



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

THAÍS PESSOA RAMOS

**AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO FERRAMENTA DE GESTÃO NA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (2017-2022)**

Brasília, DF
2025

THAÍS PESSOA RAMOS

**AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO FERRAMENTA DE GESTÃO
NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (2017-2022)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Doutor José Vieira de Sousa.

Brasília, DF
2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RR175a Ramos, Thaís Pessoa
Autoavaliação institucional como ferramenta de gestão na
Universidade de Brasília (2017-2022) / Thaís Pessoa Ramos;
orientador José Vieira de Sousa. Brasília, 2025.
232 p.

Dissertação(Mestrado em Educação) Universidade de
Brasília, 2025.

1. educação superior. 2. autoavaliação institucional. 3.
Sinaes. 4. uso dos resultados. 5. Universidade de Brasília.
I. Vieira de Sousa, José, orient. II. Título.

THAÍS PESSOA RAMOS

**AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO FERRAMENTA DE GESTÃO NA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (2017-2022)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação e julgada aprovada em 21 de novembro de 2025, pela banca examinadora constituída pelos seguintes membros:

Prof. Dr. José Vieira de Sousa
Universidade de Brasília (UnB)
Orientador

Prof. Dr. Regilson Maciel Borges
Universidade Federal de Lavras (UFLA)
Examinador externo

Prof.^a Dr.^a Girlene Ribeiro de Jesus
Universidade de Brasília (UnB)
Examinadora interna

Prof.^a Dr.^a Maria Abádia da Silva
Universidade de Brasília (UnB)
Membro suplente

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha mãe, que, mesmo diante das inúmeras adversidades impostas pela vida, sempre buscou o melhor para mim e para meus irmãos. Também agradeço ao apoio da família Pessoa, por sempre compreender minhas ausências em função da minha dedicação à pós-graduação, em especial à minha avó Nilza e aos meus irmãos, Pedro e Daniel.

Ao meu companheiro de vida, Breno, que no cotidiano me apoiou mesmo diante dos meus estresses e da minha ansiedade, presentes desde o começo do mestrado. Sua presença foi fundamental para que eu conseguisse caminhar neste percurso nada fácil. E, claro, aos nossos “bichanos”, que, mesmo sem saberem, foram um suporte emocional incrível para mim.

Aos meus amigos-irmãos, Arthur, Carla e Renata; e à minha afilhada, Mariana, que sempre foram compreensivos diante do meu distanciamento em muitos momentos durante a caminhada na pós-graduação.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Vieira de Sousa, que, ao longo desse período, ensinou-me não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também humanos. Aprendi que nossa profissão, por atuarmos na educação pública, requer de nós ainda mais respeito e dedicação a todos os que dela fazem parte. Agradeço também a paciência diante minhas dificuldades pessoais e acadêmicas, muito obrigada!

Aos meus amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB) e aos membros do Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação da Educação Superior (Gepaes), em especial a Carol, Rayanne, Tereza, Aline, Geusi, Edson e Andrea, que sempre estiveram ao meu lado e me auxiliaram, seja com as demandas acadêmicas ou até mesmo em conversas de desabafo. Com vocês, aprendi que, sim, na academia é possível construir amizades e laços duradouros. Vocês tornaram minha caminhada mais leve e gratificante!

Aos professores Dr. Regilson Maciel Borges e Dr.^a Maria Abádia da Silva, que se dispuseram a participar das bancas de qualificação e defesa, e à professora Dr.^a Cristina Massot Madeira Coelho, integrante da banca de qualificação, agradeço pelas valiosas contribuições e ponderações. Estendo meu agradecimento à Prof.^a Dr.^a Girlene Ribeiro de Jesus, que compôs a banca de defesa e, igualmente, enriqueceu este trabalho com suas considerações.

À Secretaria de Educação do Município de Valparaíso de Goiás, GO, pelo afastamento remunerado, tão importante para a realização desta pesquisa.

Aos(as) entrevistados(as) na UnB, que, além de contribuírem para esta investigação, mostraram-me a beleza da pesquisa ao me darem a oportunidade de ver “na prática” tudo que foi estudado ao longo desses anos.

RESUMO

Esta pesquisa trata da autoavaliação institucional, componente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004), tendo como *locus* investigativo a Universidade de Brasília (UnB). Conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) – instância criada no âmbito das próprias instituições de educação superior (IES) –, a autoavaliação ocupa um papel central ao subsidiar os demais processos avaliativos que compõem o Sinaes. Dessa forma, o Sinaes assume um caráter formativo, articulado aos aspectos regulatórios e de supervisão da Educação Superior. Este estudo objetivou analisar como a gestão da UnB utilizou os resultados da autoavaliação institucional nos ciclos avaliativos dos triênios 2017/2019 e 2020/2022. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa configura-se como um estudo de caso único e abordagem qualitativa. A vertente epistemológica adotada nesta investigação inscreve-se na perspectiva crítico-dialética, por entender que a compreensão do fenômeno estudado demanda a consideração das múltiplas determinações materiais da realidade objetiva. Utilizamos como procedimentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas e análise de documentos nacionais e institucionais da UnB que versam sobre avaliação da Educação Superior. A investigação envolveu 14 interlocutores, organizados em dois grupos: (i) presidente da CPA e membros representantes dos quatro segmentos da comunidade acadêmica; e (ii) dirigentes vinculados ao Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional (DPO). Para a análise e interpretação dos dados coletados, recorreremos à análise de conteúdo temática, fundamentada nos estudos de Bardin (2021). Como resultados, percebeu-se que a UnB apresenta elevado grau de institucionalização da autoavaliação, decorrente de seu pioneirismo na avaliação institucional. Entretanto, persistem desafios relacionados ao equilíbrio entre as dimensões formativa e regulatória, à baixa participação da comunidade acadêmica e à limitada capacidade executiva da CPA. Constatou-se que, embora os relatórios de autoavaliação institucional (RAAIs) tenham apresentado subsídios ao planejamento e à elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2023-2028, os resultados nele apresentados carecem de maior aprofundamento analítico. As iniciativas do Programa AvaliaUnB e da Pesquisa de Egressos destacam-se como ações formativas relevantes que têm contribuído para aproximar a avaliação das práticas gestoras, embora ainda demandem ampliação. Assim, a pesquisa indica que a UnB consolidou uma estrutura avaliativa consistente, mas enfrenta o desafio de ampliar o uso efetivo dos resultados da autoavaliação pela gestão e reforçar seu caráter formativo, democrático e participativo com o fortalecimento da cultura avaliativa educativa.

Palavras-chave: Educação Superior. Sinaes. Autoavaliação institucional. Uso dos resultados. Universidade de Brasília.

ABSTRACT

This research addresses institutional self-assessment, a component of the National Higher Education Assessment System (Sinaes), established by Law No. 10,861/2004 (Brazil, 2004), and the University of Brasília (UnB) as its investigative locus. Conducted by the Internal Evaluation Committee (CPA) – a group established within higher education institutions (HEIs) – self-evaluation plays a central role in supporting the other evaluation processes that comprise Sinaes. Therefore, Sinaes assumes an educational role, connected to the regulatory and supervisory aspects of higher education. This research sought to analyze how the University of Brasília management used the results of institutional self-assessment in the evaluation cycles for the 2017-2019 and 2020-2022 triennials. Methodologically, the research is configured as a single case study and qualitative in approach. The epistemological perspective applied in this investigation is part of the critical-dialectical approach, since the understanding of the phenomenon studied requires consideration of the multiple material determinations of objective reality. Data collection procedures included semi-structured interviews and analysis of national and institutional documents from the University of Brasília (UnB) regarding higher education assessment. The research involved 14 interviewees, organized into two groups: (i) the CPA president and representative members from the four segments of the academic community; and (ii) administrators linked to the Dean's Office for Planning, Budget, and Institutional Evaluation (DPO). In order to analyze and interpret the collected data, the thematic content analysis was used, based on the studies by Bardin (2021). The findings revealed that the University of Brasília has a high degree of self-evaluation institutionalization, stemming from its pioneering role in institutional evaluation. However, challenges persist regarding the balance between the formative and regulatory dimensions, low participation from the academic community, and the CPA's limited executive capacity. Although the institutional self-assessment reports (RAAIs) provided information for the planning and preparation of the Institutional Development Plan (PDI) 2023-2028, the results reported therein require further analysis. The AvaliaUnB Program and Graduate Survey initiatives stand out as relevant training activities that have contributed to bringing management practices closer to evaluation, although they still need to be expanded. Thus, the research indicates that UnB has consolidated a consistent evaluation structure, although it faces the challenge of expanding the effective use of self-evaluation results by management and reinforcing its formative, democratic, and participatory character by strengthening the educational evaluation culture.

Keywords: Higer Education. Sinaes. Institutional self-assessment. Use of results. University of Brasília.

RESUMEN

Esta investigación aborda la autoevaluación institucional, componente del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Sinaes), instituido por la Ley nº 10.861/2004 (Brasil, 2004), teniendo como locus investigativo la Universidad de Brasília (UnB). Conducida por la Comisión Propia de Evaluación (CPA) — instancia creada en el ámbito de las propias instituciones de educación superior (IES) —, la autoevaluación ocupa un papel central al subsidiar los demás procesos evaluativos que componen el Sinaes. De este modo, el Sinaes asume un carácter formativo, articulado a los aspectos regulatorios y de supervisión de la educación superior. El estudio tuvo como objetivo analizar cómo la gestión de la Universidad de Brasília utilizó los resultados de la autoevaluación institucional en los ciclos evaluativos de los trienios 2017/2019 y 2020/2022. Desde el punto de vista metodológico, la investigación se configura como un estudio de caso único y enfoque cualitativo. La vertiente epistemológica adoptada en esta investigación se inscribe en la perspectiva crítico-dialéctica, bajo el entendimiento de que la comprensión del fenómeno estudiado requiere la consideración de las múltiples determinaciones materiales de la realidad objetiva. Se emplearon como procedimientos de recolección de datos entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos nacionales e institucionales de la UnB relacionados con la evaluación de la educación superior. La investigación involucró a 14 interlocutores, organizados en dos grupos: (i) el presidente de la CPA y miembros representantes de los cuatro segmentos de la comunidad académica; y (ii) dirigentes vinculados al Decanato de Planificación, Presupuesto y Evaluación Institucional (DPO). Para el análisis e interpretación de los datos recolectados, se recurrió al análisis de contenido temático, fundamentado en los estudios de Bardin (2021). Como resultados, se observó que la Universidad de Brasília presenta un elevado grado de institucionalización de la autoevaluación, derivado de su carácter pionero en la evaluación institucional. No obstante, persisten desafíos relacionados con el equilibrio entre las dimensiones formativa y regulatoria, la baja participación de la comunidad académica y la limitada capacidad ejecutiva de la CPA. Se constató que, aunque los informes de autoevaluación institucional (RAAIs) aportaron insumos para la planificación y la elaboración del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2023-2028, los resultados presentados carecen de mayor profundidad analítica. Las iniciativas del Programa AvaliaUnB y de la Investigación de Egresados se destacan como acciones formativas relevantes que han contribuido a aproximar la evaluación a las prácticas de gestión, aunque aún demandan ampliación. Así, la investigación indica que la UnB ha consolidado una estructura evaluativa consistente, pero enfrenta el desafío de ampliar el uso efectivo de los resultados de la autoevaluación por parte de la gestión y de reforzar su carácter formativo, democrático y participativo mediante el fortalecimiento de una cultura evaluativa educativa.

Palabras clave: Educación Superior. Sinaes. Autoevaluación institucional. Uso de resultados. Universidad de Brasília.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura do Programa AvaliaUnB – 2023	39
Figura 2 – Síntese dos aspectos metodológicos da pesquisa.....	42
Figura 3 – Enfoques avaliativos da educação superior – do Paru ao "Provão"	87
Figura 4 – Elementos da avaliação institucional estabelecidos pela Comissão Especial de Avaliação (CEA).....	94
Figura 5 – Componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).....	98
Figura 6 – Etapas da avaliação interna sugeridas pelo Roteiro de Autoavaliação (Brasil, 2004)	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição temporal da bibliografia sistematizada – teses, dissertações e artigos científicos (2008-2023)	47
Gráfico 2 – Percentual de respostas “sim” sobre o conhecimento do PDI UnB (2017-2021)	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões e eixos da política avaliativa do Sinaes	23
Quadro 2 – Princípios, diretrizes e características das práticas avaliativas da Universidade de Brasília – PPPI (2018).....	38
Quadro 3 – Etapas da metodologia do estado do conhecimento.....	44
Quadro 4 – Conceituação de termos utilizados pelo Sinaes (Dias Sobrinho, 2003c)	97
Quadro 5 – Grupos e códigos dos interlocutores da pesquisa – Ciclos avaliativos (2017-2019 e 2020-2022)	125
Quadro 6 – Composição da Comissão Própria de Avaliação (CPA) em 2018 e 2021	149
Quadro 7 – Requisitos do Decreto nº 9.235/2017 e abordagens do PDI 2023-2028 da UnB	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Área física dos <i>campi</i> da Universidade de Brasília (UnB) – 2023	36
Tabela 2 – Distribuição dos componentes estruturais da Universidade de Brasília – 2023	37
Tabela 3 – Categorias, códigos, quantidade e porcentagem de trabalhos selecionados para serem discutidos (artigos científicos, dissertações e teses) – <i>SciELO</i> e BDTD	48
Tabela 4 – Códigos e eixos dos artigos científicos, dissertações e teses da categoria C-2 – tomada de decisão e autoavaliação	54
Tabela 5 – Resultados da Universidade de Brasília na avaliação para o credenciamento institucional.....	134
Tabela 6 – Quantitativo de participação na Consulta à Comunidade Acadêmica (2017-2021)	153

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAI	Autoavaliação Institucional
Abave	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ABMES	Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior
ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
ACO	Avaliação das Condições de Oferta
AI	Avaliação Institucional
Andifes	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPG	Associação Nacional dos Estudantes de Pós-Graduação
AP	Avaliação da Prática
APG	Associação de Pós-Graduandos
AT	Avaliação Teórica
Avalies	Avaliação das Instituições de Educação Superior
BASis	Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
BDCE	Biblioteca Digital de Coleções Especiais
BDM	Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente
BDS	Biblioteca Digital e Sonora
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAI	Comissão de Avaliação Institucional
Cai	Centro de Avaliação Institucional
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cavi	Coordenadoria de Avaliação Institucional
CEA	Comissão Especial de Avaliação
Cead	Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais
Ceai	Comissão Executiva de Avaliação Institucional
CEB	Câmara de Educação Básica
Cebrap	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEE/GO	Conselho Estadual de Educação de Goiás
CEE/SP	Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo
CEP/CHS	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
Cepag	Coordenadoria de Planejamento e Apoio à Governança

Cepe	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CI	Conceito Institucional
CIPP	Contexto-Insumo-Processos-Produtos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNRES	Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
Consuni	Conselho Universitário
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Cursos
Daes	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DAI	Diretoria de Avaliação e Estatísticas Institucionais
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEG	Decanato de Ensino de Graduação
DEX	Decanato de Extensão
DF	Distrito Federal
Dieese	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DPL	Diretoria de Planejamento
DPO	Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional
EaD	Educação a distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FAL	Fazenda Água Limpa
FCE	Faculdade UnB Ceilândia
FGA	Faculdade UnB Gama
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
FUP	Faculdade UnB Planaltina
Furb	Universidade Regional de Blumenau
Furg	Universidade Federal do Rio Grande

Gepaes	Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação da Educação Superior
Geres	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
GTA	Grupo Técnico de Avaliação
HUB	Hospital Universitário de Brasília
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
Ides	Índice de Desenvolvimento da Educação Superior
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Educação Superior
Ifes	Instituição Federal de Educação Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Iuperj	Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LNCC	Laboratório Nacional da Computação Científica
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Sem Terra
NCPC	Notas Contínuas de Conceitos Preliminares de Curso
NDE	Núcleo Docente Estruturante
Novacap	Companhia Urbanizadora da Nova Capital
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OMS	Organização Mundial da Saúde
Paideia	Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área
Paiub	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
Paru	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
Poge	Políticas Públicas e Gestão da Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPPI	Projeto Político-Pedagógico Institucional
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RAAI	Relatório de Autoavaliação Institucional
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RIUnB	Repositório Institucional da Universidade de Brasília
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso e Ciência
SciELO	Scientific Electronic Library Online
Secom	Secretaria de Comunicação da Universidade de Brasília
Semtec	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SESu	Secretaria de Educação Superior
SFE	Sistema Federal de Ensino
SIC	Serviço de Informação ao Cidadão
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sinapes	Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Ucam	Universidade Candido Mendes
UEG	Universidade Estadual de Goiás
Ufam	Universidade Federal do Amazonas
UFC	Universidade Federal do Ceará
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa

UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPF	Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 ESTADO DO CONHECIMENTO: AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E USO DOS RESULTADOS PELA GESTÃO	44
1.1 Estado do conhecimento: objetivos, conceitos e percurso metodológico.....	44
1.2 Discussão dos artigos científicos, dissertações e teses selecionados.....	49
1.3 Síntese parcial	66
2 ENTRE O CONTROLE E A EMANCIPAÇÃO: EVOLUÇÃO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA DO PARU AO “PROVÃO”	68
2.1 Avaliação: demarcações teóricas	68
2.2 Reforma Universitária de 1968: sinalizações de desafios para a avaliação institucional	74
2.3 Construção da agenda da avaliação na década de 1980: Paru, CNRES e Geres	77
2.4 A formulação do Paiub e a concepção de avaliação como prática formativa.....	83
2.5 Impactos e visibilidade do Exame Nacional de Cursos – “Provão” (1995-2003)	85
2.6 Síntese parcial	88
3 O SINAES E A CENTRALIDADE DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	90
3.1 Comissão Especial de Avaliação e a concepção do Sinaes	90
3.2 Sinaes: implementação e estrutura.....	95
3.3 Autoavaliação institucional como motriz da política do Sinaes	105
3.4 Síntese parcial	114
4 SENTIDOS E USOS DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UnB.....	116
4.1 Pioneirismo da Universidade de Brasília na avaliação institucional	116
4.2 Perspectivas de análise e interpretação dos dados	124
4.3 Relação entre a autoavaliação conduzida pela Comissão Própria de Avaliação da UnB e os marcos do Sinaes	129
4.3.1 Consolidação da autoavaliação institucional na UnB e as contradições entre as dimensões formativa e regulatória	129

4.3.2 Estrutura, dinâmica e desafios da Comissão Própria de Avaliação da UnB.....	137
4.4 Síntese parcial.....	155
5 AUTOVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL NA GESTÃO DA UnB.....	157
5.1 Vínculo entre a autoavaliação e o planejamento institucional.....	157
5.2 Uso dos resultados da autoavaliação pela gestão da Universidade de Brasília	167
5.3 O Programa AvaliaUnB e o uso dos resultados da autoavaliação na gestão das unidades acadêmicas	183
5.4 Síntese parcial.....	189
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
REFERÊNCIAS.....	200
APÊNDICES	219

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB), situando-se na Linha de Pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação” (Poge). Seu objeto de estudo encontra-se no escopo do uso dos resultados da autoavaliação institucional (AAI) pela gestão da UnB nos triênios 2017/2019 e 2020/2022, considerando as políticas e ações definidas no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e os relatórios produzidos pela sua Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Objetivando a melhoria da qualidade da educação superior,¹ a avaliação pode assumir duas configurações distintas, porém complementares entre si, quais sejam: a função regulatória (controle), exercida pelo Estado, e a emancipatória (formativa), quando suas finalidades são atreladas à sua pertinência social (Dias Sobrinho, 2003a).

A gestão acadêmica é permeada pelas finalidades, a missão e a visão da Instituição de Educação Superior (IES) e tem a complexa função de (re)planejamento, tomada de decisão e promoção da gestão democrática (Franco; Longhi, 2021), esta última aparecendo como um princípio presente nos artigos 3º e 56 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996a). Portanto, é importante que a atuação da gestão acadêmica baseie-se constantemente no processo avaliativo, partindo do princípio de que os resultados provenientes da autoavaliação e de outras modalidades avaliativas subsidiam as práticas cotidianas das IES.

O *locus* da pesquisa foi a UnB que assume o pioneirismo na avaliação institucional (AI) com a criação da Comissão de Avaliação Institucional (CAI) ainda no ano de 1986, com o intuito de ir além do mero aspecto regulatório, buscando o autoconhecimento reflexivo da instituição. Em 1992, aconteceu a primeira avaliação dos cursos de graduação da UnB, que contou com mais de 15 mil participantes, entre professores e discentes (UnB/DAI, [2024a]).

Com base no exposto, a pesquisa objetivou analisar como a gestão da UnB utilizou os resultados da autoavaliação institucional nos ciclos avaliativos dos triênios 2017/2019 e 2020/2022, à luz da política do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Para a consecução do objetivo geral, foram traçados os objetivos específicos elencados na sequência.

¹ A partir da instituição da LDBEN/1996 (Brasil, 1996a), utiliza-se o termo “educação superior”, em vez da expressão “ensino superior”, em consequência do estabelecimento, por essa lei, dos dois níveis da educação escolar – educação básica e educação superior (art. 21). Portanto, nesta pesquisa, em datas a partir de 1996, será adotado o termo educação superior. Em razão disso, neste trabalho será usado o termo “ensino superior” somente quando for em referência à literatura ou aos documentos anteriores à promulgação da referida lei.

- a) Analisar como os eixos e as dimensões do Sinaes são contemplados na autoavaliação institucional e no uso dos seus resultados pela gestão da UnB;
- b) Identificar os subsídios fornecidos pela autoavaliação institucional para a (re)elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2023-2028 da UnB;
- c) Examinar os fatores orientadores do uso dos resultados da autoavaliação institucional pela Universidade de Brasília nos dois ciclos avaliativos eleitos;
- d) Analisar o uso dos resultados da autoavaliação institucional da Universidade de Brasília pela gestão em suas ações e seus planejamentos nos ciclos investigados.

Para situar o objeto do estudo de que trata a presente pesquisa, é importante fazer breve referência à evolução histórica das políticas de avaliação da educação superior no cenário nacional – tema que será abordado de maneira detalhada no segundo capítulo. Tal referência faz-se necessária, considerando que, notadamente, uma delas – o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), instituído em 1993 – influenciou diretamente a concepção e a implementação da atual política avaliativa, o Sinaes, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2004a).

A preocupação com a qualidade do então denominado ensino superior tem o marco histórico com a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Brasil, 1968a), no contexto da Ditadura Militar, em 1968, que instituiu a Reforma Universitária, cujos moldes seguiram as características de uma empresa privada, dentre as quais a busca pela eficiência (Dias Sobrinho, 2003a). O intuito da Reforma era adequar as universidades às demandas do modelo econômico vigente, objetivando a modernidade do país. Para tanto, era necessário aumentar a produção científica, assim como a qualificação da mão de obra, o que estimulou a criação de novas IES e, conseqüentemente, a elevação do número de matrículas, fato relacionado à chamada massificação do acesso (Dias Sobrinho, 2003a).

Em 1976, a Capes iniciou a Avaliação dos Cursos de Pós-Graduação, realizada entre pares, com o objetivo de promover a melhoria e o controle da qualidade da pós-graduação (Vogel; Kobashi, 2015). De acordo com Rothen e Barreyro (2008), a partir da experiência acumulada nesse processo avaliativo, o então diretor-geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Edson Machado de Sousa, propôs o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), concebido como uma avaliação de natureza formativa, voltada à gestão das IES. No entanto, em 1983, apenas um ano após sua criação, o Programa foi desativado por falta de incentivo por parte do Ministério da Educação (MEC), sem que seus resultados tivessem sido apresentados (Dias Sobrinho, 2003a).

No governo José Sarney, foi instituída, pelo Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985 (Brasil, 1985), a Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior (CNRES), conhecida como Comissão de Notáveis, com o intuito de reformular a educação superior. A proposta da CNRES compreendia a ampliação da autonomia das universidades e a inclusão de uma avaliação externa, que tinha o objetivo de medir o mérito acadêmico para, assim, destinar recursos aos que obtivessem resultados positivos nos parâmetros de eficiência e produtividade (Dias Sobrinho, 2003a; Rothen; Barreyro, 2008), configurando, portanto, uma autonomia estritamente financeira. A partir do relatório produzido pela referida comissão, em 1986, foi criado um grupo interno ao MEC, intitulado Grupo de Estudos da Reforma da Educação Superior (Geres), que tinha como finalidade a reformulação da legislação do ensino superior brasileiro nas instituições públicas (Rothen; Barreyro, 2008).

A institucionalização de uma proposta mais abrangente da avaliação do ensino superior brasileiro surge em 1993, com a criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), e consolida-se com a implantação do Sinaes, em 2004, no âmbito do qual se situa a presente pesquisa. No Paiub, a avaliação institucional era de adesão voluntária e tinha o caráter avaliativo formativo, processual e emancipatório, porém, contraditoriamente, concentrou-se na avaliação dos cursos de graduação (Rothen; Barreyro, 2008). Nesse contexto, a centralidade da avaliação institucional cede espaço para a avaliação da aprendizagem dos estudantes de graduação com a criação do Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido também como “Provão” (Barreyro, 2004), instituído pelo MEC por meio da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 (Brasil, 1995).

Entretanto, como resultado dos trabalhos da Comissão Especial de Avaliação (CEA), a avaliação institucional da educação superior brasileira retorna a sua centralidade com a instituição da Lei nº 10.861/2004, que cria o Sinaes (Brasil, 2004a). Segundo a referida lei, o sistema almeja a melhoria da qualidade da educação superior, a expansão da sua oferta, o aperfeiçoamento das suas responsabilidades sociais, o fortalecimento da autonomia e a identidade das IES. Dessa forma, a avaliação da educação superior ocorre mediante a avaliação das instituições, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Particularmente, de maneira sistêmica, a avaliação institucional é desenvolvida por meio da avaliação interna conduzida pela CPA e de avaliação externa *in loco* realizada por avaliadores designados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Brasil, 2004a).

No contexto brasileiro, a legislação do Sinaes não é a primeira que trata a respeito da qualidade da educação superior. Podemos encontrar esse aspecto, de maneira extensiva a todos

os níveis e sistemas de ensino, por exemplo, na LDBEN/1996 (Brasil, 1996a), no art. 3º, inciso IX. No que tange especificamente à educação superior, a lei trata da criação de um sistema nacional de avaliação das IES no art. 9º, inciso VII, assim como da utilização da avaliação para a autorização e o reconhecimento de cursos e o credenciamento das IES, no art. 46. Nessa direção, ao enfatizar a função da educação superior como promotora do desenvolvimento do país, o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001a), estabeleceu 23 metas e objetivos voltados à melhoria da qualidade, das quais destacamos algumas a seguir.

[...] Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica. Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e no caso das universidades, também de pesquisa. Estabelecer sistema de credenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódicos dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação (Brasil, 2001a, p. 35).

Da mesma forma, o PNE 2014-2024 traz nas metas 12 e 13 a perspectiva da qualidade da educação superior, como podemos verificar em algumas estratégias das metas citadas:

12.19) reestruturar com ênfase na melhoria de prazos e qualidade da decisão, no prazo de 2 (dois) anos, os procedimentos adotados na área de avaliação, regulação e supervisão, em relação aos processos de autorização de cursos e instituições, de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores e de credenciamento ou credenciamento de instituições, no âmbito do sistema federal de ensino; [...] 13.1) aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES, de que trata a Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão; 13.3) induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente (Brasil, 2014, p. 11-12).

No âmbito da avaliação interna, a CPA das IES desempenha um papel crucial na política avaliativa do Sinaes. Concebida e constituída pelas próprias instituições, sua estrutura abrange representantes de todos os segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil, sem que haja predominância de um segmento sobre os outros. Além disso, tem como funções sensibilizar os atores envolvidos e coordenar, articular, sistematizar e disponibilizar os resultados da avaliação interna sob a forma de relatórios institucionais (Brasil, 2004a). No

entanto, as CPAs vêm enfrentando um enfraquecimento, devido, entre outros fatores, à supervalorização do Enade² e, em consequência disso, ao ranqueamento das IES (Leite, 2008).

Dez anos após a criação da lei do Sinaes, é publicada a Nota Técnica nº 14, de 7 de fevereiro de 2014, publicada pela Coordenação-Geral de Avaliação de Cursos de Graduação e Instituições de Ensino Superior (CGACGIES), vinculada à Diretoria de Avaliação da Educação Superior (Daes) do Inep, em conjunto com o MEC (Inep, 2014a), que teve como objetivo o esclarecimento sobre os Indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa. Entre as várias medidas, a nota técnica agrupou as dez dimensões institucionais da avaliação das IES contidas na Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004a) em cinco eixos, com o intuito de facilitar a interação entre as atividades da avaliação, dispostos no Quadro 1.

Quadro 1 – Dimensões e eixos da política avaliativa do Sinaes

Eixos	Dimensões
Eixo 1 – Planejamento e avaliação institucional	Dimensão 8: Planejamento e avaliação
Eixo 2 – Desenvolvimento institucional	Dimensão 1: Missão e plano de desenvolvimento institucional Dimensão 3: Responsabilidade social da instituição
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 4 – Políticas de gestão	Dimensão 5: Políticas de pessoal Dimensão 6: Organização e gestão da instituição Dimensão 10: Sustentabilidade financeira
Eixo 5 – Infraestrutura física	Dimensão 7: Infraestrutura física

Fonte: elaborado pela autora com base na Nota Técnica nº 14/2014 (Inep, 2014a).

A partir do disposto pela Nota Técnica CGACGIES/Daes/Inep/MEC nº 14/2014 (Inep, 2014a), as dimensões e os eixos servem de orientação para que as CPAs das IES realizem a avaliação interna. A materialização da autoavaliação resulta em quatro documentos que deverão

² Conforme a Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004a), o Enade compõe, obrigatoriamente, o currículo dos cursos de graduação, sendo o desempenho dos estudantes apresentado de acordo com uma escala de 1 a 5 cinco níveis e, posteriormente, divulgado pelo Inep. Embora a política do Sinaes não intencione ranquear cursos e IES, ao passo que são publicizados, seus resultados podem ser utilizados pelas instituições como forma de promoção e propaganda de seus cursos, seguindo a lógica do mercado.

ser postados no sistema e-MEC,³ conforme os ciclos avaliativos⁴ coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) e operacionalizados pelo Inep, sendo dois relatórios parciais anuais, um relatório integral e um relato institucional. A estrutura deste último foi definida na Nota Técnica Daes/Inep/Conaes nº 62, de 9 de outubro de 2014 (Inep, 2014b), e deve incluir os processos de gestão institucional implementados com base nas avaliações externas e internas.

Em relação aos relatórios parciais e o integral, a Nota Técnica Daes/Inep/Conaes nº 65, de 9 de outubro de 2014 (Inep, 2014c) apresenta uma sugestão de roteiro para a elaboração do Relatório de Autoavaliação Institucional (RAAI), que deverá ser estruturado com introdução, metodologia, desenvolvimento, análise dos dados e das informações, bem como as ações previstas de acordo com as análises. Cabe-nos salientar que os cinco eixos avaliativos deverão ser contemplados no desenvolvimento desse relatório. A nota técnica explicita as características da versão parcial, que deverá conter as informações e as ações realizadas pela CPA no ano anterior, deixando evidente quais eixos foram trabalhados, o que corrobora o caráter processual da AAI. Por sua vez, a versão integral deverá incluir os dados dos dois relatórios parciais, mas com o atributo de ser uma análise global associada ao PDI da instituição e aos eixos avaliativos. O mesmo dispositivo legal sugere que, ao final do relatório integral, seja apresentado um plano de melhorias.

Os RAAIs podem revelar um potencial transformador da IES, no sentido de recalcular a rota, alterar suas práticas ou criar planejamentos institucionais que culminarão em ações. Os relatórios assumem um pilar central no planejamento e na execução durante e após o processo de autoavaliação, que, por sua vez, proporciona a análise interna do trabalho realizado segundo as dimensões institucionais previstas pelo Sinaes. Contudo, no cenário atual, os relatórios têm servido à finalidades regulatórias e ao cumprimento burocrático, distanciando-se do seu caráter formativo e emancipador (Sousa, 2018). Na verdade, somente a existência dos relatórios de autoavaliação não basta, já que é crucial o engajamento dos gestores das IES para que seja promovida a qualidade acadêmica e administrativa.

³ Regulamentado pela Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017a), o sistema de dados e-MEC é responsável por articular as informações regulatórias incluídas pelas instituições de educação superior no intuito de fazerem o credenciamento e o reconhecimento, assim como a autorização, o reconhecimento e a renovação do reconhecimento de seus cursos (Brasil, 2017).

⁴ Conforme o art. 33 da Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007 (Brasil, 2007), republicada em 29 de dezembro de 2010, o ciclo avaliativo “[...] compreende a realização periódica de avaliação de instituições e cursos superior, com referência nas avaliações trienais de desempenho de estudantes, as quais subsidiam, respectivamente, os atos de credenciamento e de renovação de reconhecimento” (Brasil, 2010). No ciclo avaliativo do Sinaes, os cursos de graduação são divididos em três grupos. No caso das Licenciaturas e Bacharelados, são organizados de acordo com a área de conhecimento; já nos Cursos Superiores de Tecnologia, são agrupados em eixos tecnológicos (Brasil, 2018).

Nesse contexto, a CPA tem a responsabilidade de não tornar a autoavaliação um mero recolhimento de informações da comunidade acadêmica, que conta com representantes de docentes, discentes, técnico-administrativos e da sociedade civil. É preciso envolvê-la, torná-la atuante e corresponsável pela AAI, como esclarece Leite (2008) ao compreender que os sujeitos da avaliação têm dupla posição: serem avaliados, mas também estarem na posição de avaliadores ativos nesse processo. Essa dualidade vai ao encontro da concepção dialética da realidade, na qual o homem é um ser ativo (mediador), mas também mediado pelo processo, no sentido de fazer a História e ser modificado por ela (Cury, 1986).

A autoavaliação desempenha um papel central no Sinaes, sendo concebida como a motriz para a condução dos demais processos avaliativos do sistema. Contudo, em virtude do maior destaque dado aos indicadores, tem sido realizada, majoritariamente, como forma de cumprimento às determinações legais, como na postagem dos relatórios no e-MEC, conforme dito anteriormente. Dessa forma, a gestão das IES pauta-se em indicadores elaborados por instâncias externas como subsídios para o direcionamento de suas práticas. Diante dessa problemática, no caso das universidades, a autonomia é enfraquecida, visto que as ferramentas avaliativas não são pensadas e elaboradas a partir das demandas internas, mediante a participação dialogada da comunidade acadêmica.

Um exemplo da situação descrita é a adequação curricular dos cursos de graduação para que os estudantes performem satisfatoriamente no Enade, em atendimento aos critérios preestabelecidos pelo MEC e o Inep. Esse exame configura-se como uma avaliação estandardizada criterial, em que há o controle dos objetivos previamente estabelecidos que favorecem o mercado (Afonso, 2005). Essa lógica evidencia o distanciamento da avaliação interna de seu caráter formativo e pedagógico para uma função essencialmente regulatória, voltada ao cumprimento das exigências legais. Esse esvaziamento do potencial crítico da AAI remete ao papel do exame enquanto prática que legitima o saber sob a perspectiva estatal. Nesse sentido, Marx (2013a), ao analisar a sociedade capitalista do século XIX, aponta o exame como mais uma expressão dessa lógica social, ainda presente na atualidade. Para o autor, o exame consiste no

[...] ‘vínculo’ do ‘cargo público’ e do ‘indivíduo’, este laço objetivo entre o saber da sociedade civil e o saber do Estado, é apenas o *batismo burocrático do saber*, o reconhecimento oficial da *transubstanciação* do saber profano no saber sagrado (e é evidente que, em todo exame, o examinador sabe tudo) (Marx, 2013a, p. 76).

Considerando esse cenário de distanciamento da autoavaliação de sua função crítica e transformadora, torna-se necessário analisar como essa prática tem se materializado no

cotidiano das IES. No caso da UnB, foco desta pesquisa, a análise dos processos autoavaliativos nos permitiu compreender se tais iniciativas vêm sendo, de fato, incorporadas como instrumentos de gestão e de reflexão crítica ou se permanecem restritas ao atendimento das exigências normativas. Nessa perspectiva, a pesquisa buscou responder à seguinte questão: **de que maneira os resultados da autoavaliação institucional foram utilizados pela gestão da Universidade de Brasília nos triênios 2017/2019 e 2020/2022?**

A investigação partiu de dois pressupostos básicos. O primeiro refere-se ao objetivo mais amplo da AAI, traduzido na busca da qualidade pedagógica e administrativa, com a participação e o envolvimento da comunidade acadêmica. Para que essa modalidade de avaliação seja bem-sucedida, é essencial que os vários segmentos da IES sejam sensibilizados sobre sua importância no processo, estruturando-a como uma construção contínua, participativa e democrática. Nessa perspectiva, espera-se que os gestores das IES planejem e utilizem os resultados da avaliação com base no conhecimento gerado sobre a realidade institucional. Trata-se, portanto, de um instrumento valioso para a gestão, pois pode contribuir para a autorregulação institucional, sustentada a reflexão crítica sobre os conteúdos apresentados nos relatórios produzidos (Sousa, 2018).

O segundo pressuposto baseia-se na tendência que a avaliação da educação superior brasileira tem assumido nos últimos anos: a predominância da perspectiva regulatória, do controle e da supervisão, em detrimento da concepção avaliativa formativa e do seu caráter pedagógico. Essa preponderância tem ocorrido desde a implantação dos indicadores de qualidade no Sinaes, em 2008. Como sublinham Oliveira e Rothen (2024), a autoavaliação vem sendo deixada de lado pelo Estado e pelas IES, de modo que a proposta inicial de uma avaliação formativa e emancipatória tem sido progressivamente deturpada. Nessa mesma linha de raciocínio estão as reflexões de um dos membros da CEA, Ristoff (2022). Para o autor, o Sinaes enfrenta dez desafios que, segundo ele, precisam ser combatidos com urgência, para que a avaliação da educação superior não seja totalmente desacreditada. Acentuamos três desafios, dentre os dez elencados pelo autor:

[...] (1) Deslocar efetivamente o centro da avaliação para a avaliação institucional (esta é a origem do Sinaes e, até prova em contrário, seria fundamental dar à avaliação institucional o protagonismo que lhe é de direito); [...] (4) Acabar com a obsessão pelos índices, o que significa dizer acabar com o protagonismo do Enade (o Enade e, por consequência, o [Conceito Preliminar de Cursos] CPC e o [Índice Geral de Cursos] IGC, deve retornar à sua posição de coadjuvante do sistema, isto é, um indicador a mais da avaliação de cursos em tempos de expansão, mas nunca o seu centro; [...] (6) Consolidar a cultura da autoavaliação nas Instituições de Educação Superior [...] As CPAs devem operar como timoneiros dos processos de análise e interpretação dos dados dentro das instituições [...] (Ristoff, 2022, p. 372-373).

À luz dos dois pressupostos antes abordados, é evidenciada, em teoria, a primazia da AAI no Sinaes, corroborando a importância dada ao viés formativo em face do burocrático. Porém, esse objetivo não tem se cumprido em sua totalidade, revelando a forte presença da avaliação voltada para a regulação e o controle. Portanto, vale ressaltar a riqueza que a avaliação democrática proporciona a todos os envolvidos no trabalho realizado por qualquer instituição educativa. Essa vertente avaliativa preocupa-se com os interesses sociais e públicos e sustenta-se no comprometimento com a participação dos sujeitos. Todavia, salientamos que a avaliação democrática e participativa é um campo de disputas em que a negociação permeia todo o processo (Dias Sobrinho, 2003a), sobretudo na construção da cultura avaliativa formativa das IES.

Para esta investigação, a noção de uso dos resultados da AAI é compreendida como o conjunto de formas pelas quais as informações produzidas pelos processos avaliativos são apropriadas pelos gestores e diferentes instâncias da universidade para orientar decisões, definir prioridades, redirecionar ações, formular políticas e acompanhar o planejamento institucional. Tal concepção abrange tanto os usos diretos, quando os resultados influenciam explicitamente decisões práticas de gestão, quanto os indiretos, ligados à sensibilização, ao diálogo institucional e ao fortalecimento da cultura avaliativa formativa.

A justificativa para a condução da pesquisa é de três naturezas: pessoal, profissional e acadêmica. As perspectivas pessoais e profissionais estão intrinsecamente ligadas e mutuamente influenciadas. Desde a minha infância, tive a vontade de ser professora por amar o processo de estudar em si e o ambiente escolar. Durante meu ensino médio, minha família me estimulou a cursar a educação superior na UnB, o que contribuiu para fazer crescer em mim uma enorme admiração por essa instituição e me levou a iniciar, em 2010, no curso de Pedagogia – noturno, aumentando ainda mais a minha estima. Após quatro anos da conclusão da graduação, senti uma enorme saudade do ambiente e da prática acadêmica, então dei início a uma pós-graduação *latu sensu* em Sociologia para o Ensino Médio na Faculdade UnB Planaltina (FUP), que contou com a parceria do Centro de Educação à Distância e Tecnologias Educacionais (Cead) da UnB.

Desde o início da minha formação profissional e acadêmica, ministrei aulas na educação básica em diversas circunstâncias: no reforço escolar, como professora auxiliar e como professora regente, porém, ao iniciar os estudos na pós-graduação *stricto sensu* na mesma instituição, no ano de 2023, tive contato com estudos sobre a educação superior, quando ingressei no Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação da Educação Superior (Gepaes), coordenado pelo Prof. Dr. José Vieira de Sousa. Desse modo, fui compreendendo a dimensão

e a importância de estudar e pesquisar a autoavaliação institucional na educação superior, mais particularmente os usos de seus resultados.

Com relação à dimensão acadêmica, esperamos que esta pesquisa contribua para a ampliação dos estudos a respeito da AAI e do uso dos seus resultados pelos gestores da UnB. Isso porque a AAI é um assunto complexo, que requer mais discussões e estudos que contribuam para um entendimento mais aprofundado acerca desse fenômeno, principalmente quando falamos desta universidade em particular. Assim como evidenciado nas pesquisas de Gonçalves (2016) e de Arruda (2016), a AAI na UnB está perdendo o protagonismo diante de outros instrumentos avaliativos que permitem situar a universidade nos *rankings* nacionais e internacionais. Logo, as pesquisadoras constataram o predomínio de práticas avaliativas sem a ampla e efetiva participação da comunidade acadêmica, revelando que a instituição, em diversos momentos, adota expedientes regulatórios e burocráticos para esse fim. Assim, reconhecemos que, por se tratar de um processo que pode induzir a qualidade institucional, a autoavaliação requer constante análise e investigação por parte de pesquisadores e especialistas da área, seja em âmbito local, como no caso da UnB, seja em âmbito nacional, uma vez que a perda de seu protagonismo tem se mostrado uma tendência na educação superior brasileira.

O processo avaliativo interno de uma IES pressupõe sua cuidadosa sistematização, o que inclui, entre outros aspectos, o processo de sensibilização da comunidade acadêmica, planejamento e a aplicação propriamente dita. Por conseguinte, a geração de resultados confiáveis que suscitem sua utilização para a tomada de decisão pelos gestores da instituição, no sentido de não apenas atender aos critérios regulatórios impostos pela legislação nacional e local, mas também à esfera formativa, visa à emancipação dos atores envolvidos nesse processo. Dessa forma, a autoavaliação de uma IES pública é uma importante ação que permite o autoconhecimento institucional e o envolvimento de todos os afetados por seus efeitos, a saber: docentes, discentes, servidores técnico-administrativos e sociedade civil. Ao ser inserida nesse processo, a comunidade acadêmica trará para si a responsabilização pela busca de melhorias para a qualidade educacional – termo polissêmico, que será melhor explorado no terceiro capítulo deste trabalho.

A opção pela UnB como *locus* da pesquisa deu-se por dois motivos; um acadêmico e outro pessoal. Como citado anteriormente, a instituição foi pioneira na esfera da avaliação institucional, influenciando políticas avaliativas universitárias no cenário nacional. Do ponto de vista pessoal, trata-se da continuidade do sonho de estudar na UnB, o que confere relevo ao objetivo de compreender melhor suas práticas, na expectativa de que a presente pesquisa contribua para o aprimoramento da dinâmica autoavaliativa da IES. Por ser uma instituição

pública e gratuita, a UnB tem grande relevância para a transformação social do Distrito Federal (DF) e do país. Assim, ao discutirmos como foi realizada sua autoavaliação nos ciclos avaliativos estudados, refletimos também sobre sua influência na qualidade e na pertinência social da universidade, com repercussões tanto no contexto local quanto no nacional. A escolha do recorte temporal adotado para a realização desta investigação, justifica-se pelo fato de o período escolhido abranger os dois últimos ciclos avaliativos do Sinaes, que incluem os seis RAAIs disponíveis no site da CPA da instituição.

Do ponto de vista científico, esta pesquisa contribui para ampliar a literatura sobre a autoavaliação institucional no âmbito do Sinaes. Embora existam estudos sobre a CPA, as concepções de avaliação e a implementação dos processos avaliativos, observa-se ainda uma carência de investigações que analisem, com profundidade, como os resultados da autoavaliação são efetivamente utilizados pela gestão universitária para orientar decisões, planejamentos e ações institucionais. Assim, o estudo avança ao articular AAI, uso dos resultados e gestão universitária, oferecendo elementos empíricos e interpretações ancorados na literatura especializada, o que permite compreender como esse componente formativo do Sinaes se materializa na prática institucional.

A presente pesquisa adotou um olhar crítico-dialético, por entender que o complexo mecanismo da realidade social é transpassado por múltiplas determinações materiais e ideológicas. Partiu-se, portanto, da aproximação do real influenciado pelo conhecimento historicamente produzido pelos seres humanos e das relações entre objeto-sujeito-objeto. Dessa forma, a realidade caracteriza-se como dinâmica e constantemente transformada pelas diversas determinações presentes na sociedade (Rodríguez, 2014). Essa perspectiva evidencia que a compreensão dos fenômenos sociais requer não apenas observação, mas também análise crítica das forças e relações que os constituem. Como afirma Marx (2013a, p. 158), “[...] não basta que o pensamento procure realizar-se; a realidade deve igualmente compelir ao pensamento [...]”, assertiva que vai ao encontro da importância da práxis na execução deste estudo. Essa postura teórica-epistemológica não se limita a observar a realidade tal como nos é apresentada, mas a investiga em seus aspectos profundos, suas contradições internas e seu percurso histórico. Além disso, parte do princípio de que não é necessário somente investigá-la, mas, sim, alterá-la substancialmente. Marx e Engels (2007, p. 539) sintetizam essa postura afirmando que, em uma perspectiva histórica, “[...] os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é transformá-lo”.

O pesquisador que segue a linha epistemológica crítico-dialética, em vez de adotar uma postura passiva perante a realidade, atua de forma crítica, escapando dos conformismos

irracionais. Dessa forma, busca compreender o fenômeno em sua totalidade, levando em consideração suas interrelações e contradições, processo que exige constante revisão das interpretações iniciais e uma reflexão profunda sobre o papel da pesquisa na sociedade (Konder, 2004). Tal posicionamento evidencia a necessidade de um olhar reflexivo, capaz de situar a investigação em seu contexto social e histórico, a fim de que os resultados da pesquisa sejam pertinentes e capazes de contribuir para transformações na realidade estudada.

O enfoque crítico-dialético busca apreender o fenômeno em seu devir histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos, buscando compreender os processos de sua transformação, suas contradições e potencialidades de mudança. O homem conhece para transformar. O conhecimento tem sentido quando revela as alienações, as opressões e as misérias da atual fase de desenvolvimento da humanidade, questiona criticamente os determinantes econômicos, sociais e históricos e dá potencialidade à ação transformadora. O conhecimento crítico do mundo e da sociedade e a compreensão da sua dinâmica transformadora propiciam ações (práxis) emancipadoras (Gamboa, 2012, p. 189-190).

Dialeticamente, ao investigarmos como ocorre a autoavaliação na UnB à luz do Sinaes, mergulhamos nesse fenômeno para além das aparências, indo ao encontro de sua essência. Esse movimento deu-se com a realização de mediações, por meio da abstração, até chegarmos à saturação das determinações – ou o mais próximo delas –, o que, por sua vez, levou-nos à realidade concreta e elaborada (Marx, 1974). Nesse nível de compreensão, “[...] o movimento do pensamento abstrato para o concreto é um meio de obtenção da autêntica objetividade no conhecimento” (Rêses; Sousa; Silva, 2016, p. 34). Esse olhar sobre a realização da pesquisa mostrou-se

[...] capaz de aprofundar a análise da realidade de fenômeno social, com todas as suas contradições, dinamismo e relações [...]. Este não é fácil de manejar. Ele, além de exigir capacidade reflexiva ampla, precisa de apoio a vasta informação e de sensibilidade para captar os significados e explicações dos fenômenos não só a nível de sua aparência, mas também, muitas vezes, de sua essência (Triviños, 1987, p. 151).

Um aspecto fundamental da abordagem metodológica eleita para a presente pesquisa é o movimento articulado entre as partes e a totalidade, e vice-versa. Para tanto, investimos no mecanismo de ida e retorno, conferindo à pesquisa um movimento articulado, dinâmico e não linear. Uma demonstração clara desse movimento ocorreu na realização do estado do conhecimento, ao nos aproximarmos da autoavaliação em seu sentido ampliado, para depois irmos às análises das pesquisas que versavam especificamente sobre os usos dos resultados da avaliação interna pela gestão das instituições. Essa dinâmica esteve expressa também na ida a campo, para compreendermos a totalidade do fenômeno da autoavaliação na UnB por meio das entrevistas realizadas com os interlocutores eleitos para a pesquisa.

Em consonância com a perspectiva dialética, as aproximações ao objeto de estudo se inseriram em uma visão histórica-temporal (diacrônica) e buscaram resgatar o contexto em que os fenômenos estão incluídos, que, por sua vez, são dinâmicos e permeados por contradições (Gamboa, 2012). Portanto, recorreremos à história da avaliação desde suas raízes até a dinâmica específica da educação superior brasileira, o que nos possibilitou compreender as contradições presentes nesse movimento. Nessa direção, de acordo com Gamboa (2012, p. 193), “[...] os fenômenos se explicam pela história dos próprios fenômenos [...]”.

As discussões acerca da dialética elaboradas por Engels (2020) elucidam os três princípios fundamentais em que essa epistemologia se baseia: unidade e luta dos opostos, transformação da quantidade em qualidade, e negação da negação. O primeiro refere-se à coexistência de contradições nos fenômenos, com a presença constante de interações e conflitos. A transformação da quantidade em qualidade consiste nas mudanças quantitativas, que, quando acumuladas, podem ocasionar a transformação qualitativa por meio de saltos. Por fim, a negação da negação expressa a ideia de que o processo é algo contínuo e cíclico, no qual ocorre a superação da situação inicial, que é negada, mas mantém alguns de seus elementos preservados, resultando, assim, no desenvolvimento e na transformação do objeto.

Ao serem aplicados à pesquisa, os princípios antes comentados permitiram uma análise crítica e processual do objeto investigado, desde as fases iniciais de aproximações à literatura especializada até o momento da empiria e da discussão dos resultados da pesquisa. Somada ao olhar crítico-dialético que buscamos empregar nesta pesquisa, adotamos a perspectiva de análise da avaliação da educação superior a partir do viés sociológico, por entendermos que as dimensões sociais, ideológicas e políticas exercem impacto direto sobre essa avaliação. As palavras de Afonso (2005, p. 17), apresentadas a seguir, elucidam esta posição teórico-metodológica.

À sociologia da avaliação poderá incumbir ainda problematizar a relação da avaliação com os processos de mudança social (mas também organizacional), bem como discutir a sua utilização enquanto suporte a processos de legitimação política e de regulação/desregulação, verificáveis em diferentes níveis sociais e institucionais.

Compreendemos que, ao percorrer esse caminho metodológico, foi possível chegar à compreensão da AAI da UnB e da evolução das suas práticas de gestão diante das avaliações internas coordenadas pela CPA, conforme preconizado pela Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004a).

A presente pesquisa adotou a abordagem qualitativa, cuja escolha justifica-se por ser esta a que melhor se adequa à busca por compreensão acerca da autoavaliação institucional da UnB e dos usos dos resultados pela gestão dessa instituição no período investigado. Além disso,

nessa abordagem, são utilizadas múltiplas fontes de dados, como as perguntas abertas, os documentos e as imagens (Creswell; Creswell, 2021). Para tanto, analisamos documentos institucionais da UnB, legislações federais relacionadas à avaliação da educação superior no país e o conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas com distintos grupos de interlocutores dessa IES.

Coloca-se em destaque a real finalidade da pesquisa qualitativa, que, conforme Gaskell (2008, p. 68), “[...] não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”. Nessa perspectiva, as reflexões de Lüdke e André (2015) afirmam que essa abordagem metodológica se desenvolve em uma situação natural, com um plano aberto e adaptável, portanto estuda a realidade de maneira ampliada e global ao considerar as complexidades e os contextos.

No entendimento de Chizzotti (2006), a adoção sistemática da abordagem qualitativa confere à pesquisa credibilidade, consistência e fiabilidade, utilizando técnicas e procedimentos rigorosos em sua condução. O autor assevera que abordagens como essa “[...] não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos” (Chizzotti, 2006, p. 26).

Nessa linha de raciocínio, ao buscarmos compreender o fenômeno da AAI na UnB, consideramos também a perspectiva da pesquisadora que conduziu o estudo. É fundamental reconhecer que tanto o objeto de pesquisa quanto a trajetória da pesquisadora estão em constante movimento e transformação. A postura crítico-dialética adotada na pesquisa nos permitiu entender que a construção do *habitus*⁵ acadêmico da pesquisadora e sua aquisição de conhecimentos sobre avaliação da educação superior são processos interligados. À medida que ela se insere no campo universitário e aprofunda seus estudos, suas percepções sobre o objeto de investigação se moldam e se transformam, evidenciando a relação dinâmica entre experiência pessoal e análise científica. Gamboa (2012) observa que, nessa abordagem, o todo emerge da articulação entre a empiria e a realidade concreta com a interpretação da pesquisadora. Assim, resulta uma síntese dessa relação, na qual “[...] tanto o sujeito quanto os objetos se constroem e se transformam” (Gamboa, 2012, p. 141).

⁵ Utilizamos aqui o conceito de *habitus* desenvolvido por Bourdieu (2007, p. 191), entendido como um “[...] sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. Tais práticas e ideologias poderão atualizar-se em ocasiões mais ou menos favoráveis que lhes propiciam uma posição e uma trajetória determinadas no interior de um campo intelectual que, por sua vez, ocupa uma posição determinada na estrutura da classe dominante”.

Além da definição da abordagem, o pesquisador escolhe também o desenho que a investigação seguirá, conhecido como tipo de estudo, o qual lhe possibilita dar o melhor direcionamento aos procedimentos que serão realizados na investigação (Creswell; Creswell, 2021). Nessa direção, esta pesquisa configura-se como um estudo de caso único e concentrou-se no objetivo de conhecer determinada realidade por meio do estabelecimento das relações entre as diversas variáveis que compuseram o objeto de estudo. Dessa forma, de acordo com Triviños (1987, p.133, grifo do autor), estudo de caso único configura-se como “[...] uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente”.

Assim, consideramos que o estudo de caso foi o método mais adequado para a investigação, visto que possibilitou a compreensão do fenômeno particular da utilização dos resultados da autoavaliação pela gestão da UnB nos triênios 2017/2019 e 2020/2022. Tal estratégia de pesquisa permite a ampla e detalhada descoberta de novos elementos do objeto investigado, mesmo que existam pressupostos e hipóteses traçados *a priori* (Gil, 2024; Lüdke; André, 2015). Desse modo, é uma investigação profunda e exaustiva de determinado caso, que, inclusive, pode possibilitar o encaminhamento para outras pesquisas que tenham a mesma temática (Triviños, 1987).

Com base na categorização das modalidades de estudo de caso realizada por Triviños (1987) – história de vida, observacional e histórico-organizacional –, esta pesquisa encontra-se no escopo da última classificação mencionada, que contempla a diversidade de visões dos sujeitos que integram a organização pesquisada. Com o objetivo de aprofundar o entendimento da análise organizacional por meio do estudo de caso, foram incorporados à pesquisa os elementos dispostos por Chizzotti (2006). Para conhecer a fundo determinada instituição, em suas relações e complexidades, podem ser analisados o andamento de uma atividade específica, o processo de comunicação e decisão, e o entendimento da dinâmica dos setores e dos agentes internos. Nessa linha de pensamento, investigamos como ocorre a autoavaliação na UnB com o enfoque no uso de seus resultados. Analisamos também os processos comunicacionais de divulgação desses resultados na forma de relatórios e a sua utilização para o amparo do planejamento da gestão na tomada de decisão. Em relação aos profissionais da UnB, procuramos contemplar as visões dos gestores institucionais responsáveis pelas áreas de avaliação e planejamento, bem como da presidência da CPA e de seus membros representantes dos segmentos discente, docente, técnico-administrativo e da sociedade civil.

No que concerne à não generalização dos estudos de caso, Chizzotti (2006) assevera que esse tipo de estudo pode evidenciar e apresentar realidades universais, visto que nenhum caso é descolado do quadro global sem que haja influências diretas ou indiretas do meio em que está

inserido. Portanto, em um primeiro momento, situamos a AAI em âmbito nacional por meio da política avaliativa do Sinaes e, em seguida, direcionamo-nos para a compreensão particular da UnB. Nesse panorama, a pesquisa assume relevância no contexto abrangente da avaliação da educação superior brasileira, por estudar uma instituição de grande relevância, situada na quinta posição entre as universidades federais do país, de acordo com o *QS World University Rankings 2025* (UnB, 2024b). Com base na compreensão da totalidade da avaliação da educação superior brasileira, investimos na compreensão das particularidades da AAI na UnB. Da mesma forma, o movimento se deu a começar da parte para o todo, neste caso, da instituição pesquisada para a conjuntura avaliativa do Sinaes.

Quanto à sua influência e ao seu impacto no cenário brasileiro, a UnB é referência em atividades de ensino, pesquisa e extensão. No que concerne à avaliação institucional, como enfatizado anteriormente, foi pioneira nessa prática, ao lado da Universidade de Campinas (Unicamp), com a criação da Comissão de Avaliação Institucional em 1986, sob a direção do então reitor Cristovam Buarque (1985-1989). Nas palavras de Belloni (2011, p. 113),

[a] metodologia de avaliação desenvolvida na Universidade de Brasília tem subsidiado projetos avaliativos em implementação em outras universidades brasileiras. Ofereceu fundamentos, também, para o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) proposto pelo Ministério da Educação ao sistema universitário público e privado do país, no biênio 1993-1994. Ao longo do desenvolvimento e implementação da proposta de Avaliação Institucional da UnB, participaram, além dos autores Oscar Serafini, Jorge Cordon, Bernardo Kipnis, Lúcia Franca Rocha e Olímpio Sabino Lourenço, muitas outras pessoas: professores e alunos da UnB, coordenadores de cursos de graduação, que, além de sua participação como avaliadores, contribuíram na construção e desenvolvimento da proposta.

A história da UnB se confunde com a trajetória de Brasília, DF. Prevista desde a criação da nova capital da República no Planalto Central, foi inaugurada em 21 de abril de 1962. Sua concepção deu-se com o propósito de auxiliar no progresso científico e cultural do país e servir de integração com os outros estados do país ao se tornar a primeira universidade pública e gratuita de Brasília, DF.

A êste [*sic*] núcleo cultural não poderia faltar uma Universidade, porque sômente [*sic*] esta – cobrindo todos os ramos do saber, através das formas mais nobres de domínio que são o estudo, a pesquisa, o ensino e a divulgação – será capaz de dar a Brasília a autonomia cultural que deve ter a capital da República (Brasil, 1962, p. 18).

A criação da UnB ocorreu a partir da aprovação da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), pelo então presidente da República, João Belchior Marques Goulart (1961-1964), e contou com a participação do antropólogo Darcy Ribeiro (1922-1997) e do educador

Anísio Teixeira (1900-1971) para a elaboração do seu projeto pedagógico e dos seus princípios orientadores, com a colaboração de Oscar Niemeyer (1907-2012) para o seu delineamento arquitetônico.

No mesmo ano da inauguração da UnB, foi lançado o Plano Orientador (Brasil, 1962), com sua missão, normas e rumos institucionais. Assim como defendido posteriormente nas diretrizes da Reforma Universitária de 1968, instituída pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Brasil, 1968), nesse plano, houve a indicação de que a universidade se constituiu em um elemento-chave para o progresso do país e apontava que o Brasil ainda era importador de tecnologias e equipamentos industrializados, portanto precisava elaborar suas tecnologias para criar condições favoráveis à independência dos países mais industrializados e com maior desenvolvimento científico e cultural. Para isso, o papel da UnB foi delineado para contribuir com a formação de mão de obra altamente qualificada, com vistas à promoção do crescimento do país (Brasil, 1962). De acordo com o Plano, a UnB deveria:

a) Formar cidadãos responsáveis, empenhados na procura de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo brasileiro na luta pelo desenvolvimento; b) Preparar especialistas altamente qualificados em todos os ramos do saber, capazes de promover o progresso social pela aplicação dos recursos da técnica e da ciência; c) Reunir e formar cientistas, pesquisadores e artistas e lhes assegurar os necessários meios materiais e as indispensáveis condições de autonomia e liberdade para se devotarem à ampliação do conhecimento e à sua aplicação a serviço do homem (Brasil, 1962, p. 16).

Darcy Ribeiro (1995) esclarece que a criação da UnB foi envolta em tensões, protagonizadas, de um lado, pelo apoio recebido de diversos cientistas do país, representados pela Sociedade Brasileira para o Progresso e Ciência (SBPC), e, de outro, pelas oposições que surgiam dos assessores do Presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), que alegavam que na capital do Brasil não poderia ter “baderna estudantil”, nem greve de operários. Nessa mesma direção, foi cedido para a nova universidade, por Israel Pinheiro⁶ (1896-1973), presidente da Companhia Urbanizadora da Nova Capital (Novacap), entre 1956 e 1961, um terreno a seis quilômetros de distância do centro de poder, a fim de que a agitação estudantil estivesse longe do centro da capital, justificando, dessa maneira, a localização da instituição. No país, à época, as universidades estavam sujeitas ao rigoroso controle, por parte do Estado, de seus planos, conteúdos, didática e gestão (Aparecida, 1995). De maneira contrária, a UnB se revestia de um caráter de inovação ao ser concebida sob o viés da “[...] autonomia didática, administrativa,

⁶ Israel Pinheiro (1896-1973) também assumiu o cargo de primeiro prefeito da recém-inaugurada Brasília. A partir de 1969, a capital da República passou a ser administrada por um governador, indicado pelo presidente da República até 1990. Em 3 de outubro de 1990, ocorreu a primeira eleição direta para o governo do Distrito Federal, vencida por Joaquim Domingos Roriz (1936-2018).

financeira e disciplinar, nos termos dos Estatutos da Fundação e dos seus próprios estatutos” (Brasil, 1961). Dessa forma, as “[...] definições de seus rumos seriam tomadas no âmbito da comunidade acadêmica” (Aparecida, 1995, p. 41). Outra importante inovação foi a substituição do sistema de cátedra, então vigente nas universidades no país, pelos departamentos colegiados (Miglievich-Ribeiro, 2017).

Após 57 anos, em 6 de abril de 2018, foi aprovada, na 450ª Reunião do Conselho Universitário (Consuni), a reestruturação do Plano Orientador, que resultou na instituição do Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) da UnB (2018a). De acordo com este documento, a missão da UnB é

[ser] uma universidade inovadora e inclusiva, comprometida com as finalidades essenciais de ensino, pesquisa e extensão, integradas para a formação de cidadãos e cidadãos éticos e qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas para questões nacionais e internacionais, por meio de atuação de excelência (UnB, 2018a, p. 19).

A UnB é composta pela unidade central, o *Campus* Universitário Darcy Ribeiro, localizado no Plano Piloto, na região administrativa⁷ da Asa Norte. Sua área possui, aproximadamente, 4 km² de extensão e abriga 122 edificações (UnB, 2023a). Conta também com mais três *campi*,⁸ localizados em outras regiões administrativas do Distrito Federal, a saber: *Campus* UnB/Planaltina, *Campus* UnB/Gama e *Campus* UnB/Ceilândia, além do Hospital Universitário de Brasília (HUB) e da Fazenda Água Limpa (FAL). Na Tabela 1, podemos conferir a dimensão da área dos *campi* que compõem a UnB.

Tabela 1 – Área física dos *campi* da Universidade de Brasília (UnB) – 2023

<i>Campus</i>	Metragem (m ²)
<i>Campus</i> Universitário Darcy Ribeiro	918.844
<i>Campus</i> UnB/Planaltina	302.118
<i>Campus</i> UnB/Gama	335.534
<i>Campus</i> UnB/Ceilândia	199.081

Fonte: Anuário Estatístico da UnB – 2023 (UnB, 2023a).

Desde 2006, a UnB é *multicampi*, em decorrência do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que inaugurou a FUP, IES que

⁷ A partir da instituição do Decreto nº 19.040, de 18 de fevereiro de 1998, é proibida a utilização do termo “cidade-satélite” nos documentos oficiais e públicos para se referir às regiões circundantes ao DF, as quais, portanto, passam a ser chamadas de Região Administrativa (Distrito Federal, 1998).

⁸ O *Campus* UnB/Planaltina foi inaugurado em 2006, e os *Campi* UnB/Gama e UnB/Ceilândia em 2008.

atua nas áreas das ciências naturais e agrárias; bem como a Faculdade UnB de Ceilândia (FCE), com cursos voltados para a saúde, e a Faculdade UnB do Gama (FGA), na qual estão reunidas as engenharias. De acordo com o Anuário Estatístico de 2023, a UnB oferta 147 cursos de graduação, 85 mestrados acadêmicos, 14 mestrados profissionais e 72 doutorados (UnB, 2023a). Além disso, a instituição tem 2.613 docentes ativos, 2.742 servidores técnico-administrativos e 40.047 estudantes regulares de graduação, 204 de residência médica e 10.314 de pós-graduação *stricto sensu* (UnB, 2023a). Seus componentes institucionais podem ser conferidos na Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição dos componentes estruturais da Universidade de Brasília – 2023

Componentes Institucionais	Total
Decanatos	8
Institutos	12
Faculdades	14
Departamentos	52
Centros de Pesquisa	12
Centros de Ensino e Pesquisa	4
Núcleos	39
Secretarias	6
Órgãos Complementares	9
Órgãos Diversos	10
Hospital Universitário	1
Hospital Veterinário	2
Bibliotecas	4
Fazenda Água Limpa	1
<i>Campi</i>	4

Fonte: Anuário Estatístico da UnB – 2023 (UnB, 2023a).

A partir da análise do processo de criação da UnB e de suas características institucionais de natureza mais geral, passaremos para os aspectos da autoavaliação desenvolvidos por essa universidade. Como afirmado anteriormente, a UnB realiza esses processos desde 1986, no entanto, a partir da criação do Sinaes e em cumprimento ao disposto no art. 11 da Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004a), é criada a CPA). São atribuições dessa comissão, como explicitadas no terceiro capítulo, coordenar, sistematizar e consolidar os processos de avaliação interna da instituição. Nessa direção, a UnB fundamenta suas práticas avaliativas em 16 princípios, diretrizes e características indicados em seu PPPI (UnB, 2018a), os quais foram agrupados no Quadro 2.

Quadro 2 – Princípios, diretrizes e características das práticas avaliativas da Universidade de Brasília – PPPI (2018)

Princípios, diretrizes e características da avaliação institucional da UnB
Respeito à identidade, à missão e à história de pessoas e da instituição;
Autoconhecimento, propiciando o reconhecimento e a superação de limitações;
Avaliação formativa e não punitiva, valorizando não somente o resultado, mas também o processo;
Coexistência de processos de avaliação internos e externos complementares;
Adoção de metas e indicadores quantitativos e qualitativos no processo avaliativo;
Autonomia no processo avaliativo, reconhecendo as necessidades informacionais e de acompanhamento previstas em legislação e normas e também aquelas específicas da Universidade;
Responsabilidade social com a qualidade da educação superior fundamentada em valores éticos;
Comprometimento com o exercício da cidadania para a construção de uma sociedade justa, solidária e ambientalmente sustentável;
Reconhecimento e valorização da complexidade institucional e da diversidade e multiplicidade de seus atores;
Transparência e publicização do processo avaliativo, de seus resultados e das ações deles decorrentes;
Processo avaliativo reflexivo, constantemente aperfeiçoado, dinâmico, periódico e contínuo;
Princípios, diretrizes e características da avaliação institucional da UnB
Comprometimento com as necessidades sociais e o desenvolvimento pleno do ser humano;
Indissociabilidade dos aspectos teóricos e práticos, quantitativos e qualitativos;
Avaliação participativa e multidimensional dos diversos cenários da vida acadêmica, considerando as responsabilidades diferenciadas de seus atores;
Avaliação integrada de ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária, possibilitando a identificação de processos sinérgicos;
Reconhecimento da complexidade do ensino superior e da diversidade de práticas pedagógicas.

