

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES

Programa de Pós-Graduação em Administração

Mestrado

PRISCILA LACERDA DE SOUZA

**ALINHAMENTO ESTRATÉGICO ENTRE A AVALIAÇÃO
INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O PLANO DE
DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL NO INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**

BELO HORIZONTE

2022

PRISCILA LACERDA DE SOUZA

**ALINHAMENTO ESTRATÉGICO ENTRE A AVALIAÇÃO
INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O PLANO DE
DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL NO INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Administração.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Helena Belintani Shigaki
Área de concentração: Organização e Estratégia.
Linha de pesquisa: Estratégia, Inovação e Competitividade.

BELO HORIZONTE
2022

S729a SOUZA, Priscila Lacerda de

Alinhamento estratégico entre a avaliação institucional da educação superior e o plano de desenvolvimento institucional no instituto federal de educação tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte: Centro Universitario Unihorizontes, 2022.
136p.

Orientadora: Dr^a. Helena Belintani Shigaki

Dissertação (mestrado). Centro Universitario Unihorizontes.
Programa de Pós-graduação em Administração.

1. Avaliação institucional – alinhamento estratégico I. Priscila Lacerda de Souza II. Centro Universitario Unihorizontes - Programa de Pós-graduação em Administração. III. Título

CDD: 378.81

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Unihorizontes
- Viviane Pereira CRB6 1663 -



Instituto Novos Horizontes de Ensino Superior e Pesquisa Ltda.
Centro Universitário Unihorizontes
Mestrado Acadêmico em Administração

ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado Acadêmico em Administração do(a)

Senhor(a) **PRISCILA LACERDA DE SOUZA SAMPER** REGISTRO Nº. 745. No dia 12 de agosto de 2022, às 13:00 horas, reuniu-se no Centro Universitário Unihorizontes, a Comissão Examinadora de Dissertação, indicada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, para julgar o trabalho final intitulado **"ALINHAMENTO ESTRATÉGICO ENTRE E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS"**, requisito parcial para a obtenção do **Grau de Mestre em Administração**, linha de pesquisa: **Estratégia, Inovação e Competitividade**. Abrindo a sessão, o(a) Senhor(a) Presidente da Comissão, **Prof.ª Dr.ª Helena Belintani Shigaki** após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares da apresentação do Trabalho Final, passou a palavra ao(à) candidato(a) para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do(a) candidato(a). Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença do(a) candidato(a) e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final: **APROVADO**.

O resultado final foi comunicado publicamente ao(à) candidato(a) pelo(a) Senhor(a) Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o(a) Senhor(a) Presidente encerrou a reunião e lavrou o(a) presente ATA, que foi assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.


Belo Horizonte, 12 de agosto de 2022.



Prof.ª Dr.ª Helena Belintani Shigaki
Centro Universitário Unihorizontes



Prof.ª Dr.ª Nairana Radtke Caneppele Bussler
Centro Universitário Unihorizontes



Prof. Dr. Victor Silva Corrêa
Universidade Paulista – UNIP

Documento assinado digitalmente
gov.br JOAO LUIZ SOARES
Data: 16/08/2022 21:34:41-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. João Luiz Soares

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DE PORTUGUÊS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Declaro ter procedido à revisão da dissertação de mestrado intitulada

Alinhamento estratégico entre a avaliação institucional da educação superior e o plano de desenvolvimento institucional no Instituto Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

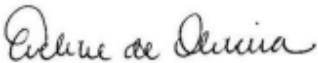
,
orientada pelo Profa. Dra. Helena Belintani Shigaki,

apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, de autoria de **Priscila Lacerda de Souza**

ITENS DA REVISÃO

- Correção gramatical e ortográfica
- Inteligibilidade do texto
- Adequação do vocabulário

Belo Horizonte, 3 de agosto de 2022


Eveline de Oliveira
Registro MEC LP-4044

AGRADECIMENTOS

Longos foram os caminhos percorridos até a conclusão deste estudo e, sem apoio, compreensão e afeto dos que estiveram comigo nessa jornada, não teria obtido o mesmo resultado. Quero, portanto, agradecer imensamente àqueles que trilharam comigo esse percurso.

À minha filha que, em sua imensa sabedoria de uma criança que, ao longo do mestrado, por diversas vezes se absteve de brincar comigo e fazia silêncio para que eu pudesse estudar. Cada esforço deste trabalho foi tão meu quanto dela. Aos meus pais e mestres da vida, por cada um dos inúmeros momentos em que me incentivaram e deram suporte físico e emocional para seguir. Aos amigos da faculdade, que ficarão para a vida, pelos risos e choros compartilhados.

Faço uma menção muito especial à minha orientadora, professora Dra. Helena Belintani Shigaki, essa grande profissional de quem fui agraciada com a orientação, por ter me conduzido nessa jornada de forma tão presente e dedicada, por ter me apontado caminhos quando eu não conseguia enxergá-los e por extrair o melhor de mim e deste estudo. Agradeço também ao Centro Universitário Unihorizontes, por me acolher e proporcionar tamanho desenvolvimento, bem como a cada professor que esteve presente contribuindo para a concretização deste trabalho.

Aos colegas de trabalho, pela cooperação e suporte em minhas ausências para que eu pudesse realizar a pesquisa. Ao IFMG, pela confiança e compartilhamento de dados que embasaram todo este estudo.

A Deus, minha devoção por mais essa conquista.

RESUMO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) são instituições educacionais públicas e, como tal, devem atentar para todos os preceitos legais que regem esse tipo de organização, alinhando suas ações aos objetivos estratégicos que constituem sua essência. A partir da redefinição dos rumos do planejamento governamental e, principalmente, das políticas públicas educacionais, em face do papel estratégico da educação, a eficiência ganhou destaque nesse cenário. Assim, um de seus desafios é realizar uma gestão que atenda às demandas da sociedade com eficiência. O presente trabalho foi realizado com o objetivo de identificar as perspectivas do alinhamento estratégico que conectam a avaliação institucional da educação superior ao plano de desenvolvimento institucional no contexto do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). A pesquisa descritiva, de natureza qualitativa, utilizou a técnica de estudo de caso. Realizou-se a coleta de dados primários (entrevista) e secundários (documentos públicos: regimento interno, mapa estratégico, plano de desenvolvimento institucional, relatórios de gestão e relatórios de autoavaliação institucional). As entrevistas foram realizadas com servidores das diretorias sistêmicas da reitoria do IFMG envolvidos no processo de avaliação e construção dos objetivos estratégicos e analisadas a partir da técnica de análise de conteúdo. Deste modo foi desenvolvido um estudo comparativo entre os dados coletados que indica avanços por parte gestão do IFMG na compreensão e na implementação dos processos de avaliação institucional para o alcance dos objetivos estratégicos, contudo, ainda é necessário que ocorra maior integração entre as diversas áreas, bem como o fortalecimento dos mecanismos de acompanhamento e controle dos resultados. Assim, este estudo concluiu no sentido de apontar caminhos para o aprimoramento do alinhamento entre os elementos investigados.

Palavras-chave: Alinhamento Estratégico. Avaliação Institucional. Gestão Educacional.

ABSTRACT

The Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFETs) are public educational institutions and, as such, must pay attention to all the normative precepts that rule this type of organization, aligning their actions with the strategic objectives that constitute their essence. From the redefinition of the directions of government planning and, mainly, of public educational policies, given the strategic role of education, efficiency gained prominence in this scenario. Thus, one of its challenges is to carry out a management that efficiently meets the demands of society. The present work was carried out with the objective of identifying the perspectives of the strategic alignment that connect the institutional evaluation of higher education to the institutional development plan in the context of the Federal Institute of Science and Technology of Minas Gerais (IFMG). The descriptive research, of a qualitative nature, used the case study technique. Primary (interview) and secondary data (public documents: internal regulations, strategic map, institutional development plan, management reports and institutional self-assessment reports) were collected. The interviews were carried out with employees of the systemic directorates of the IFMG rectorate involved in the process of evaluating and building the strategic objectives and analyzed using the content analysis technique. In this way, a comparative study was developed between the collected data, which indicates advances in the understanding and implementation of the institutional evaluation processes to reach the strategic objectives, however, it is still necessary to have greater integration between the various areas, as well as the strengthening of the mechanisms for monitoring and controlling the results. Thus, this study concluded in the sense of pointing out ways to improve the alignment between the investigated elements.

Keywords: Strategic Alignment. Institutional Assessment. Educational management.

RESUMEM

Los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFET) son instituciones educativas públicas y, como tales, deben atender todos los preceptos normativos que rigen este tipo de organizaciones, alineando su actuación a los objetivos estratégicos que constituyen su esencia. A partir de la redefinición de los rumbos de la planificación gubernamental y, principalmente, de las políticas públicas educativas, dado el rol estratégico de la educación, la eficiencia ganó protagonismo en este escenario. Así, uno de sus retos es realizar una gestión que responda de forma eficiente a las demandas de la sociedad. El presente trabajo se realizó con el objetivo de identificar las perspectivas del alineamiento estratégico que vincula la evaluación institucional de la educación superior al plan de desarrollo institucional en el contexto del Instituto Federal de Ciencia y Tecnología de Minas Gerais (IFMG). La investigación descriptiva, de carácter cualitativo, utilizó la técnica de estudio de caso. Se recolectaron datos primarios (entrevista) y secundarios (documentos públicos: reglamento interno, mapa estratégico, plan de desarrollo institucional, informes de gestión e informes de autoevaluación institucional). Las entrevistas fueron realizadas a funcionarios de las direcciones sistémicas de la rectoría del IFMG involucradas en el proceso de evaluación y construcción de los objetivos estratégicos y analizadas mediante la técnica de análisis de contenido. De esta forma, se desarrolló un estudio comparativo entre los datos recolectados, que indica avances en la comprensión e implementación de procesos de evaluación institucional para alcanzar los objetivos estratégicos, sin embargo, aún es necesario tener una mayor integración entre las diversas áreas, así como el fortalecimiento de los mecanismos de seguimiento y control de los resultados. Así, este estudio concluyó en el sentido de señalar caminos para mejorar la alineación entre los elementos investigados.

Palabras clave: Alineamiento Estratégico. Evaluación Institucional. Gestión educativa.

LISTA DE SIGLAS

Avalies	Avaliação das Instituições de Ensino Superior
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceitos Preliminares de Curso
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ESG	Environmental, Social and Corporate Governance
IDD	Indicador de Diferença de Desempenho
IES	Instituições de Ensino Superior
IFET	Instituições Federais de Ensino Tecnológico e Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISOS	Organização Internacional de Normalização
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOA	Lei de Diretrizes Orçamentárias
MEC	Ministério da Educação
MPOG	Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileira
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto político de curso
PPP	Projeto político-pedagógico
RAAI	Relatório de autoavaliação institucional
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SATS	Sistemas de Avaliação da Sustentabilidade
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Siorg	Sistema de Organização e Inovação Institucional do Governo Federal
TAE	Técnico Administrativo da Educação
TCU	Tribunal de Contas da União

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Rede Bibliométrica.....	19
Figura 2 – Volume temporal de artigos publicados.....	23
Figura 3 – Volume de citações por autor.....	24
Figura 4 - Alavanca de controle de Simons.....	46
Figura 6 – Medidas que compõem o IGC/Sinaes, 2019	48
Figura 7 – Atores do processo de avaliação institucional	51
Figura 8 - Enquadramento de estudos de caso únicos incorporados	56
Figura 9 - Atores da avaliação institucional	65
Figura 10 - Estrutura de governança do IFMG.....	69
Figura 11 - Fluxo de acompanhamento do PDI.....	78
Figura 12 – Recorte de indicação do semáforo do Farol de Desempenho	83
Figura 13 – Desafios identificados na análise de conteúdo.....	107
Figura 14 - Ciclo temporal de avaliação.....	109
Figura 15 - Ciclo ideal	110
Figura 16 - Relação PDI-RAAI no IFMG	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Legislações aplicadas ao contexto de estudo.....	14
Quadro 2 – Eixos de avaliação e dimensões Sinaes	15
Quadro 3 – Categorização dos estudos.....	18
Quadro 4 – Critérios de inclusão e exclusão	20
Quadro 5 – Apuração de evidências	21
Quadro 6 – Normativas legais do PDI.....	33
Quadro 7 – Quadro comparativo das ferramentas de alinhamento estratégico	43
Quadro 8 – Resumo das correlações entre os indicadores de qualidade e gestão	45
Quadro 9 – Definições da alavanca de controle de Simons	47
Quadro 10 – Composição dos Conceitos Preliminares do Curso (CPC).....	49
Quadro 11 – Ranking de notas IGC dos IFETS	54
Quadro 12 – Ranking de notas IGC dos UFs	55
Quadro 13 – Análise de técnicas aplicadas ao estudo	58
Quadro 14 - Documentos de análise do estudo	59
Quadro 15 – Perfil dos entrevistados.....	61
Quadro 16 – Relação de informações demandadas externamente ao IFMG.....	66
Quadro 17 - Evolução da Missão Institucional	70
Quadro 18 - Evolução da Visão Institucional.....	70
Quadro 19 - Evolução dos Valores Institucionais	71
Quadro 20 - Requisitos para credenciamento.....	73
Quadro 21 - Elementos mínimos do PDI.....	74
Quadro 22 - Detalhamento de objetivo institucional.....	77
Quadro 23 – Envolvimento das áreas por perspectiva BSC	80
Quadro 24 - Percentual de participação na autoavaliação	88
Quadro 25 – Quantitativo de participação por categoria.....	88
Quadro 28- Pesos de avaliação para credenciamento.....	92
Quadro 26 – Indicadores do Eixo 1	93
Quadro 27 – Indicador do Eixo 2	93
Quadro 29 - Distribuição eixos avaliados por ano	94
Quadro 30 – Códigos e categorias de análise de conteúdo.....	95

SUMÁRIO

<u>1</u>	<u>INTRODUÇÃO</u>	<u>7</u>
1.1	OBJETIVO	9
1.1.1	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	9
1.2	JUSTIFICATIVA	9
<u>2</u>	<u>CONTEXTUALIZAÇÃO DE CENÁRIO</u>	<u>11</u>
2.1	DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO	11
2.2	MARCO LEGAL DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO	13
<u>3</u>	<u>REFERENCIAL TEÓRICO</u>	<u>17</u>
3.1	REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	17
3.2	DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO ESCOLAR	28
3.2.1	O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	30
3.2.2	O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL	31
3.3	DO ALINHAMENTO ESTRATÉGICO	34
3.4	AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	36
3.4.1	AVALIAÇÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO	37
3.4.2	AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	41
3.4.3	FERRAMENTAS DE CONTROLE E AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO	42
3.5	ATORES DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	50
<u>4</u>	<u>PERCURSO METODOLÓGICO</u>	<u>53</u>
4.1	TIPO, ABORDAGEM E MÉTODO DE PESQUISA	53
4.2	UNIDADE DE OBSERVAÇÃO E UNIDADE DE ANÁLISE	54
4.3	SUJEITOS DA PESQUISA	57
4.4	TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	57
4.4.1	PESQUISA DOCUMENTAL	59
4.4.2	ENTREVISTA	60
4.5	MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS	62
<u>5</u>	<u>ANÁLISE</u>	<u>64</u>
5.1	ANÁLISE DOCUMENTAL	64
5.1.1	ANÁLISE DO REGIMENTO INTERNO	66
5.1.2	ANÁLISE DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL	72

5.1.3	ANÁLISE DO MAPA ESTRATÉGICO	79
5.1.4	ANÁLISE DO FAROL DE DESEMPENHO	82
5.1.5	ANÁLISE DO RELATÓRIO DE GESTÃO	85
5.1.6	ANÁLISE DO RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	87
5.1.7	ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO ATINENTE À COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO	89
5.1.8	ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO ATINENTE AOS EIXOS DE AVALIAÇÃO DO SINAES	92
5.2	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	94
5.2.1	PERCEPÇÃO DO ALINHAMENTO ESTRATÉGICO	96
5.2.2	GESTÃO E PRÁTICA	100
5.2.3	DESAFIOS DO ALINHAMENTO ESTRATÉGICO	103
5.3	ANÁLISE DOS RESULTADOS	108
<u>6</u>	<u>CONCLUSÃO</u>	<u>119</u>
<u>7</u>	<u>REFERÊNCIAS</u>	<u>121</u>
	<u>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA</u>	<u>129</u>
	<u>APÊNDICE B – CRONOGRAMA DA PESQUISA</u>	<u>130</u>
	<u>APÊNDICE C – ORÇAMENTO DA PESQUISA</u>	<u>131</u>
	<u>ANEXO I – ORGANOGRAMA IFMG</u>	<u>132</u>
	<u>ANEXO II – MAPA ESTRATÉGICO DO IFMG 2019-2023</u>	<u>133</u>
	<u>ANEXO III – ANÁLISE CRONOLÓGICA DAS REGULAMENTAÇÕES DA CPA</u>	<u>134</u>

1 INTRODUÇÃO

A concepção de administração escolar tem como característica principal o controle, a distinguí-la da administração não formal. O alinhamento da gestão, a continuidade de projetos, a eficiência pública e o alcance dos objetivos que deram origem à criação de um órgão e de suas metas são alguns fatores que apontam para a necessidade de adotar o planejamento estratégico no setor público (Bryson *et al*, 2018). De acordo com Ribeiro (1964), para que seja intencional, a gestão da educação deve ter seus procedimentos formalizados e estabelecidos com fins de realização programada, fugindo à cultura do imprevisto e ao conhecimento empírico. Cintra (2011), em sua tese, reafirma que há consenso em torno da ideia de que os processos de controle são parte fundamental da atividade organizacional.

Leão (1939) já afirmou que nenhum problema escolar sobrepõe em importância o problema de administração, incorporando as teorias da administração no contexto educacional. Nota-se que, atualmente, as instituições públicas vivem uma nova realidade organizacional, muito mais dinâmica e complexa, uma vez que os consumidores estão cada vez mais exigentes e atentos às informações disponibilizadas. Nesse sentido, Eisenhardt (2001) destaca o caráter intuitivo do processo estratégico e a necessidade de adoção de processos simples que permitam o rápido ajuste em ambientes turbulentos. Dessa forma, percebe-se que a administração pública tem uma necessidade latente de adoção de novos modelos de gestão, mais ágeis e integrados, voltados para a eficiência dos processos de trabalho (JAQUES, 2015). As universidades públicas federais brasileiras têm passado por um processo de transformação importante, proveniente de um processo de amadurecimento associado a um crescimento da rede de ensino e, por consequência, surge a cobrança da modernização da sua forma de gestão e de resultados para a sociedade (MEIRELES, 2019).

A eficiência administrativa passou a vigorar na Constituição Federal em seu artigo 37, quando determinou que a administração pública direta e indireta de qualquer dos poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios obedecerá aos princípios de eficiência, e tal princípio tem sido estimulado em toda a máquina pública. Esses conceitos, até então, eram utilizados no ambiente competitivo das empresas privadas (DIAS, 2017). Desse modo, metodologias específicas de gestão pública buscam trazer a visão do alinhamento dos processos às estratégias governamentais e promoção da cadeia de valor, a fim de alcançar os objetivos institucionais.

O principal elo entre a atividade educacional e o alcance de seus objetivos é a avaliação institucional, que tem por objetivo promover o conhecimento profundo da instituição, gerando informações capazes de subsidiar a melhoria da qualidade de ensino (DIAS SOBRINHO, 2008). O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é responsável por promover a ação de avaliação da educação e teve, como demonstra Dias Sobrinho (2008), em seu cerne, uma proposta que extrapolava uma obrigação protocolar burocrático-legal. Porém, a partir da constituição do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a avaliação institucional ganhou uma nova roupagem retroagindo ao paradigma técnico-burocrático e descontinuando o processo evolutivo que vinha se construindo na avaliação educacional.

Não obstante, a Emenda Constitucional nº 95, de 2016, limitou as despesas da União ao valor executado no ano de 2016, congelando os investimentos por 20 anos. E, para as atividades de manutenção de desenvolvimento do ensino, o ano base adotado foi o de 2017, quando vários contingenciamentos ocorreram no orçamento das Instituições de Ensino Superior (IES). Entraves culturais e burocráticos, contingenciamento orçamentário, dinâmica política e mercadológica, entre outros, associados ao aumento do nível de exigência em termos de qualidade da prestação de serviço por parte da comunidade acadêmica, tanto interna quanto externa, exigem um esforço por parte dos órgãos públicos para gerirem seus orçamentos (MEYER JR; LOPES, 2015).

Um dos desafios das instituições públicas de educação é condensar esses esforços e adotar uma gestão que abarque toda a complexidade do setor, conforme mencionam Meyer Jr e Lopes (2015). Os instrumentos de gestão deveriam fornecer fundamentos racionais para a tomada de decisão, sendo norteadores das ações coordenadas, se fazendo necessário avaliar as ferramentas utilizadas nesse contexto a fim de verificar se a proposta governamental realmente atende à demanda atual. Para Dias Sobrinho (2008), a avaliação na educação brasileira não produz mais significados, a reduzindo-se a um indicador burocrático de controle.

A principal dúvida paira sobre até que ponto os relatórios de avaliações institucionais apresentados são efetivamente parte de um processo de alinhamento estratégico ou se pertencem a um compromisso protocolar. Afinal, como a avaliação institucional tem contribuído para o processo de alinhamento estratégico da educação superior? Apurar resultados sem que se dê o efetivo tratamento não gera melhoria, no entanto, a avaliação

institucional, quando utilizada como ferramenta constante do planejamento estratégico, contribui para a sustentabilidade e se torna subsídio importante para o aprimoramento escolar (MOURA, 2017).

Para que as avaliações gerem retorno em forma de melhorias, é preciso que estes sejam constantemente alinhados aos objetivos institucionais. Para tanto, buscou-se, com a realização deste trabalho, apurar qual o real vínculo entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e os processos de avaliação institucionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG).

1.1 OBJETIVO

Esse estudo tem como objetivo geral identificar como a avaliação institucional tem contribuído no processo de alinhamento estratégico, no contexto do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG).

1.1.1 Objetivos específicos

Para que seja possível alcançar o objetivo geral foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- I. identificar as práticas de avaliação institucional e suas perspectivas;
- II. mapear o processo de alinhamento estratégico a partir das ferramentas de avaliação institucional no IFMG;
- III. evidenciar a percepção dos gestores perante o processo de alinhamento estratégico da avaliação institucional.

1.2 JUSTIFICATIVA

A pesquisa se torna oportuna e se justifica diante da necessidade de literatura específica com enfoque no alinhamento estratégico aplicado à gestão pública (PRIETO, 2009). Nesse contexto, o tema abordado pode ser aplicado na área da educação, a fim de estimular a prática de alinhamento estratégico a partir da compreensão de seus benefícios e limitações, para que avaliações institucionais incorporem efetivamente o princípio da eficiência e traduzam concretamente os objetivos organizacionais, atribuindo valor à avaliação institucional (HEIDERSCHEIDT, 2021). A avaliação da qualidade das instituições de ensino superior tem

sido tema de pesquisas recorrentes e amplos estudos em todo o mundo (STEINHARDT *et al.*, 2016) demonstrando o interesse no tema e a necessidade de ampliação de conhecimentos.

Como se pôde verificar na Revisão Sistemática de Literatura realizada para este estudo, bem como salientam Moreno *et al.* (2017), não há evidências claras quanto aos fatores primordiais para o alinhamento estratégico no setor de gestão escolar pública, como integrar e harmonizar as ações e as estratégias públicas, de forma a otimizar os recursos existentes diante do contexto burocrático e nem como de fato utilizar o alinhamento estratégico para agregar eficiência às respostas dadas às demandas públicas e para a qual este estudo pretende contribuir. Pederneiras *et al.* (2011) menciona que a avaliação institucional surge como um movimento importante no processo de autorreflexão e autoconhecimento, possibilitando ampliação do conhecimento sistemático sobre a natureza da instituição e o seu objetivo social (HEIDERSCHIEDT, 2021).

A relevância social e econômica do estudo fica evidente, dado o fato de o impacto da aplicação de ações alinhadas aos objetivos institucionais recair diretamente sobre a sociedade na forma de qualidade do serviço prestado pelas instituições de ensino superior, na economicidade, na otimização dos recursos públicos empregados e pela sustentabilidade do setor de educação, preponderante para o desenvolvimento de uma nação.

Ainda, a contribuição desta pesquisa também permeia a síntese conceitual apresentada e o apontamento dos modelos adotados, conceitos importantes para a definição de estratégias competitivas (PRIETO, 2009). Possibilitando, desse modo, uma melhor compreensão de fatores importantes para a composição da qualidade e futuras proposições de modelos que se adequem à realidade do setor educacional público, auxiliando as instituições federais de ensino superior a alcançarem os objetivos institucionais, além de serem capazes de responder com mais agilidade ao mercado, mesmo diante da rigidez legal, da burocracia e dos diversos entraves existentes na administração pública, combatendo, assim, o discurso da ineficiência.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DE CENÁRIO

Estudar o alinhamento estratégico a partir da análise dos relatórios de avaliação externa da Comissão Própria de Avaliação e o Plano de Desenvolvimento Institucional em instituições de educação superior públicas implica, primeiramente, compreender como se deu a origem das Instituições Federais de Ensino Tecnológico e Superior (IFETS) e conhecer o contexto em que ocorreu a inserção dos processos de avaliação da qualidade do ensino superior. Do mesmo modo, quando se trata de órgãos públicos, não se pode distanciar da legislação pertinente à instituição em análise, a qual rege suas atividades, dado que a estes só cabe fazer o que está previsto em lei, não tendo, portanto, a mesma autonomia e liberdade de uma empresa privada.

2.1 DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

A rede federal de educação profissional surgiu a partir de 1909, com o Decreto nº 7.566, do Presidente Nilo Peçanha, dando origem a uma sucessão de absorções das antigas escolas pelas instituições que foram sendo criadas posteriormente. As Escolas de Aprendizes Artífices deram lugar aos Liceus Industriais, os quais foram integrados às Escolas Industriais e Técnicas em 1952 e, que, posteriormente, foram absorvidas pelas Escolas Técnicas Federais, que, em 1978, se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet). Em 29 de dezembro de 2008, com a Lei nº 11.892/08, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, criaram-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que também absorveram parte da estrutura existente de educação tecnológica.

Percebe-se que a formação dessas instituições se deu por remendos, ao longo da história, que proporcionaram a construção dos atuais Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs). Otranto (2010) aponta que o fato de os institutos federais terem sido estruturados a partir da união de antigas instituições profissionais dá a elas uma estrutura diferenciada.

Nota-se que a estruturação dos IFETs, em todo o território nacional, se deu a partir da formação pré-existente de outras unidades, sendo que cada *campus* teve uma formação distinta, pois derivou da fusão das instituições que a compunham. Desse modo, favoreceu-se a atuação isolada de cada unidade conforme suas condições pré-existentes e permeada pela desorganização gerencial inicial, já que, em alguns casos, a reitoria só foi estruturada *a posteriori*. Em função dessa característica, não foram apenas as estruturas físicas que foram

agregadas à nova formação, mas também velhas culturas, valores e métodos utilizados. Essas metodologias de trabalho diferenciadas em cada unidade são embasadas, ainda hoje, em ações pontuais, esforços esses que, muitas vezes, ocorrem concomitantemente, no *campus* e na reitoria de forma isolada e que acabam por concorrer entre si. Apesar de essas instituições serem embutidas de intenções reais de melhorias, os objetivos não são alcançados por serem tratados de forma descontextualizada, desconexa de um processo de alinhamento com a estratégia, herança de sua própria formação (OTRANTO, 2010).

No entanto, os IFETs surgiram com autonomia administrativa, diferentemente das universidades públicas, dada a sua natureza jurídica de autarquia. Essa condição legal lhes garante liberdade na gestão de determinadas ações, como as que dizem respeito à sua estruturação hierárquica, política, pedagógica e didática, desde que guiadas por seus propósitos legalmente definidos e para os quais foram criadas. De acordo com a legislação que os instituiu, os institutos federais devem, entre outros, ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, além de promoverem a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e à educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão (Lei nº 11.892/08, art. 6º).

É notória a necessidade de adaptação ao mercado e, para Otranto (2010), a proposta político-educacional-financeira do Banco Mundial, ao financiar a criação dos IFETs, em relação aos cursos superiores, era que tivessem menores custos que as das universidades, dada a maior flexibilidade que teriam, portanto, mais integrados ao sistema produtivo, podendo acarretar uma fiscalização e um direcionamento mais eficaz da educação aos interesses do mercado, sendo fiscalizado pelos docentes, discentes e ou técnicos administrativos (TAES). Essa diretriz vai de encontro ao descrito pelo Oliveira (2015), que menciona as reivindicações sociais, no que tange à qualidade dos serviços públicos evoluir à medida que as instituições democráticas se fortalecem, fazendo incidir no Estado uma busca por respostas mais eficazes, objetivando, não raro, sua adaptação às novas situações. Ainda segundo o mesmo autor, se a mudança da administração pública é primordial, subentende-se que é importante desenvolver uma cultura empreendedora inspirada na administração empresarial.

Assim como ocorre no setor público e privado, que precisa de indicadores específicos, na educação é preciso prever metodologias e indicadores diferenciados conforme suas especificidades. O empreendedorismo público se faz necessário para que a organização se torne mais dinâmica, mas cabe distinguir algumas características que as diferem do setor privado. Entre umas das principais distinções recai sobre o fato do setor privado ter liberdade de atuação, enquanto na administração pública pelo direito administrativo, por intermédio do princípio da legalidade, só lhes cabe fazer aquilo que a lei lhes permite ou autoriza (DI PIETRO, 2010), sendo a principal garantia ao cumprimento dos direitos individuais. Logo, enquanto “na administração particular é lícito fazer tudo que a lei não proíbe, na administração pública só é permitido fazer o que a lei autoriza” (MELLO, 2009, p. 47). Além disso, entraves culturais existentes e a própria competição com a iniciativa privada devem ser considerados, pois não é garantia de sobrevivência de um órgão o fato de ser gerida pelo governo. É preciso atender a uma finalidade e a um objetivo público com eficácia e eficiência. E, para tanto, se faz necessário estudar seus modos de gestão e alinhar suas ações a seus objetivos estratégicos, a fim de compreender os processos envolvidos.

2.2 MARCO LEGAL DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Quando se trata de avaliação institucional, um ponto a se considerar é o impacto das diretrizes legais na autonomia dada às IES para se desenvolverem. Westerheijden (2007) explora a relação entre governo e os reflexos das características da administração pública nas IES, no que toca à sua liberdade de ação nos processos de tomada de decisão, reforçando a lacuna entre as políticas governamentais e a sua implantação nas organizações. O fator marco legal serve para avaliar o nível de dependência para com o Estado, bem como o nível de possibilidade de articulação proposto entre os atores sociais envolvidos.

São inúmeras as legislações no que concerne aos órgãos públicos de educação, dado que, por ordenamento constitucional, pelo princípio da legalidade descrito no inciso II do artigo 5º, a Administração Pública só pode fazer o que a lei permite, imbuindo-a de total subordinação à atuação estatal. E é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que está explicitado o dever constitucional do Estado para com a avaliação da educação, objetivando a melhoria da qualidade de ensino.

Quadro 1 – Legislações aplicadas ao contexto de estudo

LEI	DISPOSIÇÃO
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e dá outras providências
Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004	Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.
Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
Portaria MEC nº 2.051, de 9 de julho de 2007	Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.
Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.
Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017	Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Nas IES, a autoavaliação, coordenada pelo Sinaes, é obrigatória e instituída pela Lei nº 10.861/04 e estipula prazo para entrega anual do relatório junto ao Inep.

Segundo Oliveira (2014), a avaliação institucional é constituída de duas fases, que são a autoavaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação, orientada por diretrizes específicas e a avaliação externa, realizada por comissões designadas pelo Inep, tendo como referência os padrões de qualidade para a educação superior, expressos nos instrumentos de avaliação. O processo de avaliação externa, independentemente de sua abordagem, orienta-se por uma visão multidimensional, que busca integrar suas naturezas formativas e de regulação numa perspectiva de globalidade.

A avaliação institucional promovida pelo Sinaes é formada por três componentes principais, a avaliação das instituições, a avaliação dos cursos e a avaliação do desempenho dos estudantes, também conhecido como Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), como demonstra Luckesi (2018).

No que tange à avaliação externa da instituição, a Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014, prevê o agrupamento dos indicadores em cinco eixos de avaliação que visam facilitar a compreensão de quais atividades devem ser articuladas para o desenvolvimento da instituição (BRASIL,

2014). A Portaria veio normatizar o que a legislação regulamentou e a relação entre a Portaria 92/MEC/14 e a Lei nº 10.861/04 foi relacionada no Quadro 2 para a compreensão dos conceitos embutidos em cada eixo.

Quadro 2 – Eixos de avaliação e dimensões Sinaes

Eixo de indicadores (Portaria nº 92/MEC/14)	Dimensões do Sinaes (Lei nº 10.861/04, art. 3º)
Eixo 1 – Planejamento e avaliação institucional	VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;
Eixo 2 – Desenvolvimento institucional	I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional; 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, e à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
Eixo 3 – Políticas acadêmicas	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; IV – a comunicação com a sociedade; IX – políticas de atendimento aos estudantes;
Eixo 4 – Políticas de gestão	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 a representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.
Eixo 5 – Infra física	VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

Fonte: Elaborado pela autora com base na legislação vigente, conforme demonstrado.

Os eixos são norteadores da avaliação interna, também denominada autoavaliação, que aponta questões organizacionais e evidencia os objetivos institucionais. De outro modo, é por meio dos eixos que também se tem o barema de avaliação externa para credenciamento e reconhecimento das instituições de educação. A apuração é realizada pelo Sinaes, por meio de pesos atribuídos a cada eixo e que norteiam índices gerais.

Os processos avaliativos e a divulgação dos resultados são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), que é o órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sinaes e a operacionalização é de responsabilidade do Inep.

O Sinaes tem uma série de instrumentos complementares, incluindo autoavaliação, avaliação externa, Enade, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação, como o censo e o cadastro. A integração dos instrumentos permite que sejam atribuídos alguns conceitos que

servem de informações para o censo escolar, para ações de reconhecimento de cursos e credenciamento das faculdades, bem como para orientar a criação de políticas públicas (INEP, 2015). Portanto, representam instrumentos de suma importância para a gestão escolar e recebem esforços de diversos setores para a sua conclusão.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo se encontram os principais conceitos dentre a temática desta pesquisa referenciando os autores que abordam o tema. Inicialmente se apresenta a Revisão Sistemática de Literatura (RSL) realizada com intuito de promover um levantamento dos estudos já realizados que tratam da relação entre alinhamento estratégico e índices de avaliação institucional, verificando as aplicações dentro do contexto da educação.

3.1 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Com o propósito de melhor conhecer sobre a temática proposta e verificar a relevância da pesquisa, foi realizada uma RSL, a partir da qual se pôde perceber, entre outros, a necessidade de ampliação do debate acadêmico acerca da temática proposta, como se demonstra a seguir. Com a pesquisa buscaram-se os elementos que tornem possível compreender a relação entre o alinhamento estratégico e a avaliação institucional proposta

Como seleção das terminologias de pesquisa realizaram-se buscas, em bases de dados de trabalhos científicos, de estudos que contemplassem no título, nas palavras-chave ou nos resumos os termos “strategic alignment”, “environmental, social and corporate governance”, “institutional assessment”, “fit” e “education”. A escolha destes termos se deu em função da relação com a área de educação foco deste estudo. Ademais, não se adotou nenhuma limitação em função do idioma, no entanto, a busca dos termos em inglês se fez coerente, uma vez que é exigência das publicações o resumo em tal idioma, o que possibilita abarcar o resultado almejado em todos os idiomas publicados. Cabe ainda esclarecer que o termo *fit* foi inserido, uma vez que estudos apontam ser este mais adequado para abordar o alinhamento estratégico externo, referindo-se ao ajuste das capacidades, recursos e estratégia ao ambiente competitivo da organização (NAMAN; SLEVIN, 1993). A busca foi realizada relacionando termo a termo ao foco central, isto é, alinhamento estratégico, para que fosse possível compreender qual destes apresentou maior impacto para o estudo.

No que tange à escolha das bases de busca, definiram-se três bases iniciais, sendo elas Scopus, Emerald e SciELO. No entanto, tendo em vista que os dados ambientais, sociais e de governança corporativa (do inglês *environmental, social and corporate governance* - ESG) envolvem um tema muito atual, com recente aplicação ao campo da educação, além das bases já citadas, optou-se por incluir o buscador Google Acadêmico, por ser mais abrangente.

O objetivo, ao definir os critérios, é identificar os estudos primários que fornecem evidência direta a respeito das questões de pesquisa e também reduzir a probabilidade de viés (KITCHENHAM; CHARTERS, 2007). Uma vez realizado o mapeamento terminológico, foram utilizados os operadores booleanos AND (e) e OR (ou), para a construção das estratégias avançadas de busca, sendo que AND equivale à intersecção e OR à união. O operador OR (ou) proporciona maior amplitude de busca, uma vez que não relaciona os termos e, portanto, representa uma estratégia que só foi utilizada dado o baixo volume de evidências com o operador booleano AND, conforme demonstrado no Quadro 1. Dado o baixo volume de publicações, em bases qualificadas, utilizando os filtros anteriores que utilizavam como conjunção, ou *string*, o termo AND denotando a relação proposta pelo tema de estudo, que é a integração de avaliações métricas ao alinhamento estratégico, optou-se por realizar também uma nova busca utilizando o termo OR para identificar o que tem sido estudado sobre alinhamento estratégico e sobre avaliação institucional, no intuito de delinear a conexão com os objetivos institucionais. Exclusivamente para esse operador booleano, dado que o volume de publicações certamente seria mais amplo, optou-se por delimitar a área de educação e por ater-se ao modelo métrico de “avaliação institucional” nacionalmente previsto pela legislação brasileira, tendo a base Scopus sido escolhida por ser uma das maiores bases de publicações mundiais.

