

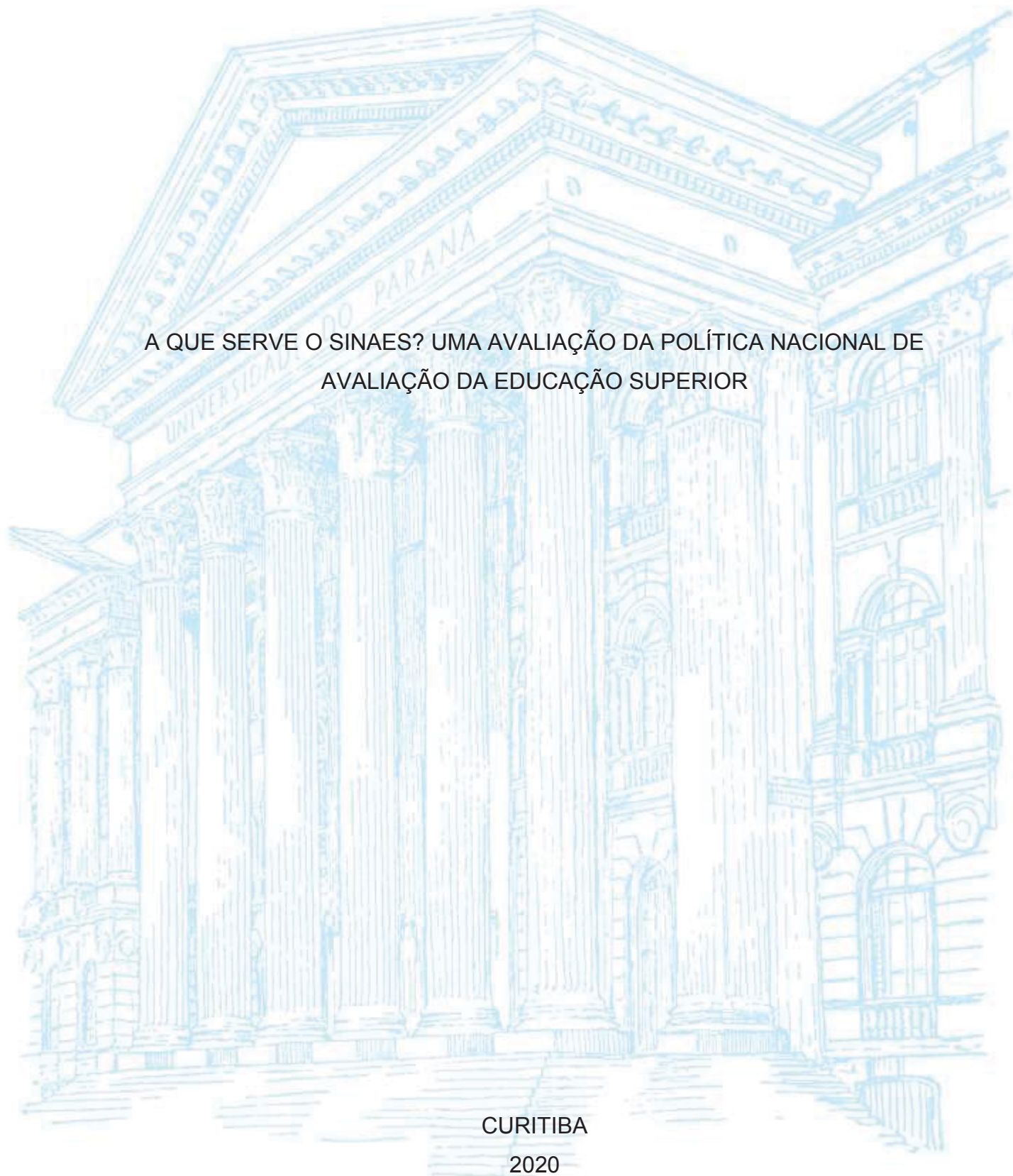
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RAFAEL DOS SANTOS PEREIRA

A QUE SERVE O SINAES? UMA AVALIAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE  
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

CURITIBA

2020



RAFAEL DOS SANTOS PEREIRA

A QUE SERVE O SINAES? UMA AVALIAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE  
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Políticas Educacionais, do Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva.

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pereira, Rafael dos Santos.

A que serve o SINAES? Uma avaliação da política nacional de avaliação da educação superior / Rafael dos Santos Pereira, 2020. 289 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva

1. Ensino superior – Avaliação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. SINAES. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de RAFAEL DOS SANTOS PEREIRA intitulada: **A que serve o SINAES? Uma avaliação da política nacional de avaliação da educação superior**, sob orientação da Profa. Dra. MONICA RIBEIRO DA SILVA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 15 de Maio de 2020.

Assinatura Eletrônica

28/05/2020 14:59:37.0

MONICA RIBEIRO DA SILVA  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

09/05/2020 22:56:09.0

SANDRA REGINA DE OLIVEIRA GARCIA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA )

Assinatura Eletrônica

12/06/2020 12:30:26.0

MARIA AMÉLIA SABBAG ZAIINKO  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ )

Assinatura Eletrônica

29/05/2020 10:53:48.0

VALDEMAR SGUISSARDI  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS)

Assinatura Eletrônica

03/06/2020 09:01:21.0

ANGELO RICARDO DE SOUZA  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

À sociedade brasileira que, por meio dos impostos, financiou esta pesquisa.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva, pela orientação, ensinamentos e reflexões que fizemos juntos ou que me foram provocadas, durante as aulas, na construção da tese e fora do mundo acadêmico, pela generosidade e paciência com meu tempo e minhas limitações, pelas, pingas e cervejas que tomamos (e tomaremos), pelo exemplo e inspiração, na vida, na academia e na luta!