Fonte: PPPI (UnB, 2018a).

A fim de ampliar o diálogo e o contato com a comunidade acadêmica e as unidades acadêmicas, a instituição criou, em 2017, o Programa AvaliaUnB, a partir do qual, por meio da CPA, são realizadas visitas programadas aos 27 institutos e faculdades durante o ciclo avaliativo do Sinaes, após as quais são apresentados os relatórios de autoavaliação e realizadas reflexões que subsidiarão a construção do plano de melhorias da UnB.

O programa conta com três instrumentos para a sua realização: o Boletim da CPA, Consulta à Comunidade Acadêmica e o Fórum de Avaliação da Universidade de Brasília. A primeira ação tem como função informar a comunidade acadêmica das atividades realizadas pela CPA da instituição, veiculadas em *site* próprio. Já a Consulta à Comunidade Acadêmica é composta por uma pesquisa virtual sobre os temas da qualidade do ensino, os serviços prestados, a infraestrutura, o planejamento estratégico, entre outros, e compreende também dados armazenados e tratados pelo Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação

Institucional (DPO). Por sua vez, o Fórum de Avaliação da Universidade de Brasília ocorre anualmente e objetiva instituir um amplo debate com a comunidade acadêmica sobre os mais diversos temas presentes na avaliação institucional (UnB, [2023b]). Nessa perspectiva, a Figura 1 traz uma visão geral da estrutura do Programa AvaliaUnB.

Figura 1 – Estrutura do Programa AvaliaUnB – 2023



Fonte: Universidade de Brasília/CPA (UnB, [2023b]).

Com vistas à compreensão do processo da autoavaliação da UnB e do uso de seus resultados pela gestão, entendemos ser necessária a captação dos sentidos e significados dos sujeitos envolvidos. Assim, separamos os interlocutores em dois grupos, a fim de garantir a inclusão de todos os grupos eleitos para a pesquisa. O primeiro contou com os membros da CPA: interlocutores que tivessem participado dos dois ciclos avaliativos estipulados para a pesquisa, garantindo a representatividade de cada segmento (docente, discente, técnico-administrativo e da sociedade civil), bem como o presidente dessa comissão. O segundo grupo abrangeu gestores do DPO, que, dentre diversas funções, lidam com os resultados da AAI. Dadas essas condições, chamamos a atenção para a opção de adotarmos a seleção intencional a fim de contribuir, de maneira mais próxima, para o entendimento do problema e da questão de pesquisa (Creswell; Creswell, 2021).

Salientamos que a escolha dos interlocutores desta pesquisa está amparada no caráter processual que o olhar crítico-dialético imprime aos fenômenos. Portanto, foram selecionados os participantes que atuavam diretamente na condução da autoavaliação na UnB – os representantes da CPA – e os gestores vinculados à fase final e consolidativa do ciclo avaliativo,

conforme previsto no Roteiro de Autoavaliação elaborado pela Conaes (Brasil, 2004e). Esses profissionais da gestão integram os setores responsáveis pela avaliação institucional e pelo planejamento estratégico da UnB. Ao todo, auscultamos 14 interlocutores, organizados em dois grupos, que serão apresentados no quarto capítulo, com seus respectivos códigos, de modo a preservar o anonimato. O Grupo 1 contempla os nove representantes da CPA da instituição, enquanto o Grupo 2 inclui os cinco interlocutores pertencentes ao DPO.

Para a condução dessa fase da pesquisa, utilizamos dois procedimentos de coleta de dados amplamente empregados em pesquisas qualitativas das ciências sociais, a saber: a entrevista semiestruturada e a análise documental.

Em pesquisas qualitativas, as entrevistas oportunizam ao pesquisador oportunidades para coleta de informações, percepções, concepções e opiniões dos entrevistados. Adicionalmente, no presente caso, tornaram viável a obtenção do panorama histórico do fenômeno investigado a partir do olhar e das vivências dos sujeitos que se relacionam diretamente com a autoavaliação da UnB e com os que lidam com os produtos dessa avaliação. Dessa forma, é valorizada a “[...] presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (Triviños, 1987, p. 146).

A opção pela modalidade semiestruturada se deu pela possibilidade de fazer adaptações conforme as características de cada entrevistado e do contexto, as quais, no entanto, não acontecem sem um prévio planejamento. Desse modo, foram elaboradas e sistematizadas perguntas que nos proporcionaram a aproximação à empiria trazida pelos interlocutores. Em vista disso, Gaskell (2008) destaca a importância do tópico guia para a preparação e realização das entrevistas semiestruturadas. Esse elemento fundamental possibilita ao pesquisador preparar-se de modo adequado e é construído a partir de uma progressão lógica dos assuntos que serão tratados nas entrevistas. No entanto, todas as mudanças feitas no roteiro previamente construído devem ser registradas, assim como as razões para a sua alteração.

No tipo de entrevista em questão, o pesquisador parte dos seus pressupostos e das teorias estudadas, no entanto, à medida que as perguntas são realizadas, novos pressupostos podem surgir. Assim, de acordo com o enfoque crítico-dialético adotado nesta pesquisa, as perguntas “[...] têm por objetivo determinar as razões *imediatas* ou *mediatas* do fenômeno social” (Triviños, 1987, p. 150, grifos do autor). Ademais, as indagações dirigidas aos entrevistados são elaboradas mediante a aproximação do pesquisador ao movimento presente no objeto de estudo, consistindo no resultado de seu entendimento e análise (Triviños, 1987), aproximação esta que realizamos no primeiro capítulo, por meio da metodologia do estado do conhecimento.

Desse modo, conseguimos entender como tem ocorrido a autoavaliação nas universidades públicas brasileiras, o que nos proporcionou reflexões e questionamentos sobre como a avaliação tem sido efetuada na UnB.

Para entrar em contato com os interlocutores da pesquisa pertencentes ao DPO, consultamos o guia Muito Prazer, disponibilizado pela UnB, que contém a listagem dos dirigentes de diversos setores da instituição e os telefones e *e-mails* institucionais (UnB, 2024c). No caso dos demais interlocutores da pesquisa, realizamos uma vasta e exaustiva busca por seus endereços eletrônicos por meio do Google, ferramenta de pesquisa amplamente utilizada para localizar informações e conteúdos variados na *internet*. Com base nesses dados, realizamos o contato com os interlocutores por *e-mail*, para agendar as entrevistas, conforme o local definido por eles. No primeiro momento, contextualizamos a pesquisa, seus objetivos e metodologia e, em seguida, pedimos autorização para que as falas fossem gravadas, a fim de que, posteriormente, pudessem ser tratadas e interpretadas pela pesquisadora. A identidade dos sujeitos foi preservada.

Cabe-nos ressaltar que, de acordo com a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016), a realização de pesquisas que envolvam seres humanos deve observar condutas éticas. Dessa forma, após a adesão dos participantes, solicitamos a anuência deles por meio da apresentação e da assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido e, em seguida, requisitamos o preenchimento do termo de aceite institucional, em cumprimento às determinações do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UnB.

Os relatos dos entrevistados foram bastante significativos para apreendemos suas visões e perspectivas, com vistas a analisar o delineamento que a autoavaliação tem assumido na UnB, no período entre 2017 e 2022. Em vista disso, cabe-nos ressaltar que, diante da concepção crítico-dialética, o homem é um ser social que sofre influências da história e da sociedade, bem como atua na transformação da realidade em que está inserido (Gamboa, 2012). Portanto, na realização das entrevistas com os interlocutores selecionados, partimos do entendimento de que suas vivências e os papéis que desempenham na UnB são influenciados por diversos fatores, como suas concepções sobre avaliação, qualidade educacional e as finalidades da educação superior.

O primeiro ponto de partida é o pressuposto de que o mundo social não é um dado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram. Assume-se que

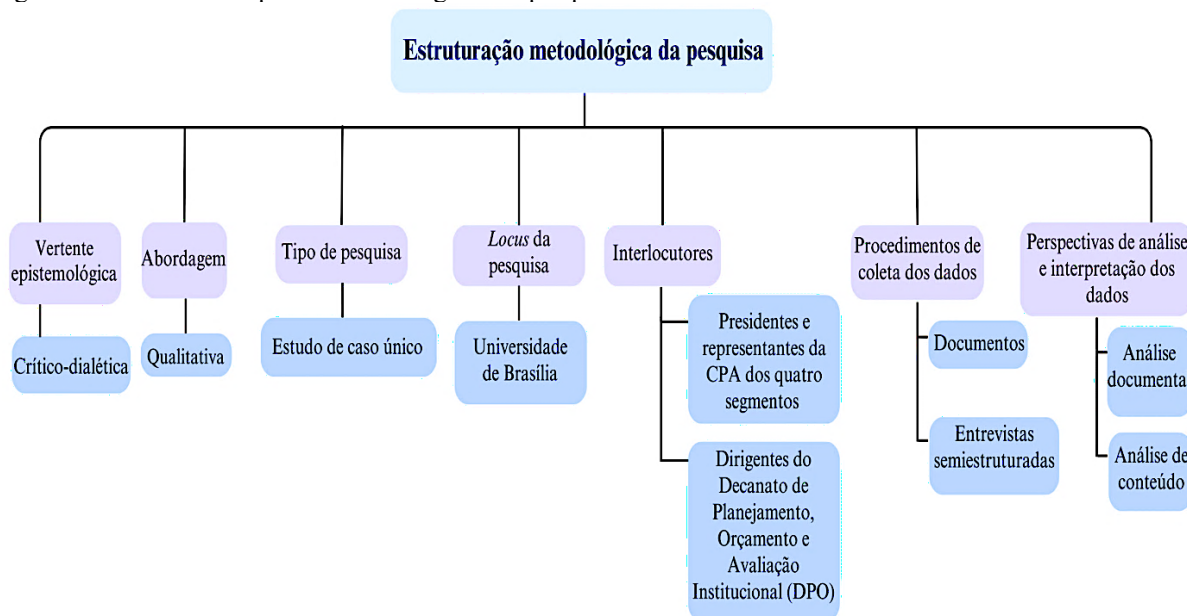
essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, seu mundo vivencial (Gaskell, 2008, p. 65).

Finalmente, as informações obtidas pelas entrevistas foram complementadas pela análise documental, na perspectiva de embasar as argumentações da pesquisadora durante todo o processo da investigação (Lüdke; André, 2015). Essa abordagem permite organizar e interpretar os documentos de maneira sistemática, facilitando a compreensão e utilização dos dados na pesquisa. Bardin (2021, p. 47) define essa forma de análise “[...] como uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”.

A análise e interpretação dos dados e informações coletados na parte empírica da pesquisa foram realizadas após a transcrição das entrevistas gravadas e dos documentos examinados. Desse modo, utilizamos a análise de conteúdo temática a partir dos estudos de Bardin (2021), acerca da qual entramos em maiores detalhes no quarto capítulo desta dissertação.

Considerando os aspectos metodológicos deste trabalho, apresentamos, na Figura 2, uma síntese dos elementos que os estruturam, com o intuito de oferecer uma visão panorâmica da metodologia adotada ao longo da investigação.

Figura 2 – Síntese dos aspectos metodológicos da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, apresentamos e discutimos as aproximações com as produções acadêmicas – artigos científicos, dissertações e teses – que dialogam com o objeto desta pesquisa, por meio da elaboração do estado do conhecimento. Esta etapa foi fundamental para mapear as principais tendências investigativas sobre a temática e nos permitiu identificar lacunas, convergências e contribuições pertinentes ao campo de estudo deste trabalho.

O segundo capítulo apresenta, inicialmente, os conceitos e fundamentos da avaliação, estabelecendo o referencial teórico necessário para a compreensão dos processos avaliativos da educação superior no Brasil. Em seguida, expõe as discussões acerca da evolução histórica da avaliação desse nível educacional, com foco nas décadas de 1980 e 1990, considerando o período que compreende da criação do Paru até a criação do ENC, em 1995.

O terceiro capítulo examina o Sinaes, descrevendo seu processo de implementação com base nos trabalhos realizados pela CEA, bem como a estrutura desse sistema, considerando a tríade dos seus componentes – avaliação institucional (externa e interna), avaliação de cursos e avaliação do desempenho dos estudantes. Além disso, dedica-se a examinar a AAI, destacando-a como componente motriz do Sinaes, em razão de seu papel subsidiário nos demais processos avaliativos e por constituir o foco principal desta pesquisa.

O quarto capítulo contextualiza, inicialmente, a UnB como instituição pioneira na formulação e implantação de uma política própria de avaliação institucional e aponta suas contribuições para a discussão do tema no cenário nacional. Em seguida, apresenta as perspectivas de análise e interpretação dos dados obtidos, a partir do estudo realizado. Na sequência, discute parte dos dados coletados, organizados na categoria analítica da relação entre a autoavaliação conduzida pela CPA da UnB e os marcos do Sinaes.

O quinto capítulo aprofunda a análise e interpretação dos dados, de maneira articulada às três outras categorias analíticas. A primeira diz respeito ao vínculo entre a avaliação interna e o planejamento da instituição pesquisada expresso em seu PDI. A segunda refere-se à categoria uso dos resultados da AAI pela gestão da Universidade de Brasília nos ciclos avaliativos dos triênios 2017/2019 e 2020/2022. Por fim, a última categoria refere-se à dimensão das visitas às unidades acadêmicas pelo Programa AvaliaUnB e o uso dos resultados da autoavaliação pela gestão destas instâncias, consistindo na gestão em nível micro.

1 ESTADO DO CONHECIMENTO: AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E USO DOS RESULTADOS PELA GESTÃO

Com base na delimitação do objeto de estudo desta pesquisa, é importante compreender o estado das produções acadêmicas que lhe dizem respeito. Assim, esta parte do texto visa mapear a produção acadêmica sobre a temática publicada entre 2004 e 2023, a fim de que a investigação possa oferecer uma contribuição relevante e adequada sobre o objeto.

Inicialmente, abordaremos os conceitos de estado do conhecimento em Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). Em seguida, apresentaremos o percurso metodológico usado com base no repositório da Scientific Electronic Library Online (*SciELO*) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Ao final, analisaremos os trabalhos acadêmicos aderentes ao objeto de estudo que emergiram a partir da categorização das pesquisas selecionadas.

1.1 Estado do conhecimento: objetivos, conceitos e percurso metodológico

A metodologia do estado do conhecimento consiste na “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 23). As autoras indicam que as fases constituintes dessas etapas garantem o rigor científico e a fundamentação teórica de uma pesquisa. No Quadro 3, a seguir, são resumidas as etapas propostas pelas autoras.

Quadro 3 – Etapas da metodologia do estado do conhecimento

Etapas	Descrição
1ª Bibliografia anotada	Após a busca dos trabalhos, conforme os descritores preestabelecidos, é realizada a leitura dos seus resumos. A partir deste momento, é construída e organizada uma tabela com os seguintes dados: ano da publicação, nome do autor, título da pesquisa e o resumo <i>ipsis litteris</i> . Portanto, refere-se à organização dos dados levantados.
2ª Bibliografia sistemizada	Com base na bibliografia anotada, são acrescidos os objetivos dos trabalhos, a metodologia e os resultados. Neste momento, pode haver a exclusão de algum trabalho que não apresentou aderência ao tema da pesquisa.
3ª Bibliografia categorizada	Terceira etapa da metodologia do estado do conhecimento. É a seleção das unidades de sentido ou blocos temáticos com base na leitura mais adensada das produções sistemizadas na etapa anterior.
4ª Bibliografia propositiva	Fase final do estado do conhecimento, em que há maior aprofundamento nas análises dos trabalhos selecionados que convergem ou acrescentam à pesquisa. Neste momento, são realizadas inferências propositivas.

Fonte: elaborado pela autora com base em Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

O escopo desta investigação insere-se na terceira e última fase avaliativa⁹ proposta nas Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior, definidas pela Conaes (Brasil, 2004b). A etapa do processo de AAI, chamada fase consolidativa, corresponde à elaboração dos relatórios institucionais, os quais devem apresentar os dados obtidos, acompanhados de sua análise e interpretação. Esses documentos são amplamente divulgados em diversos meios, para que o Estado, a comunidade acadêmica e a sociedade civil tenham acesso ao que foi produzido. Ao final, seguindo a recomendação da Conaes, deve ser feito um balanço crítico, para que a IES tenha autoconhecimento e compreenda as potencialidades e fragilidades, em busca da continuidade do processo avaliativo (Brasil, 2004b).

Nesse sentido, para identificar a produção científica relacionada à autoavaliação institucional e os usos dos seus resultados pela gestão das IES, optamos por realizar o estado do conhecimento envolvendo trabalhos que tiveram como *locus* de investigação as universidades federais e estaduais – estas últimas incluídas apenas se tivessem aderido formalmente ao Sinaes.¹⁰ O recorte foi adotado por entendermos que a categoria administrativa¹¹ impacta diretamente na organização pedagógica, administrativa e financeira das instituições.

Como já ressaltado, o recorte temporal do levantamento do estado do conhecimento desta pesquisa é de 2004 a 2023, tendo em vista que a produção bibliográfica acerca do tema estudado sofreu mudanças ao longo dos 21 anos da implementação do Sinaes e a importância da compreensão dos processos avaliativos na história da política avaliativa. Nesse recorte temporal, definimos primeiramente os descritores para as buscas de artigos científicos no repositório da *SciELO*, plataforma de divulgação científica internacionalmente reconhecida. Após a primeira etapa, a pesquisa foi realizada com outros descritores na BDTD, com o intuito de rastrear as teses e dissertações sobre o tema.

Seguindo a proposta metodológica formulada por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), foi realizada uma bibliografia anotada, a fim de organizar os achados das buscas nas

⁹ As três etapas da autoavaliação institucional são: preparação, desenvolvimento e consolidação, envolvendo respectivamente, a constituição da CPA, sensibilização da comunidade acadêmica e elaboração do projeto de avaliação; a implementação das ações com a coleta de dados e análises das informações com a execução do relatório parcial; e, por fim, construção do relatório final, sua divulgação e a realização de um balanço crítico para subsidiar futuras ações (Brasil, 2004b).

¹⁰ As universidades estaduais e municipais não são obrigadas a aderir ao Sinaes, visto que não compõem o Sistema Federal de Ensino (SFE). Conforme o art. 16 da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996a), fazem parte do SFE as instituições de ensino mantidas pela União, as IES mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação. Porém, em alguns casos, aquelas universidades adotam a política do Sinaes por meio de um termo de adesão.

¹¹ De acordo com o art. 19 da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996a), as instituições de ensino dos diferentes níveis são classificadas “[...] nas seguintes categorias administrativas: I – públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II – privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado” (Brasil, 1996a).

bases de dados. Para o rastreio dos artigos científicos na plataforma da *SciELO*, foram adotados, em todas as pesquisas, os seguintes filtros: publicações em língua portuguesa, busca dos descritores em todos os campos, em todas as coleções e periódicos e o tipo de literatura “artigo”, visto que, na mesma plataforma, há também o tipo editorial. A primeira pesquisa foi realizada com o descritor “Sinaes” e obteve 70 artigos. Porém, a leitura dos seus resumos revelou que, pelo fato de esse descritor ser muito amplo, envolvia não apenas trabalhos que tratavam da AAI, mas também outros temas sobre a implementação do referido sistema avaliativo: Enade, avaliação de cursos de graduação e evolução histórica da avaliação da educação superior brasileira, entre outros temas.

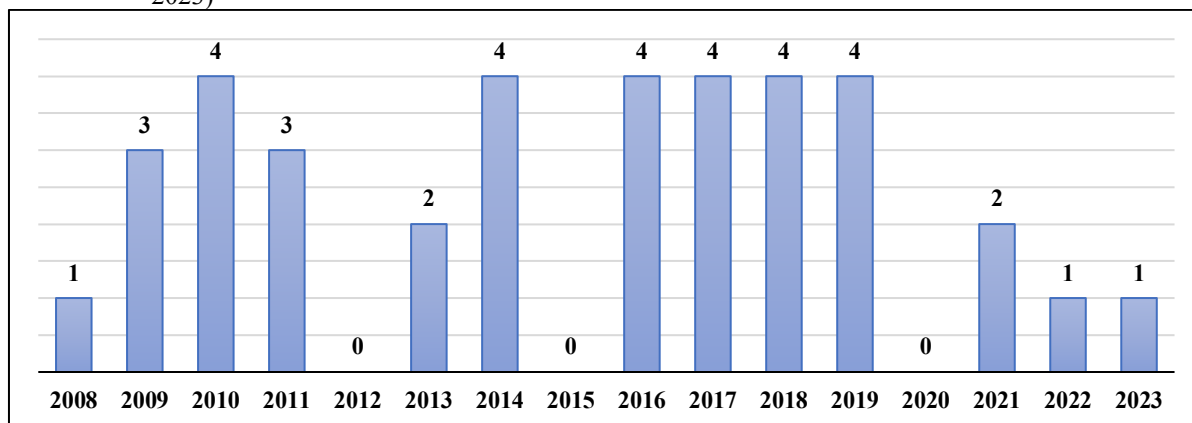
Em razão disso, para restringir os resultados à temática autoavaliação, foi realizada uma nova busca, com o descritor “autoavaliação institucional OR auto-avaliação institucional”, resultando em 40 publicações. Porém, 14 artigos científicos foram encontrados no descritor anterior e excluídos, restando 26. Cabe-nos ressaltar que, nesse descritor, a opção deu-se em virtude da mudança da palavra auto-avaliação para autoavaliação, conforme o Novo Acordo Ortográfico, que entrou em vigor em 2009 e tornou-se obrigatório a partir de 1º de janeiro de 2016.

Após a etapa de pesquisa dos artigos científicos, foi realizada a procura de teses e dissertações que contemplassem a temática do estudo. No repositório da BDTD, as pesquisas se deram em duas etapas, a primeira com o descritor “Sinaes AND autoavaliação”, resultando em 98 produções, e a segunda com “Sinaes AND auto-avaliação”, retornando 22 publicações. Finalizada a primeira etapa do levantamento, realizou-se a bibliografia sistematizada das produções encontradas, seguindo a proposta de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). Nesse momento, ocorreu a leitura flutuante dos resumos de todos os arquivos, a fim de construir o *corpus* inicial dos trabalhos aderentes ao tema do estudo proposto. Para isso, foram adotados os seguintes critérios: artigos científicos, dissertações ou teses que tivessem como temática exclusiva a autoavaliação institucional e que fossem pesquisas cujo *locus* de investigação abarcasse universidades federais ou estaduais. Dessa forma, foram excluídos os trabalhos que tratavam concomitantemente de IES privadas e públicas, bem como os que abordavam avaliação externa ou a política do Sinaes propriamente dita. Em relação aos artigos científicos, optamos por trabalhos empíricos realizados por meio de pesquisa aplicada ou de campo, o que levou à supressão daqueles que fossem de cunho conceitual ou de revisão de literatura.

Concluída a retirada dos trabalhos duplicados nas buscas dos diferentes descritores, avançamos com a bibliografia sistematizada das pesquisas escolhidas para a realização da próxima etapa do estado do conhecimento. Dessa maneira, foram selecionadas para serem

categorizadas 37 produções, sendo dez artigos científicos, 21 dissertações e seis teses. No Gráfico 1, podemos observar a distribuição temporal desses trabalhos.

Gráfico 1 – Distribuição temporal da bibliografia sistematizada – teses, dissertações e artigos científicos (2008-2023)



Fonte: elaborado pela autora com base na bibliografia sistematizada.

Os dados apresentados no Gráfico 1 indicam que a produção científica sistematizada no estado do conhecimento teve início em 2008, com um trabalho de mestrado, apenas quatro anos após a entrada em vigor da Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004a). Observamos um crescimento inicial entre 2008 e 2010, culminando em um pico de produção em 2010, com quatro publicações. Esse aumento pode estar relacionado à consolidação da política de avaliação da educação superior instituída pelo Sinaes. Na sequência, registramos uma queda em 2012, com ausência de publicações, seguida de uma retomada gradual até atingir novo pico em 2014, mantendo-se estável no patamar máximo de quatro publicações anuais entre 2016 e 2019. O ano de 2020 apresenta novamente a ausência total de trabalhos, possivelmente influenciada pelos impactos da pandemia de Covid-19¹² sobre a atividade científica. A partir de 2021, notamos uma tímida recuperação das pesquisas, mas ainda distante dos níveis anteriores, com leve declínio nos anos subsequentes (2022 e 2023), ambos com apenas uma publicação.

A partir da seleção de artigos científicos, dissertações e teses com base nas referências sistematizadas, foi possível realizar uma leitura aprofundada, da qual emergiram categorias de análise, que consistem no agrupamento das produções conforme as unidades de sentido (blocos

¹² Doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2 que provocou o distanciamento e isolamento da população mundial como forma de evitar a infecção, impactando nas dinâmicas sociais, econômicas e ambientais. Seu início e caracterização como pandemia foram decretados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020. Segundo a OMS, entre 2020 e 2021, mais de 14 milhões de pessoas foram a óbito em decorrência direta ou indireta da doença. Em maio de 2023, a organização decretou o fim da emergência sanitária, porém salienta que ainda são necessárias a vigilância contínua e a promoção da vacinação dos grupos vulneráveis (OMS, 2024).

temáticos) que elas contêm (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). Convém destacar que, em um trabalho, pode haver uma ou mais unidades de sentido, mas o critério de categorização adotado foi buscar, a partir do problema de pesquisa e do objetivo geral proposto para o estudo, a categoria mais proeminente. Assim, as produções categorizadas foram agrupadas em quatro categorias, demonstradas na Tabela 3.

Tabela 3 – Categorias, códigos, quantidade e porcentagem de trabalhos selecionados para serem discutidos (artigos científicos, dissertações e teses) – SciELO e BDTD

Categorias	Código	Quantidade de trabalhos	Porcentagem
Atuação da CPA	C-1	9	24,30
Autoavaliação e tomada de decisão pela gestão	C-2	8	21,60
A comunidade acadêmica e a autoavaliação	C-3	11	29,70
Processos e dinâmicas da autoavaliação	C-4	9	24,30
Total		37	100,00

Fonte: elaborada pela autora com base na pesquisa do estado do conhecimento.

A categoria C-1 abrange pesquisas focadas na atuação da CPA no processo de autoavaliação institucional. Na C-2, concentram-se estudos sobre a tomada de decisão pela gestão universitária sustentados nos resultados da AAI. A C-3 reúne pesquisas sobre o papel e a atuação da comunidade acadêmica na avaliação interna. A categoria C-4 compreende estudos que se direcionaram para a perspectiva ampla da autoavaliação.

Esclarecemos que, em princípio, no momento da categorização das produções levantadas no estado do conhecimento, a busca foi por aquelas que tivessem como *locus* de investigação a UnB. Entretanto, diante da pouca quantidade de trabalhos identificados, ampliou-se o escopo, a fim de considerar os trabalhos que abrangessem estudos de outras instituições, relacionados ao uso dos resultados da AAI pela gestão acadêmica. Verifica-se que, dentre as teses e dissertações identificadas, seis foram desenvolvidas na UnB, fato que confere a essa universidade posição de destaque e centralidade no cenário de pesquisas sobre o tema da avaliação da educação superior no recorte temporal estudado. Considerando esse direcionamento, na próxima seção, analisaremos os trabalhos categorizados, com o objetivo de contribuir para as reflexões realizadas ao longo desta pesquisa.

1.2 Discussão dos artigos científicos, dissertações e teses selecionados

Nesta seção, são comentadas as produções categorizadas – teses, dissertações e artigos científicos –, totalizando 37 trabalhos. O objetivo é compreender o cenário das produções sobre a AAI e a dinâmica de uso dos resultados por gestores em IES ao longo dos 21 anos do Sinaes.

A autoavaliação institucional tem como pilar a busca por qualidade educacional, razão pela qual se espera que seus resultados sejam utilizados como instrumentos promotores de tomada de decisão por gestores acadêmicos. Esse importante componente do Sinaes possibilita que a instituição tenha o autoconhecimento e invista na reflexão coletiva. Conduzida pela CPA e resultando em relatórios parciais e finais, como antes comentado, a autoavaliação revela as possíveis fragilidades da instituição, assim como suas potencialidades. Entretanto, por diversas vezes, como observado nas pesquisas levantadas no estado do conhecimento, tem sido realizada apenas para o cumprimento da legislação, servindo de instrumento para a regulação do Estado e distanciando-se do seu real propósito: uma avaliação formativa e educativa que promova a emancipação em prol da qualidade do ensino.

Iniciamos as análises das produções científicas da categoria C-1 e, em seguida, avançamos progressivamente até a categoria C-4. Além disso, reiteramos a metodologia adotada no levantamento, na seleção e na categorização dos artigos, na qual priorizamos trabalhos empíricos que tivessem como *locus* universidades federais e estaduais. Nos Apêndices G e H, apresentamos, respectivamente, os artigos científicos, as dissertações e as teses categorizados e analisados neste estado do conhecimento.

Na categoria C-1 – atuação da CPA –, incluem-se as dissertações de Silva (2009), Ferreira (2013), Santos (2014), Ferreira (2015), Monteiro (2021) e Vasconcelos (2021), a tese de Ribeiro (2023) e os artigos de Peixoto (2009) e de Silva e Gomes (2011), totalizando nove publicações.

Silva (2009) buscou entender o processo de implementação do Sinaes nas universidades federais, com ênfase na avaliação interna conduzida pelas CPAs. Para isso, investigou a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) por meio de entrevistas realizadas com os membros dessas comissões. Os resultados apontam para a dificuldade na consolidação de uma avaliação sistêmica sob o paradigma subjetivista, devido à falta de familiaridade das universidades com a teoria e prática da autoavaliação. Contraditoriamente, a pesquisa revelou que a CPA da UFRN não enfrentou dificuldades na implementação do novo modelo de avaliação institucional proposto pelo Sinaes,

uma vez que a IES já realizava a autoavaliação antes dessa nova configuração. Por outro lado, quanto à CPA da UFPE, identificou um descompasso entre as legislações internas e federais e a prática autoavaliativa. Silva (2009) destaca que o MEC, o Inep e a Conaes priorizaram a formação das comissões externas, negligenciando suporte às CPAs, e que houve falta de articulação entre as comissões internas e externas, o que contraria o modelo sistêmico do Sinaes.

O estudo de Ferreira (2013) investigou as CPAs de três Instituições Federais de Educação Superior (Ifes) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Universidade Federal do Pará (UFPA) –, com base nas entrevistas realizadas com os presidentes das comissões. Em todas as instituições, observou a ausência de paridade na representação da comunidade acadêmica nas CPAs, com predominância dos docentes. Embora sejam reconhecidas como instâncias pensantes e autônomas dentro das instituições analisadas, as CPAs enfrentam descrédito quanto à função dos relatórios que produzem, já que esses documentos não são utilizados pelo Inep para subsidiar as visitas das comissões externas, nem para a elaboração do PDI dessas universidades. Por fim, a pesquisadora constatou que um planejamento institucional eficaz exige que a autoavaliação ultrapasse o mero cumprimento legal e se volte à promoção do autoconhecimento institucional contínuo.

A pesquisa de Santos (2014) investigou a CPA da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e sua articulação com os processos de autoavaliação institucional. Os resultados apontaram a falta de evidência da CPA na instituição nas atividades de avaliação interna, sendo atuante apenas para fins regulatórios, como na postagem dos relatórios na plataforma e-MEC. O estudo também ressalta a falta de divulgação desses documentos, atribuindo isso à sobrecarga de trabalho dos membros da comissão, que, além da CPA, atuam em outras funções dentro da universidade. Em última instância, o estudo revelou um discurso contraditório por parte do Estado, que preconiza a avaliação emancipatória e formativa, mas na prática disponibiliza pouco tempo para a postagem dos relatórios na plataforma e-MEC e, portanto, não possibilita um amplo e profundo debate ao longo de todo processo avaliativo. Diante desse cenário, a CPA enfrenta o desafio de discutir, em pouco tempo, os resultados da autoavaliação com a comunidade acadêmica.

A dissertação de mestrado de Ferreira (2015) analisou o processo de autoavaliação institucional na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) com foco na atuação da CPA junto aos gestores dos cursos de graduação. Os resultados indicaram que a CPA da instituição tem sua autonomia enfraquecida no processo de autoavaliação, devido ao protagonismo exercido pela Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos e pela Pró-Reitoria de Planejamento,

Orçamento e Finanças, o que dificulta a consolidação da cultura avaliativa na instituição. Os coordenadores dos cursos de graduação entrevistados consideram que o Sinaes possui uma função predominantemente regulatória e criticam o Enade por atribuir aos estudantes a responsabilidade pela avaliação dos cursos. A pesquisadora destaca que a alta rotatividade dos membros da CPA da UFPE compromete a continuidade das ações da comissão, reforçando seu caráter burocrático dentro da universidade.

Por sua vez, o trabalho de Monteiro (2021) teve como objetivo compreender a atividade do coordenador da CPA. O estudo foi realizado na Universidade Estadual de Goiás (UEG), que possui tanto a CPA quanto a Gerência de Avaliação Institucional, órgão ligado ao Gabinete do Reitor. No entanto, há uma diferença entre as condições de trabalho dos coordenadores de cada uma das instâncias avaliativas na universidade, pois os coordenadores dessa Gerência relataram ter apoio da instituição, ao passo que os membros da CPA enfrentavam dificuldades, sobretudo, devido à sobrecarga de trabalho. Além disso, a pesquisa revelou desafios recorrentes no processo de autoavaliação na instituição, como baixa participação da comunidade acadêmica e a percepção de que os resultados obtidos não geram transformações visíveis na universidade.

O estudo realizado por Vasconcelos (2021) examinou os desafios que impediram o avanço do processo de institucionalização da Comissão Setorial Própria de Avaliação do *campus* de Governador Valadares da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Os resultados da pesquisa revelaram que a instituição não conseguiu consolidar e legitimar essa instância avaliativa, comprometendo a construção de uma cultura avaliativa no *campus* investigado. Dentre os desafios identificados, destacam-se: a falta de interesse da comunidade acadêmica em participar da comissão e nos demais processos autoavaliativos, reflexo da inexistência de estratégias eficazes de sensibilização; a ausência de formação e preparo dos membros da comissão e a predominância do caráter regulatório, que restringe a autoavaliação ao cumprimento das exigências do Inep, sem que ocorra a materialização das mudanças decorrentes desse processo.

A tese de doutorado¹³ de Ribeiro (2023) investigou o papel da autoavaliação institucional e suas repercussões na tomada de decisão na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a partir da visão dos gestores da CPA da instituição. O estudo evidenciou desafios estruturais e operacionais que comprometem o processo autoavaliativo na instituição, como a inexistência de um sistema computacional destinado a esse fim e de uma infraestrutura física para a CPA realizar suas atividades. Ademais, o pesquisador constatou a necessidade de

¹³ Embora trate de processos decisórios, essa pesquisa foi enquadrada na categoria C-1, por evidenciar a ótica dos gestores da CPA da universidade pesquisada.

atualização do Regimento Interno da comissão, cuja defasagem fragiliza o processo de avaliação interna. A pesquisa também revelou a falta de paridade na composição da CPA, refletindo um desequilíbrio na representatividade dos segmentos da comunidade acadêmica. Outro aspecto destacado foi a baixa adesão dos respondentes durante a AAI, fenômeno atribuído à incipiente cultura avaliativa na universidade.

O artigo de Peixoto (2009) analisou a composição das CPAs de 55 Ifes e o papel que elas ocupam, assim como as possibilidades que a avaliação institucional oferece a essas universidades para formulação de políticas que visam aprimorar sua gestão. A autora salienta o baixo grau de institucionalização desse processo nas universidades federais, demonstrando, por meio da relação dos gestores com os resultados, fatores que contribuem para a situação, como a demora na publicização dos resultados e a falta de entendimento sobre o papel da avaliação institucional. Outro fator que gera enfraquecimento desse processo é a descontinuidade das políticas públicas avaliativas da educação superior brasileira, como observaremos no terceiro capítulo desta pesquisa, ao situarmos o Sinaes como uma política avaliativa que tem perdurado por mais tempo, chegando a 21 anos de existência.

Decorrente da dissertação de Silva (2009), discutida anteriormente nesta seção do estado do conhecimento, o artigo científico de Silva e Gomes (2011) abordou o processo de avaliação institucional na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Neste estudo, analisaram a implementação da avaliação interna nessas instituições, coordenada pela CPA. Os autores destacam que o Sinaes tem enfrentado dificuldades em estabelecer uma avaliação sistêmica sob o paradigma subjetivista, distanciando-se da sua proposta original, que concebeu a política de avaliação da educação superior a partir da união do aspecto regulatório com a avaliação. Indicam, ainda, que as CPAs das universidades pesquisadas têm o difícil papel de equilibrar a sensibilização para implantação e consolidação da cultura autoavaliativa com o respeito à identidade institucional, o que compromete a implementação de mudanças importantes e necessárias.

Ao analisarmos as pesquisas que compõe a categoria C-1 – atuação da CPA –, podemos identificar diversos pontos convergentes. Destacam-se, sobretudo, a contradição e a tensão entre a regulação e a avaliação presente nas IES públicas investigadas. A pesquisa de Santos (2014) evidenciou que as IES têm pouco tempo para a postagem dos seus relatórios na plataforma e-MEC, tornando a autoavaliação institucional mais um instrumento burocrático que compete às instituições. De maneira semelhante, Silva (2009) aponta que o MEC, o Inep e a Conaes negligenciam suporte às CPAs e dedicam maior atenção às comissões externas, fatores que

contrariam o princípio fundamental do Sinaes: a conjugação e articulação entre os aspectos regulatórios e avaliativos em busca de melhoria para a qualidade das IES brasileiras.

No que se refere à participação e ao envolvimento da comunidade acadêmica nas CPAs investigadas pelos trabalhos agrupados na categoria C-1, pudemos observar uma tendência à ausência de paridade entre os seus membros. De acordo com a Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004a), é fundamental que todos os segmentos da comunidade acadêmica estejam representados, sem que haja a predominância de um grupo sobre os demais. Constatamos, ainda, a reduzida participação da comunidade acadêmica nos processos autoavaliativos, conforme observamos nos resultados das pesquisas de Monteiro (2021), Vasconcelos (2021) e Ribeiro (2023).

Na sequência, discutiremos as produções pertencentes à categoria C-2 – autoavaliação e tomada de decisão pela gestão. Essa categoria engloba as dissertações de Silva (2009), Vale (2014), Gonçalves (2016), Arruda (2016) e Conceição (2018); as teses de Botelho (2016) e Arantes (2022), além do artigo de Arruda, Paschoal e Demo (2019), totalizando oito produções. Trata-se de um conjunto de trabalhos diretamente relacionados ao objeto de estudo desta pesquisa, uma vez que contém investigações sobre o processo de autoavaliação institucional e o uso dos seus resultados para a gestão e o planejamento das ações universitárias.

A partir da análise das produções categoria C-2, foi possível separá-las em quatro eixos, que abarcam a amplitude do olhar em relação ao uso dos resultados pelos gestores das instituições pesquisadas. Os eixos foram estabelecidos a partir do agrupamento dos cargos e das funções dos sujeitos auscultados. Sendo assim, o Eixo 1 (E-1) abrange pesquisas que contaram unicamente com participantes que ocuparam ou estavam em cargos de nível estratégico (administração superior) durante o processo autoavaliativo. O Eixo 2 (E-2) engloba pesquisas que contaram com a participação de membros de diversas esferas da gestão da instituição, como reitor, pró-reitores, chefes de departamento e coordenador da CPA, as quais analisaram em sua empiria uma vertente mais global do uso dos resultados da AAI pelos gestores das IES *locus* das pesquisas realizadas. O Eixo 3 (E-3) abarca pesquisas que tiveram como foco grupos que têm a responsabilidade de executar, tomar decisões e planejar, a partir dos resultados apontados pela CPA nos relatórios de autoavaliação institucional. Por fim, as pesquisas que buscaram respostas junto a sujeitos que direcionam e operacionalizam a AAI integram o Eixo 4 (E-4).

Na Tabela 4, são sistematizados os quatro eixos e indicada a quantidade de teses e dissertações que a eles correspondem.

Tabela 4 – Códigos e eixos dos artigos científicos, dissertações e teses da categoria C-2 – tomada de decisão e autoavaliação

Código	Eixo	Artigos científicos	Dissertações	Teses
E-1	Nível estratégico – administração superior	-	1	-
E-2	Nível global – participantes de vários âmbitos da gestão acadêmica	-	-	2
E-3	Nível executivo – gestores que atuam/atuarão no planejamento e tomada de decisões	1	3	-
E-4	Nível operacional – gestores que conduzem/conduziram o processo de AAI	-	1	-
Total		1	5	2

Fonte: elaborada pela autora com base na pesquisa do estado do conhecimento.

Sinal convencional utilizado: - dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

A única pesquisa vinculada ao eixo E-1 é a de Silva (2009), que, com caráter exploratório, foi produzida na Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e buscou verificar se a administração superior utiliza os resultados da autoavaliação realizada pela CPA da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Para tanto, analisou o Relatório de Autoavaliação Institucional de 2005 e o Relatório de Gestão de 2007 da UFRR e adotou a análise de conteúdo para obter uma comparação entre esses dois documentos. A autora constatou que a comunidade acadêmica, em sua maioria, não conhece a missão da UFRR, nem o PDI da instituição, bem como que este documento serve para fins burocráticos, cumprindo as exigências do MEC, mas sem o intuito de proporcionar a autorreflexão da instituição. Também identificou que o RAAI não foi utilizado para o planejamento e direcionamento da tomada de decisões na instituição pesquisada e que, conseqüentemente, não há uma cultura de avaliação vigente.

No E-2, está a tese de Botelho (2016), que buscou saber se os resultados da AAI da Universidade Estadual de Goiás (UEG) auxiliaram os gestores acadêmicos na tomada de decisão e no planejamento para melhoria da qualidade institucional. A autora analisou os relatórios de autoavaliação institucional de dois triênios (2008-2010 e 2011-2013) e aplicou um questionário aos seguintes segmentos: membros da administração central e o presidente do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO); diretores pedagógicos e coordenadores de curso; docentes, discentes e servidores técnico-administrativos; membros da CPA (equipe central) e representantes da CPA de cada um dos 11 *campi* do *locus* da pesquisa. A análise dos dados mostrou que os gestores da IES entendem que o processo avaliativo interno da instituição

tem como eixo principal a parte orçamentária, para atender às exigências do governo de Goiás. Em relação aos discentes, a pesquisa revelou que vários não sabem o que é a CPA, o que indica uma falha na consolidação de uma cultura avaliativa e na sensibilização prévia à execução da avaliação. Os resultados demonstram que a IES não encara a autoavaliação pelo olhar formativo e proporcionador de qualidade institucional, bem como que sua configuração avaliativa atende aos propósitos de controle, supervisão e fiscalização por parte do governo estadual.

Ainda no E-2, a tese de Arantes (2022), assim como a de Botelho (2016), teve como objeto de estudo a UEG e o uso dos resultados da AAI preconizada pelo Sinaes e pelo CEE/GO para a tomada de decisão entre os anos de 2015 e 2020. Parte, portanto, da temporalidade demarcada na análise dos RAAIs da pesquisa de Botelho (2016). A pesquisa de Arantes (2022) envolveu quatro grupos de interlocutores: representantes da administração central da UEG que atuaram na organização, elaboração, execução e avaliação da AAI da universidade; o presidente do CEE/GO; os coordenadores locais da CPA; e os discentes, apontando as contradições em relação ao uso dos resultados da AAI na instituição e ressaltando que, nos relatórios, quase todas as dimensões são contempladas, configurando uma potencialidade, ao passo que, pela fala dos gestores, os resultados são parcialmente utilizados para orientar o planejamento e as tomadas de decisão. Diante disso, os gestores da UEG dão prioridade aos resultados do Enade para conduzirem suas ações. A autora conclui que a universidade assume uma conduta performática em relação ao uso dos resultados da AAI, estando ancorada no modelo de administração pública controlada pelo Estado-avaliador, não sendo orientada para induzir a qualidade, reiterando seu caráter clientelista e gerencialista, identificado igualmente na pesquisa realizada por Botelho (2016).

Pertencem ao eixo E-3 as dissertações de Vale (2014), Arruda (2016) e Conceição (2018), bem como o artigo científico de Arruda, Paschoal e Demo (2019). A pesquisa de Vale (2014) dirigiu o olhar ao aspecto administrativo dos gestores da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e buscou compreender a percepção dos gestores da instituição sobre o processo de AAI e como o comportamento empreendedor deles exerceu impacto sobre esse processo. O estudo revelou que os participantes da pesquisa mostraram um padrão que varia entre médio a elevado quanto às características comportamentais empreendedoras, mas precisam conhecer melhor o processo da autoavaliação na IES, além de evidenciar que os resultados da AAI são, em sua maioria, restritos à administração superior e à CPA e que não há comunicação e divulgação claras destes para que a comunidade acadêmica possa utilizá-los no planejamento de suas ações, o que pode justificar a resistência das entidades representativas dos docentes, discentes e dirigentes institucionais, como apontado por Lima (2011).

A dissertação de Arruda (2016) teve como objetivo compreender como os resultados da AAI são utilizados pelos gestores da UnB, abordando a AAI na gestão acadêmica, com ênfase nos processos de tomada de decisões. A partir de entrevistas realizadas com um grupo de gestores, concluiu que a UnB tem uma cultura avaliativa, porém predominantemente regulatória e controladora, bem como que, segundo os RAAIs, durante os anos de 2012 a 2015, houve um predomínio dos docentes na CPA, contrariando o aspecto democrático do processo avaliativo. O estudo revela que, no início da implementação da autoavaliação na IES, a preocupação maior era criar a cultura avaliativa, e não se centrar no uso dos resultados. Os docentes entrevistados alegaram que os resultados da AAI não são utilizados pela gestão acadêmica da instituição para a promoção do autoconhecimento e melhoria da IES, e, sim, para o atendimento às exigências do Sinaes, reiterando o aspecto regulatório da AAI na UnB. Eles compreendem como barreiras a falta da sensibilização da comunidade acadêmica sobre a relevância da autoavaliação institucional e o descrédito no processo. Em última análise, a autora destaca que os que mais avaliam positivamente o processo de autoavaliação desta universidade são aqueles gestores que, de fato, leram os relatórios, coincidindo também com o uso dos resultados destes.

A última dissertação do E-3 é de Conceição (2018), que analisou como os resultados da autoavaliação da Universidade Federal do Rio Grande (Furg) foram utilizados no planejamento e na gestão institucional. Para tanto, a autora estudou os questionários de autoavaliação aplicados aos segmentos da comunidade acadêmica no ano de 2014, que baseariam a revisão do PDI 2015-2018 desta mesma universidade. A pesquisadora constatou que, no período estudado, os resultados da autoavaliação institucional foram muito relevantes para a reformulação do PDI e dos Planos da Ação da instituição, que promove Seminários de Autoavaliação com o intuito de discutir as informações coletadas durante o seu processo de AAI. Entretanto, mesmo com a promoção dessa ação, os gestores participantes da pesquisa viram-se distanciados do processo e não se perceberam como elementos atuantes. Além disso, a estudiosa detectou o agravante, nos casos em que os gestores são também docentes, da dificuldade em conciliar as atividades de gestão com as acadêmicas.

O artigo científico de Arruda, Paschoal e Demo (2019) é derivado da dissertação de mestrado da primeira autora mencionada, defendida em 2016. Nesse trabalho, as autoras examinaram a autoavaliação da UnB e o uso dos resultados pelos gestores da instituição, constando que 51,7% de uma amostra de 116 gestores nunca tinham lido os relatórios de autoavaliação e que, desses, 73% desconheciam a existência de tais documentos. Observaram, assim, que o uso dos resultados da AAI está estreitamente relacionado à familiaridade com os relatórios. Em relação aos elementos facilitadores que influenciam o uso dos resultados da

autoavaliação institucional, destacaram o caráter geral e não segmentado dos relatórios, o que permite uma compreensão holística da universidade pelos gestores. Ressaltaram, também, que, apesar de a UnB ter sido uma das IES pioneiras na avaliação institucional, em seu interior ainda há necessidade de consolidar uma cultura avaliativa com foco formativo, em vez de mera conformidade às regulamentações estatais.

Em última instância, no Eixo 4, encontra-se a dissertação da Gonçalves (2016), que, assim como a pesquisa da Arruda (2016), investigou o processo de AAI da UnB, contrapondo o proposto pelo Sinaes e o que foi ressignificado na prática dessa instituição. A autora destaca que a CPA da UnB tem feito diversas ações no intuito de sensibilizar a comunidade acadêmica da instituição, como a criação do *site* da Comissão em 2015 e a realização da CPA itinerante. Contudo, salienta que existe uma alta rotatividade nos membros dessa comissão e que isso contribui para que estes não conheçam de fato o processo de AAI da IES. Outro ponto revelado é a falta de estrutura física e humana da CPA, assim como a falta de tempo dos seus membros, que, em diversos momentos, têm que conciliar as atividades da comissão com outras funções dentro da UnB. Com relação aos relatórios parciais dos anos 2014 e 2015, observa que, em seu conteúdo, há uma forte tendência de exercer a propaganda e os avanços da UnB, ao passo que suas fragilidades e dificuldades são pouco evidenciadas. Assim como revelado pela pesquisa de Arruda (2016), a dissertação da Gonçalves (2016) conclui que, no momento pesquisado, a UnB tinha uma cultura avaliativa, mas constituída de forma burocrática, distanciando-se do aspecto formativo e emancipatório. Em decorrência desse caráter, em ambas as pesquisas, é possível observar que os gestores pouco utilizaram os resultados expressos nos relatórios produzidos pela CPA, reafirmando a necessidade dessa universidade em desenvolver a cultura avaliativa com vistas ao autoconhecimento institucional, à melhoria da qualidade e à promoção da emancipação dos sujeitos nela envolvidos.

Cabe-nos esclarecer que o estudo realizado por Gonçalves (2026) entrou na categoria C-2 por conter importantes questões relativas à etapa de consolidação da autoavaliação da UnB, instituição que presente pesquisa investigou. Ademais, revela as perspectivas e os delineamentos em que a AAI da UnB se estabelece e que ancoram, assim, a fase de consolidação desse processo. Em vista disso, espera-se que os resultados sejam utilizados pelos gestores da referida universidade para além do cumprimento da regulação, apontando para o viés formativo, em busca da qualidade da instituição.

A categoria C-3 – a comunidade acadêmica e a autoavaliação– reúne o maior número de trabalhos levantados, um total de 11: cinco artigos científicos (Andriola; Souza, 2010; Reis; Silveira; Ferreira, 2010; Falleiros; Pimenta; Valadão Júnior, 2016; Jesus; Bedritichuk, 2018;

Martins; Ribeiro, 2018); cinco dissertações (Nascimento, 2011; Falleiros, 2013; Tavares, 2018; Cavalcanti, 2019; Lima, 2019); e uma tese (Nardelli, 2019).

Andriola e Souza (2010) analisaram a cultura avaliativa da Universidade Federal do Ceará (UFC) a partir da representação de gestores e servidores técnico-administrativos das nove unidades dos *campi* de Fortaleza que participaram do ciclo da AAI 2005/2006. Os resultados indicaram que, embora os gestores da instituição tenham conhecimento sobre avaliação institucional, seja em parte, seja integralmente, e entendam que esse mecanismo promove o conhecimento sobre a instituição, a melhoria e a sedimentação dos compromissos financeiros, existe pouca participação e envolvimento desse segmento no processo avaliativo da IES. As análises empreendidas pelos autores revelaram que há certo receio quanto à credibilidade da avaliação, principalmente porque, ao longo dos anos, foi determinada pelas agências governamentais, e não pelas próprias IES. Os autores acrescentam que, dentre outros motivos, a falta de participação é decorrente da cultura de que o processo avaliativo é apenas para o cumprimento do caráter punitivo, em detrimento do seu potencial formativo. No tocante aos servidores técnico-administrativos, estes evidenciam falta de cultura avaliativa, assim como se observou nos gestores.

Reis, Silveira e Ferreira (2010) investigaram, por meio do relatório de AAI referente ao período de 2007-2008, como os segmentos da comunidade universitária avaliaram cada dimensão do Sinaes na Universidade Federal de Viçosa (UFV). De acordo com os resultados, discentes e docentes, em sua maioria, avaliaram positivamente a IES, enquanto os servidores técnico-administrativos a avaliaram de maneira pior. Os autores consideram que os resultados da AAI oferecem subsídios para a gestão acadêmica, no intuito de aprimorar a qualidade institucional, e ressaltam que, para que isso ocorra, é fundamental a participação acadêmica permeada por reflexões livres do viés regulatório governamental. Por fim, apontam a importância dos gestores como elemento essencial para a correção e o redirecionamento das ações diante dos problemas identificados, movimento que confere maior credibilidade ao processo.

Falleiros, Pimenta e Valadão Júnior (2016) investigaram os significados que os servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) atribuem à AAI, a partir da coleta dos dados realizada em 2009 e 2013. Os autores constataram que a instituição ainda apresentava carência no desenvolvimento de uma cultura avaliativa e que a ausência de resultados práticos decorrentes da avaliação contribuiu para o baixo desenvolvimento. Nesse contexto, reforçamos a importância do uso dos resultados pelos gestores nas universidades, pois, além de gerar efeitos concretos, atribui maior credibilidade ao

processo avaliativo, já que a comunidade acadêmica percebe que suas demandas estão sendo atendidas.

Nessa mesma linha de raciocínio, Martins e Ribeiro (2018) pesquisaram o modo como acontece a participação dos servidores técnico-administrativos em educação nas universidades federais brasileiras, sinalizando a pequena participação efetiva desse segmento, pois as Ifes têm falhado no quesito sensibilização e na garantia de participação aos membros desse grupo. A pesquisa contou com uma amostra de cinco universidades federais que obtiveram os melhores conceitos no IGC em 2014, sendo selecionada uma Ifes por região: UFPA, UFPE, UnB, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e UFRGS. Além da questão da participação e do envolvimento dos servidores técnico-administrativos, os pesquisadores salientam que, na UFPE e na UnB, há maior ênfase no desempenho em *rankings* nacionais e internacionais, priorizando-se os indicadores em detrimento do que o Sinaes preconiza: uma avaliação sistêmica, com a autoavaliação direcionando os demais componentes avaliativos.

O último artigo da categoria C-3 é o de Jesus e Bedritichuk (2018). A partir da pesquisa das autoras, foi construído e validado um questionário que contempla a percepção dos docentes no processo de autoavaliação da UnB. A motivação para a elaboração desse instrumento surgiu de um questionamento feito pelos avaliadores externos à CPA da instituição, em 2013, sobre a existência de mecanismos para ouvir os discentes, docentes e servidores técnico-administrativos. Naquele momento, havia um instrumento somente destinado aos discentes, o que evidenciou a necessidade da instituição em atender plenamente ao pressuposto de participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica no processo de autoavaliação. As autoras apontaram a ampla participação dos docentes na pesquisa, o que demonstra a necessidade de esse grupo ser ouvido. Desde 2015, o instrumento passou a ser adotado com boa aceitação na UnB.

O estudo de Nascimento (2011) investigou a percepção dos docentes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) sobre o processo de AAI, revelando que, embora esses profissionais considerem a avaliação de regular a boa, ainda há desafios na comunicação e na sensibilização da comunidade acadêmica. Os resultados revelaram que os docentes que participaram da AAI demonstraram maior satisfação e compreensão do processo em comparação àqueles que não responderam ao questionário, o que sugere que o envolvimento contribui para a valorização da autoavaliação. A pesquisa indicou a necessidade da comunidade acadêmica de obter mais informações sobre o projeto e os objetivos da autoavaliação e do Projeto Pedagógico Institucional, a fim de ampliar sua participação. Foram identificadas falhas na divulgação dos resultados e na clareza dos objetivos da AAI, além da percepção de que os

egressos e parte da comunidade acadêmica apresentam baixa participação no processo avaliativo. A extensão dos questionários e a sobrecarga de atividades também foram apontadas como fatores que desestimulam a adesão docente, o que levou o pesquisador a sugerir que os instrumentos de coleta de dados sejam mais sucintos e diretos, para que a instituição possa mitigar esses desafios.

A dissertação de Falleiros (2013) explorou os significados atribuídos à autoavaliação institucional pelos servidores técnico-administrativos da classe E com função gratificada na UFU. A autora argumenta que a universidade investigada não tem uma cultura de avaliação, sendo esse um dos motivos para a falta de resultados práticos provenientes do processo avaliativo. Por meio da análise histórica da autoavaliação da UFU, a pesquisadora identificou descontinuidades que contribuem para esse cenário. Os dados das entrevistas realizadas em 2009 e 2013 revelaram um quadro de desinteresse e desconhecimento por parte da comunidade acadêmica sobre a autoavaliação, bem como a baixa adesão dos servidores, que não percebem impactos concretos das avaliações institucionais. Esse descrédito compromete a efetividade da autoavaliação e limita seu potencial como ferramenta de aprimoramento da IES.

Tavares (2018) empreendeu um estudo sobre desafios, fragilidades e potencialidades da avaliação institucional na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) com base nas representações sociais, para compreender e fortalecer a cultura avaliativa, contribuindo para a ressignificação da universidade. A autora destaca que a autoavaliação deve ser uma atividade democrática e participativa e que, para tanto, é necessária a consolidação da cultura avaliativa na instituição, que ainda não está definida. A pesquisa revelou que, na Unioeste, há baixa adesão e envolvimento da comunidade acadêmica na AAI e identificou a necessidade de a instituição avançar no quesito teórico-metodológico, para que possa atingir o conhecimento da realidade institucional e a sua melhoria e transformação a partir dos resultados gerados pela autoavaliação. Acrescenta que a significativa participação da comunidade acadêmica nesse processo contribui para a tomada de decisão com vistas à melhoria da qualidade educativa da instituição.

O estudo de Cavalcanti (2019) explorou a percepção dos servidores técnico-administrativos da UFPB sobre a avaliação interna, destacando sua participação no processo. Os dados evidenciaram que a CPA conduz a autoavaliação como um protocolo meramente formal, em atendimento às exigências legais, sem que seus resultados sejam efetivamente utilizados para promover mudanças na universidade. O pesquisador aponta que grande parte dos respondentes se encontra à margem do processo autoavaliativo e que muitos desconhecem sua existência. Metade dos interlocutores do estudo nunca participou de qualquer pesquisa

avaliativa na UFPB, o que demonstra a fragilidade da cultura avaliativa na instituição. Além disso, 43,8% dos participantes avaliaram negativamente a convocação para a avaliação interna, fator que causa baixa adesão ao processo. Diante desse cenário, o autor reforça a necessidade de maior envolvimento da CPA na sensibilização da comunidade acadêmica, a fim de fomentar uma cultura avaliativa mais inclusiva e democrática, garantindo a participação efetiva dos servidores e o aprimoramento institucional.

A dissertação de Lima (2019), última produção da categoria C-3, analisou o processo de autoavaliação institucional em IES públicas, com foco na participação da comunidade acadêmica e nas estratégias de sensibilização adotadas. Com o objetivo de investigar formas de ampliar o engajamento na AAI da UFV, a pesquisadora examinou a participação da comunidade acadêmica na Universidade Federal de Goiás (UFG), na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e na UFSM. Os achados da pesquisa evidenciaram a ausência de paridade na composição das CPAs nas instituições investigadas. No entanto, Lima (2019) destaca as iniciativas de sensibilização proporcionadas pela UFG, como eventos internos, e destinação de recursos para as ações das Comissões Setoriais de Avaliação na UFSM. No que se refere à divulgação, Lima (2019) ressalta a prevalência da divulgação dos processos avaliativos por *e-mails* e informativos nos *sites* institucionais. Por sua vez, estratégias como a ampliação das CPAs, a subdivisão em comissões setoriais e a criação de espaços físicos para seu funcionamento foram identificadas como fatores que contribuíram para maior adesão da comunidade acadêmica à autoavaliação.

A tese de doutorado de Nardelli (2019), única da categoria C-3, investigou o engajamento na autoavaliação institucional na Unioeste e sua relação com os processos de construção identitária dos indivíduos envolvidos na AAI. A autora argumenta que o processo de AAI é legitimado pelo Estado, independentemente da participação e do envolvimento dos indivíduos, e destaca que o engajamento nesse processo está associado à identificação com o tema, ao sentimento de pertencimento e à participação nas comissões, seja por iniciativa própria ou por convite, o que contribui para a percepção de legitimidade da atuação dos membros. Por outro lado, aponta que a falta de autonomia na escolha dos participantes, sobretudo quando são indicados por critérios arbitrários, compromete o envolvimento nas comissões de AAI. Nessas circunstâncias, a ausência de vínculo com a atividade avaliativa, somada ao desconhecimento sobre a temática, inclusive sobre a própria Lei do Sinaes, desestimula a participação. Nardelli (2019) destaca que, embora a AAI possa favorecer tanto o autoconhecimento pessoal como o institucional, a IES investigada ainda não consolidou uma cultura avaliativa robusta, visto que

os aspectos burocráticos e a descontinuidade dos processos avaliativos dificultam essa consolidação.

A análise das produções da categoria C-3 revela a recorrência de diversos desafios no âmbito da AAI, como a ausência ou o baixo desenvolvimento de uma cultura avaliativa formativa nas IES, a limitada participação da comunidade acadêmica e a percepção da autoavaliação como um mero procedimento burocrático. Esses fatores contribuem para o descrédito e o desinteresse por parte dos membros da universidade, reduzindo seu envolvimento ativo ao longo do processo avaliativo. Os estudos enfatizam a importância de ações de sensibilização e de estratégias de comunicação para fortalecer e ampliar a participação e o engajamento da comunidade acadêmica na AAI. Contudo, a falta de paridade na composição das CPAs e a ausência de uma cultura avaliativa consolidada nas IES evidenciam a necessidade de esforços adicionais para que a autoavaliação se torne, de fato, um processo democrático e efetivo, capaz de mobilizar todos os segmentos universitários e contribuir para o aprimoramento institucional. Diante desse quadro, é importante chamar a atenção para a avaliação de Demo (1999) de que a qualidade educacional se fundamenta na participação da comunidade em uma avaliação qualitativa, formativa ou emancipatória, como defendemos nesta pesquisa. Segundo o autor, “[...] assim, a avaliação qualitativa não é uma iniciativa externa, de fora para dentro. Só é factível, em profundidade, como forma de auto-expressão [*sic*]” (Demo, 1999, p. 24).

A categoria C-4 – processos e dinâmicas da autoavaliação – reúne os artigos de Grego *et al.* (2007) e de Vieira e Freitas (2010), além das dissertações de Queiroz (2008), Rosas (2014), Perez (2017), Rangel (2017) e Rodrigues (2017) e das teses de Cunha (2010) e Lima (2011). No recorte temporal adotado, os estudos dessa categoria nos possibilitaram uma compreensão mais ampla do processo de autoavaliação nas universidades federais e estaduais brasileiras, evidenciando seus diferentes movimentos e os desafios inerentes à sua implementação.

O artigo de Grego *et al.* (2007) apresenta o processo de construção da autoavaliação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), pautado no pressuposto avaliativo democrático. Os autores trazem o percurso avaliativo relativo ao período anterior ao Sinaes (2001-2004), destacando que a instituição aderiu voluntariamente ao Paiub para realizar a avaliação interna, e esclarecem que, em 2000, o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE/SP) institucionalizou a avaliação que seria elaborada e implementada pelas próprias universidades do estado. Segundo o estudo, a Unesp adotou um processo avaliativo baseado em três enfoques: o democrático, o de tomada de decisão e o de revisão crítica. Com isso, a

instituição internalizou uma cultura de avaliação pautada na autogestão e, conseqüentemente, na autorregulação.

Vieira e Freitas (2010) estudaram o desenvolvimento da autoavaliação na Universidade do Estado da Bahia (Uneb), analisando o discurso dos gestores da administração superior dessa IES, dos membros da CPA e das Comissões Setoriais de Avaliação em relação ao processo avaliativo. A pesquisa foi conduzida no *Campus I* da Uneb, durante o segundo semestre de 2007 e o primeiro de 2008. Com a investigação, as autoras identificaram dificuldades de comunicação, pouco preparo entre os membros das comissões e escasso apoio da administração superior ao processo. Contraditoriamente a essas barreiras, constataram, nas falas dos membros das comissões, que a avaliação interna possibilita uma compreensão global da instituição e reforça a necessidade de integração entre as diversas dimensões avaliativas.

A dissertação de Queiroz (2008) analisou a implementação da autoavaliação da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas da UEG. Por meio de uma investigação qualitativa com estudo de caso, a autora realizou entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo com triangulação das fontes. O estudo mostrou que, mesmo aderindo ao processo autoavaliativo da política vigente, a IES pesquisada revelou uma prática distante da proposta formativa. A execução da autoavaliação foi conduzida por uma comissão e um núcleo de avaliação institucional, sem a participação ativa da comunidade acadêmica. Além dessa falta de protagonismo, outros inibidores foram percebidos, como a carência de infraestrutura e de recursos financeiros e tecnológicos, bem como a falta de apoio por parte da Direção da unidade. Por fim, a pesquisadora observou que a instituição reconhece a capacidade formativa da avaliação, porém, na prática, deu-se de forma oposta.

A tese desenvolvida por Cunha (2010) buscou analisar como as práticas da autoavaliação realizadas na UFPA se traduziram nos quatro cursos, a saber: nas licenciaturas em Pedagogia e em Biologia e nos bacharelados em Direito e em Engenharia da Computação. Apesar de a pesquisa ter focado nos efeitos produzidos especificamente nesses cursos, optamos por considerá-lo para análise, por entendermos que o processo da avaliação interna da UFPA constitui-se, primeiramente, em um aspecto global, até desdobrar e impactá-los. Assim, os resultados da pesquisa indicaram que a autoavaliação na UFPA teve dois movimentos distintos. O primeiro refere-se à falta de globalidade e integração, tendo em vistas a existência de ações autoavaliativas setorializadas, o que acaba isolando a atuação da CPA da instituição. O segundo movimento consiste no reconhecimento, em algumas faculdades da IES, da necessidade de participar e/ou acompanhar a avaliação interna, pois, a depender dessa participação, os efeitos são sentidos em maior ou menor grau. A autora conclui que, ocorrendo unicamente de maneira

individualizada no cotidiano de sala de aula entre docentes e discentes, a avaliação não permite uma reflexão mais global sobre o curso, a faculdade e a própria IES. Pondera também que a autoavaliação proporciona importantes efeitos e resultados a partir da concepção da avaliação formativa e que a forma como ela se traduz na prática pela IES investigada necessita de mais debate, ampliação e consolidação, com diálogo participativo envolvendo a comunidade acadêmica.

Lima (2011) estudou o processo autoavaliativo da UFMA entre 2004-2006, evidenciando que esse processo foi permeado por ambiguidades e contradições. De um lado, em alguns momentos, a IES adotou a perspectiva formativa e democrática, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Sinaes, com a autorregulação dos projetos dos cursos de graduação. Por outro, foram observadas resistências por parte das entidades representativas dos docentes, discentes e dirigentes institucionais, ora por discordância teórica, ora por inércia e não participação no processo avaliativo.

Rosas (2014) estudou o processo da autoavaliação da UFPB, enfatizando que o início da implementação da AAI dessa IES envolveu conflitos políticos entre sua CPA e a administração superior, porque esta não aceitava o modelo de avaliação em curso. Conforme a autora, na UFPB, entre 2006 e 2012, não houve avaliação interna, iniciada somente a partir de 2013, o que revela contradições e descompassos. Destaca, nesse sentido, que, no discurso oficial, há o reconhecimento da importância da avaliação para a instituição, enquanto, na prática, poucos gestores e membros da CPA e da Comissão Executiva de Avaliação Institucional (Ceai) participaram ou tinham conhecimento sobre o Sinaes. Em vista disso, conclui que, na universidade investigada, até o momento da realização da pesquisa, não havia sido firmada uma cultura de avaliação formativa, emancipatória e democrática, preponderando o cumprimento estritamente legal e burocrático, com a elaboração de relatórios altamente técnicos e sem o envolvimento da comunidade acadêmica.