Quadro 3 – Categorização dos estudos

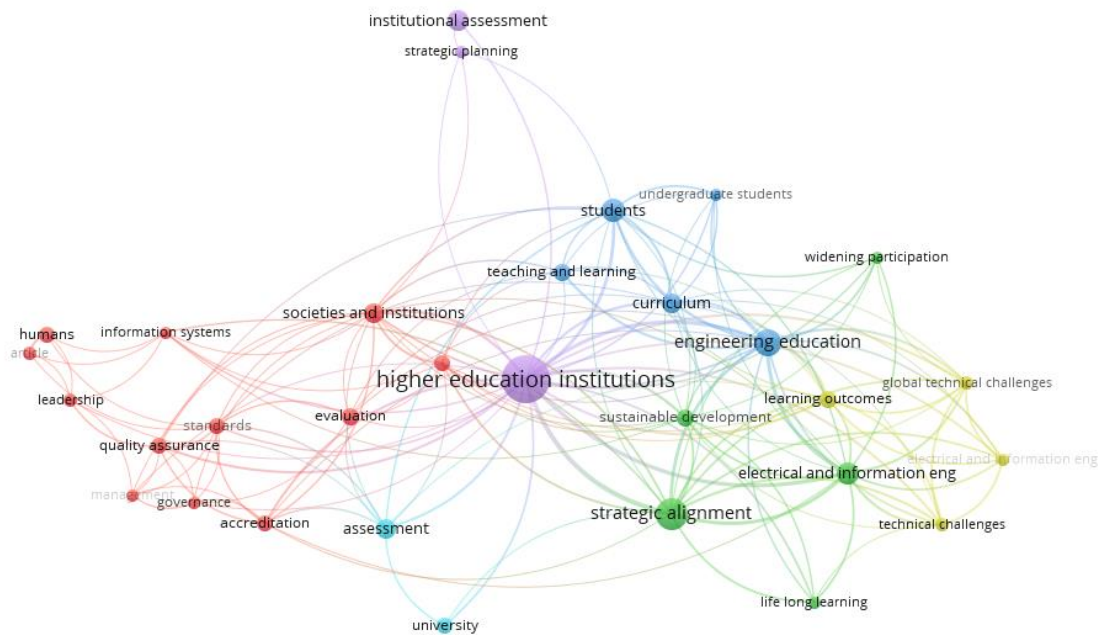
Unidade de comparação	Unidade de contexto	Categoria	Base	Evidências
Alinhamento estratégico	ESG	"strategic alignment" AND "Environmental, social and corporate governance" AND education	Scopus	0
			Emerald	1
			SciELO Citation Index (Web of Science)	0
			Google Acadêmico	30
	Avaliação institucional	"strategic alignment" AND ("institutional assessment" OR fit) AND education	Scopus	0
			Emerald	2
			SciELO Citation Index (Web of Science)	0
			Google Acadêmico	96
		("strategic alignment" OR "institutional assessment" OR fit) AND education	Scopus	218
			Subtotal	347

Fonte: Elaborado pela autora com base na RSL (2021)

A partir da definição dos critérios booleanos adotados e bases utilizadas, foi possível extrair a rede bibliométrica gerada a partir dos dados que deram origem a 347 artigos identificados. Para construção dessa ferramenta gráfica da rede bibliométrica foi feito uso da ferramenta

VOSviewer, com a qual é possível visualizar a relação de ocorrência dos termos pesquisados, extraídos do levantamento da base Scopus, demonstra a necessidade de ampliação de estudos na área abordada por este estudo. Adotou-se o programa bibliométrico VOS (*Visualization of Similarities*) para definir os nós e as ligações de sua rede, e avaliar a aproximação de temas debatidos nos textos ofertados para criar a rede de relacionamento.

Figura 1 – Rede Bibliométrica



Fonte: VosViewer

Nota: baseado nos 347 artigos identificados.

Como se pode verificar na rede mostrada na Figura 1, foram identificados seis clusters diferentes, agrupados por cores que indicam os temas centrais em comum (VAN ECK, 2018). Na rede apresentada, destaque para a educação superior, item utilizado como filtro e que se correlaciona com todos os clusters apresentados. Dois clusters, especialmente um representado pela coloração verde e outro pela azul, compõem o campo da engenharia, porém, se distinguem pela abordagem, sendo, no azul, debates curriculares e, no verde, de gestão de processos. E, entre eles, no amarelo, a tecnologia da informação. Os três juntos representaram 65% dos artigos analisados.

A densidade do cluster é definida pelo número de itens, assim como o tamanho da esfera representa a densidade de referência ao tema (VAN ECK, 2020). Sendo assim, é possível

verificar que o cluster associado à qualidade tem maior densidade e apresenta temas associados à acreditação e à avaliação. O segundo cluster a apresentar maior densidade foi o atrelado ao currículo escolar, tema excluído deste estudo. O cluster com maior distanciamento da rede e com menor número de itens associados foi o de avaliação institucional, tema deste estudo.

Para Van Eck (2018), o parâmetro de atração ou repulsão dos nós da rede determina o maior ou o menor envolvimento deles com o tema central, no caso, educação superior. Quanto maior essa distância, como ocorre, menor a conexão entre eles. Pode-se, portanto, verificar um grande distanciamento entre o alinhamento estratégico e a avaliação institucional, denotando que esse relacionamento é pouco associado na literatura encontrada, pertencendo, inclusive, a clusters diferentes. De fato, ao se analisar os artigos encontrados na busca, observou-se que o alinhamento estratégico foi mais debatido dentro de uma temática computacional, na elaboração de sistemas e programas que permitissem a apuração de resultados no campo da engenharia.

Do total de 347 periódicos encontrados, procedeu-se a seleção da literatura por meio de métodos sistemáticos, nos quais foi possível realizar o estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão de estudos por delimitação explícita e, por conseguinte, proceder à avaliação crítica. Atendendo ao critério de transparência, segundo ensina Mendes (2008), nesta etapa o procedimento deve ser conduzido de maneira criteriosa e explícita, agregando maior credibilidade à análise e garantindo a representatividade da amostra.

Quadro 4 – Critérios de inclusão e exclusão

Inclusão
Estudos que tratassem de artigos revisados pelos pares
Estudos que fizessem a associação de métricas interligadas ao alinhamento estratégico
Estudos que se limitassem à educação superior
Exclusão
Estudos que tratassem de questões voltadas a ensino e aprendizagem
Estudos que abordassem questões curriculares na educação
Excluir estudos exclusivamente teóricos
Publicações em revistas de baixo impacto

Fonte: Elaborado pela autora com base na RSL (2021)

Não foram feitos cortes temporais nas buscas para que assim se pudesse verificar a partir de quando se iniciaram as publicações de estudos, deixando que o fator temporal se apresentasse de forma espontânea.

Os critérios de inclusão e exclusão foram aplicados, conforme ressaltado por Kitchenham e Charters (2007). A primeira etapa da aplicação de critérios eliminatórios de exclusão se deu a partir da leitura dos títulos, bem como a eliminação de publicações redundantes de mesma autoria evidenciadas em bases distintas. Na segunda etapa, foram realizadas as leituras dos resumos/abstracts e a seleção para que se efetuasse a etapa posterior. Por último, de posse do conteúdo completo dos artigos que não foram excluídos na etapa anterior, procedeu-se a uma seleção pela aplicação dos critérios ao conteúdo completo do artigo. Para tal, por se tratar de critérios de exclusão e não de análise do conteúdo, adotou-se a técnica de *full-screening*, que se caracteriza por previamente folhear o artigo em busca de conhecimento superficial e pode ser utilizada para tornar o processo de seleção mais eficiente, dado que muitos artigos que são retornados na busca não apresentam qualquer relação com o tópico da revisão. No Quadro 5 observa-se o número de evidências apontadas para cada *string*.

Quadro 5 – Apuração de evidências

<i>String</i>	Evidências		Percentual de aproveitamento
	Iniciais	Após critérios de exclusão	
"strategic alignment" AND "environmental, social and corporate governance" AND education	31	6	19%
"strategic alignment" AND ("institutional assessment" OR fit) AND education	98	18	18%
("strategic alignment" OR "institutional assessment" OR fit) AND education	218	38	17%
Total	347	62	18%

Fonte: Elaborado pela autora com base na RSL (2021)

Com isso, foram classificados, para leitura na íntegra, no total, 62 artigos, representando 18% do total evidenciado inicialmente. Posteriormente, a partir da análise de conteúdo e suas etapas sistematizadas, procedeu-se à leitura e à análise dos artigos de forma minuciosa, considerando as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2011), o que possibilitou aprofundar a compreensão da literatura disponível e categorizar o estudo, a fim de compreender a relação entre os diversos estudos encontrados.

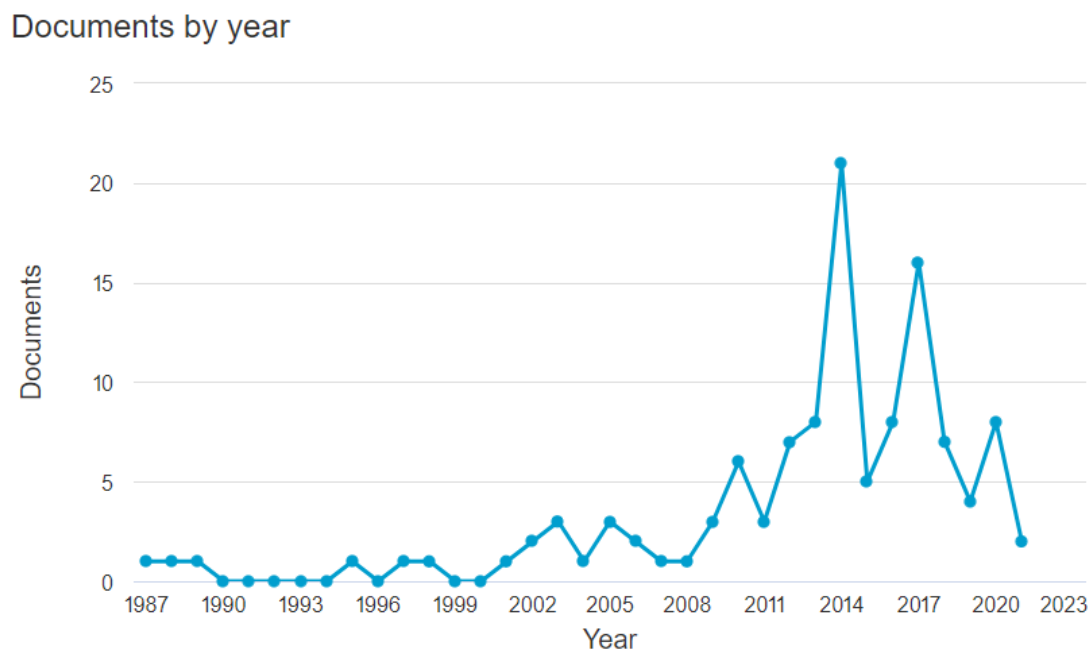
Compreender a relação entre os estudos analisados possibilita o estabelecimento de uma base fidedigna de informação e contextualização mais precisa que possa, de fato, justificar este estudo. Sendo assim, identificar o panorama geral das publicações levantadas nas bases de dados, relacionando o alinhamento estratégico à avaliação institucional na área de educação superior, se fez necessário.

Apesar de existirem métricas distintas que sirvam de base para a tomada de decisão por parte dos *stakeholders*, a associação das métricas de avaliação institucional ao alinhamento estratégico é tema pouco debatido, a notar pelo pequeno número de publicações nas principais bases de dados mundialmente conhecidas no meio acadêmico. Isso se depreende da aplicação da *string* apresentada entre as bases Emerald, SciELO e Scopus. Antes mesmo de qualquer exclusão de artigos com base nos critérios estabelecidos, percebeu-se o baixo volume de publicações que utilizassem os termos associados, ou seja, utilizando o operador booleano AND. Por tal motivo, inclusive, foi necessário utilizar o buscador Google Acadêmico, resultando num total de 129 publicações. Destes, 24 artigos se mostraram coerentes com os critérios deste estudo, o que forçou a utilização do operador booleano OR, a fim de evidenciar estudos que, apesar de não mencionarem os termos, pudessem contribuir com a análise em questão.

Para fins deste estudo, em função da aplicabilidade dos termos na área da educação em aparatos científicos e normatizações legais, a escolha pelos termos ESG e avaliação institucional, foi identificada como a mais adequada. Dado o contexto transversal da investigação, ainda que não tenham sido feitos cortes temporais nas buscas, para que assim se pudesse verificar a partir de quando se iniciaram as publicações de estudos, após a aplicação dos filtros, o horizonte temporal das obras analisadas ressaltou de forma espontânea. No contexto da educação, já que se utilizou o termo *education* na string, foi possível verificar que a avaliação institucional, por ser mais remoto, se apresentando mais longínquo no tempo, apresentou um volume maior de evidências, com 98 publicações, contra 31 do recente debate sobre ESG na educação escolar.

No entanto, para melhor compreender a relação do alinhamento estratégico ou da avaliação institucional no campo da educação é que se utilizou o operador booleano OR. Sendo assim, foi possível depreender, do gráfico Scopus, uma forte concentração de publicações nos últimos dez anos, como demonstrado na Figura 2.

Figura 2 – Volume temporal de artigos publicados



Fonte: Scopus

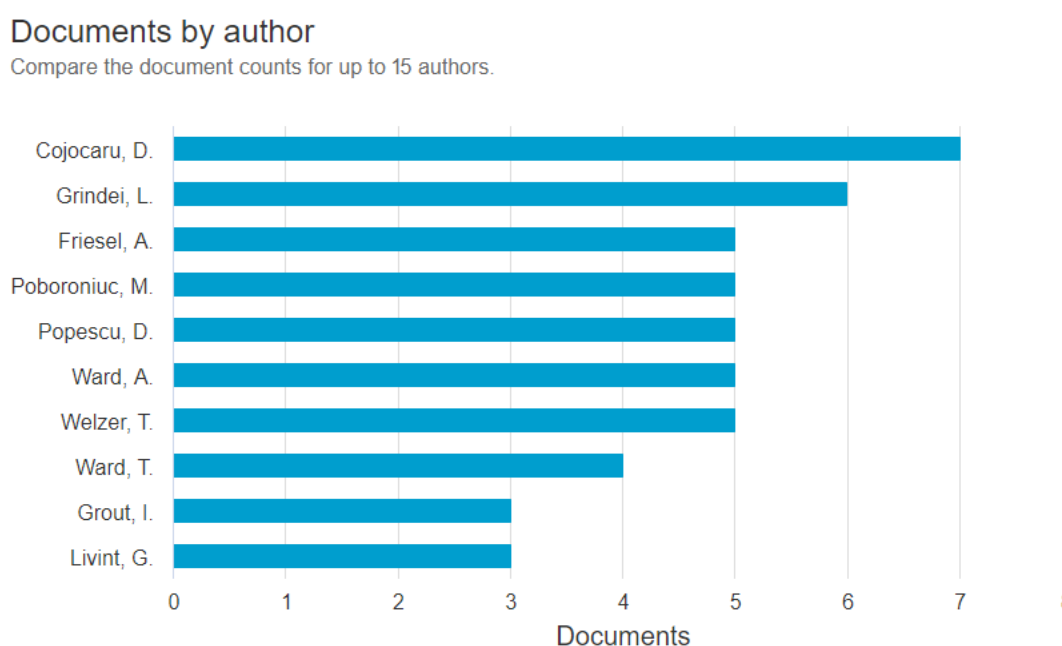
Nota: baseado nos 218 artigos encontrados nas bases de dados Scopus com operador booleano OR.

De acordo com a pesquisa realizada para este estudo na base de dados Scopus, desde o ano 1987 até os dias atuais, foi possível identificar publicações que tratavam de um dos dois temas centrais, alinhamento estratégico ou avaliação institucional, mas ainda de forma incipiente. Dos 218 artigos encontrados na base Scopus, percebeu-se uma tendência maior de ampliação do debate a partir do ano de 2008, com pico em 2014. No entanto, nos últimos seis anos tem-se mantido, ainda que de forma decrescente, um volume significativo de publicações sobre esta temática. Após a análise dos artigos identificou-se que essa convergência se baseia, como explica Peñate (2017), nas últimas tendências de planejamento estratégico em combinação com a abordagem de melhoria contínua imposta mundialmente. Para Caeiro (2013), o número de sistemas de avaliação e abordagens cresceu vertiginosamente na última década, o que pode ter influenciado o aumento de estudos na área.

Outra leitura importante a se fazer dos gráficos referentes à busca na base Scopus diz respeito aos autores principais que vêm publicando sobre a temática. Portanto, cabe uma breve análise, a partir do mesmo gráfico, dos dez principais autores. Curioso notar que nenhum deles tem como foco o estudo da administração ou estudos centrados na educação, mas sim na engenharia. Ainda que todos eles, de algum modo, em ao menos um de seus artigos, toquem em questões

envolvendo debates curriculares ou de gestão, visto que são docentes, seus artigos são direcionados a processos de engenharia ou modelos de engenharia aplicados à área de saúde. Em sua totalidade, são docentes de cursos de engenharia na Europa, sendo 80% da Romênia e os demais na Dinamarca. Isso demonstra a concentração de estudos e o baixo índice de autores focados na temática proposta.

Figura 3 – Volume de citações por autor



Fonte: Scopus

Nota: baseado nos 218 artigos encontrados nas bases de dados Scopus.

É importante observar que, dos 218 artigos apurados na base Scopus, apenas um era de origem brasileira, evidenciando o baixo número de debates no que tange ao alinhamento estratégico e à avaliação institucional na educação, com publicação nessa base. Afora os artigos apresentados na base Scopus, dentre os apresentados pelo buscador Google Acadêmico, oito brasileiros foram identificados abordando a temática proposta, sendo que, destes, cinco eram artigos teóricos e descritivos com abordagem qualitativa.

Com esta revisão, o objetivo foi o de avaliar como tem ocorrido a integração entre o alinhamento estratégico e o controle estratégico. Constatou-se que muitos estudos são realizados sobre a temática alinhamento estratégico ou avaliação institucional, porém, é baixo o volume daqueles que, a partir de apurações métricas de avaliação, estipulam uma relação direta com o alinhamento dos objetivos institucionais. Muitos ainda permeiam o campo teórico

ou circundam sistemas de avaliação sem uma correlação direta e a grande maioria dos estudos associados à educação não se relaciona com os temas de alinhamento e controle.

Muitas são as propostas de alinhamento estratégico voltadas para a gestão de empresas privadas. Em seu estudo, Sátyro *et al.* (2014) identificaram as abordagens utilizadas que integram o conceito abrangente de alinhamento estratégico, sendo sete as terminologias encontradas na literatura especializada. São elas: alinhamento de estrutura (*structure alignment*), contingência estratégica (*strategic contingency*), coalinhamento estratégico (*strategic coalignment*), ajuste estratégico (*strategic fit*), consistência estratégica (*strategic consistency*), modelo de congruência (*congruence model*) e alinhamento de estratégias (*alignment*).

Apesar de as teorias considerarem fatores diferenciados de relevância para o alinhamento estratégico, a maioria considera processos como fator preponderante (MILES; SNOW, 1978). Observa-se, portanto, diante de tantas ferramentas, por que o alinhamento estratégico é a base para muitos dos temas discutidos associados à manutenção da instituição, pois ela se incube de conectar, de forma sistêmica e holística, o processo de elaboração de estratégias e o alinhamento de ações pontuais aos objetivos institucionais (CORNETTA; MUNCK, 2009).

A partir da análise dos artigos selecionados, constatou-se que 47% estavam relacionados ao mais recente debate de sustentabilidade na educação. Entre os demais, os 21 que não tratavam da sustentabilidade, ou seja, aproximadamente 62%, tinham enfoque na qualidade e que alinha ao conceito de ESG. Manatos (2017) bem explana sobre a conexão entre os três conceitos de sustentabilidade, ESG e qualidade. Para o autor, mais especificamente o ESG parece estar falhando na integração de todos os processos centrais das universidades por trabalhar como um modelo de gestão da qualidade. Assim, também surgem nos artigos que tratam sobre qualidade, especialmente naqueles publicados nos últimos cinco anos, críticas sobre a sua aplicação sintetizada e as possibilidades de mensuração em termos de abrangência e/ou alinhamento estratégico.

Apesar de 71% dos artigos analisarem pelo menos um modelo de ferramenta de avaliação, só 21% deles faz algum tipo de menção ao alinhamento estratégico. Berzosa (2017), após analisar diversos estudos realizados por autores que comparam uma dezena de ferramentas, afirma que, apesar da responsabilidade embutida nos Sistemas de Avaliação da Sustentabilidade (SAT), pouca atenção se dá ao resultado dessas avaliações, o que poderia ocasionar uma maior sustentabilidade às universidades.

De um total de 37% de artigos empíricos, os que se encarregam de analisar sistemas de avaliação fazem severas críticas à incapacidade dos métodos de compreenderem a organização como um todo. Para Maragakis (2017), que analisou o principal sistema mundialmente utilizado, o STARS (Sistema de Rastreamento, Avaliação e Classificação de Sustentabilidade) apresenta lapsos que ainda precisam ser revistos, pois, ainda que seja o melhor sistema para avaliar a sustentabilidade, apresenta um percentual alto de rejeição à sua capacidade de compreender o todo. O artigo faz crítica, principalmente, à falta de medição dos resultados alcançados a partir do acompanhamento da empregabilidade de alunos egressos.

A necessidade do alinhamento estratégico também é apontada por Lange (2013), ao analisar a interferência de auditoria externas em instituição de educação no sul da África, evidenciando a utilização de critérios para implementar sistemas de revisão interna pós-auditoria como fator preponderante para os resultados alcançados. Peñate (2017) analisou o alinhamento a partir da base de processos internos, avaliando que os modelos existentes carecem de abordagem sistêmica para que o alinhamento estratégico ocorra em instituições de ensino, mesmo considerando que a grande maioria das ferramentas. É construída dentro de instituições de ensino, como afirmam Yarime e Tanaka (2012), o que demonstra que sua aplicação está mais em outras áreas do que na própria educação.

Diante das críticas apontadas, cabe ressaltar os principais levantamentos feitos nos 48 artigos analisados. Com o grande número de Sistemas de Avaliação de sustentabilidade criados na última década, muitas abordagens surgiram (Caeiro, 2013). As principais temáticas estão relacionadas direta ou indiretamente à educação e pesquisa, seguidas de operações e envolvimento da comunidade (Stephens, 2008), denota a valorização do conhecimento e de questões sociais, seja para o estabelecimento de estratégias internas às instituições ou para monitorar ações sustentáveis com foco na atuação externa (Jenssen, 2012).

Alguns estudos comparativos foram produzidos para avaliar os Sistemas de Avaliação de sustentabilidade, sendo 11 ferramentas analisadas por Shriberg (2002), 13 por Cole (2003), a maior comparação de um total de 16 abordagens realizadas por Yarime e Tanaka (2012) e o estudo de 12 ferramentas de avaliação concluído por Fischer (2015). Ainda que esses estudos apurem inúmeras ferramentas de avaliação da sustentabilidade, elas não se correlacionam de forma direta ao alinhamento estratégico. Muitas estão focadas nas ações de impacto ambiental ou curriculares dentro das IES. Os mais comuns são indicadores qualitativos. Nesse sentido, Lambrechts e Ceulemans (2013) fizeram uma análise SWOT da ferramenta AISHE

(Instrumento de Auditoria para Sustentabilidade no Ensino Superior), um exemplo de indicador qualitativo, e a apontaram como uma das mais completas e complexas para abordar a sustentabilidade com foco na educação. Mesmo que faça apuração de patrimônio e recursos, como AISHE, as dimensões são pontuais e pouco trabalhadas, consistindo mais em indicador do que em ações de alinhamento estratégico.

Importante destacar outras limitações das pesquisas mencionadas pelos autores, além das já citadas, no que tange ao contexto, pois isso permite uma melhor compreensão dos riscos de generalização para as demais instituições de educação. Entre elas, a distinção necessária de comparativos entre populações, em função das condições socioeconômicas, demonstrando um nível de exigência de qualidade maior e resultados mais positivos em comunidades bem desenvolvidas ou, mesmo, quanto à intelectualidade, sob a percepção de qualidade dos discentes, como demonstrado por Ozdemir (2020). Sob o aspecto corporativo, Haukland (2020) atentou para a influência da autonomia de cada instituição, dada a sua estruturação legal e administrativa.

A grande dificuldade apontada é que os estudos considerados empregam diversas metodologias ou partem de diferentes contextos legais, ainda que sigam orientações de tratados internacionais e normativas de um mesmo órgão centralizador, incorrendo em diferentes contextos de aplicação e retrabalhos. Desse modo, conceituações teóricas, construtos e/ou relacionamentos divergentes dificultam uma análise comparativa por envolverem alto grau de complexidade, estando baseados em inúmeros critérios distintos, comprometendo uma análise comparativa dos fatores para que seja definido o peso relativo de cada um na estruturação do alinhamento estratégico aplicado à realidade das IES.

Buscar a padronização para a melhor compreensão da temática no auxílio da tomada de decisão no que tange ao alinhamento estratégico em instituições de educação se torna fator decisivo para a ampliação desse conhecimento. Portanto, percebe-se que os estudos ainda se pautam em estudos teóricos e o que se produz em termos empíricos está relacionado a ações pontuais, atreladas a sistemas de avaliação de forma isolada, sem aplicabilidade no campo do alinhamento estratégico.

Cabe notar que estudos que contêm as bases da sustentabilidade, como é o caso do ESG, apesar de ser um tema extremamente novo, ainda que longe da utilização prática venha sendo debatido,

trouxeram a cultura do indicador voltado para o cumprimento de critérios para atender a uma demanda específica, mas pouco se incorporando às métricas em prol do objetivo institucional, como propõe o alinhamento estratégico. Muitas das ferramentas propostas nos artigos analisados vêm conscientizar sobre o desenvolvimento sustentável, para encorajar o debate sobre o que significa sustentabilidade em IES e oferecem um retrato do estado da instituição e elementos para discutir sobre os próximos passos em direção a ela.

3.2 DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO ESCOLAR

Para Ribeiro (1952), um dos principais objetivos da administração escolar era garantir a unidade do processo educacional frente à tendência de dispersão dos esforços. Ainda hoje, Meireles (2019) afirma serem poucas as instituições que dispõem de ferramenta de planejamento estratégico formalizada ou, ainda, institucionalizada.

O processo de tomada de decisão deve ser coordenado de forma que permita eleger e relacionar as melhores alternativas de ação, as quais não se dão aleatoriamente, mas obedecem a um processo de planejamento e se materializam, usualmente, por meio da elaboração, da execução e do controle de um plano que, geralmente, se apresenta sob a configuração de um documento, embora haja planejamento sem planos escritos (MATIAS PEREIRA, 2011).

Naturalmente, uma perspectiva de trabalho intersetorial e multidisciplinar, como é o planejamento escolar, implica mais do que justapor ou compor projetos que continuem sendo formulados e realizados setorialmente. A administração pública ainda se mostra centralizada, hierarquizada, burocratizada e sob o controle do Estado.

Para Silveira (2016), quando as estratégias organizacionais estão focadas na estrutura organizacional, ela remete a estratégias voltadas para a excelência em baixos custos e o controle rígido. O planejamento, então, torna-se peça de ficção que revela muito bem as clausuras setoriais e suas separações, bem como a competição entre os grupos de interesse que ocupam os vários setores. Dessa forma, a avaliação dos planos e projetos governamentais mal acompanha os resultados efetivos.

Para Ribeiro (2012), as IES precisam buscar constantemente cumprir suas obrigações primando pela melhoria por meio do aperfeiçoamento do planejamento. Nesse sentido, a gestão

participativa se mostra coerente com os propósitos de eficiência, pois significa que a instituição educacional vai se permeabilizando e abrindo-se à sociedade, trabalhando não em setores, não em clausuras, mas com outros parceiros, porém, antes, com uma lógica disciplinar isolada, setorial e, agora, com uma visão sistêmica, voltada para o objetivo institucional.

Trata-se de uma verdadeira rede de compromisso na qual a comunidade acadêmica se articula em torno de uma questão da sociedade e que condiz com o texto legal, como prescrito na Lei nº 11.892/08, ao almejar que, com a constituição dos IFETs como centros de excelência na oferta do ensino de ciências, a fim de que programem e realizem ações integradas e articuladas, eles avaliem juntos os resultados e reorientem a ação.

Além disso, é importante o planejamento estratégico nas instituições públicas, sendo uma prática essencial à administração. As organizações, para desempenharem suas atribuições, precisam lançar mão de instrumentos de diversas naturezas, de maneira eficaz, com vistas a maximizar os retornos sociais e econômicos.

As instituições de ensino superior, quer seja por força da legislação, quer seja pela busca de otimização da gestão, adotam o planejamento estratégico por considerá-lo um instrumento primordial no desenvolvimento de uma instituição social moderna. Entendido como uma forma participativa e contínua de se pensar a organização no seu presente e no seu futuro, o planejamento estratégico se tornou um recurso indispensável à tomada de decisão (REZENDE, 2011).

O planejamento estratégico universitário, segundo Rezende (2011), vai além de uma metodologia ou de um processo técnico e implica uma nova postura organizacional. Na prática, o esforço do planejamento nas universidades exige dos gestores habilidade para lidar com aspectos subjetivos e intuitivos presentes na gestão universitária.

Gomes (2019) aponta que os principais instrumentos de planejamento estratégico público, no que tange ao financeiro, são o Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA). Esses instrumentos têm forte impacto em todos os âmbitos da instituição, uma vez que só se é possível executar o que está previsto no orçamento. Porém, como o autor menciona, é por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional, ou PDI,

instrumento de planejamento estratégico, que devem partir as orientações quanto aos objetivos institucionais para nortear a elaboração desses documentos e não o inverso.

O planejamento estratégico é responsável por disseminar as respectivas orientações até as camadas mais operacionais. Silva (2014) reconhece que o “planejar” faz parte da estratégia e o entende como um modelo de decisão no qual estão definidos os objetivos, as regras, os planos, as fronteiras de negócios e a atuação. Cada organização tem suas características específicas e particulares que, combinadas, levam ao alcance de objetivos únicos em um determinado contexto e essas conexões existentes impactam o planejamento da instituição (SILVA, 2014).

Como afirma Cintra (2011), os processos de controle são fundamentais nas atividades organizacionais, motivo pelo qual a avaliação de desempenho em órgãos públicos tem sido amplamente debatida (DIAS SOBRINHO, 2008; POLIDORI, 2009, BOYNARD, 2013). Simons (1995) ressalta que os sistemas de controle estratégico permitem firmar a cultura de uma instituição, apurando variáveis críticas ao processo de desenvolvimento diante das incertezas de mercado. Um sistema de controle coerente possibilita o aprendizado e a motivação institucional, auxiliando na tomada de decisões que permitam a sustentação dos objetivos planejados (DAMKE, 2011).

3.2.1 O Plano Nacional de Educação

A gestão do sistema educacional fundamenta-se em diferentes projetos expressos por suas propostas educacionais, orientados por um paradigma de ensino e presentes em metas. Ao longo da história política, essas metas migraram de um modelo a outro, dando espaço a novas diretrizes e a novas concepções educacionais.

No ano de 2007, em 24 de abril, o Ministério da Educação lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um dos mais importantes componentes educacionais do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), simultaneamente à promulgação do Decreto nº 6.094, que dispunha sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. No entanto, a partir do ano de 2017, o PDE foi descontinuado, dando espaço ao Plano Nacional de Educação (PNE).

A partir do PNE, dá-se destaque para a institucionalização da avaliação ampla e diversificada do sistema de avaliação de desempenho educacional, que veio a se firmar por meio da criação do Sinaes, no ano de 2004. Com a LEI DE Diretrizes e Bases da Educação (LDB) vieram a obrigatoriedade da avaliação e um propósito de melhorar a qualidade da educação (ensino,

pesquisa e extensão) e da gestão acadêmica, abarcando todas as IES do país, tanto do setor público, quanto do privado (DIAS SOBRINHO, 2008).

Tornou-se um desafio transplantar das empresas privadas para as instituições públicas de educação o conceito de eficiência, sob a ótica de otimização da utilização de recursos e esforços no alcance de seus objetivos. Isso ocorre porque a gestão educacional envolve uma dinâmica peculiar.

A vertente empresarial privada tem contribuído para melhorar a eficiência gerencial do setor público à medida que apresenta modelos de gestão mais dinâmicos e atentos às necessidades de mercado. Porém, existem distinções significativas entre o setor público e a iniciativa privada, sendo a limitação orçamentária, que é definida pela Lei de Diretrizes Orçamentárias (LOA) no ano anterior à execução, uma das principais, quando, por outro lado, o setor privado se ajusta em tempo real às demandas de mercado.

Enquanto o setor público visa ao bem comum, em sua essência, o setor privado visa ao lucro, entre tantas outras distinções. Logo, não se podem adotar modelos de alinhamento estratégico idêntico para os dois, visto que o alinhamento está diretamente associado às estratégias adotadas por aquele setor e essas estratégias se diferenciam por sua própria constituição.

Não obstante, a gestão escolar apresenta especificidades minuciosas, uma vez que o seu produto é difícil de mensurar, que é a educação de qualidade. Oliveira (2015) explica que o empreendedorismo no setor público demonstra ser mais complexo e repleto de nuances e especificidades. Segundo este autor, é necessário compreender as diferenças que devem ser consideradas quando a gestão pública importa experiências da gestão empresarial.

3.2.2 O Plano de Desenvolvimento Institucional

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é o instrumento de formalização do planejamento estratégico, regido pelo Decreto nº 5.773/06, com periodicidade de cinco anos, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais, no sistema federal de ensino. Com a implantação da obrigatoriedade da confecção do PDI, passou-se a exigir uma nova adequação dos procedimentos de elaboração e análise, além da inclusão de requisitos mínimos exigido como conteúdo do PDI (LUZ, 2014).

O Ministério da Educação instituiu a obrigatoriedade da elaboração desse documento, mas deu liberdade para a sua elaboração e a ampliação de eixos temáticos além dos previstos. Entretanto, os dez eixos temáticos obrigatórios são delimitados como referenciais das análises a serem realizadas (INEP, 2015) e há inúmeras outras orientações que complementam as instruções de elaboração desse documento norteador dos objetivos institucionais e que compõem a normativa.

O planejamento estratégico escolar está traduzido no PDI e deve orientar todas as ações da instituição, bem como os processos de avaliação, como frisa Sguissardi (1997). Para Francisco (2012), o PDI vigora como uma ferramenta que deve ser a base para a avaliação e a regulação, mas também é orientador do Projeto político de curso (PPC).

A obrigatoriedade do PDI vinculada ao credenciamento de novas IES e a autorização de novos cursos demonstra uma preocupação governamental em subsidiar os órgãos com ferramentas que os auxiliem no planejamento institucional da educação, objetivando fomentar a prática do planejamento estratégico. Exigindo das instituições um novo modo de ver a gestão educacional de forma mais sistemática e desenvolvendo habilidades avaliativas da instituição (ESTRADA, 2000).

Observa-se a partir da intenção do legislador ao criar as leis que norteiam a construção do planejamento estratégico a intenção de envolver a comunidade buscando garantir e estimular a participação da sociedade na gestão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Desse modo, promovem o envolvimento e controle do bem público ao possibilitar que todos os seguimentos institucionais e a sociedade civil se envolvam nas discussões (SAUERBRONN; FERREIRA; MARTINS, 2014).

Segundo Paes de Paula (2005) a inclusão da comunidade na construção do plano de desenvolvimento institucional, apesar de ser uma prática inovadora se mostra como um grande desafio a ser cumprido, vez que o cidadão não está capacitado para exercer a sua participação. Do mesmo modo, apesar do desafio a se enfrentar percebe a preocupação das instituições com a gestão democrática e participativa na elaboração desse documento, abrindo espaços de debate e sugestões, dando voz à comunidade e demais atores envolvidos que por livre atuação contribuem para o processo de evolução pública.

Quadro 6 – Normativas legais do PDI

REGULAMENTAÇÃO	DISPOSIÇÃO
Lei nº 5.773/2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
Lei nº 9.394/1996 (LDB)	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
Decreto nº 2.494/1998	Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96).
Decreto nº 5.224/2004	Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.
Portaria MEC nº 1.466/2001	Sobre procedimentos de autorização de cursos fora de sede por universidades.
Portaria MEC nº 2.253/2001	Dispõe sobre oferta de cursos e disciplinas
Portaria MEC nº 3.284/2003	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
Portaria MEC nº 7/2004	Aditamento de PDI
Portaria MEC nº 2.051/2004	Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.
Portaria MEC nº 4.361/2004	Protocolização de documentos por meio do Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior – SAPIEnS/MEC.
Portaria Normativa nº 2/2007	Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.
Resolução CES/CNE nº 2/1998	Estabelece indicadores para comprovar a produção intelectual institucionalizada, para fins de credenciamento, nos termos do Art. 46 do Art. 52, inciso I, da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
Resolução CNE/CP nº 1/1999	Dispõe sobre os institutos superiores de educação.
Resolução CES/CNE nº 1/2001	Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação
Resolução CP/CNE nº 10/2002 (art.7º)	Dispõe sobre o credenciamento, transferência de mantença, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior.
Parecer CES/CNE nº 1.070/1999	Critérios para autorização e reconhecimento de cursos de Instituições de Ensino Superior
Nota Técnica nº 14/2014 INEP/DAES/CONAES	Instrumento de Avaliação Institucional Externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)
Nota técnica nº 65/2014 INEP/DAES/CONAES	Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional

Fonte: Elaborado pela autora com base nas legislações vigentes (2021)

Nota-se que a elaboração do PDI é um processo complexo que envolve diversos fatores, forçando a instituição ao autoconhecimento, uma vez que esta não realize ações de planejamento. Segundo Oliveira (2014), a implantação de um planejamento estratégico em instituições públicas busca conhecer seus pontos fortes e como mais bem utilizá-los, além de conhecer e eliminar seus pontos fracos, conhecer e usufruir as oportunidades externas, conhecer e evitar as ameaças externas e buscar um efetivo plano de trabalho. Dessa forma, o planejamento estratégico busca um prognóstico de todo o sistema organizacional que, aliado a um plano de objetivos e metas, possibilitará que as suas aspirações se transformem em realidade futura.

3.3 DO ALINHAMENTO ESTRATÉGICO

O conceito de alinhamento tem suas origens nos estudos da abordagem contingencial, que têm como base o impacto ocasionado pela influência da conexão funcional entre o contexto ambiental externo e a gestão administrativa adotada no alcance eficaz dos objetivos da organização (BURNS; STALKER, 1961; KATZ; KAHN, 1966; THOMPSON, 1967). Prieto e Carvalho (2016) explicam que a literatura distingue o alinhamento estratégico entre externo e interno. O alinhamento externo garante que as ações organizacionais estejam alinhadas às demandas, contingências do ambiente externo (SILVEIRA, 2016), enquanto o alinhamento interno integra estratégia e estrutura organizacional, seja de forma vertical ou horizontal (PRIETO, CARVALHO, 2016), de modo que a implementação do alinhamento estratégico exige um ordenamento lógico e sistematizado.

Atribui-se a esses modelos a finalidade de assegurar o sucesso na atividade de execução (HREBINIAK; JOYCE, 2001; PRIETO, 2016). No que diz respeito à relação entre alinhamento e desempenho, evidências de desempenho aprimorado existem quando os pesquisadores modelam o alinhamento em termos de correspondência, moderação, mediação e *gestalts* (BERGERON, RAYMOND, RIVARD; 2001, 2004; CRAGG *et al.*, 2002; GARG, GOYAL, 2012; ISMAIL, KING, 2006). As ferramentas se propõem a medir o grau de alinhamento estratégico, de forma que conduzam a organização a um estágio de maior controle das ações estratégicas (KAPLAN; NORTON, 1996; FUCHS *et al.*, 2000; LABOVITZ; ROSANSKY, 1997).

Para Miles e Snow (1984), o alinhamento estratégico não é apenas um processo que se deve seguir, mas é também um resultado de si mesmo. A compreensão é a de que é um processo que deve ser ajustado, tendo em vista seu dinamismo e efemeridade mercadológica, principalmente no que cabe à educação. Segundo os mesmos autores, para que as organizações sejam bem-sucedidas elas realizam o alinhamento estratégico, pois o entendem como necessário para suportar o impacto externo do mercado. A eficiência almejada pelas instituições está atrelada à performance das organizações em alinhar adequadamente suas variáveis internas e externas. Por tal motivo, o alinhamento estratégico assume um papel de congruência, ajuste e fusão de dimensões diferentes da gestão (GALBRAITH; KAZANJIAN, 1986). O desempenho da organização é altamente dependente, tanto do alinhamento interno como do externo e o

processo de alcançar ambos os alinhamentos é dinâmico e precisa ser continuamente monitorado e ajustado (LABOVITZ; ROSANSKY, 1997; SIGGELKOW, 2001).

Incorporar indicadores na instituição significa enxergá-la de forma holística. Porém, não é suficiente que ela passe a analisar seus aspectos econômicos /financeiros ou éticos/sociais de forma pontual. Cada indicador tem sua contribuição específica, focada naquilo a que se propõe e integra variáveis que têm sido tratadas de forma isolada na literatura, mas que precisam ser visualizadas e discutidas unindo esforços em prol da visão holística da instituição (HREBINIAK; JOYCE, 2001).

