratuidade e laicidade.
ACDAI 4	Sim
ACDAI 5	Tem todas as condições. Somos a instituição mais qualificada e mais enraizada na região. Mas hoje estamos bastante distantes das demandas da sociedade envolvente. É como se nós existíssemos para nós mesmos! Nós não existimos para nós mesmos, mas sim para estar a serviço da coletividade que nos paga! É muito triste ver que hoje nos perdemos em disputas que giram em torno dos nossos umbigos! A sociedade que deveríamos atender, fica em segundo plano.
ACPAI 1	Tem! No momento estão em falta alguns recursos financeiros, mas sobram capital humano e motivação!
ACCAI 1	Sim
ACCAI 2	Sim plenamente, especialmente se fizer um planejamento a partir de discussões amplas gerais e coletivas comprometido com o cumprimento de seus princípios, pois esta missão foi fundamentada neles. Impossível continuar cumprindo a missa estabelecida de forma circunstancial e até mesmo acidental como vem sendo realizada em alguns casos.
ACCAI 3	Não participou
ACCAI 3	Sim, penso que a UNIOESTE está conseguindo cumprir.
ACCAI 4	Infelizmente não. Algumas ações acabam ficando apenas no papel devido à falta de recursos financeiros.
ACCAI 5	Acredito que sim

Continua

Quadro 14 – Cumprimento da missão da Unioeste (continuação)

Código	Resposta à Questão 8
ACMAI 1	Sim. Nossa missão é, em essência, a projeção do papel da universidade no horizonte, a sua razão de existir e ser. Entendo que o PDI encerra essa missão e deveria ser o guia maior do gestor, mesmo que no setor público, em alguns momentos seja preciso alguns contornos, face às alternâncias de políticas de governo.
ACMAI 2	Na situação atual é questionável a condição de avanço.
ACMAI 3	Acredito que sim
ACMAI 4	Com certeza, tenho verificado pelas falas de muitos da nossa sociedade que a Unioeste tem papel relevante na nossa sociedade, seja com a formação de novos profissionais, bem como com a formação complementar de profissionais que já estão no mercado de trabalho... A Unioeste também presta vários serviços para a comunidade, seja na área jurídica, saúde, agricultura, educação, meio ambiente, etc... A Unioeste atende uma região estratégica do estado que beneficia várias comunidades inclusive gerando renda na micro região que estão inseridos seus diversos campi, como restaurantes e aluguéis de moradias pra estudantes dentre outros...
ACMAI 5	Acho que tem condições de cumprir, mas ainda está parece distante da sociedade.
ACMAI 6	Não participou
ACMAI 7	Sim é possível, porém para que isto ocorra os esforços devem ser em conjunto e desenvolvido paulatinamente.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 15 – Alcance da expectativa/meta da AI na Unioeste

Código	Resposta à Questão 9
AGSAI 1	Não participou
AGSAI 2	Em parte, caminhamos lentamente para essa meta.
AGSAI 3	Ainda não.
AGSAI 4	Creio que sim, considerando que sem obter as informações da avaliação seria mais difícil atingir esses objetivos.
AGSAI 5	Estamos caminhando nessa direção
AGSAI 6	Não participou
AGSAI 7	Penso que, para a grande maioria da nossa comunidade acadêmica, embora queira melhorar a instituição, tem pouco conhecimento e consciência sobre a instituição. A Avaliação Institucional, portanto, no seu formato/metodologia atual, deixa a desejar quanto a esta meta/expectativa.
AGSAI 8	Estamos longe de atingir essa meta
AGSAI 9	Acredito que hoje vamos conseguir mais atenção, se conseguirmos que atrair e conquistar a participação de todos através da conscientização do propósito.
AGSAI 10	Cada vez mais nos aproximamos desta meta.
AGSAI 11	Muito timidamente.
AGSAI 12	Parcialmente. Necessita maior envolvimento da comunidade acadêmica no processo e melhor aproveitamento dos resultados para o planejamento e execução da instituição.
AGSAI 13	Em parte sim.
AGSAI 14	Parcialmente
AGSAI 15	Não participou
ACDAI 1	Acredito que estamos caminhando para isso, embora ainda falte muito para 'pavimentar' esse caminho e, especialmente, conquistar a confiança e a credibilidade da comunidade alcançada pelo processo avaliativo para que ele efetivamente seja utilizado para a melhoria permanente da instituição. É preciso maior comprometimento não só dos gestores, mas, sobretudo, dos participantes e representantes de cada segmento, como um espaço legítimo de discussão e de ação sobre os processos avaliativos. É necessário cobrar que em todas as instâncias a CPA esteja representada, que ela seja consultada e convidada para os debates sobre a universidade, que ela própria seja um espaço de permanente reflexão e convite à comunidade para esses momentos de pensar sobre a universidade que temos e que queremos.
ACDAI 2	Não, ainda estamos muito distantes disso. A avaliação institucional é vista de modo muito isolado do todo das demais ações institucionais, muito ainda há que ser realizado como promoção de tomada de consciência.
ACDAI 3	Parcialmente. Como dito anteriormente, em uma sociedade capitalista, em que a avaliação institucional, tomada por um Estado neoliberal e utilizada para ranking e controle, tem atendido aos ditames do processo produtivo para servir aos interesses do capital. Nesse sentido entende-se que a universidade ainda não alcançou a expectativa/meta anunciada pela autora acima referenciada, no que se refere à avaliação Institucional.
ACDAI 4	Sim
ACDAI 5	Nesta perspectiva, você acredita que estamos alcançando esta expectativa/meta? Não! Não é a avaliação em si que é o problema. Mas a sua não consideração para a melhoria institucional.
ACPAI 1	Vejo que podemos progredir mais e que estamos numa encruzilhada: ou vamos em direção ao que a autora propôs, ou o processo ficará apenas burocrático.
ACCAI 1	Não
ACCAI 2	Intuitivamente, talvez, mas precisamos ter um olhar sistêmico e deliberado sobre nossa identidade para que possamos profissionalmente, promover ações que orientem a trajetória da universidade para um desenvolvimento planejado.
ACCAI 3	Não participou
ACCAI 3	Apesar da pouca participação da comunidade geral, os resultados das avaliações tem sido importantes ferramentas nos processos de gestão e planejamento.
ACCAI 4	Acho que estamos caminhando para que isso ocorra.
ACCAI 5	Nessa perspectiva, acredito que estejamos no caminho.
ACMAI 1	Sim, os indicadores que possuímos tanto em termos de ensino, pesquisa e extensão são promissores.
ACMAI 2	Houve avanços, mas temos que melhorar muito a participação para podermos ter certeza que é o interesse da maioria as decisões tomadas.
ACMAI 3	Creio que precisa mais seriedade, envolvimento e compromisso da comunidade acadêmica.
ACMAI 4	Creio que cada vez mais estamos alcançando nossos objetivos mesmo que não há grande participação no processo AI eu acredito que as pessoas que participaram estavam bastante conscientes do processo e sua importância. Com as medidas tomadas nos últimos processos e a busca continua de manter a comunidade acadêmica informada creio que estamos criando uma cultura avaliativa e, com isso, maior conscientização de todos a respeito do processo.

Continua

Quadro 15 – Alcance da expectativa/meta da AI na Unioeste (continuação)

Código	Resposta à Questão 9
ACMAI 5	Sinceramente não sei, ainda parece uma ação feita por poucos, sem o envolvimento da comunidade.
ACMAI 6	Não participou
ACMAI 7	Em passos lentos, sim.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 16 – Dificuldades enfrentadas no cotidiano acadêmico da Unioeste

Código	Resposta à Questão 10
AGSAI 1	Não participou
AGSAI 2	A Universidade carece de: uma defesa mais consistente da IES diante dos poderes constituídos; de um envolvimento efetivo com a sociedade para ser abraçada por ela; de uma oxigenação interna para que haja uma revitalização dos cursos, dos programas e das ações, com a participação de todos; de uma despolitização partidária, para promover a pluralidade de opiniões e promover o espírito crítico e a formação cidadã; da desprivatização dos espaços públicos enquanto espaço de poder de grupos de interesse.
AGSAI 3	Recursos para manutenção e consolidação de espaços físicos
AGSAI 4	São as consequências da falta de recursos: professores efetivos, bibliografia adequada, laboratórios equipados e principalmente ausência de algumas políticas diretamente voltadas a eles, como moradia, por exemplo.
AGSAI 5	Em relação à Avaliação é não sentir que o resultado será convertido em ação para melhorar
AGSAI 6	Não participou
AGSAI 7	Instabilidade e inconstância do custeio: o que dificulta muito uma política de planejamento. Dependência da “boa vontade política” de atores externos à instituição; Falta de autonomia sobre decisões e prioridades institucionais como concursos, investimentos, criação de cursos, políticas de permanência, etc. Evasão de discentes: sabemos pouco sobre as causas. Deficiência quantitativa de apoio técnico/pessoal;
AGSAI 8	Não respondeu
AGSAI 9	A meu ver perdemos o interesse pela universidade, nos tornamos muito egoístas e estamos focados apenas no Ego de cada um.
AGSAI 10	A falta de recurso que dificulta cada vez mais o pleno desenvolvimento das atividades e políticas institucionais.
AGSAI 11	No momento, ausência de condições estruturais e financeiras para realização das atividades.
AGSAI 12	Falta de recursos humanos, principalmente de agentes universitários; Pouco investimento de recursos por parte do Estado. Pouca autonomia de gestão. Falta de política estadual para o crescimento e consolidação da Universidade.
AGSAI 13	A falta de agentes universitários e a falta de recursos financeiros para custeio e investimentos. E a burocracia e a centralização dos processos administrativos.
AGSAI 14	Falta de recursos financeiros para implementar os projetos
AGSAI 15	Não participou
ACDAI 1	O maior é a dependência financeira do Estado e o não cumprimento desse para com as metas que são aprovadas pelos Conselhos Superiores. Outro fator de dificuldade é a falta de reposição de pessoal efetivo e o crescimento da estrutura física sem o equivalente em criação de cargos e concursos para consolidação dos cursos e programas institucionais. Também o excesso de controle e a burocracia dos sistemas utilizados pelos órgãos do Estado, dificulta o fazer acadêmico e sobrecarrega os poucos servidores, que poderiam otimizar suas habilidades em ações mais eficazes que a repetição e preenchimento de formulários e acesso a sistemas de controle.
ACDAI 2	Como docente vejo que as maiores dificuldades da Unioeste não fogem a problemas existentes na ordem do que é o comum a todo e qualquer universo acadêmico público, no Brasil. A questão do custeio (sempre uma luta), no cumprimento do orçamento aprovado; questões salariais descumpridas e direitos usurpados, a sobrecarga de trabalho, cobrança por produção, rankings, etc., dificuldade da maioria dos alunos das classes populares chegarem e/ou manterem-se na universidade, haja vista que são alunos trabalhadores, por vezes, a falta de professores e agentes universitários para dar prosseguimento às atividades da universidade... Tudo isso, de algum modo interfere na produção do dia a dia na sala de aula, inclusive.
ACDAI 3	Encontramos as mais variadas dificuldades, desde recursos insuficientes para desenvolver ensino, pesquisa e extensão com a qualidade almejada, até as contradições referentes a interesses privatistas que circulam e se fortalecem no interior de uma universidade pública.
ACDAI 4	Ainda, a política estudantil (embora tenha melhorado, com a instauração dos RUs). Mas não há, para, além disso, efetivo aporte para os estudantes. Outro ponto é a inexistência de projetos, continuados, de fomento à cultura.
ACDAI 5	A falta de entendimento de nossa missão como universidade. Parece que nossa energia é gasta para ver como podemos nos servir, nos beneficiar da Unioeste e não como podemos servir e beneficiar a sociedade!
ACPAI 1	Falta de recursos financeiros
ACCAI 1	Infraestrutura deficiente, apoio acadêmico insuficiente.