Perez (2017) buscou avaliar, em sua dissertação, o grau de maturidade do processo autoavaliativo realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) durante o ano de 2015. De acordo com a autora, a instituição apresentava, à época da realização do estudo, um grau de 2,58 em uma escala que vai de 1 a 5, sendo 5 o processo mais consolidado e eficiente. Portanto, a IES encontrava-se no nível denominado definido, no qual os procedimentos, políticas e planos de avaliação interna estão estabelecidos, mas ainda precisam melhorar nos quesitos de monitoramento e tratamento dos seus resultados. Assim como Rosas (2014), Perez (2017) revelou que esse processo se dá sob moldes burocráticos e técnicos e com pouca adesão

por parte da comunidade acadêmica, fatores provenientes de uma cultura autoavaliativa formativa ainda incipiente na IES.

A pesquisa de Rangel (2017) buscou compreender como se deu o processo autoavaliativo na Ufes entre 2004 e 2015 e se este ocorreu sob a perspectiva formativa ou controladora, o que levou à identificação de progressos e entraves no transcurso da AAI dessa universidade. O estudo mostrou que, na instituição, existia o discurso reconhecedor da importância da avaliação interna para além dos aspectos técnicos. Em contrapartida, na prática, ainda persistiam os moldes burocráticos e de prestação de contas ao Estado, conforme as exigências da lei, além de baixa participação da comunidade acadêmica no processo avaliativo.

Rodrigues (2017) realizou uma análise comparativa a respeito da autoavaliação realizada nos anos 2005 e 2015 na UEG, *Campus Goianésia*. Em 2005, a instituição conduziu sua autoavaliação sob a forma de pesquisa, contemplando cinco eixos e dez dimensões. Já em 2015, voltou-se para um instrumento de gestão, mas fragmentado. A autora conclui que, ao longo dos dez anos, a avaliação interna da UEG destinou-se à coleta de dados, à construção dos relatórios e ao arquivamento destes. Assim, os resultados não levaram a mudanças significativas dentro da instituição, não contribuíram para sua melhoria e se constituíram em mero atendimento às exigências legais, sem ajudar substancialmente o desenvolvimento da cultura de avaliação na IES.

Torna-se significativo estabelecer uma relação entre as produções da categoria C-4 discutidas nesta pesquisa. Em tais circunstâncias, cabe-nos frisar que, nos trabalhos que para ela convergiram, houve predominância da perspectiva burocrática e técnica acerca da autoavaliação nas IES investigadas. Da mesma forma, podemos perceber pouco desenvolvimento de uma cultura avaliativa formativa e democrática com a participação e o diálogo com a comunidade acadêmica. Essa tendência reforça a prevalência do caráter regulatório do processo avaliativo, que, ao ser conduzido sob a concepção emancipatória, tem grandes chances de resultar na melhoria institucional, com vistas à pertinência social e à resolução dos problemas a partir das demandas sociais.

Ao concluir este estado do conhecimento, recapitulamos a metodologia adotada para o levantamento dos estudos sobre a AAI. Optamos por incluir produções que tiveram como *locus* universidades federais e estaduais, por estarem próximas ao nosso objeto de estudo. No caso dos artigos científicos, priorizamos aqueles de caráter empírico. Dessa maneira, pudemos nos situar em relação à política do Sinaes, com ênfase na autoavaliação. As análises dos trabalhos da categoria C-2, que aborda a autoavaliação e a tomada de decisão pela gestão, evidenciaram que as discussões sobre o tema precisam ser ampliadas, uma vez que as pesquisas realizadas se

concentram, majoritariamente, nos processos e nas dinâmicas de implementação do Sinaes nas IES ou na percepção e/ou participação da comunidade acadêmica na avaliação interna.

Por fim, é relevante destacar a pertinência desta pesquisa na atual conjuntura da política do Sinaes, que se encontra consolidada, considerando os 21 anos de sua implementação. Isso é importante, dentre outras razões, porque expressivas modificações foram realizadas na referida política nos últimos anos, como a adoção das visitas externas *in loco* virtuais, instituídas pela Portaria nº 165, de 20 de abril de 2021 (Brasil, 2021a), e regulamentadas pela Portaria nº 183, de 23 de abril de 2021 (Brasil, 2021b), e pela Portaria nº 610, de 27 de junho de 2024 (Brasil, 2024), que institui o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de licenciatura – Enade das Licenciaturas –, alterações legais que serão discutidas no terceiro capítulo desta dissertação.

1.3 Síntese parcial

Como síntese do estado do conhecimento, foram analisados ao todo 37 trabalhos, distribuídos em quatro categorias: i) atuação da CPA, com nove produções; ii) autoavaliação e tomada de decisão pela gestão, com oito pesquisas; iii) a comunidade acadêmica e a autoavaliação, com 11 trabalhos e iv) processos e dinâmicas da autoavaliação, com nove publicações. Entretanto, constatamos que são escassas as pesquisas que investigam, especificamente o uso dos resultados da autoavaliação pela gestão universitária. Essa lacuna evidencia a necessidade de estudos que analisem como a AAI tem efetivamente orientado decisões institucionais, planejamento estratégico e políticas acadêmicas – aspecto central da presente dissertação.

A análise geral das 37 produções revelou pontos convergentes e desafios recorrentes no cenário da educação superior brasileira. As pesquisas indicaram a predominância de uma perspectiva burocrática, técnica e regulatória da autoavaliação, em detrimento de sua concepção formativa e emancipatória. Nesse sentido, constatamos a supervalorização de indicadores externos às IES para a tomada de decisões, como *rankings* e os resultados do Enade. Outro aspecto identificado foi a limitada participação da comunidade acadêmica nos processos autoavaliativos das IES pesquisadas, bem como a fragilidade das CPAs.

Em relação, especificamente, à categoria C-2 (autoavaliação e tomada de decisão pela gestão), as pesquisas mostraram que a utilização dos relatórios de autoavaliação institucional (RAAIs) pelos gestores está intimamente ligada à sua familiaridade com esses documentos e ao entendimento de que a AAI deve servir como subsídio para o planejamento. Em muitas

universidades, os RAAIs atendem principalmente, às exigências burocráticas e legais do Sinaes. Mesmo em instituições como a UnB, verificou-se o uso dos resultados pela gestão, porém com a ressalva quanto à necessidade de consolidar uma cultura avaliativa com foco formativo, em vez de mera conformidade regulatória.

O estado do conhecimento concluiu que, embora a produção acadêmica sobre a autoavaliação institucional e seus resultados tenha se ampliado, a maioria das pesquisas se concentra nas dinâmicas e implementação, na atuação das CPAs ou na percepção da comunidade acadêmica sobre a avaliação interna. Ao identificar a escassez de estudos aprofundados que examinem o uso efetivo da autoavaliação pela gestão universitária em ciclos avaliativos específicos, o mapeamento feito justifica a pertinência e a relevância desta pesquisa.

2 ENTRE O CONTROLE E A EMANCIPAÇÃO: EVOLUÇÃO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA DO PARU AO “PROVÃO”

Para compreender o contexto da avaliação da educação superior brasileira, considerando as duas décadas de implementação do Sinaes, este capítulo discute, em um primeiro momento, os conceitos e fundamentos da avaliação. Em seguida, traça um percurso histórico da política de avaliação nas décadas de 1980 e 1990, visando demonstrar como esta veio se tornando uma prática institucionalizada no país, culminando com a criação do ENC, instituído pela Lei nº 9.131/1995 (Brasil, 1995).

Na sistemática na discussão realizada, adotamos as três fases do processo de construção das políticas de avaliação da educação superior apontadas por Almeida Júnior (2004): a construção da agenda (1983 a 1992), a formulação da política (1993 a 1995) e, por fim, a sua implantação (1995 a 1996). Além disso, Fonseca (2008) e Félix (2008) indicam uma quarta fase, que compreende a construção da avaliação emancipatória proposta pelo Sinaes, instituído pela Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004a), que se encontra em vigência e será abordado no terceiro capítulo desta dissertação.

2.1 Avaliação: demarcações teóricas

Não é de agora que a avaliação é tratada no campo educacional, seja ele referente à educação básica ou superior. Há um consenso entre pesquisadores e profissionais da área de que a avaliação deve estar sempre presente no dia a dia da prática educativa. No entanto, ao longo das últimas décadas, os estudos e as discussões sobre o tema têm se intensificado e se complexificando.

Quando pensamos em avaliação, percebemos que esta está intimamente ligada ao julgamento de valor de determinado objeto, situação ou prática, como ressalta Ristoff (2011, p. 46), uma vez que se busca “[...] avaliar para (a)firmar valores”. Esse julgamento é tecido a partir de critérios e objetivos preestabelecidos, sendo conscientemente empreendido (Luckesi, 2011), logo não é neutro, pois carrega consigo intencionalidades. Assim, ao optar por determinada concepção avaliativa, escolhe-se também uma visão de educação diretamente influenciada pelo contexto social, econômico e político da sociedade. Mas para que avaliar? Pressupõe-se que esta ação busca a transformação do fenômeno e resulta na tomada de decisão consciente, configurando-se como um mecanismo de ação-reflexão-ação (Luckesi, 2011).

Por muito tempo, sob a influência da indústria moderna, a avaliação escolar foi reduzida a uma mera mensuração e classificação do desempenho dos estudantes, sendo associada a testes psicológicos, e limitava-se à coleta de dados objetivos e descontextualizados, desconsiderando a complexidade dos processos educacionais. Dessa forma, a prática avaliativa era centrada exclusivamente nas aprendizagens dos estudantes, negligenciando outros aspectos importantes do processo educativo.

Na discussão que propomos para a evolução, os enfoques e as definições que a avaliação vem assumindo no contexto educativo, tomaremos como referência as contribuições de Dias Sobrinho (2003a). O autor traz um panorama de diversos estudiosos sobre como foi sendo desenvolvida a temática e quais pressupostos ancoram cada momento e definições do tema.

Dias Sobrinho (2003a) apresenta os cinco períodos da avaliação elaborados por Stufflebeam e Shinkfield (1987), destacando que os mesmos não são marcados pelo rigor temporal, assim como ocorre nos diversos fenômenos históricos. O primeiro período da avaliação, também chamado de pré-Tyler, engloba os últimos anos do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Nessa fase, a prática avaliativa era dominada por testes quantitativos e fortemente influenciada pela Psicologia. Não havia diferença clara entre avaliar e medir, de maneira que recaía no individual, na mensuração do quanto foi aprendido, desconsiderando aspectos mais amplos, como o currículo, os programas e a instituição na totalidade.

Ralph Tyler (1942) é considerado o grande representante da segunda geração da avaliação educacional. Segundo Dias Sobrinho (2003a), esse autor cunhou a expressão avaliação educacional em 1934. Para Tyler (1942), o conceito de avaliação está diretamente relacionado às mudanças comportamentais esperadas para os estudantes, servindo para verificar se eles estão adquirindo os conhecimentos, habilidades e atitudes esperados. Portanto, a avaliação assume uma postura regulatória do conhecimento adquirido pelos estudantes e contém padrões e critérios que podem elucidar o sucesso ou fracasso dos resultados perante o currículo e o programa de ensino. O objetivo fundamental da avaliação, segundo Tyler (1942, p. 492, tradução nossa),¹⁴ é “[...] fazer uma verificação periódica da eficácia da instituição de ensino e, assim, indicar os pontos em que são necessárias melhorias no programa”.

Stufflebeam e Shinkfield (1987) denominam a terceira fase da avaliação como a era da inocência, compreendida entre 1946 e 1957 e marcada pelo descrédito em relação ao caráter técnico da avaliação e até mesmo da própria educação. Em contraponto, a quarta fase, denominada realismo (1958-1972), testemunhou um renovado interesse pela avaliação,

¹⁴ “[...] *to make a periodic check on the effectiveness of the educational institution, and thus to indicate the points at which improvements in the program are necessary*” (Tyler, 1942, p. 492).

impulsionado, em parte, pela necessidade de justificar os investimentos públicos em educação. A partir desse período, a avaliação passou a ser vista como um instrumento fundamental para a prestação de contas à sociedade e aos usuários do sistema educativo, sendo uma tendência que teve impacto significativo na avaliação da educação superior brasileira.

Cronbach (1963) propôs uma nova perspectiva para a avaliação, desvinculando-a dos objetivos educacionais e posicionando-a como um instrumento para a tomada de decisões. Essa visão convergiu com as ideias de Scriven (1967), que estabeleceu uma distinção fundamental entre as funções, que são mais flexíveis e podem variar de acordo com as necessidades do contexto, e os objetivos da avaliação, que são fixos, predeterminados e utilizados para tomar decisões. Em *The Methodology of Evaluation*, Scriven (1967) discute a avaliação para a verificação pontual dos resultados – somativa – e a de perspectiva formativa, realizada ao longo do processo, englobando diversos fatores que interferem em seus resultados, como o contexto educacional, o currículo oculto e as particularidades de cada estudante.

A partir da década de 1970, no quinto e último período, vastos estudos foram realizados sobre avaliação, promovendo uma teorização mais consolidada (Dias Sobrinho, 2003a). Essa geração ficou conhecida como período da profissionalização da avaliação, conforme apontado por Stufflebeam e Shinkfield (1987). Além disso, surge a meta-avaliação, com a preocupação de avaliar a própria avaliação, contribuindo para aumentar a credibilidade e a confiabilidade dos resultados.

Ao observar o movimento que a avaliação foi delineando, podemos perceber que há o deslocamento do seu foco, partindo da avaliação das aprendizagens, caminhando na busca do adequado alcance dos objetivos preestabelecidos, chegando ao uso dos resultados do processo para a tomada de decisões. O movimento muda a ótica da mera avaliação descritiva e diagnóstica para uma avaliação que tende a ser mais formativa e democrática (Dias Sobrinho, 2003a).

No estudo da temática da avaliação, podemos perceber dois distintos enfoques dados a esta: o técnico-burocrático e o participativo. O primeiro enfatiza o controle externo pelo governo, pautado na eficiência, voltada para a adequada distribuição dos recursos e guiada conforme a lógica do mercado; e o segundo valoriza a autonomia das instituições e a participação de diversos atores, almejando a melhoria da qualidade educacional. Essa dualidade tem implicações significativas para a prática avaliativa, influenciando a escolha de instrumentos, a definição de critérios e a utilização dos resultados (Dias Sobrinho, 2003a). Como veremos mais adiante, ainda neste capítulo, a avaliação da educação superior brasileira oscila entre estes dois polos, sem seguir um padrão linear, assumindo uma dinâmica

influenciada por relações de poder que permeiam as esferas política, administrativa e institucional e que acabam moldando as intenções e os objetivos da avaliação.

Além disso, a avaliação pode ter diferentes objetivos, desde o controle e a regulação até a busca por uma melhoria significativa da qualidade do objeto avaliado com o caráter pedagógico. Dias Sobrinho (2003a) indica dois distintos enfoques gerais que a avaliação pode assumir, visto que se trata de um processo que não é neutro, trazendo consigo intencionalidades e concepções de valor. Esclarece ainda que a avaliação é mais um mecanismo utilizado por grupos sociais para lograr a hegemonia, ampliá-la ou reforçá-la. Há clara menção a Gramsci (2015), visto que este autor entende que a hegemonia é exercida por meio do domínio e da “direção intelectual e moral” (Gramsci, 2015, p. 56), na busca por consenso entre os grupos subalternos, e por meio dos aparelhos privados e públicos, atuando não somente na estrutura econômica e política da sociedade, uma vez que está presente nas formas de pensar, nas direções ideológicas e na concepção de mundo (Gruppi, 1978), como podemos observar na preferência da adoção de um enfoque em detrimento de outro. Logo,

[...] a hegemonia tem também uma função educativa e o Estado não só luta para conquistar o consenso, mas também educa esse consenso, ou seja, a hegemonia deve ser não só a forma na qual se afirma a direção, o poder de uma classe, de um bloco social, mas deve ser também o terreno e o instrumento para realizar a superação da subalternidade, para atingir uma nova, mais alta unificação entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos (Simionato, 1999, p. 49-50).

A partir do exposto, abordamos o enfoque tecnológico ou empirista-objetivista dado à avaliação, no qual a educação está a serviço do mercado e por ele é regulada com instrumentos, resultando em competitividade entre as instituições. Atrelado à eficiência, esse enfoque não tem um caráter pedagógico, segue a ética do utilitarismo e, portanto, expressa atividades de medida e de controle (Dias Sobrinho, 2003a). Nessa linha, a modalidade do *accountability*¹⁵ é extensivamente utilizada quando se trata de tal enfoque, pois é geralmente compreendida como uma forma de garantir o uso eficiente dos recursos financeiros, inserindo-se em uma concepção avaliativa voltada aos interesses externos e hierarquizados em relação à instituição.

O segundo enfoque – avaliação subjetivista, naturalista ou democrática – tem como preocupação central o desenvolvimento e a transformação interna da instituição, sob a perspectiva educativa e contínua, e considera as pessoas que fazem parte dela, resultando no pluralismo democrático e ativo. Todavia, a participação nem sempre se dá de forma heterogênea,

¹⁵ Lavador (1995) define *accountability* como a responsabilização pelo alcance do sucesso em certas finalidades a que se propõe o objeto mediante o uso de meios mais eficientes, ou seja, a capacidade de prestação de contas no sentido quantitativo.

podendo existir divergências negociadas em conjunto, proporcionando um resultado muito mais rico e integral. Nesse enfoque, a opção metodológica adotada são as abordagens qualitativas e interpretativas, que não desconsideram completamente os dados quantitativos, todavia, sempre apontam para o interesse social e comum (Dias Sobrinho, 2003a).

Até aqui, a avaliação foi tratada em seu sentido *lato sensu*, porém, com o intuito de prosseguirmos para a avaliação institucional no âmbito da educação superior, é necessário que façamos a distinção entre o tipo de avaliação mencionado e a avaliação educacional. Esta última refere-se ao ensino e aprendizagem, aos estudantes e profissionais de ensino, em suma, à qualidade das práticas pedagógicas. Com uma visão mais ampla, a avaliação institucional direciona sua ação às políticas públicas, projetos e instituições, incorporando também os resultados da primeira (Fernandes; Belloni, 2001). Quando pensamos em avaliação da educação superior, a primazia de exames, como o ENC ou Enade, denota a prevalência da avaliação educacional focalizada nos estudantes em detrimento da análise global, conferindo uma maior fragilidade a esse processo tão caro à sociedade.

A avaliação institucional objetiva a busca do autoconhecimento e fornece dados sobre os erros e acertos cometidos pela instituição no intuito de revelar suas potencialidades, para dar prosseguimento a estas ou corrigir eventuais caminhos que não foram satisfatórios diante do que a instituição se propôs em relação a sua qualidade (Fernandes; Belloni, 2001). Desse modo, é

[...] entendida como um processo democrático, capaz de envolver os diferentes segmentos da instituição, não se faz de repente, jamais deve ser efetuada “de cima para baixo” por meio de procedimentos burocráticos e exclui qualquer possibilidade de se restringir a dados quantitativos sobre a produção acadêmica, mesmo que se tomem como referência variáveis consideradas relevantes, tais como a titulação de seus quadros docentes, o comportamento acadêmico – definido em termos de evasão, repetência e flutuação dos estudantes entre os cursos – e os índices que apontam as relações custo-aluno. Avaliação Institucional é trabalho que se constrói durante um espaço de tempo geralmente longo, que exige muita paciência por parte daqueles que assumem sua coordenação e que, obrigatoriamente, implica a existência de condições prévias favoráveis à sua implementação e desenvolvimento (Balzan, 2011, p. 115).

No processo avaliativo das IES, duas correntes de pensamento se destacam e se ligam diretamente com a concepção educacional adotada: a meritocrática e a avaliação para transformação e aperfeiçoamento. A tendência meritocrática leva à hierarquização, ao ranqueamento e à comparação entre as instituições, conforme os resultados da avaliação, apontando para o aspecto regulatório e baseado no controle (Dias Sobrinho, 2003a; Belloni, 2001). Por outro lado, a avaliação para transformação e aperfeiçoamento objetiva a melhoria da qualidade institucional, direcionando suas práticas para a mudança não somente das próprias

IES, mas também da sociedade. Essa corrente fundamenta-se no diagnóstico das dificuldades e dos avanços ocorridos na instituição, e sua função formativa lhe confere um olhar perante os processos e a globalidade em que está envolta. Nesse sentido, proporciona o autoconhecimento da instituição e revela seu compromisso sociopolítico (Fernandes; Belloni, 2001). É a partir dessa concepção que o Sinaes promoverá a centralidade da autoavaliação institucional, objeto de estudo desta pesquisa, a fim de proporcionar a democratização dos processos e o envolvimento de todos os segmentos da comunidade acadêmica na avaliação.

Enriquecendo a discussão acerca dos aspectos da avaliação institucional e como resultado de sua visão da elaboração do Paiub, Ristoff (2011) destaca que essa política avaliativa considerou sete princípios, mesmo que implicitamente, em sua concepção, salientando que esses princípios devem constituir todo e qualquer projeto avaliativo das universidades brasileiras. O primeiro princípio, da globalidade, compreende que a avaliação das universidades deve ser realizada para além da mera aferição do ensino e abrange também os setores de pesquisa e extensão, a infraestrutura, a qualificação do corpo docente, ou seja, todos os elementos que constituem essas instituições.

O segundo princípio é o da comparabilidade, não no sentido de comparar as instituições para a promoção do ranqueamento entre si, mas, sim, para uniformizar um linguajar comum a todas e no interior delas próprias. O objetivo da uniformização consiste na utilização de uma mesma metodologia e dos mesmos indicadores para a realização das avaliações, a fim de possibilitar o melhor entendimento do que se realizou nelas. Esse princípio articula-se diretamente com o terceiro – respeito à identidade institucional –, que postula o respeito às características próprias das IES. Assim, atrelado à autoavaliação, possibilita que as instituições possam refletir sobre a totalidade de suas práticas e proporcionar elementos mais contextualizados às avaliações externas (Ristoff, 2011).

A não punição ou premiação conforme os resultados da avaliação é outro significativo princípio abordado por Ristoff (2011). Os efeitos produzidos devem pautar-se na função educativa, para que ocorra a sedimentação da cultura da avaliação na IES, no sentido processual e formativo desta na identificação das dificuldades, dos erros e das potencialidades enfrentados, buscando a superação dos aspectos negativos e a consolidação dos que estão gerando bons frutos. Outro princípio ligado à cultura avaliativa é o da adesão voluntária, que envolve o processo avaliativo não como a simples aferição da situação momentânea da instituição, mas como um compromisso que esta assume com busca da sua qualidade e transformação, incluindo toda a comunidade acadêmica em um movimento democrático e emancipatório.

Para que a avaliação institucional possa ocorrer com eficiência, é preciso conduzi-la com legitimidade técnica – outro princípio fundamental – expressa por uma metodologia adequada, que englobe indicadores precisos e a análise crítica das informações produzidas, fugindo do quantitativismo, do utilitarismo e do imediatismo. Por último, o princípio da continuidade postula que a avaliação deve ser um processo contínuo e presente no cotidiano da instituição. O trabalho contínuo propicia a construção da cultura da avaliação, assim como a comparabilidade dos dados internos da IES ao longo do tempo, possibilitando uma análise mais aprofundada do que deu certo e do que necessita melhorar a partir das avaliações anteriores, não as descartando como mero instrumento burocrático de coleta de dados sem a interpretação e a utilização constantes (Ristoff, 2011).

Fernandes e Belloni (2001) identificam três modalidades fundamentais de avaliação institucional: diagnóstica, processual e de resultados. A primeira promove o conhecimento sobre a situação da instituição, assim como o entendimento da situação social e econômica dos sujeitos que dela fazem parte. A avaliação do processo é feita diária e coletivamente entre todos os partícipes da instituição, proporcionando o autoconhecimento da sua totalidade e alinhando-se ao caráter formativo, tendo como objetivo melhorar as eventuais dificuldades e firmar o que deu certo. Por fim, a terceira modalidade salienta a compreensão do que foi realizado e do produto gerado a partir dos objetivos. As autoras ressaltam que as três modalidades avaliativas antes comentadas não se excluem, podendo coexistir e complementar umas às outras, sempre em busca da superação das limitações existentes.

Na sequência, discutiremos os antecedentes da avaliação da educação superior brasileira e que, de certa forma, impactaram na elaboração e na atual configuração do Sinaes, instaurado em 2004. Este olhar sobre o percurso histórico nos permite compreender que, até a implementação da política vigente, existiram tensões, conflitos e consensos, caracterizando-se por um constante movimento de avanços e retrocessos.

2.2 Reforma Universitária de 1968: sinalizações de desafios para a avaliação institucional

A institucionalização da avaliação da educação superior brasileira não ocorreu durante a Reforma Universitária, iniciada em 1968, mas, efetivamente, oficializou-se com a avaliação da pós-graduação realizada pela Capes, em 1976, como ressaltado anteriormente. No entanto, discutiremos a reforma porque impactou diretamente na concepção de qualidade da educação superior e, portanto, em sua estrutura.

A Reforma Universitária de 1968 teve origem durante o regime militar,¹⁶ e seus efeitos ainda podem ser percebidos em 2025, ano de finalização desta pesquisa, manifestados na expansão do setor privado (Martins, 2009). Entre os movimentos que a impulsionaram, destacam-se as articulações estudantis organizadas pela União Nacional dos Estudantes (UNE), criada em 11 de agosto de 1937. Os primeiros questionamentos do grupo foram direcionados ao elitismo da educação superior e à questão dos excedentes – situação em que os jovens obtinham notas suficientes nos vestibulares, mas não encontravam vagas nas IES. Outras bandeiras eram levantadas pelos movimentos populares, como a ampliação de verbas, a abolição da cátedra e a autonomia universitária; no entanto, os interesses do regime militar, alinhados aos setores empresariais, divergiam dos anseios estudantis. A lógica do mercado e o projeto de modernização e desenvolvimento nacional, defendidos pelo governo, moldaram a reforma, submetendo a universidade a uma lógica instrumental e tecnicista (Dias Sobrinho, 2003a; Saviani, 2010).

Diante desse cenário, a partir do Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968 (Brasil, 1968b), baixado pelo presidente da República general Arthur da Costa e Silva (1967-1969), foi instituído um grupo de trabalho para estudar como se daria a reforma da educação superior brasileira. Com base nos trabalhos desse grupo, foi elaborado um detalhado relatório com proposições e, como resultado, foram instituídos os dispositivos da Lei nº 5.540/1968 (Brasil, 1968a) e, meses depois, o Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969 (Brasil, 1969). Esta lei fixou normas para a organização e funcionamento da educação superior, bem como para sua articulação com a escola média, incluindo a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, mas não mencionou a figura da extensão universitária. Atenderam-se às demandas dos grupos estudantis e dos professores, como a departamentalização das universidades e sua autonomia, mas, contraditoriamente, instituiu-se o regime de créditos, a matrícula por disciplinas e a criação de cursos de curta duração. As atribuições referentes à autonomia universitária foram retiradas do Decreto-Lei nº 464/1969 (Brasil, 1969) pelo presidente da República à época, por não estarem de acordo com os preceitos do regime militar (Saviani, 2010).

A Reforma Universitária de 1968 resultou em ações paradoxais, como observa Martins (2009), uma vez que, de um lado, promoveu a modernização das universidades federais, de algumas instituições estaduais e confessionais, atendendo a certas demandas populares, mas, por outro, criou condições para a abertura de instituições privadas de educação superior por meio de estabelecimentos isolados. Enquanto se reivindicava a ampliação das vagas nas

¹⁶ No Brasil, o regime militar durou 21 anos, entre 1964 e 1985.

universidades, houve uma intensa expansão do setor privado, predominantemente moldado por interesses empresariais voltados ao lucro econômico.

O cenário descrito revela contradições, pois apesar de o referido grupo de trabalho contar com pessoas capacitadas e propor medidas que sofreram muitos debates, considerando o ensino superior da época, na prática, a materialização dessas medidas não ocorreu como previsto, como expõe Fernandes (1970, p. 970): “Ela é parte normal de uma situação histórico-social em que a atuação conservadora se acha ameaçada e é compelida a assumir o controle político dos processos de modernização cultural e de inovação institucional”. Sob esse aspecto, podemos observar indícios do início da crise da hegemonia¹⁷ dos dirigentes durante o período tratado, pois, mesmo sob o regime militar, estudantes e professores se articularam para lutar pela democratização da universidade e pela melhoria de sua qualidade. Para evitar perder sua força e o consenso alcançado, os grupos dominantes fizeram um esforço para driblar o possível enfraquecimento ao criarem o grupo de trabalho.

Nestas situações de crise, pode ocorrer, de um lado, a rearticulação da classe dominante, que através da coerção procura recompor a sua hegemonia (uma vez que possui uma capacidade maior de organização) através de “sacrifícios”, concessões ou promessas demagógicas (Simionatto, 1999, p.41).

Inspirada no modelo norte-americano, a Reforma Universitária de 1968, além do comentado anteriormente, difundiu a preocupação com a avaliação da educação superior brasileira, vinculando-a ao melhor direcionamento dos recursos públicos, o que, em algumas ocasiões, foi confundido com prestação de contas (Dias Sobrinho, 2003a). Outro de seus efeitos foi tornar a pós-graduação uma atividade semiautônoma, por estar ligada aos departamentos recém-criados em substituição ao sistema de cátedras.

Ainda como desdobramento da reforma em questão, a busca pela qualidade das universidades alcançou a pós-graduação, quando a avaliação desta foi institucionalizada com a criação do Programa de Avaliação de Cursos de Pós-Graduação em 1976, concebido e implantado pela Capes, vinculada ao MEC (Maccari; Lima; Riccio, 2009). A avaliação era conduzida por pares, um procedimento que garante confiabilidade e fidedignidade ao processo, por ser realizada por especialistas atuantes na área (Balbachevsky, 2005) e por sua execução se dar por meio de métodos quantitativos, para o processamento dos dados coletados. Para Gaetani

¹⁷ De acordo com Gramsci (2024, p. 186), a crise da hegemonia consiste na perda do consenso da classe dominante, “[...] não é mais ‘dirigente’, mas unicamente ‘dominante’, detentora da pura força coercitiva, isto significa exatamente que as grandes massas se destacaram das ideologias tradicionais, não acreditam mais no que antes acreditavam etc. A crise consiste justamente no fato de que o velho morre e o novo não pode nascer [...]”.

e Schwartzman (1993), esse modelo quantificável permite a sua reprodução ao longo dos anos, constituindo-se em um instrumento generalizável.

Entre 1976 e 1997, os programas de pós-graduação eram avaliados segundo uma escala conceitual de A a E, em que A correspondia ao padrão internacional (Nobre; Freitas, 2017). A partir de 1997, passou-se utilizar uma escala numérica de 1 a 7, em que as notas 1 e 2 são insuficientes e levam ao descredenciamento do curso; 3 indica desempenho médio, com padrões mínimos de qualidade; as notas 4 e 5 representam desempenho bom e muito bom, respectivamente, sendo 5 o máximo para programas que têm apenas mestrado; e conceitos 6 e 7 indicam cursos com padrão internacional (Vogel; Kobashi, 2015). Inicialmente, os objetivos para a criação do programa avaliativo da pós-graduação eram:

(a) facilitar a distribuição de bolsas de estudo para mestrandos e doutorandos e orientar o investimento das agências federais na formação de recursos humanos de alto nível; (b) subsidiar a política educacional relativa à pós-graduação e à universidade, assim como suas relações com a educação básica; (c) além de criar um sistema permanente de informações sobre a pós-graduação brasileira. De acordo com o INFOCAPES (1996) pelo menos dois outros objetivos devem ser somados àqueles oficialmente declarados: (a) regular a expansão da pós-graduação, recomendando o apoio aos cursos novos e incorporando-os progressivamente ao sistema de avaliação e acompanhamento; e (b) credenciar esses cursos, tornando válidos, em plano nacional, os certificados por eles expedidos (Maccari; Lima; Riccio, 2009, p.73).

Diante do exposto, nas próximas seções deste capítulo, exploraremos a evolução das políticas avaliativas da educação superior brasileira no âmbito da graduação. Essas políticas foram inicialmente influenciadas pelo êxito da avaliação na pós-graduação, que introduziu escalas numéricas como parâmetro de qualidade dos programas. O modelo foi amplamente adotado nas avaliações das IES e de seus cursos, refletindo a forte influência daquela experiência inicial no delineamento das políticas subsequentes.

2.3 Construção da agenda da avaliação na década de 1980: Paru, CNRES e Geres

Em junho de 1983, o Paru foi criado a partir de debates do então Conselho Federal de Educação (CFE)¹⁸ em resposta às greves nas universidades federais e às intensas críticas à legislação da educação superior. Como vimos, o país já contava com a avaliação da pós-graduação pela Capes, enquanto a graduação ainda não era avaliada. A experiência positiva

¹⁸ Instituído em 1962 e substituído em 1994 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Federal de Educação (CFE) “[...] foi um órgão colegiado vinculado ao Ministério da Educação que exercia funções regulatórias” (Barreyro; Rothen, 2008, p. 133).

influenciou a proposição do Paru e a criação do Grupo Gestor¹⁹ da Pesquisa (Cunha, 1997), financiado e apoiado tecnicamente pela Financiadora de Estudos e Projetos (Finep). Após quatro meses de atuação, o grupo publicou, na revista *Educação Brasileira*, o documento *Programa de Avaliação da Reforma Universitária*, no qual foram apresentados os objetivos, as características e as etapas do estudo proposto pelo Paru (Brasil, 1983).

A ideia central do Paru era diagnosticar a educação superior brasileira, com vistas a subsidiar a formulação de alternativas de melhoria. Para tanto, foram consideradas, em suas formulações, as universidades e as instituições isoladas, públicas e privadas (Brasil, 1983). O programa inovou ao adotar uma perspectiva da avaliação sistêmica, considerando tanto os aspectos internos da instituição quanto sua conformidade com as normas externas. O formato proposto pelo Grupo Gestor da Pesquisa tomou como modelo um projeto de pesquisa influenciado pela Capes, que reúne inúmeras pesquisas no Brasil (Barreyro; Rothen, 2008). Para sua execução, foi adotada a estratégia de participação de diversos setores sociais e da comunidade acadêmica “[...] através do desenvolvimento de um processo de reflexão sobre sua prática [...]” (Brasil, 1983, p. 85).

Dada a complexidade do Paru, foram escolhidas duas áreas temáticas para direcionar a análise proposta: gestão e produção, e disseminação do conhecimento. A primeira inclui subáreas relativas ao “[...] poder e tomada de decisão, administração acadêmica, administração financeira e financiamento e política de pessoal [...]”, e a segunda abrange o “[...] ensino e pesquisa nas IES e interação entre IES e comunidade [...]” (Brasil, 1983, p. 86). Nesse contexto, a relevância da característica sistêmica do programa se evidencia pelo fato de considerar o contexto socioeconômico em que a IES está inserida, envolvendo a avaliação da destinação dos recursos materiais, financeiros e humanos, da pesquisa e de sua relação com o ensino, bem como dos reflexos da extensão sobre a prestação de serviços e assistência à comunidade, reiterando a pertinência social destas instituições.

O programa foi dividido em quatro etapas interdependentes e, em parte, concomitantes. Na primeira etapa, seriam realizadas pesquisas com o apoio da comunidade acadêmica, para compreender os aspectos gerais e específicos dos diferentes tipos de IES e analisar a implantação da legislação e seus resultados. Nessa fase, previa-se a realização de estudos-base para possibilitar uma avaliação comparativa de todo o sistema, complementados por estudos

¹⁹ Integraram o Grupo Gestor da Pesquisa: “Edson Machado de Souza, Coordenador Geral; Sérgio Costa Ribeiro, Coordenador Técnico; Isaura Belloni Schmidt, Coordenadora-técnica substituta; Maria Stela Grossi Porto; Maria Umbelina Caiafa Salgado; Mariza Veloso Motta Santos; Mônica Muñoz Vargas; Orlando Pillati” (Brasil, 1983, p. 83).

específicos que detalhariam questões particulares. A segunda etapa previa a consolidação inicial dos achados da fase anterior e, simultaneamente, debates sobre o tema com a comunidade acadêmica e outros setores sociais. Em seguida, os documentos produzidos seriam debatidos nacionalmente nas IES, para que, na quarta e última fase, o material elaborado fosse encaminhado ao CFE, para a alteração da legislação da educação superior (Brasil, 1983).

O Paru adotou a concepção avaliativa formativa e emancipatória, que seria retomada pelo Paiub em 1993. No entanto, em 1984, o programa foi desativado devido a disputas internas no MEC, sem ter concluído os objetivos propostos, deixando os materiais coletados a serem examinados (Cunha, 1997). Conforme Barreyro e Rothen (2008), a inclusão dos resultados da gestão das IES na avaliação institucional foi outra herança deixada pelo programa. Durante a redemocratização, no governo do José Sarney de Araújo Costa (1985-1990), seus estudos foram substituídos pela CNRES, instituída pelo Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985 (Brasil, 1985), que objetivava a reformulação da educação superior, e não exclusivamente a questão da avaliação.

A composição²⁰ da referida comissão era heterogênea, com apenas a metade de seus membros provenientes do meio acadêmico. Segundo Cunha (1997, p. 24), “[...] tamanha diversidade propiciou que o produto da comissão fosse um conjunto de textos a propósito de questões desconstruídas, base de um relatório conforme as diretrizes implícitas do ministério, seguido de votos em separado”. Como resultado de seu trabalho, foi elaborado um relatório intitulado *Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira*, redigido por Simon Schwartzman (Brasil, 1986) e estruturado em quatro partes: a) objetivos, princípios e propostas para a reformulação da educação superior; b) recomendações; c) medidas de emergência; e d) declarações de voto de alguns membros da comissão, relativas a divergências em relação às

²⁰ A comissão era composta por 24 membros: “Caio T.S P. de Vasconcelos, Presidente, membro do Conselho Federal de Educação, Amílcar Tupiassu, professor da Universidade Federal do Pará, Bolívar Lamounier, professor da USP e [Pontifícia Universidade Católica] PUC-SP, Carlos Nelson Coutinho, Prof. das Faculdades Integradas Benett, Edmar Lisboa Bacha, Professor na PUC-RJ e presidente do [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística] IBGE, Eduardo De Lamonica Freira, Reitor da UFMT, Fernando J. Lessa Samento, Pró-reitor da UFBA, Francisco Javier Alfaya, estudante; Guiomar Namó de Mello, Professora na PUC-SP e Secretária de Educação do Município de SP, Haroldo Tavares, Empresário, ex-Diretor da Escola de Engenharia da UEMaranhão, Jair Pereira dos Santos, Ex Diretor do [Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos] DIEESE, sindicalista; José Leite Lopes, Professor na [Universidade Federal do Rio de Janeiro] UFRJ e presidente do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas; José Arthur Gianotti, Professor da USP e presidente do [Centro Brasileiro de Análise e Planejamento] CEBRAP; Dom Lourenço de Almeida Prado, Prof. de Filosofia e Teologia no Mosteiro de São Bento, RJ, Luiz Eduardo Wanderley, Reitor da PUC de São Paulo, Marly M.M. Silva Araújo, Secretaria de Educação de MG, Paulo da Silveira Rosas, Professor da UFPe, Roberto Cardoso de Oliveira, Professor na UNICAMP, Romeu Ritter dos Reis, Presidente da Sociedade de Educação Ritter dos Reis, de Porto Alegre. Simon Schwartzmann (relator), Professor e diretor do [Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro] IUPERJ, Ubiratan Borges de Macedo, membro do Conselho Federal da Cultura e professor na [Universidade Federal do Paraná] UFPR. Posteriormente, foi nomeado José Eduardo Campos de Oliveira Faria, assessor da Presidência do Banco Itaú” (Barreyro; Rothen, 2008, p. 136).

recomendações específicas da proposta (Brasil, 1986). Para a criação da comissão, foram considerados os problemas enfrentados pela educação superior na época, como a má remuneração dos professores, a infraestrutura defasada das universidades, as pesquisas interrompidas, a crise econômica e a qualidade das instituições privadas, além do excesso de burocratização nas universidades públicas.

O preceito pelo qual a referida comissão se guiava era a criação de uma nova política, baseada em sete princípios e amplos debates, em vez de propor uma nova lei. O primeiro princípio destacado no relatório é a responsabilidade do poder público, que se refere à ação do Estado em zelar e prover as atividades socialmente relevantes realizadas pelas IES, incluindo as IES privadas, mas sem as executar diretamente (Brasil, 1986). Barreyro e Rothen (2008) salientam que, embora houvesse o reconhecimento da presença das instituições da iniciativa privada, a oferta da educação superior deveria ser de responsabilidade do poder público.

A adequação à realidade do país, segundo princípio, teria dupla função: adaptar a formação dos estudantes às demandas do mercado de trabalho e aproveitar o conhecimento gerado pelas universidades para resolver problemas e atender às demandas imediatas da sociedade. O terceiro princípio propunha a diversificação e a pluralidade dos modelos institucionais da educação superior, em contraste com a Reforma Universitária de 1968, que estabeleceu que este nível educacional seria exclusividade das universidades.

O quarto princípio, que trata da autonomia e da democracia interna das universidades, tem posição de destaque no documento, por nortear todas as outras proposições neste contidas (Barreyro; Rothen, 2008). Esse princípio concede às instituições a liberdade de decidir internamente sobre suas pesquisas, currículos, administração, organização e gestão de seus recursos. “É uma autonomia que não se detém no cume das universidades, em suas reitorias [...]” (Brasil, 1986, p. 6), mas que deve ser exercida em todas suas instâncias. A autonomia não seria fornecida indiscriminadamente. Em contrapartida, as universidades deveriam demonstrar um desempenho institucional satisfatório, que retornasse em atendimento às demandas sociais, e, sob a perspectiva do *accountability*, submeter-se à avaliação pelo CFE, de acordo com a lógica meritocrática, que associa recursos financeiros à performance (Barreyro; Rothen, 2008).

O princípio seguinte aborda a democratização do acesso à educação superior, partindo de duas ações: a melhoria da qualidade da educação do primeiro e segundo graus²¹ e a possibilidade da existência de modalidades alternativas de ensino que abrangessem diversos públicos, com auxílio aos estudantes menos favorecidos economicamente. O sexto princípio,

²¹ A LDBEN/1996 alterou a nomenclatura de primeiro e segundo graus para ensino fundamental e médio, respectivamente (Brasil, 1996a).

que trata da valorização do desempenho, propunha a substituição do controle pautado em aspectos formais e burocráticos por mecanismos que valorizassem o mérito das atividades realizadas pelas IES. O último princípio visava eliminar os aspectos corporativos e cartoriais presentes na educação superior por meio da redução da ação das corporações profissionais, que regulamentavam diversas profissões e exerciam impacto sobre os currículos dos cursos de graduação (Brasil, 1986).

Para a comissão em destaque, o CFE estava sobrecarregado com pareceres casuísticos, sem atuar especificamente no acompanhamento das IES. Em vista disso, sugeriu a reformulação do CFE no tocante às suas atribuições e composição. Sua função deveria ser o acompanhamento contínuo e permanente do desempenho das IES por meio da avaliação entre pares, envolvendo a comunidade científica e acadêmica, além de seus próprios membros. Também propôs o incentivo à criação de mecanismos avaliativos internos ao MEC, às secretarias estaduais e às administrações universitárias (Brasil, 1986). A comissão sugeriu também que a composição do CFE fosse ampliada para 30 membros e que estes passassem a ser nomeados “[...] pelo Presidente da República a partir de listas tríplex indicadas pelas universidades, associações científicas de âmbito nacional e estabelecimentos isolados, e com a participação de pessoas representativas do ensino de primeiro e segundo graus (Brasil, 1986, p. 10).

No que tange às instituições isoladas, seu reconhecimento seria realizado pelas universidades próximas a elas geograficamente, para que, com a supervisão, a qualidade dos seus diplomas fosse garantida. Além do suporte técnico e didático, haveria a possibilidade da criação de redes nacionais ou regionais das instituições, organizadas por meio de áreas do conhecimento, para a supervisão por meio de órgãos próprios – MEC, secretarias da educação, conselhos profissionais e associações, incluindo a participação das universidades (Barreyro; Rothen, 2008).

Poucos meses após a conclusão do relatório da comissão, em fevereiro de 1986, o então Ministro da Educação, Marco Maciel, criou o Geres, órgão interno ao MEC que contava com cinco membros²² e tinha a incumbência de elaborar uma nova proposta de reforma para a educação superior, porém contemplou apenas as Ifes (Cunha, 1997). Continuando o trabalho realizado pela CNRES, o Geres adotou alguns aspectos do relatório da referida comissão e, em outros pontos, houve poucas divergências, como veremos a seguir.

²² Compuseram o Geres: “[...] Antônio Octávio Cintra, professor do Departamento de Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais; Getúlio Pereira Carvalho, secretário-geral adjunto do MEC; Paulo Elpídio Menezes Neto, ex-reitor da Universidade Federal do Ceará; Edson Machado de Souza, diretor da CAPES; Sérgio Costa Ribeiro, físico, pesquisador do LNCC/CNPq [Laboratório Nacional da Computação Científica/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico]” (Cunha, 1997, p. 25).

A partir dos trabalhos do grupo, foi elaborado um relatório, publicado em setembro de 1986, estruturado em um texto introdutório e dois anexos, que incluem medidas pertinentes e uma lista das entidades e pessoas que contribuíram com o grupo, além de dois anteprojetos de lei. Os anteprojetos abordam a reformulação das universidades federais e do CFE (Barreyro; Rothen, 2008).

O anteprojeto da reformulação das IES federais foi concebido no contexto da greve dos servidores técnico-administrativos e uma possível greve dos professores. Dentre os seus principais tópicos, estão as preocupações de

- (i) acabar com a dualidade de estruturação das universidades federais, incorporando as autarquias e as fundações num novo ente jurídico, denominado apenas universidade, que deixaria de ter os rígidos controles orçamentários e salariais das autarquias, pois receberiam os recursos financeiros sob a forma de dotações globais;
- (ii) racionalizar o controle governamental sobre as universidades, que deixaria de ser sobre os *meios* para incidir sobre os *fins*, com a participação acadêmica, sem prejuízo da autonomia das instituições;
- (iii) valorizar os níveis mais elevados das carreira docente, restringindo o acesso dos níveis inferiores aos cargos de direção, e restituir aos títulos acadêmicos seu antigo papel no regime de promoção dos professores;
- (iv) incluir a participação de docentes e estudantes na elaboração das listas (que seriam trípticas e não sêxtuplas) para os cargos de direção das universidades e de suas unidades, bem como a incorporação de representantes dos funcionários nos colégios eleitorais especiais, que votariam nos candidatos a reitor (Cunha, 1997, p. 25-26).

Essas proposições foram amplamente criticadas por professores, servidores e estudantes, o que acabou levando à retirada do anteprojeto de lei de pauta pelo Congresso Nacional, que, desse modo, limitou-se apenas a uma orientação geral. Os grupos receavam que a dotação global resultasse na desobrigação do governo para com o fornecimento dos recursos, especialmente as despesas com pagamento de pessoal. Somados a isso, os reajustes salariais decorrentes das lutas trabalhistas e dos ajustes relacionados à inflação levaram à busca de créditos adicionais pelos reitores, para conseguirem arcar com todas as despesas. As entidades sindicais de professores e funcionários temiam perder sua força política ao terem que apresentar suas reivindicações diretamente às universidades, em vez de consolidá-las e direcioná-las ao MEC (Cunha, 1997).

O Geres discordou da Reforma Universitária de 1968, argumentando que o princípio da indissociabilidade entre o ensino e pesquisa para a definição das universidades era incoerente. Para o grupo, o país não tinha a tradição de fazer pesquisa, portanto o ideal seria a existência de dois tipos de instituições: uma voltada para a formação profissional especializada, e outra que realizasse a pesquisa (Brasil, 1986). Nessa linha, lembramos os pensamentos de Gramsci (1976), que teceu críticas à dualidade constantemente presente nas universidades, reforçando que elas representam o nível mais alto do desenvolvimento cultural de um país, portanto devem

promover o espírito da pesquisa e da dúvida metódica nos indivíduos, estimulando a curiosidade e criatividade, visto que “[...] as noções, separadas de todo este trabalho individual de pesquisa, são nem mais nem menos do que dogmas, verdades absolutas” (Gramsci, 1976, p. 104).

Para o Geres, o que definiria a universidade seria a sua autonomia didática, acadêmica e financeira, logo a sua “[...] capacidade para decidir por si só” (Brasil, 1986, p.7). De forma semelhante ao que a CNRES propôs, a autonomia deveria ser atrelada à avaliação do desempenho das IES, sob a justificativa de que a sociedade, ao conceder recursos públicos a essas instituições, necessitava, em contrapartida, do controle sobre seu desenvolvimento por meio da avaliação sob os moldes técnico-burocráticos-economicistas (Dias Sobrinho, 2004), a ser conduzida pela Secretaria da Educação Superior (SESu), vinculada ao MEC, em vez do CFE, conforme orientado pela comissão em seu relatório. Os resultados da avaliação seriam utilizados pelo Conselho para orientar suas ações normativas (Brasil, 1986). Diferentemente da proposta da comissão que o antecedeu, o Geres indicou que as instituições isoladas poderiam ter o reconhecimento do seu *status* universitário ao gozarem da autonomia, que, por sua vez, estaria sujeita à comprovação de sua competência por meio dos mecanismos propostos pelo grupo. Desse modo, essas IES não deveriam estar sob a tutela das universidades, e sua relação com estas seria de cooperação e intercâmbio científico, técnico e didático (Brasil, 1986). Em síntese, o Geres compreendia que a avaliação desempenhava um papel fundamental no controle da qualidade das IES, em particular nas públicas, enquanto, nas instituições privadas, o mercado atuaria como regulador natural, pois o sucesso delas está condicionado ao desempenho dos estudantes.

Diante do analisado, na próxima seção, debruçar-nos-emos sobre o entendimento da terceira fase da formulação das políticas avaliativas da educação superior, o Paiub (1993 a 1995).

2.4 A formulação do Paiub e a concepção de avaliação como prática formativa

Em 1993, a Secretaria de Educação Superior criou a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, com o objetivo de direcionar a elaboração do processo avaliativo das universidades do país. Faziam parte dessa comissão diversos setores, por meio de entidades representativas variadas, como a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Após a constituição da comissão, foi criado o Comitê Técnico Assessor, que a assessorou e tinha a função de avaliar os projetos enviados pelas universidades (Brasil, 1994).

Sob a perspectiva de construção dialógica com a participação das universidades, ficou estabelecido que as entidades participantes da comissão deveriam enviar suas propostas de avaliação até o mês de outubro de 1993. No entanto, apenas a Andifes encaminhou seu texto àquela comissão, que mais tarde foi utilizado para a construção do Paiub. O resultado foi o *Documento Básico – Avaliação da Universidade Brasileira: uma proposta nacional* (Brasil, 1994), estruturado em duas partes: uma que apresentava as referências teóricas sobre a avaliação da educação superior, e outra que versava sobre os direcionamentos para a implantação do sistema avaliativo (Barreyro; Rothen, 2008).

O Paiub fundamentou-se no paradigma subjetivista da avaliação ao compreender que esta ação deveria focar na promoção da melhoria das universidades, sob a perspectiva de que a educação é um bem público que beneficia toda a sociedade, distanciando-se das concepções que colocavam a avaliação como uma prestação de contas à sociedade em troca da concessão da autonomia concedida às IES (Barreyro; Rothen, 2008). Nesse sentido, tratava-se de uma política participativa, de adesão voluntária, contínua e sistemática, que levava em conta as diferenças regionais entre as IES, bem como suas respectivas histórias, a fim de consolidar uma cultura avaliativa sob a égide da concepção formativa e emancipatória (Brasil, 1994).

Para a comissão, a avaliação deveria atender a três exigências impostas às universidades contemporâneas: “a) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; b) uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária; c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade” (Brasil, 1994, p. 12). Conforme observado por Barreyro e Rothen (2008), as exigências têm, em certa medida, influência dos documentos anteriores à proposta da comissão. A ideia da avaliação como instrumento para a gestão e o planejamento é encontrada no Paru e, no que se refere à indução da melhoria institucional e à prestação de contas, podemos identificá-las nos textos da CNRES e do Geres, embora, como já mencionado, sob a concepção avaliativa regulatória.

Conforme expresso anteriormente, o Paiub baseou-se nos princípios da globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não punição ou premiação, adesão voluntária, legitimidade e continuidade (Ristoff, 2011). O documento desse programa optou por defender a centralidade da avaliação institucional das universidades, mas, na prática, o processo se deu, inicialmente, pela avaliação dos cursos de graduação, já que a pós-graduação estava sendo avaliada pela Capes (Barreyro; Rothen, 2008; Polidori; Marinho-Araujo; Barreyro, 2006). Apesar da contradição, o programa serviu como referência futura para a implementação da avaliação institucional adotada pelo Sinaes, que viria a ser discutida em 2003 e criada no ano de 2004, tema que será discutido no terceiro capítulo desta dissertação.

O programa dividiu a avaliação em quatro etapas, para possibilitar o aperfeiçoamento das universidades e a melhoria contínua da sua qualidade e de sua pertinência social, partindo do diagnóstico constituído de dados quantitativos sobre o curso em questão e, em seguida, da realização da autoavaliação coletivamente entre os membros da comunidade acadêmica. Com esses elementos, é feita a avaliação externa por um coletivo acadêmico das IES, entidades científicas, profissionais especialistas, entre outros. Por fim, retorna à avaliação interna para a apreciação coletiva dos resultados (Polidori; Marinho-Araujo; Barreyro, 2006).

O Paiub perdeu sua força e atuação em decorrência da retirada do seu financiamento, promovido pela SESu com a implantação do Exame Nacional de Cursos (“Provão”) em 1996, durante o primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998), política avaliativa dos cursos de graduação que será tratada a seguir.

2.5 Impactos e visibilidade do Exame Nacional de Cursos – “Provão” (1995-2003)

Instituído pela Lei nº 9.131/1995 (Brasil, 1995), o Exame Nacional de Cursos, conhecido como “Provão”,²³ perdurou até 2003. Esse instrumento de avaliação da educação superior consistia na verificação do desempenho dos estudantes por meio de um exame aplicado anualmente para todos os concluintes da graduação, com base nos conteúdos mínimos definidos para cada curso. A expedição do diploma estava condicionada à realização das provas, o que levou a alguns boicotes por parte dos estudantes, que, em algumas ocasiões, apenas assinavam o nome na avaliação e a entregavam em branco; assim, a ação não afetaria o recebimento do diploma (Dias Sobrinho, 2010).

Na primeira edição do ENC, em 1996, foram avaliados três cursos – Administração, Direito e Engenharia Civil. No último ano de sua aplicação, em 2003, abrangeu a avaliação de 26 cursos.²⁴ Realizado conforme a lógica neoliberal, pautada nos condicionantes impostos pelo mercado, o ENC tornou-se um instrumento avaliativo redutivo, pois transferia a nota obtida pelos estudantes para a nota dos cursos e, conseqüentemente, das IES. Várias instituições realizaram o caminho contrário, quando se fala em avaliação no sentido de melhoria da qualidade institucional e educacional. Na prática, as IES preparavam os estudantes para as

²³ A origem da palavra “Provão” foi uma reação da UNE em oposição ao exame, porém o MEC utilizou-a positivamente (Polidori, 2000).

²⁴ Em 2003, foram os seguintes cursos: Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Contábeis, Direito, Economia, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Química, Farmácia, Física, Fonoaudiologia, Geografia, História, Jornalismo, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Química (Polidori; Marinho-Araujo; Barreyro, 2006).

provas como se fossem verdadeiros cursinhos, alteravam os currículos e métodos de trabalho, tudo para garantir que eles obtivessem um desempenho satisfatório no ENC e as colocassem entre as melhores posições nos *rankings* (Dias Sobrinho, 2010; Polidori; Marinho-Araujo; Barreyro, 2006).

Dias Sobrinho (2003a) salienta que, por ter sido elaborado pelo MEC de forma autoritária, sem consulta à comunidade acadêmica e estudiosos da área, resultou no protagonismo do ministério nessa política avaliativa. Somado a isso, o ENC passou a ser utilizado como *marketing* pelas IES privadas, para divulgação de cursos a partir da nota recebida após a avaliação, o que explica o movimento realizado por elas a fim de preparar seus estudantes para realizarem a prova. As notas variavam entre os conceitos “A” a “E”, sendo “A” relativo aos mais bem avaliados; e “E”, os piores. Além de se responsabilizar pela aplicação do “Provão”, o Inep realizava um questionário socioeconômico e cultural que permitia, mais tarde, cruzar os dados e observar que os cursos mais bem avaliados tinham estudantes advindos de classes privilegiadas (Dias Sobrinho, 2003a; Polidori, 2009).

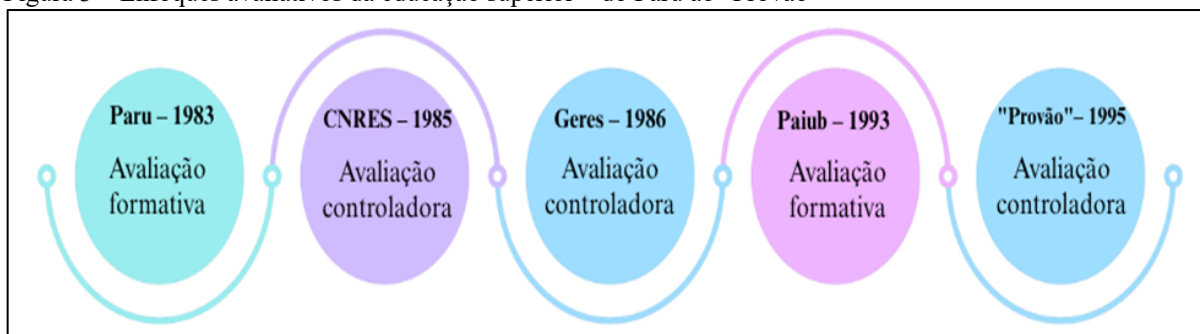
Diante disso, o “Provão” foi concebido sob o enfoque avaliativo técnico-burocrático, fundamentado no controle e na fiscalização das instituições, distanciando-se da premissa avaliativa pautada nos processos e na construção coletiva com a comunidade acadêmica. Ao submeter os estudantes à mera aferição de conhecimentos e habilidades apreendidos, o “Provão” não reconhecia a importância da formação integral dos estudantes e desconsiderava seu desenvolvimento crítico (Dias Sobrinho, 2003a). O exame preocupava-se com a capacitação de mão de obra especializada e bem treinada para suprir as necessidades do mercado, em oposição à concepção politécnica da educação “[...] de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social, cuja consequência é o desenvolvimento potencial de múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais determinantes de sua humanização integral” (Maciel, 2018, p. 99).

Conforme ponderado por Dias Sobrinho (2003a), o sentido educativo da avaliação instrumental, utilitária e objetivista corresponde à concepção hegemônica de sociedade e de Estado, que, por consequência, reflete-se nas práticas das IES, como evidenciado no ENC. Alterar essa dinâmica exige modificar a ideologia dominante presente nas relações sociais e estatais, o que requer uma ação contra-hegemônica organizada para reconfigurar a lógica estruturalmente imposta. Essa conjuntura pode ser modificada por meio da estratégia da *guerra de posições*, conceito usado por Gramsci (2024) para expressar que a mudança social-econômica passaria pela transformação ideológica e cultural, utilizando os partidos políticos como organizadores de intelectuais orgânicos capazes de conduzir essa transformação.

Para complementar a avaliação das IES, foram acrescentados novos instrumentos ao ENC pelo Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996 (Brasil, 1996b). O mais significativo foi a Avaliação das Condições de Oferta (ACO), que mais tarde seria chamada de Avaliação das Condições de Ensino (ACE) (Dias Sobrinho, 2003a). Com esse novo mecanismo, foram realizadas visitas aos cursos por comissões externas, para avaliar as circunstâncias em que estes eram oferecidos, com base nos indicadores estabelecidos. Durante essas visitas, eram observadas as condições físicas, como laboratórios e instalações em geral, a organização didático-pedagógica e a qualificação do corpo docente. Apesar da adoção do novo instrumento, a avaliação da educação superior continuou sendo um retrato estático e momentâneo da situação em que ela se encontrava, em oposição à perspectiva da avaliação institucional que o Paiub adotou (Dias Sobrinho, 2003a; Polidori; Marinho-Araujo; Barreyro, 2006).

Com base no resgate histórico delineado até aqui, podemos observar que a avaliação da educação superior brasileira passou por idas e vindas, movimentos contraditórios, intensos debates, conflitos e, por vezes, consensos. A Figura 3 ilustra tal dinâmica, evidenciando a oscilação entre uma perspectiva avaliativa orientada ao controle e outra de natureza formativa.

Figura 3 – Enfoques avaliativos da educação superior – do Paru ao "Provão"



Fonte: elaborada pela autora com base em Barreyro e Rothen (2008).

Analisando essa conjuntura, cabe-nos salientar que essa trajetória reverberou na constituição e consolidação do sistema avaliativo que vigora até os dias atuais – o Sinaes. No próximo capítulo, abordaremos essa política com foco no processo de autoavaliação institucional, que é o tema central desta pesquisa.

2.6 Síntese parcial

Ao longo desse capítulo, discutimos a evolução histórica da avaliação da educação superior brasileira, destacando os principais programas, políticas e movimentos que antecederam a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Esse percurso histórico é crucial para compreender as raízes das contradições e tensões – entre o controle e a emancipação – que viriam a moldar o Sinaes, foco desta pesquisa.

O capítulo iniciou tratando das demarcações teóricas da avaliação, ressaltando que ela não é um processo neutro, mas carregado de intencionalidades e concepções de valor, servindo, muitas vezes, como um mecanismo utilizado por grupos sociais para obter, ampliar ou reforçar a hegemonias. Dessa forma, no âmbito do Sinaes, a avaliação pode assumir duas configurações distintas, porém complementares: função regulatória e função formativa.

A análise histórica empreendida no começou com a Reforma Universitária de 1968, marco de reorganização da educação superior brasileira, que introduziu uma lógica de racionalização administrativa. Embora não tenha estruturado um sistema nacional de avaliação, essa reforma inaugurou uma cultura de acompanhamento estatal das universidades.

Em seguida, destacou-se a avaliação da pós graduação pela Capes, iniciada em 1976, reconhecida como a primeira experiência sistemática e contínua de avaliação da educação superior no país. Conduzida por pares (especialistas atuantes na área), conferia maior confiabilidade ao processo. A experiência bem-sucedida e o acúmulo de conhecimento desse processo avaliativo tiveram impacto direto na formulação das políticas de avaliação da educação superior que se seguiram, a exemplo do Programa de Avaliação da Reforma Universitário (Paru).

Na década de 1980, a agenda avaliação começou a ser construída com o Paru, instituído em 1983. Esse programa representou um avanço ao propor uma avaliação sistêmica da educação superior com participação da comunidade acadêmica. A inovação também se deu pela inclusão de aspectos internos da IES e do contexto socioeconômico em que estava inserida, contemplando gestão, ensino, pesquisa e extensão. No entanto, o Paru, que adotava uma concepção formativa e emancipatória da avaliação, foi desativado em 1984 por falta de incentivo do Ministério da Educação (MEC) e por disputas internas, sem concluir seus objetivos.

O capítulo também apresentou a atuação da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior (CNRES), criada em 1985. A comissão delineou propostas para uma política de educação superior articulada à autonomia universitária, vinculando-a ao desempenho

institucional e ao direcionamento de recursos. O Grupo de Estudos da Reforma da Educação Superior (Geres), de 1986, deu continuidade a esse debate, focando na reformulação da legislação para as universidades federais e reforçando a ideia de avaliação como instrumento de gestão e de melhoria contínua.

O avanço mais significativo na direção da avaliação formativa ocorreu em 1993, com a criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub). O programa representou um marco por sua concepção formativa, sistêmica e participativa, com respeito às diferenças institucionais e adesão voluntária. Pela primeira vez, a autoavaliação aparece como uma prática estruturada para as universidades, valorizando o diálogo interno, a autonomia institucional e a avaliação como prática pedagógica.

Entretanto, a perspectiva defendida pelo Paiub de uma avaliação formativa e sistêmica sofreu rupturas em 1995 com a criação do Exame Nacional de Cursos (ENC), o “Provão”, que vigorou até 2003. O “Provão” retomou uma lógica regulatória e classificatória, centrada em provas padronizadas que impulsionavam a criação de *rankings*. Embora tenha ampliado a visibilidade pública da qualidade dos cursos, reduziu a avaliação institucional a indicadores externos, desconsiderando a complexidade dos processos internos e a diversidade das IES.

Ao final, o capítulo evidencia que a evolução da avaliação da educação superior brasileira é marcada por tensões entre controle e autonomia, regulação e formação, supervisão e desenvolvimento institucional. Esses movimentos ajudam a compreender o Sinaes como síntese e resposta diante a essas disputas.

3 O SINAES E A CENTRALIDADE DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Neste capítulo, discutiremos o Sinaes, instituído pela Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004a), traçando o seu processo de criação a partir dos trabalhos realizados pela CEA, assim como a sua constituição. Em seguida, analisaremos a dimensão da autoavaliação institucional como componente deste sistema avaliativo com maior destaque, visto que, como afirmado antes, é o foco desta pesquisa.

3.1 Comissão Especial de Avaliação e a concepção do Sinaes

No início do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em abril de 2003, foi criada a CEA pelo secretário de Educação Superior Carlos Roberto Antunes, durante o mandato do ministro Cristovam Buarque (2003-2004), que anteriormente havia sido reitor da UnB e governador do Distrito Federal (DF). Após quatro meses de trabalho, a comissão elaborou um documento intitulado *Sistema Nacional da Educação Superior: Bases para uma Nova proposta da Educação Superior*, que sintetizou os estudos realizados (Brasil, 2004c). Esse documento estabeleceu as bases para a formulação e implementação do Sinaes. A ideia central dessa avaliação era o fomento da qualidade da educação superior, assim como a promoção da autonomia das universidades.

A CEA tinha como objetivo “[...] analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados” (Brasil, 2004c, p. 7). Os membros da Comissão²⁵ contavam com experientes estudiosos e especialistas do campo da educação superior, bem como membros do MEC e representantes da UNE (Brasil, 2009b).

²⁵ A CEA foi conduzida pelo professor José Dias Sobrinho, da Unicamp. Seus membros foram: “[...] professores Dilvo Ilvo Ristoff (UFSC), Edson Nunes [Universidade Candido Mendes] (UCAM), Héliogio Trindade (UFRGS), Isaac Roitman (CAPES), Isaura Belloni (UnB), José Ederaldo Queiroz Telles (UFPR), José Geraldo de Sousa Junior (SESu), José Marcelino de Rezende Pinto (INEP), Júlio César Godoy Bertolin [Universidade de Passo Fundo] (UPF), Maria Amélia Sabbag Zainko (UFPR), Maria Beatriz Moreira Luce (UFRGS), Maria Isabel da Cunha [Universidade do Vale do Rio dos Sinos] (UNISINOS), Maria José Jackson Costa UFPA), Mario Portugal Pederneiras (SESu), Nelson Cardoso Amaral (UFG), Raimundo Luiz Silva Araújo (INEP), Ricardo Martins (UnB), Silke Weber (UFPE), Stela Maria Meneghel [Universidade Regional de Blumenau] (FURB) e pelos estudantes Giliate Coelho Neto, Fabiana de Souza Costa e Rodrigo da Silva Pereira, representando a União Nacional de Estudantes (UNE). Daniel Ximenes foi o coordenador executivo, assessorado por Adalberto Carvalho, ambos da Sesu e contou ainda com a colaboração especial de Teófilo Bacha Filho do Conselho Estadual de Educação do Paraná” (Brasil, 2004d, p. 7).

Buscando o diálogo com a sociedade, a CEA promoveu audiências públicas com 38 entidades representativas, como a Andifes, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), a Associação Nacional dos Estudantes de Pós-Graduação (ANPG) e o Movimento dos Sem Terra (MST). Além dessas organizações, foram consultados profissionais que haviam participado da elaboração e implementação do ENC, da ACE e do PDI (Brasil, 2004c). A Comissão promoveu um debate marcado por divergências, devido à participação de diversos grupos, o que possibilitou a incorporação de elementos da abordagem quantitativa e pontual defendida pelo “Provão”, além do resgate de princípios formativos e processuais oriundos do Paiub.