É salutar compreender, dentre tantos estudos por todo o mundo, o sentido envolvido na relação entre o controle estratégico e a noção de alinhamento estratégico. No entanto, esse discurso se restringia ao contexto interno das organizações. Posteriormente, associado ao contingencialismo na década de 1960, percebeu-se a necessidade de maximizar o enfoque dado à qualidade e iniciou-se o estudo do alinhamento estratégico, interligando todos os setores aos objetivos comuns da instituição (SILVEIRA, 2016).

Ao longo dos anos, perceberam-se, cada vez mais, as influências e as interferências de tratados e acordos internacionais socioambientais nos propósitos organizacionais. A aceitação de premissas externas se tornou característica essencial à manutenção da organização no mercado porque se reconheceu o impacto do contexto externo dentro das organizações, trazendo à tona debates como o da sustentabilidade (CORDEIRO, 2005). Nesse sentido, a noção de alinhamento estratégico vem imbuída da tarefa de proporcionar o alcance da eficiência almejada. Kaplan e Norton (2006), pioneiros no estudo do tema, propõem o Balanced Scorecard (BSC) como ferramenta capaz de alinhar a organização com a estratégia, a partir de seus recursos organizacionais, dos processos críticos da empresa e destes para com o posicionamento estratégico adotado.

Arruda (2020) esclarece que identificar e obter indicadores de qualidade e desempenho não são suficientes para gerar conhecimento estratégico. O autor realça a necessidade de transformar os dados em ações, delineando como as ações devem ser realizadas a partir das informações obtidas com os indicadores a fim de se alcançar os resultados almejados pela instituição. Desse modo, Kaplan e Norton (2006) mencionam como principais deficiências do desempenho institucional a falta de uma estratégia bem definida e a falta de alinhamento da instituição com essa estratégia.

Solaimani e Bouwman (2012) chamam a atenção para o alinhamento operacional dos processos e procedimentos como sendo um dos desafios fundamentais que mais afetam o sucesso e a sustentabilidade da colaboração pretendida com o alinhamento estratégico. Para os autores, o entendimento das estratégias de negócios passa pela compreensão dos processos subjacentes.

A estrutura, os processos, as pessoas ou qualquer fator, por si só, não promovem a mudança (FERREIRA, 2014). De tal modo, as organizações, para que prosperem e sobrevivam às exigências e às tensões típicas dos sistemas mercadológicos, necessitam atentar para a manutenção de um equilíbrio dinâmico e promover a transformação dos insumos em resultados, as trocas com o ambiente a regulamentação do comportamento organizacional estável e a adaptação do sistema às condições em mutação (BARROS, 2007).

O alinhamento estratégico se dá com a integração dos processos e outros fatores no contexto de gestão pública com os objetivos institucionais, fatores estes que devem ser analisados em função de sua relevância para o alinhamento estratégico, a fim de se fazer uma análise focada na gestão escolar pública.

Mintzberg e Quinn (2001) afirmam que todas as organizações apresentam seis partes básicas e que, de acordo com a complexidade e o contexto situacional, cada parte pode ser ampliada ou reduzida, ter mais ou menos poder, para se adequar às necessidades e padrões estabelecidos. As partes básicas são: (a) ápice estratégico, os gerentes de maior nível hierárquico; (b) essência operacional, responsável pela produção; (c) gerência intermediária, são os gerentes alocados entre o ápice estratégico e a essência operacional; (d) tecnoestrutura ou analistas, auxiliam no controle da produção, contudo, não são gerentes; (e) staff de suporte, equipe responsável por outros serviços internos, não diretamente vinculados à produção e (f) ideologia ou cultura organizacional, que são tradições ou crenças que distinguem uma organização das demais.

3.4 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Dias Sobrinho (2008) afirma que as instituições de educação têm que ser avaliadas, dadas a sua responsabilidade e funções sociais, sobretudo em face dos processos de mercantilização, fragmentação e internacionalização. De outro modo, a avaliação enfrenta barreiras culturais que se iniciam no próprio conceito de valor público, na qual se encontram suas contradições (MOORE, 1995) e criam opiniões distintas que se dividem entre valor público como um meio

de gestão e controle do setor público e, de outro lado, aqueles que a vislumbram como um indicador métrico de desempenho (BUSHFIELD, 2011).

Cabe aqui, portanto, compreender o contexto histórico da avaliação e conhecer seus instrumentos, para assim ter ciência do processo evolutivo e, por vezes, reducionista a que submetemos a avaliação educacional.

3.4.1 Avaliação no contexto histórico da educação

No século XX, na década de 1930, entre outros estudiosos, Ribeiro (1952), com base nas teorias de Taylor e Fayol, deu início às discussões da gestão escolar no Brasil e conceituou a administração educacional como sendo o complexo de processos científicos que respeitam uma filosofia e uma política de educação que vão além das atividades escolares.

Ainda na compreensão histórica do ensino superior, cabe resgatar a nova fase do desenvolvimento capitalista no Brasil, diante de demandas econômicas e sociais, que indicava a necessidade da ampliação do acesso ao ensino superior. Segundo Silva Júnior *et al.* (2011), os problemas econômicos no Brasil, durante a ditadura, contrariavam o discurso de valorização da educação. Como solução, buscou-se favorecer a ampliação do setor privado de ensino, que se processou aceleradamente durante a década de 1970, fora dos centros urbanos, com predomínio da iniciativa privada. Assim, Silva Júnior *et al.* (2011) citam que, nos anos de 1962 a 1973, no ensino superior brasileiro, o número de estudantes passou de 100.000 para 800.000, enquanto, no mesmo período, o setor privado passou de 40.000 a 500.000 alunos. Porém, essa não seria a primeira iniciativa de implantação do ensino superior privado no Brasil. Na reforma educacional do Brasil Império, comandada por Leôncio de Carvalho, influenciado pelo pensamento liberal, declarou-se, pela primeira vez, apoio à educação privada.

Quanto ao ensino superior oferecido por instituições federais no Brasil, o estudo de Oliveira (2014) explicita que a maior parte das universidades federais surgiu antes da década de 1970. O autor ainda destaca que as universidades federais, nas décadas de 1970 e 80, receberam recursos financeiros que lhes possibilitaram a edificação de novos *campi*, a construção de laboratórios e a institucionalização da carreira docente. Estruturava-se, nesse momento, um modelo duplamente seletivo de universidade federal, ou seja, no plano social, suas vagas passariam a ser ocupadas por um grupo restrito de estudantes dotados de razoável volume de

capital econômico e/ou cultural; e, no plano pedagógico, fomentou a associação entre ensino e pesquisa.

Santos (2013) esclarece a dualidade presente na avaliação entre uma linha emancipatória da educação e outra, regulatória. Para a autora, a linha de emancipação originada na década de 1980 promove ferramentas de gestão e auxilia na tomada de decisão, enquanto a regulatória, que tem sua base no neoliberalismo, consiste na avaliação objetiva. Isso impacta diretamente o conceito percebido de qualidade por cada uma dessas linhas.

O ensino superior no Brasil cresceu de forma significativa a partir dos anos 2000 e o desenvolvimento econômico do país possibilitou o acesso das classes sociais antes menos favorecidas a melhores níveis de educação. As 39 IES existentes até o ano de 2000 formavam uma rede de estabelecimentos em diversos estados do território nacional.

A partir da expansão e do questionamento da estrutura ofertada, iniciaram-se os primeiros debates acerca da avaliação institucional da educação superior, que teve seu início em 1983, com a promulgação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). Segundo Grohmann *et al.* (2013), seu foco era a coleta de dados das instituições sobre uma base que já era tríade entre docentes, discentes e administradores e objetivava a avaliação da qualidade escolar.

Mas foi com a Constituição Federal de 1988 que a busca por eficiência na Administração Pública, de modo geral, foi contemplada. No artigo 34, o princípio da eficiência e no artigo 74, ficou definido que é finalidade do controle interno comprovar a legalidade e avaliar os resultados relacionados à eficácia e à eficiência da gestão orçamentária, financeira e patrimonial nos órgãos e entidades da administração federal, bem como da aplicação de recursos públicos por entidades de direito privado (FONSECA, 2019).

Conforme Freitas (2019), a década de 1990 transformou-se em um marco para as significativas mudanças em todo o mundo. Foi nesta década que a linguagem de eficiência, eficácia, desempenho e padrões começou a ser incorporada a um conceito mais amplo de qualidade no desenvolvimento do Estado avaliador. O mesmo autor salienta, ainda, que, diante desse cenário, houve maior cobrança por mais investimentos na educação, uma vez que todos os setores econômicos e da sociedade foram afetados pelas deficiências da má formação de recursos

humanos. Diante de tamanha pressão, acabou desencadeando-se a criação de um grande número de instituições de ensino superior.

Logo, em 1993, percebeu-se a necessidade de maior envolvimento da comunidade no processo de avaliação, em prol da democracia e da participação, como define Grohmann (2013). Desse modo, foi criado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) como uma etapa inicial que se estenderia até a avaliação externa, porém, apesar da grande adesão, tinha um caráter voluntário. O PAIUB nasceu com suas bases bem sólidas e continha um caráter pedagógico e formativo (DIAS SOBRINHO, 2008; ZANDEVALLI, 2009). Além de conter os processos de avaliação interno e externo que traziam o caráter participativo de debate e reflexões (DIAS SOBRINHO, 2008), ainda previa a reavaliação, importante ferramenta de reflexão crítica dos processos de avaliação.

No ano de 1995, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB, surgiu a iniciativa do que foi chamado de Provão, que tinha por objetivo medir o nível de conhecimento dos alunos próximos ao período de conclusão do curso, com a expectativa de utilizar tal indicador com métrica de melhoria da qualidade (HOFFMANN, 2014).

As IES, principalmente as públicas, foram questionadas sobre seus objetivos, sua estrutura e sua gestão, além da eficiência e da qualidade dos seus serviços. Em busca de atender às exigências desse ambiente, o MEC, juntamente com o Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) e, seguindo o Acórdão do TCU, buscou adotar os modelos de planejamento estratégico como ponto de partida para reestruturar a sua gestão priorizando os resultados, a transparência, a maximização dos recursos públicos e a responsabilização perante a população (FREITAS, 2019).

Por ser atribuída à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) a responsabilidade pela supervisão das unidades da rede federal, além de apoiar e monitorar suas ações, conforme regulamentado no Decreto nº 9.005/2017, coube a ela propor e aprimorar indicadores de gestão para essas instituições e elaborar requisitos de sistemas de informação que permitam seu monitoramento e avaliação (CGU, 2018).

Os indicadores de gestão utilizados pela Setec, em 2016, para avaliação do desempenho da Rede Federal, não estavam alinhados aos objetivos estratégicos da Rede Federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica. As propostas continham um caráter de padronização e mensuração da produção acadêmica que tendiam a avaliar principalmente o ensino (SOARES, 2019). A metodologia de apuração dos resultados dos indicadores de gestão apresentou fragilidades que comprometeram a fidedignidade dos resultados apurados. Portanto, a divulgação dos resultados dos indicadores de gestão não foi feita de forma eficaz, promovendo prejuízos para a gestão transparente da informação (CGU, 2018).

Sendo assim, a falta de métricas plausíveis para avaliar o desempenho educacional oferece grande impacto na distribuição orçamentária e, conseqüentemente, na qualidade do serviço prestado. Segundo Silva (2013), é por meio dos indicadores de desempenho que é possível detectar os impactos gerados tanto no aspecto quantitativo quanto no qualitativo e, ainda, no aspecto comportamental. Alguns índices são utilizados no sentido de avaliar a qualidade da atividade ofertada à comunidade, em face do recurso investido.

O principal índice utilizado pelo MEC, por intermédio do Inep, o Índice Geral de Cursos (IGC), é divulgado anualmente, e tem amparo e obrigatoriedade com previsão legal. Entretanto, são inúmeras as ferramentas de avaliação utilizadas, de forma pontual e isolada, com foco em critérios específicos e que, se analisadas isoladamente não levam a uma conclusão quanto à qualidade das instituições de educação (PESSOA, 2000). Todas as propostas apresentadas pelos órgãos de regulação refletem a subjetividade e a complexidade da qualidade da educação (FREITAS, 2004).

Para além do contexto nacional, existem tratados e acordos internacionais que têm influência na avaliação da educação. Como exemplo disso, no final de 2004, a Organização das Nações Unidas (ONU) produziu o relatório *Who Cares Wins* (Quem se preocupa ganha, em tradução livre), destinado a formar parcerias com instituições financeiras a fim de integrar os princípios de sustentabilidade ao mercado financeiro. Posteriormente, a ONU divulgou um plano de ação para combater a pobreza em todo o mundo até o ano de 2030, conhecido como Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que inclui a educação de qualidade como um dos 17 objetivos que são considerados indivisíveis, devendo um ocorrer sempre de forma conjunta com os demais (UNESCO, 2015). A Declaração de Icheon e o Marco de Ação para Implantação do ODS, relatório elaborado em parceria com a Unicef, recomenda um conjunto de abordagens estratégicas para o alcance das metas da Agenda 2030. No que tange à gestão da educação, a declaração propõe metas e estratégias indicativas que traduzam metas globais em metas

nacionais, levando as orientações para as formas como seus sistemas educacionais são organizados em sua capacidade institucional e que impactem a disponibilidade de recursos, estabelecendo padrões de excelência. (UNESCO, 2015). Compreende-se, portanto, porque é tão importante estudar o alinhamento estratégico sob o enfoque das ferramentas de controle estratégico, como as de qualidade e sustentabilidade, para o bom desempenho de instituições de educação.

3.4.2 Autoavaliação institucional

A autoavaliação é produto do trabalho da Comissão Própria de Avaliação e constitui um instrumento de autoconhecimento institucional. É um exercício de captar os movimentos institucionais e traduzi-los em informações para a compreensão do contexto educacional E a criação de um valor como referência mediadora que não é o fim em si, mas o seu meio (BRANDALISE, 2010)

Uma maior exigência por melhores níveis de qualidade e eficiência na educação, bem como na prestação do serviço público, tem sido um dos principais eixos de reformas governamentais. Para Luckesi (2018), o padrão de qualidade está interligado aos objetivos institucionais e às expectativas e aos padrões esperados pelo meio em que está inserido. Para este autor, no que tange ao controle de desempenho na educação, existem três âmbitos de avaliação, sendo elas a avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional e a avaliação de larga escala ou do sistema de ensino. A base deste estudo se pauta na avaliação institucional que tem como foco de investigação a qualidade de desempenho da instituição como organismo empresarial.

Por intermédio da autoavaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação, as ações da instituição são analisadas quanto ao seu desempenho. Alinhar estrategicamente essas informações se faz necessário para o alcance do princípio da eficiência previsto pela Constituição. A avaliação, segundo Dias Sobrinho (2008), é importante não só para medir a valoração da educação, mas para induzir práticas de melhoria, permeando o desenvolvimento de políticas e estratégias de fortalecimento, indo além da conformidade pura e objetiva.

No entanto, a autoavaliação não é a única ferramenta adotada pelas instituições de educação. Inúmeras outras são ofertadas para mensurar a qualidade organizacional e obter índices de controle. Porém, diante da necessidade de controle promovida pela dinâmica mercadológica,

muitas escolhas perdem o sentido ao longo do tempo, pois as estratégias que foram eficazes em determinado tempo podem não mais sê-lo em outro (DUCLÓS; SANTANA, 2004).

Para Arruda (2020), os dados obtidos pela avaliação institucional têm um caráter protocolar, não sendo base de análise estratégica, mas um requisito do MEC. Muitos indicadores se apresentam como dados importantes, porém, sem uma sequência de tratamento da informação. Para Dias Sobrinho (2008), o Inep relegou o âmbito institucional ao segundo plano e elegeu o aluno como o foco do processo por meio da escolha do Enade como centro da avaliação.

Mais do que apurar índices para uso do controle estratégico, a avaliação institucional deve estar conectada ao objetivo, ditando o rumo a cada decisão gerencial. Schreyogg e Steimann (1987) enfatizam que o controle estratégico é um processo que possibilita, por meio de seus indicadores, avaliar se os planos estratégicos estão ajustados com os objetivos da instituição ao longo de um período cronológico, facilitando sua revisão periodicamente. Logo, os indicadores, por si só, têm a finalidade de informar às organizações sobre a eficiência de seus processos, mas não se integram espontaneamente aos objetivos institucionais sem um alinhamento estratégico.

Conforme delimitado na Nota Técnica Inep/DAES/Conaes nº 65/2014, o Relatório de Autoavaliação Institucional (RAAI) deve ser composto por cinco partes, no mínimo, sendo elas: introdução, metodologia, desenvolvimento, análise dos dados e das informações, e ações previstas (INEP, 2015).

3.4.3 Ferramentas de controle e avaliação da qualidade na educação

Algumas ferramentas de outras áreas são transpostas para o setor educacional e vêm apresentando resultados. Percebe-se a necessidade de novas formas de avaliação que se apresentem como meios mais equânimes e transparentes, no entanto, é preciso apurar quais são os mais utilizados no contexto nacional e, a partir dessa compreensão, demonstrar o posicionamento teórico sob o uso de tais ferramentas. Para Dias Sobrinho (2008), a busca pela objetividade da avaliação não pode se reduzir a formar indicadores, mas deve cumprir seu papel buscando respostas para as questões e os problemas apurados.

São inúmeras as propostas apresentadas para avaliar o nível de qualidade de uma instituição pública. Alguns dos modelos utilizados pelas IES compreendem uma gama de eixos temáticos, a fim de demonstrar os principais pontos de avaliação, mas também conduzir as instituições à

melhoria da qualidade e, conseqüentemente, à sustentabilidade, conforme demonstrado (Quadro 2). Outras ferramentas foram analisadas em estudos comparativos, no sentido de verificar a aplicabilidade no alcance da eficiência almejada como proposta de ferramenta alternativa à avaliação institucional no campo educacional (ARRUDA, 2020; SOARES, 2019).

Arruda (2020) analisa algumas ferramentas como modelo de alinhamento estratégico e aponta algumas considerações, as quais podem ser observadas no Quadro 7.

Quadro 7 – Quadro comparativo das ferramentas de alinhamento estratégico

FERRAMENTAS	VANTAGENS	DESVANTAGENS
Análise Swot	Simplicidade, custos menores, flexibilidade integração e Colaboração	Necessidade de quantificação, formato sucinto, vago e simples, necessidade de usar ferramenta adicionais, problemas de classificação das variáveis
5W2H	Planejar as mudanças organizacionais; organização de ideias; elevar a satisfação de alunos com determinado curso; aumento da carteira de clientes de uma organização.	Não há como ponderar quais dos problemas são mais críticos, sendo necessário o uso de outra ferramenta; ter bem definidos os objetivos; conflito nos usos e recursos
Cinco Forças de Porter	Consistência do método em avaliar os cenários; definição de uma vantagem competitiva	Engessada para criar adaptações; muito focada para indústria
Canvas	Método visual; não burocrático; documentação reduzida; participação de todos os <i>stakeholders</i> ; redução de tempo e recursos; comunicação prática.	Documentação escassa; ausência de controle e monitoramento; análise de riscos e superficial; cronograma muito macro; custos não detalhados; falta de gerenciamento das ações.
Ciclo PDCA	Otimiza as análises de processos; gera confiabilidade na execução das atividades; facilita o planejamento; aumenta a produtividade.	Deve ser utilizado preferencialmente por pessoas com vivência da ferramenta; não estabelece prioridades; precisa de uma estrutura organizacional favorável para ser aplicado com sucesso, pois se trata de uma metodologia diferente da tradicional.
BSC	Motiva melhorias não incrementais em áreas críticas, tais como desenvolvimento de produtos, processos, clientes e mercados; equilíbrio entre os objetivos de curto e longo prazo; equilíbrio entre medidas financeiras e não financeiras; análise entre indicadores de tendência e ocorrências; alinhar as unidades de negócio, as unidades de serviço compartilhado, as equipes e os indivíduos em torno das metas organizacionais gerais; utilização do mapa estratégico como forma de divulgação dos objetivos é outra vantagem, pois ele sintetiza as diversas realidades identificadas num documento de leitura simples e de fácil monitoração; sistema de medição e gestão estratégica	Relacionamentos de causa e efeito propostos, não considerando as diversas interferências de outros fatores, principalmente os externos à organização; dificuldade de definição de objetivos e indicadores não financeiros; processo de lançamento dos dados em sistema; falta de senso comum entre gestores a respeito do conceito de BSC

Fonte: Arruda, 2020.

Sem desmerecer o papel de cada ferramenta que tem sua contribuição em um dado contexto, Arruda (2020) menciona que nenhuma se mostra suficientemente adequada à análise da instituição como um todo. Porém, para o autor, o Balanced Scorecard (BSC) se apresenta como uma possibilidade mais estratégica (ARRUDA, 2020). Por outro lado, Soares (2019) faz uma revisão sobre estudos que traçam um paralelo entre os nove indicadores propostos pelo Tribunal de Contas da União (TCU) e os indicadores educacionais do Sinaes.

Uma ferramenta que vem sendo utilizada como indicador de qualidade educacional em outros países é o ESG. Este índice tem sido amplamente utilizado nas instituições de ensino em países com grande investimento educacional e que despontam na gestão escolar. A origem dos eminentes debates acerca do ESG e dos princípios de sustentabilidade, consequentemente, de qualidade, se dá em função de diretrizes desenhadas pela ONU e apoiadas pela Unesco. O ESG tem os mesmos valores pregados pelos dez princípios do Pacto Global Para o Desenvolvimento Sustentável Integral.

Com suas origens no setor financeiro, o ESG se traduz como uma métrica que traz as diretrizes de sustentabilidade, não somente sob um enfoque ambiental, mas em seu sentido amplo de que uma empresa consiga se manter ativa no mercado, considerando como premissas a economia, a sociedade e o meio ambiente (Faghihi, 2015). O esforço de associar tais pilares da sustentabilidade por meio do ESG pretende sustentar o crescimento da instituição (Velasquez, 2006). Tal indicador oferece aos investidores mais transparência nesses quesitos em relação às empresas nas quais estão investindo. No entanto, o conceito de ESG tem sido expandido a outras áreas para além dos olhos dos investidores financeiros. Porém, assim como a qualidade total e outros índices de controle estratégico, o ESG representa um indicador que mede características específicas e que precisam estar alinhadas aos objetivos institucionais.

Soares (2019) demonstrou, em seu estudo, a relação entre ferramentas de avaliação criadas pelo governo federal e indicadores previstos pelas normativas vigentes. Com isso, foi possível verificar o grau de alinhamento proposto, tendo em vista a correlação positiva e negativa e sua potência baixa ou alta. O autor notou o impacto do porte da instituição para conceitos como IGC, GEPG, Capes, TSG e IQCD, índices esses que englobam níveis de pós-graduação mais qualificados. O IGC foi o que apresentou maior discrepância de resultados por aproveitar, em sua composição, o conceito Capes, da mesma forma que os que o utilizam como base.

Quadro 8 – Resumo das correlações entre os indicadores de qualidade e gestão

Indicador	Correlações encontradas
Custo corrente por aluno equivalente (CC x AL)	Enade – relação pouco significativa, inversa para as universidades de pequeno porte. IDD – relação pouco significativa, destacando-se comportamento do sinal da relação conforme o porte da instituição. IGC – relação significativa nas instituições de médio (50%) e grande (34%) porte.
Aluno tempo integral por professor equivalente (ALI X PROF)	Só houve correlação direta significativa para as instituições de maior porte, Enade 44%, IDD 37%, IGC 52%, não sendo significativa para os demais grupos.
Aluno tempo integral por funcionário equivalente (ALI X FUNC)	Correlação não significativa nos três portes.
Funcionário por professor (FUN X PROF)	Enade – correlação positiva bem fraca. IDD – correlação positiva bem fraca. IGC – correlação positiva moderada para as instituições de médio e grande porte.
Grau de participação estudantil (GPE)	Enade – correlação positiva para instituições de pequeno porte, e negativa para os demais grupos, todas bem fracas. IDD – correlação negativa para todos os portes, mas bem fraca. IGC – correlação positiva para todos os portes, mas fraca, sendo próxima de moderada nas instituições de médio porte.
Grau de envolvimento com pós-graduação (GEPG)	Enade – correlação positiva moderada para as instituições de grande porte. IDD – correlação positiva fraca para as instituições de grande porte. IGC – correlação positiva forte para as instituições de grande porte.
Conceito Capes	Enade – correlação positiva fraca para os grupos de pequeno e médio porte, tendo, nas de grande porte, uma correlação moderada. IDD – correlação positiva fraca em todos os portes. IGC – correlação positiva para todos os grupos, moderada para pequeno porte e forte para médio e grande porte.
Índice de qualificação do corpo docente (IQCD)	Enade – correlação positiva fraca para todos os grupos. IDD – correlação positiva fraca para todos os grupos. IGC – correlação positiva para todos os grupos, sendo moderada para pequeno porte e forte para médio e grande porte.
Taxa de sucesso na graduação (TSG)	Enade – correlação nula para grande porte e correlação fraca positiva para as universidades de pequeno e médio porte. IDD – correlação nula para grande porte e correlação fraca positiva para as universidades de pequeno e médio porte. IGC – correlação nula para grande porte e correlação fraca positiva para as universidades de pequeno e médio porte.

Fonte: Soares (2019)

Apesar de Soares (2019) identificar uma dependência linear entre os indicadores, é possível verificar que, dentre as inúmeras métricas propostas pelo governo brasileiro, pouco se avalia a sustentabilidade dessas instituições de educação e, não obstante, se relega somente ao arsenal

pedagógico o desempenho institucional, desconsiderando-as como organismos empresariais, comungando com as observações feitas por Dias Sobrinho (2008).

Para Dias Sobrinho (2008), o Inep questiona quanto à existência de alguns documentos protocolares, mas que não avalia o significado desses documentos para a instituição, como foi elaborado e se está de acordo com as demandas sociopolíticas. Para o autor, a avaliação cumpre o seu papel quando questiona os índices e as escalas comparativos, verificando as causas e as possibilidades dos problemas encontrados pela avaliação, mas pecam ao não realizarem um alinhamento estratégico adequado.

Figura 4 - Alavanca de controle de Simons



Fonte: Cintra (2011)

Cada alavanca é capaz de favorecer as estratégias básicas em um foco específico e tende a compor os indicadores de desempenho organizacionais (CINTRA, 2011). Nesse sentido, o monitoramento das estratégias da organização proposto por Simons (1995) busca delimitar sistemas ou alavancas de controle que perfazem conceitos chaves de valores centrais, riscos a serem evitados, incertezas estratégicas e, por fim, as variáveis críticas de desempenho.

Quadro 9 – Definições da alavanca de controle de Simons

ALAVANCA	DEFINIÇÃO
Sistemas de crenças	São as definições institucionais que a organização usa par comunicar formalmente e enfatizar sistematicamente os valores, propósito e direção. Essas definições demonstram aos subordinados a direção e quais os valores centrais a gestão pretende que sejam seguidos, que estão, por sua vez, ligados à estratégia da empresa. Objetivam inspirar e motivar os indivíduos a buscar, explorar, criar e se engajar em ações apropriadas na organização – sendo, portanto, de caráter positivo. Podem aparecer em instrumentos tais como missão, visão, credos e outros.
Sistema de Limites	Impõem limites na busca de oportunidades por parte da organização. Nesse sentido, são negativos, restringem o comportamento dos indivíduos. Em ambientes de negócio dinâmicos, é necessário estabelecer fronteiras aos empregados, para impedi-los de se engajarem em comportamentos de risco elevado. Esses sistemas delimitam o domínio estratégico aceitável para a atividade dos participantes organizacionais e comunicam as ações a serem evitadas, com o objetivo de dar liberdade de ação, dentro de determinados limites pré-definidos.
Sistemas de controles diagnósticos	É o pilar do controle gerencial tradicional e objetiva motivar os empregados a desempenharem e alinharem seu comportamento com os objetivos organizacionais. São sistemas que a gestão utiliza para monitorar os resultados e corrigir desvios dos padrões esperados de desempenho.
Sistemas e controle interativos	Estimulam o aprendizado e a busca de oportunidades, permitindo, portanto, novas estratégias emergirem, quando os participantes reagirem às oportunidade e ameaças percebidas. Operam, estimulando e fazendo com que a organização se mantenha alerta, “viva”.

Fonte: Cintra (2011)

Para Cintra (2011), o equilíbrio dessas alavancas é uma tendência de alinhamento estratégico que pode levar a organização ao desempenho positivo.

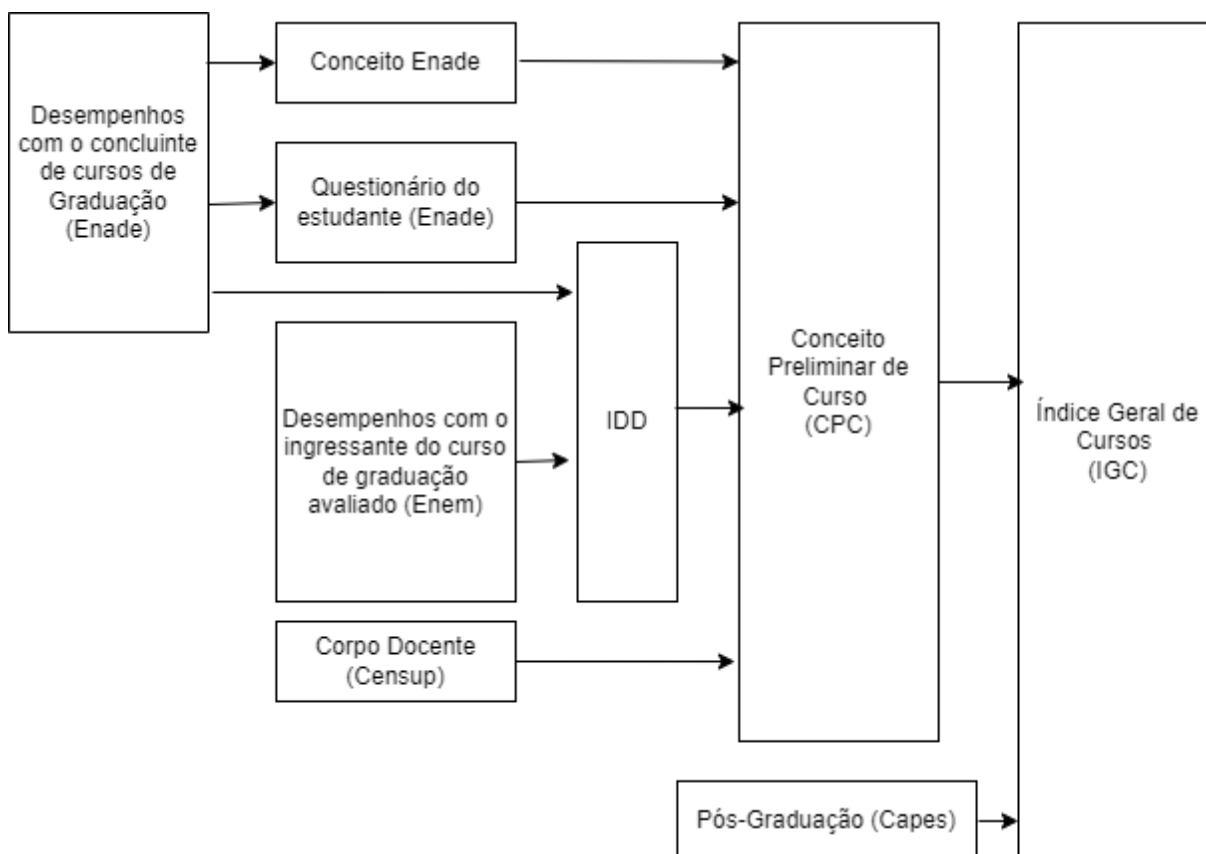
3.4.3.1 Índice Geral de Curso

O Índice Geral de Curso (IGC) tem sua composição calculada a partir de três apurações que são: médias extraídas do conceitos preliminares de curso (CPC) dos cursos avaliados naquela instituição nos últimos três anos do Enade (mais recentemente, 2016, 2017 e 2018); média de avaliação dos programas de mestrado e doutorado, se houver (ação coordenada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes) e distribuição dos estudantes nos diferentes níveis de ensino (graduação ou pós) (INEP, 2015).

O índice abrange tanto os cursos de graduação quanto os de pós-graduação. Lima (2020) evidencia a importância da composição do CPC como principal componente do IGC, complementado pela nota Capes, que avalia a pós-graduação.

Além do mais, se mostra bastante completo, já que utiliza a média do CPC da instituição, que tem como base o desempenho dos estudantes no Enade e, ainda, variáveis como corpo docente, infraestrutura e organização didático-pedagógica, quesitos importantes a serem considerados do desempenho qualitativo da educação para apurar a relação custo/benefício por parte dos investimentos públicos.

Figura 5 – Medidas que compõem o IGC/Sinaes, 2019



Fonte: Lima (2020)

A qualidade é medida, então, por três bases que são o desempenho do estudante, medido pelo Enade; o índice de diferença de desempenho, que avalia a partir da opinião do próprio aluno e, por último, o índice de insumos. Para Dias Sobrinho (2008), houve a transferência da responsabilidade para o estudante. Para o autor, é difícil avaliar a precisão desta análise realizada pelos discentes, uma vez que não tem como medir a capacidade de discernimento, do comprometimento e de tantas outras variáveis que comportam a personalidade dessa avaliação.

Diferentemente do que ocorreu com a estruturação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), na elaboração do IGC não houve a participação da comunidade acadêmica de forma ampla. Isso compromete a credibilidade de um indicador que não teve sua base orientada pelos atores sociais. Schwartzman (2008) faz uma crítica nesse sentido ao CPC, principal componente do IGC, que teve sua formação desvinculada do parecer dos atores envolvidos.

Para Marcon (2013), o fato de o Conaes determinar que qualquer nota inferior no CPC, seja ela em infraestrutura ou qualquer outro item, impede a aplicação de nota máxima, acaba por condenar a maioria das instituições a não alcançar o IGC máximo de excelência. De tal modo, além da atenção, por parte da instituição, às suas avaliações, há de se considerar o debate a esse respeito, que deve ir além da teoria, mas em suas bases práticas na aplicação do valor público.

Lima (2020), observando de forma desagregada o IGC, identificou o impacto do percentual de evolução de cursos de doutorado na nota final de qualidade e fez críticas severas a esse índice, uma vez que ele avalia conjuntamente o ensino superior e a pós-graduação, *lato e stricto sensu*. Para o autor, agregar tantas dimensões em um só indicador pode comprometer a análise e, ao mesmo tempo em que supervaloriza alguns itens, desvaloriza outros.

Dessa forma, além das distorções citadas o Sinaes acaba por ignorar a autoavaliação, ou seja, a avaliação institucional liderada pela Comissão Própria de Avaliação (LIMA, 2020).

Quadro 10 – Composição dos Conceitos Preliminares do Curso (CPC)

DIMENSÃO	COMPONENTES	PESOS	
Desempenho dos estudantes	Nota dos concluintes no Enade (NC)	20,0%	
Valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso	Nota do indicador de diferença entre os desempenhos observados e esperados (NIDD)	35,0%	
Corpo docente	Nota de proporção de mestres (NM)	7,5%	30,0%
	Nota de proporção de doutores (ND)	15,0%	
	Nota de regime de trabalho (NR)	7,5%	
Percepção discente sobre as condições do processo formativo	Nota referente à organização didático-pedagógico (NO)	7,5%	15,0%
	Nota referente à infraestrutura e instalações físicas (NF)	5,0%	
	Nota referente às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional (NA)	2,5%	

Fonte: Lima (2020) retirado de INEP/DAES (2019)

Observa-se, no Quadro 10, que as dimensões do CPC apresentadas que incorporam informações de NO, NF e NA representam 15% e só são avaliadas sob o enfoque dos discentes,

desconsiderando a autoavaliação e a avaliação externa, que mede, de forma mais objetiva, os índices de avaliação institucional. Somados aos demais 25% da nota de desempenho e 30% do NIDD, tem-se um total de 70% da avaliação nas mãos dos alunos, sem qualquer viés gerencial embutido na análise.

3.5 ATORES DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

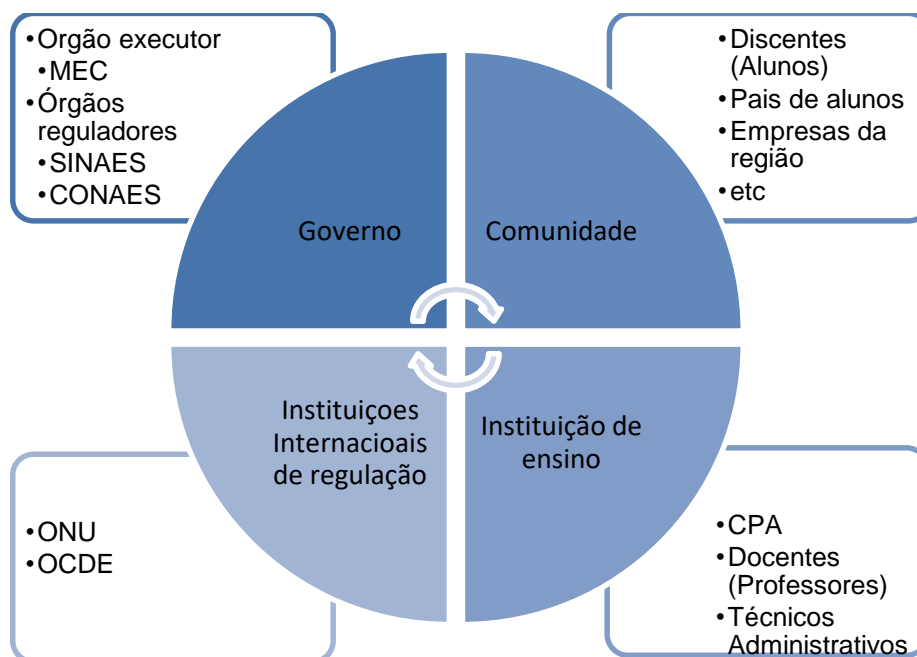
Como bem salienta Matias-Pereira (2016), o planejamento perfaz um caminho que tem seu início no diagnóstico da realidade vivida, mas, para compreender, é preciso o conhecimento prévio do assunto por parte dos atores envolvidos. Para Dias Sobrinho (2008), a avaliação é um processo amplo e participativo com o qual seus atores devem se comprometer, devendo haver a participação efetiva de docentes, discentes, técnico-administrativos e representantes da comunidade externa.

A importância de conhecer os atores envolvidos no processo de avaliação está pautada na transferência de responsabilidades que ocorreu entre eles ao longo dos anos, na qual a avaliação passa a ter mais influência de atores externos do que internos à instituição. A avaliação, seguindo o modelo norte-americano de avaliação de desempenho, passou a interessar muito mais aos administradores, empresários e formuladores de políticas do que a seus usuários e educadores (DIAS SOBRINHO, 2008).

Junior (2009) chama a atenção para o fato de nem sempre haver uma consonância de interesses e demandas por parte dos atores envolvidos. O que é qualidade para um, não necessariamente é para o outro. Para Santos (2013), a avaliação exige um planejamento estratégico que minimize a subjetividade dos atores envolvidos, uma vez que ela é capaz de abalar as relações institucionais.

São muitos os atores envolvidos e muitas instâncias, como menciona Gentilini (1999), no processo de planejamento estratégico e avaliação institucional, e isso se dá porque a avaliação é um processo extenso que se inicia na elaboração das políticas estratégicas de governo e perfaz um caminho povoado de protagonistas e coadjuvantes.