Continua

Quadro 16 – Dificuldades enfrentadas no cotidiano acadêmico da Unioeste (continuação)

Código	Resposta à Questão 10
ACCAI 2	São várias as frentes que carecem de atenção, mas destaco uma em especial que impacta diretamente no nosso objetivo principal que são os acadêmicos. E neste aspecto não tem bastado a qualidade dos cursos oferecidos é necessária e urgente atenção a assistência estudantil que garanta além do acesso a permanência e o êxito nos cursos escolhidos com promoção de ações e políticas destinadas a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e/ou emocional. Outra frente que merece destaque é a reposição e ampliação continua do seu quadro de pessoal administrativo bem como a atualização didática pedagógica do seu corpo docente. Avalio como as frentes que estão exigindo ações imediatas, sob pena de vermos nossos indicadores de qualidade que hoje são elogiáveis despencarem em pouquíssimo tempo.
ACCAI 3	Não participou
ACCAI 3	Uma das nossas maiores dificuldades está fora do alcance da UNIOESTE, pois referem-se à falta de contratação de profissionais concursados (agentes e professores).
ACCAI 4	Acho que o processo de verticalização tem colocado a UNIOESTE num patamar muito bom. Só que precisamos cuidar para que esse processo não promova o descuido com a graduação o que em minha opinião já está ocorrendo.
ACCAI 5	Falta de recursos, tanto materiais como humano, o que dificulta o bom andamento das atividades. A falta de estrutura física também é um problema presente.
ACMAI 1	Embora a aprovação do orçamento anual, as frequentes restrições orçamentárias impostas, com liberações parciais do que foi aprovado impedem muitas das ações planejadas. Perde-se muito tempo aguardando decisões de governo, prejudicando a eficiência administrativa
ACMAI 2	Motivação e estrutura ao corpo docente, cursos de formação, didática e atualização.
ACMAI 3	Acredito que seja a falta de condições econômica/financeira de muitos acadêmicos se manterem na universidade até o final do curso. As necessidades variam desde a falta de auxílio para transporte até alimentação. Isso acontece muito nos cursos que trabalho e é um problema lidar com isso.
ACMAI 4	Acredito que na maioria dos casos a falta de tempo dos mesmos pra se dedicarem a formação que os mesmos escolheram, pois a maioria dos nossos estudantes fazem cursos noturnos, depois de uma jornada de trabalho, já chegam cansados na universidade e acabam por não se envolverem o suficiente na vida acadêmica.
ACMAI 5	Limpeza, assistência estudantil e docente, drogas, Restaurante universitário...
ACMAI 6	Não participou
ACMAI 7	Falta de corpo docente efetivo e qualificado.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 17 – Atuação da CAP, dificuldades ou desafios

Código	Resposta à Questão 11
AGSAI 1	Não participou
AGSAI 2	Atuante institucionalmente. Sensibilizar a comunidade acadêmica para participação no processo avaliativo.
AGSAI 3	Ela tem, ainda, um espaço de atuação muito reduzido e, por isso, não está o suficientemente legitimada.
AGSAI 4	Sabe-se do empenho dos envolvidos na realização do trabalho e dos resultados alcançados com suas atuações. Quanto as dificuldades creio que devam ser a falta de participação dos demais agentes e o desafio é continuar realizando o excelente trabalho e buscando cada vez mais um melhor resultado.
AGSAI 5	A Comissão tem desempenhado sua função com louvor, porém o maior desafio é fazer com que a comunidade entenda os pontos fortes e verifique ações no sentido de melhorar os pontos fracos.
AGSAI 6	Não participou
AGSAI 7	Se esforça para dar conta da sua tarefa. Talvez devesse ser mais propositiva no sentido metodológico/participativo: promover encontros e discussões temáticas; por áreas e setores; provocar assembleias institucionais; Talvez fosse bom a Comissão ter o aval do COU para poder cobrar a relação das ações e políticas institucionais com o PDI, apontando incongruências, acertos, desacordos, etc.
AGSAI 8	CPA pouco atuante ou se atua mais intensamente não divulga. Dificuldade de promover a participação dos representantes de cada campus e de que esta participação reflita a comunicação com seus pares.
AGSAI 9	Diria que foi a primeira vez que tomei conhecimento desta comissão, não me lembro de se já existiu antes outra comissão com a mesma missão. As principais dificuldades e desafios é envolver e incentivar a participação de toda a comunidade acadêmica.
AGSAI 10	É fundamental para a evolução da nossa universidade e tem atuado com muito empenho para cumprir os objetivos. A participação da comunidade acadêmica.
AGSAI 11	Ultrapassar os momentos de coletas de informações.
AGSAI 12	Poucos participantes da comissão são profissionais da área. Poucos têm interesse em participar, tendo seus nomes indicados para compor a comissão. Pouco interesse da comunidade.
AGSAI 13	Ela tem feito o seu trabalho com esmero, numa conjuntura de condições, por vezes, limitadas.
AGSAI 14	Tem feito o trabalho que lhe é inerente. A dificuldade é conquistar as pessoas para que participem e, depois, aproveitem os resultados da avaliação.
AGSAI 15	Não participou
ACDAI 1	Percebo que há interesse em desenvolver um bom trabalho, compromisso em cumprir com os regulamentos e legislações pertinentes, contudo, a grande rotatividade de membros das comissões setoriais e a falta de servidores efetivos para acompanhar de forma permanente as tarefas da CPA, especialmente a cada troca de presidência, é um fator que fragiliza muito a continuidade dos trabalhos e a conquista da própria autonomia, pois, há necessidade de intervenção constante da administração para que a CPA não interrompa suas atividades por falta de pessoal e de continuidade das comissões setoriais. O maior desafio é conquistar membros que efetivamente queiram contribuir nos processos avaliativos e desenvolver um trabalho que motive a continuação das comissões, com resultados e projetos futuros viáveis e apoiados pelas gestões.
ACDAI 2	Do tempo que estive mais envolvida, pois me encontro em licença, percebi que sempre existiu um esforço muito grande para a mobilização da comunidade acadêmica, seja para participação nos processos avaliativos, seja para a organização dos instrumentos avaliativos. Mas, sempre existiu muita dificuldade, especialmente na formação das comissões setoriais. Havia grande dificuldade para recrutar – o termo é este mesmo – pessoas que se sensibilizassem e participassem delas e quando acontecia, a participação efetiva era diminuta. Há muitos fatores envolvidos, mas há que se considerar que, na verdade, é praticamente trabalho voluntário a ser desenvolvido. Ou seja, mais trabalho. Porque o tempo que se pode ter disponível para trabalhar nas comissões, regulamentado em resolução, é infinitamente inferior ao necessário.

Continua

Quadro 17 – Atuação da CAP, dificuldades ou desafios (continuação)