Ao propor a institucionalização da avaliação da educação superior, a CEA tinha a intenção de integrar o aspecto regulatório com a supervisão do Estado, sem desconsiderar a esfera formativa. Fundamentava-se no princípio de que a educação é um direito e um bem público que, por meio da educação superior, objetivava a formação de profissionais, mas também de cidadãos conscientes de sua responsabilidade com o projeto social do país, ou seja, em uma lógica multidimensional e integral do desenvolvimento dos estudantes. A CEA salientava que a educação deveria ir além do simples acesso, sendo realizada com qualidade e relevância. Além disso, destacou que a educação superior não se limita à profissionalização, porque é essencial para o desenvolvimento econômico e social do país. Por meio das pesquisas científicas e tecnológicas, busca-se elevar o Brasil a uma posição de destaque, não apenas como consumidor de conhecimentos e produtos, mas como produtor. Realizada em encontros quinzenais, a Comissão voltou suas atividades para:

a) análise e diagnóstico dos instrumentos, procedimentos e quadro normativo de avaliação e regulação da Educação Superior vigentes; b) proposta de reformulação dos processos, instrumentos e políticas de avaliação e de regulação da Educação Superior. Desde o início de seus trabalhos, a CEA procurou construir entendimentos quanto aos delineamentos conceituais básicos da avaliação e da regulação da Educação Superior, como suporte das práticas a serem recomendadas às Instituições de Educação Superior (IES) e ao MEC (Brasil, 2009b, p. 19).

Para a proposição de uma nova política avaliativa da educação superior, a CEA apoiou-se em diretrizes acadêmicas e políticas, visando transformar o sistema com apoio da sociedade, conforme os preceitos democráticos, e melhorar as IES, preservando a liberdade e a pluralidade de ideias. O papel do Estado seria direcionar práticas para esses fins, tendo como referência as universidades públicas. Ao lado do viés regulatório, a CEA pontuava que, a partir das avaliações realizadas por um grupo autônomo e vinculado ao MEC, seria feito o credenciamento periódico

das IES públicas e privadas (Brasil, 2009b). Assim, percebe-se uma tentativa de equilibrar as dimensões regulatórias e formativas, promovendo a melhoria do sistema.

A Comissão delineou dois modelos avaliativos predominantes na educação superior: o modelo de inspiração anglo-americana e o holandês e francês. O primeiro enfatiza parâmetros quantificáveis e privilegia aspectos que são imediatamente percebidos, como a estrutura física das IES ou a titulação dos professores (Brasil, 2009b). Como abordado anteriormente neste trabalho, a avaliação realizada mediante esses critérios possibilita o ranqueamento entre as instituições à luz da lógica do mercado, relegando ao segundo plano a busca substantiva da melhoria da qualidade. O enfoque regulatório foi utilizado pelo Geres e pela CNRES para a elaboração de suas propostas, que contavam com a prevalência de resultados individuais, tal como os estudantes nas avaliações de larga escala, para avaliar a educação superior e, assim, minimizava o caráter sistêmico presente na centralidade da avaliação institucional.

Por outro lado, o modelo holandês e francês integra os aspectos quantitativos e qualitativos, baseando-se em processos e na reflexão contínua acerca das ações institucionais. Neste paradigma, são considerados os estudos das práticas avaliativas, do seu objeto e dos efeitos por ela produzidos, acerca dos quais se emitem juízos de valor, ao passo que os mecanismos regulatórios se valem de juízos de fatos (Brasil, 2009b). Como discutido no segundo capítulo deste trabalho, na história da avaliação da educação superior brasileira, houve alternância entre esses dois modelos.

Na proposta de avaliação da educação superior, a CEA sinaliza que sua execução se ampara na participação democrática de todos os membros da comunidade acadêmica em conjunto com os poderes públicos. A avaliação estava sendo conduzida de forma fragmentada e descolada da realidade, sem contemplar uma visão global do sistema de educação superior, pois este assume uma forma complexa e requer igualmente uma avaliação que adote múltiplos critérios com a combinação de várias metodologias. Assim, a orientação era que fosse executada institucionalmente, articulando as dimensões internas e externas das IES (Brasil, 2009b).

A proposta fundamentou-se em princípios e critérios que serviriam de suporte conceitual e político, além de justificativa para a concretização da avaliação. Esses princípios incluem: (a) educação como um direito social e dever do Estado; (b) as IES produzem e disseminam conhecimentos e valores sociais historicamente determinados e pautados na relevância social; (c) regulação, mas com a superação da “[...] concepção e a prática da regulação como mera função burocrática e legalista” (Brasil, 2009b, p. 95), atrelada à dimensão avaliativa formativa; (d) avaliação como prática educativa construída a partir dos valores sociais, de forma democrática e participativa, gerando dados, mas também suscitando reflexões que se

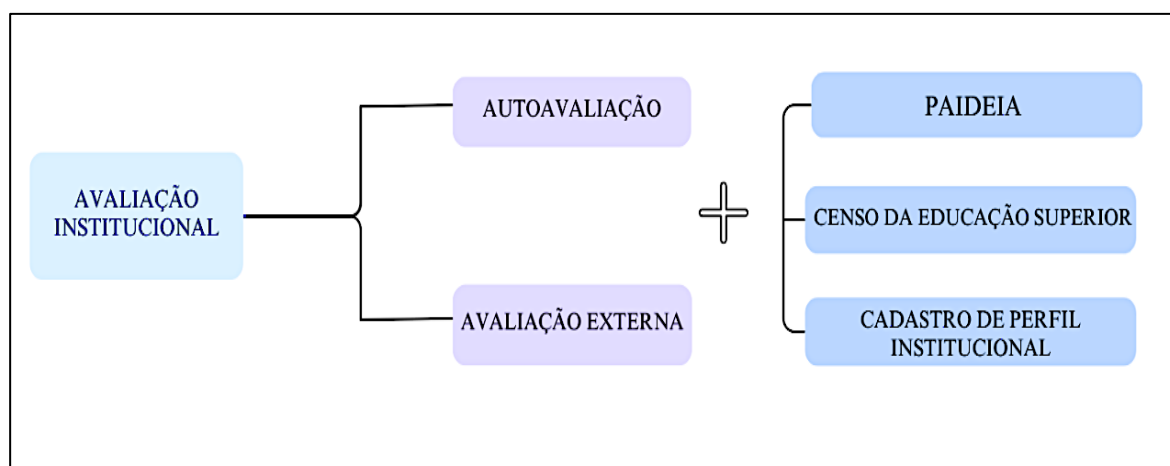
materializarão em melhoria da qualidade e na permanente cultura avaliativa; (e) o respeito à identidade e à diversidade institucionais, consoantes ao entendimento de que esse processo parte de dentro das IES, com vistas à produção de diagnósticos, e não dos órgãos públicos, imposto de maneira verticalizada; (f) dimensão da globalidade, ao considerar não somente um instrumento avaliativo, como era o ENC; (g) combinação entre a legitimidade técnica com a ética e política; e (h) continuidade, com exercício permanente da avaliação, distanciando-se das concepções episódicas, pontuais e fragmentadas (Brasil, 2009b).

A avaliação seria operacionalizada partindo da dimensão geral – avaliação institucional – com suporte de elementos articulados que confeririam globalidade ao processo. Dessa forma, a condução ocorreria mediante três aspectos: (a) conjunto de componentes como funções e finalidades da IES; as atividades produzidas, a responsabilidade, os compromissos sociais, etc.; (b) inclusão de diversos atores internos e externos à IES; e (c) execução da avaliação a partir dos elementos próprios da instituição. A proposta da comissão era fazer com que a avaliação institucional se desse por meio da AAI, complementada pela avaliação externa, que, por sua vez, seria realizada por uma instância do MEC criada para esse fim. Adicionados às dimensões internas e externas, outros instrumentos acrescentariam maior qualidade a esse processo, como o Censo da Educação Superior, o Cadastro das Instituições de Educação Superior, as avaliações empreendidas pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), a avaliação da pós-graduação e o Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (Paideia), que entraria no lugar do ENC (Brasil, 2009b). Nesse sentido, a avaliação adotava as concepções da totalidade e da globalidade, haja vista compreender que, para fazer o juízo de valor das IES, seria necessária a combinação de múltiplos elementos, qualitativos e quantitativos, superando o caráter fragmentário da política avaliativa em vigor.

Diante desse contexto, a avaliação passaria a ser instituída permanentemente, com o objetivo de gerar conhecimentos e promover a autorregulação institucional, visando à melhoria contínua e à consolidação de uma cultura avaliativa em cada IES. Para coordenar e supervisionar esse processo, a CEA propôs a criação da Conaes, que seria posteriormente instituída pela Lei do Sinaes, nº 10.861/2004 (Brasil, 2004a). A Conaes seria vinculada ao MEC, mas com autonomia, atuando em articulação com outros órgãos (SESu, Semtec, Inep e Capes) e funcionando como uma ponte entre as políticas do MEC e a sociedade. Entre suas responsabilidades, inclui-se a coordenação do Sinaes, o fornecimento de dados ao MEC, a criação de comissões para a execução da avaliação externa e a elaboração de pareceres sobre os relatórios avaliativos. Segundo a CEA, a Conaes seria composta por 12 membros, incluindo especialistas na área, gestores de IES e servidores dos referidos órgãos (Brasil, 2009b).

Para enfrentar as deficiências encontradas nas IES, a CEA recomendou que a avaliação fosse realizada em ciclos e com processos meta-avaliativos, a fim de garantir a qualidade, a confiabilidade e o aperfeiçoamento dos métodos adotados. Conforme abordado anteriormente, à avaliação interna seriam acrescidos dados advindos de três bases, além da avaliação externa. Em substituição ao ENC, o Paideia²⁶ pretendia envolver “[...] o desenvolvimento dos processos formativos e as dinâmicas artísticas, científicas e tecnológicas de cada área do conhecimento” (Brasil, 2009b, p. 121). Seu fundamento era a integração dos diversos aspectos avaliados, no intuito de superar o sentido estático que o “Provão” retratava. Estava previsto para ser aplicado a grupos amostrais de estudantes em dois momentos: no meio e ao final do curso de graduação, portanto “[...] é um processo que privilegia o objetivo de avaliar as dinâmicas e movimentos e não simplesmente o resultado final” (Brasil, 2009b, p. 124). Outro instrumento que a CEA recomendou foi o Censo da Educação Superior, que consistia na coleta censitária e anual de informações. O Cadastro de Perfil Institucional também seria parte do processo, compilando dados sobre os cursos e disponibilizando as informações ao público. A Figura 4 apresenta a síntese dos componentes que a comissão propôs para a nova política avaliativa da educação superior.

Figura 4 – Elementos da avaliação institucional estabelecidos pela Comissão Especial de Avaliação (CEA)



Fonte: elaborada pela autora com base em *Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação* (Brasil, 2009b).

A CEA apresentou sua proposta em 2 de setembro de 2003, suscitando diversas críticas e defesas ao “Provão”, encabeçadas pelo ex-ministro Paulo Renato Souza e com a participação da ex-presidente do Inep Maria Helena Guimarães de Castro e da ex-membro do CNE e

²⁶ O Paideia consistiria em um exame aplicado aos estudantes, com vistas à compreensão acerca da realidade de cada área avaliada, de modo a integrar o sistema de avaliação da educação superior em articulação com os demais instrumentos avaliativos (Brasil, 2009b).

especialista em educação superior Eunice Durham. Os críticos consideravam o novo modelo de avaliação excessivamente subjetivo e que o ideal seria um sistema em que possibilitasse a classificação das IES, como era o ENC. Em meio ao debate, o então ministro da Educação, Cristovam Buarque, alterou seu discurso crítico ao sistema anterior, declarando ser a favor dos *rankings*, mas sugerindo a inclusão de novos elementos no exame. Em busca de consenso, o ministro apresentou, em 2 de dezembro de 2003, o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (Sinapes). Nesse sistema, houve o acréscimo do Índice de Desenvolvimento da Educação Superior (Ides), inspirado no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) das Nações Unidas, que seria composto por quatro índices: a avaliação do ensino, por meio da produtividade dos professores; a avaliação da aprendizagem, que tinha elementos do ENC e da Paideia; a avaliação da capacidade institucional, com foco na infraestrutura; e a avaliação da responsabilidade social, incluindo a extensão universitária (Barreyro, 2004).

Apesar da ampliação dos critérios avaliativos, na avaliação, ainda prevaleciam o aspecto somativo e os *rankings*. Em 15 de dezembro de 2003, o Sinapes foi aprovado, mas sem a explícita menção ao Ides incorporando quatro faces avaliativas do sistema: ensino, aprendizagem, capacidade institucional e responsabilidade social, instituindo também duas comissões ministeriais para implementar a avaliação. Em 14 de abril de 2004, foi aprovada a Lei do Sinaes, nº 10.861/2004 (Brasil, 2004a), porém com novo ministro da Educação à frente da pasta: Tarso Genro (2004-2005) (Barreyro, 2004). A retrospectiva revela que a criação do Sinaes foi permeada por intensas disputas e contradições. Como destaca Barreyro (2004, p. 45), “[...] o Sinaes é uma lei conseguida depois de um processo de construção que considerou a história da avaliação das IES do Brasil e que levou quase um ano de idas e vindas”.

Ao Sinaes, foram incorporados elementos tanto da proposta da CEA quanto dos projetos do ministro anterior, Cristovam Buarque. Esses aspectos serão detalhados na seção seguinte deste capítulo, na qual abordaremos esta política pública de avaliação da educação superior brasileira.

3.2 Sinaes: implementação e estrutura

Antes da implementação do Sinaes, a avaliação da educação superior foi influenciada por diversos marcos legais e contribuições da comunidade acadêmica e de pesquisadores da área. O primeiro importante marco relevante é a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), conhecida como “Constituição Cidadã”, que reforçou direitos e garantias fundamentais da sociedade brasileira em meio ao processo de redemocratização. No art. 206, inciso VII, garantiu

padrões mínimos de qualidade para a educação. Já o art. 209 autorizou a iniciativa privada a atuar na educação, desde que seguisse as normas gerais e se submetesse à autorização e avaliação por parte do poder público (Brasil, 1988).

Outro importante marco legal foi a Lei nº 9.131/1995 (Brasil, 1995), que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), composto pela Câmara de Educação Básica (CEB) e pela Câmara de Educação Superior (CES). No caso da CES, a lei lhe atribuiu responsabilidades relacionadas à avaliação da educação superior, como aquelas utilizadas para o reconhecimento de cursos, autorização, credenciamento e credenciamento periódico das IES. Nessa lei, há também previsão para a criação de um exame periódico das instituições e dos cursos superiores, que viria ser o Exame Nacional de Cursos, intuído pela Portaria nº 249, de 18 de março de 1996 (Brasil, 1996b).

Pouco tempo depois, com a LDBEN/1996 (Brasil, 1996a), a educação superior ganhou ainda mais consistência. O art. 9º, em seus incisos VI, VII e IX, trata da regulação e supervisão das IES pelo poder público. Destacamos o parágrafo 3º desse mesmo artigo, que permitiu a descentralização da regulação da educação superior para os estados e o Distrito Federal, desde que mantivessem suas próprias IES. Esse aspecto dialoga diretamente com a articulação entre os Sistemas Estaduais de Educação e a avaliação de suas instituições. Mesmo havendo a autonomia dos estados, os Conselhos Estaduais de Educação podem aderir ao Sinaes, conforme os preceitos de colaboração presentes no sistema federativo brasileiro.

Adicionalmente, o Decreto nº 3.860/2001 (Brasil, 2001b) influenciou significativamente a avaliação da educação superior, além de versar sobre a classificação das IES, entidades mantenedoras e organização acadêmica. Segundo o normativo, o MEC coordenaria a avaliação de cursos, programas e IES, contando, para tanto, com a colaboração dos sistemas estaduais. O Inep foi designado como o responsável por organizar e executar esses processos, procedendo à avaliação dos principais indicadores de desempenho global desse sistema nacional e das instituições, de acordo com a performance individual. Logo, definiu 11 critérios a serem considerados nas avaliações, como a apreciação do PDI, da autoavaliação e da produção científica, tecnológica e cultural. Outro ponto de destaque desse dispositivo legal é a utilização das avaliações conduzidas pelo Inep para subsidiar os processos de credenciamento das IES e de reconhecimento e renovação dos cursos. No que tange aos programas de mestrado e doutorado, a responsabilidade pela avaliação continuaria a cargo da Capes (Brasil, 2001b).

A partir dessa breve contextualização acerca dos marcos legais anteriores ao Sinaes, entraremos na política pública propriamente dita, mas antes esclareceremos os termos que compõem a nomenclatura do Sinaes. A escolha de cada palavra para nomeá-la não é livre de

intencionalidades. À opção por um vocábulo em vez de outro subjaz a predileção por uma ideologia e uma concepção avaliativa, traduzidas de acordo com sua semântica. Ao discutir a proposta do Sinaes, Dias Sobrinho (2003c) detalha o significado de cada termo da nomenclatura, revelando as escolhas semânticas que moldam a compreensão dessa política, como podemos observar no Quadro 4.

Quadro 4 – Conceituação de termos utilizados pelo Sinaes (Dias Sobrinho, 2003c)

Termo	Significado
Sistema	Ideia de integração entre os diversos elementos que compõem o Sinaes. Traduz a perspectiva operacional, composta por globalidade, integração, união entre a regulação e o caráter processual da avaliação.
Nacional	Incorporado por diferentes tipos institucionais, privados ou públicos, o Sinaes tem como pressuposto sua adoção em todo território nacional, sob o regime colaborativo.
Avaliação	Nesta política, a avaliação é concebida para além das dimensões técnicas e está relacionada a valores e posição ético-política-filosófica. Desse modo, não é uma ação neutra, pois envolve a participação de diversos agentes, internos e externos às IES e, quando necessário, a comunidade científica internacional.
Educação Superior	Ao optar pelo termo “educação” no lugar de “ensino”, o Sinaes compreende que aquela ação envolve dimensões integrais, almejando a formação ampla dos estudantes deste nível educacional. Com isso, são materializados os significados que as IES dão aos seus processos, assim como sua responsabilidade social.

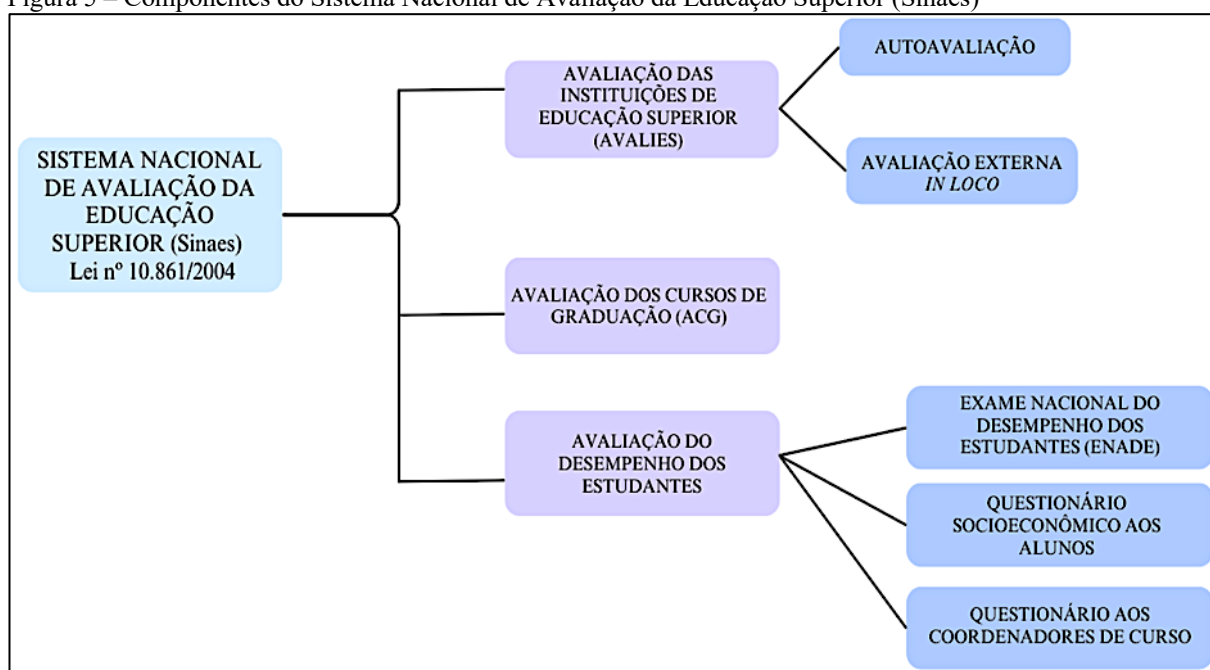
Fonte: elaboração própria, com base em Dias Sobrinho (2003c).

Diante das contribuições de Dias Sobrinho (2003c), sintetizadas no Quadro 4, podemos inferir que a Lei nº 10.861/2014 (Brasil, 2004a), que instituiu o Sinaes e, posteriormente, foi regulamentada pela Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004 (Brasil, 2004d), promove uma abordagem integrada e multidimensional da avaliação da educação superior. Desde sua criação até o momento de conclusão desta pesquisa, o Sinaes segue algumas das indicações da CEA, entretanto vem sofrendo modificações, como veremos nesta seção da dissertação. O sentido sistêmico que a política pública adota compreende a

[...] articulação entre avaliação e regulação. Nessa lógica, o conjunto articulado de instrumentos de avaliação (institucional interna e externa, as condições de ensino e os indicadores referentes ao desempenho dos estudantes, além dos dados cadastrais e do Censo) deve produzir informações e pareceres para constituírem as bases dos atos regulatórios a serem praticados pelo Conselho Nacional de Educação e pelas instâncias respectivas do MEC. A aliança orgânica entre a regulação – prerrogativa do Estado, praticada no Brasil nas modalidades de credenciamento e reconhecimentos periódicos das IES e autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos – e a avaliação, integrada por múltiplos instrumentos, organizada pelo INEP e contando com a participação da comunidade acadêmico-científica, das autoridades das IES e de membros da comunidade civil, constitui o eixo estruturante da construção de um Sistema Nacional de Educação Superior (Dias Sobrinho, 2010, p. 209).

Nos termos da lei, o Sinaes tem a finalidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior e de orientar sua expansão. Para tanto, devem ser observados os compromissos e responsabilidades sociais das IES, bem as práticas de fortalecimento da autonomia e de respeito à identidade institucional. Os instrumentos dessa política, articulados e complementares entre si, são os seguintes: Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies), que compreende a autoavaliação e a avaliação externa; Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), e avaliação do desempenho dos estudantes por meio do Enade. Esses instrumentos estão ilustrados na Figura 5 (Brasil, 2004a).

Figura 5 – Componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)



Fonte: elaborada pela autora, com base na Lei nº 10.861/2004 e na Portaria nº 2.051/2004 (Brasil, 2004a, 2004d).

Para fins de organização textual desta dissertação, iniciaremos nossas análises pela avaliação institucional externa *in loco*, seguida pela avaliação dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes. Ao final, detalharemos o estudo da autoavaliação nas IES de acordo com o Sinaes, nosso objeto de estudo.

A Conaes é o órgão que coordena e supervisiona as avaliações realizadas pelo Sinaes, operacionalizadas pelo Inep. Conforme estabelecido na Portaria nº 2.051/2004 (Brasil, 2004d), no artigo 3º, houve o acréscimo de nove competências desse órgão, além das sete presentes na Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004a). A Conaes desempenha um papel fundamental dentro do sistema. Assim, destacamos três competências que, entre outras, estão alinhadas à concepção

processual, formativa, democrática e participativa que a avaliação assume no contexto do Sinaes:

[...] III – apoiar as IES para que avaliem, periodicamente, o cumprimento de sua missão institucional, a fim de favorecer as ações de melhoramento, considerando os diversos formatos institucionais existentes; V – assegurar a continuidade do processo de avaliação dos cursos de graduação e das instituições de educação superior; VII – promover seminários, debates e reuniões na área de sua competência, informando periodicamente à sociedade o desenvolvimento da avaliação da educação superior e estimulando a criação de uma cultura de avaliação nos seus diversos âmbitos [...] (Brasil, 2004a, p. 2).

Na política do Sinaes, a avaliação externa *in loco* da IES é realizada após a autoavaliação coordenada pela CPA de cada instituição, servindo para verificar o cumprimento dos requisitos para credenciamento ou credenciamento junto ao poder público, de acordo com o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006²⁷ (Brasil, 2006a). Em caso de deficiências, porventura, não sanadas, as IES podem sofrer penalidades, segundo o Art. 46 da LDBEN/1996 (Brasil, 1996a), incluindo intervenção, suspensão temporária de prerrogativas de autonomia e até seu descredenciamento.

Por meio da avaliação institucional interna e externa, são identificados o perfil e o sentido que as IES atribuem às suas práticas. Para sua realização, são consideradas dez dimensões, que, pela Nota Técnica nº 14/2014 (Inep, 2014a), foram reorganizadas em cinco eixos, como vimos na introdução deste trabalho. As avaliações externas das IES são conduzidas por Comissões Externas de Avaliação institucional designadas pelo Inep, porém, como afirmam Barreyro e Rothen (2014), essas avaliações só se efetivaram na prática em 2009, porque, com o Decreto nº 5.773/2006 (Brasil, 2006a), além de outras diretrizes, cria-se o Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis), composto por professores que passariam por capacitação, o que justifica o atraso.

As referidas comissões, de acordo com a Portaria nº 2.051/2004 (Brasil, 2004d), deveriam analisar certas informações e documentos das IES, a saber:

I - O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); II - relatórios parciais e finais do processo de auto-avaliação [*sic*], produzidos pela IES segundo as orientações gerais disponibilizadas pelo INEP; III - dados gerais e específicos da IES constantes do Censo da Educação Superior e do Cadastro de Instituições de Educação Superior; IV - dados sobre o desempenho dos estudantes da IES no ENADE, disponíveis no momento da avaliação; V-relatórios de avaliação dos cursos de graduação da IES produzidos pelas Comissões Externas de Avaliação de Curso, disponíveis no momento da avaliação; V- dados do Questionário Socioeconômico dos estudantes, coletados na aplicação do ENADE; VI- relatório da Comissão de Acompanhamento

²⁷ Até o momento de conclusão desta pesquisa, a regulação, a supervisão e a avaliação das IES e dos cursos de graduação e pós-graduação do sistema federal eram regidas pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017b).

do Protocolo de Compromisso, quando for o caso; VII - relatórios e conceitos da CAPES para os cursos de Pós-Graduação da IES, quando houver; VIII - documentos sobre o credenciamento e o último credenciamento da IES; IX-outros documentos julgados pertinentes (Brasil, 2004d, p. 4).

Em 2006, foi lançado o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior,²⁸ por meio da Portaria nº 300, de 30 de janeiro de 2006 (Brasil, 2006b), no qual consta mecanismo para atribuição de pesos para cada uma das dimensões do Sinaes que comporiam o Conceito Institucional (CI) da IES. O conceito final seria o resultado da média ponderada das médias aritméticas de cada dimensão que os avaliadores apreciam durante a visita *in loco*. O art. 32 da Portaria nº 2.051/2004 (Brasil, 2004d) define a escala de conceitos: os conceitos 1 e 2 são referentes à situações ou desempenhos fracos; o conceito 3 é o mínimo aceitável; e os conceitos 4 e 5 descrevem desempenhos considerados fortes. Essa mesma classificação é utilizada para a Avaliação de Cursos de Graduação e o Conceito Enade, reforçando o caráter regulatório do Sinaes. A regulamentação não apenas orienta a avaliação e o acompanhamento das IES, mas também influencia diretamente os processos de credenciamento, credenciamento e autorização de novos cursos, consolidando o papel de fiscalização do sistema.

Por outro lado, o Sinaes também possui um caráter formativo e democrático. Para fortalecer essa vertente, a Conaes lançou, em 2004, o primeiro documento que define as diretrizes norteadoras para as avaliações das IES. Já na apresentação do documento, menciona-se a quem é destinado: à comunidade acadêmica, à sociedade e aos responsáveis pela avaliação externa e interna das IES. Denominado *Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior* (Brasil, 2004b), o documento explicita a concepção da avaliação para o Sinaes como uma política educacional, mas sem considerar seus efeitos regulatórios. Inclusive, destaca os três momentos do processo: o primeiro acontece com a regulação, por meio da autorização e do credenciamento dos cursos pelo poder público; em seguida, a autoavaliação é feita pelas próprias IES; e, ao final, há o retorno à regulação, com a eventual aplicação de ações decorrentes dos pareceres emitidos pela Conaes após avaliação externa *in loco*. Ademais, três diretrizes principais foram estabelecidas para guiar o processo de avaliação das IES, quais sejam:

a) **comparação do projeto das instituições com a sua realidade:** esta diretriz permite que haja o respeito à identidade institucional, considerando que as IES são avaliadas com base em seus próprios projetos, missão e objetivos;

²⁸ Os instrumentos foram revisados por Comitê Gestor designado pela Daes e, como resultado, foram publicados dois documentos que versam sobre Instrumentos de Avaliação Institucional Externa Presencial e à Distância, um sobre credenciamento das IES e outro sobre o credenciamento (Inep, 2017).

- b) **autoavaliação abrangente**: compreende a totalidade da IES, haja vista ser realizada de forma integrada e participativa;
- c) **metodologia colaborativa**: estabelece uma metodologia que auxilia os agentes desse processo, garantindo uma execução clara e que todos os envolvidos compreendam.

Para promover a melhoria da qualidade das instituições, a avaliação será realizada em quatro diferentes níveis, conforme sistematizado no Quadro 5.

Quadro 5 – Níveis de análise nas avaliações externas e internas das IES

Nível	Descrição
Declaratório	Analisa os textos que fundamentam o projeto institucional, que, em geral, está enunciado sob a forma de princípios coerentes, embora possa haver contradições entre os objetivos e o projeto.
Normativo	Avalia a coerência entre as normas institucionais e a gestão prática das IES.
Organização	Afere se a instituição conta com instâncias que promovam a qualidade compatível com as modalidades de ensino, pesquisa e extensão e sua efetividade acadêmica e social.
Resultados	Considera a eficácia e a efetividade acadêmica e social dos processos desenvolvidos: formação de profissionais, produção acadêmica, artística e cultural disseminada em âmbito técnico-científico e social, entre outros.

Fonte: Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior (Brasil, 2004b, p. 17).

Com base nesses níveis, a avaliação assume características que partem das próprias percepções, sentidos, missão e ações das IES, de modo a não ser apenas um mecanismo regulatório imposto pelo poder público. Nesse sentido, Bertolin (2004) destaca que o Sinaes se reveste de um caráter híbrido, ao combinar o controle das IES, feito por meio da regulação e supervisão, com uma concepção formativa e emancipatória, oferecendo, por um lado, a regulação externa e, por outro, um foco no aprimoramento e no desenvolvimento institucionais.

No entanto, uma mudança significativa no processo de avaliação externa *in loco* (das IES e dos cursos) foi trazida pela Portaria nº 165/2021, regulamentada pela Portaria nº 183/2021 (Brasil, 2021a; 2021b). A partir daquele momento, elas ocorreriam virtualmente devido a inúmeras adaptações ocasionadas em decorrência da pandemia de Covid-19. Entretanto, mesmo após o fim da emergência sanitária global, a prática de avaliações por videoconferência continuou sendo amplamente defendida por representantes de entidades privadas. Segundo o grupo, a prática conferiu maior celeridade aos processos avaliativos, possibilitando maior eficiência no cumprimento dos prazos e etapas previstas na regulação (Oliveira; Rothen, 2024). Diante dessa mobilização, a modalidade passou a ser incorporada ao Sinaes a partir da Medida Provisória nº 1.090, de 31 de dezembro de 2021 (Brasil, 2021c), que versa sobre o perdão das dívidas do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) a IES privadas (Oliveira; Rothen, 2024). A crítica central à referida ação do poder público é que a avaliação *in loco* realizada de forma

virtual é uma anomalia não prevista na Lei do Sinaes, pois o conceito dessa avaliação pressupõe presença física na IES, como apontam Oliveira e Rothen (2024).

Ao refletirmos criticamente sobre a transformação na dinâmica da avaliação *in loco*, fica evidente a influência do mercado sobre a educação superior. O fenômeno reforça a hegemonia de grupos dominantes nesse campo educacional, materializada nas avaliações empreendidas pelo Inep, um órgão estatal. O referido processo revela o alinhamento entre a política avaliativa vigente, o Sinaes e os interesses da classe dominante, confirmando a análise de Marx e Engels (1998, p. 42) de que “[...] o poder executivo no Estado moderno não é senão comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa”.

Nesse contexto, avancemos para a discussão acerca da Avaliação dos Cursos de Graduação realizada pelo Inep por meio de visitas *in loco*, procedimento que já estava em andamento com o “Provão”. Com esse instrumento, as condições de ensino são avaliadas de acordo com as seguintes dimensões: corpo docente, organização didático-pedagógica, instalações físicas, relação entre o PDI e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), bem como por sua conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Assim, “[...] ao contemplar vários elementos do curso, essa avaliação acaba por promover o seu diagnóstico” (Sousa, 2018, p. 82), reforçando a dimensão formativa e totalizante do Sinaes. A avaliação tem sua periodicidade vinculada à regulação dos cursos e incide sobre o reconhecimento e a renovação destes (Brasil, 2006a). Para tanto, Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006) enfatizam a importância da capacitação dos especialistas que fazem a avaliação, para que esta não se destine apenas ao cumprimento de critérios e eventuais punições.

Em desacordo com a lógica formativa que orienta o Sinaes, desde sua concepção pela CEA até sua implementação, em 2008, foram criados dois indicadores de qualidade da educação superior, seguindo a tendência internacional: o CPC e o IGC dos cursos avaliados. Instituído pela Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008 (Brasil, 2008a), o CPC equivale à reunião de quatro componentes – Conceito Enade (20%), Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD)²⁹ –, referindo-se a 35% deste conceito o corpo docente (porcentagem de mestres e doutores e regime de trabalho de acordo com o Censo da Educação Superior), compreendendo 30%, e a percepção dos estudantes sobre sua formação com base no Questionário do Estudante realizado juntamente do Enade (15% do CPC). Já o IGC foi estabelecido pela Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008 (Brasil, 2008b), e tem como base de cálculo a média ponderada das notas contínuas de Conceitos Preliminares de

²⁹ O IDD é um indicador que estima o valor agregado pelo curso aos estudantes concluintes. Para tanto, utiliza-se dos desempenhos obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e no Enade (Inep, 2014d).

Curso (NCPC) e dos Conceitos Capes referentes aos programas de pós-graduação, determinados de acordo com o número de matrículas de cada curso da IES.

Oliveira e Rothen (2024) destacam que o IGC é frequentemente divulgado na mídia como um indicador de qualidade institucional e, em muitos casos, utilizado pelas IES para fins publicitários. No entanto, apenas o CI está diretamente relacionado à avaliação das instituições. Diante disso, é importante observar que, ao longo dos anos de vigência do Sinaes, o MEC e o Inep editaram diversos decretos e portarias para orientar ou redirecionar as ações avaliativas, por vezes contrariando a própria Lei do Sinaes. Um exemplo disso é a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 (Brasil, 2007; Oliveira; Rothen, 2024), que dispensa a visita *in loco* para a autorização de cursos presenciais quando a instituição obtém nota superior a 3 no CI e no IGC, cumulativamente; para cursos na modalidade à distância, exige-se nota 4.

Os indicadores são usados para avaliar a eficácia ou ineficácia das políticas públicas, como no caso do Sinaes, ou para orientar a priorização de uma política em detrimento de outra, funcionando como fotografias que retratam determinada situação de maneira aproximada, sem refletir a realidade em si, isolada de interpretações (Jannuzzi, 2017), pois consistem em

[...] uma medida, em geral, quantitativa, dotada de significado social substantivo, e é usado para aproximar, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas); ele aponta, aproxima, traduz em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas com base em escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente. Trata-se de um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou a respeito de mudanças que nela estão se processando (Jannuzzi, 2017, p. 21).

É necessária cautela ao utilizar o IGC e CPC como únicos instrumentos para a aferição da qualidade da educação superior, sendo imprescindível o uso de outras ferramentas, como a autoavaliação desenvolvida pela IES. Verhine (2015) pondera que esses indicadores foram benéficos ao Sinaes, no sentido de contribuir para sua credibilidade. Assim como Jannuzzi (2017), ao destacar que os indicadores têm tido uma crescente adesão pelos governos brasileiros, devido ao aumento da demanda da população por transparência e efetividade social, especialmente no que se refere aos gastos públicos. Este autor também aponta que a sociedade tem obtido maior acesso às informações governamentais, reforçando a tendência de adesão aos indicadores. Verhine (2015) adverte sobre o constante conflito entre as dimensões regulatórias e as avaliativas formativas: as primeiras possibilitam uma leitura mais objetiva, o que pode levar ao enfraquecimento das segundas. Nessa linha, Barreyro e Rothen (2014) sinalizam que a implementação desses indicadores segue a “[...] tendência quantitativista e no retorno dos ranques” (Barreyro; Rothen, 2014, p. 70), como aconteceu com o Exame Nacional de Cursos.

Da mesma forma, o Enade, componente avaliativo do Sinaes presente na Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004a), tem sido utilizado para fins regulatórios pelo mercado educacional e empregado como ferramenta de propaganda e captação de estudantes pelas IES privadas, gerando uma cultura de ensino voltada para o exame, que enfatiza o desempenho estudantil em detrimento de uma formação ampla, emancipatória e crítica. O Enade foi criado com o objetivo de avaliar e acompanhar

[...] o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (Brasil, 2004a, p. 3).

A prova do Enade é elaborada conforme as diretrizes curriculares de cada curso, e sua estrutura envolve 40 questões, divididas em itens objetivos e discursivos: dez questões de formação geral, e 30 de conteúdo específico da área. De acordo com a Lei do Sinaes, o exame é um componente curricular obrigatório, devendo ser incluído no histórico escolar dos estudantes. Como ressalta Dias Sobrinho (2010), assemelha-se ao antigo “Provão”, pois, além de constar no histórico dos estudantes, apenas estes recebem os resultados da prova, sendo coletadas também informações sobre o curso e a instituição. Em caso de irregularidade, o estudante não poderá colar grau e receber diploma (Brasil, 2004a). O Enade é realizado a cada três anos, conforme o ciclo estabelecido para os cursos. Nos primeiros anos, sua aplicação era amostral e destinava-se tanto aos ingressantes³⁰ quanto aos concluintes do curso, mas, a partir de 2009, passou a ser censitária, e desde 2011 apenas os concluintes³¹ devem realizá-lo, já que a nota do Enem passou a substituir a participação dos ingressantes (Brasil, 2018).

O Inep é o responsável pela aplicação do Enade, assim como de outras avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Além da prova, o Enade é composto por mais três instrumentos: Questionário do Estudante, obrigatório, que coleta informações sobre o perfil socioeconômico dos estudantes, para auxiliar na compreensão dos seus processos formativos; Questionário de Percepção de Prova, opcional, que levanta as impressões dos estudantes sobre o exame; e Questionário do Coordenador de Curso, que se propõe a captar dados do perfil do coordenador e dos contextos dos processos formativos (Brasil, 2018).

³⁰ Estudantes ingressantes são os que entraram no curso no mesmo ano de aplicação do Enade e que tenham até 25% da carga mínima do curso concluída (Brasil, 2018).

³¹ São os estudantes que completaram pelo menos 80% da carga horária do curso ou que ainda não colaram grau até o último dia de retificação das inscrições no exame (Brasil, 2018).

A supervalorização dos resultados do Enade tem contrariado a concepção original do Sinaes, que preconiza uma avaliação sistêmica das IES, da qual o Enade deveria ser mais um elemento para avaliar a qualidade institucional. O destaque excessivo dado a este último exame tem distanciado a avaliação das IES do seu caráter global e integrador ao privilegiar unicamente o desempenho estudantil e focar na aferição de resultados. Isso acaba desvalorizando outros componentes igualmente importantes, como a AAI. Desse modo, no entendimento de Dias Sobrinho (2010, p. 217), a

[...] avaliação da Educação Superior no Brasil não vai se realizando como construção de significados a partir de questionamentos sobre a pertinência e a relevância científica e social da formação e dos conhecimentos, como esperado no paradigma do Sinaes, tendendo a reduzir-se à medida, classificação e controle legal-burocrático.

Nesse contexto, partindo do pressuposto de que a realidade é um movimento em constante transformação, e não um cenário fixo e imutável, é importante destacar uma importante alteração que ocorreu na avaliação do desempenho dos estudantes na educação superior. Com a Portaria nº 610/2024 (Brasil, 2024), foi instituído o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de licenciatura, denominado Enade das Licenciaturas. Esse novo formato busca avaliar o desempenho dos estudantes de graduação dos cursos de licenciatura por meio de dois instrumentos: Avaliação Teórica (AT) e a Avaliação da Prática (AP). A prova teórica abrange os conteúdos estabelecidos nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos, enquanto a prática avalia os conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidos ao longo dos estágios supervisionados obrigatórios. Além disso, foram incluídos questionários de AP, a serem preenchidos pelo orientador e pelo supervisor de estágio, com o objetivo de complementar a análise sobre o desempenho dos estudantes.

Diante do estudo dos componentes da avaliação institucional externa *in loco* dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes empreendidos nesta parte da dissertação, prosseguiremos para a exploração do elemento da autoavaliação, que, por sua vez, é influenciada por esses outros.

3.3 Autoavaliação institucional como motriz da política do Sinaes

Nesta seção, exploramos a importância do processo da autoavaliação no âmbito do Sinaes, os desafios enfrentados e as contribuições que ele oferece às IES. Trata-se do componente central e orientador das demais práticas avaliativas da educação superior, conforme estabelecido pela legislação que instituiu o Sinaes, desempenhando um papel primordial no

incentivo à qualidade e na melhoria permanente das instituições. Para sua realização, foi determinada, pelo art. 11 da Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004a), a criação, em cada IES, de uma comissão responsável pela sistematização e o envio das informações coletadas ao Inep dentro do prazo estipulado. Denominada CPA, goza de autonomia para conduzir a avaliação interna e, em sua composição, deve garantir a representação paritária de todos os segmentos da comunidade universitária (docentes, discentes e servidores técnico-administrativos), além de incluir representantes da sociedade civil (Brasil, 2004a).

Ainda em 2004, a Conaes e o Inep lançaram um roteiro orientador e sugestivo para auxiliar as IES na condução da autoavaliação. Esse documento foi de grande relevância na época, pois as IES estavam se adaptando às novas formas de avaliação estabelecidas pelo Sinaes, como a criação de suas respectivas CPAs. A primeira orientação refere-se aos requisitos necessários para a execução da avaliação interna, que incluem: (a) uma equipe de coordenação; (b) a participação da comunidade acadêmica; (c) o claro compromisso dos dirigentes das IES; (d) a confiabilidade na coleta, no processamento e na análise das informações resultantes da autoavaliação, e (e) o uso dos resultados para a tomada de decisão e planejamento na instituição (Brasil, 2004e).

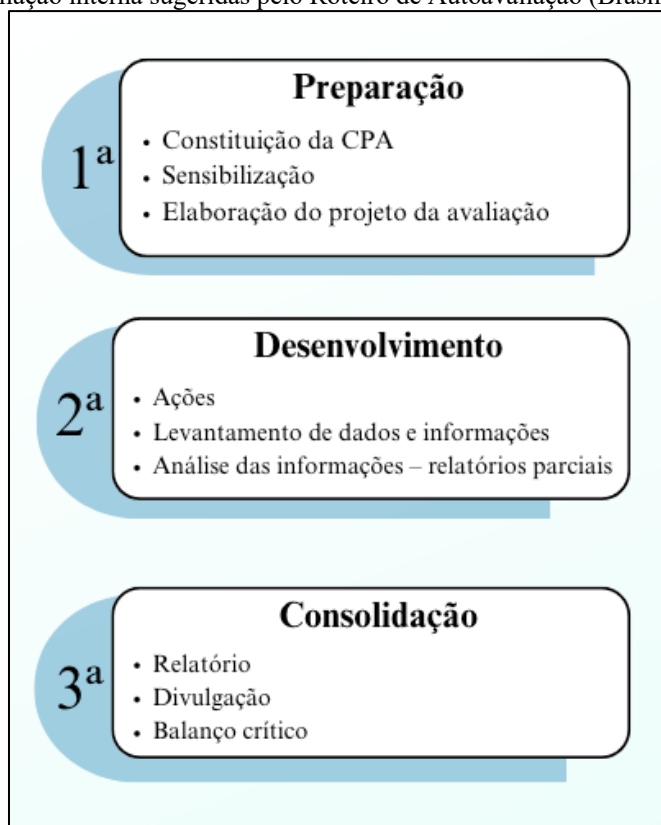
O roteiro sugere três etapas para a avaliação interna, que podem ser realizadas concomitantemente. A primeira etapa, de preparação, consiste na formação da CPA, que deverá ser cadastrada no Inep. Nesta fase, ocorre também o planejamento das ações que comporão a autoavaliação, como a definição de objetivos, prazos e estratégias, respeitando a identidade e o porte da instituição; por fim, é feita a sensibilização da comunidade acadêmica, para garantir a efetiva participação e o envolvimento ao longo do processo avaliativo. Na etapa subsequente, de desenvolvimento, as ações planejadas são implementadas em consonância com as metodologias escolhidas para a coleta de dados, análise e interpretação das informações.

Ao final do ciclo, ocorre a consolidação, traduzida em relatório final,³² que deve conter os resultados da avaliação interna, incluindo, quando disponíveis, as avaliações dos cursos e do desempenho dos estudantes. Após a finalização, os relatórios são divulgados, para que a comunidade interna se aproprie de todo diagnóstico e das considerações feitas pela CPA sobre o processo de autoconhecimento da IES. Para garantir a continuidade do processo, realiza-se um balanço crítico, com reflexões e novas estratégias para subsidiar as avaliações externas e

³² Conforme a Nota Técnica Daes/Inep/Conaes nº 65/2014, a versão integral do relatório contemplará “[...] as informações e ações desenvolvidas pela CPA no ano de referência (anterior), bem como discutir o conteúdo relativo aos dois relatórios parciais anteriores, explicitando uma análise global em relação ao PDI e a todos os eixos do instrumento, de acordo com as atividades acadêmicas e de gestão. Deverá, ainda, apresentar um plano de ações de melhoria à IES” (Inep, 2014c, p. 4),

promove o autoconhecimento institucional (Brasil, 2004e). A Figura 6 apresenta, de forma esquemática, as etapas da autoavaliação, proporcionando uma visão mais clara e objetiva acerca do processo.

Figura 6 – Etapas da avaliação interna sugeridas pelo Roteiro de Autoavaliação (Brasil, 2004)



Fonte: Roteiro de Autoavaliação Institucional (Brasil, 2004e).

Como já explicitado, a autoavaliação, no Sinaes, é concebida sob uma perspectiva formativa, estando a serviço da sociedade e da comunidade acadêmica e em busca de uma educação de qualidade. Com efeito, o conceito de qualidade é polissêmico e carregado de subjetividade, muitas vezes atrelado aos interesses de diversos grupos (Sousa, 2018). Para autores como Borges (2018), a noção de qualidade é complexa por refletir compreensões parciais, uma vez que se trata de um conceito em constante reconstrução. Assim, a forma como uma política pública – ou as ações desenvolvidas dentro das IES no âmbito da avaliação – é estruturada está diretamente relacionada ao significado atribuído à qualidade e ao próprio sentido que a educação assume. Segundo Bertolin (2007, p. 258), “[...] o entendimento de qualidade é inexoravelmente subjetivo, ou seja, depende fundamentalmente das concepções de mundo e de educação superior de quem o emite”. Nesse sentido, é importante ressaltar que a educação é um bem público e um direito social, exigindo constante reflexão sobre seus propósitos e as necessidades da sociedade em que está inserida.

Na esteira das considerações apresentadas por Sousa (2018), o Sinaes possui uma dimensão teórica, referente à sua concepção, como discutido no início deste capítulo. Ademais, inclui a dimensão prática, que reflete o significado atribuído à avaliação. Ao longo das discussões, observamos que a autoavaliação tem assumido um caráter burocrático e meritocrático, relegando a lógica formativa e emancipatória a segundo plano. Nesse cenário, merece destaque o paradigma avaliativo desenvolvido por Saul (2010), que possui relevância no sentido da transformação da realidade a partir da sua descrição e análise crítica. Tal concepção baseia-se na tendência político-pedagógica libertadora, buscando possibilitar aos sujeitos nela envolvidos o controle sobre suas vidas, mantendo-os livres dos condicionamentos externos que determinam sua existência. Nessas circunstâncias, a preocupação com o futuro do objeto avaliado – no caso, a AAI – revela-se pertinente.

Santos (2018, p. 101) aponta cinco condições necessárias para que a autoavaliação seja implementada adequadamente como um processo educativo e formativo: “[...] a) equipe de coordenação; b) participação dos integrantes da instituição; c) compromisso explícito dos dirigentes da IES; d) informações validadas e confiáveis; e) uso efetivo dos resultados”. No que tange à primeira condição apontada por Santos (2018), a Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004a) prevê que a CPA assuma a posição de equipe coordenadora do processo da avaliação interna nas IES. Bernardes (2018) considera que a comissão é um marco regulatório, pois tem a obrigação de enviar anualmente ao Inep o relatório decorrente da autoavaliação. Nesse aspecto, os dados quantitativos e qualitativos gerados e analisados pela CPA possibilitam a criação de indicadores de qualidade, assim como a prestação de contas e a responsabilização dos atores envolvidos, o que pode resultar em novas políticas públicas. No entanto, a autora entende que há um espaço dentro desta perspectiva regulatória para a existência da concepção formativa e democrática da autoavaliação, uma vez que as IES têm autonomia para constituírem por si mesma suas próprias CPAs com a participação e o envolvimento da comunidade acadêmica.

Na fase de preparação da avaliação interna, à CPA cabe a responsabilidade de sensibilizar toda a IES sobre a importância da avaliação, ressaltando a necessidade de uma participação responsável e comprometida para que mudanças substanciais possam ser percebidas na instituição. Em face disso, destaca-se a figura dos membros da CPA, que, em suas lideranças, atuam como educadores e promovem a formação dos demais participantes (Bernardes, 2018). Por outro lado, como identificado em algumas pesquisas analisadas no estado do conhecimento, exposto ao longo do primeiro capítulo deste trabalho, há membros de CPAs que não têm conhecimento e a dimensão do real valor da autoavaliação e não compreendem sua finalidade, suas concepções e seu potencial transformador, uma vez que entendem que a autoavaliação é

mais um trâmite a ser executado para atender às exigências legais. Portanto, quando existe desconhecimento acerca do processo, a tendência é seguir as determinações impostas de forma vertical, sem reflexão crítica e empoderamento.

De acordo com Gonçalves (2016), a alta rotatividade entre os membros da CPA da UnB gera desconhecimento sobre a autoavaliação. Quando os participantes começam a se apropriar do processo, ocorre a troca de membros, o que dificulta a consolidação desse conhecimento. Bernardes (2018) reforça a necessidade de que a CPA possua competência técnica adequada para garantir um bom direcionamento da avaliação interna.

A atuação da comissão deve respeitar a identidade e a diversidade da instituição (Brasil, 2004a), buscando manter-se próxima das demandas da comunidade acadêmica. Como gestora e fonte de informações (Porém; Kerbauy, 2011), a CPA faz a mediação das necessidades da comunidade acadêmica, da administração superior e das instâncias externas com o MEC, o Inep e a Conaes. Diante disso, ganha relevância o seu papel na promoção da participação ativa dos membros da comunidade acadêmica e na consolidação de uma cultura avaliativa formativa. Contudo, a tarefa não é simples, pois envolve subjetividades e conceitos preestabelecidos por parte de cada ator inserido no processo. Nessa participação, deve estimular o protagonismo dos envolvidos, que não podem se limitar unicamente a fornecer informações.

Diante da problemática anteriormente comentada, evidencia-se que, para o estabelecimento de uma cultura avaliativa formativa, é imprescindível que os sujeitos participantes da autoavaliação entendam por que e para que essa avaliação deve ser feita. Além disso, é necessário que os dirigentes desse processo trabalhem continuamente para que a prática avaliativa se torne um hábito entre todos os envolvidos (Rothen; Bernardes, 2015). No entanto, criar essa cultura é uma tarefa árdua, pois, socialmente, é frequentemente firmada a ideia da avaliação para regulação e controle, em atendimento às exigências legais (Rothen; Bernardes, 2015). Em alguns casos, é comum que a avaliação seja interpretada como um mecanismo de punição ou recompensa.

As análises de Bernardes (2018) atestam que a CPA enfrenta grandes desafios, especialmente após a Portaria nº 821, de 21 de agosto de 2009 (Brasil, 2009a), que determinou a publicação anual dos relatórios, até então bianual. Com a mudança, os processos de avaliação precisam ser mais rápidos, o que compromete a capacidade reflexiva, que deveria permear todas as etapas da avaliação interna das IES. O aligeiramento nos processos de AAI exerce impacto direto sobre a promoção da cultura avaliativa formativa. Em outros termos, de acordo com a autora, “[...] o processo avaliativo é lento, feito numa construção coletiva cotidiana; o pouco tempo determinado inviabiliza a discussão, o diálogo, a negociação, a troca de informação, o

consenso e o dissenso gerados pela participação na avaliação pela comunidade acadêmica” (Bernardes, 2018, p. 197).

A comunidade acadêmica detém a titularidade da autoavaliação. Paralelamente a esse processo avaliativo, ocorre o aprendizado a respeito dessa vivência, compreendendo as potencialidades e a eficácia da avaliação empreendida. Por meio da participação democrática, são incorporadas as necessidades de todos os grupos que compõem a IES, conferindo diversidade de ações e resultados ao processo (Leite; Polidori, 2021; Sousa, 2018).

Ser titular da avaliação significa deter o poder sobre o uso dos resultados, sobre os seus efeitos na IES. A titularidade da avaliação influi na concepção, nas decisões sobre a metodologia, os referentes, as operações, o futuro e continuidade da avaliação. Ter a titularidade da avaliação significa deter a hegemonia dos processos. No perfil do domínio da titularidade da avaliação inclui-se a autoavaliação, a avaliação solidária, também denominada avaliação contra-hegemônica (Leite; Polidori, 2021, p. 451).

Destaca-se a figura do docente como elemento crucial para o sucesso da avaliação interna. Conforme argumentam Rothen e Bernardes (2015), quando o docente descredibiliza a autoavaliação, acaba por influenciar os outros sujeitos participantes desse processo. Sendo assim, exerce, em sala de aula, uma influência significativa na formação dos estudantes, a qual se estende à comunidade acadêmica, tornando-se um elemento-chave para auxiliar a CPA na sensibilização da comunidade. Essa prática pode estar ligada tanto à dimensão regulatória quanto à emancipatória, razão pela qual é importante incluí-lo nas ações cotidianas da IES, para que compreenda a perspectiva avaliativa adotada na instituição e atue como um parceiro da CPA comprometido com essa prática.

O mesmo pensamento de Rothen e Bernardes (2015) é defendido por Brasil *et al.* (2007), ao destacarem que os professores têm contato direto com os estudantes e ocupam um espaço privilegiado para sensibilizá-los a participarem desse importante mecanismo. Ações como discutir a importância da avaliação durante as aulas ou até mesmo levar os estudantes para os laboratórios de informática para efetuarem essa participação são iniciativas que fortalecem a construção da cultura avaliativa no sentido formativo e democrático. Desse modo, “[...] privilegiar e/ou focar no professor o início das discussões a respeito da avaliação, parece ser a estratégia mais adequada para, também, sensibilizar os alunos a participarem gradativamente do processo” (Rothen; Bernardes, 2015, p.18).

A autoavaliação se fortalece à medida que conta com a força e a potencialidade do envolvimento coletivo. A participação deve ser realizada de forma responsável, consciente e comprometida com a transformação da realidade institucional, numa direção educativa em que

se aprende com as fragilidades e com os sucessos das ações da IES. Sobre a força pertencente à coletividade e à posição do indivíduo, compartilhamos a compreensão de que aquilo

[...] que cada indivíduo pode modificar é muito pouco, com relação às suas forças. Isto é verdadeiro apenas até certo ponto, já que o indivíduo pode associar-se com todos os que querem a mesma modificação; e, se esta modificação é racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um elevado número de vezes, obtendo uma modificação bem mais radical do que à primeira vista parecia possível (Gramsci, 2023, p. 416).

O trabalho desenvolvido pela CPA em parceria com a comunidade acadêmica se materializa sob a forma de relatórios parciais, finais e relato institucional, como já abordado nesta dissertação. Os relatórios devem proporcionar o autoconhecimento, visando ao melhor desenvolvimento das atividades realizadas nas IES, a fim de que tenham relevância social (Augusto; Balzan, 2007). Vale destacar que os relatórios são instrumentos que permitem a reflexão e o diagnóstico da realidade, sendo fundamental que sempre haja um movimento de análise e articulação desses documentos com o PDI da instituição. Dessa forma, é possível compreender os aspectos que precisam ser melhorados ou ajustados. Essa articulação deve estar presente no Relato Institucional, que culmina nas ações da gestão institucional a partir das avaliações interna e externa, contribuindo em dois aspectos: “[...] na discussão da própria concepção de qualidade expressa nas ações da IES e na consideração de que a tomada de decisão interna tem a ver com assumir o que seja a qualidade mais ajustada ao perfil institucional” (Sousa, 2018, p. 91).

É pertinente pontuar que as informações contidas nos Relatórios de Autoavaliação Institucional (RAAIs) devem ser fidedignas, validadas e realizadas sistematicamente, para que tenham credibilidade diante da comunidade acadêmica. No que diz respeito à sua estrutura, os relatórios devem ser redigidos de forma clara, facilitando a compreensão por toda essa comunidade, além de serem analíticos e interpretativos, evitando o caráter descritivo das ações empreendidas pelas IES (Brasil, 2004a). Na visão de Rosas (2014) e Arruda (2016), esses documentos costumam ser altamente técnicos e repletos de jargões, o que configura uma barreira para sua efetiva utilização pelos gestores das instituições. Nesse sentido, Ristoff (2000) reforça que os relatórios atuam no campo da linguagem e da comunicação, sendo fundamental adotar a simplicidade em sua redação e estrutura, para que os resultados cheguem ao grande público. Por sua vez, Gonçalves (2016), ao analisar os relatórios da UnB dos anos de 2014 e 2015, constatou que eles são predominantemente descritivos e pouco críticos, funcionando mais como propaganda das ações bem-sucedidas do que como um reconhecimento das possíveis falhas e fraquezas da instituição.

As situações encontradas nas pesquisas mencionadas no parágrafo anterior confirmam que os relatórios têm sido confeccionados, principalmente, para atender às determinações legais, não contendo as reflexões, análises e interpretações críticas que visem ao aperfeiçoamento das atividades desempenhadas nas IES. Ademais, distanciam-se da dimensão formativa e educativa que poderiam assumir, a fim de contribuir para a consolidação de uma cultura avaliativa regulatória e de controle. A partir dessas premissas, Sousa (2018) destaca que os relatórios devem também ter como destinatários os dirigentes das instituições, para que possam analisar internamente as práticas realizadas e projetar aquelas que desejam desenvolver.

Ao tratar dos relatórios produzidos pelas IES, Ristoff (2000) afirma que estes podem ser direcionados a usuários primários ou secundários. Entendemos como usuários primários aqueles que solicitam, coordenam ou financiam a avaliação, enquanto os secundários incluem a comunidade acadêmica, o público local, os pais dos estudantes, a mídia, os legisladores, entre outros. Dessa forma, esses documentos são influenciados pelos interesses dos seus usuários. Portanto, quando a avaliação é feita de forma participativa e democrática, os relatórios são destinados à própria comunidade acadêmica, que se torna usuária primária da avaliação, apropriando-se do processo avaliativo, assim como dos seus resultados e dos efeitos que produzem na instituição. Assim, é crucial que a cultura avaliativa seja construída na instituição para que esses atores se apropriem desse processo.

É importante tratar da relação entre os relatórios e os seus usos pelas instituições como ferramenta de gestão. Libâneo (2018, p. 88) define gestão como a capacidade de tomada de decisão intencional e sua execução prática, resumindo-a como “[...] atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”. Em função disso, ressaltamos a importância de os relatórios serem divulgados de maneira transparente e em tempo hábil, para que possam efetivamente promover o aperfeiçoamento institucional.

Os resultados da AAI são usados conforme os significados que lhes atribuem a IES e seus gestores, manifestados por meio da articulação entre três dimensões: a instrumental, a simbólica ou política e a conceitual. Quando os resultados servem de subsídios para a tomada de decisão e para a solução dos problemas identificados, referem-se ao uso instrumental. O uso simbólico ou político relaciona-se à legitimação de ações ou à persuasão dos atores envolvidos. Já o uso conceitual envolve a influência sobre a opinião das pessoas acerca de programas e políticas, para que sejam incorporados conhecimentos, ideias ou conceitos que direcionarão as atividades, mesmo que não estejam diretamente relacionadas aos produtos da avaliação (Serpra, 2010).

Nesse contexto, merece destaque a prática para a transformação institucional por meio da participação ativa da gestão no (re)planejamento estratégico alinhado ao PDI e em consonância com os RAAIs, que se tornam de suma importância e devem ser elaborados com rigor teórico, técnico e ético. A partir das ponderações proporcionadas pelos relatórios, é possível adequar e revisar a construção do próximo PDI, contribuindo para que os gestores partam de evidências sistematizadas e evitem decisões de cunho pessoal.

Perante as questões apresentadas, trazemos à tona a discussão sobre a avaliação institucional com base nas discussões de Belloni (1999). Para a autora, essa avaliação é a “[...] análise do desempenho global da instituição, considerando todos os fatores envolvidos, em face dos objetivos ou missão da instituição, no contexto social, econômico, político e culturas no qual está inserida” (Belloni, 1999, p. 38). Como discutido ao longo deste trabalho, a avaliação institucional, particularmente a autoavaliação, não se destina a punições ou premiação, mas, sim, permite que as IES adquiram autoconhecimento e orientem suas decisões visando à melhoria da qualidade institucional e, por consequência, da educação oferecida (Belloni, 1999).

O cenário da política do Sinaes permite observar a supervalorização de índices (IGC, CPC e Enade) moldados por avaliações episódicas, pontuais e quantitativas. Como antes discutido, esses índices têm sido utilizados para classificar as IES e ranqueá-las de acordo com os condicionantes do mercado, comprometendo a autoavaliação (Sousa, 2018). O problema não reside na existência e no uso desse instrumento, mas, sim, em restringir a avaliação somente a estes, ignorando abordagens contínuas e qualitativas que promovam a participação da comunidade acadêmica e a democratização do processo avaliativo. A adoção de múltiplos métodos permite uma compreensão mais ampla acerca da realidade institucional, ao passo que privilegiar avaliações meramente somativas e burocráticas resulta em processos fragmentados e insuficientes. Dadas as condições, chamamos a atenção para a seguinte posição do Inep. De acordo com o órgão, para a superação da

[...] prática da regulação como mera função burocrática e legalista, é necessário construir uma outra lógica, com o outro sentido filosófico, ético e político: que a regulação não se esgote em si mesma, e, principalmente, articulada à avaliação educativa propriamente dita, seja também uma prática formativa e construtiva (Brasil, 2009b, p. 95).

A fim de concluir as reflexões realizadas ao longo deste capítulo, evocamos a reflexão desenvolvida por Ribeiro (2015). Para o autor, o Sinaes tem um grande desafio: conjugar os aspectos formativos e educativos com os aspectos regulatórios, para que haja a promoção da qualidade da educação superior. Essa conciliação envolve as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas dos atores envolvidos na avaliação das IES, refletindo as características desse

nível de educação: um sistema complexo e envolto de disputas, dissensos e consensos e diretamente influenciado pelas condições sociais, econômicas e políticas do país.

3.4 Síntese parcial

As discussões realizadas ao longo do Capítulo 3 aprofundaram na compreensão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004a), e destacaram a centralidade da autoavaliação institucional como elemento estruturante desse sistema. As reflexões evidenciam que o Sinaes foi concebido como política avaliativa orientada não apenas ao controle e à regulação, mas, sobretudo, ao fortalecimento de práticas formativas e emancipatórias dentro das IES. Nesse contexto, a autoavaliação emerge como ponto central para a promoção da qualidade acadêmica, a autorregulação institucional e a construção de uma cultura avaliativa crítica e participativa.

A autoavaliação conduzida pelas CPAs, embora responda às exigências regulatórias, mantém grande potencial formativo. Bernardes (2018) destaca que, mesmo inserida em um sistema que também cumpre funções de supervisão e controle, a autoavaliação pode assumir papel mais amplo quando mobilizada como oportunidade de reflexão interna e construção coletiva de sentidos sobre a instituição. Assim, a avaliação interna não se reduz ao atendimento de normativas externas, mas pode se constituir como prática crítica, orientadora e promotora de mudanças.

A discussão da titularidade da avaliação reforça a compreensão formativa presente na autoavaliação. Para Leite e Polidori (2021), esse componente do Sinaes pertence às instituições e não aos órgãos centrais, o que implica reconhecer que cada universidade possui condições específicas, histórias particulares e necessidades próprias que devem orientar o processo avaliativo. Essa perspectiva fortalece a concepção de uma avaliação construída de dentro para fora, com foco na melhoria institucional a partir do olhar dos seus sujeitos.

Outro elemento importante tratado no capítulo refere-se à articulação entre autoavaliação e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). O alinhamento entre esses instrumentos é reconhecido como essencial para que os resultados avaliativos gerem impactos concretos na gestão da IES. Quando os dados produzidos pela CPA dialogam com o planejamento estratégico, tornam-se referências tanto para a revisão de metas quando para a definição de prioridades institucionais. O PDI, nesse sentido, passa a incorporar elementos da autoavaliação, fortalecendo sua função de guia para a gestão e para a organização acadêmica.

Por fim, destacou-se o papel central da cultura avaliativa formativa na consolidação da autoavaliação institucional, a qual implica engajamento dos diferentes segmentos, compreensão compartilhada dos objetivos da avaliação e reconhecimento do valor da reflexão sistemática sobre o trabalho institucional. Dessa forma, manter processos avaliativos contínuos, participativos e alinhados ao projeto institucional é condição fundamental para que a autoavaliação cumpra sua função principal: promover autoconhecimento, orientar decisões e contribuir para o desenvolvimento institucional.

4 SENTIDOS E USOS DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UnB

Este capítulo tem como objetivo, por um lado, contextualizar a UnB como instituição pioneira no desenvolvimento de uma política de avaliação institucional e as perspectivas de análise e interpretação dos dados obtidos na pesquisa empírica e, por outro, analisar parte desses dados, com base nas entrevistas e na análise documental realizadas, tendo em vista que também o quinto capítulo discute esses dados, aprofundando o debate em torno do objeto de estudo eleito. Para a consecução desse objetivo, adotou-se uma abordagem qualitativa, conduzida a partir de um olhar crítico-dialético, para investigar como a gestão da UnB utilizou os resultados da autoavaliação institucional nos ciclos avaliativos dos triênios 2017/2019 e 2020/2022.

Para o alcance do objetivo apresentado, o capítulo está estruturado em três seções. A primeira seção historiciza a avaliação institucional da UnB, destacando o pioneirismo desta IES no estudo do tema e na implantação desse tipo de avaliação em seu interior, desde a segunda metade da década de 1980, além de contribuir para a discussão nacional. A segunda faz o detalhamento do aporte teórico-metodológico adotado para a análise e interpretação dos dados coletados, abrangendo as entrevistas realizadas com os representantes da comunidade acadêmica que integram a CPA da instituição no período investigado, bem como com os dirigentes do DPO. A terceira seção, organizada em duas subseções, é dedicada à análise dos dados coletados na pesquisa, centrando a discussão sobre a relação entre a autoavaliação institucional conduzida pela CPA da UnB e o Sinaes.

4.1 Pioneirismo da Universidade de Brasília na avaliação institucional

O olhar crítico-dialético nos revela que nenhum movimento social deve ser estudado isoladamente de seu contexto histórico, social, político e econômico, reconhecendo

[...] a ciência como produto da história, da ação do próprio homem, que está inserido no movimento das formações sociais. Nesse sentido, encara a ciência como uma construção decorrente da relação dialética entre o pesquisador e o objeto envolvidos em determinada realidade histórica (Sousa, 2014, p. 2).

Portanto, é fundamental compreender a conjuntura política que o Brasil apresentava na década de 1980. Naquele período, o país vivenciava a transição de um regime militar para uma democracia de cunho liberal, o que contribuiu para a existência, dentre outros, de dois fatos marcantes: a crítica às instituições públicas e a resistência de setores que defendiam a redemocratização e as mudanças sociais e políticas no país (Soares Neto *et al.*, 2013).