Figura 6 – Atores do processo de avaliação institucional



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

O atual modelo de avaliação proposto pelo Inep tem seu foco nos discentes. Ainda que considere os docentes e a comunidade acadêmica em outros processos, quando se limita ao Enade fica restrito à opinião dos alunos sobre a infraestrutura da instituição. Para Santos (2013), é preciso cumprir as obrigações protocolares de avaliação exigidas pelas normativas legais, ainda que elas desconsiderem a presença de diversos atores sociais, porém, cabe à comunidade acadêmica promover modelos de avaliação alternativos que façam a inserção desses atores em processos participativos, criando a cultura de avaliação. É preciso trabalhar a sensibilização, despertando nos atores sociais o desejo de pertencimento àquela comunidade acadêmica e compreender o papel do projeto institucional (POLIDORI, 2006)

Dado o conteúdo deste estudo, destaque merece ser ofertado à Comissão Permanente de Avaliação, uma vez que esse organismo é o responsável por gerar as informações da avaliação institucional. E, ainda que ela não seja aproveitada pelo Inep na composição do IGC, representa uma proposta alternativa e com representação da comunidade acadêmica.

A Comissão Permanente de Avaliação é um órgão autônomo, sem relação ou dependência de qualquer órgão interno da instituição, o que dá a ela liberdade de atuação na avaliação. Foi instituída pela Lei nº 10.861/2004, da criação do Sinaes, que, em seu artigo 11, obriga as

instituições, públicas ou privadas, a constituírem-na com a responsabilidade de dirimir os processos de avaliação internos da instituição e submeter ao Inep seus resultados. A ela cabe assegurar a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, sem promover a distinção de segmentos (ARRUDA, 2020).

A Comissão Permanente de Avaliação tem papel fundamental no desenvolvimento da avaliação institucional, mais especificamente no que cabe à avaliação interna, pois ela é a promotora das ações que permitem o conhecimento profundo da instituição (DIAS SOBRINHO, 2008).

As avaliações dessa Comissão abrangem a aplicação de instrumento que tem um caráter demográfico e outro documento participativo, visando promover uma análise compartilhada da situação educacional. Sua amplitude abarca dados quantitativos e qualitativos. O instrumento está estruturado em quatro grandes dimensões, compostas por áreas de atuação e com indicadores específicos para cada área.

Para Ristoff, (2019), não é possível promover a administração universitária sem verificar as implicações de esfera administrativa, como infraestrutura, disseminação do saber e dimensão política.

No entanto, com o advento do Enade e a migração do IGC conforme as perspectivas do Inep que relegam a avaliação ao consenso do estudante, houve uma redução do conceito da avaliação institucional. Desse modo, as avaliações promovidas pela Comissão Permanente de Avaliação não apresentam um enfoque diretivo, como tem sua proposta original, e perde sua força, sendo diminuída e desestimulada pelo próprio Inep ao eleger o aluno como força motriz da avaliação e não mais uma avaliação ampla (DIAS SOBRINHO, 2008)

Arruda (2020), ao analisar os dados da avaliação institucional em uma universidade comunitária de Santa Catarina, percebeu que os dados obtidos acabam cumprindo apenas o requisito legal, demonstrando o que ocorre na prática com a exclusão dos relatórios da Comissão Permanente de Avaliação na composição de indicadores de qualidade.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Gil (1999) menciona que o objetivo principal de uma pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. Para tanto, a fim de evidenciar de forma sistemática as práticas adotadas em relação ao tema proposto nesta dissertação, seguir descrevem-se os procedimentos adotados.

4.1 TIPO, ABORDAGEM E MÉTODO DE PESQUISA

No que tange ao seu objetivo, o presente estudo se caracteriza como descritivo, segundo Triviños (1987), pois se propõe a descrever características de um dado fenômeno no contexto real.

Godoy (1995) menciona que a abordagem qualitativa, adotada nesta pesquisa, proporciona um vasto entendimento do fenômeno que se pretende conhecer. Dessa forma, analisa-se o contexto com o objetivo de extrair elementos de análise qualitativa, possibilitando a compreensão do fenômeno como um todo.

O método adotado foi o estudo de caso, que é uma estratégia flexível, que permite utilizar diferentes técnicas de levantamento de dados, fazendo-se uso de dados primários ou secundários, buscando ampliar a interpretação de dados obtidos no decorrer da pesquisa (YIN, 2015). O estudo de caso é, para Yin (2015), uma técnica de pesquisa abrangente e seus achados podem ser conduzidos e escritos por muitos motivos diferentes, entre eles o desejo de chegar à formulação de generalizações amplas baseadas nas evidências encontradas. No entanto, o autor afirma que, para que tenha validade, a pesquisa deve primar pela triangulação das fontes de evidência e de métodos ou técnicas aplicados ao constructo de investigação do fenômeno, tal qual se propôs neste trabalho.

Yin (2015) caracteriza quatro tipos principais de estudos de caso, predispostos em uma matriz 2x2, que determina o grau de análise da unidade estudada. No eixo X, sendo a primeira coluna, casos únicos e, na segunda, casos múltiplos. Na linha do eixo Y, casos holísticos marcados pela análise de uma única variável e, abaixo, os incorporados, definidos pela multiplicidade de análise. Logo, utilizou-se, nesta pesquisa, o modelo de estudo de caso único incorporado, no qual se apresenta a análise de um único caso, porém, em um contexto são consideradas unidades de análise múltiplas, as quais são apresentadas a seguir.

4.2 UNIDADE DE OBSERVAÇÃO E UNIDADE DE ANÁLISE

Alinhamento estratégico, conforme destacam Hrebiniak e Joyce (2001), trata-se de um tema complexo cujos modelos permitem explorar as relações lógicas entre inúmeras variáveis. Por tal motivo, como propõem Prieto *et al.* (2009), ao reduzir a realidade à dimensão tratável, é possível promover simplificações possíveis dentro de um contexto bem delineado, evitando as inadequações da generalização. Por isso, para a escolha da unidade de observação optou-se, após uma breve análise do Índice Geral de Cursos (IGC), pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG).

O estudo do IGC ocorreu a fim de identificar algum movimento de discrepância entre as notas das instituições e, assim, buscar os extremos, evidenciando as métricas aplicadas às notas e o impacto do planejamento estratégico na avaliação do Inep, que pode ter levado às medidas de qualidade alcançadas. Procedeu-se, portanto, ao estudo comparativo do IGC 2019, no qual foram avaliados, pelo Inep, 38 institutos federais distribuídos pelo Brasil. Destes, 68% apresentaram nota 4 e 32%, nota 3, sendo que nenhum apresentou nota máxima de qualidade. Ao realizar uma comparação territorial dos índices apresentados com a maior nota em 2019 para IFET, nota 4, destaca-se positivamente a região sul, que teve seis instituições, em um total de sete, com essa nota.

Quadro 11 – Ranking de notas IGC dos IFETS

	NOTA 3		NOTA 4		NOTA 5	
SUL	IFPR	1	IFRS, IFRN, IFSUL, IFSC, IFFarroupilha, IFCatarinense	6	-	-
SUDESTE	IFFluminense, IFTM, IFNMG, IFMG, IFSEMG	5	IFES, IFSP, IFRJ, IFSul de Minas	4	-	-
NORTE	IFAM, IFPA, IFRR, IFRO, IFTO, IFAC, IFAP	7	-	0	-	-
NORDESTE	IFMA, IFPB, IFCE, IFPE, IFPI, IFAL, IFSertão, IFS, IFBaiano	9	IFBA	1	-	-
CENTRO-OESTE	IFG, IFMT, IFB, IFMS	4	IFGO	1	-	-
SUBTOTAL		26		12		0
TOTAL			38			

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados públicos do INEP, 2019.

Verifica-se, nos dados do Quadro 11, uma tendência regional muito marcada, padronizando a qualidade regional de ensino. No entanto, pode-se observar que nenhum IFET atingiu a nota máxima 5.

No âmbito da educação pública, a título de comparação, é possível verificar que em um mesmo período, em um total de 63 universidades federais distribuídas pelo país, 66% a mais de instituições do que o número atual de IFETs, é possível destacar a presença de 12 universidades com nota máxima, ou seja, um total de aproximadamente 19% das instituições, enquanto nenhum dos IFETs recebeu essa mesma pontuação.

Quadro 12 – Ranking de notas IGC dos UFs

	NOTA 3		NOTA 4		NOTA 5	
SUL	-	0	UFSM, UFPEL, UTFPR, Unipampa, UNILA, UFSS, FURG	7	UFPR, UFRGS, UFSC, UFCSPA	4
SUDESTE	-	0	UFOP, UFU, UFSJ, UFF, UFES, UFRRJ, UFJF, Unifal-MG, UFVJM, UFTM, Unifei, UNIRIO	12	UFSCar, UFV, UFMG, UFRJ, Unifesp, UFLA, UFABC	7
NORTE	UFAC, UNIR, UNIFAP	3	UFAM, UFRR, UFT	3	-	0
NORDESTE	UFRB	1	UFS, UFPI, UFMA, UFPA, UFRN, UFAL, UFBA, UFPB, UFPE, UFCE, UFRPE, UFRSA, UFRA, UFCG, UNIVASF, UFOPA, Unilab, Unifesspa, UFOB, UFCA	20	UFSB	1
CENTRO-OESTE	-	0	UFMT, UnB, UFG, UFMS, UFGD,	5	UFGD	0
SUBTOTAL		4		47		12
TOTAL	63					

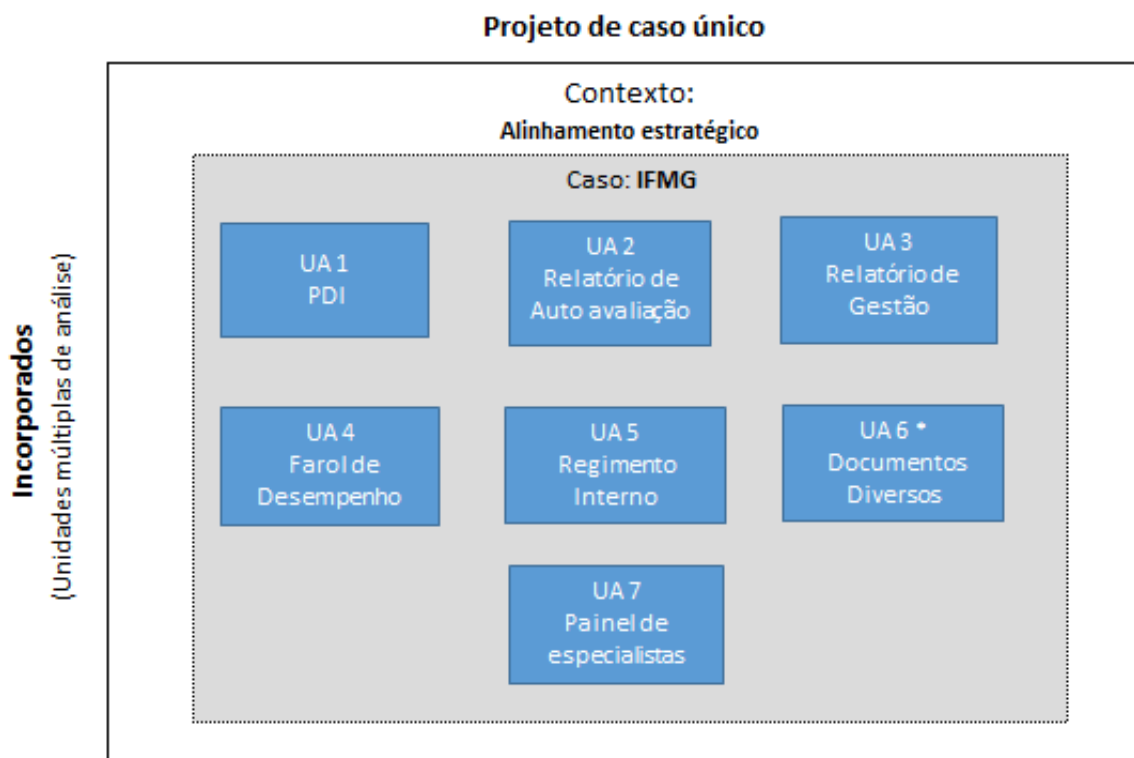
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados públicos do INEP, 2019.

No entanto, o percentual de instituições com nota 5 se encontra concentrado nas regiões sul e sudeste. Ainda que 75% das universidades federais tenham atingido nota 4, é possível notar também, no caso das universidades, a tendência de qualidade regional. Nota-se, também, que as únicas universidades com nota 3 se encontram nas regiões norte e nordeste, comungando com o que ocorre nos IFETs.

Sendo assim, a escolha pela unidade de observação, a fim de delimitar a pesquisa, se restringiu aos IFETs, optando-se pelo IFMG como instituição de referência, uma vez que favorece a adoção de metodologias de observação e dado o fato de a pesquisadora estar inserida nesse contexto.

Já a **unidade de análise** compreende as variáveis ou os fenômenos estudados, cujos dados foram coletados e analisados (COLLIS; HUSSEY, 2005). Para cada tipo unidade de análise cabe o emprego de uma estratégia de coleta de dados diferente, portanto, essa definição se faz essencial para o escopo de análise. Para o Yin (2015), existem definições específicas quanto ao número de variáveis envolvidas na unidade de análise. Para definir o método de pesquisa mais adequado o autor afirma que é preciso analisar o contexto dado pela investigação e ser capaz de lidar com uma ampla variedade de evidências.

Figura 7 - Enquadramento de estudos de caso únicos incorporados



Fonte: Elaborado pela autora com base na teoria de Yin (2015)

Nota: 1 - UA – Unidade incorporada de análise

Nota: 2 – UA6 * Legislações vigentes, portarias, resoluções, entre outros.

Um projeto incorporado de caso único ocorre quando, em um contexto, se dá atenção a uma subunidade ou a várias subunidades. As subunidades podem, frequentemente, acrescentar oportunidades significativas a uma análise extensiva, realçando o valor das impressões em um caso único.

O estudo de caso realizado no IFMG (estudo de caso único) foi utilizado com o objetivo de descrever o contexto do alinhamento estratégico no meio organizacional a partir da comparação, entre diferentes unidades de análise, da avaliação institucional (unidades múltiplas incorporadas de análise). Propuseram-se as múltiplas análises, uma vez que relaciona a análise das unidades unitárias para se alcançar, a partir da triangulação, o *corpus* de dados. Logo, o projeto incorporado é adequado quando o estudo de caso, único ou de múltiplos casos, envolve subunidades de análise (DUARTE e BARROS, 2006).

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Quanto à participação do pesquisador, esta pesquisa é não participante, ou seja, o pesquisador não se envolve com o objeto pesquisado, tendo o papel de espectador, não interagindo ou interferindo no meio de pesquisa (GIL, 2006), logo, garantindo neutralidade em relação ao objeto pesquisado e deixando a cargo dos sujeitos de observação a atuação objeto de investigação.

Como sujeitos de pesquisa, neste estudo investigaram-se duas frentes de atuação. Primeiro, a participação da Comissão Própria de Avaliação (CPA), por meio de entrevista do presidente da CPA, a fim de evidenciar sua percepção e contribuição para o processo de avaliação. Em um segundo momento, observou-se a participação do diretor de planejamento estratégico de cada instituição, como forma de evidenciar a interlocução entre os objetivos institucionais e as diretrizes implementadas na comunidade acadêmica.

Identificar esses atores e considerar tais variáveis permitiram aprofundar a análise do *corpus* de dados e embutir critérios de validade à pesquisa (YIN, 2010). Desse modo, a entrevista com esses sujeitos se deu de modo seletivo intencional, visto que os profissionais incorporam características específicas, cada qual em seu âmbito de atuação, não havendo outros que não estes a contribuírem de forma tão ampla com poderes de atuação e conhecimentos aplicados nos contextos pesquisados.

4.4 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

A comunicação científica abrange, em seu contexto, fontes e canais por meio dos quais as informações fluem, sendo necessário atuar sobre esses dados considerando toda a sua variedade (YIN, 2015). A utilização de diversas estratégias para a recolha dos dados permite ampliar as dimensões de abordagem e recorrer a várias perspectivas sobre a mesma situação, bem como

obter informações de naturezas diferentes e proceder, assim, às comparações entre as diversas informações, efetuando a triangulação da informação obtida (IGEA, 1995), processo que permite evitar ameaças à validade interna inerente à forma como os dados de uma investigação são recolhidos.

Por sua vez, Triviños (1987) propõe uma triangulação por meio de diferentes níveis de análise do fenômeno. Para o autor, a técnica de triangulação tem como objetivo principal o foco no estudo, com base na máxima amplitude e aprofundamento da compreensão de suas vinculações com o contexto social. Desse modo, o autor sugere que a coleta e a análise de dados abarquem três níveis distintos, sendo eles os processos e os produtos centrados no sujeito; os elementos produzidos pelo meio em que o sujeito se encontra inserido e os processos e produtos originados da estrutura social, econômica e cultural do macro-organismo social do sujeito, aqui relacionados principalmente ao modo de produção vigente, suas forças e relações de produção (TRIVIÑOS, 1987). A fim de garantir a validade do estudo proposto, atentou-se à teoria proposta por Triviños (1987), o que fica evidenciado na aplicação prática demonstrada por este estudo e caracterizada no constructo exposto no Quadro 13.

Quadro 13 – Análise de técnicas aplicadas ao estudo

NÍVEL DE ANÁLISE	TÉCNICA	APLICAÇÃO PRÁTICA
(Triviños, 1987)		(Proposta por este projeto)
Coleta de dados sobre os processos e produtos centrados no sujeito	Utilização de técnicas de coleta de dados primários, tais como entrevista semiestruturada	Entrevistas semiestruturadas com profissionais envolvidos no processo de avaliação e planejamento estratégico das unidades analisadas.
Elementos produzidos pelo meio	Fontes de dados secundárias	Análise documental e de instrumentos oficiais das unidades analisadas.
Processos e produtos originados da estrutura social	O autor não delimita técnicas de coleta de dados específicas, porém, entende-se que podem ser verificados por meio de todas as técnicas de coleta já citadas indicando características do modo de produção vigente e como se dá a relação destas com o sujeito e os fenômenos estudados (TRIVIÑOS, 1987).	Análise transversal de dados documentais que culmina na análise da relação entre os elementos estudados e a evidenciação da percepção dos gestores entrevistados.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Triviños (1987)

Segundo Cortes (1998), as técnicas mais utilizadas nas pesquisas qualitativas pelos pesquisadores são a entrevista e a observação, visto que tendem a possibilitar maior flexibilidade na resposta ao problema. Dada a complexidade do processo de avaliação institucional, estas se mostraram ser técnicas apropriadas ao estudo em questão e capazes de,

conjuntamente, ratificar a informação obtida. A triangulação viabilizada neste estudo teve por finalidade o alcance de maior confiabilidade.

4.4.1 Pesquisa documental

É sabido que a análise documental se trata de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência, presença ou intervenção do pesquisador, do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida. É importante enfatizar, ainda, que a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades e práticas, entre outros (CELLARD, 2008).

A pesquisa documental teve como base dados secundários extraídos de relatórios gerados pelo IFMG que tem seus indicadores publicados periodicamente no endereço eletrônico da instituição e em outros portais da educação. Para que fosse possível verificar o alinhamento estratégico entre as metas e os indicadores de desempenho institucionais, como fonte de dados documentais tomaram-se os documentos explicitados no Quadro 14.

Quadro 14 - Documentos de análise do estudo

Instrumentos	Evidencias	Periodicidade	Período analisado
PDI	Definição dos objetivos estratégicos institucionais	5 anos	2014-2018 2019-2023
Relatório de Autoavaliação Institucional -	Avaliação institucional sob a ótica de estudantes, docentes e técnico administrativos	3 anos	2014 a 2023
Relatório de Gestão	Consolidado dos objetivos e avaliação de metas alcançadas	3 anos	2021 e 2022
Farol de Desempenho	Controle de desempenho das ações institucionais	5 anos	2022
Regimento Interno do IFMG	Estruturação hierárquica e competências organizacionais	Indeterminado	2021 a 2022

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Os documentos acessados apresentam uma característica impar que promove, a partir do seu cruzamento, uma gama de informações importantes para a tomada de decisão na gestão escolar e têm alto grau de confiabilidade, pautada em normativas específicas e conferência de órgãos de controle federal.

O período analisado está intimamente relacionado ao surgimento do documento na instituição e, portanto, não há uma unidade temporal. No entanto, o período de análise foco deste estudo envolveu o PDI atual, 2019-2023. Porém, analisar a relação entre as avaliações anteriores ao período delimita a própria construção dos objetivos e metas estipulados no instrumento base, o PDI.

O cruzamento de documentos de ordem distinta foi interessante para promover a averiguação das informações sob óticas diferentes construídas a partir da relação entre avaliações subjetivas, com adoção de metodologia de coleta de dados do ponto de vista pessoal, e outras mais objetivas, utilizando-se indicadores de desempenho, analisados sob aspectos mensuráveis. Desse modo, o cruzamento desses dados proporciona uma avaliação mais humanizada, sem deixar de lado a confiabilidade.

Outros documentos complementares se fizeram necessários para o estudo, a fim de embasar informações contidas nos documentos principais. Assim, recorreu-se a atas de reunião, relatórios de trabalho, processos internos, fluxos de rotinas, publicações e outros, bem como por meio de normativas que pudessem fundamentar a comparação, como legislações, resoluções, portarias e decretos, dentre outros que se fizeram necessários para este estudo.

Para organizar a documentação levantada, inicialmente, tomaram-se por base critérios de classificação documental em um processo sequencial técnico que possibilitou selecionar os documentos por ordem de cronológica, de acordo com sua função, subfunção e contribuição para o processo de alinhamento estratégico. A partir dos principais instrumentos, apurou-se a existência de novos documentos derivados que foram incluídos na análise à medida que foi identificada a relação com os documentos primários.

4.4.2 Entrevista

A fim de permitir o aprofundamento de pontos que fossem levantados por outras técnicas de coleta de dados, optou-se pela entrevista semiestruturada para a resolução de dúvidas derivadas da análise inicial. Por meio das perguntas obtêm-se dados necessários à investigação (CERVO e BERVIAN, 1996), a fim de evidenciar a percepção dos entrevistados em relação ao alinhamento estratégico na instituição e elucidar questões concernentes aos problemas de pesquisa.

Para a realização das entrevistas propôs-se a seleção dos profissionais relacionados no Quadro 15. A apresentação se faz sem identificação, para preservar a identidade dos profissionais, porém, demonstrando a competência deles em relação ao tema estudado, ressaltando o tempo de experiência e o grau de instrução.

Quadro 15 – Perfil dos entrevistados

Cargo/Função	Órgão	Tempo de experiência	Escolaridade
Diretor de Desenvolvimento Institucional	IFMG	5 anos	Mestrado
Diretor de Planejamento e Administração	IFMG	12 anos	Pós-graduado
Procuradoria Educacional Institucional	IFMG	6 anos	Mestre
Presidente da CPA (Mandato atual)	IFMG	7 anos	Superior
Presidente da CPA (Mandato anterior)	IFMG	6 anos	Mestre
Diretor de Planejamento Educacional	IFMG	12 anos	Doutor
Servidor da DDI	IFMG	4 anos	Superior
Diretor de Desenvolvimento Institucional	IFRN	12 anos	Doutor

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A escolha dos entrevistados deu-se com base na expertise de cada profissional, em sua maioria servidores do IFMG, além da presença de uma servidora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), instituição responsável pela criação do sistema utilizado no IFMG. A servidora entrevistada contribuiu diretamente no processo de implantação do controle de desempenho institucional adotado. Como bem citam Braga e Monteiro (2005), a implantação é um momento crucial para o desenvolvimento do planejamento estratégico, uma vez que vai nortear todo o restante das etapas e proporcionar o processo de partida na tomada de decisão.

A entrevista é uma fonte de informação para conhecer um fenômeno em profundidade e é aplicada ao contexto do estudo de caso, pois permite identificar diferentes percepções sobre o modo de visualizar os fenômenos (YIN, 2010). Segundo o autor, a entrevista objetiva saber como o fenômeno estudado é percebido pelo conjunto dos entrevistados, fornecendo elementos para a compreensão de uma situação ou a estrutura de um problema. Desse modo, as entrevistas foram organizadas de forma que cada especialista pudesse responder a perguntas semiestruturadas, mas com a liberdade suficiente para explicar sobre a sua percepção acerca do ponto que mais alcançava a sua área de atuação ou que tivesse maiores contribuições a se fazer. As entrevistas produziram um total de 11 horas e 40 minutos de registros, que foram transcritos e analisados.

Dentro da proposta de entrevista semiestruturada relacionaram-se os principais questionamentos, os quais constam do 2015.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista, dividindo-os em momentos distintos que permitiram a captura das divergências nos pontos de vista. Em um primeiro momento, foram realizadas as entrevistas com coordenadores da Comissão Central de Avaliação Institucional, tendo como objetivo levantar a percepção deles sobre a temática e os principais fatores críticos ligados ao processo de autoavaliação institucional e à transferência de conceitos institucionais nos feedbacks dado aos entrevistados na autoavaliação interna. Em segundo momento, realizou-se entrevista com os servidores da Diretoria de Desenvolvimento Institucional (DDI), a fim de identificar a intencionalidade do alinhamento estratégico na elaboração do plano institucional e das demais diretrizes internas. Posteriormente, entrevistas foram realizadas com representantes das demais áreas envolvidas no processo. Após a consolidação dos dados, foi necessária a contraposição com alguns especialistas sobre aspectos de divergências ou obscuridades nos posicionamentos apresentados para alcance do consenso a ser apresentado no capítulo de análise dos dados.

4.5 MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados, segundo Yin (2001), consiste no exame, na categorização, na classificação ou, mesmo, na recombinação das evidências conforme proposições iniciais do estudo. Com relação aos métodos de condução da análise do estudo, Yin (2010) sugere a análise comparada de um padrão fundamentalmente empírico com outro de base prognóstica. Proposta alcançada no que se refere a esse estudo, uma vez que se avalia o alinhamento estratégico em uma instituição sob a ótica dos inúmeros instrumentos de avaliação institucional.

Todavia, utilizou-se a análise de conteúdo, conforme propõe Bardin (2011), como um método de apurar, a partir de informações, os indicadores de inferência do contexto analisado. Silva (2005) relata que a aplicação da técnica de análise de conteúdo nas ciências sociais apresenta-se como uma ferramenta útil à interpretação das percepções dos atores sociais, portanto, útil na análise tanto documental como de entrevistas.

Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais, sendo elas a pré-análise, a exploração e a preparação do material e, por fim, o tratamento das informações. Na pré-análise são identificadas e organizadas as informações, estabelecendo, a partir de um esquema de trabalho estruturado e preciso, os procedimentos adotados, ainda que estes devam ser flexíveis.

Já na exploração do material, segunda fase do processo, são definidas as unidades de codificação, adotando-se o procedimento de codificação, classificação e categorização (BARDIN, 2011). Por meio da adoção desse procedimento, é possível analisar os diferentes dados, a fim de identificar informações recorrentes e conceituações que se fazem necessárias para traduzir as concepções e ideologias que permeiam decisões estratégicas sob uma apreciação crítica do estudo. Por fim, a última etapa de tratamento dos resultados abarca a inferência e a interpretação dos dados. Uma vez que a pesquisa qualitativa não parte de hipóteses previamente estabelecidas, como demonstra Silva (2005), não se preocupando em obter evidências que concatenem com hipóteses prévias, as percepções do todo vão se tornando mais diretas e específicas no transcorrer da investigação. Por tal motivo, segundo este mesmo autor, não há um esquema rígido de aplicação do método, dando ao pesquisador maior flexibilidade na análise de dados, sem, portanto, se desprender do compromisso com a transparência teórico-prática e a postura metodológica.

5 ANÁLISE

Nesta seção apresenta-se a análise de dados obtidos, no intuito de responder aos objetivos específico desta pesquisa. Primeiramente, são demonstrados os principais dados extraídos da análise documental, que teve como princípio atender ao objetivo específico de identificar as práticas de avaliação institucional e suas perspectivas. Em segundo momento, apresenta-se a análise das entrevistas realizadas. Posteriormente, apresenta-se a discussão dos resultados dos dados documentais, que teve como função mapear o processo de alinhamento estratégico a partir das ferramentas de avaliação institucional com a análise das entrevistas, realizadas com o objetivo de evidenciar a percepção dos gestores perante o processo de alinhamento estratégico.

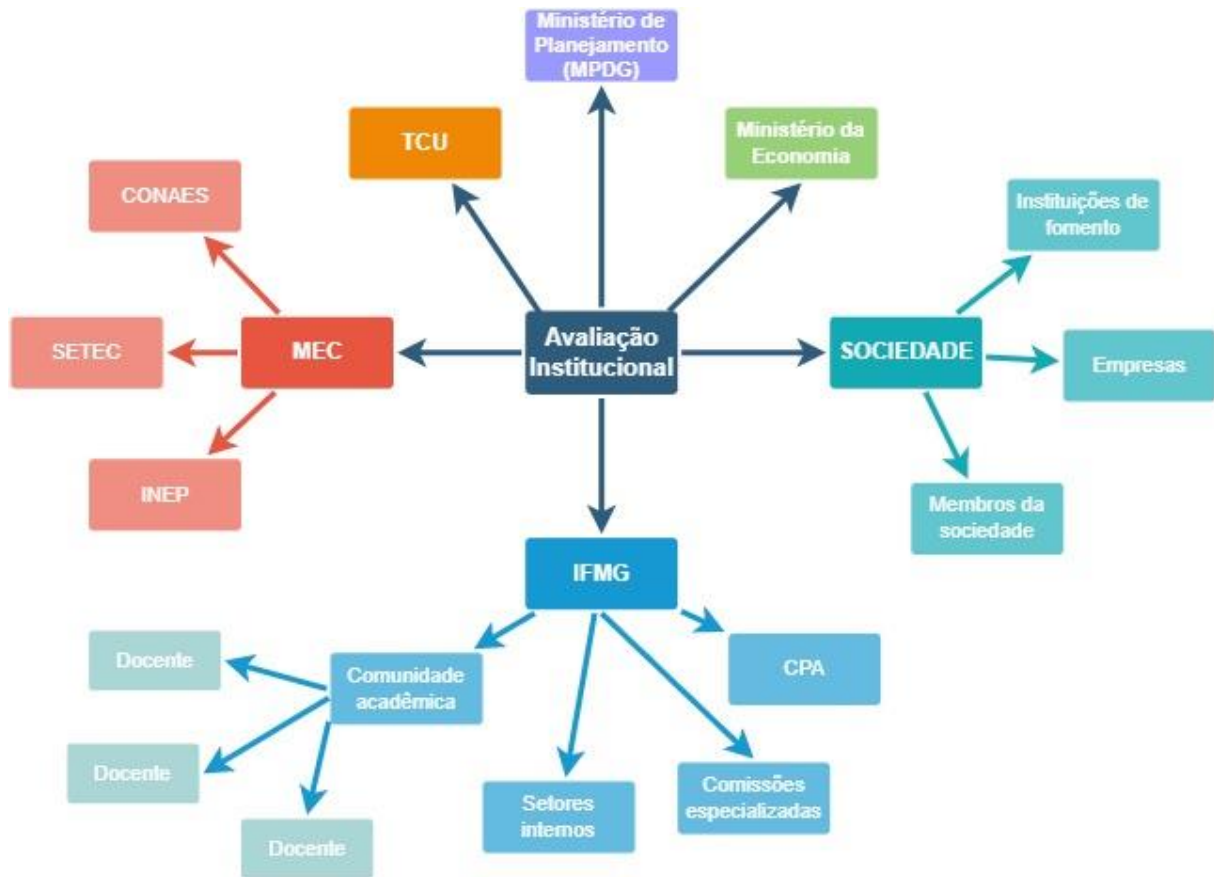
5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

O levantamento documental teve por intenção averiguar, por meio de bases existentes, os instrumentos exigidos no processo de avaliação institucional e de evidenciação dos objetivos institucionais, realizando o cruzamento de informações. Portanto, nesta etapa, foram analisados no período de 2014 a 2023 os Regimentos Internos, os Planos de Desenvolvimento Institucional, os Relatórios de Gestão, os Relatórios de Autoavaliação Institucional e as legislações atinentes ao processo.

A análise da contextualização de cenário, demonstrada permitiu identificar os principais atores envolvidos e desmembrar, a partir deles, alguns dos principais instrumentos estratégicos e norteadores dos objetivos institucionais e que, por conseguinte, demonstrariam as perspectivas de alinhamento estratégico.

A análise documental foi realizada a partir de instrumentos públicos disponibilizados em órgãos de controle e regulação da educação superior e, por isso, identificar inicialmente os atores envolvidos se fez tão relevante para a pesquisa.

Figura 8 - Atores da avaliação institucional



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Cada ator envolvido no processo de avaliação utiliza instrumentos diferentes para averiguar o cumprimento do objetivo institucional. Ainda que a base de informação seja proveniente de dados fornecidos pelo IFMG, cada uma tem uma especificidade na construção do instrumento exigido.

O cerne de todos os instrumentos de avaliação é o cumprimento dos objetivos estratégicos demonstrado no PDI, cobrado nos demais instrumentos exigidos pelos atores envolvidos no processo de avaliação institucional. Primeiramente, portanto, o PDI tornou-se a base dos estudos, tendo sido selecionado na primeira etapa de classificação documental. Posteriormente, optou-se pela leitura das normativas legais de avaliação institucional, a fim de localizar os instrumentos exigidos no processo de avaliação institucional.

Os principais instrumentos de avaliação das IES foram estabelecidos em 2004, com a promulgação do Sinaes, por intermédio da Lei nº 10.861, que regulamenta o PDI e outras exigências de estruturação que viriam impactar a avaliação institucional. Logo, a partir da

leitura da legislação vigente, surgiram novas etapas de análise documental com a inserção de novos instrumentos.

Dada a transversalidade da pesquisa em foco, foi possível realizar uma análise documental da avaliação institucional sob a égide da gestão educacional. Já na segunda e na terceira etapas, após a identificação de documentos derivados da análise inicial destes primeiros, foi possível construir uma base sólida de informações.

Quadro 16 – Relação de informações demandadas externamente ao IFMG

ÓRGÃO DEMANDANTE	INSTRUMENTO	FINALIDADE
TCU	Relatório de Gestão	Transparência pública
MEC/Inep	Relatório de Avaliação Externa	Recredenciamento
MEC/Setec	SISTEC/Plataforma Nilo Peçanha	Transparência pública e base de dados para processos de avaliação
MEC/Conaes/Sinaes	PDI e Autoavaliação	Melhoria de gestão e transparência pública
Ministério da Economia	Matriz Conif	Repasse financeiro com base em métricas de avaliação

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Cabe salientar que a avaliação institucional é muito mais ampla que somente as legalmente instituídas. Sendo assim, ainda que a avaliação crie *outputs* exigidos por órgãos governamentais, o próprio IFMG tem setores internos e comissões destinados a alimentar a tomada de decisões gerenciais com relatórios diversos e estratégicos para a instituição que extrapolam documentos protocolares. Outro ponto importante a se considerar é que as bases de dados se entrelaçam, fornecendo subsídio a dados umas das outras. A seguir se apresenta a análise individualizada dos principais documentos, separadamente.

5.1.1 Análise do Regimento Interno

Tendo em vista que a análise proposta neste estudo perfaz o caminho da avaliação institucional, cabe mencionar que ela se relaciona integralmente com partes estruturantes da organização e que carecem de atenção na análise institucional. Isso se faz necessário, dado que a estrutura hierárquica colabora com a formação da cultura organizacional e seu modelo de setorização pode delinear uma composição que contribuirá, mais ou menos, para a facilitação da disseminação das metas/objetivos e de um maior alinhamento estratégico.

Na administração pública federal, as estruturas dos órgãos são delineadas pelo Sistema de Organização e Inovação Institucional do Governo Federal (Siorg), que tem o papel de oferecer suporte às instituições e facilitar a gestão de políticas e diretrizes do governo. Logo, ainda que os institutos federais tenham autonomia administrativa, eles devem respeitar orientações

atinentes à organização estruturante de suas instituições. A Resolução IFMG nº 2, de 10 de março de 2022, dispõe sobre a aprovação da estrutura organizacional dos órgãos executivos da instituição e apresenta o organograma da Instituição (Anexo 132).

O IFMG, por ser um órgão público, estruturalmente, internaliza a cultura burocrática que promove uma formação hierárquica mais verticalizada, pela necessidade de controle extremo de toda e qualquer ação que, entre outras, sofra a exigência de revisão por autoridades superiores, dentro de cada estrutura, a fim validar qualquer ato do poder público. No entanto, dadas a autonomia administrativa e a modernização de processos internos, é possível notar uma tendência à horizontalização, presente em alguns pontos da estrutura demonstrada no organograma do IFMG. Percebe-se um alongamento no nível das pró-reitorias que promovem maior especialização, mas também a necessidade de ampliação da interlocução direta dessas áreas dispostas no mesmo nível.

O órgão máximo do IFMG é o Conselho Superior (Consup), que tem caráter consultivo e deliberativo, com composição democrática representativa. Além dele, há o Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo e de apoio à tomada de decisões.

Importante destacar que a Pró-Reitoria de Administração e Planejamento (PROAP) é, dentro da estrutura da Reitoria, a que tem maior distribuição de setores e uma das que apresentam mais níveis de desmembramento na tomada de decisão. Isso demonstra a complexidade da gestão educacional, justificada pelos inúmeros processos conectados a cada área e a grande necessidade de interligação entre elas, com grande fluxo de informações.

No entanto, é na Resolução 20, de 8 de outubro de 2021, que dispõe sobre o Regimento Interno, que se podem identificar os órgãos colegiados, entre eles alguns que têm, em seu cerne, a promoção da avaliação institucional em aspectos específicos de suas áreas, tais como

- Comitê de Administração e Planejamento, de caráter consultivo, tem por finalidade colaborar com o desenvolvimento de políticas e ações de Administração e Planejamento;
- Comitê de Governança, Gestão de Riscos, Controle Interno e Integridade (CGRCI), de caráter consultivo e normativo, é responsável por garantir o cumprimento da Política de Governança do IFMG;
- Comissão Própria de Avaliação (CPA), de caráter consultivo, tem por finalidade a condução do processo de autoavaliação do IFMG, a sistematização e a prestação das

informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep.