Código	Resposta à Questão 11
ACDAI 3	Já foram várias CCPAs que desenvolveram os processos avaliativos nos quatro ciclos que aconteceram na UNIOESTE, cada uma se constituiu e desenvolveu processos com diferenças. Como aqui não se trata de julgamento de mérito, me remeto novamente ao que publiquei em meu livro por considerar a análise pertinente ao contexto. [...] Dessa maneira, na sua maioria, as CPAs pouco ou nada avançam, ou seja, parecem trabalhar diligentemente para operar as dimensões avaliativas provenientes dos centros de poder, que são centros de poder do capital, mostrando-se a serviço do processo sociometabólico de capital. Embora se reconheça um movimento interno das CPAs nas universidades, no máximo, conseguem operar pequenas mudanças para melhorar os processos de avaliação, gerando uma grande gama de dados institucionais; porém, esses são dados raramente apropriados em prol do planejamento e da melhoria da universidade. Assim, no Sinaes, a Autoavaliação Institucional é um mecanismo falho, inoperante, que não atende às demandas da comunidade acadêmica e, ainda, que não atinge a sua finalidade profícua: a melhoria da universidade. A análise não tem a intenção de sugerir uma dispensa da Autoavaliação Institucional no Sinaes, até porque esta, apesar de suas lacunas, ainda é o mecanismo através do qual se envolve a comunidade acadêmica. A Autoavaliação Institucional precisa ser analisada em suas premissas e no formato que se incorpora ao Sinaes, mas não somente isso isoladamente, e sim, todo o Sinaes, como uma política pública de avaliação das universidades brasileiras que precisa ser direcionada em favor da universidade e da sociedade brasileira (ZANOTTO, 2017, p. 140).
ACDAI 4	A instauração desta Comissão foi um avanço. Porém, sofre com as "constantes" mudanças, por parte dos seus membros. Decorrente, talvez, da falta de suporte e de infraestrutura, nos Campus, para o trabalho.
ACDAI 5	O problema não é da comissão. O problema é dos gestores que mantêm a avaliação apenas para cumprir uma formalidade legal!
ACPAI 1	Pessoas abnegadas e comprometidas com a avaliação.
ACCAI 1	Apesar de ser um processo contínuo, a visibilidade da comissão é sazonal (durante os processos de coleta e exposição de resultados). Isso reflete em baixa percepção do trabalho da comissão e seus resultados
ACCAI 2	Ao longo dos anos a CPA veio buscando sua identidade para além do perfil de seus membros e, creio que vem conseguindo em especial a partir da criação da Diretoria de Avaliação Institucional, Ainda com muita dificuldade devido a importância que se dá a avaliação mas penso que com uma mudança de estrutura possamos ampliar e fortalecer sua atuação.
ACCAI 3	Não participou
ACCAI 3	A CPA consegue produzir bons resultados, entretanto, nosso principal desafio ainda consiste em ampliar a mobilização e a participação de toda comunidade acadêmica no processo.
ACCAI 4	Embora tenhamos muitas dificuldades acredito que estamos no caminho certo.
ACCAI 5	A CPA tem se mostrado bastante atuante dentro da instituição e a participação das Comissões setoriais é de extrema importância. O principal desafio é implantar a cultura avaliativa e disseminar o real papel da autoavaliação que vai além de cumprir uma exigência, e almeja ser balizadora das tomadas de decisões e planejamentos futuros.
ACMAI 1	A CPA trabalha no sentido de fazer o processo acontecer no seu tempo próprio, entretanto, a meu ver, deveria estar mais presente nos campus, em reuniões anuais de trabalho com as comissões locais.
ACMAI 2	Falta tempo disponível para se dedicar a esta missão, geralmente são os mesmos interessados que se desdobram entre muitas outras atividades para contribuir no processo. O maior desafio é convencer os colegas da importância da participação e fazer com que esses auxiliem na motivação para participação dos alunos.
ACMAI 3	Comecei a participar da comissão neste ano, ao que parece é bem atuante. Antes disso, não me julgo em condições de tecer nenhum comentário.
ACMAI 4	Acho que a CPA desenvolve um papel importante no processo de avaliação, além de estar bem constituída com representantes de todos os campi e comunidade externa. Talvez dentre os principais problemas enfrentados seja a falta de tempo dos membros da CPA para se dedicarem à avaliação aliados à distância entre os diversos campi, dificulta maior divulgação e envolvimento com o processo todo.
ACMAI 5	No campus de Toledo, conseguimos fazer uma reunião, uma vez, mas somente para marcar outra reunião que nunca aconteceu. Pode ser porque eu seja membro suplente, mas não sabemos de fato o que acontece.
ACMAI 6	Não participou
ACMAI 7	As principais dificuldades da CPA são: Conscientizar o público avaliador, conseguir o comprometimento pessoal de cada um.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 18 – Motivação para trabalhar/participar do processo de AI

Código	Resposta à Questão 12
AGSAI 1	Não participou
AGSAI 2	Razoável. Considero os questionários longos e densos. Nem sempre tenho a informação para optar.
AGSAI 3	Não tenho mais vínculo funcional com a Unioeste.
AGSAI 4	Sei da importância da avaliação para contribuir na elaboração das estratégias da instituição e sempre procuro contribuir no que é possível.
AGSAI 5	Saber que um dia teremos a avaliação como ponto principal de um planejamento institucional
AGSAI 6	Não participou
AGSAI 7	Compreender melhor a nossa instituição e ter uma noção mais aproximada das nossas possibilidades. Contribuir com indicativos para o planejamento e orientação de ações e políticas.
AGSAI 8	Considero de suma importância a participação dos processos avaliativos para a tingir o objetivo de planejarmos de acordo com as reais necessidades.
AGSAI 9	Na realidade até o momento não tinha nenhuma motivação, estou começando a me motivar.
AGSAI 10	A melhoria da nossa Universidade e o cumprimento do seu papel na sociedade
AGSAI 11	Vejo a avaliação como parte do processo de gestão.
AGSAI 12	Considero a avaliação um bom instrumento de gestão. Por eu ser da área, isso facilita o entendimento dos benefícios e como utilizar os resultados para fins gerenciais.
AGSAI 13	Total
AGSAI 14	Responsabilidade com nossa Instituição
AGSAI 15	Não participou
ACDAI 1	Primeiramente a paixão pelo tema da Avaliação e a concepção que tenho de que ela deva ser formativa e emancipatória, ou seja: a avaliação como uma ferramenta que promova a melhoria permanente dos processos, que contribua na formação humana em sua plenitude, que oportunize a crítica construtiva para a otimização dos processos, que permita a expressão de opiniões, da pluralidade de ideias e que agregue não só à instituição, mas, sobretudo, na melhoria contínua da qualidade de vida daqueles que são a razão de existir de uma instituição: as pessoas. Acredito que todos têm a capacidade de refletir e avaliar as ações individuais e coletivas, contudo é necessário provocar e promover esse hábito, sendo esse o primeiro passo para superar um estado de alienação que limita o indivíduo apenas a reproduzir ou cumprir legislações.
ACDAI 2	A de contribuir para que o processo avaliativo auxilie a direcionar as ações institucionais, sobretudo, de reconhecimento e valorização da instituição e do que ela produz para a sociedade. Os profissionais que nela atuam e os acadêmicos que passam por ela merecem muito respeito e valorização, haja vista serem eles que fazem a instituição.
ACDAI 3	Trabalhar na presidência da CCPA (2009 – 2011) foi um grande desafio. As motivações para iniciar, prosseguir e concluir um ciclo avaliativo, sempre que as dificuldades precisavam ser superadas, são às abaixo elencadas: - Cursei duas graduações na Unioeste, fui professora colaboradora e atualmente professora efetiva, portanto, minha vida tem uma relação que além de ser profissional, assume um caráter afetivo com a instituição. Sinto orgulho de ter sido acadêmica e atualmente docente da Unioeste; - Pesquisa sobre avaliação da educação superior desde o mestrado (2004 - 2006) e ampliei a pesquisa em meu doutorado (06\2011 – 2014), portanto, quando atuei na CCPA, era uma forma de estabelecer relação teoria e prática, além de entender que poderia contribuir. - Desejo de "colocar a mão na massa", de ter contato mais amplo com a instituição, de conhecer seus meandros, de ver aspectos que desconhecia, de entender suas fragilidades e potencialidades e, de alguma forma fazer parte da sua história.
ACDAI 4	Ver que o que é apontado, na avaliação, vai servir "efetivamente" para a tomada de decisão administrativa.
ACDAI 5	Pequena! Trabalhar em algo que simplesmente não é levado em conta pela própria instituição. É como jogar pérolas aos porcos!
ACPAI 1	Sou um apaixonado por este processo, e o conheço desde 2004. Sei o quanto ele é importante para as IES e o quanto elas se beneficiam. Gostaria de ver a Unioeste também se beneficiando dele!
ACCAI 1	Participação nos processos de gestão e mecanismos de decisão da instituição
ACCAI 2	Avaliação sob todos os aspectos é um tema apaixonante considerando que é por meio desta ferramenta que se podem promover mudanças para o desenvolvimento de qualquer sistema. Na universidade, é por meio da avaliação que verdadeiramente a conhecemos e só amamos o que conhecemos.
ACCAI 3	Não participou
ACCAI 3	Oportunidade de refletir sobre nossa universidade como um todo.

Continua

Quadro 18 – Motivação para trabalhar/participar do processo de AI (continuação)

Código	Resposta à Questão 12
ACCAI 4	Estou sempre motivado porque acredito que é com esse processo que melhoramos o planejamento das nossas ações.
ACCAI 5	Participar do processo, estimulando os demais servidores à participarem e demonstrando que com o apoio e participação de todos podemos construir uma universidade ainda melhor!
ACMAI 1	Eu acredito na importância desse processo, não se consegue melhorar aquilo que não se conhece.
ACMAI 2	O interesse em otimizar a estrutura existente e buscar melhores condições de trabalho, o que irá refletir na melhoria da qualidade de ensino.
ACMAI 3	Penso que é o compromisso com a instituição que trabalho.
ACMAI 4	Como ex-representante dessa CPA, vejo que o processo é extremamente importante, principalmente pra tomarmos maior conscientização dos pontos fortes e fracos da instituição, já que o processo avaliativo nos faz pensar na instituição como um todo.
ACMAI 5	O que nos motiva é sempre a possibilidade de poder conhecer mais a instituição e contribuir com novas estratégias de ação que visem o crescimento da mesma.
ACMAI 6	Não participou
ACMAI 7	É boa, haja vista que acredito no processo de avaliação e sei que esta ferramenta irá possibilitar que a universidade seja mais assertiva em suas decisões, tornando uma universidade ainda melhor.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 19 – Desafios/dificuldades da comunidade acadêmica para participar na AI