Nesse contexto, as universidades públicas brasileiras sofriam duros ataques promovidos pelo governo e por ele incentivados. O descrédito quanto à eficiência dessas instituições era crescente e, com isso, as discussões sobre a importância de avaliá-las surgia com o objetivo de resgatar a sua credibilidade, “[...] porque uma universidade que não for capaz de enfrentar o desafio de pensar seus critérios de auto-avaliação [*sic*] já está sendo avaliada, negativamente, por todos” (UnB, 1988, p. 9). A proposta era aferir a eficácia social de suas atividades e, assim, reunir subsídios para o seu aprimoramento. Nesse sentido, acreditava-se que, por serem instituições públicas, as universidades deveriam prestar contas à sociedade sobre os recursos humanos e materiais recebidos do Estado (Soares Neto *et al.*, 2013; Belloni *et al.*, 2011). Essa situação ancora-se na crescente concepção do Estado-Avaliador, que ganhou força a partir da referida década, sob a influência de governos neoconservadores e neoliberais (Afonso, 2005).

Esta expressão [Estado avaliador] quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica de mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos (Afonso, 2005, p. 49).

Devido à natureza das universidades, que produzem uma gama de resultados para a sociedade a partir de suas atividades de pesquisa, ensino e extensão, seus impactos não são facilmente mensuráveis, ao contrário do que ocorre com o trabalho de um trabalhador, por exemplo. Essa dificuldade reforça a necessidade de se criar um instrumento de autoavaliação bem sistematizado, com critérios bem definidos, capaz de demonstrar as competências e potencialidades dessas instituições, ao mesmo tempo em que evidencia suas fragilidades e possibilita a reestruturação de seus projetos, a fim de garantir a qualidade institucional (UnB, 1988). Sobre as particularidades das universidades, Belloni *et al.* (2011, p. 90) destacam que “[...] a complexidade da instituição faz com que o projeto de avaliação institucional de uma universidade deva ter tantas facetas quantas sejam necessárias para caracterizar a instituição como um todo”.

Diante desse cenário, em setembro de 1986, a UnB criou a CAI, vinculada ao Cepe, porém com autonomia para desenvolver suas atividades. O objetivo dessa comissão era elaborar uma proposta de avaliação institucional para a universidade, incluindo a testagem da metodologia (Soares Neto *et al.*, 2013). A comissão foi composta pelos seguintes professores: Isaura Belloni, coordenadora do grupo e pertencente à Faculdade de Educação; Oscar Serafini, também da Faculdade de Educação e titular da Coordenadoria de Avaliação, vinculada ao Decanato de Ensino de Graduação (DEG); Bernardo Kipnis, da Faculdade de Educação e então diretor do Centro de Apoio à Pesquisa; e Jorge Alberto Cordon Portilho, do Decanato de

Extensão (DEX) e da Faculdade de Ciências da Saúde (UnB, 1988). A comissão também contou com o apoio de estudantes, professores e coordenadores de cursos de graduação da UnB (Belloni *et al.*, 2011). É pertinente ressaltar que a proposta elaborada pela CAI não foi concebida para ser executada somente na UnB, visto que sua metodologia foi estruturada de modo a permitir a aplicação em outras universidades do país (Trigueiro, 1995).

Apresentado ao Cepe/UnB em março de 1987, o documento elaborado pela CAI, intitulado *Proposta de Avaliação Institucional da Universidade de Brasília*, continha os objetivos da proposta, as estratégias de execução do processo e o cronograma de atividades (UnB, 1988). Contava, também, com seis elementos que deveriam compor a avaliação institucional, denominados de “Modelo Multifacetado de Avaliação Institucional”, quais sejam:

- a) participação de docentes, discentes, servidores técnico-administrativos e comunidade externa;
- b) consideração dos tempos passado, presente e futuro (caráter processual e de planejamento);
- c) elementos institucionais (infraestrutura e administração);
- d) elementos de contraste, que consistiam nos parâmetros ou critérios para a realização das avaliações;
- e) as dimensões (atividades-fim) a serem avaliadas, como o ensino, produções científicas, artísticas, culturais e de extensão;
- f) o contexto em que a IES estava inserida, agregando reflexões sobre as classes sociais e estrutura política (Trigueiro, 1995).

A CAI desenvolveu a proposta com base em dois objetivos fundamentais que a autoavaliação deveria alcançar ao longo de todo o processo avaliativo. O primeiro objetivo era a promoção da autoconsciência institucional, de forma a “[...] permitir aos indivíduos envolvidos que tivessem uma visão geral do que se fazia, que conhecessem as condições as quais trabalhavam e os resultados obtidos nas diferentes ações” (Belloni *et al.*, 2011, p. 91). O segundo referia-se ao fornecimento de subsídios confiáveis para a tomada de decisões mais seguras e bem fundamentadas, tanto no nível das chefias quanto dos colegiados (UnB, 1988).

A proposta foi estruturada em dimensões vinculadas a cada uma das atividades desenvolvidas pela instituição: ensino, pesquisa e extensão. Embora a esfera administrativa não seja uma atividade-fim, foi considerada na avaliação por viabilizar o funcionamento das demais, sendo, portanto, um elemento essencial para sua realização. Cada atividade desenvolvida pela universidade exigia uma metodologia de avaliação específica, com critérios e indicadores próprios, embora as diferentes dimensões pudessem ser analisadas em suas inter-relações, como

na integração entre o ensino e pesquisa ou entre ensino e extensão (UnB, 1988; Belloni *et al.*, 2011).

A avaliação proposta pela comissão iniciou no ensino de graduação, pois, devido ao contexto de questionamento sobre a eficiência das instituições públicas, entendia-se que essa seria a área com impactos mais imediatos e visíveis na sociedade, além de envolver o maior contingente da comunidade acadêmica. Nesse nível, foram contemplados dois aspectos: o desempenho docente e a avaliação de disciplina. Por outro lado, a avaliação da pós-graduação, primeira experiência avaliativa da educação superior brasileira, ocorria pela Capes desde 1976, como ressaltado na introdução deste trabalho (UnB, 1988; Belloni *et al.*, 2011).

O modelo multifacetado adotado pela CAI na elaboração da proposta consistia na autoavaliação da UnB e na avaliação externa, esta última conduzida por comissões criadas especificamente para esse fim e compostas por membros que mantinham algum grau de relação, direta ou indireta, com a universidade. O pressuposto é que a participação externa conferiria maior legitimidade ao processo avaliativo e evitaria o caráter excessivamente endógeno, que poderia comprometer a imparcialidade da avaliação (UnB, 1988). A respeito dessa característica da proposta desenvolvida pela CAI, Belloni *et al.* (2011, p. 93) esclarecem que a

[...] avaliação desenvolvida pelos próprios agentes do processo apresenta aspectos positivos, como por exemplo, um maior nível de aprofundamento de determinadas questões; mas é insuficiente, pois não garante a incorporação da visão daqueles cientistas e cidadãos atingidos pelas atividades acadêmicas, podendo vir a refletir uma visão corporativa. Para superar tal dificuldade, a sistemática de avaliação proposta para a UnB combina a estratégia de auto-avaliação [*sic*] com avaliação externa.

No primeiro semestre de 1987, a CAI realizou o primeiro teste da metodologia proposta para a avaliação institucional da UnB. Nesse momento, a participação foi voluntária e contou com a adesão de oito departamentos, 65 docentes e 979 discentes, que avaliaram 82 disciplinas e seus respectivos docentes, além da autoavaliação realizada por 46 docentes que ministravam 60 dessas disciplinas. A comissão desenvolveu uma série de atividades de sensibilização junto à comunidade acadêmica, em consonância com o princípio, presente no projeto, de valorização da participação ativa nas diversas fases do processo, visto como um importante mecanismo de aceitação e continuidade da avaliação institucional. A proposta entendia que essa participação não deveria ser unicamente passiva, nem deveria recepcionar regras impostas; ao contrário, pressupunha o envolvimento efetivo da comunidade acadêmica no estabelecimento dessas regras e dos critérios básicos da avaliação. Dessa forma, a triangulação das informações provenientes dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica aumentaria a possibilidade de que os resultados refletissem a realidade da instituição com maior exatidão (UnB, 1988).

As estratégias de sensibilização para a implementação da proposta de avaliação institucional foram direcionadas às comunidades interna e externa. Para garantir ampla divulgação, a proposta foi apresentada em seminários e congressos de abrangência nacional e local. Além disso, foram realizadas visitas aos institutos e faculdades para dialogar com os diretores, proporcionando um espaço para esclarecimentos e discussões. Inicialmente, a receptividade foi boa, embora acompanhada de certa cautela quanto à operacionalização do procedimento avaliativo. A principal preocupação manifestada pelos envolvidos dizia respeito ao uso dos resultados da avaliação, temendo que se limitasse a um caráter classificatório ou punitivo. Para dirimir esses receios, foi esclarecido que a comissão responsável não teria o papel de conduzir a avaliação, mas sim de elaborar uma metodologia adequada, cabendo à própria comunidade acadêmica a decisão sobre a utilização dos resultados e a definição de quem realizaria a avaliação (UnB, 1988).

Com o intuito de fomentar o debate interno, uma cópia da proposta foi enviada às chefias dos departamentos, para que pudessem discuti-la junto aos docentes. Ademais, a não obrigatoriedade da participação na fase inicial, voltada para o teste da metodologia, favoreceu um ambiente mais propício ao diálogo. A proposta previa que cada professor receberia os resultados da avaliação do seu desempenho, assim como o coordenador do curso de graduação, permitindo que os dados fossem debatidos no âmbito dos departamentos. Para evitar a sobrecarga nas unidades acadêmicas, uma equipe externa seria responsável pela impressão dos instrumentos, a coleta das informações e a organização e divulgação dos resultados. Por fim, a CAI salientou que não descartaria as avaliações que já vinham sendo conduzidas pelos departamentos; pelo contrário, a proposta foi concebida para atuar de forma integrada a esses instrumentos, consolidando-se como mais uma ferramenta avaliativa para o aperfeiçoamento da universidade (UnB, 1988).

Para o teste da metodologia, elaboraram-se questionários semelhantes para os docentes e discentes, buscando a comparabilidade entre as respostas de ambos os grupos. O questionário docente foi estruturado com base nos dois fatores que influenciam sua prática: endógenos (próprios do indivíduo) e exógenos (condições de trabalho). Devido à greve docente que ocorreu no início do ano de 1987, foi aplicado apenas um instrumento de avaliação docente para os estudantes responderem, e um roteiro de autoavaliação para os professores. O instrumento para preenchimento dos discentes foi organizado em seis partes: i) identificação do semestre, a disciplina, o professor e informações pessoais como idade, sexo, curso; ii) características da disciplina e do docente relativas ao desempenho científico-técnico e didático; iii) autoavaliação do estudante; iv) características atitudinais do docente; v) apoio didático-pedagógico

proporcionado; vi) um questionário que apresentava uma avaliação das condições de infraestrutura dos ambientes de ensino e aprendizagem e das demais estruturas da UnB, como a biblioteca. Em adição às demais partes do instrumento, ao final, encerrava-se o questionário com uma pergunta sobre a ideia de avaliar a UnB. O roteiro de autoavaliação dos docentes se assemelhava à estrutura do instrumento dedicado aos estudantes, contudo foi acrescido de um campo para preenchimento das informações dos professores (UnB, 1988).

O ano de 1988 marcou a institucionalização da CAI como Centro de Avaliação Institucional (Cai), que procedeu, em caráter experimental, a uma nova bateria de aplicação da metodologia proposta com a participação de 450 docentes e, aproximadamente, 10 mil estudantes. No ano seguinte, o segundo teste da metodologia foi realizado, ampliando a avaliação, que antes era apenas do ensino de graduação, para a extensão e a área administrativa de convênios, abrangendo 33 cursos, os quais foram avaliados por 434 discentes formandos e 340 professores. Em novembro do mesmo ano, o Cepe aprovou a proposta desenvolvida pela CAI, tornando a avaliação institucional compulsória na UnB (Trigueiro, 1995; Soares Neto *et al.*, 2013). Em 1990, o Cai elaborou um relatório de avaliação interna, indicando a necessidade de realização de avaliação externa e reafirmando a proposta inicial de que a avaliação institucional nessa universidade deveria adotar múltiplos instrumentos e olhares acerca das suas atividades (Trigueiro, 1995).

Entre 1990 e 1991, uma extensa revisão dos instrumentos e indicadores da autoavaliação foi realizada, e a metodologia para a avaliação externa dos cursos de graduação desenvolvida. Essa avaliação teve o propósito de complementar a avaliação interna e foi conduzida por instâncias que possuíam relação direta ou indireta com a universidade, sendo realizada por uma Comissão Externa de Avaliação de Curso (CEAC), composta por agentes externos à instituição, que, ao final do processo, elaboraram um relatório analítico. Seus membros eram indicados pelo Cepe, garantindo-se autonomia, independência e gestão própria à comissão. Além desses avaliadores, a avaliação externa contava com a participação de provedores de informação, que poderiam ser internos ou externos à universidade, incluindo docentes, discentes, servidores técnico-administrativos, representantes de entidades sindicais, pesquisadores, ex-estudantes e os demais segmentos impactados pelas atividades dos cursos de graduação e de seus egressos no mundo profissional (Belloni *et al.*, 2011).

Antes da execução da avaliação externa, o Cai e os responsáveis pelos departamentos dos cursos disponibilizavam aos avaliadores documentos contendo informações essenciais, como o número de estudantes, docentes, servidores técnico-administrativos, resultados das avaliações de disciplina e do desempenho docente, além dos dados sobre as produções científicas.

Somado a esses dados, dois documentos fundamentais eram fornecidos: o Roteiro de Avaliação Externa (Termo de Referência Geral), produzido pela instituição, que definia critérios e indicadores necessários para a avaliação, e o Termo de Referência Específico, elaborado individualmente pelos cursos, contemplando suas especificidades (Belloni *et al.*, 2011).

No segundo semestre de 1993, foi realizada a avaliação externa do ensino de graduação, compreendendo sete cursos: Engenharia Elétrica, Estatística, Enfermagem, Educação Física, Geologia, História e Educação Artística. O curso de Sociologia participou em um primeiro momento, mas retirou-se na fase de elaboração dos instrumentos avaliativos (Lourenço, 1998). Os resultados desse processo avaliativo foram consolidados no Relatório de Avaliação Externa, diagnóstico e prognóstico, que apresentava uma análise detalhada das dificuldades e fragilidades dos cursos, assim como de suas potencialidades, além de recomendações para possíveis mudanças e aprimoramentos (Belloni *et al.*, 2011). Por fim, como “[...] toda avaliação supõe um parâmetro de comparação; assim, solicitou-se a cada CEAC que considerasse, como termo comparativo em cada aspecto ou dimensão avaliada, o padrão de qualidade desejável e comparável ao melhor nível do país” (Belloni *et al.*, 2011, p. 107).

A respeito da proposta de avaliação institucional elaborada pela CAI, Trigueiro (1995) destaca que houve muitas discussões internas na UnB, que apontaram críticas e limitações do processo, quais sejam: i) o processo inteiro ficou concentrado no Cai, em consequência do desinteresse da comunidade acadêmica; ii) primazia de indicadores quantitativos considerados vagos e genéricos; iii) desconexão entre os resultados da avaliação e a tomada de decisão; iv) informações isoladas e fragmentadas, dificultando uma análise global da universidade; v) concentração no ensino de graduação, mesmo havendo a intenção de se proceder com uma avaliação que envolvesse as outras atividades desenvolvidas na universidade. Mesmo com as limitações expostas, há o reconhecimento de que a possibilidade de se falar em uma cultura de avaliação na UnB deve-se, em grande parte, ao trabalho realizado pelo Cai (Trigueiro, 1995).

Ao estudar o uso dos resultados da avaliação institucional da UnB dos anos de 1987 a 1993, Lourenço (1998) identificou que as informações oriundas desse processo avaliativo não foram utilizadas de forma sistemática pelos cursos investigados, nem pela administração da universidade. Observou, também, que eram aplicados esporadicamente, como no caso da progressão docente ou em algumas modificações pontuais nos currículos. Nesse contexto, o processo avaliativo como promotor de melhoria institucional “[...] só terá efeito transformador sobre a instituição universitária quando for diretamente associado ao processo de tomada de decisões políticas em função dos resultados produzidos pela avaliação” (Belloni *et al.*, 2011, p. 95).

Como ressaltado por Lourenço (1998), o processo de institucionalização da avaliação interna na UnB foi, aos poucos, descontinuado, e seus resultados acabaram por ser arquivados pelo Cepe em 1995. Essa decisão foi implementada sem deliberação com a comunidade acadêmica ou com o Cai, desconsiderando a determinação anterior do próprio Conselho, na qual fora estabelecida a obrigatoriedade do uso dos resultados na avaliação das disciplinas e na progressão funcional dos professores. Podemos associar essa situação à implementação do “Provão”, em 1995, momento em que os processos de autoavaliação e avaliação institucional sofreram recuos e, com isso, foram enfraquecidos diante da força e destaque com que este exame se apresentava.

É pertinente destacar que a UnB enviou uma proposta ao Paiub em 1994, baseada no modelo Contexto-Insumo-Processos-Produtos (CIPP), que envolveria a avaliação externa, interna e a pesquisa de egressos, sendo realizada apenas a avaliação externa e a pesquisa de egressos (Trigueiro, 1995; Soares Neto *et al.*, 2013). Lourenço (1998) ressalta a expressiva participação e influência que a UnB exerceu na elaboração do Paiub, fato que compreendemos relevante contemplar nesta pesquisa. Diversos aspectos são semelhantes entre a proposta de avaliação institucional da UnB e aquela formulada pelo Paiub, dentre os quais merecem destaque: a promoção do autoconhecimento da instituição; o fornecimento de subsídios para a tomada de decisão; a avaliação como um processo global e voltada para a não premiação ou punição; a função de prestação de contas à sociedade e a opção pela participação coletiva e democrática na busca do aperfeiçoamento institucional. No entanto, o autor destaca que, no texto do Paiub, não há nenhuma menção explícita ou créditos à influência da proposta da avaliação institucional da UnB e reforça que alguns membros do Cai dessa universidade participaram do processo de elaboração do Paiub (Lourenço, 1998). Contudo, ao consultarmos o *Documento Básico – Avaliação da Universidade Brasileira: uma proposta nacional* (Brasil, 1994), verificamos, na página 41, uma síntese da proposta encaminhada pela UnB ao Paiub.

Após anos sem nenhuma nova iniciativa avaliativa global de avaliação institucional na UnB, em 2002, sob a gestão do reitor Lauro Morhy (2001-2005), a universidade constituiu a Comissão Interna de Avaliação Institucional com o objetivo de apresentar um projeto de avaliação institucional. O documento foi elaborado a partir de três eixos básicos: i) avaliação global da UnB; ii) avaliação específica do ensino de graduação; iii) pesquisa de egressos. Porém, o processo avaliativo abrangeu 28 cursos de graduação, e apenas a avaliação externa de cursos e a pesquisa de egressos formados foram implementadas (UnB, 2023c).

Em cumprimento à Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004a), em 2005, a UnB constituiu seu modelo de avaliação institucional, estruturado em seis módulos específicos (Ensino de

Graduação, Ensino de Pós-Graduação, Pesquisa Científica, Extensão Universitária e Gestão Universitária), utilizando dados já coletados. Em 2006, a universidade inicia a elaboração dos seus relatórios anuais de autoavaliação, à luz da política do Sinaes. Somente em 2009, sua CPA seria criada, sendo constituída por representantes docentes, discentes, servidores técnico-administrativos e da sociedade civil, em conformidade com o art. 11 da referida lei (Soares Neto *et al.*, 2013).

Na seção seguinte, apresentaremos as perspectivas de análise e interpretação dos dados coletados para esta pesquisa, utilizando a análise de conteúdo (Bardin, 2021).

4.2 Perspectivas de análise e interpretação dos dados

O olhar crítico-dialético adotado nesta pesquisa nos possibilitou a compreensão da essência do fenômeno da AAI na UnB para além de suas manifestações aparentes. Em razão disso, todo o processo investigativo tornou-se um instrumento fundamental para desvelar como esse componente avaliativo do Sinaes tem se constituído na universidade pesquisada.

Nessa perspectiva, entendemos a importância de nos aproximarmos da realidade material e objetiva, considerando suas múltiplas determinações. Inicialmente, este contato ocorreu por meio da metodologia do estado do conhecimento, ao investigarmos pesquisas científicas relacionadas ao nosso tema em foco. Em seguida, realizamos um mergulho no arcabouço teórico e histórico da avaliação em sentido amplo – contemplando os âmbitos do ensino, da aprendizagem e da avaliação institucional – até alcançarmos, especificamente, a avaliação da educação superior brasileira, desde o Paru até a instituição do Sinaes. Dessa forma, o percurso empírico desta investigação pautou-se em um processo de sucessivas aproximações e reflexões críticas sobre o objeto de estudo.

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica (Marx; Engels, 2007, p. 86).

Os elementos constitutivos do presente estudo estão ancorados na compreensão de que a consciência humana e o conhecimento historicamente produzido são reflexos de uma realidade material em permanente movimento e transformação (Triviños, 1987). Contudo, como destaca o autor, “[...] a capacidade de reflexão da consciência depende não só das

características da realidade material que deve ser refletida, mas também das condições próprias, peculiares, inerentes à consciência mesma” (Triviños, 1987, p. 62).

Com o objetivo de construir uma unidade de compreensão do fenômeno investigado nesta pesquisa, na etapa de análise e interpretação dos dados, adotamos a perspectiva de que ambas atribuem significado aos materiais coletados. Esses insumos incluem documentos nacionais relacionados à política do Sinaes, outros relativos à UnB, bem como as informações obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas.

Analizamos os documentos produzidos em nível nacional, em especial, a Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004a), a Portaria nº 610/2024 (Brasil, 2024), a Nota Técnica nº 14/2014 (Inep, 2014a), a Nota Técnica nº 62/2024 (Inep, 2014b) e a Nota Técnica nº 65/2014 (Inep, 2014c), com base nos quais elaboramos as discussões apresentadas no terceiro capítulo, referentes ao Sinaes. Quanto aos documentos da UnB, examinamos os PDIs dos períodos de 2018/2022 e 2023/2028, os Relatórios de Autoavaliação correspondentes aos ciclos 2017/2018/2019 e 2020/2021/2022, bem como os Planos de Autoavaliação elaborados pela CPA da instituição para esses ciclos avaliativos.

As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com o auxílio de roteiros (Apêndices D e E), estruturados em quatro blocos de perguntas: o primeiro abordou o Sinaes e a autoavaliação institucional; o segundo, a autoavaliação na UnB; o terceiro, as concepções sobre a contribuição da autoavaliação para o PDI da UnB; e o último consistiu em perguntas envolvendo, restritamente, a temática do uso dos resultados da AAI. No Quadro 5, indicamos os interlocutores, agrupados em dois grupos: membros da CPA e dirigentes vinculados ao DPO, assim como os códigos utilizados para preservar seu anonimato.

Quadro 5 – Grupos e códigos dos interlocutores da pesquisa – Ciclos avaliativos (2017-2019 e 2020-2022)

(continua)

Grupo 1 Membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA)	Representantes dos segmentos da comunidade acadêmica	Quantidade	Códigos
	Docente	2	DO1/DO2
	Servidor técnico-administrativo	2 ⁽¹⁾	TEA1/TEA2
	Discente	2	DI1/DI2
	Sociedade civil	2	SC1/SC2
	Presidente da CPA	2	P1/P2

Quadro 5 – Grupos e códigos dos interlocutores da pesquisa – Ciclos avaliativos (2017-2019 e 2020-2022)

(conclusão)			
Grupo 2 Dirigentes do Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional (DPO)	Decano(a) do DPO	1	RDPO
	Diretoria de Planejamento (DPL) – diretor(a)	1	RDPL
	Coordenadoria de Planejamento e Apoio à Governança (CPAG) – coordenador(a)	1	RCPAG
	Diretoria de Avaliação e Estatísticas Institucionais (DAI) – diretor(a)	1	RDAI
	Coordenadoria de Avaliação Institucional (Cavi) – coordenador(a)	1	RCavi
Total de participantes	-	15	-

Fonte: elaborado pela autora.

Nota (1): O servidor técnico-administrativo TEA2 foi contatado e convidado diversas vezes, em diferentes momentos, para participar da pesquisa de campo; contudo, não obtivemos qualquer retorno. Assim, apenas um representante desse segmento da comunidade acadêmica da UnB foi entrevistado.

Finalizadas as entrevistas, organizamos os dados extraídos dos relatos dos interlocutores, analisados e sistematizados por meio de tabelas e gráficos. Em seguida, realizamos a interpretação desses dados, de maneira articulada com o referencial teórico sobre a avaliação da educação superior, conferindo maior significância e consistência às informações obtidas (Gil, 2024).

Em razão da natureza desta pesquisa, empregamos a análise de conteúdo, sob o ponto de vista de Bardin (2021). A autora esclarece que este método contribui para o alcance do rigor científico nas pesquisas e propicia o afastamento das compreensões espontâneas do pesquisador. Para isso, é preciso que se tenha uma postura crítica durante todas as etapas da pesquisa, resultando, desse modo, na interpretação do objeto de forma fundamentada. A referida autora sintetiza a análise de conteúdo, nos termos apresentados na sequência.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos [*sic*] de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2021, p. 44).

Em vista disso, Bardin (2021) estrutura a metodologia em destaque em três fases: pré-análise, exploração do material e, ao final, o tratamento e interpretação dos dados obtidos. Cabe-nos pontuar que, desde o início da pesquisa, seguimos os princípios da análise de conteúdo na organização dos materiais e na seleção dos dados que melhor se adequaram ao problema investigado. Na primeira fase, a autora recomenda que sejam realizadas: i) uma leitura flutuante do material selecionado; ii) a construção do *corpus*, com a escolha dos documentos e dos sujeitos que serão entrevistados, balizada pela exaustividade, representatividade,

homogeneidade e pertinência; iii) a formulação das hipóteses e objetivos; iv) a elaboração de indicadores; e, por fim, v) a preparação do conteúdo utilizado na análise.

A fase subsequente refere-se à exploração do material, que, no caso desta pesquisa, compreendeu os documentos oficiais e as transcrições das entrevistas semiestruturadas. A primeira de suas etapas é a codificação, seguida da categorização do material. Na codificação, são feitos os recortes das unidades de registro, que são fragmentos menores, como palavras ou temáticas, e do contexto, que situa as primeiras, para melhor compreensão. Após a divisão das unidades, é feita a categorização, que busca agrupar os temas ou padrões que são recorrentes no material. Nesse momento, alguns critérios podem ser seguidos, como o sintático, o semântico, o léxico ou o expressivo (Bardin, 2021). A etapa conclusiva, dedicada ao tratamento e à interpretação dos resultados, pode ser realizada por meio da inferência, que “[...] é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução [...]” (Bardin, 2021, p. 11). A autora entende que a inferência pode sustentar-se nos elementos fundamentais da comunicação, a saber: emissor ou produtor da mensagem, receptor, a própria mensagem e o *medium*, canal pelo qual é transmitida.

Conforme postulado anteriormente, o exame dos documentos selecionados nos possibilitou ampliar a compreensão sobre a política avaliativa do Sinaes e a autoavaliação empreendida na UnB. Nesse sentido, é importante destacar a distinção apontada por Bardin (2021) entre análise documental e análise de conteúdo. Embora se diferenciem quanto ao objeto de estudo – sendo a primeira voltada aos registros oficiais e a segunda ao conteúdo das mensagens obtidas nas entrevistas –, ambas compartilham a categorização temática como etapa fundamental do processo analítico.

Dessa maneira, a análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa foram realizadas por meio da triangulação entre os documentos nacionais e institucionais (UnB), os conteúdos das entrevistas e os referenciais teóricos empregados. A técnica da triangulação

[...] tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social (Triviños, 1987, p. 138).

Diante do exposto, entendemos que a análise e interpretação dos dados, à luz do olhar crítico-dialético e orientadas pela análise de conteúdo de Bardin (2021), permitiram-nos articular as múltiplas dimensões do objeto investigado, superando visões fragmentadas do fenômeno. A triangulação entre os documentos nacionais e institucionais da UnB, os discursos

dos interlocutores e os referenciais teóricos adotados nos possibilitou uma leitura aprofundada dos sentidos atribuídos à AAI realizada na UnB. Esse processo interpretativo buscou não apenas descrever, mas, sobretudo, compreender e explicar as dinâmicas presentes na prática autoavaliativa da UnB, evidenciando tensões, contradições e avanços contidos neste processo.

Por fim, é importante registrar que, com base nas discussões teóricas desenvolvidas nos capítulos anteriores e em articulação com os objetivos da pesquisa, inicialmente, estabelecemos quatro categorias de análise *a priori*: i) integração da autoavaliação da UnB ao Sinaes; ii) relação da avaliação interna com o PDI da instituição; iii) fatores orientadores do uso dos resultados da AAI; iv) utilização da autoavaliação pela gestão universitária. No entanto, durante o trabalho de campo, identificamos de forma recorrente a questão da apropriação dos resultados da autoavaliação pela gestão das unidades acadêmicas da UnB, *locus* da pesquisa (faculdades e institutos). Na definição inicial das categorias, a ênfase recaía sobre a gestão em nível macro, vinculada à administração central. Contudo, diante da relevância atribuída às ações empreendidas pela CPA em parceria com a DAI/DPO, por meio de visitas periódicas às unidades acadêmicas e do diálogo estabelecido com as gestões locais, optamos por incluir essa categoria *a posteriori*. Dessa forma, a análise e interpretação dos dados foram reorganizadas e resultaram nas seguintes categorias, examinadas de maneira articulada aos quatro objetivos específicos da pesquisa:

- relação entre a autoavaliação conduzida pela CPA da UnB e o Sinaes;
- vínculo entre a autoavaliação e o planejamento institucional;
- uso dos resultados da autoavaliação pela gestão da UnB;
- visitas da CPA às unidades acadêmicas pelo Programa AvaliaUnB e a utilização dos resultados da AAI pela gestão em nível micro.

Importante ressaltar que a decisão pela análise dessa quarta categoria, surgida à *posteriori*, fundamenta-se na perspectiva crítico-dialética que orienta a pesquisa, na qual o estudo de um fenômeno exige a consideração das condições materiais e concretas que o constituem, afastando-se de análises de caráter idealista e focalizando, sobretudo, a sua concretude na realidade social.

Na próxima seção e ao longo de todo o quinto capítulo, apresentamos e analisamos os dados coletados para a pesquisa, que é centrada nos usos que a gestão da UnB fez dos resultados da AAI nos ciclos avaliativos dos triênios 2017/2019 e 2020/2022. Para tanto, ganham destaque os modos pelos quais esses dados têm sido incorporados às práticas de planejamento, à tomada de decisão e às estratégias de desenvolvimento e aprimoramento institucional.

4.3 Relação entre a autoavaliação conduzida pela Comissão Própria de Avaliação da UnB e os marcos do Sinaes

A primeira categoria investigada com base nos dados coletados, intitulada “relação entre a autoavaliação conduzida pela CPA da UnB e o Sinaes”, buscou analisar a dinâmica da autoavaliação realizada na UnB nos ciclos avaliativos considerados na pesquisa (2017-2019 e 2020-2022). A análise foi empreendida em consonância com o primeiro objetivo específico do estudo, qual seja: analisar como os eixos e as dimensões do Sinaes são contemplados na AAI e como seus resultados são utilizados pela gestão da UnB. Nesse âmbito, a investigação abrangeu a atuação da CPA da UnB e sua articulação com a política avaliativa do Sinaes. Optou-se por iniciar a análise empírica pela CPA, dado que os resultados da autoavaliação estão intrinsecamente relacionados ao trabalho realizado por essa comissão.

Para melhor compreender a dinâmica da autoavaliação na UnB, a discussão foi organizada em duas subseções: a primeira aborda a consolidação e o caráter formativo da autoavaliação institucional, bem como as contradições decorrentes das exigências regulatórias; e a segunda analisa a estrutura e a dinâmica de funcionamento da CPA, suas práticas, limitações e desafios para a efetivação de uma cultura avaliativa formativa.

4.3.1 Consolidação da autoavaliação institucional na UnB e as contradições entre as dimensões formativa e regulatória

A análise partiu das mediações estabelecidas por meio da triangulação dos dados obtidos em documentos nacionais e institucionais da UnB, nas entrevistas e na literatura pertinente ao tema da pesquisa. Esse movimento interpretativo nos permitiu compreender a concepção de autoavaliação expressa pelos 14 interlocutores auscultados, bem como a forma como tais percepções influenciaram a execução do processo avaliativo nos dois ciclos examinados. Nessa lógica, “[...] as mediações abrem espaço para que as teorias se concretizem, tornando-se guias das ações. Nesse sentido, sem as mediações as teorias se tornam vazias e inertes, e, sem as teorias, as mediações se tornam cegas ou caolhas” (Cury, 1986, p. 44).

O estudo das entrevistas e dos documentos institucionais revelou que a UnB se encontra em um estágio avançado de institucionalização da autoavaliação, marcado por processos já consolidados e reconhecidos por diversos interlocutores da pesquisa. Tal cenário está relacionado ao pioneirismo da IES na avaliação institucional, conforme discutido na seção 4.1

deste capítulo. Um dos representantes do DPO e da CPA reforça essa percepção ao afirmar que “[...] a parte de avaliação institucional na UnB é extremamente madura” (RDAI, 2025, informação verbal). Outro interlocutor converge para a compreensão de que, “[...] pelo fato de ser pioneira é que tem um negócio [autoavaliação institucional] mais estruturado” (SC2, 2025, informação verbal). Evidências dessa maturidade também se encontram nos Planos de Autoavaliação 2017-2019 e 2020-2022 (UnB, 2017a; 2020a), os quais destacam a continuidade e o amadurecimento da prática avaliativa. Ambos os documentos apresentam uma seção dedicada ao histórico da avaliação na UnB, delineando os percursos empreendidos pela universidade desde 1986. Essa trajetória, construída e consolidada ao longo do tempo, é igualmente ressaltada pelo presidente da CPA, como se constata no depoimento a seguir.

Assim, a gente faz a autoavaliação de uma maneira que, historicamente, vem sendo feita. Então, a avaliação do docente pelo discente é uma coisa que existia quando eu era estudante de graduação [na UnB], há 20 anos atrás. Isso já existia, eu preenchi o relatório [a pesquisa]. Então, a gente já fazia, percebe? Tem um acúmulo histórico muito grande (SC2, 2025, informação verbal).

Evidências como as mostradas no relato dialogam com os estudos de Borges e Brandalise (2024), que ressaltam como as universidades pioneiras na autoavaliação contribuíram para o desenvolvimento do autoconhecimento institucional, coletivo e individual, favorecendo a identificação de potencialidades e fragilidades. Os autores destacam, ainda, que tais experiências, conforme discutido na seção 4.1 deste capítulo, foram fundamentais para a formulação da atual política de avaliação da educação superior brasileira, o Sinaes.

Dessa forma, observa-se que o processo autoavaliação institucional na UnB apresenta elevado grau de amadurecimento e institucionalização, fruto de uma trajetória consolidada ao longo dos anos. Tal cenário favorece a adoção de uma concepção formativa da avaliação interna, voltada à reflexão crítica. Nesse enfoque, o principal destinatário é a própria comunidade acadêmica, com a finalidade de promover a melhoria contínua da qualidade universitária. A avaliação formativa caracteriza-se pelo vínculo entre a descrição detalhada dos fenômenos avaliados e a análise crítica das fragilidades e potencialidades institucionais, concentrando-se nos processos, e não apenas nos resultados (Ristoff, 2024). Essa compreensão formativa da autoavaliação e do Sinaes, capaz de potencializar o aprimoramento institucional, também foi evidenciada por alguns dos interlocutores dos dois grupos entrevistados, como demonstram as falas apresentadas a seguir.

Eu vejo quando a gente pensa na parte formativa do Sinaes, na parte emancipatória, de fato, isso acaba induzindo, sim, um processo mesmo de reflexão, quando se fala da autoavaliação principalmente. [O Sinaes] contribuiu muito para as instituições

olharem para si mesmas e poderem direcionar esforços para melhorar em termos de qualidade (RCPAG, 2025, informação verbal).

A minha percepção é que tem uma contribuição interessante. Acho que pode indicar caminhos de melhoramento, de aprimoramento, não apenas das estruturas, mas também das questões relacionais entre alunos, universidade e a formação que a universidade proporciona para os alunos (SC2, 2025, informação verbal).

[...] a CPA tem que ter essa autoavaliação: primeiro começar entre a gente, o que está errado, o que precisamos mudar. E, depois, pensar lá fora na visão que a gente quer que tenham da minha universidade. É esse momento, quando a gente ainda pode mexer, apontar e ver o que precisa prospectar para melhorar (DO1, 2025, informação verbal).

O Sinaes apresenta um parâmetro para pensar, refletir e avançar nas políticas de educação superior, a partir das diferentes dimensões que apresenta. Ele não só serve para tentar imprimir parâmetros de qualidade da educação superior, das instituições, como também provoca as instituições de educação superior, a partir da reflexão sobre a própria realidade para que elas possam avançar (DO2, 2025, informação verbal).

A autoavaliação é fundamental, porque se a gente não faz um bom diagnóstico da situação universitária, também não consegue responder as demandas (DI2, 2025, informação verbal).

A concepção formativa da autoavaliação evidenciada nas falas dos interlocutores também se manifesta nos relatórios de autoavaliação referentes ao ciclo analisado (UnB, 2017a; 2018b; 2019; 2020b; 2021a; 2022). Esses documentos apresentam a AAI como uma ação que subsidia a tomada de decisão voltada à transformação institucional, com vistas à melhoria da qualidade da UnB. Neles, a universidade reforça o caráter permanente do processo, identificando dificuldades, promovendo reflexões que possibilitem superá-las e favorecendo o autoconhecimento institucional. Nesse sentido, em um dos seus documentos, a UnB afirma que

[...] a autoavaliação é um momento de reflexão coletiva e diagnóstica que subsidia a tomada de decisão e a definição de prioridades e possibilidades de transformações na trajetória institucional. É um processo permanente de análise das ações da Universidade, no sentido de identificar alternativas para a superação de possíveis dificuldades na execução do seu Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) e do PDI, orientando a tomada de decisão da gestão para a melhoria da qualidade da Instituição. O processo avaliativo possui um caráter tanto formativo quanto emancipatório, dado que, à medida em que ele ocorre, a Universidade adquire conhecimentos que contribuem para uma visão mais robusta a respeito das atividades e ações acadêmicas e administrativas (UnB, 2020b, p. 15).

Embora a autoavaliação seja reconhecida como um processo formativo, as falas dos interlocutores e a análise dos relatórios de autoavaliação da UnB revelam contradições, uma vez que, em determinados momentos, o processo assume um viés regulatório. Como discutido no terceiro capítulo, Ribeiro (2015) destaca que o Sinaes enfrenta o desafio de articular as duas dimensões que lhe são inerentes: avaliação e regulação. Nessa mesma direção, Verhine (2015) observa que práticas avaliativas, no âmbito dessa política, fornecem insumos às ações de caráter regulatório. Essas dinâmicas evidenciam que, apesar do histórico consolidado de

institucionalização e amadurecimento da autoavaliação na UnB, o processo ainda se encontra atravessado por exigências externas e pela lógica de atendimento a parâmetros regulatórios.

Em consonância com a perspectiva crítico-dialética que orientou esta pesquisa, compreende-se que a categoria da contradição é fundamental para analisar o desenvolvimento da autoavaliação e o modo como seus resultados foram apropriados pela gestão da UnB nos ciclos avaliativos selecionados. Nesse processo, a contradição assume papel central, definida por Cury (1986, p. 30) como “[...] o motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade”, configurando-se como um elemento primordial para o conhecimento da essência dos objetos investigados pela pesquisa científica.

Nessa perspectiva, conforme destacou o interlocutor P1 (2025), “[...] a autoavaliação tem que servir para a própria instituição, seus projetos, planos de atuação, seu PDI e também como subsídio às avaliações externas” (informação verbal). Dessa forma, ainda que se reconheça a relevância da concepção formativa da autoavaliação para a melhoria institucional, esse componente avaliativo do Sinaes também funciona como subsídio para os processos externos. Tal entendimento está em consonância com as diretrizes da própria política, que definem a autoavaliação como o ponto de partida para os demais procedimentos avaliativos, fornecendo informações sobre a IES aos responsáveis pela condução da avaliação externa. Ao assumir esse papel, respeitam-se as diversidades institucionais³³ contempladas nos PDIs das IES. Contudo, na percepção do interlocutor RCavi, a autoavaliação tem desempenhado, na prática, um papel secundário:

Essa autoavaliação se deslocou e deixou de ser o centro do Sinaes há muito tempo, [...] então não sei te dizer se em algum momento a autoavaliação chegou a ser o centro realmente do Sinaes como ele é proposto, mas desde que eu conheço e de tudo que eu estudei, ele deixou de ser o protagonista há muito tempo. Há um certo estímulo à cultura avaliativa, só que devido a essa questão de que a autoavaliação não gera recursos para a própria instituição, meio que as instituições acabam não dedicando muito tempo a isso, afinal de contas com recursos escassos, tanto humanos quanto de materiais, de pesquisa, de conhecimento, enfim, de informação, você vai focar naquilo que vai trazer recurso e a universidade continua subsistindo, né, então tem essa questão (RCavi, 2025, informação verbal).

A contradição entre a concepção e a implementação do Sinaes, bem como a autoavaliação, que tem se consolidado ao longo dos 21 anos dessa política, foi ressaltada pelo interlocutor RDPO, ao afirmar que o sistema não se concretizou conforme idealizado. Em sua visão, “[...] tem um distanciamento entre a forma de idealização, que é a participação voluntária

³³ A presente pesquisa compartilha o conceito de diversidade institucional proposto por Pinto (2023, p. 32), que a define “[...] como a forma pela qual as IES se apresentam no campo da educação superior, referindo-se às suas características próprias e diferenciadoras das demais do campo”.

e autônoma, de autoavaliação, para como você implementa isso” (RDPO, 2025, informação verbal). Complementando essa visão, o interlocutor RCPAG (2025) observa que, “[...] para além do que a gente já faz hoje, acredito que o maior desafio é a gente ultrapassar a barreira que vejo hoje, de ter uma autoavaliação voltada mais para o viés regulatório” (informação verbal). Porém, a simples existência do caráter regulatório não constitui, em si, um problema; a questão central reside na sobreposição do controle à concepção formativa, que deve ser fortalecida por uma execução crítica e qualificada da autoavaliação nas IES. Nesse processo, a instituição assume a titularidade e a responsabilidade sobre seus próprios procedimentos, configurando a AAI como um instrumento de autorregulação institucional (Sousa, 2018). Em direção análoga, Belloni (1999) enfatiza que a avaliação permite às instituições conhecerem-se em profundidade e alcançarem a compreensão das raízes dos fenômenos e situações analisadas.

Um aspecto regulatório relevante que se evidenciou durante os ciclos avaliativos analisados na pesquisa foi o recredenciamento institucional da UnB, realizado em atendimento à recomendação da CPA registrada no relatório de autoavaliação de 2017 (UnB, 2017a). De acordo com o gestor RDAI (2025), “a UnB nunca tinha sido recredenciada” (informação verbal). Portanto, por nunca ter passado por esse procedimento desde a sua fundação, em 1962, tornou-se necessário iniciar as medidas protocolares para regularizar a situação. O representante docente DO2 também ressaltou a importância desse processo para a instituição, sublinhando os efeitos que produziu naquele período.

Lembro do movimento forte, em relação à questão do recredenciamento da UnB. É uma lembrança [do] que era um dos focos da ação da CPA: organizar toda a documentação [para] o recredenciamento institucional. Isso era importante para regularizar, vamos dizer assim, a questão da Universidade de Brasília junto ao Ministério da Educação, mas também porque esse foi um movimento de coleta de dados e informações que redimensionou toda a organização institucional e deu um outro patamar para se pensar a questão da gestão, do orçamento, do Plano de Desenvolvimento Institucional, etc. Então, foi um período de muita clareza de como o Sinaes foi trabalhado em todas as dimensões e os instrumentos (DO2, 2025, informação verbal).

Conforme registrado em seu relatório de autoavaliação de 2017 (UnB, 2017a), a UnB protocolaria o processo de recredenciamento institucional no ano seguinte, 2018. No entanto, ao analisar o Plano de Autoavaliação referente ao ciclo 2017-2019 (UnB, 2017a), não se encontra qualquer menção a esse procedimento. O relatório também informa que a modalidade de educação a distância da universidade foi credenciada em 2003 e recredenciada em julho de 2016 (UnB, 2017a). O movimento em torno do recredenciamento impactou consideravelmente a dinâmica de trabalho da CPA. De acordo com o Plano de Autoavaliação 2017-2019 (UnB, 2017a), cada ano do ciclo seriam abordados determinados eixos do Sinaes: em 2017, seriam

tratados o Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional e o Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional; em 2018, o foco recairia sobre o Eixo 3 – Políticas Acadêmicas e o Eixo 4 – Políticas de Gestão; e, por fim, em 2019, a atenção se voltaria ao Eixo 5 – Infraestrutura Física.

Contudo, ao analisar o relatório de autoavaliação de 2018 (UnB, 2018b), constatamos que o previsto no Plano de Autoavaliação 2017-2019 (UnB, 2017a) não foi plenamente executado, em razão do processo de credenciamento pelo qual a UnB estava passando. Assim, o relatório de 2018 contemplou os cinco eixos avaliativos do Sinaes, atendendo às exigências legais e formais necessárias para a conclusão do credenciamento. Tal episódio evidencia o impacto dos processos regulatórios sobre a autoavaliação da universidade, modificando a metodologia e a dinâmica de trabalho inicialmente planejadas para o ciclo. Essa percepção também foi ressaltada pelos interlocutores RCPAG e RDAI, conforme mostrado a seguir:

[...] quando a gente tem visitas da avaliação externa, seja credenciamento, credenciamento, avaliação de curso, isso acaba que mobiliza a instituição (RCPAG, 2025, informação verbal).

[...] no caso da iminência da avaliação *in loco*, não só para avaliação institucional, mas também para avaliação de curso, faz com que as pessoas se mexam (RDAI, 2025, informação verbal).

Em março de 2020, a UnB foi submetida à avaliação *in loco* para o credenciamento institucional, obtendo o CI 5 e alcançando nota máxima em 45 dos 48 itens avaliados (UnB, 2021a), conforme demonstrado na Tabela 5. Na ocasião, a reitora Márcia Abrahão Moura (2016-2019 e 2020-2024) destacou, em entrevista ao jornal G1-DF: “[...] recebemos o resultado com grande alegria, porque ele comprova a excelência de nosso trabalho em todas as áreas acadêmicas e administrativas” (Moura, 2020).

Tabela 5 – Resultados da Universidade de Brasília na avaliação para o credenciamento institucional

Eixo	Conceito
Eixo 1 – Planejamento e avaliação institucional	5
Eixo 2 – Desenvolvimento institucional	5
Eixo 3 – Políticas acadêmicas	4,92
Eixo 4 – Políticas de gestão	5
Eixo 5 – Infraestrutura	4,82
Conceito final: 5	

Fonte: Relatório de Autoavaliação 2022 (UnB, 2022).

A concepção expressa na fala da então reitora pode ser interpretada como uma visão da avaliação como prática de *accountability*, que, sob a perspectiva de prestação de contas à sociedade, assume a responsabilidade de informar sobre as atividades desenvolvidas pela IES (Afonso, 2009), sobretudo no contexto de uma universidade pública. Esse entendimento também se evidencia no discurso do participante RDAI, como mostrado no trecho a seguir.

A avaliação é boa porque é transparência para a sociedade. Você pode até não gostar do sistema, mas é transparência. [...] é uma questão sinalização para a sociedade do que ela espera [da IES]. A avaliação é uma forma de sinalizar, ou deveria, pelo menos, sinalizar as demandas da sociedade. E, se não sinaliza, a avaliação tem problema (RDAI, informação verbal).

A conclusão do procedimento de credenciamento da UnB ocorreu por meio da Portaria nº 462, de 30 de junho de 2021 (Brasil, 2021d), com validade de dez anos, correspondente ao prazo máximo previsto pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 (Brasil, 2006a). O percurso, iniciado em 2018 e finalizado em 2021, evidencia que a autoavaliação da UnB está profundamente entrelaçada às exigências externas de regulação. Com a mudança observada na dinâmica da avaliação interna durante o ciclo analisado, percebe-se que a instituição atribui grande relevância aos referenciais e parâmetros definidos por instrumentos regulatórios. Esse cenário explicita a contradição presente na autoavaliação da UnB: ao mesmo tempo em que assume uma perspectiva formativa e emancipatória, como demonstrado em seus relatórios de autoavaliação e nas declarações de alguns interlocutores, também se mostra fortemente condicionada às demandas regulatórias.

A centralidade atribuída aos mecanismos regulatórios enfraquece o papel da autoavaliação como um instrumento orientador dos demais processos avaliativos. Nesse contexto, observamos uma perda gradual de seu protagonismo na universidade, cujo espaço de destaque passa a ser ocupado por indicadores externos, bem como por *rankings* nacionais e internacionais, realidade já apontada por Gonçalves (2016) e Arruda (2016), conforme discutido no primeiro capítulo. Essa situação na UnB é ilustrada na fala do interlocutor P2.

A autoavaliação, da maneira como está desenhada no Sinaes, e também como é praticada na Universidade de Brasília, poderia ter um papel muito mais central [...] o Sinaes culmina com a produção das notas, de indicadores quantitativos. Todos os elementos que não estão abarcados nesses indicadores quantitativos têm uma participação necessariamente um pouco mais periférica no resultado que o Sinaes vai produzir. Porque o Sinaes é muito mais do que dizer que uma universidade é nota 5 ou nota 4. Sem dúvida, ele é muito mais do que isso. Só que, no seu processo, na sua metodologia, que culmina nesses indicadores, a perda de algumas informações vai fazer com que, de fato, elas sejam menos decisivas. E acredito que isso se reflete um pouco na importância, não posso falar das outras instituições, mas na pouca importância que acredito que a gente na Universidade de Brasília vai ajudar na atuação da CPA e da autoavaliação institucional (P2, 2025, informação verbal).

Os indicadores devem ser entendidos como referenciais, e não como formas de avaliação em sentido estrito (Sousa; Griboski, 2024). A simples priorização de determinados indicadores na execução da avaliação interna e na condução das práticas pedagógicas e administrativas enfraquece a função que a autoavaliação pode desempenhar na universidade: promover reflexão crítica e formativa sobre seus processos, orientada para a melhoria institucional. Ainda segundo os autores, a autoavaliação é o componente avaliativo que mais se aproxima de um caráter formativo, embora, para que seja legitimada, exija a participação da comunidade acadêmica e o comprometimento da gestão das IES. A relevância de um processo reflexivo, qualitativo e formativo também foi ressaltada pelo interlocutor RDAI, ao afirmar: “[...] no fundo estou defendendo que até talvez ele [Sinaes] seja mais qualitativo, que ele não reduza tudo a uma nota. Reduzir tudo a uma nota é fácil, mas ele acaba sendo pouco informativo” (RDAI, 2025, informação verbal). Contudo, observam Sousa e Griboski (2024), a produção e publicização dos indicadores ocorrem de maneira mais célere, diferentemente do processo autoavaliativo, que demanda maior tempo e dedicação em todas as suas etapas.

No contexto de supervalorização dos indicadores quantitativos e externos à UnB, os *rankings* universitários passam a ocupar espaço significativo nos relatórios de autoavaliação da IES, no período analisado, chegando a dispor de uma seção exclusiva para a apresentação dos resultados obtidos pela instituição. A ênfase atribuída aos *rankings* nacionais e internacionais evidencia um deslocamento preocupante em relação ao verdadeiro sentido da autoavaliação institucional. Embora tais mecanismos possam conferir visibilidade pública à universidade, não podem ser concebidos como instrumentos de avaliação educativa e formativa, uma vez que não captam os significados atribuídos pela instituição às suas próprias ações. Diferentemente da autoavaliação, que se estrutura como um processo contínuo, participativo e reflexivo, os *rankings* se reduzem a métricas pontuais e reducionistas, baseadas em indicadores previamente definidos e, muitas vezes, dissociados da realidade institucional. Como destacam Thiengo, Bianchetti e Mari (2018), os *rankings* reforçam concepções de universidade e ciência orientadas pelo pragmatismo e pelo utilitarismo, distanciando-se do conceito histórico de *universitas*.

A ênfase em indicadores externos não se restringe apenas aos *rankings* universitários, visto que o mesmo movimento pode ser identificado nos dados relativos a CPC, Conceito Enade, CC e IDD referentes aos cursos avaliados no ano-base de cada relatório examinado. Além disso, no último documento da série histórica, correspondente ao ano-base de 2021, observamos a inclusão de uma tabela com a evolução do IGC da universidade entre 2008 e 2021, o que reforça a centralidade atribuída pela instituição a esse indicador.

Em suma, o panorama delineado nesta subseção evidencia uma autoavaliação institucional simultaneamente madura e tensionada: por um lado, destacam-se o acúmulo histórico e a inserção desta prática no cotidiano da UnB; por outro, sobressaem os dispositivos regulatórios e a centralidade atribuída a métricas externas, que reorientam as prioridades da autoavaliação, reduzindo o potencial formativo que essa ação pode alcançar.

4.3.2 Estrutura, dinâmica e desafios da Comissão Própria de Avaliação da UnB

Com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre a percepção da UnB a respeito da autoavaliação, mostra-se necessária a análise da estrutura e da dinâmica de trabalho de sua CPA. Essa abordagem nos permite uma aproximação mais consistente da essência do processo da avaliação interna e nos possibilita compreender de que modo esse componente do Sinaes se articula ao planejamento institucional e ao uso de seus resultados.

Ao sistematizar informações e traduzir demandas em relatórios nos ciclos avaliativos analisados, a CPA da UnB assumiu o papel de bússola, indicando caminhos e prioridades, a partir de evidências concretas, para que a instituição orientasse suas práticas em busca da melhoria contínua. Essa perspectiva formativa da atuação da comissão e do processo avaliativo encontra respaldo no PPPI da UnB, segundo o qual a avaliação “[...] deve representar um caminho para indagação, transformação e correção de rumos” (UnB, 2018a, p. 51). Como ressaltou o representante discente, a “[...] CPA é uma coisa positiva, porque você tem uma resposta da comunidade acadêmica àquilo que ela anseia e que muitas vezes falta essa interlocução entre, vamos dizer, a ponta e a gestão” (DI1, 2025, informação verbal). Dessa forma, a comissão configura-se como um espaço estratégico e relevante para expressar as vivências da comunidade acadêmica na IES. Tal característica dialoga com a concepção do Sinaes, que entende a autoavaliação como instrumento de gestão democrática e participativa. A percepção da CPA como bússola pode ser observada no trecho mobilizado na sequência.

[É] fundamental a atuação da CPA, porque ela tem a possibilidade de sistematizar essas informações, pois é um braço da gestão. Não no sentido de fazer o que a gestão quer, mas problematizar o que está sendo feito e apresentar dados e informações para a gestão. [...] na verdade, nessa perspectiva da gestão democrática, ela tem que atuar como um braço da administração superior, no sentido de mostrar quais são os caminhos. Os dados identificam isso. Então, na [CPA], identificamos que uma das grandes questões é a da saúde mental da comunidade universitária, ou a questão de valorização e condições de trabalho, ou mesmo da assistência estudantil. Então, a CPA tem como analisar esse movimento da universidade, traduzir isso em informações qualificadas e poder fazer essa mediação com a administração superior. O papel dela é fundamental na gestão [...] pode-se dizer que ela poderia ter uma função de **bússola** aí da administração superior da universidade na condução dos processos de gestão (DO2, 2025, informação verbal grifo nosso).

Considerando o exposto pelo interlocutor DO2, a CPA ocupa uma posição estratégica na universidade, ao sistematizar informações institucionais e atuar em articulação com a gestão, funcionando como uma bússola para a definição de percursos. Essa percepção também aparece no discurso do representante técnico-administrativo. Em sua compreensão, “[...] ela pode ser uma ferramenta importantíssima, uma **bússola**, para que a universidade consiga atender aos objetivos de médio e longo prazo” (TEA1, 2025, informação verbal, grifo nosso). A fala do entrevistado converge com o que afirmam Porém e Kerbauy (2011), ao destacarem a CPA como um espaço privilegiado de acesso às informações institucionais que subsidiam as decisões estratégicas. Todavia, de forma contraditória, o mesmo interlocutor assinalou que as reuniões da CPA careciam de desdobramentos práticos decorrentes da autoavaliação, enfatizando que “[...] não via muito as coisas progredindo nas reuniões. Ficava um pouco parecendo que as reuniões eram assim: - ‘A gente vai fazer reunião porque quer que isso aqui tenha uma reunião’. Mas os resultados a gente só assinava depois” (TEA1, 2025, informação verbal). Esse ponto evidencia uma contradição: embora a CPA seja reconhecida como instância potencialmente transformadora e essencial para a melhoria institucional, na prática, enfrenta limitações relacionadas à mobilização, à continuidade de suas ações e ao alcance de resultados efetivos.

No tocante à dinâmica de trabalho da CPA durante o período investigado, a análise das atas de reuniões realizadas entre 2018³⁴ e 2021 evidencia a ocorrência regular de encontros voltados a diferentes temas relacionados à autoavaliação da universidade. Como exemplo, a quinta ata de 2018 registra discussões sobre estratégias de divulgação da Consulta à Comunidade Acadêmica, com proposições voltadas à ampliação da participação nesse instrumento avaliativo. Já a 19ª ata de 2019 apresenta a sugestão de estudantes para incluir, no Relatório de Indicadores da Trajetória Acadêmica, a taxa de reprovação das disciplinas obrigatórias por curso. Esses registros demonstram o esforço da comissão em conduzir a autoavaliação como instrumento de transformação institucional, e não apenas como mero mecanismo de cumprimento burocrático, evidenciado pela realização sistemática desses encontros. Entretanto, observamos uma mudança significativa na estrutura e na dinâmica das reuniões a partir de agosto de 2021 até o encerramento do ciclo avaliativo, em 2022. Nesse período, os encontros passaram a ocorrer na forma de visitas às unidades acadêmicas, por meio do Programa AvaliaUnB, e as atas começaram a registrar especificamente as instâncias contempladas. Essa alteração também foi destacada pelo presidente da CPA no período, conforme expresso no trecho a seguir.

³⁴ No *site* da CPA da Universidade de Brasília não constam as atas referentes ao ano de 2017, primeiro período considerado nesta investigação.

Nesse monte de atividade, quando a CPA se reunia só em torno do relatório de autoavaliação, o processo de produção do relatório de autoavaliação acontecia em algumas reuniões. Havia uma reunião de homologação, no mínimo, e as reuniões de planejamento, que não eram muitas, talvez duas. Numa reunião, a gente pactuava a estrutura e disparava para as unidades acadêmicas, para elas o alimentarem com informação. Fazíamos um compilado e, em uma ou duas reuniões, o fechamento, mas acho que não mais do que três reuniões, talvez duas reuniões anuais só, uma de abertura e uma de fechamento. Mas reunião da CPA de discussão, na minha gestão, tinha muito pouco. Mas quando eu não era presidente, tinha, era o que mais tinha, mas não ia para a unidade nesse frenesi todo não. Fazia autoavaliação na universidade, mas não tinha também tanto diálogo [...] A gente não estava tanto em diálogo com a comunidade, dessa maneira tão sistemática, na ponta. A CPA hoje em dia está na ponta (P2, 2025, informação verbal).

Os apontamentos do então presidente da CPA evidenciam a alteração significativa na dinâmica das reuniões, que passaram a intensificar a aproximação da comissão com as unidades acadêmicas. Essa mudança sinaliza um esforço de democratização do processo avaliativo, em consonância com a função pedagógica prevista no Sinaes. Entretanto, ao mesmo tempo em que a relação entre a comissão e as unidades se estreita, observa-se também o enfraquecimento do potencial reflexivo das reuniões internas, espaço privilegiado para que os membros desse colegiado pudessem aprofundar análises, compartilhar percepções distintas e debater coletivamente os rumos da autoavaliação. A ausência desse exercício de socialização crítica compromete a consolidação da CPA como instância de debate e de construção conjunta a partir das informações produzidas pela AAI.

Assim, a efetividade dos momentos de diálogo está diretamente vinculada à composição representativa da CPA. Para que as reuniões se consolidem como espaços de socialização de perspectivas plurais sobre a universidade, é essencial que os diferentes segmentos – docentes, discentes, técnicos-administrativos e sociedade civil – estejam efetivamente presentes e engajados. Conforme discutido no terceiro capítulo deste trabalho, a composição diversificada da CPA deve ocorrer sem a predominância de nenhum grupo da comunidade acadêmica, em conformidade com o art. 11 da Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004a). No entanto, tal heterogeneidade não pode restringir-se ao mero cumprimento formal da exigência prevista no referido dispositivo legal, pois trata-se de condição indispensável para que a autoavaliação seja conduzida de maneira participativa, abrangente e legitimada junto à comunidade acadêmica.

Os depoimentos dos interlocutores desta pesquisa ressaltam a importância da pluralidade de vozes na condução da autoavaliação na universidade. A presença de diferentes segmentos é percebida como uma oportunidade valiosa de reunir múltiplas perspectivas, favorecendo a construção de uma avaliação mais democrática e participativa, em alinhamento com os princípios Sinaes. Nesse sentido, destacamos a seguir o relato de um membro da CPA representante da sociedade civil, que discorreu sobre a composição da comissão na UnB.

Acho que é importante reunir áreas diversas das universidades, porque as universidades são um agregado de linhas de ação, de áreas de atuação e no Sinaes temos a oportunidade de dialogar com diversos setores e com a abertura da participação da sociedade civil para poder dar o feedback, de todos os aspectos, e do papel central que a UnB tem para o desenvolvimento não só de conhecimento como de práticas sociais que são necessárias, para que consigamos ter o ensino [sic] superior como parte integrante do processo de desenvolvimento da nossa cultura política, para além do conhecimento científico (SC1, 2025, informação verbal).

A fala do entrevistado demonstra a relevância da participação da sociedade civil como um diferencial no processo de autoavaliação da UnB. Esse segmento tem contribuído para inserir no debate avaliativo pautas que extrapolam os interesses exclusivos da comunidade interna, como a defesa dos direitos humanos, a promoção da diversidade e a garantia de acessibilidade às pessoas com deficiência. Temas como esses, muitas vezes invisibilizados no cotidiano acadêmico encontram, assim, espaço de discussão por meio da atuação dos representantes externos à universidade. Essa participação reforça o caráter público da instituição e a compreensão de que a autoavaliação não deve restringir-se às demandas internas, mas também responder às expectativas da sociedade em geral, como assinala outro interlocutor representante da sociedade civil no excerto a seguir.

A participação de outras pessoas que não são as que estão dedicadas a isso [avaliação institucional] é uma coisa boa, pertence a uma diversidade de pensamentos, [...] mas, por outro lado, acho que é bem importante o papel [da sociedade civil]. O segmento que eu represento da sociedade civil, encaro como um interesse da sociedade, não é um interesse dos alunos [estudantes], não é um interesse dos professores nem dos técnicos [administrativos], mas um interesse da sociedade (SC2, 2025, informação verbal).

No que se refere à participação estudantil na CPA, o entrevistado DI1(2025), salienta que “[...] a representação, pelo menos, a representação de discente, tem um papel, mais até de fiscalização do que necessariamente, falando do meu lado, do que de tocar as políticas em si” (informação verbal). Assim, o desempenho desse segmento da comunidade acadêmica assume, segundo o interlocutor, a função de acompanhar e fiscalizar as ações empreendidas pela universidade. Porém, ele acrescenta que os estudantes também exercem um papel relevante ao apresentar propostas à comissão e acompanhar a implementação das medidas decorrentes da autoavaliação, como explicitado em sua fala: “[...] o corpo técnico, mais apoiado pelos docentes, implementar aquilo que a avaliação institucional via como problema, via que precisava ser resolvido. Coisas básicas, [como] precisa[r] trocar as lâmpadas” (DI1, 2025, informação verbal).

Além da participação da comunidade acadêmica como membro da CPA, a comissão conta com o apoio do Grupo Técnico de Avaliação (GTA), de natureza multidisciplinar e

composto por representantes de diversos setores da administração acadêmica da UnB. A finalidade desse grupo é coletar dados e informações que expressem o acompanhamento das atividades, objetivos e metas do PDI vigente no momento da autoavaliação. Esses insumos integram o conjunto de elementos utilizados pela CPA para realizar suas análises e elaborar os relatórios de autoavaliação. Cabe-nos destacar que apenas no RAAI 2017 foi apresentado o roteiro específico de análise e consolidação das informações institucionais encaminhado ao GTA, a fim de oferecer um direcionamento básico para a condução de suas ações. Ainda assim, a CPA reforça que algumas informações adicionais foram acrescentadas, considerando as especificidades de cada unidade acadêmica. A atuação desse grupo mostra-se fundamental para o trabalho da comissão, uma vez que o grande volume de dados e demandas da universidade torna a atividade da CPA mais complexa e exige elevada dedicação de seus membros.

Contudo, ainda que o apoio técnico do GTA represente um alívio diante da complexidade das demandas institucionais, a efetividade da autoavaliação depende, em última instância, do nível de engajamento dos próprios membros da CPA. De maneira geral, as falas dos interlocutores da CPA e do DPO revelaram que a participação dos integrantes nas reuniões era reduzida, indicando a necessidade de a instituição adotar medidas para fortalecer e estimular essa atuação, essencial ao êxito da autoavaliação na UnB. Como destacou SC2 (2025), “[...] sempre todo mundo é muito ocupado. Eu mesmo sou muito ocupado, mas tentei, no longo do tempo que eu estava lá, realmente comparecer nas reuniões, pelo menos na maioria delas” (informação verbal). Nesse cenário, as responsabilidades tendem a concentrar-se na presidência da CPA, que assume grande parte das tarefas diante da ausência ou baixa colaboração dos demais membros, como salienta o entrevistado RDPO:

[...] muitas vezes, boa parte das atividades fica a cargo da presidência da CPA e explico o porquê. Porque os outros não trabalham, não aparecem nas reuniões. E a presidência, que, de fato, tem essa responsabilidade, vai ter que dar um jeito de fazer as coisas acontecerem (RDPO, 2025, informação verbal).

No caso específico dos estudantes, os depoimentos dos interlocutores evidenciaram uma participação quase inexpressiva, como destacou o discente membro da CPA: “[...] eu tenho pouca entrada nisso [reuniões da CPA]. Eu não participei tanto da comissão” (DI2, 2025, informação verbal). Esse quadro aparece na ata da sétima reunião ordinária da CPA, realizada em outubro de 2018, na qual a presidência manifestou preocupação com o baixo *quorum* nas reuniões e com a falta de engajamento estudantil. Como estratégia de sensibilização e maior aproximação com esse segmento, o presidente da CPA no primeiro ciclo avaliativo (2017-2019)

sugeriu envolver estudantes que estavam pesquisando a temática da avaliação, de modo a ampliar sua adesão e permanência na comissão, como atesta o depoimento a seguir.

Nós temos conseguido um pouco mais a participação [...] quando eu estava lá [CPA], começamos a ver quem estava estudando o tema da avaliação. Principalmente na pós-graduação, a gente conseguiu alguns envolvimento maiores dos estudantes daqueles que estavam envolvidos com a temática da avaliação. Então, eles ficaram um pouco mais e contribuíram um mais (P1, 2025, informação verbal).

A insuficiente participação dos discentes nas ações da CPA pode ser explicada pelo baixo desenvolvimento da cultura avaliativa formativa nesse segmento. Em grande medida, isso decorre da pouca compreensão de que a autoavaliação constitui um instrumento estratégico para promover melhorias da universidade e de que o envolvimento estudantil representa uma prática democrática e uma forma de empoderamento no âmbito da avaliação institucional. Nesse sentido, torna-se necessário ampliar a concepção avaliativa entre os estudantes, de modo que sua participação seja compreendida como parte integrante de sua formação acadêmica, favorecendo a construção de um pensamento crítico e emancipatório. Quanto aos demais segmentos, inferimos que docentes e servidores técnico-administrativos apresentaram participação mais expressiva nas ações desenvolvidas pela CPA, evidência confirmada tanto pela análise das atas das reuniões do período investigado quanto pelas falas dos interlocutores desta pesquisa.