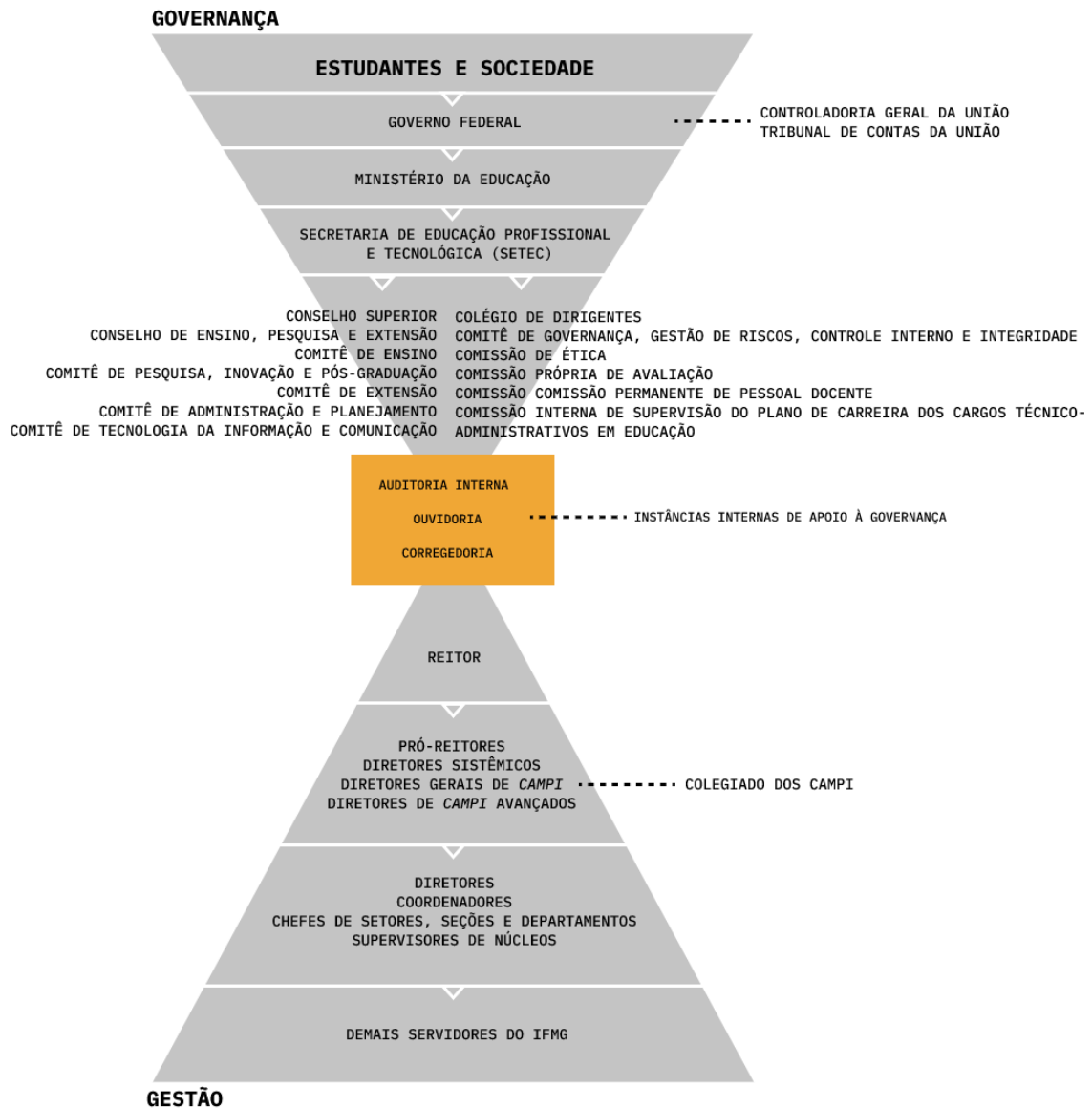
A criação de comissões específicas é característica de instituições que prezam pelo debate e pela participação de membros representantes das áreas envolvidas nos processos de tomada de decisão e demonstra a preocupação com pontos focais de interesse da instituição.

Apesar da existência dos princípios de sustentabilidade e transparência previstos no PDI, esse reforço pode ser percebido com a existência do Comitê de Governança e Gestão de Riscos e Controle Interno do IFMG (CGRCI). Trata-se de órgão deliberativo, próprio para o acompanhamento dos processos de liderança na instituição, que direciona e monitora as ações e as diretrizes estratégicas institucionais, atuando em todos os níveis e que promoveu a elaboração da Política de Governança, Gestão de Riscos, Controle Interno e Integridade e do mapeamento da estrutura de governança.

A partir da análise da representação gráfica de governança do IFMG, demonstrada na Figura 9 - Estrutura de governança do IFMG, é possível depreender a concepção da gestão como base da governança que traz para o contexto estrutural um viés de desenvolvimento de liderança que aproxima os níveis dessa estrutura em um conceito de responsabilidade, transparência e boa gestão. A estrutura de governança é importante para o alinhamento estratégico institucional, enquanto alinha todos os processos em um mesmo sentido.

A governança pública promove o alcance de uma homogeneidade ao cumprir suas competências, norteando os agentes públicos pelos princípios da administração e pela supremacia da eficiência dos serviços públicos visando o interesse da sociedade. Como salienta Celso (2009) a governança compõe o espírito de compreensão e inteligência institucional à medida que oferece racionalidade às lacunas normativas mantendo o sistema harmônico.

Figura 9 - Estrutura de governança do IFMG



Fonte: Relatório de Governança - CGRCI

Percebe-se, portanto, a partir do organograma do IFMG e do Regimento Interno, uma estrutura direcionada para o avanço e a valorização da gestão estratégica educacional para ofertar suporte ao tripé da educação tecnológica composto por ensino, pesquisa e extensão.

A missão, a visão e os valores do IFMG, assim como a construção do PDI, também foram se estruturando ao longo dos anos e ganhando maior vulto e relevância. Cada vez mais presentes e integrados ao processo de definição de metas e objetivos institucionais, servem de referência para a comunidade acadêmica.

Do PDI de 2014-2018 para o PDI 2019-2023, houve uma proposta de elaboração que proporcionou mudanças significativas na composição da Missão, da Visão e dos Valores do IFMG.

Quadro 17 - Evolução da Missão Institucional

	2014-2018	2019-2023
PDI	Promover educação básica, profissional e superior, nos diferentes níveis e modalidades, em benefício da sociedade	Ofertar ensino, pesquisa e extensão de qualidade em diferentes níveis e modalidades, focando na formação cidadã e no desenvolvimento regional
RAAI 2015-2017	Educar e qualificar pessoas para serem cidadãos(ãs) críticos(as), criativos(as), responsáveis e capazes de atuar na transformação da sociedade.	

Fonte: Elaborado pela autora

O Relatório de Autoavaliação Institucional (RAAI) para o ano de 2015-2017, período compreendido pelo PDI, apresenta missões institucionais diferentes, sem que, no entanto, houvesse qualquer revisão do PDI. Ainda que os conceitos se relacionem, a importância dada à formação crítica é mais acentuada no RAAI e deveria nortear a instituição para um traçado de objetivos mais enfáticos em determinados pontos que outros, se comparado com a missão proposta no PDI.

A evolução promovida na missão institucional tem ligação direta com a lei de criação dos IFETS, Lei nº 11.892/08, que em seu artigo 6º e 7º define as finalidades e os objetivos dos institutos federais. Os institutos federais têm uma característica muito específica que os distingue das universidades, que é a promoção do desenvolvimento regional, característica marcada pela distribuição dos *campi* e da oferta de curso de acordo com as demandas locais.

Outra alteração significativa foi a da visão institucional, visto que ela dá o norte sobre qual direção se deve buscar.

Quadro 18 - Evolução da Visão Institucional

	PDI 2014-2018	PDI 2019-2023
PDI	Ser reconhecida nacionalmente como instituição promotora de educação de excelência, integrando ensino, pesquisa e extensão	Ser reconhecida como instituição educacional inovadora e sustentável, socialmente inclusiva e articulada com as demandas da sociedade
RAAI 2015-2017	Consolidar-se como instituição de excelência no ensino, na pesquisa e na extensão, comprometidos com a ética, a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável.	

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Do mesmo modo que ocorre com a missão, o Relatório de Autoavaliação Institucional apresenta, no ano de 2015-2017, período compreendido pelo PDI, visão institucional diferente.

Deve-se observar que o próprio artigo 6º da Lei de constituição dos institutos federais prevê que estes devem se constituírem centros de excelência na oferta do ensino de ciências, buscando o incentivo à inovação e comungando com o intuito da oferta de ensino tecnológica.

Considerando que o IFMG, por intermédio de suas políticas de internacionalização promovidas pela Assessoria de Relações Internacionais (ARINTER), promove ações que extrapolam o campo nacional, é condizente concluir que ser reconhecida nacionalmente não fosse o limite de sua visão. No ano de 2021, inclusive, demonstrando a importância dessa alteração, com o advento da Portaria nº 601, de agosto de 2021.

De outro modo, enquanto a missão e a visão ganharam um aspecto mais expandido, embutindo questões antes não tão claras de sua constituição, os valores institucionais se tornaram menos detalhados e mais objetivos, demonstrando a necessidade de tornar os conceitos mais acessíveis à comunidade acadêmica.

Quadro 19 - Evolução dos Valores Institucionais

	PDI 2014-2018	PDI 2019-2023
Valores	<p>Princípios</p> <p>I - Gestão democrática e transparente;</p> <p>II - Compromisso com a justiça social e ética;</p> <p>III - Compromisso com a preservação do meio ambiente e patrimônio cultural;</p> <p>IV - Compromisso com a educação inclusiva e respeito à diversidade;</p> <p>V - Verticalização do ensino;</p> <p>VI - Difusão do conhecimento científico e tecnológico;</p> <p>VII - Suporte às demandas regionais;</p> <p>VIII - Educação pública e gratuita;</p> <p>IX - Universalidade do acesso e do conhecimento;</p> <p>X - Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;</p> <p>XI - Compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos servidores e estudantes;</p> <p>XII - Fomento à cultura da inovação e do empreendedorismo;</p> <p>XIII - Compromisso no atendimento aos princípios da administração pública.</p>	<p>Valores:</p> <p>Ética, transparência, inovação e empreendedorismo, diversidade, inclusão, qualidade do ensino, respeito, sustentabilidade, formação profissional e humanitária, valorização das pessoas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base no PDI (2022)

No entanto, essa alteração não reduziu em nada os princípios ali contidos, mas contribuiu para deixá-los mais condensados em termos únicos, em vez de frases.

Muitas das alterações propostas na Missão, Visão e Valores institucionais foram fortemente sentidas na elaboração do PDI, concatenando ideias e alinhando os objetivos estratégicos institucionais.

5.1.2 Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional

Nesta etapa da pesquisa foram analisados os PDIs do ano de 2014-2018 e 2019-2023, juntamente com as respectivas legislações atinentes à elaboração e à utilização desse instrumento.

O PDI tem as suas origens atribuídas, pelo MEC, à LDB, no que tange ao credenciamento e à avaliação institucional (BRASIL, 1996). Porém, até que ele fosse, de fato, implantado, percorreu um longo caminho. Documento obrigatório para os IFETs é, portanto, item fundamental para o processo de credenciamento da IES e importante instrumento de gestão, em face dos inúmeros atores envolvidos na cadeia de valor da instituição.

O Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, trata do exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino (Magro& Rausch,2019).

Posteriormente, o Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, viria a mencionar os itens destinados à avaliação institucional que as IES deveriam apresentar como requisito mínimo, dentre eles o Plano de Desenvolvimento Institucional. No entanto, no ano de 2002, a Resolução 10/2002, do Conselho Nacional de Educação, deixou de oferecer o caráter de avaliação institucional, de cujo processo o PDI era um instrumento, para remetê-lo somente ao credenciamento, determinando sua estrutura e conteúdo voltados para o conhecimento da atuação de ensino e educação. Algo que é reforçado com a construção do Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior (SAPIEnS/MEC).

A regulamentação do Plano de Desenvolvimento Institucional como um dos instrumentos de avaliação das Instituições de Ensino Superior foi estabelecida posteriormente, no art. 3.º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), normatizada pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

A análise dos itens previstos para que as instituições de ensino superior se credenciem ou se recredenciem demonstra sua importância para a atividade fim da instituição, que é a educação, mas ela não apresenta itens que colaborem para a gestão escolar de forma efetiva. Aglutinando

os requisitos para credenciamento e credenciamento em grupos, tem-se um panorama dos tipos de questões que são avaliadas para essa finalidade que são de segurança predial, organização hierárquica e gestão.

Quadro 20 - Requisitos para credenciamento

REQUISITOS		TIPO
a	Comprovante de recolhimento das taxas de avaliação externa <i>in loco</i> realizada pelo Inep	Gestão protocolar
b	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)	
c	Regimento interno ou estatuto	Organização hierárquica
d	Identificação dos integrantes do corpo dirigente e de informação sobre a experiência acadêmica e profissional de cada um	
e	Comprovante de disponibilidade e regularidade do imóvel	Segurança predial
f	Plano de garantia de acessibilidade, em conformidade com a legislação, acompanhado de laudo técnico emitido por profissional ou órgão público competente	
g	Atendimento às exigências legais de segurança predial, inclusive plano de fuga em caso de incêndio, atestado por meio de laudo específico emitido por órgão público competente	

Fonte: Decreto 9.235/17 - artigo 20, II

Interessante mencionar que no item d são solicitados, como requisito para credenciamento, dados quanto à formação acadêmica do corpo dirigente, porém, não há a definição de um perfil de competência em gestão ou, mesmo, a solicitação desta informação, como acontece dentre os elementos de construção do PDI, item VI, que pede a indicação de experiência não acadêmica de docentes (Quadro 21). Desse modo, para a avaliação em foco do credenciamento, há uma demonstração da inobservância da qualidade em face da gestão escolar que fica limitada ao PDI.

Portanto, a centralização do PDI para fins de credenciamento universitário relega o seu poder como ferramenta de planejamento, sendo, todavia, instrumento da avaliação institucional. Isso porque, ainda que a avaliação no tocante ao credenciamento mencione a necessidade do PDI, o seu fim é puramente informativo e protocolar, para autorização de funcionamento.

A fim de resguardar a construção de um documento que contribuísse para a transparência pública, mas que principalmente pudesse ter sua utilidade pautada na melhoria de desempenho das instituições de educação no que compete à gestão escolar, foram normatizados a partir do Decreto 9.235/17 os requisitos mínimos para a elaboração do plano de desenvolvimento Institucional e que garantem não só a construção de objetivos mais definidos, mas também a relação de dependência entre o objetivo e as ações propostas pela organização.

Quadro 21 - Elementos mínimos do PDI

Elementos mínimos	Categoria
II - projeto pedagógico da instituição, que conterà, entre outros, as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão;	Proposta educacional
III - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, com especificação das modalidades de oferta, da programação de abertura de cursos, do aumento de vagas, da ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, da previsão de abertura de <i>campus</i> fora de sede e de polos de educação a distância;	
IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número e natureza de cursos e respectivas vagas, unidades e <i>campus</i> para oferta de cursos presenciais, polos de educação a distância, articulação entre as modalidades presencial e a distância, e incorporação de recursos tecnológicos;	
V - oferta de cursos e programas de pós-graduação lato e stricto sensu, quando for o caso;	
XI - oferta de educação a distância, especificadas: a) sua abrangência geográfica; b) relação de polos de educação a distância previstos para a vigência do PDI; c) infraestrutura física, tecnológica e de pessoal projetada para a sede e para os polos de educação a distância, em consonância com os cursos a serem ofertados; d) descrição das metodologias e das tecnologias adotadas e sua correlação com os projetos pedagógicos dos cursos previstos; e e) previsão da capacidade de atendimento do público-alvo.	
VI - perfil do corpo docente e de tutores de educação a distância, com indicação dos requisitos de titulação, da experiência no magistério superior e da experiência profissional não acadêmica, dos critérios de seleção e contratação, da existência de plano de carreira, do regime de trabalho, dos procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro e da incorporação de professores com comprovada experiência em áreas estratégicas vinculadas ao desenvolvimento nacional, à inovação e à competitividade, de modo a promover a articulação com o mercado de trabalho;	Organização e gestão
I - missão, objetivos e metas da instituição em sua área de atuação e seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso;	
VII - organização administrativa da instituição e políticas de gestão, com identificação das formas de participação dos professores, tutores e estudantes nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos, dos procedimentos de autoavaliação institucional e de atendimento aos estudantes, das ações de transparência e divulgação de informações da instituição e das eventuais parcerias, e compartilhamento de estruturas com outras instituições, demonstrada a capacidade de atendimento dos cursos a serem ofertados;	
X - demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras;	Infraestrutura
VIII - projeto de acervo acadêmico em meio digital, com a utilização de método que garanta a integridade e a autenticidade de todas as informações contidas nos documentos originais;	
IX - infraestrutura física e instalações acadêmicas, que especificará: a) com relação à biblioteca: 1. acervo bibliográfico físico, virtual ou ambos, incluídos livros, periódicos acadêmicos e científicos, bases de dados e recursos multimídia; 2. formas de atualização e expansão, identificada sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos; e 3. espaço físico para estudos e horário de funcionamento, pessoal técnico-administrativo e serviços oferecidos; e b) com relação aos laboratórios: instalações, equipamentos e recursos tecnológicos existentes e a serem adquiridos, com a identificação de sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos e a descrição de inovações tecnológicas consideradas significativas.	

Fonte: Decreto 9.235/17 - art. 21

No que tange aos elementos de infraestrutura, é possível notar que a existência do PDI é um dado informacional, sendo este um documento de transparência pública, mas que, para fins de avaliação institucional, o que vai, de fato, avaliar a infraestrutura é a avaliação externa *in loco* do Inep, confirmando todos os dados contidos no Plano.

Já no que cabe à categoria de proposta educacional, é considerável que o maior volume de informações e de documentos esteja relacionado a este fator, já que é a atividade fim da instituição de educação. Portanto, a evolução dos cursos e todas as especificidades dessa construção são primordiais para o credenciamento.

Contudo, o principal ponto de atenção deste estudo, vez que tem o foco em avaliar a gestão administrativa escolar, é justamente o que carece de maior fragilidade. A categoria aqui definida como Gestão e Organização tem um papel ainda muito protocolar. Dois pontos que merecem destaque são a aparição da figura da autoavaliação, ainda que seja só como elemento do PDI, e a solicitação, no elemento VI, da informação do perfil dos docentes e de suas experiências profissionais não acadêmicas. Isso demonstra, de forma singela e sem qualquer cobrança, a importância de perfis que interliguem não só competências acadêmicas para atuação dentro das propostas educacionais, mas que também tenham condições de gerir todo o rol de atividades que extrapolam a sala de aula, mas que impactam a sobrevivência da instituição.

Apesar de o credenciamento proposto pelo vigente Decreto nº 9.235/17 se pautar em requisitos pouco abrangentes no tocante à gestão e à organização institucional, em outros tempos, no ano de 2002, foi homologado o Parecer 267/2002, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que, em seu artigo segundo, determina que o credenciamento tenha como foco central o PDI e a avaliação institucional, promovendo o equilíbrio entre critérios objetivos e subjetivos. Desse modo, trazia para a gestão o foco e o alinhamento da autoavaliação institucional, critério subjetivo. Outro ponto que é inovador nesse parecer é a admissão da revisão do PDI como um “corretor de rumo”, prevendo o replanejamento institucional como algo cíclico, estabelecendo o prazo máximo de credenciamento no período de 10 anos, os quais o PDI deverá acompanhar, cabendo, obviamente, a revisão. Contudo, no IFMG o credenciamento ainda ocorre em prazo inferior, uma vez que o período está vinculado à nota de avaliação.

No intuito de atender à demanda protocolar do credenciamento, os esforços institucionais no IFMG para promover mais que o mínimo exigido tem se mostrado evidente. Prova disso, entre outros, é que, para a elaboração do PDI 2019-2023, foi promovida uma campanha de engajamento que promoveu premiação por participação em uma dinâmica *Game of Campi*, por meio do qual, em uma plataforma virtual, a comunidade acadêmica participou de uma consulta pública interativa, postando ideias, fazendo comentários e avaliando as propostas ofertadas por outros membros da comunidade. Esse evento registrou mais de 12 mil interações, demonstrando o interesse e o envolvimento da comunidade acadêmica, quando estimulada.

O PDI possibilita a elaboração formal, pelas instituições, de um documento norteador. No IFMG, para essa finalidade, foi instituída a Comissão Permanente de Acompanhamento e Monitoramento do PDI (CPDI), por meio da Portaria IFMG nº 364, de 17 de março de 2020, alterada pela Portaria nº 237, de 30 de março de 2021, que elabora, monitora e oferta relatório de consulta dos gestores para apoiar a tomada de decisões.

No IFMG, assim como nos demais institutos federais de educação tecnológica do país, as experiências de elaboração do PDI tardaram a acontecer. Levando em consideração que sua constituição ocorreu no ano de 2008, a instituição somente teve seu primeiro documento consolidado e publicado no ano de 2013, a partir do PDI 2014-2018, que ocorreu apenas por força de lei e não por iniciativa própria, característica essa, presente nos IFETs de forma geral. No entanto, é possível verificar o avanço promovido pela instituição em termos de análise e monitoramento a partir desse ponto de partida. Contudo, as ações ainda são centradas na Reitoria, não se estabelecendo metas detalhadas por *campi* no PDI. O PDI 2014/2018 parecia se tratar de uma proposta inicial de organização de todo o seu conteúdo estruturante, dedicando pouco espaço ao planejamento estratégico, que já se apresentou bem desenhado e com metas claras no quinquênio seguinte.

A partir da análise do PDI 2019-2023, observa-se que grandes avanços foram promovidos, no entanto, o ponto central está na estruturação dos arranjos estratégicos para o alcance de seus objetivos, dando destaque ao capítulo de “acompanhamento e avaliação” que surge nesse novo PDI e que ganhou força com a inclusão da metodologia Balanced Scorecard, ou BSC.

Importante aqui frisar como se dá o detalhamento de objetivos estratégicos no IFMG, uma vez que essa iniciativa circunda toda a instituição, constituída pela reitoria, sua sede administrativa e pelos *campi*. Contudo, como o propósito de desenvolver um conceito inicial e só posteriormente expandir para a concepção dos *campi*, os objetivos estratégicos têm pouco envolvimento da base de execução das atividades. Desse modo, as metas no PDI são definidas de cima para baixo, sem a conscientização por parte dos *campi*, que só tem a ciência, mas não tem ações claras definidas de forma participativa para o alcance da missão institucional.

Apesar de o IFMG promover uma gestão participativa, como demonstrado pelo Regimento Interno, o alinhamento estratégico tem se mostrado mais rígido e impositivo, tendo por base a construção de metas para o atendimento do objetivo estratégico.

Quadro 22 - Detalhamento de objetivo institucional

Missão					
Ofertar ensino, pesquisa e extensão de qualidade em diferentes níveis e modalidades, focando na formação cidadã e no desenvolvimento regional.					
Áreas de especialidade			Objetivos estratégicos (OE)	Ações	Média de ações por OE
I	Ensino	EN	12	17	1,42
II	Extensão	EX	7	7	1,00
III	Políticas estudantis	PE	9	9	1,00
IV	Pesquisa inovação e pós-graduação	PPG	5	13	2,60
V	Organização e gestão de pessoas	GP	6	14	2,33
VI	Desenvolvimento institucional	DI	3	9	3,00
VII	Tecnologia da informação	TI	4	14	3,50
VIII	Comunicação	COM	5	9	1,80
IX	Relações internacionais	RI	4	12	3,00
X	Administração e planejamento	AP	7	10	1,43
TOTAL			62	114	1,84

Fonte: Elaborado pela autora com base no PDI, Mapa estratégico e Farol de Desempenho do IFMG (2022).

O desmembramento da missão em forma de objetivos estratégicos definidos por área, atrelados à setorização estrutural, reduz o valor de integração da instituição em torno de um único objetivo para um conceito de contribuição parcial para com este. Além do mais, cria-se uma limitação física, já que está associada imediatamente a quem de fato irá executá-la, para expansão do que realmente é estratégico para a instituição, independente da área a que possa estar associado.

De tal modo, observa-se que houve um detalhamento da missão para cada área de especialidade conforme a estruturação hierárquica. No entanto, o exercício de pensar no que é importante para o alcance dessa missão e só posteriormente pensar como viabilizar isso por meio da estrutura disponível possibilita o alcance estratégico mais efetivo.

Considerando que o PDI tem um período de vigência de cinco anos e que o detalhamento de sua missão, neste caso em estudo, foi realizado de forma vinculada por área de especialidade, é possível observar um nível de ações por área pouco detalhada, apresentando uma média geral de 1,84 ações por objetivo estratégico.

Em algumas áreas que são pontos chave da missão institucional que acompanham o tripé educacional é possível notar que não houve detalhamento do objetivo estratégico de forma efetiva, como é o caso das Políticas Estudantis e da Extensão, para as quais consta só uma ação distribuída no único objetivo estratégico relacionado a cada área.

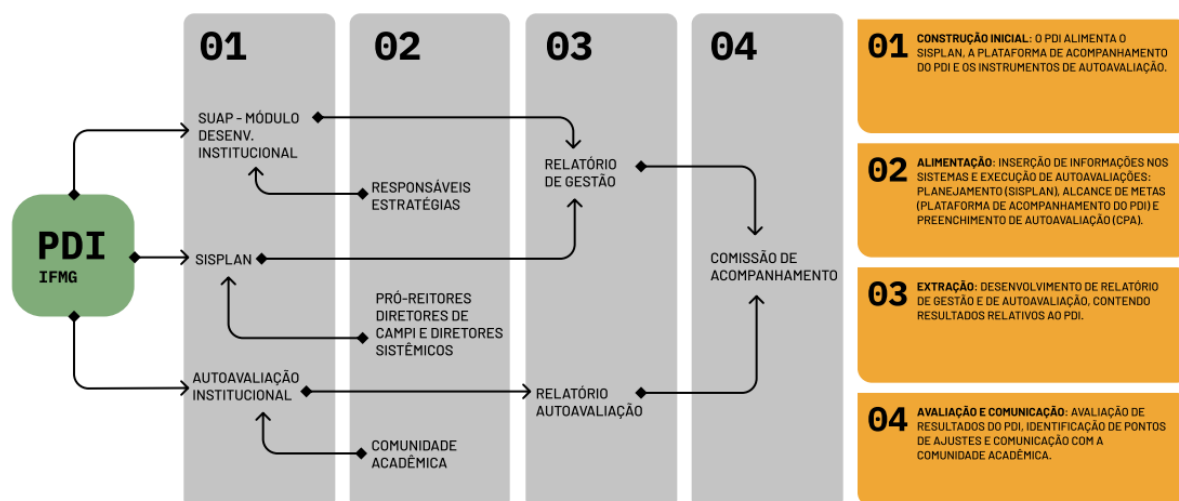
Até mesmo no ensino, que é a base da sua atividade fim, é possível verificar que, apesar de haver 12 objetivos relacionados a esta parcela de compromisso para com a missão institucional,

ele foi pouco detalhado em ações a serem distribuídas ao longo dos cinco anos do PDI, sendo uma média de 1,42 ações por objetivo.

A Portaria IFMG nº 349/2021 dispõe sobre a normatização dos fluxos do processo de revisão do PDI IFMG 2019-2023. No entanto, é um processo que demanda convocação do Conselho Acadêmico, deliberação da Consup e outros trajetos burocráticos, os quais são demonstrados na Figura 10.

Importante destacar que, como requisito de elaboração do PDI está previsto, conforme se pode verificar no Quadro 21 - Elementos mínimos do PDI que, no item I, deve conter a missão, os objetivos e as metas da instituição em sua área de atuação. De tal modo, as metas se tornam algo, se não rígidas, ao menos de difícil alteração, pois, a menos que a instituição determine a revisão programada de seus objetivos e metas, sua liberdade em um âmbito mais flexível permeia o campo do plano de ações. No entanto, o IFMG incluiu em seu PDI as ações previstas para o período vigente, engessando ainda mais o processo de revisão.

Figura 10 - Fluxo de acompanhamento do PDI



Fonte: Relatório de Gestão IFMG (2021)

Diante de toda a burocracia envolvida no processo de revisão do PDI, o processo de revisão previsto, indiretamente, prejudica a própria evolução institucional, protelando avanços promovidos por melhorias contínuas, ação que emerge de uma área tão dinâmica quanto a educação. A constante necessidade de revisão deriva desse cenário que dá característica dinâmica ao processo estratégico (CHRISTENSEN, 1997; COURTNEY *et al.*, 1997).

Algo que ainda não tem sido observado no IFMG, e que fica explícito no fluxo de acompanhamento do PDI, é a retroalimentação do Plano. O processo se encerra na Comissão de Acompanhamento, mas não há ainda propostas de revisão, de modo a promover a atualização e a revisão das ações ali propostas.

5.1.3 Análise do Mapa Estratégico

No intuito de transpor os objetivos institucionais delineados na Missão, Visão e Valores para a formação de metas destinadas ao cumprimento desses propósitos e criar indicadores capazes de medir o seu desempenho é que se utilizou, no IFMG, o Balanced Scorecard (“Indicadores Balanceados de Desempenho”, ou BSC na elaboração do Mapa Estratégico do IFMG.

Resultado da utilização desta metodologia é demonstrado no mapa estratégico, que demonstra a relação entre a missão e a visão institucional com os objetivos estratégicos delineados, alinhados a quatro perspectivas definidas, sendo elas: (1) estudante e sociedade, (2) orçamento e infraestrutura, (3) pessoas e conhecimento e (4) processos internos.

O BSC é uma ferramenta que proporciona a compreensão do objetivo estratégico a partir de quatro perspectivas que são interligadas e, portanto, uma depende da outra para o alcance do objetivo estratégico. Desse modo, fica claro o conceito de integração que deve permear todo o processo de destrinchar o objetivo em metas e, conseqüentemente, em ações.

Cria-se a partir da utilização do BSC, uma relação de causa e efeito, não só do impacto promovido por qualquer alteração nas ações que terão reflexo no objetivo, mas também de uma perspectiva em outra.

Para que se alcance o melhor desempenho institucional é preciso que haja um envolvimento de todas as áreas que compõe a instituição, no cumprimento dos objetivos estratégicos. Portanto, deve-se pensar como cada área pode contribuir para aquele objetivo de tal modo que, todos possuam responsabilidade para com o cumprimento do objetivo e desenvolvimento da organização. No IFMG conforme definido pelo mapa estratégico e demonstrado no Quadro 22 - Detalhamento de objetivo institucional, existem 10 áreas de especialidade definidas como responsáveis pelos objetivos.

Cada área tem uma atuação delimitada e não contribuem com toda a instituição, mas sim com objetivos específicos do IFMG. Essa deficiência é causada pela setorização de

responsabilidades quando o papel de cumprir o objetivo institucional deveria ser de todos os envolvidos.

Quadro 23 – Envolvimento das áreas por perspectiva BSC

Perspectivas		Propósito	OE	Áreas envolvidas
BSC	IFMG			
Clientes	Estudantes e sociedade	Relaciona quais resultados o IFMG deve gerar para os estudantes e para a sociedade para cumprir sua missão e alcançar a visão institucional	20	EN EX COM RI PPG AE
Processos internos	Processos internos	Estabelece quais processos acadêmicos e de gestão são considerados críticos e devem ser aperfeiçoados para que o IFMG possa cumprir sua missão e alcançar a visão institucional	24	DI COM TI AP GP AE EX EN
Financeira	Orçamento e infraestrutura	Representa os objetivos estratégicos que definem quais estruturas físicas, tecnológicas, organizacionais e orçamentárias são consideradas críticas e devem ser propiciadas para que o IFMG possa promover a melhoria das demais perspectivas.	6	EX AP AE TI
Aprendizagem e conhecimento	Pessoas e conhecimento	Representa os conhecimentos e as competências necessários para que o IFMG possa promover a base para as demais perspectivas	12	EN AE RI GP COM PPG

Fonte: Elaborado pela autora com base no Mapa Estratégico do IFMG (2022)

Cada objetivo estratégico está contido em uma perspectiva BSC, mas tem uma interdependência em relação aos demais. Por esse motivo, a compreensão de responsabilidade por um determinado objetivo não está associada a uma única área dentro da instituição.

No Quadro 23 – é possível verificar que nem uma das perspectivas do BSC tem todas as dez áreas envolvidas. Analisando-se a perspectiva de processos internos, percebe-se que não estão envolvidas as áreas de Relações Internacionais e Pesquisa Inovação e Pós-Graduação. Na perspectiva BSC de Clientes, que o IFMG define como aquela que relaciona quais resultados se deve gerar para os estudantes e para a sociedade, não consta a participação de áreas estruturantes, como Administração e Planejamento, Tecnologia da Informação, Gestão de Pessoas e Desenvolvimento Institucional. Cabe refletir se, de fato, essas áreas não têm nada a contribuir para o desenvolvimento da perspectiva e se os objetivos são única e exclusivamente das áreas ali mencionadas, diferentemente do que ocorre com as ações, que têm uma atribuição

de responsabilidade embutida em sua construção e devem, sim, ter sua execução vinculada a uma área. Desse modo, o mapa estratégico do IFMG não remonta ao desmembramento da missão em objetivos, metas e, conseqüentemente, em ações. Por definição da comissão composta para contribuir nesse processo, houve o entendimento de que seria necessário, de alguma forma, vincular as áreas.

O BSC não tem como papel possibilitar o monitoramento; sua contribuição permeia o campo da construção e do detalhamento da Missão, Visão e Objetivos Estratégicos da instituição. Logo, o controle e o processo de revisão têm que ser agregados ao BSC e não considera-lo um processo findo em si. Os indicadores ou metas foram construídos no IFMG em um processo à parte, que surgiu com o monitoramento proposto pelo Farol de Desempenho. Porém, o monitoramento segue a proposta desenvolvida no mapa estratégico, ou seja, permeia a ideia de vinculação do objetivo estratégico associado a áreas de atuação.

Um entrave que será enfrentado pelo IFMG remonta à inserção dos *campi* no detalhamento das ações, como atores responsáveis pela contribuição para com o objetivo estratégico, pois, diante de um objetivo, inúmeros atores poderão contribuir parcialmente para o alcance da missão. Até o momento, a instituição passa por uma adaptação na construção desses pilares. Apesar de a comissão que estudou o BSC ter suas bases no ano de 2012 e remonta já um longo prazo de estruturação, dentro da vigência do PDI 2019-2023 ainda não houve uma revisão que propusesse uma alteração desse constructo.

Um ponto de destaque na metodologia BSC está na forma como é estruturado em uma lógica que, apesar de manter uma relação entre as perspectivas, conectando-as entre si numa relação de causa e efeito, também demonstra uma hierarquia na qual a perspectiva mais ao topo representa o resultado esperado pelo negócio, e a perspectiva mais abaixo no mapa estratégico representa a base que dá sustentação ao resultado esperado. Desse modo, é possível depreender do mapa estratégico que as bases do IFMG são o aprendizado e o conhecimento, seguidos do orçamento e da infraestrutura e dos processos internos que dão sustentação ao resultado esperado, clientes, representado por Estudantes e Sociedade, o que faz muito sentido com o seu propósito de criação e se alinha à Missão e à Visão da instituição.

Cada perspectiva, ainda que denominada interiormente pela instituição de outro modo, tem uma carga semelhante à lógica definida por Kaplan e Norton (1996). Sendo assim, a perspectiva financeira tem como propósito refletir o desempenho financeiro desejado. Na instituição pública, essa perspectiva ganha um contexto diferente, pois não tem como resultado principal

o lucro, mas sim o atendimento do bem comum. Pouco se a adoção do resultado como balizador de custo/benefício, visto que ainda não se tem, internamente, a aceitação do conceito da avaliação institucional como um instrumento de análise não punitivo, mas sim, de retorno do investimento social. Culturalmente, na educação, a avaliação recebe inúmeras críticas e é rejeitada por não ter como medir o ganho atribuído pela atividade da educação. De tal modo, adotar como perspectiva principal a de clientes, sendo ela a de Estudantes e Sociedade, e não uma que remete ao resultado financeiro almejado, de recursos, é uma característica que dá à instituição um reforço da valorização da atividade para além do retorno mensurável e demonstra também este ser um meio e não a base da sua existência.

5.1.4 Análise do Farol de Desempenho

Durante a execução do PDI 2019-2023 foi implantado, no IFMG, o Farol de Desempenho, que é uma funcionalidade do Sistema Integrado de Administração Pública (SUAP), criado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). No IFMG, entre outros módulos que estão sendo implantados, tem sido utilizado o módulo de acompanhamento do desempenho institucional, por meio do monitoramento dos objetivos estratégicos pactuados no PDI. Este módulo apresenta um Farol de Desempenho de forma gráfica, com o propósito de cumprir a necessidade de informação exigida pelo Tribunal de Contas da União (TCU) para o relatório de gestão, que tem como finalidade a transparência pública, mas também nortear as tomadas de decisões gerenciais. No entanto, no IFMG, todas as informações medidas pelo Farol de Desempenho são publicamente divulgadas sem que haja uma restrição de acesso em informações consideradas estratégicas para a instituição.

Os dados do Farol de Desempenho são públicos e podem ser acessados diretamente no site de cada instituição que o utiliza. O monitoramento, por respeitar as metas e os objetivos institucionais, tem, no IFMG, sua estrutura também balizada no período de cinco anos, correspondente à vigência do PDI. Porém, no intuito de melhorar o monitoramento, cada meta é destrinchada de forma trimestral e comparada ao objetivo institucional anual em um esforço conjunto de todos os setores da reitoria com a orientação e a coordenação da Diretoria de Desenvolvimento Institucional (DDI). Todavia, não há um monitoramento quinquenal de alcance do objetivo previsto no PDI.

Como se pode observar, a ferramenta funciona como um semáforo, no qual as cores vermelho, amarelo e verde. Sendo, verde para meta alcançada, amarelo para meta parcialmente alcançada

e vermelho para quando a meta ainda não tiver sido alcançada. Além destas, há uma cor que indica a ação neutra, quando não se aplica para aquele determinado ano ou período.

Figura 11 – Recorte de indicação do semáforo do Farol de Desempenho



Fonte: Farol de Desempenho do IFMG (2022)

O farol sinaliza o alcance dos objetivos estratégicos ao longo do ano. Já as ações são sinalizadas por barras de progresso, que são graficamente indicadas dentro de cada ação, a partir da medição de seus indicadores. Cada indicador dentro de uma determinada ação tem um peso específico para a contribuição do objetivo estratégico (OE). Ou seja, um indicador impacta para mais ou para menos com a sinalização de alcance do OE de acordo com o peso atribuído.

Contudo, ainda que o Farol de Desempenho tenha como propósito o acompanhamento do PDI, não há registro de sinalização gráfica do período completo de sua vigência. Ocorrendo a visualização de cumprimento de metas apenas anual, ainda que o PDI seja por período entre 4 a 10 anos. Sendo assim, caso um objetivo estratégico tenha sido distribuído de forma arbitrária nos dois primeiros anos e não tenha sido cumprido, não é evidenciado para a comunidade

acadêmica o descumprimento da meta global para o período do PDI, por não promover a informação acumulada de um ano para o outro, restará como “concluída”, ainda que esta não seja a realidade apresentada.

Ao acessar o Farol de Desempenho é possível identificar as ações previstas. Essas ações estão identificadas em uma estrutura de sigla xx-xxx, com a composição de um prefixo inicial que identifica o setor responsável pela ação e um sufixo xxx que identifica a qual objetivo estratégico corresponde aquela ação. Junto à sigla é apresentado um farol gráfico representado pelas cores vermelho, amarelo e verde que identificam a pendência, o andamento ou a conclusão do objetivo que vem descrito de forma explícita para a compreensão da ação. No entanto, não é possível identificar qual é aquele objetivo estratégico presente ali, o que acaba por promover uma compreensão setorial da meta de cada um isoladamente, sem fazer um elo com o objetivo geral estratégico de forma explícita que envolva a todos na compreensão.

Uma característica do Farol de Desempenho que dificulta a análise e o acompanhamento por parte dos setores e demais interessados é a definição do que seria uma meta executada. Para o sistema, a avaliação de conclusão da ação está limitada ao tempo pontual de realização. Como ele tem desmembramento de metas de forma trimestral, a análise de conclusão da ação se limita ao período o qual foi informado que haveria a realização daquela meta. Não há uma análise cumulativa. Dessa forma, se a meta não foi concluída em determinado trimestre, passado este prazo, ela não permanece como uma ação não concluída, mas passa a vigorar como “alcançada”, pela falta de ação definida naquele trimestre que sucedeu à meta “ainda não alcançada”, iludindo, portanto, àqueles que venham a acompanhar o Farol de Desempenho.

É possível notar que, a partir do Plano Diretor 2019-2023, o IFMG teve por objetivo agregar valor ao planejamento estratégico com a inclusão da participação da comunidade acadêmica, aperfeiçoando o seu modelo de gestão e elaboração das metas institucionais previstas pelo documento e respeitando a autonomia dos *campi*.

Todavia, apesar do compromisso da instituição quanto ao acompanhamento do desempenho organizacional em face dos objetivos estratégicos apresentados no painel de desempenho, ainda há vários elementos que precisam ser considerados para o aperfeiçoamento do ambiente organizacional. Logo, não foi possível verificar o desmembramento do PDI em planos departamentais, planos por unidade, projetos especiais ou propostas similares. Seu controle se limita a ações centrais da reitoria, mas que se desdobram em contribuições advindas dos *campi*.