Código	Resposta à Questão 13
AGSAI 1	Não participou
AGSAI 2	Questionários com muitas questões e assuntos diversos.
AGSAI 3	Entender que a avaliação é um processo intrínseco da sua formação acadêmica.
AGSAI 4	Creio que seja o não conhecimento do grau de importância que a sua participação tem no desenvolvimento da universidade.
AGSAI 5	Em relação à Avaliação é não sentir que o resultado será convertido em ação para melhorar
AGSAI 6	Não participou
AGSAI 7	Cultura avaliativa ainda não consolidada. Não perceber as implicações e resultados de sua participação no processo/instituição.
AGSAI 8	Precisa ser motivada.
AGSAI 9	O interesse e a motivação do que esta avaliação trará de retorno para universidade.
AGSAI 10	A motivação para participar.
AGSAI 11	Vivência das questões elencadas.
AGSAI 12	Não entendem a importância da avaliação. Não conseguem visualizar os benefícios. O instrumento é complicado e muito extenso.
AGSAI 13	Falta de informação e motivação.
AGSAI 14	Falta de conhecimentos amplos sobre a Unioeste, assim, fragmentam a atenção em elementos irrelevantes.
AGSAI 15	Não participou
ACDAI 1	A maior dificuldade é a falta ou a pouca comunicação sobre o tema, somada a dificuldade operacional, pois nem todos têm acesso ao sistema computacional, cabendo às comissões setoriais facilitar esse processo.
ACDAI 2	Acredito que já tenha respondido em questão anterior. Não há uma resposta única; é um complexo de possibilidades, mas arrisco dizer que construir a credibilidade da avaliação e de seus resultados.
ACDAI 3	Creio que esta resposta está contemplada na resposta da questão 6.
ACDAI 4	Em termos de suporte, talvez, e em alguns Campi, a organização para que a comunidade acadêmica (alunos) vote.
ACDAI 5	Não há dificuldade. O que percebo nas conversas com colegas é que poucos se dispõem participar por que é perda de tempo. Ninguém leva em conta o que é respondido.
ACPAI 1	Da parte da CPA, eu acredito que mais horas para a dedicação à tarefa seriam bem vindas. Quanto à comunidade, falta pegar gosto pela coisa, ou seja, saber como funciona, quais os resultados, etc.
ACCAI 1	Baixa percepção de resultados efetivos na gestão
ACCAI 2	Vejo como único e principal desafio superar o desconhecimento dos membros da comunidade acadêmica de seu verdadeiro papel e o quanto sua opinião ou a ausência dela pode mudar os rumos da universidade.
ACCAI 3	Não participou
ACCAI 3	Essa é uma resposta que precisamos (CPA) ter, mas não temos. De modo hipotético, penso que as pessoas não gostam muito de “olhar para si”, fazer uma autocrítica, e talvez isso seja um elemento subjetivo que desmobiliza a participação no processo de autoavaliação institucional.
ACCAI 4	Normalmente ouço que falta informação e isso até pode ser verdadeiro. Embora defenda que precisamos trabalhar juntos para que isso aconteça.
ACCAI 5	A dificuldade de compreensão e objetividade dos questionários era um problema percebido que tem sido modificado e melhorado a cada processo. As limitações do sistema ainda tem sido empecilho para a participação da comunidade acadêmica.
ACMAI 1	Falta de entendimento da importância do processo, que não se trata do mero cumprimento de uma Lei.
ACMAI 2	Falta de informação, é preciso que se tenha mais vezes dizendo a mesma coisa, ou seja, é importante avaliar para poder melhorar.
ACMAI 3	Falta de tempo talvez
ACMAI 4	Não vejo que existe dificuldade em participar do processo, creio que só falta mesmo maior conscientização sobre o processo.
ACMAI 5	Falta de motivação, tempo, não saber se não estão só cumprindo protocolo ao avaliar, pois não tem acesso aos resultados;
ACMAI 6	Não participou
ACMAI 7	Não tenho conhecimento.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 20 – Concepção de cultura avaliativa

Código	Resposta à Questão 14
AGSAI 1	Não participou
AGSAI 2	Necessária. Importante para o desenvolvimento institucional.
AGSAI 3	A cultura avaliativa implica em um estado de espírito e de práticas que fazem com que os indivíduos se envolvam em ações proativas, tendo em vista atitudes que levem ao engajamento socioeducativo, ao aprimoramento institucional e ao desenvolvimento humano dos sujeitos enquanto atores sociais.
AGSAI 4	Para se instituir a cultura avaliativa é preciso que ela ocorra mediante um estado de consciência que se abre para a acolhida dos resultados, numa perspectiva qualificadora, que subsidie a compreensão dos problemas identificados e a tomada de decisões que possibilitem o desenvolvimento constante da realidade escolar.
AGSAI 5	A Unioeste é ainda jovem em processos avaliativos, mas estamos trabalhando para construir a cultura avaliativa.
AGSAI 6	Não participou
AGSAI 7	Deveria ser regular, coletiva e efetiva: ou seja, de modo regular a pessoas se encontrariam para discutir e avaliar o que está acontecendo para, se necessário, (re)planejar suas ações de modo a tornar o próprio processo também uma ação formativa/pedagógica tanto para os indivíduos quanto para a própria instituição.
AGSAI 8	Quando entendemos como um processo natural avaliar para melhorar as condições da instituição.
AGSAI 9	Descobrir o que é bom o que não é bom e o que pode ser feito para melhorar.
AGSAI 10	Ela é fundamental para o planejamento e se necessário correções de rumo.
AGSAI 11	Como disse anteriormente, processual.
AGSAI 12	Qualquer processo de aculturação precisa ser planejado, precisa ações efetivas e muito tempo para ser efetivado. Quando tratamos de avaliação, isso dificulta mais o processo, pois as pessoas não tratam esse assunto com naturalidade.
AGSAI 13	Altamente positiva e imprescindível para o planejamento da gestão, objetivando a excelência no ensino, na pesquisa, na extensão e no serviço público institucional.
AGSAI 14	A avaliação tem a finalidade de aprimorar os procedimentos segundo uma análise universalizada da ação da universidade. Assim, precisa pensar a instituição na conjuntura local, regional, nacional e internacional e analisar as oportunidades e desafios de cada tempo.
AGSAI 15	Não participou
ACDAI 1	Em minha opinião, uma cultura avaliativa só se concretiza quando a maioria absoluta da comunidade atingida pelo processo avaliativo, tem consciência desse processo e o faz, de forma voluntária e comprometida. Para isso, é preciso conquistar a confiança e a credibilidade dos processos avaliativos em todas suas dimensões. As pessoas precisam se sentir co-responsáveis pela avaliação e, para isso, precisam perceber sentido nela: para que se avalia, a quem interessa, o que faremos com esses resultados? Essas são questões que precisam nortear o fazer avaliativo e, concretamente, esses resultados precisam estar expressos no planejamento para compreensão dos rumos que se quer adotar a partir da avaliação. A avaliação precisa ser concebida como um processo formativo e de melhoria contínua em todas as dimensões, só assim ela consegue se concretizar e se firmar como cultura.
ACDAI 2	É a disseminação de conhecimentos acerca dos movimentos próprios da instituição, de modo a possibilitar que os que dela participam possam se entender como agentes efetivos de mudanças e de valorização do espaço que atuam, na produção de políticas internas que a qualifique e sua comunidade acadêmica.
ACDAI 3	A manutenção da cotidianidade acaba constituindo-se em cultura, que no caso da universidade, dada a naturalização dos afazeres diários, instituídos pela lógica da produtividade, as práticas acabam sendo assumidas "por uma espécie de consenso", como deveres institucionais de um sistema que forma a cultura universitária. O resultado se incorpora no fortalecimento das bases estratégicas do capitalismo. Assim, a luta pela autonomia universitária e produção do conhecimento com função social que poderia se dar através da cultura avaliativa, são secundarizadas.
ACDAI 4	Que cultura avaliativa é uma ferramenta cultural, construída, e importantíssima para a constituição de práticas efetivas, "profissionais", na instituição.
ACDAI 5	Trata-se de uma concepção valorizada e compartilhada como importante pelo conjunto da universidade, que considera que o planejamento para a melhoria da qualidade depende de bom diagnóstico.
ACPAI 1	Boa pergunta! É um processo contínuo e cíclico onde uma instituição deve olhar para si mesma verificando o cumprimento de sua missão, seus processos internos e sua inserção na sociedade. O processo deve ter tanto o componente de uma avaliação externa, feita por peritos e pela comunidade externa, quanto interno, ou seja, a comunidade interna deve falar sobre si mesma.

Continua

Quadro 20 – Concepção de cultura avaliativa (continuação)

Código	Resposta à Questão 14
ACCAI 1	Entendo por processo pessoal de conscientização quanto à necessidade de avaliação
ACCAI 2	Ainda inexistente, pois ainda a avaliação não se tornou uma cultura apenas um evento para cumprir a formalidade do sistema educacional.
ACCAI 3	Não participou
ACCAI 3	É (ou deveria ser) um processo constante, retroalimentado, de olhar para o passado e planejar o futuro com vistas à superar dificuldades e criar novas perspectivas.
ACCAI 4	Acredito que a maioria espera resultados sem entender que a universidade é uma construção diária e conjunta, independe de quem está na frente da gestão pública.
ACCAI 5	Acredito que formar uma cultura da autoavaliação nas Instituições de Ensino Superior ainda é um grande desafio, pois o contexto geral da Avaliação deve ser "formativa" e não apenas "punitiva". É importante que a comunidade acadêmica entenda que a nobreza desse processo está no fato de transformá-la em algo útil ao aperfeiçoamento; quando colocada neste contexto, ela deixa de ser punitiva, classificatória ou um prêmio, para ser formativa, fornecendo subsídios para a evolução da instituição como um todo. Além disso, é imprescindível que, de fato, os resultados e panoramas obtidos sejam considerados e utilizados nas tomadas de decisões futuras. Ou seja, que o respondente perceba que a sua participação no processo foi válida.
ACMAI 1	É um processo repleto de significados, que se desenvolve por meio da participação de todos os que se envolvem com a universidade, tornando-os responsáveis pelo trabalho que já foi realizado e por subsidiar o planejamento de seus novos rumos.
ACMAI 2	Deve ser um processo contínuo onde se avaliar para melhorar.
ACMAI 3	Avaliação é sempre medir, mensurar algo. Na sociedade capitalista deve-se ter muito cuidado para trabalhar com avaliação, principalmente quando se trata de larga escala.
ACMAI 4	Conhecimento sobre o processo avaliativo e continuidade do mesmo, bem como a cobrança dos resultados nas tomadas de decisão dos gestores da universidade.
ACMAI 5	Eu acho que devemos nos encaminhar para que a cultura avaliativa seja algo de fato presente em nosso cotidiano. É ela que nos permite conhecer nossa realidade institucional.
ACMAI 6	Não participou
ACMAI 7	É, quando o processo avaliativo torna-se um hábito, algo normal em sua rotina, sendo necessário a sua realização, pois assim será possível construir um cenário ainda melhor.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 21 – Políticas de implantação/formação/fortalecimento de cultura avaliativa