Nesse sentido, podemos pensar que ampliar o número de membros da CPA/UnB seria uma alternativa para enfrentar a baixa participação e o reduzido envolvimento de seus integrantes.³⁵ No entanto, como ressaltaram dois entrevistados, essa medida, por si só, não resolveria o problema, pois o funcionamento da comissão depende do atendimento a um *quorum* mínimo para a realização das reuniões, como destacaram os interlocutores RDPO e RDAI:

Porque não adianta botar mais gente [...], precisa de gente que trabalha. E antes tinha um problema muito grande: a questão de quórum. Como é que você consegue quórum para as reuniões se tem um número muito grande? Por exemplo, se tem uma CPA com 21 membros, será preciso 11 pessoas nas reuniões (RDPO, 2025, informação verbal).

Quando você olha o Sinaes e vê os requisitos, ele é bem flexível. No final das contas, ele coloca que tem que ter aluno, e todos os segmentos, mas não coloca muito para tamanho [...] nós já descobrimos que não adianta ser muito grande, porque senão você não consegue quórum. [...] Não adianta você colocar 30 pessoas na CPA [...] (RDAI, 2025, informação verbal).

³⁵ Em relação à composição da CPA da UnB, verificamos uma redução significativa de 35,29% no número de integrantes ao longo do período investigado (2017-2022). Conforme registrado nos relatórios de autoavaliação analisados, a comissão contava, inicialmente, com 17 membros e, ao final do ciclo, passou a ser composta por apenas 11 membros, evidenciando uma diminuição expressiva em sua representatividade.

Em suma, a participação da comunidade acadêmica e da sociedade civil na CPA, na prática, distancia-se do modelo idealizado na legislação. Embora a composição representativa esteja assegurada formalmente, como evidenciado na análise dos relatórios de autoavaliação entre 2017 e 2022, a dinâmica de funcionamento da comissão acaba dependendo do esforço de poucos indivíduos. Tal realidade compromete o princípio democrático que deve orientar a autoavaliação institucional. A tensão entre a CPA prevista nos dispositivos legais e aquela efetivamente implementada revela-se, portanto, um ponto central para compreendermos os desafios de consolidação e fortalecimento da AAI na UnB.

Além da baixa participação dos membros da CPA, alguns interlocutores dos dois grupos entrevistados apontaram que a universidade oferecia incentivos insuficientes para estimular o envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica na comissão, como elucidado pelo gestor RDPO:

[...] só teremos sucesso para ter uma autoavaliação autônoma, quando as pessoas tiverem algum incentivo. Esse incentivo não é remuneratório, na minha avaliação. Então, quais seriam os incentivos? Existem já, mas considero que as pessoas não se animam a trabalhar na CPA com os incentivos atuais. Elas querem uma remuneração adicional. Os incentivos para docente, na própria carreira, quando faz progressão funcional [...] tem a participação em comissão, em comissão interna da unidade, comissão institucional em nível maior, mas esse estímulo eles consideram pouco para trabalhar na CPA. Então, é difícil conseguir um docente que queira participar da CPA, porque eles trabalham muito. Estudantes também, pois eles têm dificuldade de se dedicar à CPA por conta do volume de trabalho que tem associado. Servidor também acha difícil dedicar seu tempo para isso sem ter algum incentivo. Então, procuramos trabalhar incentivos de carreira, mas considero que as pessoas que poderiam participar não acharam suficiente esse tipo de incentivo. Tanto assim que fui cobrada, o tempo todo, por exemplo, de não ter um cargo de direção, uma função gratificada para a gestão da CPA. Esse é um grande desafio. Como fazer uma CPA funcional com os incentivos atuais, os incentivos possíveis? (RDPO, 2025, informação verbal).

A fala da entrevistada evidencia que a universidade ainda enfrenta o desafio de estabelecer incentivos adequados para estimular a participação da comunidade acadêmica na CPA, considerando que o trabalho desenvolvido pela comissão demanda significativa dedicação e tempo. Ressalta, ainda, que a adoção de estímulos remuneratórios não seria a via mais adequada para ampliar o engajamento, pois tal prática não se compatibilizaria com os princípios do Sinaes, que preveem autonomia e caráter formativo na atuação da CPA. A percepção de que a participação se configura apenas como acréscimo de trabalho é compartilhada, também, por RCavi e RCPAG, ao destacarem que “[...] a UnB ainda não conseguiu desenvolver mecanismos de estímulo à participação dos membros da CPA. Hoje, para qualquer membro da comissão da UnB, é só adição de trabalho” (RCavi, 2025, informação verbal) e que “[...] não existe um incentivo para a pessoa estar na CPA porque ela vai estar simplesmente fazendo um

trabalho burocrático de elaboração de relatório; é um trabalho voluntário” (RCPAG, 2025, informação verbal). A visão do representante docente converge com essa compreensão, além de acrescentar que a carga de trabalho era volumosa e exigia a presença nas visitas aos diferentes *campi*³⁶ da UnB, porque “[...] a CPA é da universidade como um todo, ela tem representantes das unidades, mas ela é do todo e tínhamos [membros da CPA] que estar nas visitas” (DO1, 2025, informação verbal). Observamos, portanto, que, embora a autoavaliação tenha um caráter formativo e possibilite ampliar o conhecimento institucional, essa contribuição não se traduz em uma contrapartida efetiva para os docentes. O entrevistado DO1 avalia que a pontuação atribuída à participação em comissões para fins de progressão na carreira era baixa e pouco estimulante e que

[...] nem contava com isso [pontuação], porque não era realmente a minha motivação. Mas imagino que outros colegas poderiam ter ficado mais [na CPA]. Mas não tinha qualquer entusiasmo [...] deveria ter uma forma de pagamento, que não é em dinheiro, mas deveria ter uma compensação (DO1, 2025, informação verbal).

A questão do incentivo à participação na CPA evidencia um impasse ainda não solucionado na UnB, traduzido na seguinte pergunta: como conciliar a concepção de autoavaliação preconizada pelo Sinaes com a criação de mecanismos institucionais que assegurem sua continuidade e efetivação, de modo a valorizar o trabalho da comissão e garantir sua realização permanente em prol da qualidade institucional? Nesse sentido, Bernardes (2018) ressalta que a possibilidade de as IES conduzirem sua própria avaliação interna por meio das CPAs constitui uma via concreta de participação da comunidade acadêmica, oportunizando uma formação educativa, emancipatória e diagnóstica da realidade institucional. A autora acrescenta que, quando a comunidade acadêmica se envolve de forma efetiva nos processos avaliativos, estes tendem a ser mais precisos e confiáveis, uma vez que os atores institucionais passam a se sentir mais comprometidos e corresponsáveis pela AAI.

Consideramos que as práticas autoavaliativas identificadas nas entrevistas e na análise documental compõem um tecido relacional em cujas tramas os diferentes elementos da autoavaliação da UnB se interconectam. Nesse cenário, aspectos como a participação e os incentivos destinados aos membros CPA articulam-se diretamente com a questão da sobrecarga de trabalho enfrentada pelos integrantes da comissão. Em ambos os grupos entrevistados,

³⁶ Segundo Gonçalves (2016), a meta da UnB para 2016 era ampliar a aproximação com os demais *campi* por meio do Projeto CPA Itinerante, uma vez que, até então, as visitas da comissão ocorriam apenas mediante solicitação das unidades acadêmicas e se restringiam ao *Campus* Darcy Ribeiro, na Asa Norte. Buscando fortalecer a interlocução com todas as instâncias institucionais, esse projeto foi substituído, em 2017, pelo Programa AvaliaUnB, que passou a realizar visitas planejadas a todos os cursos no âmbito do ciclo avaliativo trienal, garantindo a ampliação do diálogo para todos os *campi* da universidade (UnB, 2017a).

surgiram relatos que ressaltam esse desafio recorrente na condução da autoavaliação na universidade, como ilustra a fala do interlocutor SC1 (2025): “eu lembro que tinha alguma dificuldade do grupo de profissionais conseguirem parar, queixas de sobrecarga” (informação verbal).

De acordo com o participante RDPO e com a análise das atas de reunião da CPA, essa comissão desempenha várias frentes de atuação dentro da UnB, o que contribui para a sobrecarga de trabalho enfrentada por seus membros. O mesmo interlocutor ressaltou que “[...] a CPA tem um conjunto de atividades muito grande para fazer, que demanda um volume de tempo razoável, assim, razoável mesmo! Eu não acho que seja menos que 10, 15 horas semanais. E essas pessoas têm outras atividades” (RDPO, 2025, informação verbal). Em síntese, as atribuições da comissão incluem: acompanhamento das avaliações externa *in loco* conduzidas por representantes do Inep; realização de visitas às unidades acadêmicas por meio do Programa Avalia UnB; reuniões periódicas para planejamentos da avaliação interna; e elaboração dos relatórios de autoavaliação. Ademais, conforme a Resolução Consuni nº 49/2021 (UnB, 2021b), a CPA da UnB possui seis competências formais, apresentadas a seguir.

I. elaborar e implementar o Plano de Avaliação Institucional, em conformidade com o disposto no artigo 1º desta Resolução; II. promover e coordenar os processos internos de avaliação institucional em conformidade com o Plano de Avaliação Institucional; III. Apoiar os procedimentos de avaliação externa. IV. sistematizar e prestar as informações solicitadas nos prazos e na forma previstos na legislação; V. definir mecanismos de aproximação com as unidades acadêmicas e administrativas para disseminar a autoavaliação como processo contínuo na UnB; VI. garantir que o processo de avaliação institucional tenha como objetivo o cumprimento da missão institucional da Universidade de Brasília e contemple as orientações da legislação em vigor (UnB, 2021a, p.1).

O excesso de trabalho também foi identificado em outras CPAs no Brasil, como apontam as pesquisas de Monteiro (2021) e Santos (2014), discutidas no estado do conhecimento desta investigação. No caso da UnB, esse desafio configura-se como um entrave significativo ao cumprimento da função formativa e emancipatória da autoavaliação. O elevado volume de atividades atribuídas à comissão, somado ao baixo nível de participação de seus membros, fragiliza suas práticas e compromete a qualidade das análises produzidas, reduzindo sua capacidade de oferecer subsídios consistentes e críticos para orientar o trabalho da gestão universitária. Como destacou o presidente da comissão no segundo ciclo investigado, “[...] a maior dificuldade da CPA é a falta de capacidade executiva. O que mais senti falta no trabalho como presidente da CPA foi a ausência de capacidade executiva, de recurso humano e financeiro para gerenciar” (P2, 2021, informação verbal). Nesse sentido, Ristoff (2024) enfatiza que o trabalho desempenhado pelas CPAs é de grande complexidade e exige enorme esforço,

o que torna imprescindível ampliar o apoio financeiro, logístico e técnico destinado a essas comissões.

Outro ponto que surgiu na pesquisa de campo e que se relaciona diretamente ao trabalho da CPA da UnB refere-se ao baixo nível de compreensão de alguns de seus integrantes acerca da autoavaliação e dos próprios referenciais do Sinaes. O representante dos servidores técnicos-administrativos relatou que, mesmo atuando no DEG e compondo a CPA, não ficaria “[...] à vontade para responder [sobre o sistema], porque nunca trabalhei diretamente com o Sinaes. Não estou ambientada, não conheço a ponto de me sentir segura para falar” (TEA1, 2025, informação verbal). Semelhante desconhecimento acerca do Sinaes foi expressado pelo representante da sociedade civil, ao admitir: “[...] não tenho muito conhecimento sobre o Sinaes em si, não sei dizer quais são os eixos” (SC2, 2025, informação verbal). Esse quadro revela que a comissão carece de maior aprofundamento teórico e técnico em relação à avaliação da educação superior, o que compromete a robustez do processo e enfraquece sua articulação com o planejamento institucional e com as ações implementadas pela gestão. Tal percepção é reforçada no depoimento de RCPAG, apresentado no recorte a seguir.

Vejo que também falta um treinamento [uma formação] para os membros da CPA. A gente não recebe capacitação sobre a autoavaliação quando entramos na CPA. Chega o momento de fazer um relatório, por exemplo, como é que você avalia se aquilo ali está bom? Se está atendendo ao Sinaes, aos indicadores de cada dimensão. [...] quem não tem conhecimento acaba avaliando não pela ótica da autoavaliação, mas pela de uma prestação de contas, de resultados que estão sendo publicados no relatório. Então, acho que até essas discussões poderiam ser mais ricas se as pessoas que estão integrando a comissão tivessem algum tipo de formação em autoavaliação, em Sinaes, alguma temática relacionada a isso (RCPAG, 2025, informação verbal).

Na tentativa de promover a formação e o diálogo entre os membros da CPA, verificamos, a partir da análise das 44 atas de reuniões do período investigado, apenas duas referências à realização de oficinas destinadas à elaboração dos relatórios de autoavaliação da universidade, realizadas em fevereiro de 2018 e março de 2019. Contudo, essa prática não aparece registrada nas demais atas, o que nos permite inferir que a baixa frequência desse tipo de iniciativa revela que tais espaços de capacitação e de troca de experiências não se firmaram como uma prática sistemática da comissão. Como alternativa para o fortalecimento e o desenvolvimento da CPA, o interlocutor P1 ressalta que essas comissões

[...] precisam ter muita formação e se articularem em redes. A CPA de uma instituição se sente muito isolada, porque é sozinha, é um grupo pequeno. Então, se ela tiver articulada em outras universidades, se desenvolve muito [...]. Se tiver articulada em redes, podemos melhorar muito o perfil das pessoas que estão atuando na CPA e tem o sentido também de mobilização para que a CPA garanta o próprio papel da autoavaliação no Sinaes, que precisa existir, mas às vezes ganha muito mais relevância

a avaliação externa. Então, para que ela tenha cada vez mais resguardado seu papel na autoavaliação, precisamos dessa articulação (P1, 2025, informação verbal).

Com base na fala do interlocutor P1, percebe-se a relevância da formação e da troca de saberes entre as CPAs. Nessa perspectiva, Ristoff (2024) propõe alternativas para o fortalecimento dessas comissões, como a criação de estratégias em nível nacional que lhes ofereçam suporte logístico e financeiro, possibilitando que alcancem a comunidade acadêmica e promovam um trabalho permanente de sensibilização quanto à importância da autoavaliação. Nessa mesma linha, Sousa e Griboski (2024) acrescentam que a fragilidade da autoavaliação e, conseqüentemente, do uso de seus resultados, decorre também da ausência do acompanhamento sistemático e contínuo, por parte do Estado, das atividades desenvolvidas pelas CPAs nas IES.

Diante da problemática exposta, convém ressaltar que o Inep, por meio da Daes, com o apoio da Conaes e da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), promoveu em 2013 os Seminários Regionais sobre Autoavaliação Institucional e Comissões Próprias de Avaliação. O evento ocorreu em seis capitais brasileiras,³⁷ envolvendo as cinco regiões do país, e tratou de temas centrais para a AAI, como a socialização das experiências das CPAs. Contou, ainda, com a exposição da Daes sobre a avaliação externa e a apresentação de 125 trabalhos, em formato de pôster, organizados por eixos temáticos. Como resultado, foi publicado um *e-book* reunindo as produções e discussões apresentadas (Inep, 2015). Entretanto, essa foi a única iniciativa significativa nos 21 anos de existência do Sinaes voltada a incentivar a troca de experiências e o diálogo entre os órgãos governamentais e as CPAs. Por isso, reforça-se a necessidade de apoio estatal contínuo e da criação de redes formativas e colaborativas para que a autoavaliação se efetive plenamente e com qualidade nas instituições de educação superior brasileiras.

Ainda que faltem políticas nacionais contínuas de formação e apoio às CPAs, é relevante destacar que essas comissões possuem autonomia legalmente assegurada para conduzir os processos de autoavaliação, conforme previsto na lei que instituiu o Sinaes. Nesse horizonte, Sousa (2018) enfatiza a importância de que o Inep e a Conaes estimulem a realização da AAI e promovam uma compreensão crítica e consciente acerca desse processo. Com efeito, tal incentivo fortaleceria a autonomia das comissões e reduziria a dependência de supervisão constante por parte dos órgãos reguladores.

Diante das adversidades enfrentadas pela CPA da UnB, como a falta de capacidade executiva, já referida, e a ausência de formações promovidas pelo Estado, a comissão mantém

³⁷ Brasília/DF, Porto Alegre/RS, Belém/PA, São Paulo/SP, Belo Horizonte/MG e Salvador/BA (Inep, 2015).

autonomia para exercer suas funções em âmbito institucional. Essa condição é perceptível na fala do gestor da Cavi, apresentada a seguir.

A CPA, com a independência, não vai precisar ficar pensando só nas necessidades da gestão. Porque hoje o nosso olhar, como coordenação, é o que a gestão precisa, como posso ajudar a gestão. É sempre um olhar voltado para a gestão. A CPA consegue ter um olhar pela independência mais crítico em que ela já não está preocupada, se isso é o que a gestão precisa [...]. São olhares diferentes para o mesmo dado. É você pegar o mesmo dado e ter olhares e análises diferentes. Então, de repente, enquanto estamos aqui preocupados em atender a essa demanda, a CPA consegue olhar e falar: - “Olha, aqui dá para melhorar nesse campo”. [...] Então, é um momento de reflexão muito interessante [...] Assim, são visões muito ricas e críticas que são muito ricas ou então com sugestões ricas para nós [gestores] (RCavi, 2025, informação verbal).

Os pontos destacados pelo interlocutor RCavi demonstram que a autonomia CPA da UnB favorece a construção de uma autoavaliação mais consistente, capaz de oferecer subsídios qualificados à gestão e apoiar o processo de tomada de decisão. O entrevistado também ressaltou a importância da diversidade de olhares sobre os mesmos dados, o que enriquece o debate acerca dos rumos da universidade. Essa potencialidade decorrente da autonomia da comissão relaciona-se diretamente com a concepção formativa e participativa de avaliação defendida pela CEA na formulação do Sinaes, como discutido no terceiro capítulo desta dissertação.

A autonomia da CPA pode ser compreendida como uma prática que valoriza e respeita a identidade institucional, ao reconhecer que os conhecimentos e informações sobre a universidade devem ser produzidos pela própria instituição, e não por agentes externos, como ocorre em exames padronizados de larga escala, a exemplo do Enade. Esse princípio favorece a articulação entre os diversos setores da universidade e contribui para o fortalecimento da avaliação institucional, tanto em sua dimensão interna quanto externa. Assim, ao considerar as especificidades de cada IES, a AAI adquire maior legitimidade e relevância. Por isso, torna-se fundamental garantir a autonomia das CPAs em relação Estado e também perante os demais órgãos e conselhos da universidade, assegurando que suas análises partam da realidade concreta da instituição e expressem suas singularidades.

Como destacam Barreyro e Rothen (2006), a CPA pode assumir tanto um caráter burocrático e utilitarista quanto uma dimensão emancipadora. Esse direcionamento está condicionado ao grau de autonomia e de liberdade efetivamente assegurado à comissão dentro da instituição. Nessa perspectiva, os autores afirmam que “[...] apesar da legislação declarar a autonomia das CPAs em relação aos colegiados e órgãos da instituição, o cumprimento desta é um ato que depende da vontade política institucional e da estrutura organizacional” (Barreyro; Rothen, 2006, p. 969).

No contexto da UnB, a questão da autonomia da CPA foi recorrente nos discursos do DPO e da própria comissão ao longo período analisado nesta pesquisa. Segundo RDPO, a realização das atividades da CPA era, de fato, “[...] executada pelos servidores da Diretoria de Avaliação e Estatísticas Institucionais, vinculada ao DPO” (2025, informação verbal). O mesmo entrevistado destacou que o relatório de autoavaliação era elaborado por essa diretoria, acrescentando que

[...] os servidores achavam que eles eram o braço operacional da CPA. Eu acreditava que essa vinculação estava errada, porque isso não confere à CPA autonomia, que é prevista do ponto de vista legislativo. Então, nós tivemos que mudar os normativos no sentido de ter impedimento formal (RDPO, 2025, informação verbal).

Dessa forma, com a publicação da Resolução Consuni nº 49/2021 (UnB, 2021b), a CPA passou por uma reestruturação significativa em sua composição. Ao compararmos esse documento com o Ato da Comissão Própria de Avaliação nº 1/2018 (UnB, 2018), foi possível identificar as seguintes mudanças em sua formação.

Quadro 6 – Composição da Comissão Própria de Avaliação (CPA) em 2018 e 2021

Ato da Comissão Própria de Avaliação nº 001/2018	Resolução do Conselho Universitário nº 0049/2021
Um presidente.	Um presidente.
Quatro servidores docentes.	Dois servidores docentes.
Quatro servidores técnico-administrativos.	Dois servidores técnico-administrativos.
Dois membros da Administração da UnB, sendo um deles o diretor de Avaliação e Informações Gerenciais, cuja diretoria é vinculada ao Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional.	Dois membros da Administração Superior da UnB, sendo um deles a(o) decana(o) de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional e o outro a(o) decana(o) de Ensino de Graduação, ou seus respectivos representantes.
Quatro discentes: dois estudantes de graduação e dois de pós-graduação.	Dois estudantes de graduação da UnB, indicados pelo Diretório Central dos Estudantes.
Dois representantes da sociedade civil.	Um estudante de Pós-Graduação da UnB, indicado pela Associação dos Pós-Graduandos da UnB.
----	Dois representantes da sociedade civil organizada.

Fonte: elaborado pela autora com base em UnB (2018, 2021b).

Com base nos dados do Quadro 6, constatamos que a CPA da UnB reduziu o número de representantes docentes, técnico-administrativos e discente da pós-graduação. Houve, por outro lado, o acréscimo da indicação dos estudantes por meio do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e da Associação dos Pós-Graduandos (APG). Entretanto, como destacou RDPO (2025), “[...] o estudante não quer participar da CPA. O Diretório Central de Estudantes (DCE) ou então a própria Associação dos Pós-Graduandos não indica [os estudantes]. Pedimos

muitas vezes. Não indica. Ou indica alguém que não aparece” (informação verbal). Tal cenário compromete o caráter democrático e a legitimidade da autoavaliação, que pressupõem a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade acadêmica. Outro ponto relevante diz respeito à alteração na representação da Administração Superior da UnB, que passou incluir o DEG. A mudança sinaliza que a instituição reconhece a importância de ampliar olhares sobre os processos avaliativos, indo além da participação do DPO. Além disso, a Resolução Consuni nº 49/2021 (UnB, 2021b) introduziu três vedações específicas à composição da CPA: i) técnicos e docentes que ocupem cargos de gestão, excetuando-se os membros da Administração Superior previstos no inciso III do art. 3º; ii) técnicos e docentes atuando na condição de representantes discentes; iii) servidores da DAI vinculados ao DPO, salvo a possibilidade de representação prevista no mesmo dispositivo legal. Essas disposições demonstram a preocupação da UnB em assegurar maior autonomia à comissão, reduzindo potenciais conflitos de interesse e limitando a influência direta de instâncias responsáveis pela produção dos dados avaliativos. Quanto à segunda vedação, o interlocutor RDPO cita um exemplo que esclarece a razão de sua inclusão.

Teve um dado momento que um servidor de uma outra área do Decanato de Planejamento e Orçamento estava fazendo pós-graduação e queria ser indicado para ser o representante estudantil de pós-graduação na CPA. O que para mim também não fazia sentido, porque ele já estava dentro do DPO (RDPO, 2025, informação verbal).

No entanto, a reestruturação da CPA pesquisada foi marcada por contradições e tensões. Se, por um lado, ampliou-se a autonomia da comissão para conduzir suas atividades, por outro, a redução de sua capacidade executiva impôs entraves significativos ao desenvolvimento da autoavaliação na UnB, como mencionado nesta seção, especialmente com a diminuição da frequência das reuniões. Essa situação foi apontada por dois interlocutores, cujas falas, transcritas a seguir, ajudam-nos a compreender os desafios enfrentados no processo.

[...] temos muita informação e nós [DAI/DPO] passamos para eles [CPA] todas essas fontes de informação. Só que a CPA não tem “perna” para fazer essa análise, de pegar e ver esses dados, e analisar em cima da visão de autoavaliação mesmo, do que a CPA está pesquisando ou está analisando com mais profundidade. Com essa separação, o que perdeu foi isso. O que nós fazíamos, como coordenação, também era colocar essas informações no próprio relatório, e aí os membros da CPA faziam algumas breves análises do que nós tínhamos colocado no relatório. Agora, o que provavelmente não está tendo é essa avaliação [pelos] membros da CPA (RCavi, 2025, informação verbal).

Tínhamos, na CPA, capacidade executiva. Havia dois servidores do DPO de altíssima qualidade que ficavam na CPA e faziam as pesquisas que a CPA pedia. Era um outro desenho, uma outra relação. A CPA estava mais encastelada, verdade, mas tinha capacidade executiva (P2, 2025, informação verbal).

Os dois últimos relatos representam a contradição estrutural enfrentada pela CPA após a sua reestruturação: de um lado, a comissão necessita de suporte para a coleta e análise dos

dados da avaliação institucional; de outro, não pode permanecer “encastelada” dentro do DPO, sob o risco de perder sua autonomia. Em contrapartida, o interlocutor DRPO avalia de forma positiva a produção de informações pela Diretoria de Avaliação, vinculada ao DPO, ressaltando que sempre orienta a presidência da CPA sobre a desnecessidade de a própria comissão gerar esses dados, perspectiva que pode ser observada no excerto subsequente.

CPA não é, na minha avaliação, o locus de produção de dado primário. Porque ela não tem “perna” para isso [...] Na Diretoria de Avaliação Institucional, às vezes, temos a grata surpresa de uma unidade ou outra ter algum trabalho interno. Vou citar um exemplo: na matemática, o coordenador ligava para estudantes que estavam em vias de desligamento, para todos os estudantes, para chamá-los. Olha que coisa incrível! Então, temos essas iniciativas para a CPA poder analisar como autoavaliação e incorporar dentro do seu parâmetro (RDPO, 2025, informação verbal).

A análise realizada nesta pesquisa conduz ao entendimento de que persiste o dilema em torno do equilíbrio entre a autonomia da CPA investigada e o suporte técnico e executivo necessário ao seu funcionamento. Esse impasse configura-se como um dos grandes desafios da universidade para consolidar a autoavaliação como instrumento estratégico de gestão e de fortalecimento de uma cultura avaliativa formativa. As contradições em torno da autonomia e da capacidade executiva dessa comissão evidenciam que a consolidação da autoavaliação como prática formativa e educativa demanda não apenas ajustes organizacionais, mas sobretudo o fortalecimento de uma cultura avaliativa na universidade. Trata-se de um movimento orientado para a transformação institucional e o empoderamento dos sujeitos que dela fazem parte, afastando-se de concepções punitivistas ou meramente premiadoras da avaliação. Nessa perspectiva, a efetiva participação da comunidade acadêmica torna-se condição indispensável, pois é por meio dela que o processo autoavaliativo se enriquece, ganha legitimidade e se aproxima de sua função democrática.

De modo geral, os depoimentos dos interlocutores apontaram para a baixa participação da comunidade acadêmica nos processos avaliativos da UnB, aspecto mencionado de forma recorrente por 9 dos 14 entrevistados (64,28%). Essa percepção pode ser exemplificada nos relatos de RDPO e P1, respectivamente: “ela [participação] é aquém do mínimo necessário” (2025, informação verbal) e “[...] a participação é baixa, isso não é só na UnB, é nacional. Quando conseguimos chegar a uns 15% ou 20% é bastante participação. Então esse é um desafio, a participação” (2025, informação verbal). Esses testemunhos revelam que a UnB e sua CPA enfrentam o desafio de ampliar o engajamento coletivo nos processos de autoavaliação. Conforme destaca Ristoff (2024), a participação da comunidade acadêmica era considerada, pelos formuladores do Sinaes, um elemento fundamental para incorporar a

percepção interna da instituição, e não apenas a visão dos avaliadores externos. O autor acrescenta que “[...] a avaliação participativa empodera os participantes e permite que as IES assumam a responsabilidade sobre o processo e se sintam não só participantes, mas respeitadas na sua identidade” (Ristoff, 2024, p. 78).

A fala do interlocutor SC1 ilustra a preocupação da CPA quanto ao envolvimento da comunidade acadêmica nos processos autoavaliativos da UnB: “[...] a maior preocupação da CPA era exatamente isso [participação], a pouca adesão ao sistema de autoavaliação” (2025, informação verbal). Essa problemática também aparece com frequência nas atas de reunião da comissão, nas quais podemos identificar cinco registros específicos relacionados à participação na Consulta à Comunidade Acadêmica, instrumento já apresentado na introdução desta dissertação. Os trechos podem ser sistematizados da seguinte forma:

- a) Ata nº 2 (12/04/2018): registro da baixa participação da comunidade acadêmica à Consulta;
- b) Ata nº 5 (21/08/2018): discussão sobre estratégias de divulgação para ampliar o engajamento dos respondentes;
- c) Ata nº 14 (03/07/2019): debate acerca de formas de elevar a taxa de respostas de docentes e técnico-administrativos;
- d) Ata nº 21 (06/05/2020): reflexão sobre estratégias voltadas ao aumento da participação discente;
- e) Ata nº 25 (07/10/2020): deliberação pela solicitação às unidades acadêmicas para divulgar a Consulta à Comunidade Acadêmica em seus próprios canais de comunicação e encaminhamento à Secretaria de Comunicação da Universidade de Brasília (Secom) para a veiculação no Instagram³⁸ institucional.

A análise do Plano de Autoavaliação 2020-2022 da CPA (UnB, 2020a) revela uma atenção especial à questão da participação e sensibilização da comunidade acadêmica, materializada na inclusão de uma seção inteiramente dedicada a esse aspecto. O documento reconhece a participação como condição indispensável para que a autoavaliação se consolide como parte da cultura de gestão da universidade. Para isso, a comissão propõe três ações principais: i) *site* da CPA da UnB; que reúne documentos e informações sobre a autoavaliação, incluindo os dados da Consulta à Comunidade Acadêmica; ii) Boletim CPA UnB, publicação trimestral, de apenas uma página, que apresenta de forma sintética as ações da comissão, além de informações sobre a avaliação externa e os resultados da universidade em *rankings*; iii)

³⁸ Trata-se de uma rede social gratuita que permite aos usuários compartilhar fotos e vídeos, promovendo a interação entre seus participantes.

Programa AvaliaUnB, já discutido na introdução deste trabalho, voltado a diferentes frentes de atuação, com o propósito de ampliar a comunicação da CPA com a comunidade acadêmica.

Conforme mencionado antes nesse trabalho, a UnB utiliza a Consulta à Comunidade Acadêmica como instrumento para captar a percepção de seus segmentos – discente, docente e técnico-administrativo – sobre questões pertinentes ao cotidiano universitário, como a qualidade do ensino e as condições de infraestrutura. A exemplo desse instrumento, há o questionário direcionado aos professores, que aborda aspectos relacionados ao seu trabalho e o ambiente institucional, elaborado a partir da pesquisa desenvolvida por Jesus e Bedritichuk (2018). A análise dos relatórios de autoavaliação referentes ao período investigado nos permitiu sistematizar os dados de participação nesse mecanismo avaliativo, apresentados a seguir, na Tabela 6.

Tabela 6 – Quantitativo de participação na Consulta à Comunidade Acadêmica (2017-2021)³⁹

Relatório	Discente	Docente	Técnico-administrativo	Total
RAAI 2017	1.164	458	446	2.068
RAAI 2018	1.387	791	820	2.998
RAAI 2019	4.158	790	775	5.723
RAAI 2020	3.101	1.222	1.023	5.346
RAAI 2021	641	265	284	1.190

Fonte: elaboração própria com base dos relatórios de autoavaliação da Universidade de Brasília (UnB, 2017, 2018, 2019, 2020b, 2021a).

Os dados da Tabela 6 revelam oscilações consideráveis no período de 2017 a 2021. Em termos absolutos, o número de respondentes passou de 2.068, em 2017, para 2.998, em 2018, atingindo o pico em 2019, com 5.723 participantes, e mantendo-se elevado em 2020 (5.346). Contudo, em 2021, registrou-se uma queda expressiva para 1.190 respondentes, o menor índice da série histórica, o que representa uma redução de 42,46% em relação a 2017. Quando relacionamos esses valores à população universitária no mesmo período, observa-se que, em 2017, apenas cerca de 3,8% da comunidade participou da consulta, percentual que subiu para 5,5%, em 2018, atingindo 10,5%, em 2019, e 9,6%, em 2020, mas reduziu consideravelmente para 2,1%, em 2021, mesmo com um universo de 57.647 integrantes no corpo universitário⁴⁰ (UnB, 2023e). Esses números mostram que, embora tenha havido o crescimento consistente da

³⁹ No RAAI de 2022, não foram apresentados os dados relativos à participação da comunidade universitária na Consulta à Comunidade Acadêmica do ano-base 2022. O documento apenas direciona o leitor para o *site* da CPA, indicando que, nesse endereço eletrônico, as informações poderiam ser consultadas (UnB, 2022).

⁴⁰ Dados da população universitária da Universidade de Brasília entre 2017 e 2021: 53.657 (2017); 54.034 (2018); 54.641 (2019); 55.228 (2020) e 57.647 (2021) (UnB, 2023e).

participação até 2019, com manutenção em 2020, o ano de 2021 representou forte queda, possivelmente associada à pandemia de Covid-19, mas também à fragilidade da cultura avaliativa formativa da instituição, cujo fundamento central é a participação democrática da comunidade acadêmica nos processos avaliativos.

A baixa participação nos processos avaliativos pode estar relacionada ao desconhecimento da comunidade acadêmica sobre essas ações. A própria CPA não possui ampla visibilidade na universidade, como ressalta o docente DO1: “[...] ela [CPA] não é muito conhecida ainda como deveria. Antigamente nem era, agora já é [mais] conhecida, mas não por todos. Eu acho que precisa ter uma intensificação no que é de fato a CPA” (2025, informação verbal). Essa mesma percepção aparece na fala do interlocutor DO2 (2025), apresentada a seguir, que evidencia como essa situação se manifesta na UnB.

Embora o Sinaes traga a recomendação da constituição da CPA, a questão da autoavaliação ainda não é uma informação de conhecimento de toda a comunidade universitária. Nós já temos uma longa data de existência do Sinaes, mas a questão da CPA ainda fica muito centralizada na administração superior. Ela talvez tivesse que pensar em ações mais transversais a comunidade e chegar um pouco mais aqui no chão da formação acadêmica (informação verbal).

A partir de 2019, a UnB passou a incluir na Consulta à Comunidade Acadêmica a seguinte questão: “você já ouviu falar da CPA da UnB?”. Os dados apresentados nos RAAIs de 2019 a 2021 revelam um baixo nível de reconhecimento da comissão, sobretudo entre os discentes, embora apontem evolução ao longo do período. Em 2019, apenas 7% dos estudantes afirmaram conhecer a CPA, percentual que subiu para 13,2%, em 2020, e alcançou 49%, em 2021. Entre os docentes e os servidores técnicos-administrativos, também houve crescimento: no caso dos professores, o índice passou de 57%, em 2019, para 88%, em 2021, enquanto entre os técnicos variou de 40% para 77%, no mesmo intervalo. Esses resultados indicam que, apesar das dificuldades relacionadas à visibilidade da CPA e, conseqüentemente, da autoavaliação, houve avanços significativos no conhecimento sobre a comissão por parte da comunidade universitária. Contudo, a IES ainda enfrenta o desafio de ampliar esses percentuais por meio do fortalecimento de uma cultura avaliativa formativa, incorporada de maneira efetiva ao cotidiano institucional. Nesse sentido, a consolidação da avaliação institucional depende da instauração prévia de uma cultura avaliativa capaz de assegurar a realização e a continuidade do processo (Ferreira, 2014).

Diante do exposto, a análise da relação entre a autoavaliação conduzida pela CPA da UnB e o Sinaes revela um percurso permeado por avanços e contradições. De um lado, observamos a consolidação de um processo de avaliação interna, sustentado pelo pioneirismo

da UnB e pela defesa de uma concepção formativa, voltada ao autoconhecimento institucional e à melhoria contínua da qualidade universitária. De outro, a prevalência de exigências regulatórias, somada às limitações de capacidade executiva da comissão e à baixa participação da comunidade acadêmica, ainda dificulta a plena materialização desse caráter formativo. Assim, a autoavaliação na UnB se insere em um espaço de tensão entre a função regulatória e a perspectiva emancipatória, apontando para a necessidade de maior equilíbrio entre autonomia, apoio institucional e engajamento coletivo. Essa tensão expressa o desafio central do Sinaes: articular avaliação, regulação e participação democrática sem comprometer o potencial transformador da autoavaliação.

4.4 Síntese parcial

O capítulo apresentado aprofundou a análise sobre os sentidos atribuídos à autoavaliação institucional no âmbito da Universidade de Brasília e examina como essa prática tem sido compreendida, conduzida e apropriada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) ao longo dos dois ciclos avaliativos estudados. A partir da articulação entre documentos institucionais, normativas nacionais e entrevistas semiestruturadas, observa-se que a universidade apresenta um nível elevado de institucionalização da autoavaliação, resultado de um processo histórico que consolidou estruturas e práticas relacionadas à avaliação interna.

A CPA da UnB assume papel central nesse processo, sendo reconhecida como instância responsável pela coordenação e sistematização das ações avaliativas. Sua composição representativa, em consonância com o que prevê o Sinaes, permite que diferentes segmentos da comunidade acadêmica participem da discussão sobre a qualidade institucional. As entrevistas revelam que os membros da CPA compreendem a autoavaliação como uma prática de caráter formativo, capaz de fomentar o autoconhecimento institucional e subsidiar ações de gestão.

No entanto, a compreensão formativa convive com desafios estruturais e conjunturais. Um tensionamento recorrente refere-se à dificuldade de equilibrar as dimensões formativa e regulatória da avaliação, como expresso no credenciamento institucional no ciclo 2017-2019 e na alteração da dinâmica de trabalho da CPA da instituição investigada, durante este processo. Ainda que essa comissão busque desenvolver uma cultura avaliativa mais educativa, a pressão por indicadores externos, *rankings* e prazos regulatórios condiciona parte das ações e limita a autonomia da avaliação interna. Essa tensão também se manifesta nas questões operacionais enfrentadas pela comissão, com a sobrecarga de trabalho, a equipe reduzida e as dificuldades em ampliar a participação da comunidade acadêmica.

As entrevistas também apontam fragilidades nos RAAIs, especialmente quanto à densidade analítica e à articulação entre diagnóstico, recomendações e ações decorrentes da autoavaliação. Apesar disso, há evidências de avanços na avaliação interna da UnB, como o aprimoramento da estrutura dos documentos, ampliação do diálogo com áreas internas da administração superior e a maior clareza na apresentação dos dados.

Outro aspecto relevante diz respeito ao sentido atribuído à autoavaliação como mecanismo de diálogo institucional. A atuação da CPA é entendida não apenas como produção de relatórios, mas como mediação entre os diferentes setores da universidade, conectando demandas e informações. Essa troca se materializa em práticas como a Consulta à Comunidade Acadêmica, que consiste em uma ferramenta importante de escuta.

Embora a autoavaliação apresente maturidade e reconhecimento institucional, ainda se identifica desconhecimento por parte de alguns segmentos da comunidade acadêmica, especialmente estudantes. Essa situação também se verifica entre alguns membros da CPA, o que contribui para o entendimento de que a avaliação assume o caráter de prestação de contas ao Estado, e não o de um poderoso instrumento de melhoria institucional.

5 AUTOVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL NA GESTÃO DA UNB

Este capítulo está organizado em três seções dedicadas à análise das relações entre a autoavaliação institucional, o planejamento e a gestão da UnB, com o objetivo de compreender como os resultados produzidos pela CPA contribuem para o aperfeiçoamento das práticas acadêmico-administrativas da instituição. Dando continuidade à discussão sobre dados iniciada na Seção 4.3 do quarto capítulo e com base nos referenciais teóricos e metodológicos discutidos nos capítulos anteriores, as análises aqui apresentadas procuram aproximar-se da materialização da política avaliativa da educação superior no contexto concreto da UnB, evidenciando seus avanços, desafios e contradições.

A primeira seção do capítulo discute os resultados relacionados à segunda categoria analítico-temática, com o propósito de responder ao segundo objetivo específico da pesquisa, que consiste em identificar os subsídios fornecidos pela autoavaliação institucional para a (re)elaboração do PDI 2023-2028 da UnB. Por sua vez, a segunda e a terceira seções abordam, respectivamente, a terceira e a quarta categorias analítico-temáticas, ambas relacionadas ao atendimento dos dois últimos objetivos específicos: a) examinar os fatores orientadores do uso dos resultados da autoavaliação nos dois ciclos avaliativos investigados; b) analisar como esses resultados têm sido incorporados às ações e ao planejamento da gestão universitária. Nesse percurso, apresentam-se as principais potencialidades, barreiras e evidências práticas do uso dos resultados da AAI, permitindo compreender o grau de articulação entre a avaliação interna e os processos de decisão e gestão institucional.

5.1 Vínculo entre a autoavaliação e o planejamento institucional

Esta primeira seção do último capítulo do trabalho discute os resultados obtidos na pesquisa em relação à segunda categoria analítico-temática, com o propósito de responder ao segundo objetivo específico do estudo: identificar os subsídios fornecidos pela autoavaliação institucional para a (re)elaboração do PDI 2023-2028 da Universidade de Brasília.

A relação entre avaliação institucional e planejamento constitui um dos eixos centrais do Sinaes. A Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004a) estabelece que o processo avaliativo deve considerar dimensões articuladas ao planejamento estratégico das IES, à sua missão e ao seu PDI. Essa concepção foi reforçada pela Nota Técnica nº 62/2014 (Inep, 2014b), que orienta para a integração das avaliações interna e externa às práticas de gestão, fortalecendo o vínculo entre avaliação e planejamento. Como discutido na introdução desta dissertação, a referida Nota

Técnica define a estrutura do relato institucional, destacando que esse documento deve contemplar uma análise avaliativa do PDI. Nesse sentido, o relato precisa deixar claro a interação entre os resultados das avaliações institucionais com as atividades acadêmico-administrativas, indicando as ações e melhorias que foram implementadas (Inep, 2014b). A vinculação entre a autoavaliação e o PDI também é reforçada pela Nota Técnica nº 65/2014 (Inep, 2014c), ao dispor que o relatório de autoavaliação integral deve apresentar a relação global entre o PDI e os eixos avaliativos do Sinaes. Essa orientação confirma a centralidade conferida pelo sistema à articulação entre planejamento institucional e avaliação. À luz dessa problemática, Dias Sobrinho (2003a, p. 180) ressalta que a avaliação “[...] deve ter uma função muito mais crítica, que meramente de constatação. Deve analisar o realizado, mas para melhor cumprir o que há por realizar”.

Sem dúvidas, a avaliação institucional não constitui um processo isolado, mas sim articulado ao planejamento, de modo a subsidiar decisões estratégicas, orientar ações acadêmico-administrativas e fortalecer a cultura avaliativa formativa nas instituições de educação superior. Nessa perspectiva, Griboski, Peixoto e Hora (2018) indicam que a avaliação institucional desempenha o papel de acompanhar os processos de gestão. Quando concebida em sua dimensão formativa, possibilita às IES revisar e redefinir o direcionamento de suas políticas acadêmicas, conferindo maior coerência e efetividade às ações desenvolvidas.

No entanto, para que a universidade disponha de subsídios consistentes para a (re)elaboração de seu PDI, é imprescindível contar com documentos institucionais produzidos a partir dos processos avaliativos, internos e externos. Nesse contexto, o relatório de autoavaliação ocupa posição central ao reunir dados e informações que permitam à instituição orientar suas práticas com base em evidências que refletem sua realidade concreta. Todavia, a análise dos RAAs referentes ao período de 2017 a 2022 revela que esses documentos assumem, em grande parte, um caráter descritivo, com poucas reflexões críticas e analíticas, possivelmente devido à limitada capacidade executiva enfrentada pela CPA da universidade. Em poucos trechos são apresentadas recomendações claras elaboradas pela comissão, prevalecendo inserções pontuais. Essa percepção é exemplificada no relato reproduzido a seguir.

Nos relatórios de autoavaliação, normalmente, a análise é descritiva. Infelizmente, não consigo avançar muito para uma análise, uma avaliação mais analítica dos resultados. Percebemos e identificamos os interesses de cada grupo e segmento da instituição, que são questões mais relevantes, e estão colocadas como anseios de aperfeiçoamento da comunidade (RDPO, 2025, informação verbal).

Dessa forma, os relatórios analisados do período entre 2017 e 2022, da maneira como foram produzidos, não conseguem atingir a plenamente a função de fornecer insumos consistentes e críticos para a (re)elaboração do PDI da instituição. Outro aspecto que merece destaque é a relação entre a autoavaliação conduzida com base nos eixos e dimensões preconizados pelo Sinaes e a incorporação desses referenciais no PDI da universidade. Quando a avaliação interna se organiza a partir desses parâmetros, cria-se a possibilidade de maior integração entre práticas avaliativas e planejamento institucional, pois ambos passam a operar sob a mesma lógica de execução, favorecendo legitimidade, comparabilidade e alinhamento metodológico com os critérios de qualidade do Sinaes. Esse alinhamento fortalece a possibilidade de que os resultados da autoavaliação dialoguem de forma efetiva com o planejamento estratégico da instituição, uma vez que o PDI deve contemplar tais elementos. No entanto, a prática concreta da autoavaliação na universidade distancia-se do que preveem os dispositivos normativos, como se evidencia na fala do presidente da CPA referente ao final do segundo ciclo avaliativo (2020-2022) analisado.

Os eixos de avaliação estruturam o relatório de autoavaliação e ficam integrados na maneira como reportamos, na verdade. Mas sendo muito honesto, aqui na UnB, pelo menos no tempo em que eu estive na CPA, não estruturávamos a autoavaliação a partir dos eixos. [...] A autoavaliação tem uma organização que, quando eu cheguei, foi herdada. Eu não a reestruturei, e era uma estrutura que parece boa. Mas o que acontece mesmo é que esses eixos aparecem no relatório. Então, é mais um movimento de fazer caber. Assim, fazíamos a autoavaliação de uma maneira que, historicamente, vem sendo feita. [...] E, na hora de reportar os resultados da autoavaliação, reportávamos na forma que o Inep espera ler. O relatório de autoavaliação não é uma aplicação dos eixos da autoavaliação. O Inep tem os eixos 1, 2, 3, 4, 5. Vamos pensar o eixo 1, 2, 3, 4 e 5. É mais criativo, propositivo, livre e na hora de reportar, damos conta. A relação talvez seja intuitiva. Acho que a autoavaliação tem um componente muito intuitivo. E a partir dos dados que temos, concentramos para conversar com o Inep. Porém, os eixos são muito importantes (P2, 2025, informação verbal).

Apesar de a autoavaliação não ser conduzida, na prática, a partir dos eixos e dimensões estabelecidos pelo Sinaes, conforme apontado pelo interlocutor P2, os RAAIs são estruturados de acordo com essas diretrizes, demonstrando uma contradição entre a execução do processo e a forma como este é consolidado nos relatórios. Nessa direção, o interlocutor RCPAG (2025) ressalta: “[...] nosso relatório é estruturado nos eixos e dimensões. Ele traz os cinco eixos, traz as dez dimensões” (informação verbal), reforçando a incongruência entre a prática efetiva da autoavaliação e sua materialização documental.

Em um cenário como o descrito, torna-se evidente que as escolhas realizadas no processo autoavaliativo repercutem diretamente no planejamento institucional, pois definem a qualidade e a pertinência dos insumos disponibilizados para subsidiar a elaboração e o

acompanhamento do PDI da UnB. Assim, faz-se necessário avançar para a discussão acerca do próprio planejamento, o que nos conduz à análise da articulação entre o PDI e a autoavaliação da universidade.

O ato de planejar é uma atividade intrínseca ao ser humano, presente nas mais diversas áreas da sociedade, inclusive na educacional, que constitui o foco desta pesquisa. No contexto institucional, o planejamento, materializado no PDI, representa um processo de antecipação dos resultados almejados e de sistematização dos meios necessários para atingi-los. Essa concepção dialoga com a formulação marxista de que

[um]a aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (Marx, 2013b, p. 327).

A importância atribuída ao PDI da instituição é revelada por um dos interlocutores da pesquisa, ao afirmar que esse documento expressa as expectativas da comunidade acadêmica e deve ser construído para além das exigências formais do Sinaes. Para esse interlocutor, o PDI constitui “[...] o caminho que a instituição precisa seguir na condução das suas ações e das suas políticas institucionais” (DO2, 2025, informação verbal). Essa concepção aproxima-se do que defende Vasconcellos (2006), para quem planejar significa concretizar objetivos e criar condições para que estes se realizem, configurando-se, assim, como uma forma de interferência na realidade. Por esse motivo, torna-se fundamental a participação efetiva da comunidade acadêmica nos processos autoavaliativos, visto que é nesses espaços que se elaboram diagnósticos mais fidedignos ao cotidiano da universidade. Dessa forma, o PDI pode ser construído em maior sintonia com os anseios da comunidade universitária e com as demandas da sociedade em geral.

No processo de elaboração do PDI da UnB, são mobilizados diversos documentos institucionais que oferecem subsídios para evidenciar a missão e a visão da universidade. Assim, esse plano cumpre a função de expressar a identidade da IES e orientar o direcionamento de suas políticas e práticas. Esse entendimento foi enfatizado pelo interlocutor RDPO (2025), conforme destacado no trecho a seguir.

A gente analisa todos os documentos institucionais. O relatório de autoavaliação é um dos documentos. Então, por meio do relatório de autoavaliação, onde você tem as dimensões do Sinaes sendo analisadas, e também a questão de sugestões sendo propostas; aquele documento é um dos documentos que dão sustentação ao processo de elaboração do PDI institucional (informação verbal).

Além de refletir os anseios da comunidade acadêmica e de articular-se aos diagnósticos produzidos pela autoavaliação, o PDI deve atender ao disposto no art. 21 do Decreto nº 9.235/2017 (Brasil, 2017b), contemplando os elementos previstos nesse normativo. O Quadro 7, a seguir, sintetiza esses requisitos e apresenta a forma como foram incorporados ao PDI 2023-2028 da UnB, evidenciando que a instituição estrutura seu documento em conformidade com o que é estabelecido pelo normativo.

Quadro 7 – Requisitos do Decreto nº 9.235/2017 e abordagens do PDI 2023-2028 da UnB

(continua)

Requisito do Decreto nº 9.235/2017	Abordagens do PDI 2023-2028 da UnB
Missão, objetivos e metas da instituição em sua área de atuação e seu histórico de implantação e desenvolvimento.	Apresenta a filosofia de trabalho, missão, diretrizes pedagógicas e políticas institucionais da UnB. Na seção Perfil Institucional e Diretrizes Estratégicas, inclui o histórico da UnB ao longo de seis décadas, sua inserção nacional e internacional e sua identidade estratégica, composta por missão, visão e valores. São mencionados os macro-objetivos estratégicos, acompanhados de seus respectivos indicadores e metas para o ciclo vigente.
Projeto pedagógico institucional, incluindo as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão.	Referencia o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) como documento orientador da política acadêmica da UnB. As políticas de ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão são detalhadas em seções específicas, abordando seus eixos de atuação, diretrizes e ações.
Cronograma de implantação e desenvolvimento da IES e de cada curso, com especificação das modalidades de oferta, abertura de cursos/vagas, ampliação de instalações físicas e previsão de <i>campi</i> fora da sede e polos EaD.	Aborda o planejamento da criação, oferta e extinção de cursos e programas, bem como a oferta de vagas. Informa sobre a oferta de 143 cursos de graduação (135 presenciais e 8 a distância) e 100 programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> . Previsão de abertura de 5 novas licenciaturas de educação a distância (EaD) a partir do segundo semestre de 2023, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e cursos de pós-graduação aguardando aprovação da Capes. A UnB já possui quatro <i>campi</i> e mais de 35 polos de educação a distância, com previsão de ampliação da oferta da UAB para diversas cidades a partir de 2023. O planejamento também inclui ações voltas à ampliação da infraestrutura institucional.
Organização didático-pedagógica da instituição, com indicação de número e natureza de cursos e vagas, unidades e <i>campus</i> para oferta presencial, polos EaD, articulação entre modalidades e incorporação de recursos tecnológicos.	A seção Organização Didático-Pedagógica detalha os princípios e a estrutura que orientam essa dimensão. O número e a natureza dos cursos e suas vagas são indicados. Os quatro <i>campi</i> da UnB e seus polos de extensão em EaD são explicitamente mencionados. A articulação entre as modalidades presencial e a distância é um dos princípios norteadores da política EaD da UnB, e a incorporação de recursos tecnológicos é destacada como estratégia metodológica em projetos acadêmicos e atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação.
Oferta de cursos e programas de pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i> , quando for o caso.	A seção Pós-Graduação detalha a oferta de 100 programas <i>stricto sensu</i> e diversos cursos <i>lato sensu</i> , com objetivos e diretrizes para cada modalidade.

Quadro 7 – Requisitos do Decreto nº 9.235/2017 e abordagens do PDI 2023-2028 da UnB

(continuação)

Requisito do Decreto nº 9.235/2017	Abordagens do PDI 2023-2028 da UnB
<p>Perfil do corpo docente e de tutores de EaD, incluindo requisitos de titulação, experiência no magistério superior e profissional não acadêmica, critérios de seleção/contratação, plano de carreira, regime de trabalho, procedimentos de substituição e incorporação de professores com experiência estratégica para articulação com o mercado de trabalho.</p>	<p>Aborda o perfil do corpo docente e de tutores EaD na seção Corpo Docente e na subseção Tutoria das Políticas para a Modalidade a Distância. É indicada a titulação (95,5% dos docentes com doutorado em 2022), o regime de trabalho (predominantemente dedicação exclusiva), e a existência de um plano de carreira docente regido por lei federal, com critérios para progressão e promoção. Para os tutores EaD, menciona-se a exigência de nível superior na área de atuação e que qualificações adicionais são valorizadas. Destaca ações para incorporar professores com experiência em áreas estratégicas para o desenvolvimento nacional, inovação e competitividade, e a articulação com o mercado de trabalho através das políticas de inovação e empreendedorismo.</p>
<p>Organização administrativa da instituição e políticas de gestão, com identificação das formas de participação dos professores, tutores e estudantes nos órgãos colegiados, procedimentos de autoavaliação institucional, atendimento aos estudantes, ações de transparência e divulgação de informações, parcerias e compartilhamento de estruturas, e capacidade de atendimento dos cursos a serem ofertados.</p>	<p>A seção Organização Administrativa apresenta a estrutura da UnB, enfatizando os princípios de gestão democrática e a participação de professores, tutores e estudantes nos órgãos colegiados responsáveis pelos assuntos acadêmicos. Os procedimentos de autoavaliação institucional são detalhados na seção Avaliação Institucional. O atendimento aos estudantes é amplamente abordado na seção Políticas de Assistência Estudantil e Atendimento aos Discentes. As ações de transparência e divulgação de informações são detalhadas na seção Gestão da Informação e Comunicação, incluindo os canais oficiais e o Serviço de Informação ao Cidadão (SIC). Parcerias e compartilhamento de estruturas com outras instituições são mencionados em diversas políticas, como acordos de cooperação internacional e o sistema UAB. A capacidade de atendimento dos cursos é implicitamente demonstrada pela descrição da infraestrutura e do corpo acadêmico.</p>
<p>Projeto de acervo acadêmico em meio digital, com uso de método que garanta a integridade e autenticidade das informações.</p>	<p>Descreve um projeto de acervo acadêmico em meio digital que inclui uma variedade de plataformas e repositórios, abrangendo o Repositório Institucional (RIUnB), a Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente (BDM), a Biblioteca Digital e Sonora (BDS), a Biblioteca Digital de Coleções Especiais (BDCE), além dos Portais de Periódicos, de Conferências e de Livros.</p>
<p>Infraestrutura física e instalações acadêmicas que especificarão dados relativos à biblioteca e aos laboratórios.</p>	<p>A Biblioteca Central é descrita com um acervo de aproximadamente 1,5 milhão de volumes (físicos, virtuais ou ambos). O PDI detalha as formas de atualização e expansão do acervo (indicação de bibliografias, doações, permuta, digitalização), o espaço físico para estudos, o horário de funcionamento (24 horas de segunda a sexta), o pessoal técnico-administrativo (implícito pelos serviços oferecidos) e os diversos serviços. Apresenta a infraestrutura de pesquisa com mais de 680 laboratórios, além de núcleos e centros de pesquisa. A correlação pedagógica e a descrição de inovações tecnológicas são abordadas nas políticas de pesquisa e inovação.</p>

Quadro 7 – Requisitos do Decreto nº 9.235/2017 e abordagens do PDI 2023-2028 da UnB

(conclusão)

Requisito do Decreto nº 9.235/2017	Abordagens do PDI 2023-2028 da UnB
Demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras.	A seção Gestão Orçamentária, Financeira e Patrimonial detalha as prioridades orçamentárias da UnB, o processo orçamentário anual, o desempenho financeiro e contábil, e as demonstrações contábeis. A arrecadação de aluguéis de imóveis residenciais e comerciais é mencionada como principal fonte de recursos próprios da universidade para a manutenção de atividades e investimentos, demonstrando a busca pela sustentabilidade financeira.
Oferta de educação a distância.	Indica que a universidade atua em mais de 35 polos EaD, em parceria com a UAB, em mais de 15 estados e 50 municípios brasileiros. Descreve também a infraestrutura física, tecnológica e de pessoal projetada para a sede e os polos de EaD, garantindo a consonância com os projetos pedagógicos dos cursos e a capacidade de atendimento ao público-alvo.

Fonte: elaboração própria com base em Decreto nº 9.235/2017 e no PDI 2023-2028 da Universidade de Brasília (Brasil, 2017b, 2023d).

Conforme apresentado no Quadro 7, o PDI 2023-2028 da UnB encontra-se em conformidade com o disposto pelo Decreto nº 9.235/2017 (Brasil, 2017b), o que evidencia a clareza da instituição quanto ao processo de construção de seu Plano de Desenvolvimento Institucional. Tal alinhamento possibilita à UnB reafirmar sua missão, seus valores e objetivos, orientando suas práticas acadêmicas e administrativas em favor da qualidade institucional. Por ser uma universidade federal, a UnB goza de autonomia universitária, de modo que o PDI não tem a função de credenciamento inicial, mas de consolidar uma gestão estratégica voltada ao aperfeiçoamento contínuo.

Contudo, o simples cumprimento das normativas não assegura, por si só, a efetiva integração entre o planejamento institucional, expresso no PDI, e a avaliação interna, consolidada nos RAAIs. Predominantemente, os interlocutores desta pesquisa afirmaram que a UnB tem recorrido aos resultados da autoavaliação como subsídio para a elaboração de seu PDI, percepção que pode ser observada no exemplo apresentado a seguir.

A partir do PDI de 2018-2022, procuramos aproximar mais um pouco da avaliação no sentido de que olhávamos o relatório de autoavaliação, vendo nele as sugestões e recomendações e tentando colocar isso no PDI, de alguma maneira. Mas o de 2018-2022, ainda foi muito incipiente essa relação, planejamento e avaliação. Já no PDI 2023-2028, tivemos uma análise muito detalhada. Coordenei o 2018-2022 e o 2023-2028. O que é que mudou de um para o outro? No 2023-2028 não me lembro quantos relatórios de avaliação lemos, mas foram alguns e fomos identificando o plano de melhorias e tudo mais. Mas fomos além: pegamos o instrumento de credenciamento do Sinaes da avaliação externa. São, se eu não me engano, uns 45 indicadores no instrumento e analisamos o resultado em cada um deles [...] olhamos a avaliação interna e a avaliação externa tentando colocar isso no PDI. Foi nesse sentido que trouxemos o processo de avaliação para o planejamento (RCPAG, 2025, informação verbal).

A partir dessa constatação, nota-se que a UnB reconhece a necessidade de articular os processos avaliativos ao planejamento, de modo que ambos contribuam efetivamente para o aperfeiçoamento institucional. Nesse sentido, o docente DO2 (2025) reforça que “[...] a autoavaliação auxilia a ressignificar a política institucional, o PDI nesse sentido” (informação verbal).

A vinculação entre avaliação e planejamento, conforme apontado por oito dos 14 interlocutores (57,14%) desta pesquisa, pode ser identificada a partir da análise dos relatórios de autoavaliação e do PDI 2023-2028 da UnB. Tomemos como exemplo o RAAI 2022, que constitui o relatório final do ciclo 2020-2022 e deveria integrar as informações dos dois relatórios parciais anteriores, apresentando ainda um exame global que relacionasse o PDI da universidade aos eixos avaliativos do Sinaes. Nesse documento, a UnB destaca que iniciou o processo de elaboração do PDI 2023-2028 por meio de consulta pública dirigida à comunidade interna e externa, com o objetivo de colher contribuições para o novo plano. Tal iniciativa demonstra que a instituição valoriza a construção coletiva e colaborativa nos seus processos de gestão e avaliação. Nesse horizonte, ressalta-se a importância da consolidação de uma cultura avaliativa e da efetiva participação da comunidade acadêmica, uma vez que essa prática permite que os atores institucionais atuem de forma mais precisa diante das problemáticas identificadas pela avaliação (Ferreira, 2014).

Cabe-nos destacar que o PDI 2023-2028 da universidade apresenta uma seção dedicada à avaliação institucional, tanto interna e externa. Neste espaço, são descritas as ações realizadas pela CPA, bem como os resultados das demais avaliações às quais a universidade está submetida. Em relação ao triênio 2020-2022, nota-se que diversos resultados e ações de melhoria evidenciados nos relatórios de autoavaliação foram incorporados ao novo PDI. O RAAI 2022, por exemplo, registra o início do processo de atualização dos PPCs de todos os cursos de graduação, para a inclusão da carga horária de extensão prevista para ser concluída em 2023. O PDI 2023-2028, por sua vez, estabelece como diretriz assegurar, pelo menos, 10% da carga horária dos cursos para atividades de extensão. Outro exemplo é o diagnóstico de prioridades em acessibilidade realizado no Plano de Obras de 2021, cujas ações foram detalhadas para a execução em 2023, em consonância com a seção do PDI que trata acessibilidade como política transversal da instituição. Tais articulações demonstram o diálogo entre autoavaliação e planejamento, reforçado pela fala do docente DO2, que enfatiza que a construção do PDI considerou temas como direitos humanos, diversidade, cotas e políticas de assistência estudantil, assuntos que também “[...] foram tratados nas autoavaliações institucionais” (DO2, 2025, informação verbal).

Entretanto, ainda que a universidade demonstre articulação entre avaliação institucional e planejamento, evidenciada pela aproximação dos relatórios de autoavaliação ao PDI, esse vínculo ainda precisa ser fortalecido. Como ressaltou o diretor de planejamento da instituição,

[...] não temos um representante nem como ouvinte dentro da CPA. Fico pensando: - “Será que não deveria ter?”. Pelo menos como ouvinte, para estarmos entendendo o que está sendo discutido, já que são áreas correlatas [...] Também até preciso conhecer mais sobre a CPA. O que conheço é porque realmente é uma área muito correlata e precisamos [conhecer], mas sinto que entre planejamento e autoavaliação precisa de uma articulação melhor (RDPL, 2025, informação verbal).

Portanto, o estreitamento do diálogo entre as instâncias de avaliação e de planejamento é um aspecto que a instituição ainda necessita aperfeiçoar, visto que a utilização de documentos institucionais como referência para a elaboração e o monitoramento do PDI não pode se constituir na única estratégia de articulação entre essas duas dimensões. Sem o envolvimento efetivo da gestão nos processos de autoavaliação, torna-se inviável ou indefinido o direcionamento dos resultados para a implementação de ações concretas decorrentes da avaliação institucional (Ferreira, 2014). Como alternativa a essa fragilidade na interação entre a avaliação interna, representada pela CPA, e o planejamento, conduzido pelo DPO, o dirigente da CPAG destacou o seguinte:

[...] pretendemos, para o próximo PDI, e na revisão do PDI [2023-2028], incluir a CPA nesse processo. Então solicitaremos à CPA um parecer acerca do PDI. Isso é bem novo, isso nunca foi feito, pelo menos nunca foi relatado. Pretendemos incluir a CPA na revisão do PDI 2023-2028 [...]. Eu acho que a participação da CPA está faltando. Eu acho que essa articulação direta, não só usar o relatório de autoavaliação, mas direta de ouvir os membros da CPA sobre o PDI da UnB. Eu acho que isso falta. A partir disso vamos ter uma ideia do que precisamos incorporar no que está faltando [no planejamento e PDI] (RCPAG, 2025, informação verbal).

O reconhecimento institucional da fragilidade na articulação entre a CPA e o planejamento pode ser considerado um avanço, pois revela a disposição da universidade em revisar suas práticas sob uma perspectiva formativa e dialógica. Ao admitir a necessidade de aumentar a integração entre a comissão e o ciclo de planejamento, a gestão da UnB sinaliza a possibilidade de transformar essa limitação em oportunidade de fortalecimento da cultura avaliativa e de consolidação de um PDI mais participativo e democrático. Quando incorporada à rotina institucional, a cultura avaliativa torna-se parte da gestão estratégica, contribuindo para a integração entre avaliação e planejamento, potencializando a melhoria contínua da universidade (Ferreira, 2014).

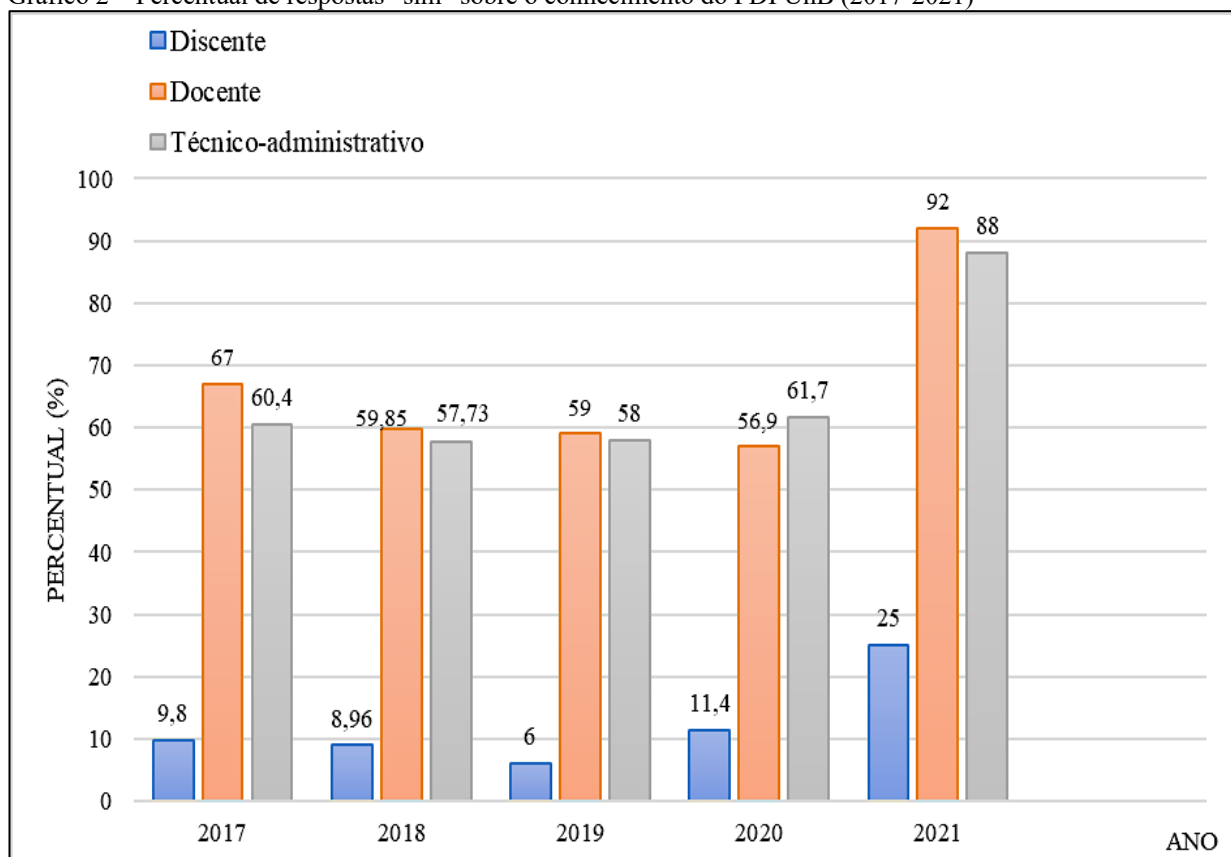
Cabe-nos destacar que a universidade desenvolve diversas iniciativas com o intuito de fomentar e consolidar a cultura avaliativa, bem como de ampliar o conhecimento sobre o PDI.