Também não existe a correlação, no Farol de Desempenho, com as metas do Sinaes diretamente, uma vez que o PDI apresenta perspectivas diferentes. No entanto, a partir do cruzamento das perspectivas BSC com os eixos e as dimensões do Sinaes, é possível verificar a congruência entre eles. O BSC tem perspectivas que interagem entre si em um movimento cíclico, uma vez suas perspectivas são interdependentes. Já as perspectivas do Sinaes são menos abrangentes e estão inseridas nos contextos propostos pelo mapa estratégico do IFMG, ainda que não formalmente relacionadas.

O Farol de Desempenho, com base na Instrução Normativa do MP/CGU Nº 1/2016, como sistema de monitoramento do desempenho institucional, tem se mostrado eficiente e possibilita ao gestor identificar o direcionamento dado aos processos que precisam ser tratados com maior urgência e o acompanhamento das implementações necessárias, observando-se o contexto da gestão de riscos. Contudo, está em um momento de desenvolvimento para alcance de sua maturidade gerencial.

5.1.5 Análise do Relatório de Gestão

O relatório de gestão é um documento síntese que integra, em um único documento, todos os esforços das mais diversas áreas para o alcance dos objetivos institucionais. Trata-se de um instrumento institucional que tem suas bases em normativas do TCU, a fim de garantir a transparência, credibilidade e utilidade das despesas públicas. Porém, para além disso, o relatório de gestão destaca as ações alinhadas ao planejamento institucional, apresenta o mapa estratégico e consolida informações gerenciais que se conectam em um propósito institucional.

Em março de 2022, foi aprovado o Relatório de Gestão do IFMG referente ao ano de 2021, aqui analisado. No entanto, sua elaboração vem ocorrendo anualmente, desde 2009, de forma consecutiva. Neste relatório adotaram a divulgação das boas práticas de governança corporativa como sistema de gestão e a utilização de indicadores econômico-financeiros, sociais e ambientais. Os projetos são apresentados por área de atuação e sua construção é setORIZADA, contando com as informações fornecidas por cada área, sendo consolidadas pela Diretoria de Desenvolvimento Institucional (DDI). As diretrizes utilizadas para a elaboração do relatório de gestão são as normativas legais do governo, não havendo, internamente, outras que possam ser norteadoras das políticas internas de elaboração.

A Instrução Normativa TCU nº 63, de 1º de setembro de 2010, estabelece normas de organização e de apresentação dos relatórios de gestão que são detalhadas em instruções

específicas, como a Decisão Normativa-TCU nº 178, de 23 de outubro de 2019, que, na tentativa de demonstrar e justificar os resultados alcançados em face dos objetivos estabelecidos, determina, como mínimo de informações, a relação de metas, de valor gerado, o esclarecimento de metas não alcançadas e as ações de supervisão e controle.

Por esse prisma, o relatório de gestão, ainda que como um documento, é capaz de promover um amplo conhecimento ao condensar as informações e estimular o alinhamento estratégico na tríade objetivos, ações e monitoramento. Cabe a cada instituição o correto uso e a produção de informação confiável, demonstrando a realidade vivida para obter informações suficientes para a elaboração de propostas de melhorias a partir dessa confrontação de informações.

Algumas das informações fornecidas pelo relatório de gestão são extraídas da Plataforma Nilo Peçanha, uma iniciativa da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) em conjunto com os órgãos de controle e destina-se à coleta, tratamento e publicização de dados oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). A plataforma apresenta informações sobre as unidades que a compõem, como cursos, corpo docente, discente e TAES, além de dados financeiros. Disponibiliza, ainda, dados dos anos anteriores, além de informações financeiras, consolidando dados de diferentes sistemas utilizados pelo órgão, como sistema financeiro, folha de pagamento e de controle de matrículas. Por isso se torna uma ferramenta muito utilizada pelo IFMG na elaboração dos dados consolidados do setor de ensino, pois já elabora todo um consolidado confiável e dentro de diretrizes específicas da Setec/MEC.

No relatório de gestão também é apresentado o orçamento da instituição em peça única, embora demonstrado por *campi*. No entanto, há uma perspectiva no sentido de prestação de contas, pois, uma vez concluído e entregue, não ocorre seu uso sistemático para análise de dados passados, uma vez que remonta a informações dos anos anteriores.

Outra característica evidenciada da análise do documento é a falta de padronização entre dados fornecidos por um ou outro setor, o que demonstra iniciativas isoladas na construção do documento, sem a formalização de uma diretriz de elaboração. Logo, em alguns deles são demonstradas as correlações com os objetivos e os comparativos de uma atividade com outra e em outras seções do documento são apenas relatados dados sem a análise das informações.

Apesar da riqueza de informações disponibilizadas no relatório de gestão, o mesmo não é utilizado para produzir aprendizagem organizacional de forma a contribuir para a tomada de

decisão, visto que apresenta dados brutos sem a devida análise, a fim de gerar aprendizagem. A retroalimentação de informações extraídas do relatório de gestão em processos de alinhamento estratégico não foi percebida pela análise documental. A análise sistêmica dos dados e tratamento de informações é pequena, inviabilizando a compreensão das relações dos processos dentro da organização.

5.1.6 Análise do Relatório de Autoavaliação Institucional

A autoavaliação institucional interna promovida pela Comissão Própria de Avaliação, de caráter diagnóstico, tem papel fundamental na instituição, que é o de ofertar *feedback* para os gestores no que concerne à percepção da comunidade acadêmica sobre os aspectos do Sinaes. Dessa forma, seus relatórios constituem documentos que devem ser considerados na elaboração de ações de revisão de metas e na elaboração do PDI do próximo quinquênio.

A Portaria MEC nº 2.051, de 9 de julho de 2004, regulamenta os procedimentos de avaliação do Sinaes e menciona, em seu artigo 10, que a autoavaliação constitui uma das etapas do processo avaliativo, ficando claro, portanto, seu papel de complementariedade ao processo como um todo.

O Relatório de Autoavaliação é submetido anualmente ao Sistema e-MEC, ao longo do triênio, sendo inserido em sua versão parcial, nos dois primeiros anos e integral, ao final da avaliação, conforme previsto pela Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 065.

No IFMG, instituiu-se a construção de três modelos de questionários avaliativos, concebidos com base nos instrumentos de avaliação externa aplicados pelo Inep e nas orientações expressas pelo Sinaes, sendo eles

- I. questionário de autoavaliação institucional;
- II. questionário de avaliação de cursos;
- III. questionário de autoavaliação discente e avaliação docente.

Cabe ressaltar a fragilidade do Relatório de Autoavaliação Institucional, dado seu enfoque puramente subjetivo, sendo este uma avaliação feita sob o ponto de vista de discentes, dos docentes e dos TAES, sem qualquer métrica objetiva de avaliação. Por tal motivo, deve ser muito bem elaborado e exige uma análise apurada de seus resultados, já que vêm revestidos de grande carga de subjetividade e pode ter seus resultados impactados por questões sociais, políticas, emocionais e culturais, entre tantos outros fatores.

O último relatório disponibilizado no portal do IFMG em sua versão completa é o de 2018 a 2020, representando o triênio completo, do qual foi possível extrair o percentual de participação por categoria. O percentual foi calculado com base no número de participantes por quantitativo efetivo daquela categoria.

Quadro 24 - Percentual de participação na autoavaliação

Categoria	2018	2019	2020
Docente	43,95%	54,46%	46,56%
Discente	23,00%	27,56%	22,10%
TAE	50,62%	58,80%	39,50%
TOTAL	31,40%	32,93%	24,21%

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

É possível depreender que, em todos os anos demonstrados, a maior participação foi de servidores TAEs, dado o maior tempo presencial de contato entre a equipe e os membros da CPA, o que favorece o reforço e a cobrança do preenchimento, além de maior facilidade por meios de comunicação internos.

Outro fator que se deve considerar é a redução de 8,7 pontos percentuais, no último ano de avaliação. No entanto, quando se transportam os dados percentuais para quantitativos numéricos, em número de participantes, é possível verificar que esse impacto partiu, principalmente, do quadro de TAEs, com 16% de redução em relação ao ano de 2019 e docentes, com 12% de redução.

Quadro 25 – Quantitativo de participação por categoria

Categoria	2015-2017	2018	2019	2020	Percentual diferença 2019-2020
Docente	564	505	531	467	12%
Discente	3768	3.416	3.954	3.745	5%
TAEs	412	406	414	350	16%
Comunidade	575				

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Em termos numéricos, um grande volume de avaliações parte dos discentes. Certos de que o objetivo institucional está conectado diretamente à satisfação de seu público e que esta satisfação reflete em conceitos de percepção da comunidade externa, sem dúvida esta avaliação é algo crucial. Porém, de todas as categorias, é a mais sensível e pode valorar determinados conceitos, conforme o contexto socioeconômico em que está inserida.

Para a coleta de dados proposta pela Comissão Própria de Avaliação, no IFMG, utiliza-se questionário do tipo estruturado, composto por questões objetivas, com respostas dispostas em escalas ordinais do tipo Likert em sete níveis, sendo possível marcar apenas uma opção das

alternativas propostas. A escala de resposta compreende péssimo, ruim, regular, bom, ótimo, inexistente e não sei avaliar. As categorias neutras, inexistente e não sei avaliar são desconsideradas do processo de avaliação, visto que demonstra inaptidão para análise do quesito apontado.

5.1.7 Análise da legislação atinente à Comissão Própria de Avaliação

Instituída pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a CPA tem o papel de coordenar e articular todo o processo avaliativo na instituição. A Resolução do IFMG nº 3, de 12 de março de 2021, prevê a responsabilidade da Comissão Própria de Avaliação (CPA) na condução do processo de autoavaliação da instituição, na sistematização e na prestação das informações solicitadas pelo Inep, caracterizando um objetivo protocolar. De outro modo, ao detalhar as competências da Comissão, este conceito é ampliado e interligado aos demais processos de avaliação, internos e externos. Entre suas competências está a de acompanhar os processos de avaliação externa da instituição, contribuir com o PDI apresentando sugestões, subsidiando o planejamento e desenvolver ferramentas de monitoramento das ações dos *campi*. Cabe salientar que, nas propostas previstas pelas Resoluções que a antecederam, já havia essa concatenação de ideias, porém, não havia a previsão de monitoramento de ações, algo que surgiu com a Resolução de 2021. Logo, a mensuração dessa orientação é algo que remonta ao último ano dos dados analisados.

Outra função da CPA da qual que cabe uma análise neste estudo é a de disseminar, permanentemente, informações sobre avaliação. Essa função é importante, considerando que o processo de avaliação é extremamente subjetivo. A disseminação das informações da avaliação interna tem o papel de promover o conhecimento relativo á sua importância para a comunidade acadêmica, orientando quanto à responsabilidade do preenchimento de forma consciente e responsável. No entanto, essa função perfaz um caminho do planejamento e exige um investimento não só de esforços pessoais, mas também financeiro.

A Lei nº 10.861, de 14/04/2004, prevê em seu artigo 11, a obrigatoriedade da constituição de uma CPA em cada instituição de ensino superior, sem, no entanto, definir de qual modo. A Portaria MEC nº 2.051, de 9 de julho de 2004, prevê, em seu artigo 7º, que a composição da CPA, bem como a duração do mandato, a dinâmica de funcionamento e suas atribuições deveriam ser objetos de regulamentação própria de cada instituição, dando autonomia para a organização. Logo, a partir das resoluções que se sucederam, normatizando a constituição da

CPA no IFMG (anexo I), sua composição foi distribuída de forma que cada *campus* tivesse sua comissão local e, como órgão centralizador, a CPA Central.

A CPA Central veio, ao longo do tempo, sofrendo alterações que vieram a ser homologadas pelas resoluções que alteravam a regulamentação da CPA. Inicialmente, em 2012, a composição era mais enxuta, proveniente da própria composição estrutural do IFMG, com cinco membros e os respectivos suplentes, posteriormente ampliando esse número para seis e, na última atualização, em 2021, a composição passou a ser de oito membros titulares e uma equipe de apoio que não tem quantitativo definido, todos lotados e em exercício na Reitoria. Já a comissão local não sofreu alterações, mantendo a representação docente, discente, de TAEs e um membro da comunidade externa.

Conforme previsto pelas Resoluções de composição da CPA que se sucederam ao longo dos anos de existência desta comissão no IFMG, não existe a previsão de um servidor dedicado à execução das atividades. A Resolução IFMG nº 3, de 12/03/2021, artigo 15, apesar de ter ampliado o tempo de dedicação à atividade em 10% da carga horária, ainda limita a atuação dos servidores em 30% do tempo de serviço, atrelados a momentos de maior demanda. Sendo assim, o servidor que atua na CPA tem seu tempo dividido com as atividades do cargo e, por tal motivo, há baixa adesão, como se pôde depreender do processo eleitoral democrático, o qual teve como resultado preliminar documento informando que “não houve candidatos inscritos”. Portanto, foi necessário promover uma eleição direta por indicação dos pares, conforme Portaria nº 271, de 16 de abril de 2021. Desse modo, percebe-se a falta de motivação pessoal dos servidores em relação à avaliação institucional, apesar dos esforços despendidos. Além do mais, a atividade da CPA tem o caráter de uma atividade contínua, principalmente tendo por base o controle e o monitoramento de ações.

Ainda no que tange à composição, a Resolução nº 059, de 1º de dezembro de 2017, que instituía, anteriormente, a constituição da CPA previa, em seu artigo 5, a recondução do membro por um mandato, o que se manteve na atualização. Na composição da Comissão Central não houve esse processo para o triênio que se sucedeu, fato observado ao se comparar as portarias de nomeação do triênio de 2018-2020 com o de 2021-2023, respectivamente Portaria 413, de 07/05/2018 e Portaria 271, de 16/04/2021, e suas alterações promovidas em documentos posteriores que evidenciam a rotatividade da equipe da Comissão Central.

Essa descontinuidade promove a perda da *expertise* e todo o conhecimento adquirido com a execução do processo e a evolução do que de fato funciona e o que não funciona. A CPA

depende de uma campanha interna que motive não só a equipe de execução, mas, inclusive, a comunidade acadêmica. É um processo que exige um conhecimento histórico da evolução do que foi utilizado e deu certo e o que não deu certo, para apoiar os processos futuros e dar continuidade à evolução da análise e do monitoramento desse indicador tão sensível e subjetivo que é a avaliação institucional. Logo, a renovação total da equipe, como previsto pela normativa, impacta crucialmente a continuidade da avaliação. Desse modo, foi instituída, na atualização da Resolução 59, de 01/12/2017 para a de nº 3, de 12/03/2021, a instituição da equipe de apoio, que tem como finalidade promover essa transferência de conhecimento e é constituída obrigatoriamente por membros do mandato anterior, mantendo a representação de cada esfera da comunidade acadêmica. Apesar da dificuldade em obter a adesão de servidores, optou-se pela manutenção dos mandatos sucessivos e a inclusão de uma nova equipe em vez da adoção de mandatos intercalados.

Além da descontinuidade promovida pelo tempo parcial de dedicação à CPA e anteriormente à Resolução de 2021 pela desconstrução da equipe, outro fator importante é a rotatividade das comissões de avaliação.

A título de análise da rotatividade de membros da CPA, tomou-se por base o último processo eleitoral democrático de composição da comissão, a partir do Edital 001/2021 da CPA Central, com mandato previsto para os anos de 2021 a 2023. As atividades da comissão se encerram com a entrega do Relatório Final de Autoavaliação Institucional. Pela análise das atas de reuniões, dentro do período do último edital de eleição dos membros da CPA percebe-se a frequente preocupação com a rotatividade de membros.

A partir da análise de portarias e despachos com a finalidade de nomear membros da CPA, no último ano de exercício, é possível verificar que, em sua grande maioria, as comissões apresentaram substituições, principalmente no que concerne à representação discente e de membro da comunidade externa. No entanto, não raras são as permutas de servidores, docentes ou técnico-administrativos. Associado ao fato de alguns dos *campi* que tiveram a iniciativa de realizar edital, não terem conseguido êxito nas candidaturas, isso demonstra desinteresse em participar do processo de avaliação interna.

Logo, a composição e a estruturação da CPA, para as quais a instituição tinha autonomia, têm reflexos no processo de autoavaliação que vão além da continuidade da equipe, mas perfazem a construção da qualidade dos resultados obtidos, uma vez que demandam grande dedicação.

5.1.8 Análise da legislação atinente aos Eixos de Avaliação do Sinaes

A análise dos eixos de avaliação do Sinaes se inicia no comparativo da relevância aplicada de acordo com a intenção atribuída à avaliação externa.

Quadro 26- Pesos de avaliação para credenciamento

Eixo	Pesos	
	Credenciamento	Recredenciamento
1. Planejamento e avaliação institucional	10	10
2. Desenvolvimento institucional	30	30
3. Políticas acadêmicas	20	10
4. Políticas de gestão	20	20
5. Infraestrutura	20	30

Fonte: Portaria nº 1.382, 31 de outubro de 2017/MEC

Os pesos aplicados aos eixos explicitam a importância embutida na avaliação para cada área de atuação. Em momentos iniciais de credenciamento fica clara a importância dada ao desenvolvimento institucional. Já para o recredenciamento, esse critério se equipara à infraestrutura necessária para que as atividades sejam desenvolvidas dentro da instituição, reduzindo, no recredenciamento, o peso dado para as políticas acadêmicas, sem, no entanto, haver qualquer alteração nos pesos relacionados aos eixos 1, 2 e 4, que estão associados a planejamento e avaliação institucional, desenvolvimento institucional e gestão, respectivamente.

A análise em termos de avaliação institucional se faz quanto aos pesos associados a esses eixos que, apesar de não sofrerem alteração que os minimize de uma modalidade para outra, têm, entre si, uma relação que favorece o desenvolvimento (eixo 2) em detrimento da gestão (eixo 4), que se sobrepõe ao planejamento (eixo 1). Dessa forma, o planejamento educacional, tão precário ainda hoje nas instituições de educação, é relegado a último plano, deixando a mensagem de que, desde que gere resultado, não importa o caminho percorrido, indo na contramão do princípio da eficiência promovido pela gestão pública.

Cabe ressaltar a coerência do aumento do peso de infraestrutura do credenciamento para o recredenciamento, já que, após um período a partir do credenciamento, há que se pensar na evolução em termos estruturais para possibilitar a ampliação de suporte físico à atividade de ensino e educação.

No que se refere ao detalhamento dos eixos que estão atrelados à gestão da educação é possível verificar, na Portaria do MEC nº 92 datada do ano de 2014, os requisitos a serem avaliados.

Quadro 27 – Indicadores do Eixo 1

Nº	EIXO/INDICADOR
1	Eixo 1: PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
1.1	Evolução institucional a partir dos processos de planejamento e avaliação institucional
1.2	Projeto/processo de autoavaliação institucional
1.3	Autoavaliação institucional: participação da comunidade acadêmica.
1.4	Autoavaliação institucional e avaliações externas: análise e divulgação dos resultados.
1.5	Elaboração do relatório de autoavaliação.

Fonte: Portaria nº 92/MEC/2014

Importante notar, como o eixo que avalia o planejamento institucional tem em seu cerne a análise de itens pouco abrangentes ou de impacto efetivo no planejamento, permeando a construção de um documento de formalização do planejamento muito mais do que de práticas e ações de planejamento.

Quadro 28 – Indicador do Eixo 2

2	Eixo 2: DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL
2.1	Missão institucional, metas e objetivos do PDI
2.2	Coerência entre o PDI e as atividades de ensino de graduação e de pós-graduação.
2.3	Coerência entre o PDI e as práticas de extensão.
2.4	Coerência entre o PDI e as atividades de pesquisa/iniciação científica, tecnológica, artística e cultural
2.5	Coerência entre o PDI e as ações institucionais no que se refere à diversidade, ao meio ambiente, à memória cultural, à produção artística e ao patrimônio cultural
2.6	Coerência entre o PDI e as ações institucionais voltadas para o desenvolvimento econômico e social.
2.7	Coerência entre o PDI e ações de responsabilidade social: inclusão social
2.8	Coerência entre o PDI e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial
2.9	Internacionalização: coerência entre o PDI e as ações institucionais

Fonte: Portaria nº 92/MEC/2014

Ainda que os pesos indiquem uma menor importância dada ao planejamento, por outro lado, já demonstra preocupação com o alinhamento estratégico entre os objetivos institucionais e as ações realizadas no que cabe ao Eixo 2 de desenvolvimento institucional. Contudo, cabe a cada instituição sua organização, principalmente no que tange aos institutos federais, que têm, por lei, sua autonomia administrativa resguardada.

A Nota Técnica Conjunta do Inep n.º 65/2014 não determina qual a metodologia a ser adotada e nem qual a periodicidade a ser aplicada na instituição. No entanto, a nota técnica informa que o relatório parcial deve conter as informações das ações desenvolvidas e os eixos trabalhados no período, por livre escolha. Sendo assim, no caso do IFMG, optou-se por analisar, a cada ano, eixos específicos.

Quadro 29 - Distribuição eixos avaliados por ano

ANO	EIXOS DE AVALIAÇÃO	DIMENSÃO
2021	Eixo 2: Desenvolvimento institucional	Dimensão 1: Missão e plano de desenvolvimento institucional
		Dimensão 3: Responsabilidade social da instituição
	Eixo 4: Políticas de gestão	Dimensão 5: Políticas de pessoal
		Dimensão 6: Organização e gestão da instituição
2022	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 5: Infraestrutura	Dimensão 7: Infraestrutura física
2023	Eixo 1: Planejamento e avaliação institucional	Dimensão 8: Planejamento e avaliação

Fonte: Relatório de autoavaliação do IFMG

Eixos que têm sua avaliação a cada três anos não são capazes de ofertar para a instituição que apresenta alto dinamismo, como é a gestão escolar, conhecimento e suporte à tomada de decisão sob a ótica da análise documental, demonstrando ser uma construção de cumprimento protocolar.

5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A fim de atender ao objetivo específico de evidenciar a percepção dos gestores quanto ao processo de alinhamento estratégico da avaliação institucional, apresenta-se a análise dos resultados das entrevistas realizadas com oito gestores da reitoria do IFMG.

As perguntas foram feitas com base em roteiro de entrevista semiestruturado, conforme APÊNDICE A – Roteiro de entrevista, respeitando o raciocínio e a liberdade do entrevistado em explanar sobre o tema. As entrevistas, realizadas individualmente no mês de junho de 2022, tiveram duração média de 84 minutos, foram gravadas e transcritas em sua integralidade.

Depois de uma primeira leitura das transcrições das entrevistas, a análise pretendeu codificar (salientar, classificar, agregar e categorizar) certos trechos identificando os códigos e as categorias que conectassem as falas em diferentes níveis.

Os códigos analíticos contemplam a (i) percepção, (ii) a prática e (iii) os desafios do alinhamento estratégico na avaliação institucional sob a ótica dos entrevistados.

Quadro 30 – Códigos e categorias de análise de conteúdo

Códigos analíticos	Categorias	Códigos descritivos
Percepção	Processos de alinhamento	Experiência com gestão administrativa
		Planejamento
		Gerar informação
	Processos de avaliação	Avaliação dos clientes
		Envolvimento
Prática	Organização	Autonomia gerencial
		Descontinuidade de processos
	Monitoramento	Controle de processos
		Melhorias
Desafios	Estruturais	Diferenças entre os <i>campi</i>
		Descentralização gerencial
	Culturais	Perfil gestor
		Resistência

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nesse contexto, utilizou-se a inferência como ferramenta de classificação e categorização das informações. Conforme menciona Bardin (2011), a inferência se apoia em elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação. Logo, a partir da análise das entrevistas foi possível elaborar um constructo extraído a partir da primeira etapa de análise.

Na coluna Código analítico foram agregados os três grandes temas da entrevista que são 1. percepção sobre alinhamento, 2. gestão e prática e 3. desafios do alinhamento estratégico. Na coluna Código descritivos encontram-se os fragmentos de unidade de registro, texto que se tomam por indicativo de uma característica das falas apresentadas.

Após uma primeira rodada de análise das entrevistas, ciente de que cada especialista observa sob a égide da sua área de atuação, a fim de elucidar algumas dúvidas que interferem na congruência dos dados e na classificação geral, foram apresentados aos envolvidos questionamentos que foram discutidos e realizada uma nova ponderação.

Posteriormente, a fim de proceder ao estudo das entrevistas, adotou-se a técnica de análise de conteúdo, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitissem a inferência de conhecimentos relativos às variáveis contidas nas mensagens (BARDIN, 2011). A seguir se apresenta a análise das entrevistas de acordo com a codificação apresentada.

5.2.1 Percepção do alinhamento estratégico

O primeiro código analítico analisado a partir das falas dos entrevistados foi a percepção do alinhamento estratégico por meio da qual se buscou analisar como os dirigentes entendem o alinhamento e quais as estratégias que estruturam em prol dessa temática.

A leitura das entrevistas demonstrou haver duas categorias bem marcadas, os processos de alinhamento estratégico e os processos de avaliação. A primeira foi discutida por meio dos códigos descritivos de planejamento e envolvimento da comunidade acadêmica e a segunda, processos de avaliação, foi analisada sob aspectos de avaliação do cliente e gestão administrativa.

Ao serem questionados sobre as diretrizes estratégicas formalmente definidas, os participantes afirmaram haver amplo conhecimento por parte de toda a comunidade acadêmica, sob a justificativa de que foi feito um estudo de mapeamento para a definição do mapa estratégico e análise das competências de cada área. Como demonstra Meireles (2019), só existe envolvimento no planejamento estratégico quando se percebe a importância do processo e, por isso, o conhecimento é indiscutível.

Considerando que, em sua maioria, os entrevistados são dirigentes ou membros de diretorias envolvidos no processo de construção dos objetivos institucionais, há uma tendência de maior compreensão destes sujeitos em relação ao alinhamento estratégico. No entanto, como se tratam de diretorias sistêmicas, cada uma imbuída de características e demandas específicas, cada entrevistado tem uma percepção do alinhamento diferente do outro, variando de amplitude e aplicabilidade.

Ensenhardt (1999) já mencionava que o consenso entre os dirigentes quanto às decisões estratégicas adotadas influencia o grau de comprometimento dos atores envolvidos e impulsiona a comunicação da estratégia aos demais níveis hierárquicos. Contudo, no IFMG, todas as áreas pesquisadas recebem influência de órgãos superiores externos de controle que promovem diretamente o alinhamento ao promover a fiscalização e exigir requisito para a

consecução dos objetivos, tornando esse propósito um processo quase que involuntário, como se desprende dos trechos citados, valorando muito mais o alinhamento externo (formulação da estratégia) do que o interno (implementação da estratégia).

“... as avaliações do INEP são avaliações que forçam a instituição estar se adequando quase que permanentemente. Você tem aí os processos de avaliação dos cursos para reconhecimento, mas, volta e meia, esses cursos caem de novo no reconhecimento. Tem o Enade, que é um processo contínuo de avaliação que os estudantes respondem o formulário e também fazem uma prova para avaliação. Então, é um processo dentro do ensino que força uma avaliação e uma autoavaliação quase que constante” (E1)

“nós temos o TCU que, de certo modo, nos obriga a fazer isso” (E4)

“...o órgão de controle, hoje, ele acaba exercendo um papel importante para o amadurecimento da gestão estratégica nos órgãos, sim” (E5)

Quando questionados sobre a participação dos servidores na avaliação institucional, os entrevistados responderam que há uma participação de todos através das representações de cada área de apoio setorial. No entanto, em suas falas é possível depreender que existe uma tendência em atribuir o nível de adesão ao processo de avaliação ao gestor responsável no âmbito das unidades setoriais, não tomando por referência a gestão institucional como um todo.

“Isso depende muito do gestor que está à frente. Gestor que eu falo não é só o reitor, não é só o diretor geral de *campus*, não é o diretor geral de ensino. Esse gestor que eu falo é o gestor, por exemplo, que está ligado, gerenciando, por exemplo, o setor de registro acadêmico, um outro servidor que está gerenciando a parte de terceirizados. Então, quando eu falo essa questão da avaliação, você tem que ver como esse gestor vê a avaliação, isso é uma coisa muito subjetiva (...) Têm gestores, por exemplo, que amam a avaliação e eles querem ver esse resultado. Agora, já tem gestores que não. Às vezes, têm gestores que vê a avaliação com baixo valor porque ele acredita que aquele resultado da avaliação não está de acordo com a realidade dele, de gestão dele e acha que a gestão é melhor do que aquilo que foi apresentado. E têm gestores que têm medo da avaliação porque ela pode mostrar coisas que estão escondidas dentro da gestão. Então, eu, nesses anos aí, sempre observei isso, que a gente tem, no nosso meio educacional, vários tipos de gestores, que as avaliações ficam à mercê disso”. (E3)

Essa percepção de que o planejamento estratégico está associado ao gestor que está à frente da empresa, considerando cada uma de suas pontas, é algo que permeia o entendimento geral dos entrevistados. Para Gentilini (1999), depende, inclusive, de quem está à frente da política no momento e, portanto, não se limita a uma técnica especificamente, mas também a um processo social que envolve inúmeros atores. Logo, gerir essa rede é um papel importante para o desenvolvimento, mas que, como se pode notar pela fala a seguir, é um movimento percebido pelos entrevistados.

“ Teve a nova gestão que comprou a ideia. Se não tivesse comprado, realmente seria um pouco complicado” (E4)

Com relação à categoria **processos de alinhamento** houve uma recorrência nas falas quanto à produção de informação, apesar de ser produzida pelo IFMG, ser consolidada em documentos externos.

“...mesmo que o dado saia daqui a gente olha para Nilo Peçanha, porque aquilo ali é um dado consolidado. Aqui dentro, quando você vai levantar um dado, aqui, por exemplo: "Ah eu quero saber número de alunos que eu tenho por professor", que critério eu vou utilizar? A Nilo Peçanha tem critérios rígidos, baseado numa legislação. Então, faz mais sentido você planejar em cima de dados estatísticos dele porque ela tem todo um estudo consolidado” (E1)

“É o Inep, por exemplo, quem vai me dar um *feedback* da avaliação por reconhecimento de um curso. Quem faz esse relatório, por exemplo, é a comissão avaliadora... Eles vêm, fazem a avaliação daquele curso e, no final daquela avaliação ali, eles apresentam o relatório. Então, o *feedback* vai estar ali naquela avaliação... A gente alimenta a plataforma Nilo Peçanha, mas quem vai nos dar um *feedback* sobre esses dados e vai nos apresentar uma avaliação, a SETEC. Da mesma forma, você tem um reconhecimento de curso, são apresentados todos os dados, nós informamos o sistema, as informações, na visita do curso no sistema do *campus*, a gente apresenta detalhes testemunhais, evidências também de infraestrutura que são evidências físicas, mas quem vai dar um *feedback* daquilo que a gente informou aí nesse caso é a comissão avaliadora” (E3)

Apesar de a informação ter uma dependência na consolidação de dados e/ou oferta de *feedback* dos dados da instituição por órgãos externos de controle, quando os entrevistados foram questionados sobre a utilidade dos documentos produzidos, fica claro o fato de haver uma transição, deixando de ser um documento protocolar para ser produto de um processo de conhecimento capaz de gerar informação para a tomada de decisão.

“A elaboração do PDI era mais focada no produto, um documento de algumas centenas de páginas e que, muitas vezes, era feito para cumprir a legislação que obrigava a ter esse documento. Recentemente, a exigência de órgãos de controle e também dos órgãos centrais que passaram a exigir monitoramento na governança, na qual o processo de planejamento estratégico tem relação direta com a governança de relações públicas, governança, gestão de riscos e assim adiante. Esse PDI vigente teve ampla participação porque processo de planejamento estratégico, ele é muito difícil, quando ele é feito da alta gestão para baixo, sem essa interrupção. Então, acaba virando um documento de gestão, quando você amplia a participação”. (E5)

Na perspectiva dos **processos de avaliação**, os entrevistados mencionaram a importância da informação gerada como um fator de adesão ao processo de alinhamento, de tal modo que a qualidade da informação apresentada incentivaria o envolvimento da comunidade acadêmica nos processos de avaliação.

“Então, à medida que você toma o plano estratégico mais vivo dentro da administração, as pessoas passam a receber mais informação sobre ele, as áreas são monitoradas a verificar trimestralmente se resultados estão sendo alcançados, se faz um fechamento dos resultados anuais. Então, além de monitorar trimestralmente, você tem o fechamento anual dos resultados. Aquilo que foi planejado, o PDI, vai ficando mais presente na mente dos servidores... Então, passa a ficar mais evidente. A pessoa passa a vincular aquela obra que foi feita do ginásio “Ah! Esse está alinhado com a estratégia X”. (E5)

“Essa visão do estratégico ainda está muito na reitoria. Isso é uma questão de cultura mesmo. Às vezes, o *campus* acaba não sobrando braço mesmo para poder estar analisando essa parte mais estratégica”. (E2)

“...então, sim, dependendo da área que você está atuando, você vai aplicar, você vai produzir esses dados consolidados e vai fazer a análise deles. No nosso caso, que fica na ponta, a gente só alimenta esses dados”. (E3)

Quando questionados sobre a autoavaliação institucional, os entrevistados demonstraram haver um distanciamento entre as áreas estratégicas na reitoria e o processo de avaliação que é mais vivido dentro da realidade do *campus*, dada a proximidade com a área de envolvimento da avaliação. No entanto, quando transportadas para as diretrizes institucionais em níveis mais estratégicos a absorção dos relatórios tem um aproveitamento menor ou é pouco refletida nas diretrizes gerais e em processos de planejamentos formais.

“Teve uma reclamação da infraestrutura, então, a partir disso a gente vai pegando alguns pontos mais críticos, que vêm, ao longo desses últimos anos, e vêm atacando (...) teve época que falou de acerto geográfico por ações que não dependiam especificamente da reitoria, começou a cobrar mais dos *campus* o apoio nesse processo. Porque o pessoal falava que tinha tido reclamação, mas não tinha solicitação de planejamento. Então é difícil”. (E2)

“...a CPA me aplicou essa avaliação, o que trouxe para o IFMG? Então, quais são as ações que a gente vai trabalhar em cima que a gente possa melhorar? Por exemplo, os indicadores que estão dentro da autoavaliação institucional - isso é uma das questões que a gente apontava, que a gente não via um cuidado uma atenção por parte da gestão. Falo da gestão do *campus* como um todo, de observar esses pontos, para o que vamos chamar de pontos fracos”. (E3)

Algumas dificuldades na aplicação dos relatórios da CPA foram apontadas durante a entrevista, como o fato de a compreensão dos tempos de avaliação ser desconectada, criando um distanciamento entre a avaliação e o planejamento.

“Um dos problemas é que a CPA fazia isso anualmente e o farol é trimestral. Os dois sabem que a avaliação retrata algo do passado, então, eles sabem que estão avaliando um retrato do passado. Então, a avaliação do usuário está em relação ao ano que passou e o farol, ele trabalha numa vaga no dia a dia mais atual no último trimestre”. (E4)

Foi possível perceber que a compreensão do alinhamento estratégico está embutida de forma vinculada ao PDI como instrumento dessa conexão dos objetivos com as ações desenvolvidas, mas esse é um processo que parte de exigências legais. Contudo, é percebido como algo positivo pelos entrevistados, já que regula a diferença de gestão, algo tão sensível na administração pública, conforme relatado pelos entrevistados.

5.2.2 Gestão e Prática

O segundo código analítico analisado a partir das falas dos entrevistados foi em relação às práticas de gestão por meio das quais se buscou analisar como os dirigentes atuam na instituição sob os aspectos da avaliação e do alinhamento institucional. Nessa análise, notou-se a presença de categorias relacionadas à organização institucional e ao monitoramento de ações.

A primeira categoria foi discutida por meio dos códigos descritivos de autonomia gerencial e descontinuidade de processos. A segunda, monitoramento, foi analisada por dois códigos descritivos, controle de processos e melhorias.

As entrevistas apresentaram pontos específicos que demonstram o impacto da gestão nas práticas adotadas no alcance dos objetivos institucionais. Essas características são pautadas nas experiências de cada entrevistado dentro da sua área de especialidade, mas demonstra uma conexão no entendimento da relação existente entre a autonomia do *campus* na execução das metas próprias.

Dada a extensão territorial do IFMG, há uma variedade intimamente ligada à demanda local, característica essa muito marcada nos IFETs. Logo, a prática de gestão acompanha esse perfil. É realizado um esforço para possibilitar a execução da estratégia que exige o mais alto nível de integração e de trabalho em equipe entre unidades organizacionais e seus processos (Kaplan & Norton, 2006). Para atender a essa situação, o IFMG promove um agrupamento, a fim de otimizar a gestão e possibilitar a adoção de ações mais voltadas à realidade de cada *campus*.

“ Nós fazemos a reunião coletiva com os 18 diretores das 18 unidades. Quando essas reuniões são de caráter mais avaliativo, a gente tem separado os comitês por modalidades de *campus* em quatro grupos... Por exemplo, os *campi* grandes têm uns problemas característicos... Por outro lado, pega no *campus* avançado, se, por um lado, eles têm mais facilidade de diálogo, um corpo docente de servidores que é um número pequeno, você consegue colocar todos os servidores dentro de uma sala e conversar. Por outro, tem deficiências de pessoal na hora de ofertar um curso, por exemplo... O IFMG tem toda essa complexidade nesse tipo de questão que as unidades têm estruturas diferentes e problemas diferentes” (E1)

O *campus* tem uma autonomia de atuação que promove maior liberdade na definição de metas e ações, como se pode identificar nas falas dos entrevistados. Sendo assim, criar um controle de ações que possibilite um monitoramento para verificar o alinhamento entre as ações e os objetivos estratégicos ainda é algo que não é tão facilmente visualizado pelos entrevistados.

Existe, de forma geral, uma visão da não necessidade de controlar as ações do *campus*, já que não é possível, de forma centralizada, compreender efetivamente a realidade vivida e a dinâmica constante das necessidades em cada unidade, embora haja um planejamento sem planos escritos (MATIAS-PEREIRA, 2011).

“via de regra, o Consup respeita muito o *campus*. É uma política do IFMG. Não vou nem dizer que é uma gestão porque é quase uma tradição, uma cultura, respeitar, a não ser que você veja um problema muito sério, você respeita o que o *campus* coloca como meta gestão. O IFMG não tem essa característica de tutelar o *campus*, de fiscalizar o *campus* o tempo inteiro não. É mais no nível de suporte mesmo, de assessoramento” (E1)

“Algumas demandas que elas são bem específicas que o próprio *campus* atua nessas demandas. Então, por exemplo, evasão, eu tenho uma grande evasão em algum curso. Aí, o próprio *campus* está percebendo aquilo ali e aquilo é a área de atuação dele, porque o que acontece? O relatório da CPA, ele, primeiramente, é feito no *campus* e o relatório geral do IFMG, como um todo, ele pega dados dos *campi*. Então, todas essas demandas que surgem elas vêm deles diretamente e são tratadas lá”. (E3)

Sendo assim, o controle se torna apenas um relato das ações realizadas, a fim de demonstrar para a sociedade a importância e a efetividade dos recursos públicos aplicados na educação. A preocupação é muito maior, conforme demonstraram os entrevistados, com a veracidade da informação que é transmitida para fora da instituição.