Código	Resposta à Questão 15
AGSAI 1	Não participou
AGSAI 2	Sim
AGSAI 3	Necessitam de aprimoramento e eficácia na sua implantação.
AGSAI 4	Creio que sim, o próprio trabalho da comissão de avaliação vai a esse encontro.
AGSAI 5	Sim, a própria comissão de avaliação é o início do processo.
AGSAI 6	Não participou
AGSAI 7	Poucas. Embora haja a base democrática/legal estabelecida para tal: conselhos, regulamentos, colegiados, etc.
AGSAI 8	Não
AGSAI 9	A meu ver, não.
AGSAI 10	Sim, mas é necessário o fortalecimento e uma maior participação da comunidade acadêmica para sua consolidação.
AGSAI 11	Timidamente
AGSAI 12	Mesmo tendo muito esforço da comissão, as políticas institucionais são tímidas para motivar uma cultura de avaliação. Falta iniciativas inovadoras, recursos para sua promoção e normas que fortaleçam o processo.
AGSAI 13	Sim
AGSAI 14	Não respondeu
AGSAI 15	Não participou
ACDAI 1	Políticas. Acredito que ainda não. Há ações isoladas e instrumentos oficiais que direcionam para esse caminho, mas para tornar-se uma política, ainda há um processo que carece de maior participação e representatividade da comunidade para se constituir.
ACDAI 2	O fato de a Comissão Permanente (Própria) de Avaliação existir, para além da força de lei, em que pese sua necessidade de ser atuante no acompanhamento do alcançou em seus processos avaliativos, já é uma política. Não sei se há outras, especificamente nesta direção.
ACDAI 3	Poucas e de forma insuficientes.
ACDAI 4	Poucas. O trabalho de gestão (advindo das Pró-reitorias), por exemplo, fica restrito, em grande medida, ao dia a dia. São poucas as ações continuadas que extrapolam o fazer cotidiano. As demandas emergentes
ACDAI 5	Poucas.
ACPAI 1	Não. Apenas algumas ações incipientes, como os seminários que desenvolvemos o ano passado.
ACCAI 1	Não
ACCAI 2	Em minha percepção e por tudo que já expus; não.
ACCAI 3	Não participou
ACCAI 3	Sim. A própria existência da CPA e das comissões setoriais é uma materialização destas políticas.
ACCAI 4	Acredito que estamos tentando. Já melhorou, mas ainda falta muito.
ACCAI 5	Sim, as quais estão cada vez mais proativas.
ACMAI 1	Entendo que não.
ACMAI 2	Se existem, não são propostas ou aplicadas com eficiência.
ACMAI 3	Preciso de mais tempo de participação para poder afirmar ou não isso.
ACMAI 4	Sim, creio que elas precisam ser fortalecidas principalmente com um envolvimento maior dos gestores...
ACMAI 5	Não conheço
ACMAI 6	Não participou
ACMAI 7	Sim com certeza, pois através das CPA e comissão setorial, é desenvolvido na instituição, modos de trabalho, que visam fortalecer e formar uma cultura organizacional de avaliação institucional.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 22 – Comprometimento da administração/gestores na AI e cultura avaliativa

Código	Resposta à Questão 16
AGSAI 1	Não participou
AGSAI 2	Por questões institucionais de reconhecimento por órgãos recrutadores sim. Pouca relação entre o discurso e a prática.
AGSAI 3	Não é perceptível, o que pode revelar uma estratégia de menosprezar a sua importância, ou, quiçá, evitar choques de gestão.
AGSAI 4	Não acredito que dê para definir como resolvida a questão de comprometimento e envolvimento de todos, penso que a instituição está se encaminhando para a criação da cultura avaliativa.
AGSAI 5	Existe um planejamento institucional que tem como base a avaliação, temos o plano diretor com ações que visam atender a demanda do PDI, então vejo que sim, os gestores estão passando do discurso à prática, porém ainda existe um longo caminho a ser percorrido.
AGSAI 6	Não participou
AGSAI 7	No geral são/somos pouco comprometidos. Há relação entre o discurso e a prática: nem no discurso nem na prática a cultura de avaliação aparece com destaque
AGSAI 8	Muito pouco envolvimento. No discurso todos afirmam a importância quando são indagados, mas na prática pouco se faz para concretizar.
AGSAI 9	Francamente, pode ser só eu, mas não tenho notado comprometimento, mais discurso, menos prática.
AGSAI 10	Como toda a comunidade acadêmica os gestores também precisam uma maior participação para a evolução deste processo, mas cada vez mais os gestores se utilizam dos dados para o planejamento da sua administração. Não vejo muito discurso nesse caso, mas sem dúvida precisamos evoluir na prática.
AGSAI 11	Há necessidade de aprimorar tal envolvimento.
AGSAI 12	Alguns são comprometidos, participam e aplicam os achados. Mas a maioria não se envolve. Deixam a comissão como responsável por todo o processo e nem utilizam os resultados na melhora da sua gestão.
AGSAI 13	Apenas parte dos gestores.
AGSAI 14	Sim
AGSAI 15	Não participou
ACDAI 1	O comprometimento e o envolvimento dos indivíduos no processo avaliativo são atitudes independentes. Na minha opinião, é perceptível um comprometimento dos gestores (em todas as gestões que passaram pelo processo avaliativo) em fazer cumprir as exigências legais para que a avaliação acontecesse. Porém, o pouco envolvimento é perceptível pela ausência de uma cultura avaliativa denotada pelo baixo índice de participantes nos processos avaliativos e pela falta de interesse dos indivíduos em compor as comissões setoriais e central, que tem assento para todos os níveis hierárquicos e segmentos da instituição.
ACDAI 2	Complexa a resposta para esta questão. Diria que muitos interesses se colocam em jogo e, por vezes, o discurso não corresponde à prática desvelada.
ACDAI 3	Poucos e de forma insuficiente.
ACDAI 4	Nem sempre.
ACDAI 5	Nada, somente interesses de se beneficiar da universidade.
ACPAI 1	Alguns funcionários são bastante comprometidos, pois sentem a importância da avaliação no seu dia a dia, mas o mesmo não se pode dizer da Administração Central como um todo, nem do Conselho Universitário. Exemplo claro disto é a forma como os assuntos da Avaliação foram tratados nas últimas reuniões do COU onde foram pautados.
ACCAI 1	Não, não.
ACCAI 2	Difícil na conjuntura atual responder esta questão, pois a realização sistemática de avaliação não dá para caracterizar como "cultura avaliativa" e "administração com gestores comprometidos" neste processo não parece ter sentido se lacunas que vem sendo apontadas insistentemente nos processos não vem sendo observadas enquanto prioridades no âmbito da administração central.
ACCAI 3	Não participou
ACCAI 3	Sim. Como comentado anteriormente, na elaboração do plano diretor do campus, o relatório de avaliação institucional foi um elemento importante.
ACCAI 4	Infelizmente isso não ocorre com a maioria embora tenhamos muitos exemplos positivos.
ACCAI 5	Percebe-se um maior interesse e participação, no entanto ainda num percentual não ideal.
ACMAI 1	Infelizmente vejo pouco envolvimento, relação. É uma iniciativa que precisa se fortalecer, e nenhuma cultura tem chance. Se não partir de quem puxa a cadeia de comando, a internalização da cultura não ocorre.
ACMAI 2	Parcialmente, muitos se deixam levar pela politicagem, ou seja, deixam que fazer o necessário para a instituição por rivalidade política, quem perde é a instituição como um todo.
ACMAI 3	Preciso de mais tempo de participação para poder afirmar ou não isso.

Continua

Quadro 22 – Comprometimento da administração/gestores na AI e cultura avaliativa (continuação)

Código	Resposta à Questão 16
ACMAI 4	Os gestores sempre apoiam as ações da CPA e facilitam as mesmas, mas na prática quase nunca se envolvem no processo, e na maioria das vezes acabam por ignorando os resultados obtidos no processo de avaliação. Acredito que esse o maior motivo pelo qual a comunidade acadêmica pouco se envolve no processo.
ACMAI 5	No campus de Toledo tivemos propostas de reuniões abertas para tanto decidir futuras ações como avaliar as realizadas.
ACMAI 6	Não participou
ACMAI 7	Há um comprometimento. Porém em fase inicial merecendo acompanhamento e incentivo até que tal prática se torne um hábito.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 23 – Alterações propostas para o ciclo avaliativo 2015-2017

Código	Resposta à Questão 17
AGSAI 1	Não participou
AGSAI 2	Não
AGSAI 3	Estou ciente.
AGSAI 4	Sim. Já participei da avaliação online e na divulgação junto aos colegas e acadêmicos.
AGSAI 5	Acompanhei, participei e já respondi o questionário.
AGSAI 6	Não participou
AGSAI 7	Participei de algumas discussões, mas não estou ciente das alterações.
AGSAI 8	Acompanhei parcialmente. Não me sinto totalmente esclarecida das alterações.
AGSAI 9	Até hoje estava alheia a este processo, vou tentar me engajar neste processo.
AGSAI 10	Só acompanhei a tramitação no COU.
AGSAI 11	Sim, mas não o suficiente.
AGSAI 12	Já participei de reuniões. Mas o site não é muito atrativo. O acesso é difícil e não permite a participação direta da comunidade, apenas tem algumas informações.
AGSAI 13	Estou ciente. Participei da equipe e agora não mais. Mas, interajo com a equipe e vice-versa.
AGSAI 14	Sim
AGSAI 15	Não participou
ACDAI 1	Sim. As questões foram elaboradas com base nas sugestões oriundas dos fóruns realizados em quase todas as unidades da Unioeste, com e-mails enviados a todos que quisessem contribuir na construção do instrumento avaliativo.
ACDAI 2	Acompanhei somente parte do processo de discussão, mas estou ciente de que houve algumas alterações.
ACDAI 3	Sim, tenho acompanhado e participado.
ACDAI 4	Estou ciente das alterações propostas.
ACDAI 5	Respondi as questões por acreditar na importância, mas com a consciência de que perdi meu tempo. Não se leva em conta no planejamento.
ACPAI 1	Sim! O faria mesmo se não fosse presidente da CPA, mas como estou neste cargo, esta é uma das minhas atribuições.
ACCAI 1	Sim
ACCAI 2	Sim, hoje faço parte da CPA
ACCAI 3	Não participou
ACCAI 3	Sim.
ACCAI 4	Quero acreditar que sim.
ACCAI 5	Sim, faço parte da Comissão setorial no HUOP.
ACMAI 1	Sim, estou ciente. Como suplente do presidente local, tenho recebido as informações necessárias da CPA.
ACMAI 2	Parcialmente.
ACMAI 3	Muito pouco ainda
ACMAI 4	Sim, estou ciente, mas participei pouco das alterações.
ACMAI 5	Fiz a minha, mas não estou ciente das mudanças propostas no processo.
ACMAI 6	Não participou
ACMAI 7	Com certeza estou ciente, participei das discussões e tenho conhecimento sobre as alterações propostas para este atual processo avaliativo.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 24 – Alterações e proposta de questionários para o ciclo 2015-2017