Um exemplo é a inclusão, em 2016, pela CPA, da pergunta “você tem conhecimento sobre o PDI?” na Consulta à Comunidade Acadêmica, realizada anualmente desde 2014. O interlocutor RCPAG comentou sobre essa iniciativa, conforme se observa no trecho exposto a seguir.

[...] lá estamos acompanhando se as nossas estratégias de divulgação do PDI estão dando certo, alcançando os públicos. Então, a cada ano, vemos que aumenta um pouquinho a resposta “sim”. O respondente marca “sim” ou “não”. É bem básico, porque, para nós, o primeiro passo é conhecer. Mas, ano a ano, está crescendo. Acho que é um resultado da autoavaliação e que a Consulta [AvaliaUnB] faz parte desse processo, que nos ajuda também a melhorar um pouco nosso plano de comunicação do PDI e as nossas estratégias para fazer com que a comunidade se aproprie do documento, pois não basta divulgar (RCPAG, 2025, informação verbal).

Os dados apresentados no Gráfico 2, mostrado adiante, demonstram as respostas à questão sobre o conhecimento do PDI, coletadas pelas CPA por meio da Consulta à Comunidade Acadêmica entre 2017 e 2021⁴¹.

Gráfico 2 – Percentual de respostas “sim” sobre o conhecimento do PDI UnB (2017-2021)



Fonte: elaboração própria com base dos relatórios de autoavaliação da Universidade de Brasília (UnB, 2017, 2018, 2019, 2020b, 2021a).

⁴¹ No RAAI 2022, os dados referentes à participação da comunidade universitária na Consulta à Comunidade Acadêmica do ano-base 2022 não são apresentados diretamente no documento. Em vez disso, a universidade disponibiliza um *link* eletrônico para que os interessados possam acessar as informações completas (UnB, 2022).

Considerando os dados do Gráfico 2, verifica-se que, até 2019, o conhecimento sobre o PDI pela comunidade acadêmica da UnB apresentou evolução desigual entre os segmentos. Entre docentes e técnico-administrativos, os índices permaneceram estáveis nos primeiros anos, em torno de 60%, enquanto entre os discentes os percentuais foram muito baixos, não ultrapassando 11,4% até 2020. Em 2021, contudo, houve um salto expressivo em todos os grupos, alcançando 92% entre docentes, 88% entre técnicos-administrativos e 25% entre estudantes. Esse crescimento pode estar relacionado às ações de divulgação e fortalecimento da comunicação do PDI, promovidas pela CPA e pelo DPO, como exemplificado por RCPAG (2025): “[...] a gente tem também uma iniciativa que algumas notícias são publicadas no site da UnB, que têm relação com o PDI, elas saem com uma ‘tagzinha’ de PDI, inclusive fazendo referência ao nível do mapa estratégico que aquela iniciativa se relaciona” (informação verbal).

Conclui-se que, no período estudado, as ações de divulgação do PDI e da autoavaliação na UnB apresentam avanços consideráveis, mas ainda insuficientes diante do desafio de consolidar uma cultura avaliativa sólida e permanente. Como enfatiza Ferreira (2014, p. 55), “o que não se avalia não melhora”, destacando que a prática avaliativa deve ser contínua, crítica e capaz de orientar transformações institucionais. Nesse sentido, integrar os resultados da autoavaliação ao planejamento não significa unicamente atender aos dispositivos legais, mas construir uma gestão democrática, capaz de dialogar com os anseios da comunidade universitária e transformar suas demandas em políticas e ações concretas. A utilização dos resultados da AAI pela gestão é, portanto, o caminho pelo qual a universidade pode consolidar uma prática avaliativa formativa, crítica e emancipatória, questão que será aprofundada na próxima seção deste capítulo.

5.2 Uso dos resultados da autoavaliação pela gestão da Universidade de Brasília

A categoria analisada nesta seção tem como finalidade responder ao terceiro e ao quarto objetivos específicos da pesquisa: i) examinar os fatores orientadores do uso dos resultados da autoavaliação institucional pela UnB nos dois ciclos avaliativos estudados; ii) analisar o uso dos resultados da autoavaliação institucional da UnB pela gestão em suas ações e planejamentos. Para tanto, mobilizamos discussões sobre os principais facilitadores e barreiras identificados no uso dos resultados da avaliação interna da universidade, bem como evidências das aplicações práticas decorrentes desse processo avaliativo como indícios possíveis de articulação entre a autoavaliação e os processos de gestão.

À luz do Sinaes, a avaliação institucional tem como finalidade central a transformação das IES, de modo a assegurar sua qualidade, compreendida no horizonte de que a educação é um direito de todos e um bem público. Nesse âmbito, a autoavaliação configura-se como um mecanismo estratégico para alcançar tal propósito, por possibilitar a construção de espaços avaliativos orientados por uma perspectiva educativa e formativa, e não apenas regulatória. Trata-se de uma ação fundamental, por meio da qual as instituições produzem subsídios para uma gestão mais alinhada à sua missão e aos objetivos institucionais. Assim, a autoavaliação permite refletir criticamente sobre políticas e práticas, favorecendo a (re)elaboração de estratégias e planos voltados ao aperfeiçoamento institucional. Como assinala Dias Sobrinho (2000, p. 195), “[...] a avaliação é orientada para o conhecimento, a interpretação, a tomada de decisões e a transformação da realidade”.

Nas entrevistas realizadas para esta pesquisa, emergiram tanto fatores facilitadores reais quanto potenciais para o uso dos resultados da autoavaliação pela gestão da UnB. Inicialmente, analisaremos os fatores já presentes no percurso da instituição que favorecem esse processo e, em seguida, aqueles que, segundo os interlocutores, ainda precisam ser fortalecidos para ampliar sua efetividade na melhoria da IES. Para o representante do DPO, os resultados da autoavaliação, de fato, contribuem para a tomada de decisões da gestão da UnB, embora “não seja a única fonte de informação” (RDPO, 2025, informação verbal). Ele ressalta como aspecto positivo a existência de um ambiente de cooperação entre as instâncias institucionais, em que as diversas fontes de informação consistem em “uma rede colaborativa” (RDPO, 2025, informação verbal). Como complementa o mesmo interlocutor, “[...] fazer a gestão de uma universidade como a UnB implica você ouvir muitas pessoas com formação diferentes, com olhares diferentes, mas que são complementares” (RDPO, 2025, informação verbal). Nesse sentido, Dias Sobrinho (2003a) adverte que a avaliação institucional não é um processo linear, imune a disputas e tensões, pois abre espaço para o diálogo e para a construção de consensos orientados ao aprimoramento institucional.

Nessa direção, a presença de uma comunicação efetiva e de um diálogo institucionalizado foi apontado por alguns interlocutores como um fator positivo que exerce impacto direto sobre a autoavaliação da UnB. Um exemplo foi mencionado por P1, segundo o qual a CPA fazia “[...] algumas parcerias com os decanatos, [por exemplo] com o DEG, que tem muita reunião acadêmica, então a CPA pediu espaço para poder também ter uma representatividade e poder atuar. A comissão tem que encontrar oportunidades e momentos” (2025, informação verbal). Essa iniciativa possibilitou a construção de espaços de interlocução com diversas instâncias da universidade, favorecendo o uso dos resultados da autoavaliação.

Essa mesma percepção aparece no discurso do representante da sociedade civil, que destacou a relevância do caráter diversificado presente na CPA: “[...] que é efetivo na comissão é que há um espaço de diálogo plural que tem gente de vários lugares, de várias formações. Então, o que eu vejo do fato que contribui para a efetividade é isso, é ser um espaço de diálogo plural” (SC2, 2025, informação verbal).

Uma estratégia importante de divulgação e comunicação dos resultados da autoavaliação, adotada pela Cavi, foi destacada pelo interlocutor RCavi. Como salientado antes, essa diretoria atua em parceria com a CPA da UnB, constituindo-se em um canal essencial para o tratamento das questões ligadas à avaliação institucional. Segundo o entrevistado, a extensão dos relatórios de autoavaliação, que em média alcançam 100 páginas, dificulta a leitura e a apropriação do documento pela comunidade acadêmica (RCavi, 2025, informação verbal). Diante desse desafio, a solução encontrada foi enviar

[...] o relatório e já destacando para eles [gestores], [por exemplo], para o Decanato de Ensino de Graduação (DEG), as partes que têm ou recomendações, ou avaliações sobre atividades que dizem respeito ao DEG. Lógico que não conseguimos fazer isso para todos institutos e faculdades, mas conseguimos fazer para os órgãos de gestão. Então, fazemos isso para o DEG, para o antigo Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação, agora Decanato de Pós-Graduação (DPG) e Decanato de Pesquisa e Inovação, para a própria Reitoria ou Vice-Reitoria, quando são assuntos deles. Então, você manda o relatório, mas já diz: - “Olha, tem essa parte que é de interesse dessa unidade” e, muitas vezes, ainda dávamos uma “mastigada” maior, para a pessoa nem ter que ler o arquivo, mas copiar e colar no corpo do Sistema Eletrônico de Informações. Isso era no próprio documento, depois de uns seis meses, íamos lá e perguntávamos: - “E aí?”. Isso gerava um estímulo, porque [...] já tinha um filtro; facilitávamos um pouco a vida. Íamos fazendo isso e, depois, recebíamos a resposta, e isso compunha a parte de como a gestão estava usando os resultados da autoavaliação (RCavi, 2025, informação verbal).

A questão do conhecimento sobre os relatórios de autoavaliação na UnB foi analisada por Arruda (2016), conforme discutido no estado do conhecimento desta dissertação. A pesquisadora evidenciou que os gestores que efetivamente utilizam os dados da autoavaliação são aqueles que, de fato, leram e se apropriaram dos relatórios. Esse entendimento é reforçado pela fala do presidente da CPA no segundo ciclo avaliativo investigado: “[...] agora, esses relatórios não podem ficar na gaveta” (P2, 2025, informação). Assim, para que a avaliação interna se concretize como instrumento capaz de promover a melhoria institucional, é pertinente que seus produtos sejam incorporados pela gestão universitária. Não basta produzir os relatórios de autoavaliação para atender à exigência de publicação no e-MEC: é necessário que esses documentos sejam efetivamente apropriados e vivenciados no cotidiano da instituição.

Os processos de divulgação e comunicação dos materiais oriundos da avaliação institucional são estratégias eficazes para ampliar o uso dos resultados em prol do

aprimoramento da universidade. Dentre as iniciativas adotadas pela UnB, destaca-se a criação do “[...] site próprio de avaliação, onde colocamos várias informações de avaliação da universidade” (RCavi, 2025, informação verbal). Nesse endereço eletrônico, são disponibilizados os relatórios de autoavaliação, os boletins e as atas de reunião da CPA, o Plano de Autoavaliação e os resultados da Consulta à Comunidade Acadêmica. Com o intuito de potencializar, ainda mais, a visibilidade desses documentos, a universidade incluiu, em 2019, um contador de acessos no *site* da CPA. No mesmo ano, foram registrados 860 *downloads* dos RAAIs e 89.276 visualizações da página, revelando o interesse da comunidade acadêmica em acessar e acompanhar os resultados da avaliação institucional. Portanto, essa ação “[...] permite o acompanhamento da meta prevista no PDI UnB 2018-2022 referente à ampliação do acesso à informação da autoavaliação institucional a toda a comunidade interna e externa e a todos os órgãos colegiados, visando à consolidação da política de avaliação da UnB” (UnB, 2019, p. 19).

A análise dos RAAIs da UnB referentes ao período de 2017 a 2022 evidenciam outras ações institucionais voltadas ao aprimoramento da divulgação dos produtos da autoavaliação. No RAAI de 2018, por exemplo, consta como sugestão de melhoria a ampliação da circulação do boletim da CPA, incluindo o compartilhamento do *link* do site da comissão nos portais eletrônicos da universidade. Já no RAAI de 2019, foi registrada como melhoria implementada a divulgação desse boletim por meio do Informe Rede⁴² no próprio *site* da comissão e do aplicativo WhatsApp.⁴³

Dentre os aspectos apontados pelos interlocutores como facilitadores para o uso dos resultados da autoavaliação pela gestão da UnB, destaca-se a valorização do trabalho desenvolvido pela CPA. Reconhecida por DO1, como um espaço onde “[as informações] são colhidas nos demais segmentos acadêmicos e em todas as instâncias e sistematizadas” (2025, informação verbal), a comissão contribui para facilitar a apropriação de seus resultados e para o direcionamento das ações institucionais. Essa visão é compartilhada por outro docente entrevistado, também membro da CPA, que considera “[...] o trabalho da CPA como subsídios, como diretrizes para a gestão. E a autoavaliação vai mostrar de fato o que a realidade da instituição está demonstrando, está evidenciando” (DO2, 2025, informação verbal). Dessa forma, a comissão ocupa um espaço estratégico, funcionando como ponte entre os anseios da comunidade acadêmica e as instâncias de gestão, que podem utilizar os dados da avaliação interna para enfrentar as dificuldades identificadas. Importa ressaltar, contudo, conforme

⁴² Meio interno de transmissão de avisos entre os setores da UnB.

⁴³ Aplicativo de celular gratuito e *online* de mensagens e ligações.

discutido na primeira categoria de análise desta pesquisa, a efetividade desse trabalho depende do domínio e da apropriação da dinâmica autoavaliativa por parte de seus membros. Essa concepção é reforçada na fala de P2, ao destacar que

[...] o que fazemos na CPA é construir mecanismos que tentam, da melhor forma, e na ênfase na melhor forma possível, quer dizer, com grandes limitações, traduzir em indicadores essas percepções [da comunidade acadêmica] para que os indicadores sirvam na alimentação dos tomadores de decisão. Então, é assim que vejo o nosso trabalho e acho muito gratificante que seja assim (P2, 2025, informação verbal).

A UnB, como discutido ao longo desta pesquisa, figura entre as pioneiras na avaliação institucional no âmbito da educação superior. Esse histórico contribuiu para que a instituição consolidasse práticas de autoavaliação já incorporadas à sua dinâmica acadêmico-administrativa. Tal trajetória é apontada pelo interlocutor RCPAG como um facilitador para o uso dos resultados desse processo, conforme destacou:

[...] conseguimos institucionalizar a autoavaliação. Não estamos na luta ainda de tornar a autoavaliação realmente um processo institucional. [Ela] vai ser feita todo ano. Temos áreas que apoiam a autoavaliação. Então, é um processo que está institucionalizado e acho que isso é um facilitador [para o uso dos resultados pela gestão] (RCPAG, 2025, informação verbal).

É pertinente pontuar que, sob a ótica crítico-dialética, a integração da autoavaliação às práticas já consolidadas na universidade não constitui um movimento concluído ou estático. Ao contrário, trata-se de um processo dinâmico, marcado por tensões, disputas e avanços parciais que refletem a complexidade das relações institucionais. Como assinala Cury (1986, p. 43), “[...] em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente”, evidenciando que a institucionalização da AAI também se insere nesse movimento dialético. Em constante transformação, a realidade exige da UnB a criação permanente de mecanismos de fortalecimento da avaliação interna, de modo a consolidar uma cultura avaliativa formativa e educativa. Nesse horizonte emancipatório e democrático, a CPA conta com a parceria da DAI, aspecto já discutido na primeira categoria de análise, que auxilia em suas práticas. Essa relação configura-se como um importante facilitador para a articulação entre autoavaliação e uso de seus resultados, como revela o excerto subsequente, extraído do relato de um dos entrevistados.

O outro facilitador que vejo é esse apoio da Diretoria de Avaliação. Não são todas as instituições que têm uma área para apoiar a CPA. A diretoria dá o apoio, mas a autoavaliação é de responsabilidade da CPA, até porque a diretoria tem acesso a muitos dados e informações da instituição. Facilita muito esse processo. Você tem uma área de apoio, e você vai ter acesso a dados (RCPAG, 2025, informação verbal).

Para além dos elementos já institucionalizados que favorecem o uso dos resultados da autoavaliação pela gestão da UnB, os interlocutores também projetaram fatores considerados essenciais de serem incorporados pela instituição. Nesse sentido, a reflexão de Luckesi (2013) mostra-se pertinente, ao distinguir a avaliação da mera verificação: enquanto esta congela o fenômeno observado, aquela implica a necessidade de tomar decisões fundamentadas diante do que foi avaliado. Conforme o autor, a avaliação pode conduzir à conservação de determinada conjuntura, à adoção de práticas voltadas à sua modificação e melhoria ou, ainda, à extinção de processos que se revelem ineficazes. Assim, os facilitadores apontados pelos interlocutores não se restringem a aspectos procedimentais, mas dialogam com múltiplos fatores que incidem diretamente sobre o cotidiano da gestão universitária, influenciando o modo como os resultados da autoavaliação são apropriados e efetivamente utilizados.

Dessa forma, três dos 14 interlocutores (21,4%) destacaram a necessidade de que o processo autoavaliativo esteja articulado de maneira mais direta às demandas da gestão, de modo a fornecer informações estratégicas que efetivamente subsidiem o aprimoramento das práticas institucionais. Esse aspecto aparece na fala de RCavi (2025), para quem “[...] responder perguntas que a gestão esteja precisando [é um facilitador ao uso dos resultados]. Então assim, quando a demanda é pontual, isso ajuda muito. Acho que o primeiro critério importante é realmente usabilidade dessa pesquisa” (informação verbal). Nessa mesma direção, outro entrevistado entende que a autoavaliação precisa estar atenta às solicitações da comunidade acadêmica e da gestão, enfatizando que “[...] [a autoavaliação deve ter] clareza das demandas, então eu acho que as demandas têm que estar claras [...] é um ponto importante (DI1, 2025, informação verbal). Tais percepções evidenciam que, além de produzir diagnósticos globais sobre a universidade, a autoavaliação deve assumir uma posição estratégica, orientada a responder às necessidades concretas de seus gestores e da comunidade acadêmica. O recorte seguinte, proveniente da fala do presidente da CPA no primeiro ciclo avaliativo investigado, sintetiza e elucida esse vínculo entre a AAI e os processos de gestão.

Acho que é você também acompanhar quais são as expectativas da gestão. A CPA não pode atuar. Ela não tem que ser uma instância que faça o que a gestão pede, mas também tem que estar alinhada aos projetos da gestão. Embora, seja independente, a CPA atua em conjunto, porque é parte da instituição. Então, se a CPA tiver clareza de quais são os princípios da gestão, de quais são as propostas da gestão, de como é que estão estabelecidas as metas e estratégias no PDI, e atuar para demonstrar como esse projeto [Plano] está se desenvolvendo, quanto conseguiu alcançar, e se ela tiver uma articulação com o projeto da gestão, tem muita contribuição. Isso não quer dizer fazer o que a gestão quer, mas de que forma contribui para que a gestão se desenvolva e para que as melhorias aconteçam. Então, a articulação da CPA com o projeto institucional é fundamental (P1, 2025, informação verbal).

No entanto, não basta que a autoavaliação conduzida pela CPA esteja alinhada às necessidades e demandas da gestão. É igualmente fundamental que os processos ocorram em tempo adequado e que seus produtos sejam concluídos e divulgados de forma oportuna, possibilitando sua efetiva utilização na transformação das práticas e políticas acadêmico-administrativas. O Plano de Autoavaliação 2019-2022 reconhece que o aproveitamento dos resultados pelas instâncias institucionais depende da ampla divulgação destes e de sua disponibilização em prazo hábil, para que possam orientar os tomadores de decisão. O documento acrescenta, ainda, que a linguagem dos RAAIs deve ser clara, objetiva e acessível, de modo a facilitar a apropriação por toda a comunidade acadêmica da UnB (UnB, 2019). Esse ponto de vista é reforçado por SC1 (2025), ao afirmar que “[...] ela [autoavaliação] tem que ser objetiva, em tempo hábil, muitas vezes a academia se perde em muitas elucubrações e acaba perdendo pela falta de objetividade. O timing para poder a gestão domar decisões” (informação verbal). A mesma ênfase sobre o momento de divulgação dos resultados foi destacada por RCavi (2025), ao avaliar a necessidade de

[...] entregar uma pesquisa que se alinhe ao momento. Você tem a informação certa e necessária no momento certo. Porque, por exemplo, se você entregar uma informação que é muito necessária após a tomada de decisão, assim, pode ajudar na hora de uma reformulação, na hora de outro momento (informação verbal).

Para além da preocupação com o tempo e a objetividade dos processos avaliativos, a própria concepção de gestão democrática na universidade atua como um facilitador relevante para o uso dos resultados da autoavaliação. Franco (2006) explica que gestão democrática pode ser entendida como um modelo de administração institucional que incorpora processos capazes de envolver gestores e comunidade acadêmica na tomada de decisão, seja de forma direta ou por meio de representações. Essa dimensão aparece na fala de DI1 (2025), ao destacar: “[um facilitador é] o grau de abertura da própria administração central, da própria reitoria, enfim, o grau de abertura das lideranças em receber essas informações e implementá-las” (informação verbal). Assim, a perspectiva democrática favorece o aprimoramento do desempenho da gestão, que passa a atuar de maneira mais fundamentada, promovendo práticas decisórias legítimas e emancipatórias. O entrevistado DO2 reforça esse entendimento ao considerar que, a depender do desenho que a gestão assume na universidade, os resultados da autoavaliação podem ou não ser incorporados para fins de melhoria institucional, como evidencia o trecho a seguir.

Os fatores essenciais para que esses resultados da autoavaliação sejam efetivamente utilizados tem relação com a concepção da administração superior do que que é a gestão. Se é uma gestão centralizadora, uma gestão democrática, uma gestão participativa, se é uma gestão que, de fato, faz escuta ativa ou não. Tem muito a ver

com a concepção da administração superior. [...] a CPA pode fazer um excelente trabalho, mas se não tiver uma abertura também dos dirigentes máximos da instituição, não vai conseguir avançar. Mas por outro lado, se a CPA tiver essa inserção na universidade, transversalidade, divulgação das informações, e se tornar conhecida, ela também vai se mostrar como uma ferramenta; como coparticipante do processo de gestão institucional, já que é ela que vai acolher, vai reunir a percepção dos diferentes segmentos da comunidade universitária (DO2, 2025, informação verbal).

A discussão sobre a gestão democrática conduz à compreensão da autoavaliação como um processo transversal, que não deve se restringir à administração superior, mas ser apropriado por diferentes instâncias e órgãos da universidade, mobilizando toda a sua estrutura institucional. Assim, a avaliação interna se consolida como uma prática democrática voltada à melhoria dos processos acadêmico-administrativos, e não apenas como cumprimento das exigências legais e normativas que regem a educação superior brasileira. Nesse sentido, o interlocutor RCPAG aponta que um possível facilitador para o uso dos resultados seria

[...] incorporar a autoavaliação aos outros processos da universidade de uma maneira mais efetiva. Por exemplo, o DEG [Decanato de Ensino de Graduação] tem o Fórum das Licenciaturas. Juntos, os coordenadores das licenciaturas podem discutir as licenciaturas. Como que posso incorporar a autoavaliação nesse processo? Qual é o olhar que a autoavaliação está dando para as licenciaturas da UnB? Será que posso colocar um membro da CPA para fazer uma fala lá? [nessa comissão] Só de falar ali, você já promove uma reflexão aos coordenadores [...]. Mas acho que, para potencializar, é preciso ultrapassar um pouco o que já tem sido feito, que já é muito bom e não é ruim. Mas um alcance maior dependeria de iniciativas imersivas dos outros processos. Precisávamos estar adentrando a autoavaliação, de alguma maneira, nas outras áreas da universidade. Se é para ser formativa e promover a qualidade da instituição, tem que estar em todas as áreas. Não só na CPA, não só no DPO, na Diretoria de Avaliação. Então, outra possibilidade seria estabelecer interlocutores de autoavaliação nessas áreas (RCPAG, 2025, informação verbal).

A fala de RCPAG evidencia que a institucionalização da autoavaliação não pode se restringir à atuação da CPA ou de setores específicos, mas precisa ser incorporada ao cotidiano das diversas instâncias da universidade. Nessa lógica, a avaliação “[...] deve instaurar-se como uma cultura permanente e integrar-se às estruturas da instituição” (Dias Sobrinho, 2000, p. 196). A transversalidade desse processo amplia as possibilidades de apropriação dos resultados, fortalecendo seu papel formativo. Como esclarece Bernardes (2018), a avaliação é essencialmente política, uma vez que as decisões decorrentes desse procedimento podem atender a finalidades regulatórias, emancipatórias ou a ambas. Contudo, para que tal cenário se concretize, torna-se necessário que a universidade desenvolva, de forma contínua, mecanismos que direcionem à consolidação de uma cultura avaliativa formativa. Isso significa compreender o ato de avaliar não apenas como coleta e sistematização de dados, mas como a construção gradual de um hábito institucional, capaz de orientar práticas e decisões.

Esta perspectiva é coerente com uma proposta de formação de cultura na qual a avaliação tem o sentido de se incorporar à rotina das instituições, acompanhando todo processo de planejamento e gestão estratégica. Isso está intimamente relacionado com a criação e fortalecimento da cultura organizacional como recurso que auxilia no processo de integração entre avaliação e planejamento estratégico (Ferreira, 2014, p. 54).

Quando a autoavaliação se consolida como rotineira na universidade, deixa de carregar o estigma de ser uma ação voltada ao controle dos sujeitos institucionais ou à simples verificação de desempenho. Dessa forma, a avaliação interna transforma-se em uma ferramenta potente de autoconhecimento e autorregulação institucional, orientada ao aprimoramento da universidade. Como destacou RCPAG (2025), é fundamental que o “[...] assunto da autoavaliação seja mais frequente. Para que a AAI não seja só na Consulta à Comunidade Acadêmica, não seja só no começo do ano quando vai fazer o relatório de avaliação” (informação verbal). O mesmo entendimento foi reforçado pelo diretor de planejamento da UnB, ao afirmar que é essencial que os gestores reconheçam a importância da autoavaliação e utilizem seus resultados de forma complementar a outras fontes de informação: “[...] o ideal é que a gente se municie de tudo que está disponível para ajudar a gente a conhecer melhor a universidade, que a autoavaliação também é um retrato da universidade” (RDPL, 2025, informação verbal).

As duas falas dos entrevistados mobilizadas no parágrafo anterior evidenciam que a avaliação não se restringe à execução de atividades técnicas e pontuais, mas se constitui em um processo permanente de desenvolvimento de uma cultura avaliativa. Dessa forma, os resultados não devem ser compreendidos apenas como produtos finais de um ciclo avaliativo, mas sim como elementos que, ao longo do processo, impulsionam transformações qualitativas nos sujeitos envolvidos e na própria instituição (Dias Sobrinho, 2000). A relação entre avaliação, consolidação da cultura avaliativa formativa e uso dos resultados pela gestão precisa estar presente no cotidiano universitário: “[...] tem que ser no dia a dia. Senão, para ele [gestor], nem passa na cabeça dele que ele precisa, que necessita olhar para a autoavaliação. Tem que incorporar. É um desafio para anos” (RCPAG, 2025, informação verbal).

Nessa direção, Ristoff (2004) observa que, no momento de implementação do Sinaes, a criação e a consolidação da cultura de autoavaliação nas IES já se apresentava como um grande desafio. Todavia, como se pode inferir pelo discurso de RCPAG, mesmo após 21 anos da instituição dessa política avaliativa da educação superior, tal questão ainda demanda avanços significativos. Em consonância com essa percepção, RCavi (2025) reforça: “[...] acredito que precisamos fortalecer a cultura avaliativa na universidade, principalmente não no sentido de

punição, como aquela ideia de punição e recompensa, o que hoje é muito forte, [mas] enquanto ponto de partida para melhoria” (informação verbal).

Portanto, ao analisarmos a conjuntura delineada pelos interlocutores desta pesquisa, constatamos que um dos propósitos centrais previstos nas Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior (Brasil, 2004b), a criação e o desenvolvimento de uma cultura de avaliação permanente e contínua nas IES, tem sido, progressivamente, relegado a um plano secundário. Conforme salientou RCavi (2025), embora “[...] a Universidade de Brasília tenha sido protagonista [na avaliação institucional], não podemos dizer que ela é mais, mas podemos dizer que estamos nos esforçando muito em termos de fortalecer há alguns anos a cultura avaliativa” (informação verbal). Em vista disso, sua consolidação é um processo que exige tempo, investimento e engajamento coletivo, cuja efetivação plena ainda depende de um percurso de longo prazo.

Todavia, a superação da dinâmica institucional marcada pelo distanciamento de uma perspectiva formativa de avaliação e pela fragilidade da cultura avaliativa da universidade depende de fatores relacionados à comunicação e à ampla circulação das informações produzidas pela AAI. Quando ocorre a efetiva disseminação e apropriação da autoavaliação, há grande possibilidade real da utilização dos resultados avaliativos, ampliando-se as possibilidades de seu uso concreto pela gestão da universidade, como observa RDAI (2025): “se a unidade [acadêmica ou administrativa] não entende a importância de autoavaliação ela talvez não entenda como apropriar a autoavaliação institucional” (RDAI, 2025, informação verbal). A relevância da divulgação dos produtos avaliativos também é evidenciada nas pesquisas de Nascimento (2011) e Santos (2014), discutidas no estado do conhecimento desta dissertação. Na investigação da primeira autora mencionada, os docentes da UFSM destacam que a socialização dos resultados é fundamental para que os dados sejam efetivamente utilizados (Nascimento, 2011). De modo semelhante, ao investigar a UFSCar, Santos (2014) identificou que a escassa visibilidade da CPA está associada à necessidade de aprimorar a gestão da informação nos processos avaliativos. Em consonância com essas constatações, o entrevistado RDPL (2025) reforça que “[...] o mais essencial é isso: que as pessoas conheçam a CPA, o Sinaes, seus produtos, seus resultados, e a partir dali comecem a se apropriar disso e incorporar na tomada de decisão. Cada um na sua área” (informação verbal). Assim, evidencia-se que a difusão sistemática das informações geradas pela autoavaliação constitui um elemento indispensável para subsidiar práticas gestoras orientadas por uma concepção formativa e democrática da avaliação.

No meu entendimento, essas informações [provenientes da AAI] têm que ser mais divulgadas para a comunidade, porque a mudança pode acontecer a partir do entendimento do gestor da universidade ou da gestora, do reitor ou da reitora, mas numa perspectiva de gestão democrática, o movimento da comunidade universitária também precisa acontecer. Então, os dados da CPA precisam chegar na base, também para que o movimento estudantil e a comunidade acadêmica, de posse dessas informações, [possam] dialogar e fazer proposições para a gestão superior, que é no momento quem está fazendo administração, mas que vai ter que conciliar as demandas do coletivo. É muito desafiador, mas a CPA vem justamente, na minha perspectiva, para fortalecer a gestão democrática das instituições. Ela instrumentaliza a gestão, orienta e sistematiza as informações, então por isso que é tão necessária e tão estratégica (DO2, 2025, informação verbal).

Diante dos desafios relacionados à ampliação da visibilidade e divulgação das ações da CPA, foi criado o Fórum de Autoavaliação, espaço destinado à socialização dos resultados da avaliação interna e à promoção do debate em torno do próprio processo avaliativo. Conforme destaca P1 (2025): “[...] esse Fórum busca sempre um eixo temático onde se discutem temas importantes para a universidade relacionados à autoavaliação, relacionados à avaliação envolvendo toda a comunidade” (informação verbal). Entretanto, como apontam os relatórios de autoavaliação analisados e as falas de alguns interlocutores, o evento ainda não se consolidou como um espaço permanente de reflexão coletiva sobre a avaliação institucional. Essa fragilidade é ilustrada no relato de RDPO (2025): “[...] a comunidade não vai, mas se convida” (informação verbal). Esse ponto também pode ser observado na fala do entrevistado RCavi (2025): “[...] não conseguimos engajar ele [Fórum de Autoavaliação]. Não conseguimos fazê-lo crescer e nem atrair tanta atenção quanto esperávamos” (informação verbal).

Nesse cenário, os RAAIs analisados evidenciam a participação da comunidade acadêmica nesse espaço, ao longo dos anos. Em 2017, registraram-se 41 participantes no encontro presencial; em 2018, o número foi de 32; em 2019, embora não tenha sido informada a quantidade exata, destacou-se um aumento de 66%, em relação ao ano anterior. Em 2020, em virtude da pandemia de Covid-19, o evento foi realizado pela plataforma *Microsoft Teams*⁴⁴ e contou com 78 participantes; já em 2021, a transmissão pelo *YouTube*⁴⁵ alcançou 69 espectadores simultâneos. No entanto, o RAAI 2022 não apresenta qualquer menção à realização do Fórum de Autoavaliação, o que indica sua descontinuidade e evidencia o enfraquecimento de práticas voltadas à divulgação da avaliação institucional e à promoção de espaços de debate e reflexão coletiva sobre uma perspectiva formativa orientada à melhoria da

⁴⁴ Site direcionado à colaboração e comunicação institucional, que permite o envio de mensagens instantâneas e a realização de chamadas de vídeo.

⁴⁵ Plataforma online e gratuita para assistir, criar e compartilhar vídeos pela internet.

qualidade institucional. A fala de um dos interlocutores, RCavi (2025), confirma essa situação de declínio do evento.

[...] pausamos [o Fórum]; estamos fazendo um trabalho de reestruturação e de repensar esse momento, porque justamente queríamos que fosse um momento de troca das pessoas, tanto para aprenderem com palestrantes quanto ter esses momentos de conversa, e trazer experiências positivas, de avaliação ou de uso de resultados da avaliação nas unidades acadêmicas e unidades administrativas (informação verbal).

Assim, o caso do Fórum de Autoavaliação evidencia, simultaneamente, avanços e fragilidades nas estratégias de comunicação e divulgação do trabalho da CPA da UnB. O evento representou um importante espaço de diálogo, de circulação de informações e de aproximação da comunidade acadêmica com o processo de avaliação institucional. Como destacou DO1 (2025), “[...] os Fóruns foram um diferencial [...] porque muita gente não conhecia [a CPA], principalmente em 2009, como teve um aumento muito grande de vagas aqui [na UnB], por causa do Reuni, então entrou muita gente nova que não fazia ideia do que era isso [CPA]” (informação verbal). No entanto, sua descontinuidade compromete o fortalecimento de uma cultura avaliativa permanente e formativa na instituição. A ausência de sua realização em 2022 sinaliza a necessidade de repensar mecanismos mais consistentes e duradouros de engajamento da participação da comunidade acadêmica nos processos avaliativos, para além da Consulta à Comunidade Acadêmica, realizada anualmente. Dessa forma, o tema da avaliação poderia assumir um caráter contínuo e processual, em vez de se restringir a momentos pontuais, reafirmando seu papel como prática formativa e democrática voltada à melhoria institucional.

Apesar das iniciativas concretas e potenciais identificadas como facilitadoras, emergem nas falas de alguns interlocutores barreiras significativas que dificultam o uso dos resultados da autoavaliação pela gestão da UnB, revelando contradições que perpassam o processo avaliativo na instituição. A primeira delas refere-se à limitada capacidade executiva da CPA, aspecto já discutido na primeira categoria de análise desta pesquisa. Tal restrição compromete a realização das atividades da comissão, fragiliza sua articulação com as outras instâncias institucionais e reduz o alcance dos resultados da autoavaliação necessários à transformação das práticas gestoras. Essa percepção sobre a insuficiência da capacidade executiva da CPA é evidenciada nas duas falas mobilizadas a seguir.

Se a gente conseguir que a CPA, de fato, mergulhe no seu trabalho, ela passa a ser ouvida em todas as instâncias, porque passa a ser forte e atuante, e não uma CPA reativa. Acredito que a nossa CPA ainda é muito reativa. Em que sentido? Ela vai fornecer o que está sendo demandado, mas ainda não é proativa, até porque não tem essa capacidade [executiva] de ofertar essa proatividade (RDPO, 2025, informação verbal).

Aqui temos um descompasso entre o que a avaliação deve conter, de acordo com as dimensões do Sinaes, e o que conseguimos fazer [...] tem um descompasso aqui. Então assim que ela é adequada [...] não consegue, não tem “perna”. Então, por exemplo, tem muitas coisas que talvez devêssemos fazer aqui, mas que não conseguimos, porque não temos pessoal (RCavi, 2025, informação verbal).

Em complemento à carência de estrutura material e pessoal para a execução das atividades da CPA, o interlocutor SC2, representante da sociedade civil, apontou que “[...] uma coisa é o trabalho da CPA, outra é a capacidade de influência. A CPA conseguia ter uma reflexão interessante, agora a capacidade de realmente fazer as coisas mudarem era baixa” (SC2, 2025, informação verbal). Tal percepção pode estar relacionada ao fato de que a CPA ainda não conseguiu se inserir de forma efetiva em todos os espaços da universidade, possivelmente em razão do incipiente desenvolvimento da cultura avaliativa orientada por princípios formativos e democráticos. Essa compreensão é expressa de maneira clara em outro trecho da fala do referido interlocutor.

[...] a [CPA contava com] capacidade limitada de fazer as coisas que são discutidas, acontecerem de fato e gerarem impacto. É claro que sempre tem algum impacto, não estou dizendo que não tenha nenhum impacto, mas a minha reflexão, ao longo do tempo, foi um pouco nesse sentido (SC2, 2025, informação verbal).

O ponto levantado pelo interlocutor SC2 reforça uma contradição recorrente discutida ao longo desta dissertação: o enfraquecimento da autoavaliação e da própria CPA em paralelo ao fortalecimento de práticas regulatórias externas, muitas vezes orientadas pela lógica dos *rankings*. Enquanto os mecanismos externos privilegiam indicadores quantitativos e comparativos, com reduzido diálogo com a realidade interna da universidade, a autoavaliação perde espaço como instrumento formativo e democrático, comprometendo seu potencial de promover transformações substantivas na UnB. Somam-se a essa problemática a escassez de conhecimento sobre a AAI entre gestores e membros da comunidade acadêmica – aspecto também analisado na primeira categoria desta pesquisa – e a falta de interesse da gestão em se apropriar dos produtos gerados pela avaliação interna. Esses dois fatores configuram barreiras adicionais ao uso efetivo dos resultados avaliativos, como evidenciam as duas falas a seguir.

Falta de informação, de conhecimento, e da própria gestão, no final das contas, porque as pessoas não sabem o volume de informação que a autoavaliação institucional produz. Quando mostramos [os dados provenientes da AAI], elas ficam tipo: “noooooosssaaaa”, mas não sabem que existem [...] Temos pouca tomada de decisão baseada em evidências, e [as pessoas] nem sabem que as evidências estão lá; é só buscar. E nem estamos falando da alta gestão, e sim de coordenação; por exemplo, não é reitor, necessariamente. Às vezes, é gestão de curso (RDAI, 2025, informação verbal).

[...] parece que não chegam até nós os detalhes [...] existem o relatório, as reuniões da CPA, mas sinto que tem pouca divulgação [...] no geral, talvez, não seja divulgação,

mas seja a falta de interesse da gente [em] procurar sobre o tema, porque sei que tem um site e que lá tem os documentos, mas é uma coisa muito ativa: tenho que ir lá procurar. Mas parece que não está assim tão divulgado no site e nos informes para a gente tentar meio que ampliar essa cultura [avaliativa] e despertar o interesse pelo tema (RDPL, 2025, informação verbal).

Em síntese, as barreiras relatadas pelos interlocutores, como a limitada capacidade executiva e de influência da CPA, somada à falta de conhecimento e de interesse da gestão em se apropriar dos resultados da autoavaliação, configuram entraves que enfraquecem a consolidação de uma cultura avaliativa formativa, na qual a AAI deveria ocupar posição central e orientadora dos demais processos que compõem do Sinaes. Tais limitações evidenciam a necessidade de a universidade instituir estratégias e mecanismos que favoreçam a compreensão, por parte de seus atores institucionais, da real importância da autoavaliação para além de um cumprimento meramente burocrático e normativo. Ainda assim, a pesquisa de campo revelou experiências concretas em que a avaliação interna conseguiu se inserir nos espaços da UnB, atuando como fonte efetiva de subsídios para decisões mais conscientes e fundamentadas. Esse fato atesta que a AAI não deve ser reduzida a um instrumento diagnóstico, mas sim estar compreendida como uma prática reflexiva que oriente o redirecionamento de políticas e ações institucionais. Assim, a gestão assume uma posição estratégica ao articular planejamento, prática e avaliação, reforçando a importância de incorporar, de modo sistemático, os resultados autoavaliação às ações cotidianas da administração universitária.

Segundo o docente DO2 (2025), os produtos decorrentes da avaliação interna “[...] contribuem em alguma medida [para a tomada de decisão pela gestão da universidade], mas poderiam contribuir mais” (informação verbal). Essa percepção é compartilhada por P1 (2025), ao afirmar que “[...] vejo que sim [há contribuição para a gestão], porque vejo que o DEG tem feito muitas análises de currículo a partir de resultados da autoavaliação” (informação verbal). De modo convergente, infere-se, a partir da percepção do docente DO1, expressa no trecho mobilizado a seguir, que a avaliação interna subsidia os gestores na adoção de medidas diante das problemáticas apontadas pela CPA, ainda que, em alguns casos, seja necessário um acompanhamento mais enfático por parte da comissão, para garantir a resolução concreta das deficiências identificadas.

Quando batíamos tanto nisso [resolução das demandas apresentadas a partir da AAI], chegava em um ponto que não tinha como a gestão negar: - “Os vários segmentos estão cobrando isso”. Então, era até uma forma de pressionar que aquilo fosse mudado [...], é um instrumento forte para isso. Acho até que deveria ser mais; o tempo todo estar na telinha do gestor: - “A CPA está indicando isso” (DO1, 2025, informação verbal).

As percepções apresentadas pelos interlocutores anteriormente mencionados indicam que, na UnB, a autoavaliação, de fato, contribui para a tomada de decisões. Contudo, ainda se faz necessário ampliar seu alcance, para que exerça plenamente seu potencial orientador e formativo voltado à melhoria institucional. Nessa perspectiva, Dias Sobrinho (2001) esclarece que a avaliação não se restringe ao campo técnico, pois carrega valores, interesses e intencionalidades, configurando-se como um ato político e ético, portanto não neutro. Como enfatiza o autor, não basta identificar os problemas: é imprescindível interpretá-los em suas causas e mobilizar as potencialidades institucionais para transformá-los em oportunidades de aprimoramento.

As falas de alguns interlocutores, como exemplificado, a seguir, nos relatos de RCavi e TEA, indicam que a autoavaliação tem fornecido subsídios concretos à gestão, embora ainda seja necessário ampliar essa relação. Como destaca RCavi (2025), “[...] a gestão pode usar mais os resultados [...] hoje em dia já conseguimos captar que a gestão está usando [resultados da autoavaliação]” (informação verbal). Na mesma direção, TEA1 (2025) acrescenta: “[...] no período em que eu participei [da CPA], a comissão parecia conseguir se inserir nos espaços, então achava positivo porque eu tinha a impressão do que era demandado pela CPA era escutado pela administração” (informação verbal). Essa percepção se confirma em exemplos práticos nos quais os produtos gerados pela AAI foram efetivamente usados como base para decisões institucionais. As ações direcionadas à melhoria da segurança nos *campi* e à adequação da infraestrutura para acessibilidade ilustram a articulação entre a autoavaliação e a gestão universitária, como demonstram os relatos a seguir.

[...] ouvimos mais a questão da segurança [...] a iluminação do *campus*, aquilo era uma das coisas que mais pegavam para nós, naquela época [em 2018]. Sei que impactou [a AAI], porque, depois, houve uma administração sobre isso: Prefeitura e os órgãos que precisavam trabalhar com isso [...]. Outra coisa: a questão da acessibilidade também foi discutida. Isso foi exaustivamente [abordado] no período que eu estava na CPA. Percebemos já mudança nisso (DO1, 2025, informação verbal).

Como eu representava os discentes, então contribui na melhoria do dia a dia mesmo dos estudantes [...]. Então, são pequenas respostas que trazem melhoria para a categoria discente. Lembro que eram feitos relatórios do que estava sendo realizado [na universidade]: - “Sobre esse assunto, foi feito isso e isso. A gente acionou a segurança pública”, porque, às vezes, tinha um problema de segurança no *campus*, à noite [...]. - “Sobre isso aqui a gente está fazendo rampa de acesso para pessoas com deficiência, então a gente já licitou”. Então, tinham respostas, às vezes, sobre os tópicos, e eram feitos relatos sobre algumas ações tomadas com base nos relatórios de CPA, que a gente demandava e tinha a resposta (DI1, 2025, informação verbal).

As mudanças destacadas nos dois relatos evidenciam a relevância do processo autoavaliativo para o aprimoramento institucional, sobretudo por possibilitar uma leitura contextualizada da realidade universitária, algo dificilmente alcançado pelas avaliações

externas centradas em indicadores predominantemente quantitativos. Embora esses indicadores cumpram seu papel regulatório no âmbito do Sinaes, não captam as nuances, contradições e demandas vivenciadas cotidianamente pela comunidade acadêmica. Como ressaltam Sousa e Griboski (2024), o Sinaes enfrenta o desafio de integrar avaliação e regulação sem perder a sua dimensão formativa, ao mesmo tempo em que busca fomentar uma cultura avaliativa formativa pautada no reconhecimento e no respeito às especificidades de cada IES. Assim, os exemplos práticos analisados demonstram que a autoavaliação se configura como o instrumento avaliativo mais alinhado à concepção formativa e educativa, capaz de orientar transformações substantivas e promover a melhoria da universidade sob uma perspectiva democrática e plural. Em contrapartida, observamos a forte presença dos mecanismos regulatórios externos em interação com a autoavaliação, o que impacta diretamente a dinâmica institucional, aspecto discutido na primeira categoria analítica desta dissertação. Essa relação é ilustrada pela fala de RDAI (2025), ao relatar uma ação concreta desencadeada pela CPA: “[...] por causa do credenciamento da UnB, colocamos umas plaquinhas assim: ação da CPA, banheiro e fraldário. ‘Tem fraldário? Eu quero fraldário na universidade’, fomos lá e fizemos fraldário” (informação verbal).

A materialização de mudanças no cotidiano da universidade encontra correspondência nas orientações da Nota Técnica nº 65/2014 (Inep, 2014c), que recomenda a inclusão de um plano de ações de melhoria no relatório de autoavaliação integral, articulando avaliação, gestão e tomada de decisão de forma fundamentadas. No caso UnB, a análise dos RAAIs evidencia que essa diretriz foi incorporada nos ciclos contemplados pela pesquisa. No primeiro ciclo (2017-2019), a instituição declarou ter atendido integralmente às sugestões de melhoria propostas pela CPA, o que demonstra a adoção de medidas concretas decorrentes da autoavaliação. Essa percepção é corroborada pela fala do docente DO1 (2025), ao afirmar que as demandas identificadas nos relatórios impactaram efetivamente a gestão universitária: “[...] se você pegar de um triênio para o outro [nos RAAIs], você já vai ver que aquilo que estava aqui, já não mais está ali, isso já é uma coisa que impactou. Então ela [AAI] contribui nesse sentido” (informação verbal). No entanto, no ciclo seguinte (2019-2022), a CPA adota uma postura mais cautelosa, indicando que as recomendações foram quase integralmente atendidas pela administração superior ou que diversas ações foram implementadas, sem, contudo, assegurar o atendimento total das propostas. Essa mudança pode estar relacionada à troca na presidência da CPA e, conseqüentemente, à alteração da relação da comissão com as instâncias de gestão da IES.

5.3 O Programa AvaliaUnB e o uso dos resultados da autoavaliação na gestão das unidades acadêmicas

Na continuidade das ações voltadas ao fortalecimento do caráter formativo da avaliação e à promoção de transformações institucionais, a UnB implementou, em 2017, o Programa AvaliaUnB, em substituição ao Projeto CPA Itinerante, mudança já abordada em seção anterior desta dissertação. A iniciativa representa um avanço na consolidação da cultura avaliativa da universidade, ao ampliar os espaços de diálogo e de devolutiva dos resultados da avaliação institucional para além da administração central. Com visitas agendadas às 27 Unidades Acadêmicas (institutos e faculdades), ao longo do triênio avaliativo, o programa busca aproximar a CPA das unidades acadêmicas e fomentar o uso dos resultados da avaliação nas práticas de gestão. O recorte a seguir ilustra como se desenvolvem essas visitas.

Acho que uma estratégia muito acertada é o Programa AvaliaUnB. Vamos nas unidades; são visitas às unidades acadêmicas. Tem um cronograma todo ano para as visitas feitas pela Diretoria de Avaliação, que pega os resultados da autoavaliação, da avaliação externa e de indicadores como taxa de evasão, taxa de retenção, e vai apresentar esses resultados na Unidade Acadêmica. Então, todos os segmentos da unidade são convidados a participar, seja discente, docente, e além de apresentar, busca discutir alternativas para melhorar esses indicadores ou superar os desafios que a unidade está enfrentando. Isso é muito interessante, porque saímos um pouco da parte estratégica e vamos para uma parte que é a atividade finalística da instituição: formar o aluno [estudante]. Vai tentar mostrar para o gestor que essas informações da avaliação são importantes para ele tomar decisões. Então, a partir desses dados, você pode fazer isso ou aquilo para melhorar o seu resultado, a qualidade do seu curso [...], o que acaba que induz o gestor a pensar no que ele pode fazer, ao usar aqueles resultados (RCPAG, 2025, informação verbal).

Na prática, a parceria entre a CPA e a DAI passou a aproximar as instâncias das unidades acadêmicas, favorecendo a ampliação do debate sobre os processos avaliativos internos e externos que integram a rotina institucional no âmbito do Sinaes. Essa aproximação contribui para fortalecer a interlocução entre avaliação e gestão, tornando o processo mais participativo e dinâmico. Como esclarece o participante RDPO (2025), “[...] os dois [CPA e DAI] vão juntos, é um momento único e os dois trabalham de forma colaborativa” (informação verbal).

Durante as visitas às unidades acadêmicas, são apresentados os resultados das avaliações realizadas pela UnB na política do Sinaes, em reuniões com os coordenadores e com os membros dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) dos cursos. O objetivo é promover a apropriação desses dados e incentivar seu uso pelos gestores das unidades, configurando uma mobilização avaliativa no nível micro da gestão institucional. Entende-se, assim, que a “[...]”

parceria firmada entre a CPA e os coordenadores e NDEs dos cursos servirá como instância de cooperação para o desenvolvimento de estudos dos resultados do Enade e dos indicadores CPC dos cursos, de acordo com o ciclo de avaliação do Sinaes” (UnB, 2017a, p. 10).

Conforme estabelecido no Plano de Autoavaliação 2017-2019 da CPA da UnB, as visitas às unidades acadêmicas teriam como foco principal a divulgação dos resultados dos indicadores provenientes das avaliações externas (UnB, 2017a). Essa orientação pode ter contribuído para o enfraquecimento da autoavaliação na universidade, uma vez que evidencia um deslocamento de ênfase da avaliação interna para a regulatória. Tal movimento revela uma contradição, pois as visitas, conduzidas pela CPA, instância responsável pela avaliação interna, acabam reforçando a centralidade conferida aos indicadores externos pela própria comissão, como se depreende da leitura do referido plano. Diante desse quadro, recorremos a Dias Sobrinho (2001), que adverte que, quando a avaliação externa de caráter controlador se encontra demasiadamente consolidada, torna-se difícil desenvolver uma autoavaliação formativa, visto que aquela tende a orientar os esforços institucionais pela lógica da punição e do controle.

Contraditoriamente ao que estabelece o Plano de Autoavaliação 2017-2019, o interlocutor RCPAG (2025) afirma que, nas visitas às unidades acadêmicas, também são apresentados “[...] os resultados da autoavaliação, [além dos produtos] da avaliação externa, de indicadores como taxas de evasão e de retenção” (informação verbal), demonstrando divergências entre o que foi formalmente prescrito e o que se efetivou na prática do Programa AvaliaUnB. Sobre a abordagem da autoavaliação nesse contexto, o interlocutor RDAI (2025) explica que são compartilhadas “[...] informações de todo o processo [avaliativo], mostro o site [da CPA], faço uma apresentação explicando melhor, mostro o resultado da consulta com a comunidade acadêmica, mostro do RAAI daquele ano” (informação verbal). Essa contradição, contudo, assume um caráter produtivo, pois indica que a prática de divulgação dos resultados das avaliações institucionais na UnB aproxima-se de uma perspectiva formativa, extrapolando o escopo inicialmente previsto no Plano de Autoavaliação 2017-2019.

Nesse mesmo horizonte de práticas que ampliam a função educativa da autoavaliação institucional, em parceria com o DPO, desde 2013, a CPA desenvolve a Pesquisa de Egressos. Inicialmente, em 2015, a iniciativa abrangia toda a universidade; a partir de 2016, passou a ser realizada por curso de graduação e, desde 2020, acrescentou, também, os programas de pós-graduação *stricto sensu*. Essa investigação consiste no acompanhamento do percurso profissional dos ex-estudantes da UnB, identificando o tipo de seu vínculo empregatício com base na Classificação Brasileira de Ocupações e a renda média. De acordo com a instituição, tal ação

objetiva fornecer subsídios aos cursos para fomentar reflexões acerca dos PPCs, configurando-se como uma estratégia relevante de avaliação e planejamento institucional (UnB, 2022).

Por meio da Pesquisa de Egressos, a UnB avança na compreensão de como a formação ofertada se articula às expectativas profissionais e pessoais, bem como às demandas do mercado de trabalho. Conforme destacado por cinco dos 14 interlocutores (35,7%) desta pesquisa, trata-se de uma das práticas mais significativas e consolidadas empreendidas pela CPA em conjunto com o DPO, constituindo um diferencial da universidade no campo da avaliação institucional. O interlocutor RDAI (2025) destacou que a pesquisa é “[...] super fácil de fazer [...] e está público. Só que qual é o problema? Muita gente não sabe que está público. Você tem uma transparência de informações gigantesca [...]; entregamos isso para o coordenador” (informação verbal). Diante dessa constatação, podemos inferir que as visitas às unidades acadêmicas se configuram como um importante canal de divulgação e socialização dos resultados da pesquisa, sobretudo porque, como apontado por quatro dos 14 entrevistados (28,6%), grande parte da comunidade acadêmica desconhece a existência desses dados. Nesse sentido, é possível observar alterações concretas derivadas da Pesquisa de Egressos e das visitas realizadas às unidades, conforme ilustra o interlocutor P1 (2025).

Mostramos, por exemplo, que as linhas de pesquisa da pós-graduação [cursos] não estão alinhadas com o público dos estudantes da UnB. [...] A UnB forma muito para instituição pública, porque tem muito emprego público em Brasília. Se você não tiver linhas de pesquisa que estudem as políticas públicas, que facilitem o estudante voltar para a UnB, para estudar, fortalecer a sua formação e retornar melhor para o seu trabalho, você não vai ter público para a pós-graduação. Então, tem que estar sempre alinhado com a sociedade, estar esperando e apoiar a demanda. Vimos muitos cursos como Administração Pública, que acabaram mudando em função do perfil do egresso, a partir de estudos que a CPA vinha desenvolvendo. Parece que a CPA [...] está presa no “mundinho”, fazendo só aquela consulta acadêmica, mas ela tem que fazer muito mais (informação verbal).

Cumpre-nos ressaltar que, na UnB, a concepção democrática e participativa da autoavaliação vem se materializando nas visitas às unidades acadêmicas, especialmente pela oportunidade de diálogo e reflexão conjunta entre as instâncias responsáveis pela avaliação institucional (CPA e DAI/DPO) e os gestores dos cursos de graduação. Esses encontros favorecem a construção de um ambiente de debate coletivo e reflexão crítica sobre os resultados obtidos nas avaliações, promovendo um ambiente de aprendizagem institucional e de corresponsabilidade para a melhoria contínua da universidade. Nessa dinâmica, consolida-se uma prática avaliativa que ultrapassa o caráter meramente técnico e normativo, aproximando-se de uma perspectiva formativa e emancipatória. Tal dimensão foi destacada pelo presidente

da CPA referente ao segundo ciclo avaliativo (2020-2022) analisado, ao afirmar que, durante visitas, as unidades acadêmicas tinham a oportunidade de repensar suas próprias práticas e que

Nesses diálogos, ajudávamos principalmente as comunidades a descobrirem quais são os seus objetivos, porque os objetivos de curto e longo prazo estão expressos [nos PDIs]. Isso quer dizer que, quando chegávamos em uma unidade acadêmica para mostrar os indicadores da unidade, visivelmente, os objetivos educacionais não estão dados. Eles vão sendo reconstruídos a partir do que apresentamos. E, a partir do que as pessoas vão dizendo sobre o que a gente apresentou, vão tomando consciência que o curso precisa ser alterado (P2, 2025, informação verbal).

A percepção da DAI da UnB converge com o entendimento do referido presidente da CPA, ao reconhecer as visitas como um momento de grande riqueza e troca de experiências. Segundo RCavi (2025), a “[...] gestão não consegue saber dos detalhes do que está acontecendo nas unidades acadêmicas. E, muitas vezes, eles estão sobrecarregados e nem conseguem mandar demandas para nós” (informação verbal). Entretanto, como ressaltaram dois interlocutores, a participação nessas visitas ainda é muito reduzida, fenômeno semelhante ao verificado nas pesquisas da Consulta à Comunidade Acadêmica. Essa baixa adesão revela que, embora relevante, a ação ainda necessita de maior fortalecimento, especialmente no que tange à sensibilização dos segmentos institucionais sobre o papel da avaliação como instrumento de aprimoramento contínuo da universidade. Nesse sentido, o interlocutor RDPO (2025) esclarece que, nas visitas em destaque,

[...] a questão da participação realmente sempre é complicadíssima. E para marcar isso, como é que a gente faz? Fazemos por meio de consulta à direção da unidade. E, mesmo assim, não tem uma participação que eu consideraria robusta. [...] A participação é pequena (informação verbal).

A baixa participação da comunidade acadêmica nas visitas resulta no distanciamento e no não reconhecimento dos sujeitos nas práticas avaliativas da universidade. Como tratado no terceiro capítulo desta dissertação, a titularidade dos segmentos que compõem a instituição influencia diretamente o grau de comprometimento e de responsabilização para com a autoavaliação (Leite; Polidori, 2021). O afastamento em relação ao processo avaliativo reflete um modelo contrário à visão participativa da avaliação institucional, cuja base reside no envolvimento protagônico dos sujeitos (Leite, 2005). No caso específico dos gestores das unidades acadêmicas, a participação nas visitas possibilita “[...] se enxergar no processo, a entender que ele é um ator que pode modificar determinada situação. Então, a sensibilização nesse sentido de falar: - ‘Olha gestor, a gente tem melhorias para você aqui’” (RCPAG, 2025, informação verbal). O reconhecimento desse papel ativo e crítico por parte do gestor está em consonância com a visão de Leite (2005, p. 117), segundo a qual os sujeitos “[...] explicitam

melhor o seu próprio lugar na universidade ao verem-se em perspectiva relacional, frente aos outros, no interjogo de saberes, poderes e deveres”. Nessa lógica, a participação deixa de ser um ato meramente formal e transforma-se em um elemento construtivo da avaliação formativa, pois permite que os gestores compreendam sua capacidade de promover mudanças nas universidades e fortaleçam a prática democrática da avaliação.

Na discussão aqui empreendida, destaca-se o Programa AvaliaUnB. Segundo o interlocutor P1 (2025), a criação desta ação se deu em razão de o

[...] movimento da autoavaliação estar voltado também às análises de evasão, às taxas de sucesso escolar, como é que está o desempenho dos estudantes, como é que são os currículos dos cursos. Então o AvaliaUnB. E, nesse programa, olhamos para esses indicadores dos cursos e levávamos até as visitas do AvaliaUnB, que eram nos cursos, para que pudéssemos dar retorno e feedback desses indicadores e desses estudos que eram feitos com base nos resultados do curso (informação verbal).

Conforme infere-se pelo relato do entrevistado P1, essa ação foi criada em resposta à necessidade de aproximar as informações das avaliações com as unidades acadêmicas da universidade. O objetivo central do programa consiste em expandir a atuação da CPA para “[...] além do nível institucional de gestão, então, por um longo período, também vimos a autoavaliação das instituições focarem muito no papel da gestão central” (P1, 2025, informação verbal). Contudo, podemos perceber, na fala do gestor RCPAG, apresentada a seguir, a relevância de estender as visitas do Programa AvaliaUnB também às unidades administrativas da UnB, evidenciando que as percepções dos sujeitos institucionais podem divergir. Essa multiplicidade de olhares reforça a natureza dialética do fenômeno da autoavaliação na universidade, marcada por contradições e tensões, mas também pela busca constante de equilíbrio entre centralização e democratização dos processos avaliativos.

A unidade acadêmica é fundamental. [...] Na unidade administrativa, você fez uma recomendação no plano de melhorias. Existe a divulgação do relatório por vários meios: SEI, sites da UnB, redes sociais, mas e se você levasse as visitas para as unidades administrativas também? [Isso] até para que eles [gestores] pudessem se enxergar no processo de autoavaliação. Recebemos aqui [no DPO] a demanda da CPA, na época da elaboração do relatório, para responder quais foram os resultados, etc. Mas e a devolutiva? Está só no relatório? Não vai chegar para mim, porque o gestor que está no dia a dia, não vai parar para ler o relatório de autoavaliação. [...] E as visitas meio que obrigam o gestor a isso: - “Você agendou, não leu, mas eu estou trazendo aqui os resultados”. Então, acho que isso ajudaria mais a autoavaliação a atender às necessidades institucionais, [pois] seria mais pontual e mais efetivo. Promover esse debate também nas áreas administrativas pode ser um fator-chave para que a gente se aproprie mais dos resultados da autoavaliação (RCPAG, 2025, informação verbal).

Considerando o exposto pelo gestor RCPAG, é relevante destacar que o Programa AvaliaUnB ainda é uma iniciativa relativamente recente, criada em 2017, portanto não

completou uma década de existência. Ainda se observam evidências de que é necessário ampliar e aperfeiçoar suas ações, de modo que a prática autoavaliativa se consolide progressivamente e fortaleça os vínculos com todas as instâncias universitárias. Como observa Ferreira (2014, p. 57), “[...] a autoavaliação em IES tem valorizado ações mais nos setores acadêmicos do que nos setores administrativos, que envolvem o corpo técnico-administrativo”, o que demonstra que essa realidade não se restringe à UnB, mas reflete uma tendência recorrente no cenário da educação superior brasileira.

Partindo da tese de que a autoavaliação deve ser um processo contínuo, permanente e formativo, sua efetividade não se encerra com a elaboração dos relatórios com as proposições de melhorias. É imprescindível que a CPA acompanhe as ações desenvolvidas pela gestão em resposta às demandas identificadas, possibilitando a efetiva concretização do vínculo entre avaliação e transformação institucional. De acordo com o interlocutor SC2 (2025), o acompanhamento é uma prática recorrente nas atividades da CPA, pois, “[...] quando a comissão se reúne, sempre tem esse olhar de o que estava lá no relatório anterior e o que foi feito” (informação verbal). Essa mesma compreensão é compartilhada por outro interlocutor, ao reforçar a relevância desse monitoramento e destacar que

[...] não é só mostrar [RAAIs], mas a própria CPA, pela autonomia que ela tem, de tentar depois cobrar: - “Tinha aquele resultado que a gente trouxe, o que está sendo feito?”. Porque, se não tiver alguém acompanhando, perguntando e lembrando o que você vai fazer com aquilo [os resultados], as coisas vão ficando para lá. Porque toda hora vai chegando demanda nova [...]. O que não falta aqui [na UnB] são coisas para resolver (RDPL, 2025, informação verbal).

Diante do exposto, sem dúvidas, a CPA deveria assumir papel de protagonista no processo de autoavaliação institucional, pois, além de ser responsável pela execução dessa avaliação, precisa desenvolver mecanismos de sensibilização da comunidade acadêmica quanto à relevância dessa prática. Todavia, essa comissão não tem suas atribuições restritas à execução do processo avaliativo, pois exerce também uma função estratégica ao difundir os resultados das avaliações interna e externa e ao manter diálogo permanente com as diferentes instâncias da universidade. Sua atuação estende-se, ainda, à etapa final da avaliação, ao acompanhar o cumprimento das ações decorrentes das demandas apontadas pela comunidade acadêmica, o que contribui para consolidar a legitimidade e a credibilidade de todo o processo autoavaliativo.

Ao longo das análises desenvolvidas nesta dissertação, com destaque para aquelas relativas à discussão dos resultados realizada no quarto e no quinto capítulos, foi possível evidenciar a relevância da avaliação interna sob uma concepção formativa, emancipatória e democrática como instrumento mobilizador de melhorias institucionais. Sem dúvidas, esse

componente do Sinaes continua a ocupar papel estratégico e crucial para a gestão das IES, ao fornecer subsídios, no caso estudado, à UnB, tanto em nível macro quanto em nível micro. Torna-se, portanto, indispensável reconhecer a autoavaliação como um processo complexo e eficaz para o aprimoramento das práticas acadêmico-administrativas da UnB. Para tanto, é preciso evitar que seja relegada a um plano secundário diante da centralidade exacerbada que os índices das avaliações externas e dos *rankings* vêm assumindo na atual conjuntura da educação superior brasileira, à medida que são amplamente difundidos em diferentes instâncias e por meio midiáticos diversos.

5.4 Síntese parcial

Este capítulo deu prosseguimento à interpretação dos dados relativos às três últimas categorias analíticas desta pesquisa, analisando como os resultados da autoavaliação institucional vêm sendo considerados pela gestão da Universidade de Brasília, especialmente no que se refere à relação entre avaliação e planejamento. O capítulo buscou responder aos três últimos objetivos específicos do estudo, explorando o vínculo da AAI com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), os fatores que orientam o uso de seus resultados e a sua aplicação nos níveis de gestão macro e micro.

A primeira seção do capítulo investigou como a AAI subsidiou a (re)elaboração do PDI 2023-2028 da UnB, reafirmando a relação central entre avaliação e planejamento estabelecida pelo Sinaes. Nesse processo, constata-se a presença de diagnósticos derivados da autoavaliação e de indicadores produzidos pela CPA, o que demonstra avanço na relação entre avaliação e planejamento. Contudo, embora a instituição utilize os RAAIs para a construção de seu PDI, a pesquisa indicou que esses relatórios são majoritariamente descritivos e carecem de maior aprofundamento analítico e crítico. Essa falta de profundidade é atribuída à baixa capacidade executiva da CPA da Universidade de Brasília.

A articulação entre avaliação e planejamento na UnB apresentou um salto qualitativo no período estudado, especialmente na elaboração do PDI 2023-2028, que demonstrou maior vínculo com os RAAIs do que o verificado em relação ao PDI 2018-2022. Porém, identificou-se que a conexão e o diálogo entre as instâncias responsáveis por estas duas dimensões, CPA e DPO, ainda são insuficientes. Como resposta, a gestão do DPO planeja incluir a comissão na revisão do PDI 2023-2028 e na construção do próximo plano, consistindo em uma iniciativa inédita na instituição.

A segunda seção do capítulo examinou os fatores que facilitam ou dificultam o uso dos resultados da AAI pela gestão da UnB, bem como apresenta evidências concretas desse uso. Entre os fatores facilitadores, destacam-se:

- ambiente de cooperação entre as instâncias institucionais, especialmente a parceria entre a CPA e a Diretoria de Avaliação e Estatísticas Institucionais (DA), que presta apoio técnico;
- comunicação institucionalizada e o diálogo plural, com a CPA atuando como uma bússola para a administração superior;
- pioneirismo e a maturidade da UnB na avaliação institucional, que reforçam a credibilidade no processo.

O estudo também identificou barreiras e desafios na autoavaliação da UnB, como, por exemplo:

- limitada capacidade executiva e de influência da CPA, que carece de recursos humanos e financeiros, tornando-a reativa em vez de proativa. A autonomia concedida pela reestruturação de 2021, ao afastar servidores do DPO, resultou na perda da capacidade executiva para realizar análises aprofundadas;
- desconhecimento sobre a autoavaliação, refletidos na baixa visibilidade da CPA e do Sinaes na comunidade acadêmica. Além disso, a descontinuidade do Fórum de Autoavaliação em 2022 comprometeu um espaço crucial de reflexão e divulgação dos resultados das avaliações institucionais;
- ênfase no aspecto regulatório em detrimento do formativo, reforçada pela centralidade de indicadores externos, como o IGC e de *rankings* nacionais e internacionais.

Em termos de evidências concretas de uso dos resultados da autoavaliação pela gestão da universidade, o estudo confirmou que há correspondência entre essas ações, nas quais as sugestões da CPA forneceram subsídios para a gestão. Destacam-se as melhorias na segurança e iluminação dos *campi*, ações de acessibilidade e instalação de fraldários nos banheiros como resposta às demandas da comunidade acadêmica.