“...toda informação de qualidade vai depender da qualidade do dado lá na ponta”. (E5)

“O foco é em manter dados que possam mostrar para a comunidade que a gente está gastando os recursos de forma correta, porque somos cobrados por isso a todo instante, sabe? Mais do que a eficiência de como tem sido feito, se está tudo alinhado, somos cobrados sobre a eficácia, se está de fato sendo gasto o dinheiro do povo de forma útil” (E8)

Quando questionados sobre como se dá o alinhamento na prática dentro de suas áreas, foi possível verificar, por meio das respostas, que, em áreas que têm maior conexão com a ponta, como os *campi*, há um entendimento maior da vivência e, portanto, uma compreensão melhor de processos de avaliação que conectam as ações aos objetivos institucionais.

Há uma visão de que a evolução do alinhamento estratégico é um processo de amadurecimento em que a comunidade acadêmica precisa estar inserida, ser capacitada para conhecer a ferramenta e saber como utilizá-la para a tomada de decisão, bem como propor soluções (Bryson *et al*, 2018).

“...já analisamos a CPA para planejar curso, então, somos forçados a olhar um pouco mais. Eu acho que precisa avançar, que precisa amadurecer, precisa recorrer a esses relatórios com mais frequência na hora de planejar. Mas eu diria que, assim, é quase impossível você fazer algum tipo de planejamento sem olhar para esses números, sabe? Outro dado que a gente já olha muito, essa já é uma consulta que ela quase fica debaixo do nosso braço, é a plataforma Nilo Peçanha. Então, ali você precisa olhar quais são as fragilidades de um ensino e onde você tem que atacar” (E1)

“Funcionamos com recursos centrais, que é o recurso financeiro proveniente da dotação orçamentária com o órgão (...) dentro do modelo de dimensionamento, aquela coisa toda, né? Porque a administração pública é tudo regulamentada. Então, do ponto de vista orçamentário, há alinhamento estratégico? Sim, hoje, o Sisplan, que é o sistema de planejamento orçamentário participativo do IFMG, para cada item que você compra, tem que ter o alinhamento objetivo estratégico ao PDI. Então, tem que ter o alinhamento estratégico sim, do ponto de vista da autoavaliação institucional que é aquela avaliação feita por docentes, por servidores, dos estudantes do *campus*, também é uma outra dimensão desse alinhamento”. (E5)

O controle do planejamento estratégico é vital para o alinhamento estratégico, pois possibilita realimentar os tomadores de decisão. Por isso, deve-se considerar a possibilidade de apresentar o *feedback* dos resultados aos gestores e prever a continuidade ou a correção das ações para o atingimento dos objetivos e metas (Oliveira *et al*, 2020). Em algumas falas foi possível verificar a percepção dos entrevistados sobre a mensuração dos resultados, no entanto, sem uma efetiva correção de rumo.

“... o PDI que construímos, eu acho que é possível que, se não tivesse essa pandemia no meio, teria sido muito pouco usado, teria se cumprido o que estava ali com muita facilidade. Claro, tirando algumas questões que não são completas ... não tem essa visão ampla, acho que ele gera até poucos compromissos para a instituição porque, quando a gente olha, por exemplo, para os relatórios de gestão, olha para o próprio farol e para o próprio PDI, a gente vê que está muito próximo de executar uma totalidade. É claro que não vai executar uma totalidade, mas muito próximo disso, mesmo com essa catástrofe aí no meio” (E1)

“precisávamos enviar uma informação para compor as métricas do setor e não tínhamos ainda a visão do que exatamente era. Hoje sabemos e olhamos para o farol e percebemos que podíamos ter ido além”. (E7)

Herança dos males da cultura burocrática é a constatação de que o planejamento estratégico, ainda em alguns pontos, é visto como um processo moroso e incapaz de refletir a dinâmica da

gestão escolar, quando sua essência é a de garantir às organizações maior competitividade, justamente em meio aos riscos externos e descontinuidades.

É possível depreender, das falas dos entrevistados, alguns pontos que emergem desse receio, o que implica, constantemente, em um esforço no processo de implementação estratégico que envolve a coordenação de múltiplas variáveis, bem como de períodos de tempo mais extensos do que os despendidos no processo de formulação (PRIETO *et al*, 2009).

“Nosso credenciamento é de oito anos, então, é impensável você pensar em projetar em oito anos uma realidade numa instituição que tem cultura relutante de planejamento. Então, quer dizer, a revisão já deveria estar embutida no início o PDI. Falou-se em revisões, mas aí eu acho que foi simulado por causa desse aspecto de cursos apenas. O abrandamento é muito variado, principalmente porque eles estão lidando com variáveis desconhecidas, passando até por diferentes mandatos presidenciais” (E4)

“Apesar de termos conquistado o credenciamento de oito anos, optamos por manter o PDI de cinco anos, pois não sabemos o que a nova gestão vai querer fazer, se vai ficar as mesmas diretorias.(...) Então, o PDI pode alterar muito, ou não, mas alterar tudo é mais complexo do que iniciar um novo”. (E7)

Os relatos demonstram que a exigência do PDI e seu monitoramento por órgãos externos é benéfica para a instituição, visto que, ainda que altere a gestão, essa continuidade deve haver, pois são exigências que partem de obrigações legais. Restando assegurada a continuidade, cabe a adoção de um modelo de alinhamento interno cíclico que promova de forma lógica e ordenada a implementação e a revisão das estratégias de forma integrada (HREBINIAK; JOYCE, 2001).

5.2.3 Desafios do alinhamento estratégico

Kaplan e Norton (2006) enfatizam que é preciso entender que enfrentar os desafios de se fazer o alinhamento institucional é capaz de gerar retornos expressivos para todos os tipos de empresas. Há, entre os entrevistados, um consenso, no que tange aos desafios enfrentados pela instituição em relação ao alinhamento estratégico. Porém, ainda que percebam sua importância para a instituição, não conseguem visualizar a formalização dessas estratégias de forma tão dinâmica quanto as atividades inerentes à educação, como se pode depreender das falas a seguir.

“...você precisa do PDI, é claro que precisa. Você tem que ter um compromisso com a sociedade e quais são suas metas e objetivos? Mas, eu acho que, dentro de uma instituição de ensino, as coisas mudam tão rápido, ainda mais agora nesse mundo de mudanças tecnológicas, elas têm um impacto muito grande... Por exemplo, você faz um PDI em 2018, você não consegue prever que, em 2020, vai ter um novo ensino

médio e aquilo que estava planejado com os cursos integrados não vai valer mais” (E1)

“...nem todos esses conceitos que estão dentro da estrutura de administração que, muitas vezes, é voltada para empresa, todos eles cabem para a nossa realidade? Eles encaixam dentro de uma execução de planejamento de ensino, claro que eles ajudam e muito. A gente deve olhar para eles, né? Mas nem tudo consegue ser previsto. As questões pedagógicas não são tão fáceis assim de serem planejadas, direcionadas” (E5)

Alguns dos entrevistados apontaram os documentos como instrumentos de cumprimento de exigências legais e disseram ser um desafio embutir o valor público na elaboração dos documentos para que a comunidade acadêmica se envolva mais no processo de construção dos objetivos e tenha uma visão melhor sobre a própria avaliação institucional.

“Eu não acho que o PDI seja só protocolar. A gente olha e busca cumprir aquelas metas. O que muda, muitas vezes, é o grau de prioridade. Temos que lidar com situações urgentes e todo estudante tem que ter o seu problema resolvido e a comunidade não está muito preocupada com o que está escrito no PDI. Na ponta se tem muita clareza do que que é o nosso papel. É claro, esse PDI foi pensado num conjunto de ações que vão levar nesse objetivo. Mas, quem está na educação há muito tempo, seja como coordenador de curso, seja como coordenação de ensino, atuação na sala de aula, tem clareza do que que é o nosso papel na instituição de ensino. Então, eu acho que é um documento que ele não consegue prever o que é a realidade de uma escola e isso é uma dificuldade, sabe? Se podemos escrever um PDI mais próximo disso com a próxima versão, espero que sim! Eu espero que ele esteja mais próximo da nossa realidade, mas eu acho que é o contrário. Tomamos atitudes que vão muito além do que o PDI é capaz de prever” (E1)

“O que é um desafio para nós, gestores, é conseguir usar os dados e, de fato, tirar conclusões relevantes na prática dele. E não concluir o trabalho, de fazer dentro dos prazos que me deram para preencher do Farol e, então, eu dou as costas para aquilo e sigo com minha vida! Então, assim, o desafio é para o gestor assimilar informação e utilizar no dia a dia, compreender como usar números, de gerenciar”. (E4)

Dos problemas apresentados, muitos deles são oriundos da cultura organizacional e perfazem os caminhos da comunicação dentro da organização, o uso da linguagem, os canais, dentre outros. E, segundo Sampaio (2001), a cultura organizacional deve ser considerada na escolha do modelo de planejamento estratégico, pois só assim poderá superar os desafios cultural de enfrentamento da resistência às mudanças necessárias ao desenvolvimento institucional.

“Você tem uma equipe gestora que não tem informação de gestão apropriadamente. São capazes e tudo mais, mas não são pessoas que foram formadas para serem gestoras. Tem várias profissões, você tem vários setores administrativos que são gestores também que não estão preparados para isso. Então, não tem um setor forte de análise de dados, mas, vamos dizer que, às vezes, não é nem um”. (E4)

“Cada instância, dependendo da gestão, do patrocínio de cada, acaba tendo mais aderência ou menos aderente a esses processos gerenciais. O processo de

planejamento estratégico, monitoramento estratégico, de alinhamento estratégico é um processo gerencial porque ele não é um processo finalístico com oferta de custo atual não. Então, a alta gestão, ele tem que patrocinar isso”. (E5)

De outro modo, no que tange às melhorias, os entrevistados comentaram no mesmo sentido que Silveira & Lunkes (2018) de que, nos institutos federais, o planejamento estratégico se encontra em fase de amadurecimento, mas que nem todas as “melhores práticas” estão sendo executadas ainda por diversos motivos.

“Ainda não é hora de resolver sobre o sistema de monitoramento efetivo com link para as atividades em cada ação ou projetos porque a gente tem coisa a fazer, que é as pessoas entenderem o propósito de indicadores para usarem na gestão. Então, assim, não adianta a gente fazer algo ornamental, cheio de recurso, se ainda não existe a cultura de olhar o número de entrar no PDI. Então, isso ainda está muito devagar. São muitas pessoas que têm acesso à estrutura do Farol, assim como gestores. Não posso te dar o porcentual. Muitos ainda estão no sentido de “eu sou obrigado a permitir isso, mas eu não entendo”. Então, não cabe fazer um baita esforço de TI para criar uma ferramenta, se a pessoa ainda está no estágio de compreensão na necessidade disso”. (E4)

“Ainda existe uma resistência. Mesmo em uma instituição de educação, muitas pessoas não conseguem conciliar educação com desempenho. Achrom que é uma coisa da iniciativa privada. De certa forma, é uma evasão no ato de ensinar. Então, é um choque forte que está melhorando” (E7)

Ou seja, são etapas que precisam ser vencidas inicialmente para poder evoluir no processo de alinhamento estratégico e adentrar a cultura organizacional enraizada e mudar a realidade são um processo moroso. Por isso Braga e Monteiro (2005) mencionam que o sucesso do planejamento estratégico não depende somente da qualidade do plano e, sim, da habilidade decisória da equipe de implantação.

“Então, a gente já tem três anos de execução, dois anos e meio de execução do PDI vigente. A gente chegou à conclusão de que era melhor implantar o monitoramento, que até então não tinha monitoramento automático, e deixar essa revisão de indicadores e essas questões para o segundo momento, porque o momento era de pensar o PDI do próximo ciclo”. (E5)

“Falta fazer umas conexões mais profundas com nosso plano anual. O nosso planejamento tático é baseado em projetos, mas a gente não vê diariamente o projeto impactando e falando quais os indicadores que ele tem. É como se os indicadores tivessem sido construídos soltos em relação a projetos”. (E4)

Estratégia não pode ser considerada estática, já que o cenário se modifica constantemente, fazendo com que muitas escolhas percam o sentido ao longo do tempo, ou seja, o que deu certo em determinadas circunstâncias pode falhar em contextos diferentes. Com o controle e a avaliação do planejamento estratégico é possível comparar o que foi traçado com o que foi

executado e, se necessário, efetuar as devidas correções para que os objetivos e metas sejam alcançados (Oliveira, 2013).

No IFMG não existe ainda uma cultura de revisão dos objetivos estratégicos e metas traçados em consonância com os resultados obtidos nas avaliações ou do alcance de metas vinculadas ao Farol de Desempenho, por exemplo. As demonstrações de revisão realizadas dizem respeito, conforme apresentado nas entrevistas, à inclusão ou à exclusão de cursos apenas.

No tocante ao entendimento sobre o papel da avaliação para o alinhamento estratégico, houve relatos que demonstram um desafio cultural que está relacionado a uma resistência à avaliação da educação, algo que foi transmitido para a avaliação institucional e pode ser verificado nas falas dos entrevistados.

“Então, o que que tem que ficar claro, por exemplo, é que, para cada um desses gestores, quais são as questões ali para o melhoramento de suas ações a partir do momento que se têm as avaliações? A avaliação está sempre te apontando algo. Pode ser para melhorar, pode positivamente porque aquilo que esperava que foi feito, foi feito. Então, assim, a gente tem que tomar um cuidado também porque, quando a gente vai falar dessa questão de avaliação, a gente tem que saber que o que está nessa avaliação, então, temos que tomar cuidado nessa avaliação especificamente.... Porque você vai falar em diversas questões, desde o apoio recente até uma estrutura física no *campus*. Então, o que a gente tem que ter clareza nessa questão de gestão e avaliação, em que setor eu me encontro? quais são as avaliações e o que eu vou avaliar? e o que eu não vou avaliar? o que me compete e o que não me compete?” (E3)

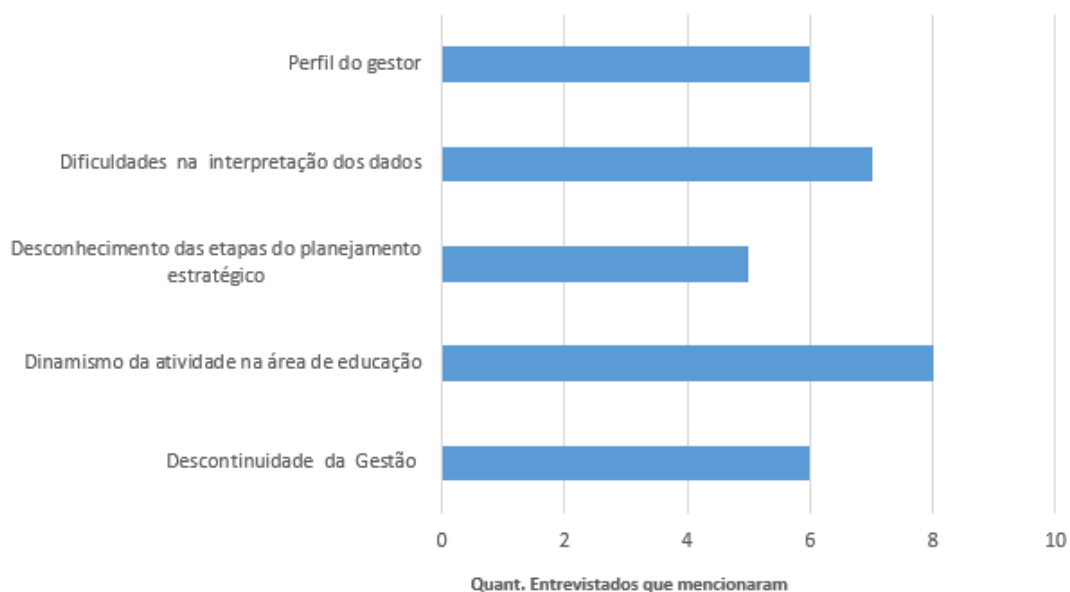
“Muitas pessoas têm receio quando escutam dizer que vão ser avaliadas. Não entendem que a avaliação é da instituição, que faz parte de um processo de evolução. Ainda é preciso desmistificar isso dentro da instituição porque isso vem de lá de trás, quando usaram a avaliação como instrumento terrorismo, de punição” (E8)

Diante da análise das falas dos entrevistados foi possível extrair, por repetição dos termos, os desafios mais visíveis na opinião dos gestores e que refletiram, no momento da pesquisa, sobre os desafios do alinhamento estratégico.

A opção assinalada por 100% dos entrevistados foi o dinamismo da atividade de educação que, na percepção deles, atrapalha o processo de alinhamento estratégico e, principalmente, a formalização de um planejamento estratégico fiel à realidade do IFMG. Kaplan e Norton (2006) enfatizam a importância do alinhamento institucional no processo de gestão ainda que apresente severos desafios.

Silveira e Lunkes (2018) acrescentam que o alinhamento é um dos motivos para adotar o planejamento estratégico no setor público, a fim de evidenciar as metas e as estratégias a serem adotadas para sanar riscos futuros.

Figura 12 – Desafios identificados na análise de conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Sobre a dificuldade na interpretação dos dados, 88% dos entrevistados responderam perceber essa deficiência. Entre os fatores que levam a essa dificuldade estão a resistência ao planejamento formal, que acaba por provocar o desinteresse em buscar os dados ali demonstrados e a complexidade de inúmeras informações e métricas distintas elaboradas pelos órgãos de controle que requerem alto grau de conhecimento. No setor público, a burocracia é citada por Silveira e Lunkes (2018) para relatar os desafios em relação à resistência como fator de impacto na cultura organizacional. Braga e Monteiro (2005) alertam sobre o fato de a alteração em práticas e processos de planejamento gerarem resistência advinda da falta de cultura do planejamento. A dificuldade na interpretação de dados também pode ser ponderada por outro item mencionado por 75% dos entrevistados, que é o perfil do gestor que não tem formação em gestão. Segundo os entrevistados, a maior parte dos gestores é de professores de áreas específicas, sem um perfil obrigatoriamente de gestão.

A descontinuidade da gestão foi citada por 75% dos entrevistados, demonstrando a importância percebida pelos gestores na criação de histórico e o comprometimento com as metas traçadas. Bryson *et al* (2018), bem como Silveira e Lunkes (2018), comentam que a continuidade é um

dos fatores para se adotar o planejamento estratégico no setor público, pois só assim haverá uma evidenciação dos rumos a se tomar.

Por último, mas não menos importante, foi destacada, durante as entrevistas por 63% dos entrevistados, a clareza no desenvolvimento das etapas do planejamento estratégico. Apesar do resultado dos esforços despendidos em reuniões sobre a utilização da ferramenta do Farol de Desempenho que monitora o planejamento, ela fica distante da vivência dos *campi*, uma vez que ainda não estão inseridos no processo. Bryson *et al* (2018) advertem sobre a necessidade de capacitação e conhecimento da equipe sobre planejamento, tanto no que tange ao desenvolvimento quanto à aptidão em reunir e analisar os dados, para, a partir de ali propor soluções.

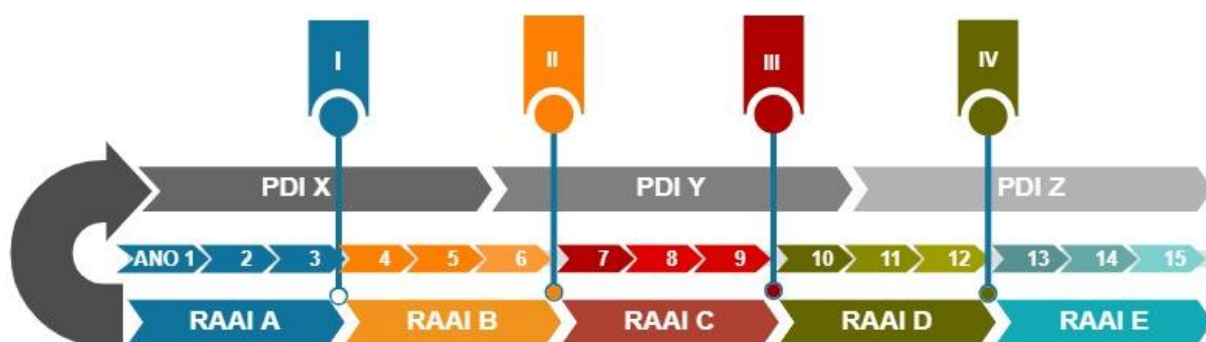
5.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Atendendo ao objetivo geral deste estudo, de identificar como a avaliação institucional tem contribuído com o processo de alinhamento estratégico, no contexto do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), apresenta-se, nesta seção, a análise comparada dos resultados da análise documental e das entrevistas realizadas, demonstrando como os diversos processos de avaliação estão conectados aos objetivos institucionais.

Cabe destacar que, em face da análise de conteúdo, não foi identificado, em nenhum documento, o apontamento do “alinhamento estratégico” de forma específica. Não obstante, é possível depreender esse movimento em seus instrumentos formais. Considerando que, no mapa estratégico do IFMG delineado pela metodologia BSC, a perspectiva principal que direciona os resultados esperados pela instituição, foi a perspectiva Clientes - Estudantes e Sociedade, o relatório de satisfação ganha um grande destaque, já que estima a satisfação de seus clientes. Logo, dado o foco no cliente, alinhar níveis de satisfação extraídos dos relatórios de autoavaliação da CPA e metas e ações definidas no PDI como estratégias de alcance do resultado esperado presume-se que seja algo prático, intuitivo e funcional. No entanto, alguns critérios distintos adotados legalmente que extrapolam a capacidade de interferência do IFMG e outros já sob controle desta instituição distanciam a convergência de informações. Entre elas, estão a periodicidade entre os relatórios e os parâmetros adotados como indicadores de cada uma dessas bases de informação. A autoavaliação institucional tem periodicidade trienal e utiliza como parâmetro os eixos e as dimensões do Sinaes, enquanto o PDI tem periodicidade quinzenal e utiliza as perspectivas definidas pela metodologia BSC.

A convergência entre as bases de periodicidade da autoavaliação e do PDI dificulta a comparação de informações dentro de um mesmo período, pois os ciclos não se entrelaçam de forma que o Relatório de Autoavaliação Institucional possa, frequentemente e de forma organizada, promover a contribuição para a elaboração do PDI. Com a combinação da periodicidade trienal do Relatório de Autoavaliação e quinquenal do PDI, tem-se um ciclo temporal de avaliação de quinze anos (Figura 13). A partir do ano de 2015, o relatório de autoavaliação da CPA passou a ter periodicidade trienal, devendo, nos dois primeiros anos, ser entregue sua versão parcial. No entanto, ainda assim, os relatórios parciais não são suficientes para embasar a elaboração ou a revisão do PDI e, a depender do período em que o relatório é sintetizado, pode chegar com uma defasagem de informação muito grande.

Figura 13 - Ciclo temporal de avaliação



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Nota-se que a cada 15 anos, ou seja, a cada três PDIs, o ciclo de avaliação se renova nos mesmos prazos. A estruturação de ciclos de avaliação possibilita manter uma organização temporal que norteie a administração, mas não é algo que viabilize, de forma prática e fluente, a inserção das informações do RAAI no PDI.

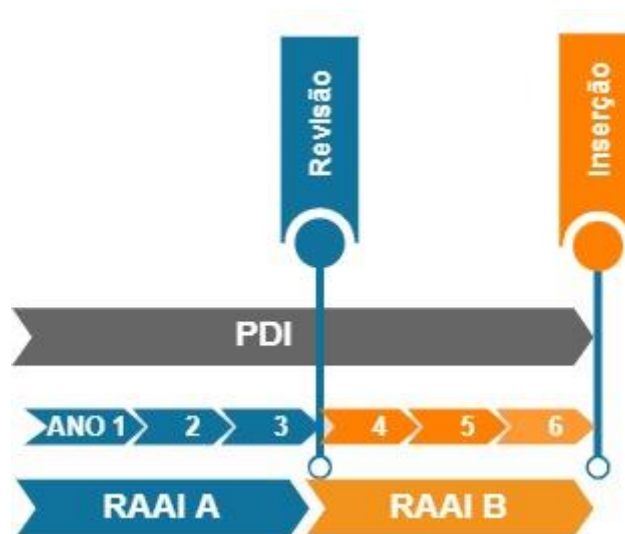
Há algumas inconsistências nesse modelo em execução. No primeiro quinquênio, o ciclo se inicia com a inserção de informações do ciclo anterior, e ocorre uma revisão após três anos. Já no segundo quinquênio, após um ano de elaboração do PDI, já se tem a possibilidade de revisão do documento, com base nas informações do RAAI, no entanto, o curto tempo pode ser insuficiente para que sejam sentidas mudanças implantadas. A segunda possibilidade de revisão no primeiro quinquênio aparece já no último ano, próximo ao vencimento do atual e próximo da fase de elaboração do PDI para o quinquênio seguinte, inviabilizando a revisão, dada a grande burocracia que envolve a revisão do documento. Desse modo, o segundo quinquênio pode não ter uma aderência fluída das informações do RAAI. De toda forma, não impactaria

no aproveitamento das informações que já se conclui dentro da vigência do PDI, mas carece de um esforço muito maior para que ocorra o seu aproveitamento.

O maior impacto está atrelado à espontaneidade das revisões das metas do PDI, conforme andamento da avaliação da Comissão Própria de Avaliação. Para viabilizar as revisões é preciso que elas estejam não tão perto do início do PDI e nem tão próximas ao fim, que enseje protelar a revisão para deixar a cargo da elaboração.

A legislação vincula o prazo de credenciamento à elaboração do PDI e possibilita que este documento tenha um prazo de até 10 anos. Sendo assim, cabe à instituição se organizar e estruturar de modo temporal de maneira a viabilizar os interesses da gestão em promover avaliação por prazo maior ou menor. Considerando um prazo de seis anos de elaboração do PDI, é possível, respeitando os prazos de elaboração da RAAI, proporcionar uma revisão a cada três anos e uma inserção de dados na elaboração do PDI, de forma a viabilizar a tomada de decisão com informações mais precisas.

Figura 14 - Ciclo ideal



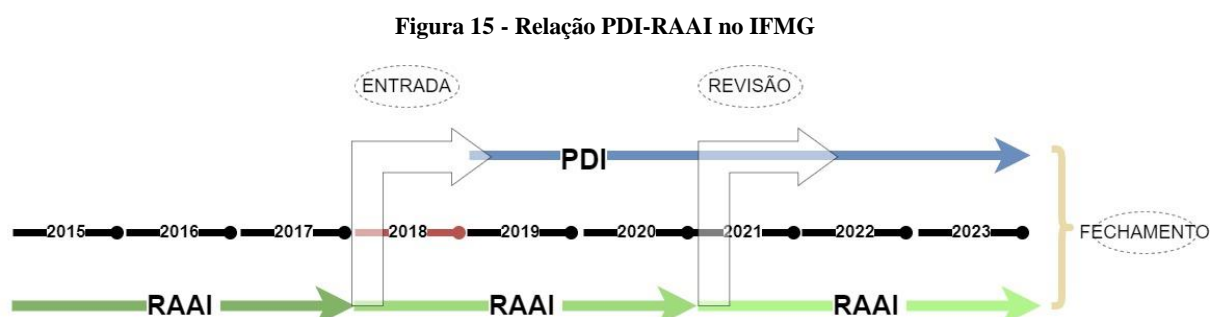
Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Desse modo, de forma mais regular e programada, é possível vincular os relatórios da CPA e RAAIs ao Farol de Desempenho, que analisa as metas do PDI, proporcionando uma análise que favorece a elaboração de metas e a revisão de ações com a avaliação conjugada de dados objetivos da revisão de metas com a associação da análise subjetiva de percepção da satisfação.

A legislação vigente da CPA não estipula periodicidade de autoavaliação de forma desmembrada que possibilite a revisão. Portanto, cabe à instituição proceder à avaliação de

modo temporal, de forma a favorecer o aproveitamento das informações dentro do prazo de avaliação institucional.

Prova de que essa regularidade se faz necessária para o melhor andamento e conjugação das informações é a constatação de que não houve processos de revisão do PDI no IFMG. Conforme ciclo aplicado no período deste estudo, era possível fazer uma revisão a qualquer tempo, porém, com o aproveitamento das informações do RAAI 2018-2020 a partir do ano de 2021, o que não ocorreu.



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Desse modo, o momento que favoreceu a inserção de dados foi do RAI 2015-2017 para o PDI 2019-2023. Para que a autoavaliação seja um instrumento de construção coletiva que configure um processo sistêmico e contínuo, capaz de fornecer subsídios para o autoconhecimento institucional e o aprimoramento da qualidade da gestão, ela deve favorecer de forma concreta a organização no processo de tomada de decisões a partir da revisão das ações praticadas. Esse processo se dá a partir do monitoramento dos resultados da avaliação interna que, conjugados ao processo de controle de ações, devem nortear a revisão de metas institucionais para o próximo quinquênio e promover o alinhamento imediato das ações em desenvolvimento.

Outro ponto de divergência está na congruência de metodologias adotadas como métricas. De um lado, tem-se o PDI que utiliza a metodologia BSC e que estipula quatro categorias de análise, com uma metodologia que estipula indicadores sob escolha do IFMG. Do outro lado, tem-se a avaliação interna promovida pela CPA, que tem como base os eixos do Sinaes. A correlação entre elas, ainda que sejam bases diferentes, é possível se fazer por afinidade. É interessante esse cruzamento, uma vez que se tem, no PDI, a estruturação de metas e, no RAAI, a crítica apontada pela comunidade acadêmica, como um *feedback* ainda que parcial, das ações relacionadas às metas.

Enquanto a estrutura oferece uma equipe dedicada ao PDI por meio de uma diretoria sistêmica com tal função, o RAAI tem sua equipe com, no máximo, 30% da carga horária do servidor que compõe a CPA para a realização da avaliação interna, em períodos de maior demanda, o que dificulta o avanço e o aproveitamento dos processos de forma mais articulada. O mesmo acontece com o relatório de gestão que, apesar de ser consolidado em um único setor, tem a elaboração a cargo de cada setor sem uma diretriz que os oriente ou o tratamento dos dados de modo que integre as informações, mas, principalmente, faça uma interpretação dos dados para divulgação interna e externa, conforme a necessidade de cada público.

O Farol de Desempenho é a ferramenta de monitoramento das ações do PDI, mas, em relação ao Relatório de Autoavaliação Institucional, ele realiza o seu próprio controle de ações, ao comparar as ações propostas de um triênio com o triênio anterior. No entanto, ainda que o SUAP seja capaz de promover esse cruzamento entre as informações do PDI e do RAAI, no IFMG isso ainda não é realizado, dado o fato de a implantação do sistema ainda não ter sido realizada de forma integral, sendo um obstáculo à implementação de estratégias alinhadas a partir da sistematização de informações, conforme mencionam Braga e Monteiro (2005).

Os cruzamentos dos resultados desses dois indicadores devem se encontrar no monitoramento geral para a promoção do alinhamento estratégico, ofertando subsídios para a revisão de ações. No entanto, inicialmente, não se identificou a congruência desses dados ou iniciativas de revisão imediata das ações em desenvolvimento, em função de um alinhamento estratégico. Desse modo, como se depreende do próprio Farol de Desempenho, em alguns casos, as metas, mesmo que subestimadas, abaixo do potencial da instituição, não tiveram uma revisão ao longo do quinquênio, por vezes limitadas às questões burocráticas, por outras, refém da falta de monitoramento.

Outro fator a se considerar é que, para possibilitar o cruzamento de informações, é preciso também haver um filtro ou classificação de informações, dado que muitas dessas informações constam de relatórios que devem ser publicizados, conforme os princípios de transparência, de publicidade e de eficiência pública. No entanto, como em toda empresa, há informações cuja divulgação não se faz necessária, por serem informações estratégicas internas, pois toda informação que é publicada pode ser cobrada pela sociedade. Portanto, metas e ações que são ideais de desenvolvimento institucional não necessariamente precisam ser divulgadas, a menos que venham a receber recurso que justifique o investimento ali aplicado e necessitem de divulgação.

Na perspectiva Orçamento e Infraestrutura, no mês de maio de 2022, considerando que o PDI tem vigência de 2019 a 2023, quatro dos seis objetivos estratégicos já haviam sido 100% concluídos. Esse dado é algo perceptível tanto pela análise documental quanto pela análise das entrevistas. No entanto, é possível perceber a falta de alinhamento de ações não previstas. A título de exemplificação, ainda que a CPA tenha um papel importante para a instituição e um centro de custos, a inexistência de ações de planejamento como ponderadas pelos entrevistados não é evidenciada como uma deficiência de alinhamento estratégico em processos de monitoramento. Por outro lado, na tentativa de promover um maior alinhamento, o SISPLAN tem, na inclusão de itens do planejamento, a descrição obrigatória da atividade a que pertence aquela inclusão de despesa, atividade essa prevista pelo detalhamento de metas e objetivos estratégicos previamente definidos. Sem a revisão do PDI e, respectivamente, das demais diretrizes de planejamento, como o mapa estratégico, o setor de orçamento e finanças fica inviabilizado de conceder recursos para o aprimoramento de áreas que não tenham um planejamento estratégico devidamente elaborado.

No modelo proposto para o monitoramento do PDI 2019-2023 a partir do Farol de Desempenho, não há o detalhamento de metas por *campi*. No entanto, o sistema SUAP oferece a funcionalidade que integra as ações e metas ao monitoramento do PDI. Inicialmente, o Farol de Desempenho tem sido implantado na Reitoria com o propósito de monitoramento inicial e autoconhecimento das pró-reitorias, com o intuito de se especializarem e, posteriormente, estabelecer uma conexão com as áreas respectivas nos *campi*. No entanto, a análise do modelo em execução aponta a dificuldade de implementação dentro da própria reitoria, com a morosidade da inserção de dados dentro dos prazos estipulados. Como ensinam Hrebiniak e Joyce (2001), para minimizar a complexidade do processo de alinhamento estratégico, a adoção de um modelo de implementação estratégica bem definida possibilitaria aos gestores uma visualização lógica dos principais procedimentos e das relações entre eles. Devido à falta de envolvimento dos *campi*, percebe-se um aspecto de imposição de metas de cima para baixo, não sendo um processo de construção e alinhamento com a base. Isso dificulta o processo de conscientização do próprio objetivo estratégico e do senso de pertencimento ao todo. O detalhamento dos objetivos estratégicos em metas menores sem participação dos envolvidos na execução pode criar uma disfunção organizacional que dificulta o alinhamento estratégico.

O controle é vital por mensurar o desempenho, com a finalidade de realimentar as tomadas de decisão, ser um momento para possíveis correções ou análise de continuidade das ações, além de representar um *feedback* sobre a atuação dos gestores perante os resultados obtidos (Oliveira

et al., 2020). Logo, diante dos esforços necessários para se aplicar os questionários de autoavaliação, a instituição adota por medida aplicar a análise dos eixos do Sinaes de forma parcelada por ano. No entanto, isso prejudica o processo de autoconhecimento institucional que acaba por obter um retardo nas informações, não sendo tão úteis em seu tempo quanto poderiam ser aproveitadas pela instituição. De todo modo, de nada vale o esforço sem ser de fato utilizado e, por esse motivo, o monitoramento dos objetivos se torna parte essencial do alinhamento estratégico.

O SUAP é um sistema ERP que integra todas as funções administrativas da instituição de educação pública e foi desenvolvido pelo IFRN, que adota única e exclusivamente este sistema. A transposição do módulo de monitoramento para o IFMG tem alguns fatores que impactam essa implementação. O IFMG só passou a utilizar o SUAP monitoramento no ano de 2021 e está em fase de implantação de alguns outros módulos administrativos. Outros ainda não têm previsão de serem adotados, como é o caso do planejamento. No IFMG, o planejamento é realizado por meio do sistema SISPLAN, que tem uma metodologia diferente e não integra o SUAP. Desse modo, ainda que o SUAP ofereça funcionalidade, como a integração entre o custo/meta, essa apuração e inserção de dados se tornam bem mais complexas sem a integração.

Para Silveira e Lunkes (2018), o alinhamento é um dos motivos para adotar o planejamento estratégico, principalmente no setor público, no qual a cultura de planejamento está em processo de amadurecimento. Mas, como se pode observar do resultado das entrevistas associado à análise documental, o primeiro envolvimento do servidor/colaborador com a atividade de elaboração do relatório gestão é uma escolha casual, quase acidental. Entretanto, com a continuidade da responsabilidade sobre a atividade, a ela adquire uma nova dimensão, merecendo, por parte de cada um dos responsáveis, uma atitude especial, como envolvimento e compromisso com o objetivo de fazer da atividade algo mais importante. Mas, ainda é preciso considerar a criação de comissões e de grupos de trabalho formados nas diretorias, no intuito de se pensar em melhorias ou aperfeiçoamento de determinados processos de planejamento e contribuir de forma coletiva para a aprendizagem organizacional. Deve haver um foco na devolutiva das avaliações que são feitas, que vá além das tratativas exigidas pela avaliação externa. Nota-se que a avaliação interna tem um caráter pessoal subjetivo, já que sua avaliação é realizada sob o ponto de vista das pessoas que respondem ao questionário de avaliação. No entanto, representa uma parcela da avaliação como um todo, ofertando um *feedback* significativo para a instituição.

Entre os pontos de omissão do monitoramento, observou-se não haver qualquer ação de revisão das ações do farol de desempenho, vinculando formalmente ações com base nos dados emitidos pela CPA. Não foi identificada, no estudo em questão, a indicação dos aspectos do funcionamento da unidade que precisam ser aperfeiçoados para atingir os objetivos gerais da instituição e, mais especificamente, o relacionamento das ações previstas no Farol com atividades desempenhadas, nem justificativas para o não cumprimento do que foi previsto. Todavia, como mencionado inúmeras vezes pelos entrevistados e efetivamente verificado pela análise de atas de reuniões e despachos, esse é um processo de amadurecimento a que o IFMG vem se dedicando e investindo esforços para alcance da melhoria em planejamento estratégico.

A avaliação das instituições de educação superior tem o objetivo de identificar o perfil e o significado da atuação, pautando-se nos princípios do respeito à sua identidade e diversidade, segundo o que determina a Portaria MEC nº 2.051/04, artigo 9º. No entanto, o que se pode notar a partir da análise do IGC - Índice Geral de Cursos e do Sistema de Avaliação Educacional como um todo é que as diferenças nem sempre são respeitadas, visto que se tem atribuição de nota para estruturas encontradas apenas em determinados tipos de instituições. Estruturas essas que nem sempre são condizentes com as necessidades de seus públicos. Desse modo, adotar modelos de alinhamento estratégico que contribuam com a elaboração dos objetivos se faz tão importante quanto a sua implementação. Nesse sentido, o BSC não enfatiza parâmetros para a definição da estratégia que sirvam de base para o processo de alinhamento interno (PRIETO *et al.*, 2009), valorando, assim como o IGC, muito mais a implementação da estratégia do que a sua definição.

Os objetivos estratégicos são detalhados internamente nas instituições de educação pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) e pelo Projeto Político de Curso (PPC), entre outros, que se revelam como síntese dos princípios, diretrizes e prioridades estabelecidos pela equipe escolar, a partir dos objetivos educacionais e da definição dos resultados a serem atingidos, porém, sempre voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos e do desempenho do ensino e pouco observando a gestão escolar.

Os processos de avaliação ofertados pelas normativas de órgãos reguladores na vigência deste estudo tendem a beneficiar as universidades quando exige determinadas estruturas físicas em uma instituição que, dada a sua essência de criação legal, tem como papel ofertar estruturas não só físicas, mas de uma formação diferente da que é oferecida pelas universidades. Enquanto uma tem uma característica mais acadêmica, a outra tem, por sua constituição, um papel

voltado para o mercado de trabalho. O perfil do IFET foi pensado para atender a uma demanda regional, portanto, seu público alvo, a depender de o *campus* estar ou não em uma localidade mais próxima de centros comerciais, pode necessitar de determinadas estruturas físicas e outros tipos de estruturas. A avaliação externa é limitante nesse quesito e impacta não só na avaliação interna, como em todo o planejamento estratégico que gira em torno desta avaliação. Deste modo, uma vez que a avaliação externa que é principal responsável pela nota de avaliação IGC, impede que os IFETS tenham boa avaliação por suas atuações mensuradas por sua boa gestão, mas apoiada na base infraestrutura/avaliação discente. Desse modo, a nota IGC não representa uma referência fidedigna do desempenho da instituição e é pouco compreendida pela comunidade externa, quanto mais se mostra suficiente para a instituição se embasar na tomada de decisão. Contudo, esse índice não pode ser descartado, dada não só a obrigatoriedade da avaliação como também a composição da matriz CONIF que impacta no orçamento institucional que promove o desenvolvimento a partir da aplicação de recursos.