Código	Resposta à Questão 18
AGSAI 1	Não participou
AGSAI 2	Avalio positivamente as alterações.
AGSAI 3	Devem ser discutidos e conhecidos pela comunidade, para que possam se legitimar.
AGSAI 4	Avalio como excelente iniciativa, inclusive pela abertura de participação de demais membros da comunidade acadêmica.
AGSAI 5	Pertinentes.
AGSAI 6	Não participou
AGSAI 7	As modificações e ampliações são oportunas, mas se não vierem acompanhadas de ações efetivas de discussão coletiva dificilmente modificarão a cultura avaliativa atualmente existente.
AGSAI 8	Considero de suma importância os itens acrescentados.
AGSAI 9	Bom, mais vão dar trabalho para convencer as pessoas a participar.
AGSAI 10	Toda evolução é sempre bem vinda e a participação dos egressos e pacientes nos darão novas perspectivas.
AGSAI 11	Ainda ficaram extensos.
AGSAI 12	Não consegui ver melhores resultados até o presente momento. A campanha de divulgação continua tímida.
AGSAI 13	Positivas.
AGSAI 14	Adequadas.
AGSAI 15	Não participou
ACDAI 1	Acredito que avançou e que trará materialidade de um público até então não alcançado. Isso poderá contribuir na construção de relatórios e de futuras análises mais qualitativas do processo e, conseqüentemente, poderá se tornar em uma cultura avaliativa com o viés voltado para uma avaliação formativa e contínua.
ACDAI 2	Necessário se faz aguardar os resultados a serem divulgados, somente depois será possível emitir uma opinião mais responsável, haja vista não conhecer muitos elementos, por exemplo, o índice de participação efetiva da comunidade acadêmica ou as justificativas para a inclusão dos acadêmicos egressos no certame, pois poderia se entender que eles hoje são comunidade externa, ou então, comunidade interna sob outra denominação, agentes ou docentes.
ACDAI 3	Considero importantes, parecem tentativas de ampliar a participação e de melhorar o instrumento (questionário) para melhorar o diagnóstico sobre a instituição.
ACDAI 4	Interessante. Sempre é positivo ouvir egressos. Suas experiências, história, sempre ensinam.
ACDAI 5	O processo e a equipe que conduz a avaliação são qualificados! É um esforço com ganhos crescentes. Mas lamento a falta de valorização dos resultados deste trabalho.
ACPAI 1	A ideia da participação dos egressos é uma inovação importante, não só no sentido de chamar a atenção da comunidade externa para a necessidade URGENTE de estipular uma política de seu acompanhamento, no sentido de ampliar os canais de comunicação com a comunidade externa. Quanto aos pacientes do HU, entendo que há um limite muito tênue que precisa ser respeitado: eles estão avaliando a Unioeste como um todo e não só o serviço prestado pelo HU.
ACCAI 1	Pertinentes e seguindo o viés de melhoria contínua do processo
ACCAI 2	Houve grande evolução nos questionários na quantidade e na qualidade das questões, porém acredito que ainda há situações de difícil acesso para compreensão da comunidade acadêmica em razão de instrumentos permanentes de divulgação das ações desenvolvidas pelos centros e programas e da estrutura da universidade, faz se necessário trabalhar os questionários apenas como mensuradores da avaliação que tem que ser contínua e permanente.
ACCAI 3	Não participou
ACCAI 3	Mais uma vez, apesar da pouca participação, o instrumento foi melhorado.
ACCAI 4	Acho positivo.
ACCAI 5	Excelente! O questionário foi reestruturado de maneira mais objetiva, o que facilita a abordagem à comunidade e efetivação da participação.
ACMAI 1	Quanto mais divulgada e ampla for a pesquisa, mais representativa. Oportuniza a ligação com a comunidade.
ACMAI 2	Deve ser melhor fundamentada e ter claro os objetivos da aplicação conforme o público alvo. Opinião dos egressos é fundamental, porém se faz necessário considerar um perfil do egresso: saber em quantos anos concluiu o curso. Os pacientes é necessário, porém deve ser setorizado.
ACMAI 3	Ainda não vi.
ACMAI 4	Creio que são importantíssimas para simplificar e tornar as questões mais compreensíveis a todos os participantes. Espero que ao final desse ciclo haja maior participação...
ACMAI 5	Acho que já são ações que visam uma avaliação mais real da instituição.
ACMAI 6	Não participou
ACMAI 7	Acredito que as mudanças vieram para ficar e mostram um rumo ao qual a universidade deseja seguir, buscando assim abarcar a universidade como um todo. Neste contexto nada mais justo do que aplicar tal processo perante egressos e pacientes do HU, visto que a pratica de ensino e extensão esta totalmente vinculada às atividades desenvolvidas pelo HU.

Quadro 25 – Desafios/entraves (pontos negativos) do processo de AI na Unioeste

Código	Resposta à Questão 19
AGSAI 1	Não participou
AGSAI 2	Considero que a avaliação deveria ser obrigação de todos e que os questionários fossem fragmentados ao longo do período avaliado.
AGSAI 3	A participação da comunidade interna e externa.
AGSAI 4	Destaco como principal os baixos índices de participação em todas as instancias da comunidade acadêmica. O que pode ser feito foi comentado na questão 7 desse questionário.
AGSAI 5	Demonstrar a comunidade eu o resultado da avaliação será convertido em ação para melhorar os pontos fracos da instituição
AGSAI 6	Não participou
AGSAI 7	Poucos momentos de efetiva participação; Discussões muito genéricas (não voltadas para os interesses específicos dos diferentes setores); As decisões de gestão deveriam se referir/justificar mais nos dados oriundos do processo; A comunidade externa da região (sociedade civil organizada...) deveria poder participar de modo mais efetivo do processo.
AGSAI 8	Falha na comunicação. Precisa centrar forças na divulgação. Ampliar o debate sobre avaliação com a comunidade.
AGSAI 9	O convencimento das pessoas na participação do processo são os maiores desafios, seria interessante se pudéssemos atrair a comunidade a participar com uma motivação objetiva.
AGSAI 10	A participação da comunidade. As mudanças ou melhorias devem ser pensadas após o processo.
AGSAI 11	Ênfase na coleta de informações, questionários demasiados extensos.
AGSAI 12	A comunidade não entende os benefícios da avaliação. A avaliação (questionário) é muita burocrática, não desperta o interesse em responder. Tem que trabalhar mais no acultramento do processo, envolvendo as direções, fazendo atividades diferentes, não apenas reuniões exigindo o preenchimento do questionário. Tem que trabalhar os resultados. Fazer informativos. Criar outras formas de responder o questionário, enviar por e-mail, usar o celular.
AGSAI 13	Apresentação em sala de aula, nas reuniões de colegiado e com os agentes universitários. Instalação de postos de preenchimento do questionário com instalação de computadores, acompanhados com monitores.
AGSAI 14	Fazer avaliação mais direta e priorizando aspectos relevantes
AGSAI 15	Não participou
ACDAI 1	Baixa participação, falta de interesse de alguns gestores, falta de credibilidade dos instrumentos aplicados, falta de análise qualitativa dos relatórios e dos questionários aplicados. Sistema limitado, pouca participação na construção das questões. O que pode e precisa mudar é o comprometimento das comissões setoriais e central para a divulgação e convite para participação no processo, além do retorno dos resultados para toda a comunidade se manifestar e contribuir na melhoria do processo.
ACDAI 2	Esta resposta já se encontra contemplada nas questões anteriores.
ACDAI 3 (continua)	Quanto à implantação e consolidação do Sinaes, a Unioeste, desde a sua criação (1994), desenvolveu quatro ciclos avaliativos completos, sendo dois no período do Paiub e dois na vigência do Sinaes (até 2011). No momento, ainda sob a legislação do Sinaes, desenvolve seu quinto ciclo avaliativo. Apesar de ter acompanhado o processo avaliativo, após o ciclo 2009 - 2011, não tenho elementos suficientes para compreender e analisar as razões pelas quais ainda não se concluiu ciclo posterior (com novo Relatório de AI), porém entendo que, para a comunidade acadêmica, isso pode conotar a fragilização da avaliação institucional na Unioeste. Se considerados os impasses e as dificuldades de implantação e de implementação da Autoavaliação Institucional, da ainda incipiente apropriação dos relatórios pela gestão como subsídio para o planejamento, vale lembrar que a avaliação ainda é um processo recente não só na Unioeste, mas no Brasil, e que temos muito a aprender. No que tange a instância federal, não poderia deixar de mencionar o que considero um entrave no Sinaes: a Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2010, desde o surgimento do Sinaes em 2004, foi o documento que provocou mudanças expressivas na forma de dinamização e na concepção do Sinaes. Diante desta nova lei, parte da legislação com normas referentes à legislação que deu diretrizes às políticas de avaliação da educação superior promulgadas de 1974 até 2009 foi revogada. Por exemplo, com o e-MEC, iniciado em 2007, o Sistema Integrado de Informações da Educação Superior (SIEDSup) foi migrando gradativamente para o Sistema e-MEC e extinto em 2009, revogando-se, assim, a legislação que formava o SIEDSup. Ou seja, houve alteração significativas em 2010, parecendo compor-se uma nova edição da política de avaliação da educação superior que manteve o nome original: Sinaes. Há, aqui, uma questão importante:

Continua

Quadro 25 – Desafios/entraves (pontos negativos) do processo de AI na Unioeste (continuação)