A quarta categoria, que emergiu *a posteriori* devido à sua recorrência nas entrevistas, foca no uso dos resultados em nível micro (unidades acadêmicas). O Programa AvaliaUnB, criado em 2017 e sucessor do Projeto CPA Itinerante é o principal instrumento para essa finalidade. Ele é realizado em parceria entre CPA e DAI e consiste em visitas programadas às unidades acadêmicas, nas quais são apresentados e discutidos, com coordenadores e Núcleos Docentes Estruturantes (NDE), os resultados das avaliações interna e externas. O objetivo é

induzir o gestor local a usar essas informações para aprimorar a qualidade de seu curso, atuando como um elemento formativo.

A investigação destacou a Pesquisa de Egressos, realizada desde 2013, como uma ação significativa e consolidada cujos resultados são cruciais para subsidiar a readequação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs). A divulgação desses dados é feita, em parte, durante as visitas do Programa AvaliaUnB.

De modo geral, o capítulo apontou que a UnB consolidou uma estrutura avaliativa consistente, mas ainda enfrenta o desafio de ampliar o uso efetivo dos resultados da autoavaliação pela gestão e fortalecer sua dimensão formativa, democrática e participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar como a gestão da Universidade de Brasília utilizou os resultados da autoavaliação institucional nos ciclos avaliativos correspondentes aos triênios 2017/2019 e 2020/2022, no âmbito da política do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), considerando por um lado, a conjuntura atual da implementação dessa política e, por outro, a dinâmica institucional dessa universidade.

O referencial teórico que fundamentou esta investigação foi construído em três capítulos. O primeiro correspondeu ao estado do conhecimento, desenvolvido com o propósito de mapear a produção acadêmica (teses, dissertações e artigos científicos) que dialogassem com o objeto de estudo eleito e que possibilitassem compreender como a temática da autoavaliação institucional no âmbito da educação superior brasileira vem se configurando no marco do Sinaes. Para tanto, foram analisados os trabalhos publicados entre 2004 e 2023 que apresentaram aderência à proposta investigativa, tendo a discussão empreendida, nesse capítulo, evidenciado que, com frequência, a autoavaliação institucional nas IES tem sido conduzida, basicamente, para atender às exigências legais, afastando-se de sua dimensão formativa e educativa.

O segundo capítulo teve como finalidade apresentar os conceitos fundamentais da avaliação, buscando a compreensão da evolução da política de avaliação da educação superior brasileira. Nesse percurso, foi historicizada a política de avaliação da educação superior, resgatando-se as principais etapas de sua constituição. O exame histórico contemplou as discussões iniciadas com a Reforma Universitária de 1968, passando pela construção da agenda avaliativa da década de 1980, marcada pelo Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), pela criação da CNRES e do Geres, até alcançar a formulação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), em 1993. Discutiu-se como esse programa defendeu a avaliação como uma prática formativa, em contraposição aos efeitos e à ampla visibilidade do Exame Nacional de Cursos (ENC) – “Provão” – criado em 1995 e vigente até o ano de 2003. A análise realizada no capítulo mostrou que, em sua historicidade, a evolução da avaliação da educação superior foi marcada por tensões e alternâncias entre concepções avaliativas voltadas ao controle e outras de caráter formativo e emancipatório.

O terceiro capítulo foi dedicado à análise do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2004a). Nesse capítulo, descreveu-se o processo de criação e implementação dessa política pública, tomando como base nos trabalhos realizados pela Comissão Especial de Avaliação

(CEA) e a estrutura organizacional que dela resultou. O eixo central de discussão concentrou-se na autoavaliação institucional, destacada como o componente motriz do Sinaes, em virtude de seu papel subsidiário nos demais processos avaliativos do sistema e de sua centralidade para esta pesquisa. Além disso, foram tecidas reflexões sobre a autoavaliado em sua relação com os outros componentes do sistema, como a avaliação institucional externa *in loco*, avaliação dos cursos de graduação e avaliação do desempenho dos estudantes, aferido pelo Enade.

Os Capítulos 4 e 5 destinaram-se à análise dos dados coletados sobre como a gestão da Universidade de Brasília (UnB) utilizou os resultados da autoavaliação institucional nos ciclos avaliativos, correspondentes aos triênios 2017/2019 e 2020/2022. O percurso metodológico adotado para a análise ancorou-se em uma abordagem qualitativa, orientada pela perspectiva crítico-dialética. A análise e interpretação dos dados foram fundamentados na análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2021), contemplando o exame das entrevistas realizadas com 14 interlocutores, distribuídos em dois grupos: membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e os dirigentes vinculados ao Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional (DPO). Além das entrevistas, procedeu-se à análise documental de materiais referentes à avaliação da educação superior brasileira e à dinâmica institucional da Universidade de Brasília.

O Capítulo 4 foi estruturado em seções que discutem o pioneirismo da UnB na avaliação institucional, as perspectivas teórico-metodológicas adotadas na interpretação dos dados e a análise dos resultados, organizados em categorias analíticas definidas a partir dos objetivos específicos da pesquisa. Já o Capítulo 5, aprofunda a discussão dos dados da investigação com o foco na articulação entre a autoavaliação, a (re)elaboração do PDI 2023-2028 e o uso dos resultados pela gestão da universidade em nível macro e micro (unidades acadêmicas).

As categorias de análise que orientaram a pesquisa foram: i) a relação entre autoavaliação conduzida pela CPA e o Sinaes; ii) o vínculo entre avaliação interna e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); iii) o uso dos resultados da autoavaliação pela gestão da Universidade de Brasília e iv) visitas da CPA às unidades acadêmicas pelo programa AvaliaUnB e a utilização dos resultados da AAI pela gestão em nível micro. A primeira categoria está relacionada ao primeiro objetivo específico do estudo (analisar como os eixos e as dimensões do Sinaes são contemplados na autoavaliação institucional e no uso dos seus resultados pela gestão da UnB), enquanto a segunda diz respeito ao segundo objetivo (identificar os subsídios fornecidos pela autoavaliação institucional para a (re)elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2023-2028 da Universidade de Brasília). Por sua

vez, a terceira e a quarta categorias dialogam com os dois últimos objetivos específicos (examinar os fatores orientadores do uso dos resultados da autoavaliação institucional pela Universidade de Brasília nos dois ciclos avaliativos eleitos e; analisar o uso dos resultados da autoavaliação institucional da Universidade de Brasília pela gestão em suas ações e seus planejamentos nos ciclos investigados). Essa organização permitiu estruturas a análise de forma coerente e articulada, evidenciando as múltiplas dimensões que envolvem a autoavaliação institucional e sua apropriação pela gestão da universidade.

A análise empreendida ao longo desta pesquisa, baseada na literatura especializada, nas entrevistas e na análise documental, revelou que a autoavaliação institucional conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade de Brasília (UnB) apresenta avanços significativos, embora ainda enfrente desafios que limitam sua plena consolidação como instrumento de gestão com caráter formativo. A partir da primeira categoria de análise, constatou-se que a AAI da UnB se encontra em estágio avançado de institucionalização, resultado do pioneirismo da universidade na consolidação de práticas avaliativas no âmbito da educação superior brasileira. Essa trajetória foi reiterada tanto pelos interlocutores entrevistados quanto pelos documentos institucionais examinados, especialmente os Planos de Autoavaliação, que demonstram um processo amadurecido, incorporado de forma consistente às rotinas administrativas e acadêmicas da instituição.

Todavia, a constatação da institucionalização da autoavaliação na IES pesquisada não elimina as contradições inerentes à articulação entre as dimensões formativa e regulatória da avaliação. Embora a UnB possua um terreno favorável à consolidação de uma cultura avaliativa crítica e educativa, em diversos momentos o viés regulatório ainda se sobrepõe à dimensão formativa. O recredenciamento institucional de 2020 é um exemplo marcante dessa situação. O processo, inédito desde a fundação da universidade em 1962, alterou a dinâmica de trabalho da CPA e a estrutura do relatório de autoavaliação de 2018, que passou a contemplar todos os cinco eixos do Sinaes. Tal reconfiguração priorizou o atendimento às demandas legais e formais do procedimento avaliativo externo em detrimento das diretrizes originalmente previstas para o ciclo 2017-2019, evidenciando a influência dos mecanismos regulatórios sobre a condução da avaliação interna.

Constatou-se, adicionalmente, que a UnB atribui elevada centralidade aos mecanismos externos de regulação, como os *rankings* universitários e os indicadores de desempenho (CPC, Conceito Enade e IGC). Explicitada em seções específicas dos RAAIs, essa ênfase desloca o foco da avaliação interna e reduz seu potencial formativo e reflexivo, privilegiando métricas quantitativas, em detrimento de análises qualitativas sobre a realidade institucional. A

investigação também evidenciou mudanças na dinâmica de funcionamento da CPA, que passou a concentrar esforços na aproximação com as unidades acadêmicas, movimento que fortalece o diálogo com a comunidade, mas que, por outro lado, implicou a redução de momentos de reflexão coletiva entre os membros da comissão sobre o próprio processo autoavaliativo. Persistem na universidade pesquisada, portanto, desafios que comprometem a efetividade da comissão, tais como a baixa presença dos integrantes nas reuniões, especialmente do segmento discente; a escassez de incentivos institucionais à participação; a sobrecarga de trabalho e a limitada capacidade executiva da CPA para conduzir ações com amplitude.

Outra questão crítica identificada diz respeito ao desconhecimento, por parte de alguns membros da CPA, acerca da própria autoavaliação institucional e dos referenciais que orientam o Sinaes, o que fragiliza a condução e a qualidade da AAI. A reestruturação da comissão, implementada pela Resolução do Conselho Universitário nº 0049/2021 (UnB, 2021b), buscou ampliar sua autonomia e reduzir a dependência da Diretoria de Avaliação e Estatísticas Institucionais (DAI/DPO), mas não solucionou integralmente o dilema entre autonomia e a necessidade de suporte técnico e executivo. Além disso, verificou-se a baixa participação da comunidade acadêmica nos processos conduzidos pela CPA, o que pode comprometer a dimensão participativa e o caráter democrático da autoavaliação, restringindo seu potencial de promover o engajamento coletivo e a corresponsabilidade institucional pela melhoria contínua da universidade.

Na segunda categoria de análise, referente ao vínculo entre a autoavaliação e o planejamento institucional, verificou-se que, embora os RAAIs representem documentos fundamentais para a (re)elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a análise dos relatórios de 2017 a 2022 revelou o predomínio conteúdos descritivos, com reduzida presença de interpretações análises e reflexões críticas. Essa característica limita a capacidade da autoavaliação de se consolidar como instrumento estratégico de planejamento e tomada de decisão. Identificou-se, ainda, uma contradição metodológica: apesar de a execução da AAI não ser orientada, na prática, pelos eixos e dimensões do Sinaes, seus relatórios são estruturados com base nesses referenciais. Tal incoerência entre o processo e o produto fragiliza o vínculo entre avaliação e planejamento, reduzindo a efetividade do diálogo entre o diagnóstico avaliativo e as ações estratégicas previstas no PDI.

Apesar das limitações apresentadas, constatou-se que o PDI 2023-2028 da Universidade de Brasília foi elaborado em consonância com o Decreto nº 9.235/2017 (Brasil, 2017b), contemplando todos os elementos exigidos pela normativa vigente. As falas dos gestores do Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional (DPO) corroboraram com essa

articulação, uma vez que a própria instância responsável pela formulação do plano reconhece utilizar os RAAIs como subsídio para a definição de metas e diretrizes estratégicas. Todavia, observou-se que essa relação ainda carece de maior institucionalização e sistematicidade. Destacou-se, assim, a necessidade de fortalecer o diálogo entre a CPA/UnB e o DPO, de modo que a integração entre avaliação e planejamento ocorra de forma contínua, colaborativa e voltada à efetiva retroalimentação dos processos de gestão universitária.

A análise dos documentos institucionais revelou exemplos concretos da interação entre avaliação e planejamento. Sob esse ângulo, o RAAI de 2022 destacou a atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), com a inclusão de, no mínimo, 10% da carga horária dos cursos de graduação dedicada às atividades de extensão, bem como a priorização de ações voltadas à acessibilidade física, ambos aspectos incorporados ao PDI 2023-2028. Essa correspondência evidencia o potencial da autoavaliação como instrumento de apoio ao planejamento estratégico, embora ainda demande maior integração e continuidade. Assim, conclui-se que UnB reconhece a importância da articulação entre avaliação e gestão, embora ainda precise avançar na consolidação de mecanismos institucionais permanentes que assegurem essa relação como prática estruturante.

A terceira categoria de análise concentrou-se no uso dos resultados da autoavaliação pela gestão da UnB, identificando tanto facilitadores quanto barreiras ao processo. Entre os fatores que potencializam o uso dos resultados, destacam-se a CPA como espaço de diálogo plural, a parceria consolidada com a DAI, o envio de sínteses personalizadas dos relatórios aos gestores pela Coordenadoria de Avaliação Institucional (Cavi) e a adoção de estratégias de comunicação. Dentre essas estratégias, ganham relevo o site da CPA, o boletim informativo e o contador de acessos e *downloads* dos relatórios, que ampliam a visibilidade dos produtos avaliativos. Também foram apontados como facilitadores a valorização do trabalho da CPA, o histórico de institucionalização da AAI e a cultura de diálogo presente na universidade.

Além dos elementos já consolidados, os interlocutores do estudo projetaram fatores que poderiam fortalecer o uso dos resultados da autoavaliação: i) articulação mais direta entre a AAI e as demandas concretas da gestão; ii) garantia de que os processos avaliativos ocorram e sejam concluídos em tempo adequado; iii) utilização de linguagem clara e acessível nos relatórios e; iv) consolidação de uma cultura avaliativa formativa incorporada à rotina institucional. O reconhecimento e a familiaridade da comunidade com a CPA e com seus produtos também foram mencionados como condições essenciais para o uso efetivo dos resultados.

Entre as barreiras identificadas, em relação à utilização dos resultados da autoavaliação, sobressaem a reduzida capacidade executiva da CPA, sua limitada influência institucional e o

desconhecimento acerca da AAI por parte dos gestores e membros da comunidade acadêmica. Apesar dessas limitações, constatou-se que a UnB vem incorporando, ainda que gradualmente, os resultados da autoavaliação em suas práticas de gestão, processo que requer ampliação e continuidade. Exemplos concretos de melhorias estruturais, como ações voltadas à segurança nos *campi*, à acessibilidade e à instalação de fraldários nos banheiros, demonstram o potencial da AAI para promover transformações efetivas na universidade.

A pesquisa também evidenciou uma categoria emergente, a quarta e última, identificada, sobretudo, a partir da dimensão empírica: as visitas às unidades acadêmicas realizadas no âmbito do Programa AvaliaUnB, criado em 2017, em substituição ao Projeto CPA Itinerante. Essa iniciativa aproximou os resultados das avaliações internas e externas da gestão em nível micro, promovendo uma visão mais participativa e democrática do processo avaliativo. As visitas configuram-se como espaços de diálogo e corresponsabilidade, ainda que enfrentem baixa adesão da comunidade universitária, situação semelhante ao observado na Consulta à Comunidade Acadêmica.

Outra ação de destaque identificada foi a Pesquisa de Egressos, desenvolvida desde 2013 pela CPA em parceria com o DPO, que se constitui em uma estratégia valiosa para subsidiar a readequação dos PPCs e fomentar discussões sobre a inserção profissional dos diplomados. Ademais, o acompanhamento das ações implementadas pela gestão, em resposta às recomendações da CPA, foi reconhecido por alguns interlocutores como uma prática recorrente e essencial para assegurar a efetividade e a legitimidade do processo autoavaliativo, conforme evidenciado também, na análise dos seis relatórios de autoavaliação (2017-2022), especialmente na seção dedicada ao plano de melhorias proposto pela comissão.

A partir dos resultados desta pesquisa, constatamos que ambos os pressupostos principais e iniciais definidos para sua realização foram corroborados. O primeiro refere-se à necessidade de que a autoavaliação assuma uma dimensão formativa e democrática para se configurar como um mecanismo efetivo de promoção da melhoria institucional. Para tanto, a AAI deve pautar-se em práticas comprometidas com a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil. Nessa perspectiva, a gestão da instituição precisa manter-se atenta e alinhada às demandas expressas nos relatórios produzidos pela CPA, de modo a orientar sua tomada de decisões em bases democráticas e participativas, valorizando a percepção dos sujeitos institucionais. O segundo pressuposto parte da constatação de que, na educação superior brasileira, ainda prevalecem perspectivas de cunho regulatório, voltadas ao controle e à supervisão, em detrimento de abordagens formativas e educativas. Essa tendência pode ser

observada, em parte, na UnB, visto que, em determinados contextos, os indicadores nacionais e internacionais assumem posição de destaque nos documentos institucionais.

Com base nas discussões desenvolvidas ao longo dessa investigação, constata-se que a Universidade de Brasília vem consolidando uma estrutura institucional consistente de autoavaliação, embora ainda enfrente o desafio de ampliar seu carácter formativo e de fortalecer uso efetivo dos resultados pela gestão. As quatro categorias analisadas no estudo convergem para a compreensão de que a autoavaliação tem contribuído de maneira significativa ao planejamento e para as práticas institucionais, mas ainda requer maior articulação entre os níveis decisórios e operacionais. O fortalecimento da cultura avaliativa formativa, o aprimoramento da comunicação entre as instâncias universitárias e a ampliação da participação da comunidade acadêmica configuram-se como caminhos essenciais para que a avaliação institucional cumpra plenamente sua função no âmbito do Sinaes. Conclui-se, ainda, que, por se tratar de uma instituição pública e gratuita, a UnB carrega a responsabilidade social de promover o desenvolvimento científico, tecnológico e humano do país.

Assim, a autoavaliação institucional constitui-se como um instrumento estratégico para o aperfeiçoamento de suas práticas acadêmico-administrativas, contribuindo não apenas para a elevação da qualidade interna da universidade, mas também para o fortalecimento de seu compromisso público com a educação superior brasileira. Porém, para que a autoavaliação seja constantemente aprimorada e cumpra seu papel formativo dentro da instituição, é necessário que esta seja avaliada e periodicamente revista, o que remete à meta-avaliação. Essa prática atua como mais um mecanismo para garantir a qualidade e a confiabilidade no processo autoavaliativo da UnB. Tendo em vista que a universidade investigada possui elevado grau de institucionalização da autoavaliação, fruto de seu pioneirismo na área, é imperativo que a instituição repense suas ações. Dessa forma, a pesquisa sugere a adoção de processos meta-avaliativos, conforme recomendado pela CEA na concepção do Sinaes. A meta-avaliação permitiria que a UnB avalie a própria avaliação, promovendo uma reflexão aprofundada sobre os procedimentos realizados. Essa medida é essencial para superar a natureza predominantemente descritiva dos RAAIs, assegurar a coerência metodológica entre a execução prática da AAI e a estrutura exigida pelo Sinaes nos relatórios e fortalecer a prática avaliativa desempenhada pela CPA da instituição.

Por fim, ressalta-se que, como todo trabalho de natureza acadêmica, também esse estudo apresenta algumas limitações, entre elas a delimitação temporal e o enfoque na dimensão da gestão, o que restringiu o aprofundamento de outros aspectos igualmente relevantes, como as políticas acadêmicas. Soma-se a isso a dificuldade de contato e de retorno de alguns

interlocutores, possivelmente decorrente da greve dos servidores técnico-administrativos enfrentada pela universidade, entre março de outubro de 2025, período que coincidiu com aquele definido para a coleta dos dados. Finalmente, recomenda-se que futuras pesquisas ampliem intervalo de análise e realizem estudos comparativos com outras universidades públicas federais, explorando, ainda, os impactos dos resultados da autoavaliação em áreas como a permanência estudantil, as políticas de extensão e a inovação institucional.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e *accountability* em educação – subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo** – Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 9, p. 57-79, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/72353220/Pol%C3%ADticas_educativas_e_accountability_em_educ%C3%A7%C3%A3o_Sub%C3%ADdios_para_um_debate_iberoamericano. Acesso em: 20 mar. 2025.
- ALMEIDA JÚNIOR, V. P. **O processo de formação das políticas de avaliação da educação superior no Brasil (1983-1996)**. 2004. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, Campinas, 2004. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/314822>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- ANDRIOLA, W. B.; SOUZA, L. A. Representações sociais dos gestores e dos técnicos das unidades acadêmicas da Universidade Federal do Ceará (UFC) acerca da autoavaliação institucional. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 45-72, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/yBQXMMzNYbMBrLTKBqmtQjK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- APARECIDA, G. D. UnB em dois tempos. In: RIBEIRO, D. Carta: falas, reflexões, memórias. **Informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro I**, Brasília, n. 12, p. 37-54, 1995. Disponível em: <https://atom.arquivoestado.sp.gov.br/carta-falas-reflexoes-memorias-informe-de-distribuicao-restrita-do-senador-darcy-ribeiro-revista-brasilia-df-impresso-no-centro-grafico-do-senado-federal-1994-1996-periodicidade-indeterminada-issn-0103-958x>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- ARANTES, R. V. A. **Autoavaliação institucional da Universidade Estadual de Goiás: emancipatória ou regulatória?** 2022. 349 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3854279?show=full>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- ARRUDA, J. A. **Uso dos resultados da autoavaliação institucional pelos gestores da Universidade de Brasília**. 2016. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/rGccL87JqWMjvYcjtskrmq/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- ARRUDA, J. A.; PASCHOAL, T.; DEMO, G. Uso dos resultados da autoavaliação institucional pelos gestores da Universidade de Brasília. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 24, n. 3, p. 680-698, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/rGccL87JqWMjvYcjtskrmq/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

AUGUSTO, R.; BALZAN, N. C. A vez e a voz dos coordenadores das CPAs das IES de Campinas que integram o Sinaes. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, Sorocaba, v. 12, n. 4, p. 597-622, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/SSS7PRdkwdC4Sx7PNFC8bYK/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. v. 1, p. 285-314. Disponível em: <https://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/9posgrado.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BALZAN, N. A voz do estudante – sua contribuição para a deflagração de um processo de avaliação institucional. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (org.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 115-147.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2021.

BARREYRO, G. B. Do provão ao Sinaes: o processo de construção de um novo modelo de avaliação da educação superior. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 9, n. 2, p. 37-49, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1267>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 131-152, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/hWYTSMnMrWR5Q3TyzCpdQRj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 39-63.

BELLONI, I. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 31-58, 1999. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2752>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BELLONI, I. *et al.* Avaliação institucional da Universidade de Brasília. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (org.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 87-113.

BERNARDES, J. S. A comissão própria de avaliação: contribuições para o planejamento e para a gestão institucional. In: ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. C. M. (org.). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 189-202.

BERTOLIN, J. C. G. A transformação do Sinaes: da proposta emancipatória à lei híbrida. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 9, n. 4, p. 67-76, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1288>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BERTOLIN, J. C. G. **Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização**: período 1994-2003. 2007. 282 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10339>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BORGES, R. M.; BRANDALISE, M. Â. T. Experiências pioneiras de avaliação institucional na educação superior brasileira sob ótica de atores participantes dos processos. **Revista Cocar**, Belém do Pará, n. 29, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9221>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BOTELHO, A. F. **Intencionalidades e efeitos da autoavaliação institucional na gestão de uma universidade multicampi**. 2016. 381 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/handle/10482/20027?locale=fr>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11221, 20 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3998-15-dezembro-1961-376850-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 9 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média [...]. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 10369, 29 nov. 1968a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm. Acesso em: 31 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 19257, 25 nov. 1995. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm. Acesso em: 31 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 10 jan. 2001a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-Sinaes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 26 jun. 2014.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 31 set. 2024

BRASIL. Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1409, 12 fev. 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-464-11-fevereiro-1969-376438-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 31 set. 2024.

BRASIL. Medida Provisória nº 1.090, de 31 de dezembro de 2021. Estabelece os requisitos e as condições para realização das transações resolutivas de litígio relativas à cobrança de créditos do Fundo de Financiamento Estudantil - Fies [...]. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 31 dez. 2021c. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=MPV&numero=1090&ano=2021&ato=a6fIzYU9UMZpWT687>. Acesso em: 26 set. 2024.

BRASIL. Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968. Dispõe sobre a instituição do grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 5481, 3 jul. 1968b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-norma-pe.html>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985. Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, Seção 1, p. 5651, 1º abr. 1985. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=91177&ano=1985&ato=870ATRq1EMBpWT587>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, Seção 1, p. 20545, 11 out. 1996b. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=91177&ano=1985&ato=870ATRq1EMBpWT587>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização da educação superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 10 jul. 2001b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2001/decreto-3860-9-julho-2001-342382-normape.html>. Acesso em: 11 ago. de 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 10 maio 2006a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. 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. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 18 dez. 2017b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 11, de 28 de abril de 2003. Institui a Comissão Especial de Avaliação. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, n. 82, Seção 2, p. 19, 30 abr. 2003b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 19, de 17 de maio de 2003. Designa membros para Comissão Especial de Avaliação. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, n. 101, Seção 2, p. 11, 28 maio 2003c.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 12 jul. 2004d. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4512/portaria-mec-n-2.051>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 300, de 30 de janeiro de 2006. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Diário Oficial da União**: n. 22, Seção 1, p. 5-7, 31 jan. 2006b. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=197099>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 39-43, 13 dez. 2007. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/legislacao/2007/portaria_40_12122007.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do Sinaes instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 15, 6 ago. 2008a. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/32/portarianormativa-n.-4>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 12, de 5 de setembro de 2008. Instituiu o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 13, 8 set. 2008b. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/38/portaria-normativa-n.-12>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 821, de 21 de agosto de 2009. Define procedimentos para avaliação de Instituições de Educação Superior e Cursos de Graduação no âmbito do 1º Ciclo Avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, n. 162, p. 9-10, 25 ago. 2009a. Disponível em: https://www3.semesp.org.br/porta/pdfs/juridico2009/Portarias/26.08.09/PortariaMec_821_24.08.09.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, consolidada em 29 de dezembro de 2010. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, bando de avaliadores (BASis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e outras disposições. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, nº 249, Seção 1, p. 39, 29 dez. 2010. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/244/portaria-normativa-n-40>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 92 de 31 de janeiro de 2014. Aprova em extrato os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, nº 2, Seção 1, p. 5, 4 fev. 2014. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-92-2014-01-31.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais [...]. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 44-46, 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 21, de 21 de dezembro de 2017a. Dispõe sobre o sistema e-MEC. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, n. 145, Seção 1, p. 29-33, 22 dez. 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria21-2017-sistema-emec.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 840, de 24 de agosto de 2018. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 99, 25 ago. 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/legislacao_normas/2018/portaria_normativa_GM-MEC_n840_de_24082018.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 183, de 23 de abril de 2021. Institui a Avaliação Externa Virtual *in loco* no âmbito das visitas por comissões de especialistas para avaliação externa de Instituições de Educação Superior e cursos de graduação [...]. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, ano 74, p. 1-181, 22 abr. 2021a. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3512/portaria-inep-n-183>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 165, de 20 de abril de 2021. Regulamenta o disposto na Portaria 165 de 20 de abril de 2021 [...]. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, ano 76, Seção 1, p. 1-194, 26 abr. 2021b. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3504/portaria-inep-n-165>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 462, de 30 de junho de 2021. Recredencia a Universidade de Brasília (UnB), com sede no *Campus* Darcy Ribeiro [...]. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, n. 122, Seção 1, p. 1-1, 1 jul. 2021d.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 610, de 27 de junho de 2024. Institui o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de licenciatura-Enade das Licenciaturas [...]. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 152, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-610-de-27-de-junho-de-2024-569033072>. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Plano Orientador da Universidade de Brasília**. Brasília: Universidade de Brasília, 1962.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reforma Universitária**: relatório do grupo de trabalho. Brasília: MEC, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior**. Brasília: MEC, 1986. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras**. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Especial de Avaliação (CEA). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**: bases para uma proposta da educação superior. Brasília, DF: MEC, 2003a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior. Brasília: MEC, 2004b.

BRASIL. Comissão Especial de Avaliação (CEA). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**: bases para uma proposta da educação superior. Brasília, DF: MEC, 2004c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: orientações gerais para o roteiro da auto-avaliação das instituições. Brasília: MEC, 2004e.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. 5. ed. rev. e ampl. Brasília, DF: Inep, 2009b.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CONCEIÇÃO, R. A. **O reflexo do resultado da autoavaliação no planejamento e gestão da Universidade Federal do Rio Grande – FURG**. 2018. Dissertação (Mestrado em Administração) – Instituto de Ciências Econômicas Administrativas e Contábeis, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul, 2018.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

CRONBACH, L. J. Course Improvement through Evaluation. **Teachers College Record**, New York, v. 64, n. 8, p. 1-13, 1963. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/226039731_Course_Improvement_Through_Evaluation. Acesso em: 20 mar. 2025.

CUNHA, D. A. C. **Avaliação da educação superior**: condições, processos e efeitos da autoavaliação nos cursos de graduação da UFPA. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/883913>. Acesso em: 20 mar. 2025.

CUNHA, L. A. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 20-49, jul. 1997. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/751>. Acesso em: 20 mar. 2025.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**: polêmicas do nosso tempo. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação: técnica e ética. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 6, n. 3, p. 7-19, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1151>. Acesso em: 20 mar. 2025.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003a.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior regulação e emancipação. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 8, n. 2, p. 31-64, jun. 2003b. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1221>. Acesso em: 20 mar. 2025.

DIAS SOBRINHO, J. Sobre a proposta do “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior”. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 9, n. 1, p. 113-124, 2003c. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1257>. Acesso em: 20 mar. 2025.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Sorocaba, v. 25, p. 703-725, out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mmDFy9Sk6vHzq7R4hJxWKNk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/SkVnKQhDyk6fkNngwvZq44c/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 19.040, de 18 de fevereiro de 1998. Proíbe a utilização da expressão “satélite” para designar as cidades situadas no território do Distrito Federal, nos documentos oficiais e outros documentos públicos no âmbito do GDF. **Diário Oficial do Distrito Federal**: Brasília, DF, nº 35, Seção 1, 19 fev. 1998. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/33283/Decreto_19040_18_02_1998.html. Acesso em: 30 out. 2024.

ENGELS, F. **Dialética da natureza**. São Paulo: Boitempo, 2020.

FALLEIROS, A. E. S.; PIMENTA, M. L.; VALADÃO JÚNIOR, V. M. O significado da autoavaliação institucional na perspectiva de técnicos-administrativos de uma universidade pública. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 593-618, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/YZW4pnFB9MgY8xr9FTkcgtx/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

FELIX, G. T. **Reconfiguração dos modelos de universidade pelos formatos de avaliação**: efeitos no Brasil e Portugal. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13090>. Acesso em: 20 mar. 2025.

FERNANDES, F. Os dilemas da reforma universitária consentida. **Revista Mexicana de Sociologia**, Cidade do México, v. 32, n. 4, p. 967-1004, 1970.

FERNANDES, M. E. A.; BELLONI, I. Progestão: como desenvolver a avaliação institucional da escola? Módulo IX. In: MEDEIROS, M. A. A. (coord.). Brasília: Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001. p. 1-140.

FERREIRA, P. V. Avaliação institucional como instrumento de gestão e planejamento estratégico. **Revista Formadores**: vivências e estudos, Cachoeira, BA, v. 7, p. 45-62, 2014. Disponível em: <https://adventista.emnuvens.com.br/formadores/article/view/479>. Acesso em: 20 mar. 2025.

FONSECA, D. G. **Implicações do exame nacional de desempenho dos estudantes (ENADE) nos processos avaliativos internos do curso de educação física do IPA**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4165>. Acesso em: 20 mar. 2025.

FRANCO, M. E. D. P. (org.). Gestão da educação superior. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Brasília, DF: Inep, 2006. v. 2, p. 209-347.

FRANCO, M. E. D. P.; LONGHI, S. M. Gestão da educação superior. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. v. 2, p. 239-390.

GAETANI, F.; SCHWARTZMAN, J. A avaliação de cursos de graduação: um modelo de análise. **Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior** – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 64-89.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2024.

GONÇALVES, L. F. A. **A autoavaliação na Universidade de Brasília: entre a proposta do Sinaes e os sinais da prática**. 2016. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/handle/10482/21518>. Acesso em: 20 mar. 2025.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. Lisboa: Seara Nova, 1976. v. 1.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. v. 5.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023. v. 1.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024. v. 3.

GREGO, S. M. D. *et al.* A Construção do processo democrático de auto-avaliação institucional na UNESP. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 12, n. 2, p. 257-289, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/WypJK68yxZVnBMMyvx6HCckd/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

GRIBOSKI, C. M.; PEIXOTO, M. C. L.; HORA, P. M. Avaliação externa, autoavaliação e o PDI. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 23, p. 178-197, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000100010>. Acesso em: 6 set. 2025.

GRUPPI, L. **Conceito de hegemonia em Gramsci**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Nota Técnica nº 14, de 7 de fevereiro de 2014 CGACGIES/DAES/INEP/MEC**. Instrumento de Avaliação Institucional Externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Brasília, [2014a]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/nota_tecnica/2014/nota_tecnica_n14_2014.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Nota Técnica nº 62, de 9 outubro de 2014 INEP/DAES/Conaes**. Definição da estrutura do Relato Institucional. Brasília, [2014b]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/nota_tecnica/2014/nota_tecnica_n62_relato_institucional.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Nota Técnica nº 65 de 9 de outubro de 2014 INEP/DAES/Conaes**. Roteiro do Relatório de Autoavaliação Institucional. Brasília, [2014c]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/nota_tecnica/2014/nota_tecnica_n65_roteiro_relatorio_de_autoavaliacao_institucional.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Nota Técnica nº 70, de 15 de outubro de 2014 INEP/DAES/Conaes**. Utilização dos Insumos do Questionário do Estudante Aplicado em 2013. Brasília, [2014d]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2013/nota_tecnica_n_70_2014_utilizacao_insumos_questionario_estudante_2013.pdf. Acesso em: 23 out. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Anais dos seminários regionais sobre autoavaliação institucional e comissões próprias de avaliação (CPA)**. Brasília: Inep, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Nota Técnica nº 16/2017 CGACGIES/DAES**. Novos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa: Instrumento de Avaliação Institucional Externa – Presencial e a Distância (IAIE); Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Presencial e a Distância (IACG). Brasília: Inep, 2017.

JANNUZZI, P. M. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, fontes de dados e aplicações. 6. ed. Campinas, SP: Alínea, 2017.

JESUS, G. R.; BEDRITCHUK, A. G. A. Autoavaliação institucional: construção e validação de um questionário para o professor. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 23, n. 3, p. 628-647, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/MWHDcfTqdfh8Jy56c7wn47M/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

KONDER, L. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LEITE, D. **Reformas universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis, RJ. Vozes, 2005.

LEITE, D. Ameaças pós-rankings: sobrevivência das CPAs e da auto-avaliação. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 833-840, nov. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/bFwqzg6NNKTFRWqwT9YGG6M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

LIMA, L. M. **O processo de auto-avaliação da UFMA (2004 – 2006) no contexto regulatório da educação superior**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/69d6fa46-a423-4bf1-8393-d1753c9d99be>. Acesso em: 20 mar. 2025.

LLAVADOR, F. B. La calidad, mas ala de critérios y estandares. *In*: QUINTAS, G. **Reforma y evaluación de la universidad**. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia, 1995. p. 133-164.

LOURENÇO, O. S. **Avaliação institucional**: utilização de resultados na Universidade de Brasília (1987 a 1993). 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1998.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MACCARI, E. A.; LIMA, M. C.; RICCIO, E. L. Uso do sistema de avaliação da CAPES por programas de pós-graduação em administração no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 11, n. 25, p. 68-96, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2009v11n25p68>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MACIEL, A. C. Marx e a Politecnia, ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico. **Revista Exitus**, Santarém, v. 8, n. 2, p. 85-110, 2018. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/530>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwFYc6QVFBHy4nvJzHt/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MARTINS, J. C.; RIBEIRO, J. L. L. S. A participação dos servidores técnico-administrativos na avaliação institucional: o que dizem os relatórios de autoavaliação institucional. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 23, n. 2, p. 509-530, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/BMTHvTWv5DJYpfQDvV3k9mG/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MARX, K. Introdução [à crítica da economia política]. In: MARX, K. **Para a crítica da economia política (e outros escritos)**. São Paulo: Abril Cultural, 1974, p. 109-131.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 3. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2013a.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2013b.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, A. Darcy Ribeiro e UnB: intelectuais, projeto e missão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 585-608, jul./set. 2017. DOI 10.1590/S0104-40362017002500939. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/zRbqRX7h7BPmjPFryVRk5GG/>. Acesso em: 15 out. 2024.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MOURA, M. A. UnB recebe nota máxima do MEC no processo de credenciamento institucional. **G1-DF**, Brasília, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/google/amp/df/distrito-federal/noticia/2020/03/17/unb-recebe-nota-maxima-do-mec-no-processo-de-credenciamento-institucional.ghhtml>. Acesso em: 10 ago. 2025.

NOBRE, L. N.; FREITAS, R. R. A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering**, São Mateus, v. 3, n. 2, p. 26-39, 2017. Disponível em:

https://www.academia.edu/34992909/A_EVOLU%C3%87%C3%83O_DA_P%C3%93S_GRA_DUA%C3%87%C3%83O_NO_BRASIL_HIST%C3%93RICO_POL%C3%8DTICAS_E_AV_ALIA%C3%87%C3%83O_pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

OLIVEIRA, I. S.; ROTHEN, J. C. Vinte anos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES no Brasil: trajetória, princípios, dilemas e tendências. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 29, p. 1-24, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/p984HkkZqPmtT5sTBDS7mTD/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). Coronavirus disease (Covid-19) pandemic. **WHO**, [Genebra], [2024]. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em: 30 out. 2024.

PEIXOTO, M. C. L. A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 9-28, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/ggRrTgSQbnZdc8Kr3p7HXQb/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

PINTO, J. C. S. **Avaliação institucional externa e diversidade institucional no campo da educação superior no Distrito Federal**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/handle/10482/47091>. Acesso em: 20 mar. 2025.

PEREZ, M. C. **Grau de maturidade do processo de autoavaliação da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro Sócio Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017. Disponível em: . Acesso em: 20 mar. 2025.

POLIDORI, M. M. **Avaliação do ensino superior: uma visão geral e uma análise comparativa entre os contextos brasileiro e português**. 2000. 547 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, PT, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182812>. Acesso em: 20 mar. 2025.

POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 439-452, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/yFb9SmwXsdtq9rrzTp3fhFs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAUJO, C. M.; BARREYRO, G. B. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 425-436, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mrycNktVzr36Nn5njkgjSZv/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

PORÉM, M. E.; KERBAUY, M. T. M. CPA: de fonte à gestora da informação e do conhecimento. *In*: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2, 2011, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: PUC/USP, 2011. p. 1-13. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0362.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

QUEIROZ, K. C. A. L. **Eu avalio, tu avalias, nós nos auto-avaliamos?** A experiência da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas – UnUCSEH/UEG com a auto-avaliação proposta pelo SINAES. 2008. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1342>. Acesso em: 20 mar. 2025.

RANGEL, D. F. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): a autoavaliação institucional da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)**. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2017. Disponível em: https://ape.es.gov.br/Media/ape/PDF/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20e%20Teses/Pol%C3%ADtica%20Social/UFES_PPGPS_DANIELLE_FREITAS_RANGEL.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

REIS, C. Z. T.; SILVEIRA, S. F. R.; FERREIRA, M. A. M. Autoavaliação em uma instituição federal de ensino superior: resultados e implicações. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 15, n. 3, p. 109-129, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/Tb3s9VhtPTB5RxCYC98FcvJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

RÊSES, E. S.; SOUSA, J. V.; SILVA, K. A. C. P. C. O Materialismo histórico-dialético e o estudo de políticas públicas de educação: questões do método. *In*: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (org.). **Investigação em política e gestão da educação: método, temas e olhares**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016. p. 25-41.

RIBEIRO, D. Prólogo. *In*: RIBEIRO, D. Carta: falas, reflexões, memórias. **Informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro I**, Brasília, n. 12, p. 7-10, 1995. Disponível em: <https://atom.arquivoestado.sp.gov.br/carta-falas-reflexoes-memorias-informe-de-distribuicao-restrita-do-senador-darcy-ribeiro-revista-brasilia-df-impresso-no-centro-grafico-do-senado-federal-1994-1996-periodicidade-indeterminada-issn-0103-958x>. Acesso em: 20 mar. 2025.

RIBEIRO, J. L. L. S. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 143-161, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/CMzwFCYHzqZ5gNKJMb9YSyq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: construindo relatórios. *In*: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (org.). **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Editora Insular, 2000. p. 113-128.

RISTOFF, D. I. Sinaes e os seus desafios. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 9, n. 1, p. 179-183, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1262>. Acesso em: 20 mar. 2025.

RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: pensando princípios. *In*: BALZAN, N. C; DIAS SOBRINHO, J. (org.). **Avaliação institucional**: teoria e experiências. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 37-51.

RISTOFF, D. I. **Mitos e meias-verdades**: a educação superior sob ataque. Florianópolis: Insular, 2022.

RISTOFF, D. I. **Revisitando o Sinaes**: Sistema Nacional de Educação Superior. Florianópolis: Insular, 2024.

RODRIGUES, E. E. S. **Políticas educacionais e processo de avaliação institucional na Universidade Estadual de Goiás – Campus Goianésia (2005 e 2015)**. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Ciências Sócio-Econômicas e Humanas, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2017. Disponível em: <https://www.bdt.d.ueg.br/handle/tede/889>. Acesso em: 20 mar. 2025.

RODRÍGUEZ, M. V. A construção do materialismo histórico-dialético e a atualidade do pensamento marxista no contexto da crise econômico-financeira. *In*: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados/Brasília, DF: Faculdade de Educação, 2014. p. 131-152.

ROSAS, A. K. R. A. **SINAES e os procedimentos de avaliação**: a construção de uma nova cultura na Universidade? 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7315?locale=pt_BR. Acesso em: 20 mar. 2025.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: Análise dos Documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/hWYTSMnMrWR5Q3TyzCpdQRj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

ROTHEN, J. C.; BERNARDES, J. S. Comissão própria de avaliação: a cultura da elaboração de um relatório. *In*: SOUSA, J. V. (org.). **Expansão e avaliação da educação superior brasileira**: formatos, desafios e novas configurações. Belo Horizonte: Fino Traço/Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2015. p. 135-154.

SANTOS, C. A. **Efeitos da autoavaliação em instituições privadas de educação superior do Distrito Federal**. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.repositorio.unb.br/handle/10482/33755>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/14035>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SCRIVEN, M. The Methodology of Evaluation. In: TYLER, R., GAGNÉ, R.; SCRIVEN, M. Perspectives of Curriculum Evaluation. **AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation**, Chicago, v. 1, p. 39-83, 1967. Disponível em: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3081112>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SERPRA, S. M. H. C. **Para que avaliar?** Identificando a tipologia, os propósitos e a utilização das avaliações de programas governamentais no Brasil. 2010. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/938345?mode=full>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SILVA, A. L.; GOMES, A. M. Avaliação institucional no contexto do SINAES: a CPA em questão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 16, n. 3, p. 573-601, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/Dykw5mbtWwt6fcgtCXjGhJC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SILVA, E. C. O. **Relatório de auto-avaliação e políticas internas na Universidade Federal de Roraima**. 2009. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6487?mode=full>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SIMIONATTO, I. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SOARES NETO, J.; BELLONI, J. A.; AIRES, C. J.; WALTER, M. I. M. T.; FALQUETO, J. Plano de Autoavaliação da Universidade de Brasília: proposta metodológica e estratégica da CPA – UnB para avaliação institucional. In: SEMINÁRIOS REGIONAIS SOBRE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E COMISSÕES PRÓPRIAS DE AVALIAÇÃO (CPA). 2013, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Inep, 2013. p. 1-15. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminarios_regionais/trabalhos_regiao/2013/centro_oeste/eixo_1/unb_plano_autoavaliacao.pdf. Acesso em: 2- mar. 2025.

SOUSA, J. V. Avaliação e regulação na educação superior brasileira: concepção, natureza e finalidades. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (org.). **Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis**. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília: Liber Livro, 2012. p. 147-170.

SOUSA, J. V. Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas sociais: uma relação em permanente construção. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 1-14.

SOUSA, J. V. Autoavaliação institucional na política do Sinaes: concepção, desafios e possibilidades de avanços. **Examen**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 77-99, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://examen.emnuvens.com.br/rev/article/view/87/45>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SOUSA, J. V.; GRIBOSKI, C. M. Autoavaliação institucional no marco do Sinaes: movimentos e tensões no uso dos resultados para a qualidade da educação superior. **Revista Cocar**, Pará, n. 29, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9242>. Acesso em: 20 mar. 2025.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. **Evaluación sistemática**: guía teórica y práctica. Madri: Paidós, 1987.

THIENGO, L. C.; BIANCHETTI, L.; MARI, C. L. de. *Rankings* acadêmicos e universidades de classe mundial: relações, desdobramentos e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1041-1058, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RBTNLxcLQg4ncnc3dKfNqXF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

TRIGUEIRO, M. G. S. Experiência em Avaliação Institucional da Universidade de Brasília. **Pro-posições**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 67-78, mar. 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2400/2348>. Acesso em: 20 mar. 2025.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER, R W. General statement on evaluation. **The Journal of Educational Research**, [S. l.], v. 35, n. 7, p. 492-501, 1942. DOI: 10.1080/00220671.1942.10881106.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). Comissão de Avaliação Institucional. **Avaliação do ensino de graduação**: teste da metodologia (relatório da 1ª fase). Brasília: UnB, 1988.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Plano de autoavaliação institucional 2017-2019**. Brasília: UnB, 2017a. Disponível em: <https://www.cpa.unb.br/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Relatório de Autoavaliação Institucional 2017**. Brasília: UnB, 2017b. Disponível em: <https://www.cpa.unb.br/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Projeto Político-Pedagógico Institucional da Universidade de Brasília**. Brasília: UnB, 2018a. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.dpo.unb.br/images/PPPIVersaoAprovadaConsuni.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Relatório de Autoavaliação Institucional 2018**. Brasília: UnB, 2018b. Disponível em: <https://www.cpa.unb.br/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Relatório de Autoavaliação Institucional 2019**. Brasília: UnB, 2019. Disponível em: <https://www.cpa.unb.br/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Plano de autoavaliação institucional 2020-2022**. Brasília: UnB, 2020a. Disponível em: <https://www.cpa.unb.br/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Relatório de Autoavaliação Institucional 2020**. Brasília: UnB, 2020b. Disponível em: <https://www.cpa.unb.br/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Relatório de Autoavaliação Institucional 2021**. Brasília: UnB, 2021a. Disponível em: <https://www.cpa.unb.br/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Resolução do Conselho Universitário nº 0049/2021**. Brasília: UnB, 2021b. Disponível em: <https://www.cpa.unb.br/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Relatório de Autoavaliação Institucional 2022**. Brasília: UnB, 2022. Disponível em: <https://www.cpa.unb.br/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Anuário Estatístico 2023**. Brasília: UnB, 2023a. Disponível em: https://www.dpo.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=872. Acesso em: 14 out. 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Comissão própria de autoavaliação**. Brasília: UnB, [2023b]. Disponível em: <https://www.cpa.unb.br/>. Acesso em: 15 out. 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Plano de autoavaliação institucional 2023-2025**. Brasília: UnB, [2023c]. Disponível em: <https://www.cpa.unb.br/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Plano de desenvolvimento institucional 2023-2028**. Brasília: UnB, [2023d]. Disponível em: <https://www.cpa.unb.br/>. Acesso em: 17 set. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Anuário Estatístico 2023**. Brasília: UnB, [2023e]. Disponível em: <https://avaliacao.unb.br/anuario-estatistico>. Acesso em: 3 out. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Diretoria de Avaliação e Informações Gerenciais (DAI). **História da avaliação**. [2024a]. Disponível em: <https://www.avaliacao.unb.br/historia-da-dai>. Acesso em: 3 maio 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **UnB avança em ranking que classifica as melhores universidades do mundo**. Brasília, 4 jun. 2024b. Disponível em: <https://noticias.unb.br/institucional/7370-unb-avanca-em-ranking-que-classifica-as-melhores-universidades-do-mundo>. Acesso em: 15 out. 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Muito prazer**. Brasília: UnB, 2024c. Disponível em: <https://informa.unb.br/gestores>. Acesso em: 15 out. 2024.

VALE, R. R. **Avaliação institucional**: um olhar sobre o processo de autoavaliação e sua relação com o comportamento empreendedor em uma IFES. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/4716>. Acesso em: 15 out. 2024.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VERHINE, R. E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, Sorocaba, v. 20, n. 2, p. 603-619, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/n8WYbvtmRRgBFtvr3QkcKCt/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 2 maio 2024.

VIEIRA, R. L. B.; FREITAS, K. S. O SINAES na universidade pública estadual: análise do processo de construção da avaliação interna na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 443-464, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/NGhY5ssYxnNQCDn6rW6ZvLk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 maio 2024.

VOGEL, M. J. M; KOBASHI, N. Y. Avaliação da Pós-Graduação no Brasil: seus critérios. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO*, 16. 2015, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Enancib, 2015. p. 1-18. Disponível em: <http://p.ufpb.br/evento/index.php/enancib2015/enancib2015>. Acesso em: 2 maio 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Orientador: Prof. Dr. José Vieira de Sousa

Mestranda: Thaís Pessoa Ramos Brasília, _____ de _____ de 2025

Apresentamos à V. S.^a a mestranda Thaís Pessoa Ramos, estudante regularmente matriculada, sob o nº 232108000, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. A estudante está desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo analisar como a gestão da Universidade de Brasília utiliza os resultados da autoavaliação institucional nos ciclos avaliativos dos triênios 2017/2019 e 2020/2022, à luz da política do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

A fim de atingir o propósito da pesquisa, é importante e necessário realizar entrevista individual com V. S.^a Dessa forma, solicitamos vossa colaboração no sentido de conceder, aproximadamente, 40 (quarenta) minutos de sua agenda de trabalho para a realização desta atividade. Caso permita, a entrevista será gravada e depois degrevada para formar uma base de dados para a pesquisa e posterior análise. Por oportuno, informamos que todo o material coletado será utilizado somente na pesquisa e que sua participação não será relacionada com trechos do depoimento que possam implicar sua identificação. Colocamo-nos à disposição para, ao final do trabalho e dependendo do seu interesse, a mestranda realizar um encontro para a exposição dos resultados da pesquisa.

Cabe-nos esclarecer que a participação nesta pesquisa é voluntária e V. S.^a, como respondente, poderá retirar o consentimento em qualquer momento da investigação, sem qualquer penalidade. Acrescentamos que sua identidade será preservada e que todas as informações fornecidas nesta entrevista serão consideradas estritamente confidenciais, sendo os dados reservados para uso exclusivo da pesquisa supramencionada.

Ressaltando a importância de sua valiosa colaboração para a pesquisa, agradecemos antecipadamente e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente, Professor Dr. José Vieira de Sousa (Orientador).

E-mail: sovieira1@gmail.com e telefone: (61) 3107-6241

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, abaixo assinado(a), declaro que fui informado(a), de forma clara e objetiva, acerca da pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar como a gestão da Universidade de Brasília utiliza os resultados da autoavaliação institucional nos ciclos avaliativos dos triênios 2017/2019 e 2020/2022, à luz da política do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Afirmo que tenho pleno conhecimento de que, nesta pesquisa, serão realizadas entrevistas semiestruturadas e análises de documentos. Estou ciente de que não é obrigatória a minha participação neste estudo, caso me sinta constrangido(a), antes ou durante a realização do trabalho. Declaro também que tenho ciência de que a pesquisadora manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade e conhecimento de que, caso solicite, receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade de continuar dele participando.

Declaro ainda que me foi esclarecido que estas informações poderão ser obtidas por intermédio da mestrande Thaís Pessoa Ramos, pelo telefone **(61) 98239-2726**, ou pelo e-mail **thaisaula@hotmail.com**, e que o resultado somente será divulgado com objetivo científico-acadêmico, mantendo em sigilo a minha identidade. Por fim, afirmo estar ciente de que a minha participação neste estudo é voluntária e poderei desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração. E, por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste documento, assino o presente instrumento em duas vias de igual teor e forma, para um só efeito.

_____, _____ de _____.

Participante da Pesquisa

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DA ENTREVISTA

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Autorização para gravação da entrevista

Eu, _____, declaro, para os devidos fins, que aceitei participar da pesquisa de mestrado da estudante Thaís Pessoa Ramos, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, sob o nº 232108000, a mim apresentada, que tem por objetivo analisar como a gestão da Universidade de Brasília utiliza os resultados da autoavaliação institucional nos ciclos avaliativos dos triênios 2017/2019 e 2020/2022, à luz da política do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Também declaro que autorizo a gravação da entrevista e sua utilização para a pesquisa, desde que minha identidade permaneça resguardada e não seja utilizada em prejuízo da(s) pessoa(s) envolvida(s) e/ou da instituição. Por fim, informo que estou ciente de que a minha participação neste estudo é voluntária e poderei desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração. Por ser verdade, firmo o presente instrumento em duas vias de igual teor e forma, para um só efeito.

_____, _____ de _____.

Participante da Pesquisa

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM O(A) PRESIDENTE DA CPA E REPRESENTANTES DOS SEGMENTOS DOCENTE, TÉCNICO-ADMINISTRATIVO, DISCENTE E SOCIEDADE CIVIL



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro para entrevistas com o(a) presidente da CPA e representantes dos segmentos docente, técnico-administrativo, discente e sociedade civil

I – Caracterização do(a) entrevistado(a)

Data: ____/____/____ Duração: _____
Local: _____
Cargo ou vínculo institucional com a UnB, conforme o caso: _____
Tempo de atuação na instituição e/ou como membro(a) da CPA: _____
Representa qual segmento acadêmico, conforme o caso:
() docente () discente () sociedade civil () técnico-administrativo
Trajetória acadêmica: _____
Fale um pouco da sua experiência profissional: _____

II – Perguntas norteadoras

Bloco I – Sistema Nacional de avaliação da Educação Superior (Sinaes) e autoavaliação institucional

1. Qual é sua percepção sobre a contribuição do Sinaes para a educação superior brasileira?
2. Como V. Sa. concebe a proposta de autoavaliação institucional estabelecida pelo Sinaes?
3. Como os eixos e dimensões do Sinaes estão integrados às práticas de autoavaliação da UnB?

Bloco II – Autoavaliação institucional na Universidade de Brasília

1. Como a CPA coordena e executa a autoavaliação institucional da UnB?
2. De que maneira os diferentes segmentos (docentes, discentes, técnicos-administrativos e sociedade civil) contribuem para a autoavaliação institucional da UnB?

3. Na sua opinião, a CPA da UnB enfrenta dificuldade, ou facilidades no processo de autoavaliação institucional? Quais são elas?
4. Como V. Sa. avalia o nível de participação da comunidade acadêmica na autoavaliação institucional da universidade?

Bloco III – Contribuições da autoavaliação para o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

1. Como os resultados da autoavaliação institucional influenciam na (re)formulação e no desenvolvimento do PDI da UnB?
2. Que elementos do PDI 2018-2022 e 2023-2028 foram diretamente impactados pelas avaliações dos triênios de 2017/2019 e 2020/2022?
3. Como a CPA contribui para que os resultados da autoavaliação institucional atendam aos objetivos e às demandas da universidade de longo prazo

Bloco IV – Uso dos resultados da autoavaliação institucional

1. Em sua opinião, os resultados gerados pela autoavaliação institucional contribuem para a tomada de decisão pela gestão da UnB?
2. Quais fatores V. Sa. considera essenciais para que os resultados da autoavaliação institucional sejam efetivamente utilizados pela gestão da universidade?
3. De que maneira a CPA acompanha o uso dos resultados da autoavaliação institucional nas ações adotadas pela gestão da UnB?
4. Em sua opinião, como o uso dos resultados da autoavaliação institucional contribui para a realidade do segmento do qual V.Sa. representa na CPA?
5. Em relação ao tema discutido, V. Sa. gostaria de acrescentar algum outro dado?

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS GESTORES DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro para entrevista com os(as) gestores(as) da Universidade de Brasília

I – Caracterização do(a) entrevistado(a)

Data: ____/____/____ Duração: _____
Local: _____
Cargo ou vínculo institucional com a UnB: _____
Tempo de atuação na instituição: _____
Trajetória acadêmica: _____
Fale um pouco da sua experiência profissional: _____

II – Perguntas norteadoras

Bloco I – Sistema Nacional de avaliação da Educação Superior (Sinaes) e autoavaliação institucional

1. Qual é sua percepção sobre a contribuição do Sinaes para a educação superior brasileira?
2. Como V.Sa. concebe a proposta de autoavaliação institucional estabelecida pelo Sinaes?
3. Como os eixos e dimensões do Sinaes estão integrados às práticas de autoavaliação da UnB?

Bloco II – Autoavaliação institucional na Universidade de Brasília

1. Qual a sua percepção sobre o processo da autoavaliação institucional conduzido pela CPA da UnB?
2. De que maneira os resultados da autoavaliação institucional influenciam as decisões estratégicas e operacionais da UnB?

3. Como a V. Sa. avalia a adequação dos resultados das autoavaliações em relação às necessidades institucionais?

Bloco III – Contribuições da autoavaliação para o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

1. Em sua opinião, como os resultados da autoavaliação institucional subsidiam a construção ou revisão do PDI da UnB?
2. Em que medida as metas e ações definidas no PDI refletem as recomendações dos relatórios de autoavaliação institucional da universidade?
3. Quais mudanças no PDI poderiam melhor incorporar os resultados da autoavaliação institucional para atender às demandas da UnB?

Bloco IV – Uso dos resultados da autoavaliação institucional

1. Em sua opinião, quais fatores são considerados essenciais para a efetiva aplicação dos resultados da autoavaliação institucional pela gestão da UnB?
2. Quais estratégias adotadas pela gestão têm sido mais eficazes para aplicar as recomendações feitas pela CPA nos relatórios de autoavaliação institucional da universidade?
3. Em sua opinião, quais são as barreiras e os facilitadores que influenciam o uso do resultado da autoavaliação institucional pela gestão da UnB?
4. Que medidas adicionais poderiam ser implementadas para potencializar os efeitos dos resultados da autoavaliação institucional no desenvolvimento da universidade?
5. Em relação ao tema discutido, V. Sa. gostaria de acrescentar algum outro dado?

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro de análise documental

Bloco 1 – Nível Federal – Brasil

- Legislação e documentos que versam sobre:
 - a) Diretrizes sobre a avaliação da educação superior brasileira;
 - b) Política de avaliação da educação superior – Sinaes;
 - c) Regulação da educação superior;
- Portarias, portarias normativas, notas técnicas e instruções normativas sobre a avaliação da educação superior, abrangendo a autoavaliação institucional.

Bloco 2 – Nível institucional – Universidade de Brasília

- Plano de Desenvolvimento Institucional da UnB dos ciclos de vigência 2018-2022 e 2023-2028;
- Relatórios de Autoavaliação Institucional da Universidade de Brasília dos ciclos avaliativos 2017/2019 e 2020/2022;
- Relatos Institucionais do período entre 2017 e 2022;
- Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) da UnB publicado em 2018;
- Planos de Autoavaliação da UnB do período entre 2017 e 2022;
- Boletins e Atas da CPA do período entre 2017 e 2022.

APÊNDICE G – ARTIGOS CIENTÍFICOS CATEGORIZADOS E ANALISADOS NO ESTADO DO CONHECIMENTO – SCIELO (2007-2019)

Nº	Categoria	Ano	Título	Autores (a)	Revista
1	C-1	2009	A avaliação institucional das universidades federais e as comissões próprias de avaliação	Maria do Carmo de Lacerda Peixoto	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior
2	C-1	2011	Avaliação institucional no contexto do SINAES: a CPA em questão	Assis Leão da Silva; Alfredo Macedo Gomes	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior
3	C-2	2019	Uso dos resultados da autoavaliação institucional pelos gestores da Universidade de Brasília	June Alves de Arruda; Tatiane Paschoal; Gisela Demo	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior
4	C-3	2010	Representações sociais dos gestores e dos técnicos das unidades acadêmicas da Universidade Federal do Ceará (UFC) acerca da autoavaliação institucional	Wagner Bandeira Andriola; Laura Alves de Souza	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior
5	C-3	2010	Autoavaliação em uma instituição federal de ensino superior: resultados e implicações	Cisne Zélia Teixeira Reis; Suely de Fátima Ramos Silveira; Marco Aurélio Marques Ferreira	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior
6	C-3	2016	O significado da autoavaliação institucional na perspectiva de técnicos-administrativos de uma universidade pública	Ana Elisa de Souza Falleiros; Márcio Lopes Pimenta; Valdir Machado Valadão Júnior	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior
7	C-3	2018	Autoavaliação institucional: construção e validação de um questionário para o professor	Girleene Ribeiro de Jesus; Amanda Guedes Andrade Bedritichuk	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior
8	C-3	2018	A participação dos servidores técnico-administrativos na avaliação institucional: o que dizem os relatórios autoavaliação institucional	Joice da Costa Martins; Jorge Luiz Lordelo de Sales Ribeiro	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior
9	C-4	2007	A construção do processo democrático de auto-avaliação institucional na UNESP	Sonia Maria Duarte Grego; Sheila Zambello de Pinho; José Reinaldo Cerqueira Bráz; Eunice Oba; Hélia Sonia Raphael; Maria Cristina Fumie Iwana Matos	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior
10	C-4	2019	O SINAES na universidade pública estadual: análise do processo de construção da avaliação interna na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Regina Lúcia Bastos Vieira; Kátia Siqueira de Freitas	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa do estado do conhecimento.

APÊNDICE H – DISSERTAÇÕES E TESES CATEGORIZADAS E ANALISADAS NO ESTADO DO CONHECIMENTO – BDTD (2008-2023)

Nº	Categoria	Ano	Instituição	Nível	Título	Autores (a)	Orientador(a)
1	C-1	2009	Universidade Federal de Pernambuco	Mestrado	Avaliação do Ensino Superior: a dinâmica de implementação do Sinaes nas universidades federais no tocante ao instrumento de avaliação interna – CPA	Assis Leão da Silva	Alfredo Macedo Gomes
2	C-1	2013	Universidade Federal do Pará	Mestrado	Autoavaliação institucional: a realidade da CPA na prática do Sinaes	Alexandra Ferreira	Josep Pont Vidal
3	C-1	2014	Universidade Federal de São Carlos	Mestrado	Avaliação institucional: o caso da UFSCar	Joelma dos Santos	José Carlos Rothen
4	C-1	2015	Universidade Federal de Pernambuco	Mestrado	A autoavaliação no âmbito da educação superior: o caso da Universidade Federal de Pernambuco	Wilma dos Santos Ferreira	Edson Francisco de Andrade
5	C-1	2021	Universidade Estadual de Goiás	Mestrado	Avaliação institucional da educação superior: normas e saberes na constituição da atividade do coordenador da CPA na UEG	Diessyka Fernanda Monteiro	Yara Fonseca de Oliveira e Silva
6	C-1	2021	Universidade Federal de Juiz de Fora	Mestrado	Os desafios da Comissão Setorial Própria de Avaliação do Campus de Governador Valadares (CSPA-GV) no processo de autoavaliação institucional da Universidade Federal de Juiz de Fora	Maria Alice Franco de Vasconcelos	Lourival Batista de Oliveira Júnior
7	C-1	2023	Universidade Federal da Paraíba	Doutorado	Desvelando a autoavaliação institucional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) a partir da visão dos gestores	Wagner Leite Ribeiro	Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra
8	C-2	2009	Universidade Federal do Amazonas	Mestrado	Relatório de auto-avaliação e políticas internas na Universidade Federal de Roraima	Elenize Cristina Oliveira da Silva	Selma Suely Baçal de Oliveira

Nº	Categoria	Ano	Instituição	Nível	Título	Autores (a)	Orientador(a)
9	C-2	2014	Universidade Federal de Santa Maria	Mestrado	Avaliação institucional: um olhar sobre o processo de autoavaliação e sua relação com o comportamento empreendedor em uma IFES	Rosiane Rocha do Vale	Ítalo Fernando Minello
10	C-2	2016	Universidade de Brasília	Doutorado	Intencionalidades e efeitos da autoavaliação institucional na gestão de uma universidade multicampi	Arlete de Freitas Botelho	José Vieira de Sousa
11	C-2	2016	Universidade de Brasília	Mestrado	A autoavaliação na Universidade de Brasília: entre a proposta do Sinaes e os sinais da prática	Lukelly Fernanda Amaral Gonçalves	José Vieira de Sousa
12	C-2	2016	Universidade de Brasília	Mestrado	Uso dos resultados da autoavaliação institucional pelos gestores da Universidade de Brasília	June Alves de Arruda	Tatiane Paschoal
13	C-2	2018	Universidade Federal do Rio Grande	Mestrado	O reflexo do resultado da autoavaliação no planejamento e gestão institucional da Universidade Federal do Rio Grande – FURG	Rosaura Alves da Conceição	Angélica Conceição Dias Miranda
14	C-2	2022	Universidade de Brasília	Doutorado	Autoavaliação institucional na Universidade Estadual de Goiás: emancipatória ou regulatória?	Adriana Rocha Vilela Arantes	José Vieira de Sousa
15	C-3	2011	Universidade Federal de Santa Maria	Mestrado	Avaliação institucional: a percepção dos docentes em relação ao processo de autoavaliação da UFSM	Zulmar Belmonte Nascimento	Márcia Zampieri Grohmann
16	C-3	2013	Universidade Federal de Uberlândia	Mestrado	O significado da autoavaliação institucional na perspectiva de técnicos-administrativos da Universidade Federal de Uberlândia	Ana Elisa de Souza Falleiros	Márcio Lopes Pimenta
17	C-3	2018	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Mestrado	Cultura avaliativa e representações sociais com novos significados para a universidade	Adriana Fátima Tavares	Gustavo Biasoli Alves

Nº	Categoria	Ano	Instituição	Nível	Título	Autores (a)	Orientador(a)
18	C-3	2019	Universidade Federal da Paraíba	Mestrado	O olhar dos servidores técnico-administrativos acerca da autoavaliação como parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) na Universidade Federal da Paraíba	Rafael da Fonseca Cavalcanti	Swamy Soares
19	C-3	2019	Universidade Federal de Viçosa	Mestrado	Desafios do trabalho com a autoavaliação institucional participativa em universidades federais brasileiras	Naiany Gabrielle Pereira Lima	Débora Carneiro Zuin
20	C-3	2019	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Doutorado	Autoavaliação institucional e processos de identidade no horizonte da cultura avaliativa: estudo de caso em uma instituição estadual de educação superior	Nelci Janete dos Santos Nardelli	José Ivo Follmann
21	C-4	2008	Universidade de Brasília	Mestrado	Eu avalio, tu avalias, nós nos auto-avaliamos? A experiência da Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas UnUCSEH/UEG com a auto-avaliação proposta pelo SINAES	Kelli Consuelo Almeida de Lima Queiroz	José Vieira de Sousa
22	C-4	2010	Universidade de Brasília	Doutorado	Avaliação da educação superior: condições, processos e efeitos da autoavaliação nos cursos de graduação da UFPA	Débora Alfaia da Cunha	Marília Fonseca
23	C-4	2011	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Doutorado	O processo de auto-avaliação da UFMA (2004-2006) no contexto regulatório da educação superior	Lucinete Marques Lima	Cândido Giraldez Vieitez
24	C-4	2014	Universidade Federal da Paraíba	Mestrado	SINAES e os procedimentos de avaliação: a construção de uma nova cultura na Universidade?	Ana Karolina Ramalho de Araújo Rosas	Simone Magalhães Brito
25	C-4	2017	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado	Grau de maturidade do processo de autoavaliação da Universidade Federal de Santa Catarina	Manuela Coelho Perez	Alexandre Moraes Ramos

Nº	Categoria	Ano	Instituição	Nível	Título	Autores (a)	Orientador(a)
26	C-4	2017	Universidade Federal do Espírito Santo	Mestrado	Sistema nacional de avaliação da educação superior (Sinaes): a autoavaliação institucional na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Danielle Freitas Rangel	Neide César Vargas
27	C-4	2017	Universidade Estadual de Goiás	Mestrado	Políticas educacionais e processo de avaliação institucional na Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Goianésia (2005 e 2015)	Euzeanne Elias de Souza Rodrigues	Iria Brzezinski

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa do estado do conhecimento.