De outro modo, mas no mesmo sentido, visto que é uma avaliação definida por parâmetros do Sinaes, órgão regulador externo, a autoavaliação se mostra com indicadores pouco abrangentes e com uma grande subjetividade, mas que não pode ser ignorada, uma vez que é a única que representa um indicador de satisfação.

A revisão da missão institucional explicitou o seu papel fundamental de ofertar ensino de qualidade. Para cumprir essa missão e atender aos diversos órgãos de controle que têm, cada vez mais, exigido das instituições informações consolidadas, transparência e eficiência, de forma mais efetiva, é preciso articular dados que nem sempre se cruzam de forma fluida.

Ao realizar a análise dos antecedentes, percebe-se que o IFMG já tinha uma cultura de planejamento por parte da direção, no entanto, desenvolveu, paulatinamente, uma sistemática de monitoramento das metas do PDI. De todo modo, essa cultura de planejamento estratégico ainda não demonstra ter penetrado na capilaridade institucional no âmbito dos *campi*. Menos ainda se pode afirmar quanto à capacidade sistemática de monitoramento no intuito de promover alinhamento estratégico como instrumento de desenvolvimento institucional. Por meio de tal percepção é que se notam o esforço crescente na construção de ferramentas e a utilização de metodologias que envolvam cada vez mais as áreas de atuação e que têm sido levadas em consideração na proposta de construção do PDI.

O principal desafio do alinhamento institucional em uma instituição como o IFMG, que possui *campi* em diversas regiões diferentes, está na análise de dados em função da grande

variabilidade de resultados impactados por questões socioculturais diferentes. Isso é algo sensivelmente sentido pela RAAI e que exige grande esforço ao ser transportado para a elaboração de objetivos estratégicos e, principalmente, por meio do desmembramento para metas.

Ao mesmo tempo em que é importante atrelar a avaliação institucional à avaliação externa, por outro lado, essa associação gera o risco de que ela adquira um caráter de instrumento de controle do sistema, quando deveria ser um sistema de desenvolvimento que não se esgota nos indicadores da avaliação externa ou da autoavaliação. O processo deve ser desenhado de forma a criar uma motivação que não seja por meios punitivos e, sim, processo de legitimidade da autonomia administrativa dos IFETS. Assim sendo, é preciso conscientizar os responsáveis pela gestão de que os relatórios não são entradas que subsidiam suas ações. Ao contrário, elas são saídas no processo de informação. É a gestão que vai transformar os dados em informação, classificar essas informações e alimentar a elaboração de relatórios, conforme o interesse em dar publicidade ou não. Os relatórios passam a ser, não *inputs* para a gestão, mas, ao contrário, *outputs*.

Cabe à instituição avaliar a necessidade de uma “avaliação institucional independente” e que, a partir dela, sejam retiradas as informações concernentes à cada demanda legal, no que couber e interessar à instituição expor. Afinal, toda empresa tem suas estratégias que devem e podem ser tratadas só internamente, sem necessariamente divulgá-las, seja por instinto de proteção ou de estratégia. De tal modo, conclui-se que, para que ocorra um alinhamento estratégico pautado em avaliações institucionais que, de fato, possam contribuir para a tomada de decisão, é preciso uma iniciativa da própria instituição, que não só a solicitada pelas normativas governamentais. Isso está coerente com a decisão do IFMG de se propor a utilizar um modelo participativo de construção dos objetivos institucionais e de monitoramento, o que não se deve à indicação do MEC, mas à constatação de que o potencial da instituição somente será alcançado se for construído pelos seus atores mediante um modelo de avaliação que, dada a sua complexidade, exige negociação contínua e envolvimento de toda a comunidade.

Existem diversas razões para a dificuldade de implantação do alinhamento estratégico, a começar pelas razões de caráter cultural que limitam, dentre outras coisas, as alternativas de mudança, bem como a própria burocracia implantada nos órgãos públicos superiores, sendo flagrante a incompatibilidade entre a lógica de avaliação generalizada do governo e as necessidades segmentadas, e as expectativas complexas das organizações educacionais. No

entanto, é justamente esse o principal motivo para que se faça o alinhamento estratégico, uma vez que o planejamento se revela como um instrumento dos estrategistas na avaliação institucional com tamanha complexidade, sendo fundamental para o atingimento da missão institucional.

6 CONCLUSÃO

A presente pesquisa foi realizada com o propósito de identificar como a avaliação institucional tem contribuído com o processo de alinhamento estratégico no contexto do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). Pode-se concluir que o objetivo foi atendido ao concatenar a análise documental dos instrumentos de avaliação e os dados das entrevistas com instrumentos que evidenciam os objetivos estratégicos institucionais, demonstrando o movimento de alinhamento realizado pelos gestores.

Os pontos evidenciados na pesquisa realizada e aqui sucintamente apresentados revelam a importância dada aos resultados da avaliação institucional. A abordagem sobre a concepção de avaliação pode revelar um caráter de amadurecimento do processo de alinhamento na instituição. O objetivo específico número 1, identificar as práticas de avaliação institucional e suas perspectivas, foi atendido à medida que descreveu as propostas contidas nas avaliações internas e externas. No tocante ao objetivo específico de mapear o processo de alinhamento estratégico a partir das ferramentas de avaliação institucional no IFMG, foram mapeados os atores envolvidos e, a partir deles, identificaram-se os processos de avaliação e como eles interagem, descrevendo o processo e suas conexões ao longo da análise. Evidenciar a percepção dos gestores diante do processo de alinhamento estratégico da avaliação institucional foi o último objetivo específico deste estudo e foi alcançado ao se realizar as entrevistas com os gestores da reitoria do IFMG que demonstraram o seu conhecimento sobre o assunto e o ponto de vista sobre o alinhamento estratégico. Cabe ressaltar que o baixo volume de publicações evidenciados na revisão sistemática de literatura que relacionassem diretamente alinhamento estratégico e avaliação institucional, também se evidencia na prática de atuação da instituição estudada visto que há pouca conexão entre a avaliação institucional e o PDI, conseqüentemente no sistema de monitoramento deste. A instituição caminha para um processo de evolução do alinhamento estratégico, mas ainda perfaz o caminho de construção de agregar valor e quebrar culturas enraizadas relacionadas à compreensão de importância da avaliação institucional, fato este demonstrado nas entrevistas realizadas.

Uma das contribuições do trabalho é o de apresentar diferentes visões sobre o alinhamento estratégico e a prática vivenciada na área de educação, visto que se encontraram poucas correlações do tema na revisão sistemática da literatura. A análise desta vivência traz uma contribuição relevante quanto à necessidade do alinhamento, tanto dos elementos formais como informais do alinhamento, atrelando estrutura, processos, indicadores e sistemas de

monitoramento às pessoas, à cultura organizacional e à liderança. Um resultado importante oriundo da análise comparativa das exigências advindas dos órgãos reguladores foi a identificação do hiato entre as normativas que, por vezes, não se comunicam e deixam explícitas as limitações individuais. A pesquisa instigou a constituir uma análise conjunta de todo o processo de avaliação, cujo resultado fornecerá subsídios não apenas para o enriquecimento das políticas e práticas de gestão, mas, sobretudo, oportunizará a otimização de esforços na sobreposição da ideia de qualidade-melhoria, em face da qualidade-desempenho, ampliando a percepção de valor, ao mesmo tempo em que amplia a compreensão sobre a visão do alinhamento e das etapas constitutivas do alinhamento para a sua concretização.

As lacunas identificadas neste trabalho podem ser incorporadas aos modelos teóricos e práticos de alinhamento estratégico que contribuem para ampliar a visão a respeito da eficiência estratégica, bem como aumentar a permeabilidade dos modelos. Tem-se que esclarecer que as conclusões desta dissertação resultam da interpretação e da análise do material encontrado em endereços públicos na internet e das respostas obtidas nas entrevistas realizadas, sob a luz da fundamentação teórica elaborada. A adoção de outros métodos pode contribuir ainda mais para a compreensão das condições de maturidade do alinhamento estratégico na educação. Do mesmo modo, este estudo não se esgota com a identificação das ações e etapas aqui identificadas, que podem ser aprofundadas por meio de uma revisão de literatura pontual sobre cada elemento especificado.

Os limites do estudo também dizem respeito à delimitação do construto de alinhamento estratégico sob o enfoque da avaliação institucional, quando, na prática, não é possível dissociar da formulação da implementação da estratégia os seus processos internos. Uma sugestão para trabalhos futuros é ampliar a área de pesquisa, adotando o modelo de estudo de casos múltiplos, identificando a adoção de outros modelos de alinhamento e proceder à análise sob a ótica de processos internos para a compreensão de como desenvolver o alinhamento estratégico. Nesse sentido, o será possível desenvolver um modelo de melhores práticas a partir da comparação de casos.

7 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Alan; ROCHA, Paulo. **Sincronismo Organizacional: Como Alinhar a estratégia, os processos e as pessoas**. Ed. Saraiva. São Paulo. 2006.

ARRUDA, Petterson Andrade **Balanced Scorecard como ferramenta de gerenciamento estratégico da Comissão Própria de Avaliação-CPA: estudo de caso em uma universidade comunitária de Santa Catarina**. Dissertação de Mestrado. 2020.

AZEVEDO, Elisangela Teixeira de; CAVALCANTE, Rejane Rodrigues Pinto; COSTA, Silvana Maria da. **Gestão da qualidade em instituições de ensino superior**. 2020.

BARBOSA, Eduardo; MOURA, Dácio. **Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais**. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, L. A. M. **Alinhamento estratégico**. 2007. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BERGERON, F., Raymond, L.; Rivard, S. **Fit in strategic information technology management research: An empirical comparison of perspectives**. Omega, 2001.

BERGERON, F., Raymond, L.; Rivard, S. **Ideal patterns of strategic alignment and business performance**. Information & Management, 2004.

BOYNARD, K.M.S. **Indicadores de Gestão em Conflito com indicadores de Qualidade? Lições Econômicas para Gestão Universitária**. Dissertação (Mestrado em Economia) – Programa de Pós Graduação em Economia, Universidade de Brasília, 2013.

BRAGA, R.; MONTEIRO, C.A. **Planejamento estratégico sistêmico para Instituições de Ensino**. São Paulo: Hoper, 2005.

BRYSON, J M.; EDWARDS, L. H.; SLYKE, D. M. V. **Getting strategic about strategic planning research**. Public Management Review. 2018.

CERVO, A.; BERVIAN, P. A.; **Metodologia Científica**. 4 ed. São Paulo. Makron Books, 1996.

CGU - Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – **Avaliação dos Indicadores de Gestão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**, 2018.

CINTRA, Yara Consuelo. **A integração da sustentabilidade às práticas de controle gerencial das empresas no Brasil**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2011.

CORDEIRO, J.V.B. de M. **Alinhamento estratégico: estudos multicasos em empresas paranaenses de médio porte**. 2005. 300f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

CORTES, S. M. V. **Técnicas de coletas e análise qualitativa de dados** In: NEVES, C. E. B.; CORRÊA, M. B. (Orgs) Pesquisa Social Empírica: Métodos e técnicas. Porto Alegre: Programa de Pós Graduação em Sociologia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

COURTNEY, H.; KIRKLAND, J.; VIGUERIE, P. **Strategy under uncertainty**. *Harvard Business Review*, p. 67-79, Nov./Dec., 1997.

CRAGG, P., Caldeira, M.; Ward, J. **Organizational information systems competences in small and medium-sized enterprises**. Information & Management, 2011.

CRAGG, P., King, M.; Hussin, H. **IT alignment and firm performance in small manufacturing firms**. Journal of Strategic Information Systems, 2002.

CHRISTENSEN, C. M. **Making strategy: learning by doing**. *Harvard Business Review*, p. 141-156, Nov./Dec., 1997.

DAMKE, Elói Júnior; DA SILVA, Eduardo Damião; WALTER, Silvana Anita. **Sistemas de controle e alinhamento estratégico: proposição de indicadores**. Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios, 2011.

DAVENPORT, T. **Reengenharia de processos**. S. Paulo, Campus, 1994.

DE CARVALHO, Aline Fagner; OLIVEIRA, Costa João Ferreira; GOMES, Daniela Fernandes. **Mudanças na avaliação da educação superior no Brasil**. 2010.

DIAS SOBRINHO, José. **Qualidade, Avaliação: do SINAES a índices**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo**. São Paulo: Atlas, 2010.

DUCLÓS, L. C., SANTANA L. S. **Ciclo estratégico da informação: como colocar a TI no devido lugar**. Curitiba: Champagnat, 2004

EISENHARDT, K. M.; SULL, Donald M. **Strategy as simple rules**. *Harvard Business Review*, p. 107-112, Jan., 2001.

FRANCISCO, Thiago Henrique Almino. **Análise das ações que confirmam a relação entre o IGC e o PDI: um estudo em faculdades Isoladas no sul de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Administração), 186fls. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Administração da Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

FRANCISCO, Thiago Henrique Almino; OTANI, Nilo; HELOU, Angela Regina Heinzen Amin; MICHELS, Expedito. **O impacto da estrutura legal do PDI no processo de planejamento estratégico de instituições do sistema AMPESC**. In: XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul. II Congresso Internacional IGLU “Gestão Universitária, Cooperação Internacional e Compromisso Social” Florianópolis, 2011.

FREITAS E SILVEIRA, Leda Maria; ARAÚJO, Amélia Chaves. **Avaliação da Educação Superior**. Florianópolis: Insular, 1997.

FREITAS, Y.M.A.C. **Avaliação Institucional: Realidade e desafio**. IN: IV Colóquio de Gestão Universitária da América do Sul, Anais. Florianópolis, 2004.

FREITAS, Fabrícia Coelho de - **Reflexões sobre a primeira década de ifetização: um olhar orçamentário financeiro do IFMG Campus Ouro Preto**. Universidade Fernando Pessoa – Porto, – 2019.

FUCHS, P. H. *et al.* **Strategic integration: competing in the age of capabilities**. California Management Review, 2000.

GALBRAITH, J. R.; KAZANJIAN, R. K. **Strategy implementation: structure, systems and process**. St Paul: West Pub., 1986.

GARG, A., & Goyal, D. **Striving towards strategic alignment in SMEs: An empirical analysis**. Journal of Advances in Management Research, 2012.

GENTILINI, J.A. **Crise e planejamento educacional na América Latina:tendências e perspectivas no contexto da descentralização**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, São Paulo, SP, 1999.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas** , v. 35, p. 20 -71, 1995.

HEIDERSCHEIDT, Francisca Goedert.; FORCELLINI, Fernando Antônio. **Histórico das avaliações institucionais e sua mudança na percepção de valor**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, 2021.

HOFFMAN, Celina *et al.* **Desempenho das universidades brasileiras na perspectiva do Índice Geral de Cursos (IGC)**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 3, p. 651-665, 2014.

HREBINIAK, L. G.; JOYCE, W. F. **Implementing Strategy: An appraisal and agenda for future research**. In: Michael Hitt, R. Edward Freeman and Jeffrey Harrison (eds), Handbook of Strategic Management. Blackwell Business, 2001.

IGEA, Delio Del Rincón. **Técnicas de investigacion en ciencias sociales**. Madrid, Dykinson, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Manual dos indicadores de qualidade**. Brasília: INEP, 2011.

ISMAIL, N. A., & King, M. **The alignment of accounting and information systems in SMEs in Malaysia**. Journal of Global Information Technology Management, 2006.

JQUES, Natalia Daher; SANTOS, Lucimere Antunes; DE OLIVEIRA, Saulo Barbará. **Modelagem De Processos Orientada Para O Mapeamento De Competências Funcionais: Construção De Um Modelo**. XVIII Seminários em Administração – SEMEAD. Anais do XVIII SEMEAD, FEA-USP. São Paulo: São Paulo, 2015.

JONES, Jeremy; HUNTER, Duncan. **Consensus methods for medical and health services research**. In: MAYS, Nicholas; POPE, Catherine. *Qualitative research in health care* London: BMJ Publishing Group, 1995.

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. **Using the balanced scorecard as a strategic management system**. *Harvard Business Review*, 1996.

KAPLAN, R.S.; NORTON, D.P. **Alinhamento: usando o Balanced Scorecard para criar sinergia corporativas**. Rio de Janeiro: Elsevier. 2006.

KITCHENHAM, Barbara; CHARTERS, Stuart. **Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering**. Technical Report EBSE 2007-001, Keele University and Durham University Joint Report, 2007.

LABOVITZ, G.; ROSANSKY, V. **The power of alignment: how great companies stay centered and accomplish extraordinary things**. EUA: John Wiley e Sons, 242 p., 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1991.

LIMA, Marcos Antonio Martins *et al.* Avaliação da educação superior no Brasil: análise do Índice Geral dos Cursos (IGC) numa perspectiva quali/quantitativa. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, p. 622-639, 2020.

LIMANA, Amir. **Desfazendo mitos: o que estão fazendo com o SINAES**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 869-873, nov. 2008.

MAGRO, C.B.D; RAUSCH, R.B. **Plano de Desenvolvimento Institucional de Universidades Federais Brasileiras**. Administração: ensino e pesquisa. Rio de Janeiro, p.427-454. Julho, 2012.

MALHOTRA, N.K. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MANCEBO, Deise. **Reforma da educação superior: o debate sobre a igualdade no acesso**. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J.; MOROSINI, M. (org.). *Educação superior no Brasil: 10 anos pós LDB*. Brasília: INEP, 2008.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990.

MARCON, Margarete de Fátima; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. **Relação Entre Plano De Desenvolvimento Institucional-Pdi E Índice Geral De Curso-Igc: Um Estudo Em Centros Universitários Localizados No Paraná**. Paraná, 2013.

MATIAS-PEREIRA, J. **Administração Estratégica: foco no planejamento Estratégico**. São Paulo: Atlas, 2011.

MATIAS-PEREIRA, J. **Manual de gestão contemporânea**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MEIRELES, F.R.da S. **Planejamento Estratégico em Universidades Públicas Brasileiras: Uma Avaliação de sua Importância, Elaboração e Desempenho das IES**. EnAPG 2019- Fortaleza/CE, 2019.

MINTZBERG, H. **A estrutura das organizações**. In: MINTZBERG, Henry; QUINN, J. B. **O processo da estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MINTZBERG, H; QUINN, J. B. **O processo da estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MEYER JR, V.; LOPES, M.C.B. **Administrando o imensurável: Uma crítica às organizações acadêmicas**. 2015.

MILES, R. E.; SNOW, C. C. **Fit, Failure and the hall of fame**. California Management Review, v. 26, n. 3, p. 10-28, 1984.

MOORE, M. H. **Creating Public Value: Strategic Management in Government**. London: Harvard University Press.

MORENO, Thiago Cesar Bezerra; WALTER, Silvana Anita; DAMKE, Elói Junior. **Sistemas de controle e alinhamento estratégico: uma análise do equilíbrio entre as alavancas de Simons e o alinhamento com a estratégia de uma instituição pública de ensino superior**. Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL, p. 17-38, 2017.

MOURA, M.P.C. **A avaliação institucional como Instrumento de Gestão Estratégica: Estudo de caso em uma Escola Estadual de Itabira-MG**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. UFJF. Juiz de Fora, MG, Brasil. 2017.

MÜLLER, Cláudio José. **Modelo de Gestão Integrando Planejamento Estratégico, Sistemas de Avaliação de Desempenho e Gerenciamento de Processos** (MEIO – Modelo de Estratégias, Indicadores e Operações). Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil, 2003.

NAMAN, J. N.; SLEVIN, D. **Entrepreneurship and the concept of fit: a model and empirical tests**. Strategic Management Journal. v. 14, n. 2, p. 137-153, 1993.

OLIVEIRA, C.E; DE,NOGUEIRA, E.L.Jr.; DIAS, É.M.de S.A.; OLIVEIRA, R.M.de. **Planejamento estratégico de empresa do setor de telecomunicações: um estudo do uso pelos gestores como apoio ao processo decisório**. REPAE –Revista Ensino e Pesquisa em Administração e Engenharia,55-74, Rio de Janeiro, 2020.

OLIVEIRA, Saulo Barbará de (Org.). **Instrumentos de gestão pública**. São Paulo: Saraiva, 2015.

OLIVEIRA, D. **Planejamento Estratégico**. São Paulo: Atlas, 2014.

OTRANTO, Celia Regina. Artigo **Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFETs**. Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº1, jan-jun 2010.

OYADOMARI, J. C. T.; SILVA, P. L.; MENDONÇA NETO, O. R.; RICCIO, E. L. **Pesquisa Intervencionista: um ensaio sobre as oportunidades e riscos para pesquisa brasileira em Contabilidade Gerencial**. Advances in Scientific and Applied Accounting, v. 7, n. 2, p. 0-0, 2014.

PAULA, Ana Paula Paes de. **Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social**. Rev. adm. empres., São Paulo, v. 45, n. 1, p. 36-49, Mar. 2005

PEDERNEIRAS, Marcleide Maria Macedo et al. **Exame nacional de desempenho dos estudantes na visão de líderes formais. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 381-400, 2011.

PINTO, Zilda. **A consequência da liderança na manutenção de servidores de uma instituição pública: Um estudo de caso em uma instituição pública de ensino**. 123 f. Tese. Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2014.

POLIDORI, Marlis Morosini; ARAUJO, Claisy Maria Marinho; BARREYRO, Gladys Beatriz. **Sinaes: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira**. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n.53, p. 425-436, out/dez.2006.

POLIDORI, Marlis Morosini *et al.* **Um olhar sobre a avaliação num contexto multidisciplinar**. In: Anais do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: Pesquisa e Inserção Social, (Anpedsul), 7, 2008, Itajaí. Anais... Itajaí: Univali, 2008.

POLIDORI, Marlis Morosini. **Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e outros índices**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

POLIDORI, Marlis Morosini. **Avaliação da educação superior e seus atores**. Porto Alegre. EDIPURS, 168p., 2013.

PRIETO, Vanderli Correia, CARVALHO; Marly Monteiro; FISCHMANN, Adalberto Américo. **Análise comparativa de modelos de alinhamento estratégico**. V. 19, n. 2, 2009.

PRIETO, V. C.; CARVALHO, M. M. de. **Fatores chave para o alinhamento estratégico vertical: Survey com executivos brasileiros**. Produção, v. 26, n. 3, p. 626-641, Set. 2016.

REZENDE; D. A. **Planejamento estratégico público ou privado: guia para projetos em organizações de governo ou de negócio**. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

RIBEIRO, Elisa Antonia. **Convergências e divergências das práticas de autoavaliação institucional em IES pública e privada na percepção da comunidade acadêmica**. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, v. 23, n. 51, p. 168-189, jan./abr. 2012.

RIBEIRO, José Querino, **Ensaio de uma teoria da Administração Escolar**. In: São Paulo: Boletim nº 158, FFCL-USP, 1952.

RIBEIRO, José Querino. **Introdução à Administração Escolar: alguns pontos de vista**. Salvador: ANPAE, Cadernos de Administração Escolar n. 2, 1964.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007

SANTOS, Eliane Gomes dos, SADALA, Maria da Glória Schwab e BORGES, Sônia Xavier de Almeida. **Avaliação institucional: por que os atores silenciam?**. Educação & Realidade. 2012, v. 37, n. 2, pp. 551-568. Epub 22 Jan 2013.

SÁTYRO, Walter Cardoso; CONTADOR, José Celso; FERREIRA, Ademir Antônio. **Afinal, o que é alinhamento estratégico?** In. Anais do XVII Simpósio de Administração da Produção, Logística e Operações Internacionais - 17 SIMPOI, São Paulo. 27, 28 e 29 de Agosto de 2014.

SILVEIRA, M.; LUNKES, R.J. **Planejamento estratégico no setor público e sua elaboração em instituições federais de educação**. REPAE –Revista Ensino e Pesquisa em Administração e Engenharia; Rio de Janeiro, 2018.

SCHREYÖGG, Georg; STEINMANN, Horst. **Strategic control: a new perspective**. Academy of Management Review, v. 12, n. 1, p. 91-103, 1987

SGUISSARDI, V. **Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior**. In: _____. Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior. Campinas, SP: Autores Associados, p. 41-70, 1997.

SIDDAWAY, A. P.; WOOD, A. M.; HEDGES, L. V. **How to do a systematic review: a best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and metasyntheses**. Annual Review of Psychology, v. 70, n. 1, p. 747–770, 2019.

SIGGELKOW, N. **Change in the presence of fit: the raise, the fall and renaissance of Liz Chairbone**. Academy of Management Journal, v. 44, n. 4, p. 838-857, 2001.

SILVA, C. R., GOBBI, B. C., & SIMÃO, A. A. **O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: Descrição e aplicação do método**. Organizações Rurais Agroindustriais, 2005.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; **Novas Faces da Educação Superior no Brasil**. 2.ed rev. São Paulo: Cortes & Moraes, 2011.

SILVA, Alexandro Fernandes da - **Indicadores de desempenho: estudo de caso na empresa NET Serviços** - João Pessoa: UFPB, 2013.

SILVA, Sandro Luís Freire de Castro; OLIVEIRA, Saulo Barbará de. **Alinhamento Estratégico Entre Planejamento Institucional E Planejamento De Tecnologia Da Informação: Uma Análise Do Núcleo Estratégico De Desenvolvimento De Aplicativos**

Institucionais Da Ufrj. XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU. Florianópolis/SC, 2014.

SIMONS, R. **Levers of control: how managers use innovative control systems do drive strategic renewal.** Boston: Harvard Business School, 1995.

SINAES. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Da concepção à regulamentação.** 2.ed. Brasília. DF: MEC, 2004.

SOARES, Jailson Ribeiro; BORDIN, Ronaldo; ROSA, Roger dos Santos. **Indicadores de gestão e de qualidade nas instituições federais de ensino superior brasileiras-2009-2016.** REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre), v. 25, p. 215-239, 2019.

SOLAIMANI, Sam; BOUWMAN, Harry. **A framework for the alignment of business model and business processes: A generic model for trans-sector innovation.** Business Process Management Journal, vol. 18. ISS: 4 pp. 655 – 679. Emerald, 2012.

STEINHARDT, Isabel et al. **Mapping the quality assurance of teaching and learning in higher education: the emergence of a specialty?** Higher Education, Netherlands, v. 74, n. 2, p. 221- 237, 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais - A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987. ISBN 8522402736.

UNESCO. **Relatório elaborado pela UNESCO em parceria com a UNICEF no ano de 2015 para atender a agenda 2030,** 2015.

VAN ECK, N.; WALTMAN, L. Software survey: **VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping.** Scientometrics, v. 84, n. 2, p. 523–538, 2009.

VAN ECK, N. J.; WALTMAN, L. **VOSviewer Manual:** manual for VOSviewer version 1 .6.16: 25 November 2020. Leiden: CWTS, 2020.

VELAZQUEZ, L., MUNGUÍA, N., PLATT, A., TADDEI, J. **Sustainable university: what can be the matter?** Journal of Cleaner Production, 2006.

WANDERCIL, Marco; CALDERÓN, Adolfo-Ignacio; GANGA-CONTRERAS, Francisco Aníbal. **Qualidade da educação superior no Brasil: desempenho das universidades católicas à luz dos rankings acadêmicos, índices e tabelas classificatórias estatais e do setor privado.** EccoS Revista Científica, n. 51, p. 1-28, 2019.

WESTERHEIJDEN, Don F.; STENSAKER, Bjorn; ROSA, Maria João (Ed.). **Quality assurance in higher education: Trends in regulation, translation and transformation.** Springer Science & Business Media, 2007.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2010.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Objetivo geral:			
Identificar as perspectivas do alinhamento estratégico que conectam a avaliação institucional da educação superior ao plano de desenvolvimento institucional dentro do contexto do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFET).			
Objetivos específicos	Contexto de investigação	Autores	Questionamentos
a) Apurar e avaliar os indicadores finalísticos de desempenho institucional	Valor público e diagnóstico	Moore (1995) Labovictz, Rosanski (1997) Bushfield (2011)	Quais são os principais relatórios de gestão que são gerados, interna ou externamente, que orientam o alcance dos objetivos estratégicos? Como eles orientam o alcance dos objetivos estratégicos?
			A instituição mantém alguma diretriz interna que define qual informação é estratégica? Como isso acontece na prática?
	Planejamento	Polidori (2015)	Como é estruturado o alinhamento estratégico no IFMG de forma a envolver toda a comunidade acadêmica no processo de avaliação?
	Práticas de avaliação institucional adotadas pela IES	Soares (2019)	Como tem sido realizada a tentativa de alinhar as ferramentas institucionais de avaliação para convergirem em periodicidade, em métricas e propósitos?
b) Mapear as práticas gerenciais de alinhamento estratégico nas instituições estudadas a partir do PDI e dos RAAIs	Estrutura interna	Mintzberg (2001) Silveira (2016)	Como se dá a participação dos servidores na avaliação institucional, ao longo da estrutura hierárquica?
			Como os objetivos institucionais são destrinchados ao longo da estrutura hierárquica conforme o nível institucional?
	Fatores críticos de alinhamento	Kaplan e Norton (2006) Simons (1995)	Como são tratadas as sugestões recebidas pelos servidores?
Como é feita a integração para que os objetivos do PDI alcancem a comunidade acadêmica?			
			Como as ações institucionais são revisadas e alinhadas às metas institucionais? Isso é feito com que frequência?
c) Evidenciar a relação entre o nível de qualidade institucional e o alinhamento estratégico	Monitoramento e alavancas de controle	Kaplan e Norton (2006) Simons (1995)	A organização possui sistemas de monitoramento de resultados, ou seja, os gestores monitoram, efetiva e periodicamente, os resultados atingidos? Como isso é feito?
			Qual o alcance do controle de qualidade institucional no que tange às ações previstas no plano de desenvolvimento estratégico?
	Ajustes e adequações	Simons (1995)	Quais os pontos fortes e fracos apresentados no processo de alinhamento estratégico no que cabe à avaliação institucional?
			Existem planos de melhorias gerados a partir das análises das avaliações? Como funcionam?
			Quais os mecanismos de retorno e <i>feedback</i> ofertados para os atores envolvidos no processo de gestão escolar?

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE B – CRONOGRAMA DA PESQUISA

As etapas do projeto são demonstradas a seguir.

ATIVIDADE	TRIMESTRE							
	2020		2021				2022	
	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º
Levantamento bibliográfico	■							
Coleta de dados	■	■						
Revisão sistemática de literatura			■	■	■			
Levantamento e análise documental				■	■	■		
Redação e revisão da dissertação			■	■	■	■	■	■
Qualificação da dissertação						■		
Realização de entrevistas							■	■
Fichamento e tabulação de dados							■	■
Revisão final								■
Defesa da dissertação								■

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

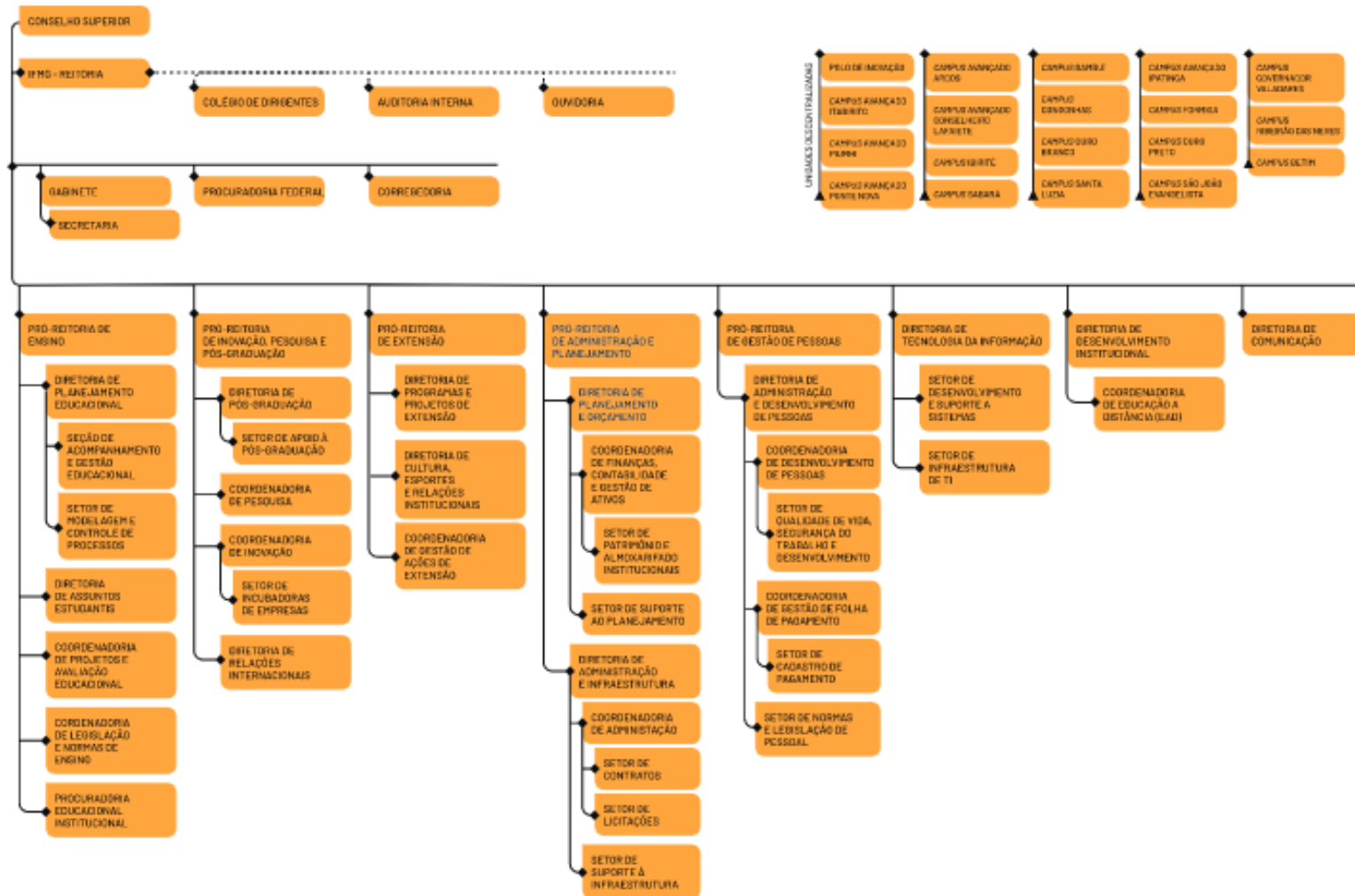
APÊNDICE C – ORÇAMENTO DA PESQUISA

O orçamento previsto para o desenvolvimento do projeto foi planejado com a previsão dos valores necessários para subsidiar a execução da pesquisa e a conclusão da dissertação, descrito a seguir.

Itens	Valor (R\$)
Livros	500,00
Reprodução de artigos e materiais impressos	250,00
Reproduções e encadernações de projeto	250,00
Transporte, hospedagem e alimentação	600,00
Material para aplicação de entrevistas	100,00
Revisor de Português	1000,00
Revisor de Normas	450,00
Reproduções e encadernações de dissertação	300,00
Reproduções e encadernações de dissertação - Versão Final	300,00
Total	3750,00

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

ANEXO I – ORGANOGRAMA IFMG



ANEXO III – ANALISE CRONOLÓGICA DAS REGULAMENTAÇÕES DA CPA

RESOLUÇÃO		ALTERAÇÕES RELEVANTES NAS REGULAMENTAÇÕES					
Nº	DATA	CANDIDATURA	MEMBROS	COMPOSIÇÃO	FUNCIONAMENTO	COMPETÊNCIA DA CPA	DEFINE COMPETÊNCIAS PARA:
43	01/08/2012	INDICAÇÃO REITOR	5 TITULARES E SUPLENTE	1 representante da Pró-Reitoria de Ensino, 1 representante da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 1 representante da Pró-Reitoria de Extensão, 1 representante da Pró-Reitoria de Administração, 1 representante da Pro-Reitoria de Planejamento	MÍNIMO 2 REUNIÕES ORDINÁRIAS POR SEMESTRE	1 - ELABORAR, ANALISAR, DISSEMINAR E DESENVOLVER - AVALIAÇÃO INTERNA 2 - ACOMPANHAR AVALIAÇÃO EXTERNA 3 - AVALIAR - PDI 4 - SUBSIDIAR - PLANEJAMENTO	CPA PRESIDENTE DA CPA SECRETARIA ADM DA CPA COMISSÕES LOCAIS CPA COORDENADORES DE COMISSÕES LOCAIS CPA
59	01/12/2017	ELEITOS OU INDICADOS	6 TITULARES E SUPLENTE	01 (um) representante de cada uma das 05 (cinco) Pró-Reitorias e seu suplente; 01 (um) representante de diretorias sistêmicas e seu suplente	MÍNIMO 6 REUNIÕES ORDINÁRIAS ANUAIS	1 - ELABORAR, COORDENAR, ARTICULAR, ANALISAR, DISSEMINAR E DESENVOLVER - AVALIAÇÃO INTERNA 2 - ACOMPANHAR AVALIAÇÃO EXTERNA 3 - CONTRIBUIR - PDI 4 - SUGERIR E SUBSIDIAR - PLANEJAMENTO	CPA PRESIDENTE DA COMISSÃO CENTRAL CPA PRESIDENTE COMISSÕES LOCAIS CPA SECRETARIOS DAS COMISSÕES DEMAIS MEMBROS DA CPA
3	12/03/2021	ELEITOS OU INDICADOS	8 TITULARES E 8 SUPLENTE	01 (um) membro da Pró-Reitoria de Ensino e 01 (um) suplente; 01 (um) membro da Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação e 01 (um) suplente; 01 (um) membro da Pró-Reitoria Extensão e 01 (um) suplente; 01 (um) membro da Pró-Reitoria de	MÍNIMO 3 REUNIÕES ORDINÁRIAS ANUAIS ASSEGURADO AO TITULAR E AO SUPLENTE, DISPONIBILIZAR	1 - ELABORAR, COORDENAR, ARTICULAR, ANALISAR, DISSEMINAR E DESENVOLVER - AVALIAÇÃO INTERNA 2 - ACOMPANHAR	CPA PRESIDENTE DA COMISSÃO CENTRAL CPA PRESIDENTE COMISSÕES LOCAIS CPA SECRETARIOS DAS

				Administração e Planejamento e 01 (um) suplente; 01 (um) membro da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e 01 (um) suplente; 01 (um) membro da Diretoria de Desenvolvimento Institucional e 01 (um) suplente; 01 (um) membro da Diretoria de Tecnologia da Informação e 01 (um) suplente; 01 (um) membro da Diretoria de Comunicação e 01 (um) suplente. + Equipe de apoio do triênio anterior	ATÉ 30% CARGA HORÁRIA SEMANAL PARA DEDICAÇÃO EXCLUSIVA À CPA EM PERÍODOS DE MAIOR DEMANDA	AVALIAÇÃO EXTERNA 3 - CONTRIBUIR - PDI 4 - SUGERIR E SUBSIDIAR - PLANEJAMENTO DESENVOLVER FERRAMENTAS DE MONITORAMENTO DAS AÇÕES DO CAMPI	COMISSÕES DEMAIS MEMBROS DA CPA
--	--	--	--	---	---	---	------------------------------------