Código	Resposta à Questão 19
ACDAI 3 (continuação)	a mudança caracteriza uma desqualificação da produção humana em termos de avaliação, em nome da tecnificação da coleta de dados, um dos argumentos para a implementação do Sinaes, por meio da referida lei, o que não apenas liquida o caráter democrático e participativo pelo qual a academia lutou, mas produz uma centralização de informações que coloca o MEC/Inep no centro do processo avaliativo das IES. As IES são levadas a produzir relatórios de AI estranhados, que mais servem aos fins avaliativos do e-MEC que a si próprias. Esta observação é importante porque a avaliação deveria constituir-se, para as IES, como instrumento de autocrítica e de superação de deficiências. Nesse sentido, o e-MEC precisa ser avaliado e transformado, de modo que as IES possam utilizar plenamente os relatórios gerados por ele como condição de avanços nas suas ofertas de ensino, pesquisa e extensão de qualidade social. Para fins de ranqueamento, o e-MEC assume uma posição autoritária, aproxima-se da perspectiva da regulação, controle, de uma educação para o mercado, e se distancia de propósitos relacionados com a qualidade social das universidades na perspectiva de autonomia e democratização da educação. Nesse novo formato, ampliou-se o papel do Enade na composição do Sinaes, com maior destaque aos resultados do Enade e pormenorização do sentido amplo da avaliação, na perspectiva de melhoria da universidade. O Enade, que avalia o desempenho dos estudantes, assume lugar de destaque diante dos demais componentes do Sinaes, o que conota ser recorrente o fato, se considerado o ENC, que também privilegiava um dos pilares da avaliação, o desempenho do estudante. Assim, na análise da referida portaria, observa-se nitidamente a existência de novas possibilidades e novos caminhos para o Sinaes, destoando da sua origem, mas em sintonia com o ideário das políticas ainda neoliberais e de seu recorrente foco, educação para o mercado.
ACDAI 4	Ainda encontramos problemas de divulgação. Ainda encontramos, assim me parece (mas posso estar errado), dificuldades para estabelecer um trabalho "profissional", continuado (ou seja, que não fique refém do "voluntariado"), por parte dos membros da Comissão de Avaliação.
ACDAI 5	Sem mudar a mentalidade da comunidade acadêmica continuará sendo uma formalidade.
ACPAI 1	Criar um ambiente em que a cultura avaliativa seja institucionalizada.
ACCAI 1	Aumentar o interesse; e, por consequência, a participação; da comunidade quanto a avaliação
ACCAI 2	Implementar a cultura avaliativa na perspectiva de ser a avaliação um instrumento de gestão que seja utilizado e aplicado em caráter contínuo e permanente e não eventualmente para cumprir formalidade de política de governo e circunstâncias.
ACCAI 3	Não participou
ACCAI 3	Maior mobilização envolvimento da comunidade acadêmica em geral.
ACCAI 4	Precisamos criar formas individualizadas em cada campus para que isso ocorra com a maior clareza da comunidade.
ACCAI 5	Ainda percebe-se resistência por parte dos servidores na participação, devido à falta de cultura avaliativa o que leva muitos a crerem que isso não trará resultado algum e que não vão dispor do seu tempo sem perspectiva de resultados. Todavia, a mudança vem acontecendo!
ACMAI 1	O maior desafio é envolver as pessoas no processo, há um esgotamento, pra não dizer fuga de responsabilidade, notadamente entre os docentes, que vêm o processo como de muitas questões e poucas respostas. A divulgação dos resultados precisa sair do site, ir para o debate e reflexão em seminários com a presença de autoridades e pesquisadores.
ACMAI 2	O tamanho do questionário, talvez fazer mais avaliações com objetivo específico ou área.
ACMAI 3	Não tenho opinião formada sobre isso. Preciso conversar com os pares e me inteirar melhor ainda sobre o assunto para poder discorrer sobre isso
ACMAI 4	Acredito que é necessário maior tempo de dedicação dos membros da CPA para os trabalhos da mesma, principalmente para divulgação nos diversos locais de atuação da universidade; e maior envolvimento prático dos gestores da instituição.
ACMAI 5	Ainda tem itens que precisamos identificar o que significa para poder responder. Acho extenso.
ACMAI 6	Não participou
ACMAI 7	Como o processo avaliativo relativo a 2017 estar em andamento, acredito que tal resposta será possível obtermos ao fim deste ciclo, ou seja, ao elaborarmos os relatórios. Desse modo, neste instante, seria precipitado apontar os maiores entraves do processo avaliativo.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 26 – Pontos positivos do processo de AI na Unioeste

Código	Resposta à Questão 20
AGSAI 1	Não participou
AGSAI 2	Avaliar para evoluir. Conhecer os avanços e os equívocos para mudar e ajustar o desenvolvimento da Unioeste.
AGSAI 3	É o de ter um grupo pensante que quer implantar um processo avaliativo, que precisa ser legitimado pela comunidade acadêmica.
AGSAI 4	A permanência dos envolvidos; as alterações que vem sempre ocorrendo visando à melhoria do processo; a permanente sistematização dos procedimentos adotados; a deliberação de cronograma de ações a serem desenvolvidas; a elaboração de relatórios periódicos que representem o conjunto das relações e práticas do cotidiano dos atores envolvidos no processo avaliativo e a redefinição das estratégias com vistas ao constante aperfeiçoamento da Instituição.
AGSAI 5	A comissão de avaliação está indo ao campus apresentar o resultado da avaliação isso demonstra que a comunidade está sendo ouvida e futuramente atendida
AGSAI 6	Não participou
AGSAI 7	Facilidade de participação/acesso aos questionários; amplitude temática dos aspectos a serem avaliados; disponibiliza indicativos importantes para quem por eles se interessa.
AGSAI 8	Apesar da baixa participação, as questões avaliadas são extremamente importantes para a tomada de decisões quanto ao futuro da instituição.
AGSAI 9	No processo atual, pelo menos na Reitoria a equipe está chamando a comunidade a participar e motivando de forma positiva o engajamento de todos.
AGSAI 10	A possibilidade de ver a perspectiva da comunidade acadêmica sobre sua universidade e apontar os desafios a serem enfrentados.
AGSAI 11	A existência do mesmo.
AGSAI 12	Mesmo com toda a dificuldade, percebo que existem mais interessados. Que mais gestores utilizam as informações. Que, infelizmente, a obrigatoriedade de fazer a avaliação força a Universidade a buscar soluções para melhorar o processo.
AGSAI 13	Reestruturação das equipes, sobretudo nos campi, com maior participação de uma parte dos gestores.
AGSAI 14	A provocação à reflexão e a disposição de sanar erros do passado
AGSAI 15	Não participou
ACDAI 1	Autonomia na construção dos instrumentos e total apoio da gestão no desenvolvimento das atividades, seja na utilização de recursos materiais e de equipamentos para a confecção de relatórios e materiais de divulgação, seja na disponibilidade de pessoal quando das reuniões e fóruns nas unidades da Unioeste e na participação de reuniões externas, comissão do Estado. O sistema, embora seja limitado em alguns aspectos, é desenvolvido pela nossa equipe do NTI, então, toda dificuldade é analisada e, na medida do possível, melhorada dentro do próprio ciclo avaliativo. Após cada ciclo, o processo é avaliado e novas técnicas e formas de acesso são testadas e oferecidas pela equipe de informática, com muita eficiência e compromisso institucional.
ACDAI 2	É um processo em construção, e, enquanto tal muito pode contribuir para o crescimento e valorização da instituição. Como processo, tem sido realizado no sentido de fortalecimento de ações coletivas para pensar a universidade. Esse coletivo, democrático, penso ser o seu aspecto mais positivo.
ACDAI 3	Apesar de todas as dificuldades, ainda percebe-se pessoas em movimento e na tentativa de acertos e avanços.
ACDAI 4	A avaliação é fundamental. Faz a instituição refletir, por meio de ciclos avaliativos, sobre si mesma. Sobre seus pontos fortes e fracos. Sobre os rumos que tem traçado. Faz analisar aonde quer chegar.
ACDAI 5	Existe um instrumento e uma equipe de avaliação da maior qualidade. E resultados que quem quiser ver pode ter muitos ganhos para a melhoria da qualidade.
ACPAI 1	Estamos melhorando! O processo precisa evoluir, e muito, mas, como disse antes, o fato de que devemos entregar os relatórios no prazo e com uma CPA e Comissões Setoriais estáveis, já é um grande avanço! Os Seminários de Avaliação e os Diagnósticos Avaliativos também são duas grandes sacadas! É preciso que estas atividades sejam aprimoradas e que se enraízem.
ACCAI 1	Preenchimento eletrônico ajuda a coletar e sintetizar resultados
ACCAI 2	Comprometimento da equipe que aceita participar do processo, a regularidade mesmo com a baixa adesão, dos cronogramas, a atenção com o cumprimento das formalidades, conhecimento da temática pela equipe que está a frente da avaliação, vontade de que dê certo.
ACCAI 3	Não participou
ACCAI 3	O processo está institucionalizado e as comissões tem produzido excelentes relatórios com dados riquíssimos que podem subsidiar o planejamento.

Continua

Quadro 26 – Pontos positivos do processo de AI na Unioeste (continuação)

Código	Resposta à Questão 20
ACCAI 4	Tenho percebido que os diferentes grupos de cada campus demonstram preocupação em promover ações positivas.
ACCAI 5	O espaço para participação multicampi na construção do processo como um todo, o que permite que cada unidade contextualize seus maiores anseios e necessidades, o que implica em maior sucesso final.
ACMAI 1	Como um processo técnico, temos conseguido gerar dados muito significativos para orientar decisões administrativas.
ACMAI 2	A preocupação de mais pessoas na busca pelo melhor processo avaliativo, mais pessoas envolvidas.
ACMAI 3	Detectar problemas e tentar saná-los
ACMAI 4	A abordagem de todos os eixos previstos pelo sistema de avaliação. A abertura do processo para toda a comunidade. O anonimato dos respondentes da pesquisa.
ACMAI 5	Apesar de achar extenso, ele abarca tanto a estrutura física, como atividades de pesquisa, ensino e extensão, além de uma preocupação com o humano também.
ACMAI 6	Não participou
ACMAI 7	Percebo que crescer gradativamente a preocupação e comprometimento gestores e demais servidores com o processo de avaliação, o que com certeza contribuirá com a construção de uma universidade ainda melhor.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 27 – Universidade ideal: sugestões/contribuições à construção coletiva

Código	Resposta à Questão 21
AGSAI 1	Não participou
AGSAI 2	Somos uma universidade jovem, porém consciente do caminho que devemos trilhar, precisamos de gestores que saibam administrar a universidade para o seu papel na sociedade.
AGSAI 3	Ainda não temos a universidade que queremos. O caminho é uma relação dialógica com a comunidade interna e externa. Não há outro caminho.
AGSAI 4	A Universidade está sendo construída e reconstruída cotidianamente. Portanto, estamos caminhando para alcançar a Universidade que desejamos e para isso, o conhecimento produzido por meio da prática de análise ou investigação institucional, ou seja, o processo avaliativo contribui para a obtenção de informações relevantes, tendo como ponto de referência a identidade institucional, seus valores e sua cultura. O processo avaliativo contribui como suporte a um processo ético, educativo e contínuo de mudanças. Assim, a avaliação está vinculada à qualidade e sua continuidade e aplicabilidade são os pontos a serem considerados quando pensamos em uma construção coletiva de nossa universidade.
AGSAI 5	A Unioeste é relativamente jovem, temos ainda muito a construir, mas já tivemos muitos avanços na graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão. O principal desafio é consolidar as conquistas dos últimos anos, para somente a partir daí traçar novos objetivos e estratégias
AGSAI 6	Não participou
AGSAI 7	Estamos a caminho. Precisamos discutir mais e melhor sobre qual é mesmo a universidade que queremos. Se não sabemos ou sabemos pouco sobre o que queremos ser, teremos dificuldades de perceber se estamos no caminho e nos tornamos mais vulneráveis a demandas e pressões alheias a nossos objetivos.
AGSAI 8	Claro que sempre buscamos algo a mais, é próprio do ser humano. Crescemos muito até aqui, principalmente no que diz respeito a verticalização, no entanto entendo que precisamos continuar buscando o crescimento e o desenvolvimento da graduação, com vistas a atender as necessidades regionais.
AGSAI 9	Não respondeu
AGSAI 10	Já chegamos muito mais longe, que os idealizadores das cinco faculdades isoladas iniciais poderiam imaginar, mas ao mesmo tempo, estamos longe da Universidade que queremos e isto nos mobiliza a avançar, para a construção coletiva da universidade sonhada. Estamos no caminho e a observação dos dados da avaliação é fundamental para essa construção.
AGSAI 11	Ainda não, mas estamos no caminho...
AGSAI 12	Por natureza a Universidade nunca estará pronta. Os resultados demonstram uma evolução significativa em pouco tempo. Estamos fortalecendo a graduação. Avançamos muito acima da média na pós-graduação. Temos uma Instituição das mais democráticas do Brasil. Precisamos melhorar a gestão, diminuindo as intervenções políticas internas e externas. Precisamos ter na prática o que a Lei prevê de autonomia, com mais recursos e liberdade de gestão.
AGSAI 13	Ainda não temos! Sua gestão é burocrática, centralizada e pouco democrática, apesar da existência dos órgãos colegiados. Há que se ouvir mais as bases e criar mecanismos de participação da comunidade.
AGSAI 14	Nunca teremos a universidade que queremos a menos que nosso querer paralise; Não há caminho a seguir, temos que apostar no amplo debate e na correção de condutas e cultura quando percebemos os erros; Mais debates coletivos, a inteligência é coletiva e intersubjetiva, assim, devemos apostar na horizontalização das ações de avaliação.
AGSAI 15	Não participou
ACDAI 1	É uma questão bem subjetiva e individual. Eu amo nossa Universidade, penso que ela está muito além do que muitas outras instituições que são reconhecidas, porém, continua longe de ser a universidade 'ideal', por diversos fatores, especialmente pela dependência de órgãos estatais que visam apenas o controle financeiro e não consideram os aspectos pedagógicos como processos relevantes para justificar o investimento na instituição. Apesar disso, penso que para termos a universidade que queremos, somos todos responsáveis. O que eu e cada um de nós tem feito para alcançar essa 'universidade ideal', se é que ela é possível? Considerando a juventude de nossa universidade e o avanço que ela teve em seus pouco mais de vinte anos de existência, penso que temos sim, a melhor universidade que podemos ter, nas condições que são impostas e, principalmente, pela qualidade das pessoas que integram essa comunidade.
ACDAI 2	Sem dúvida, não temos a universidade que queremos, pois também não temos a sociedade que queremos, e a universidade não é uma ilha isolada das determinações econômicas, políticas e sociais. Sequer é para todos, ainda. Ela reflete e refrata a lócus que está inserida. E nossa sociedade é desigual e injusta. Mas, o que sempre se pode fazer é continuar a caminhar, buscar alternativas, não parar nunca, sobretudo instituições públicas, de lutar por uma sociedade inclusiva, e isso passa também por uma oferta de ensino, pesquisa e extensão, com políticas internas inclusivas. E é a realização de processos avaliativos autônomos, coletivos, democráticos e responsáveis, que angariam a confiança da comunidade interna e externa, e que podem, com seus resultados, possibilitar melhoria e qualidade do que a universidade oferta.

Continua

Quadro 27 – Universidade ideal: sugestões/contribuições à construção coletiva (continuação)

Código	Resposta à Questão 21
ACDAI 3	Inicialmente respondo à pergunta com um questionamento que considero crucial: que universidade queremos? A que atenda aos princípios democráticos, ou a que atenda aos ditames do capital? Especialmente no tocante aos princípios democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, houve alterações profundas que comprometem a finalidade para a educação superior brasileira, nas quais retomou-se a premissa de fazer valer a lógica do capital e, nessa, a educação para o mercado. Logo, a universidade, que é deveria ser uma das prioridades na gestão da política pública, acaba sendo alvo para controle e disciplinamento, no tocante à autonomia e ao conhecimento que produz.
ACDAI 4	A Unioeste cresceu muito (a verticalização é o exemplo concreto, disso). Do seu "amadurecimento". No entanto, a realidade multicampi e acultura (que é brasileira, e não apenas regional) do "jeitinho" e das disputas dos "feudos", emperra a construção de uma unidade institucional mais forte.
ACDAI 5	Precisamos de uma inversão radical de prioridades: a universidade não faz sentido de existir para si mesma! Ela só se justifica quando está a serviço da pesquisa, da formação qualificada e da extensão comprometida! Hoje primeiro vem o atendimento das demandas e reclames internos, depois o atendimento dos seus fins. Infelizmente!
ACPAI 1	A Unioeste evoluiu muito de 2001 quando comecei para cá! Conseguimos instituir uma cultura de pesquisa e de extensão, e com isto estamos conseguindo uma boa inserção na região. Temos também um bom ambiente de trabalho, e a questão salarial ainda está equacionada. Isto é tudo o que desejo? Não! Costumo dizer que Harvard deve tomar cuidado, pois nosso objetivo é superá-la, e temos potencial para isso! Estamos no caminho!
ACCAI 1	Não, mas estamos no caminho, uma vez que para tê-la devemos passar pela participação democrática que o espaço da avaliação institucional propicia.
ACCAI 2	Acredito que não, mas isto é muito positivo, pois enquanto não temos é por que estamos buscando a universidade que idealizamos o que significa que não há acomodação ou resignação ao ponto que alcançamos em tão pouco tempo. Uma universidade que chega aos excelentes conceitos que chegamos com pouco mais de 20 anos não significará nada ante os caminhos que ainda deverá percorrer para evoluir ou minimamente se manter como uma universidade de fato. A Unioeste nasceu grande e cresce a cada dia, mesmo que este crescimento pareça desordenado e descontrolado não há como retroagir a um patamar de insignificância dado os indicadores de ensino pesquisa e extensão. O que precisamos, e é a avaliação que nos dará esta condição, é orientar nosso planejamento com fundamento em dados reais e na perspectiva não apenas da comunidade acadêmica, mas da sociedade em que está inserida. Temos que retomar no âmbito da universidade as discussões coletivas das temáticas que envolvam o crescimento da universidade tanto estrutural como pedagógica. É necessário que se crie mecanismos para envolver a sociedade para que perceba a sua importância no desenvolvimento regional. Criar publicações informativas dos projetos e serviços desenvolvidos pela UNIOESTE, internamente valorizar as pequenas e grandes conquistas, divulgar sistematicamente os resultados obtidos, oportunizar a participação popular no planejamento da universidade. Estabelecer políticas de assistência estudantil para ampliação do acesso as vagas de graduação e pós-graduação, permanência e êxito do acadêmico que contemple áreas de alimentação, transporte, moradia, cultura, esportes, eventos acadêmicos, lazer, assistência a saúde física e mental. Rever com o objetivo de atualização os Estatuto e Regimento Geral da Universidade para a proposição de uma estrutura organizacional condizente com as suas demandas e que na atual conjuntura possa ser adequada a estrutura funcional. Potencializar a estrutura funcional por meio de uma política de recursos humanos voltada a qualificação e valorização do seu corpo docente e técnico. Prover condições estruturais para o desenvolvimento de projetos e qualificação dos cursos. Desenvolver a extensão comprometida com o bem-estar social podendo ser ou não caracterizada como prestação de serviços. Retomar a integração dos campi de fato e de direito como política institucional e não de gestão.
ACCAI 3	Não participou
ACCAI 3	Criar publicações informativas dos projetos e serviços desenvolvidos pela UNIOESTE, internamente valorizar as pequenas e grandes conquistas, divulgar sistematicamente os resultados obtidos, oportunizar a participação popular no planejamento da universidade.
ACCAI 4	Rever com o objetivo de atualização os Estatuto e Regimento Geral da Universidade para a proposição de uma estrutura organizacional condizente com as suas demandas e que na atual conjuntura possa ser adequada a estrutura funcional.
ACCAI 5	Retomar a integração dos campi de fato e de direito como política institucional e não de gestão.

Continua

Quadro 27 – Universidade ideal: sugestões/contribuições à construção coletiva (continuação)

Código	Resposta à Questão 21
ACMAI 1	Estabelecer políticas de assistência estudantil para ampliação do acesso as vagas de graduação e pós graduação, permanência e êxito do acadêmico que contemple áreas de alimentação, transporte, moradia, cultura, esportes, eventos acadêmico, lazer, assistência a saúde física e mental.
ACMAI 2	A Unioeste nasceu grande e cresce a cada dia, mesmo que este crescimento pareça desordenado e descontrolado não há como retroagir a um patamar de insignificância dado os indicadores de ensino pesquisa e extensão. O que precisamos, e é a avaliação que nos dará esta condição, é orientar nosso planejamento com fundamento em dados reais e na perspectiva não apenas da comunidade acadêmica, mas da sociedade em que está inserida.
ACMAI 3	Temos que retomar no âmbito da universidade as discussões coletivas de temáticas que envolvam o crescimento da universidade, tanto estrutural como pedagógica. É necessário que se crie mecanismos para envolver a sociedade para que perceba a sua importância no desenvolvimento regional.
ACMAI 4	Potencializar a estrutura funcional por meio de uma política de recursos humanos voltada à qualificação e valorização do seu corpo docente e técnico.
ACMAI 5	Prover condições estruturais para o desenvolvimento de projetos e qualificação dos cursos.
ACMAI 6	Não participou
ACMAI 7	Desenvolver a extensão comprometida com o bem estar social podendo ser ou não caracterizada como prestação de serviços.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).