Aos membros da banca Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza, Prof. Dr. Valdemar Sguissardi, Profa. Dra. Maria Amélia Sabbag Zainko, Profa. Sandra Regina de Oliveira (defesa), Prof. Dr. Odilon Carlos Nunes e Profa. Dra. Carolina Bagattolli (qualificação): pela generosidade de aceitar o convite e pelas contribuições com a avaliação da tese. Muito me lisonjeio em tê-los compartilhando a minha história e formação intelectual;

Aos professores, Dra. Rose Meri Trojan, Dra. Carolina Bagattolli, Dr. Ângelo Ricardo de Souza, Dra. Mônica Ribeiro da Silva, Dr. Juca Pirama Gil, e colegas das turmas, com quem compartilhei parte dessa formação, nas disciplinas e seminários que cursei durante o doutorado: pelos ensinamentos, orientações e debates que foram mui valiosos para o meu desenvolvimento intelectual;

Aos amigos da turma 2016 da linha de políticas educacionais, os Poulantzas: Cesar Ibanez, Mariana Viana, Mariana Bayer, Camila Rostirola, Márcia Soczec, Aline Sonobe, Jokasta Ferraz, Ehrick Melzer e Karina Falavinha. Pela importância que tiveram em todo processo e pela amizade. Por conta de vocês penso até em cultivar, pela primeira vez na vida, alguma tradição coletiva escolar;

Aos amigos de primeira ordem, Paulinha, Evandro e Enzo, por me receber, e me acolher, em sua casa durante o período das disciplinas, por me acordar de manhã para aula. Essa foi mais uma das muitas vezes que estivemos e estaremos juntos;

Ao amigo e companheiro Josué Medeiros, pela leitura do texto em um momento difícil, pelas ideias que trocamos que fazem parte dessa formação, mas principalmente pela parceria e amizade que ainda vai muito longe;

Aos amigos e amigas com quem convivo cotidianamente nesses quatro anos e que, direta ou indiretamente, contribuíram para o sucesso dessa empreitada. A manutenção, mesmo que precária, de alguma saúde mental que permitiu com que eu chagasse até aqui, com certeza teve guarida em nossas relações;

Aos companheiros e companheiras do movimento sindical, do partido e da gloriosa Democracia Socialista, esses espaços incríveis de formação e luta que construí e me construíram, assim como desconstruíram, até o último minuto quando não foi mais possível conciliar com o doutorado, se é que, na verdade, algum dia foi. A luta sempre continua, companheiros!

À UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, que permitiu que eu me dedicasse à tese, por meio do afastamento integral e me tornasse um trabalhador mais qualificado para contribuir com a construção da universidade pública, gratuita e de qualidade, que contribua para a formação de trabalhadores comprometidos com a construção de uma sociedade justa, igualitária, fraterna, livre e democrática.

À minha família, em especial aos meus irmão e irmãs, pela convivência, cumplicidade, parceria e influências positivas. É bom ter vocês por perto, mesmo que geograficamente longe.

Aos meus filhos-amigos, João Rio e Tomaz, que nunca conheceram um pai que não estivesse matriculado em algum curso na universidade, que suportaram minhas ausências e me ensinam todos os dias a ser uma pessoa melhor. A Nossa parceria transcende!

À Kamille Vaz, companheira, parceira existencial e amiga. Essa tese, assim como eu, na forma e conteúdo, como existo hoje, somente foi possível porque você esteve ao meu lado. Seguimos avante, pois com você, ando melhor.

Apenas a mais ampla das concepções de  
educação nos pode ajudar a perseguir o  
objetivo de uma mudança  
verdadeiramente radical, proporcionando  
instrumentos de pressão que rompam a  
lógica mistificadora do capital

(MÉSZÁROS, 2008, p. 48)



## RESUMO

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), completou, em 2019, 15 anos de sanção, tendo uma trajetória de implementação sólida, tanto do ponto de vista do sistema como nas instituições. Trata-se de uma política que passou por 4 eleições presidenciais e tem influência direta nas universidades, instituições de grande importância histórica, social e econômica para o país. Considerando esse contexto desenvolvemos essa tese, intitulada “A que serve o SINAES? Uma avaliação da Política Nacional de Avaliação da Educação Superior”, com o objetivo geral de avaliar esse sistema que é expressão vigente dessa política nacional. Orientado pelo objetivo geral, estabelecemos, os seguintes objetivos específicos: a) identificar os usos dos resultados do ENADE nas instituições estudadas; b) identificar os usos dos resultados da avaliação de curso nas instituições estudadas; c) identificar os usos dos resultados da avaliação institucional nas instituições estudadas; d) elaborar um quadro analítico dos usos dos resultados do ENADE, avaliação de curso e avaliação institucional nas instituições estudadas. Devido sua natureza como pesquisa de avaliação de política, as escolhas metodológicas recaíram sobre métodos e procedimentos de pesquisas qualitativas, em especial a análise de conteúdo, abordando nosso objeto por meio dos seguintes procedimentos metodológicos: 1) construção de um quadro teórico conceitual sobre o tema e objeto da pesquisa; 2) análise documental, de relatórios da Comissão Própria de Avaliação (RCPA) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das instituições selecionadas, tendo como referência básica o primeiro ano de vigência do PDI, cujo limite foi 2018; e 3) pesquisa bibliográfica, compreendendo o balanço da produção acadêmica que promovesse avaliação do SINAES. A amostra selecionada considerou as maiores Universidades Federais por região geográfica, segundo número de matrículas em cursos presenciais de graduação, para que os achados da pesquisa pudessem ser representativos no sistema federal de educação superior, considerado o principal epicentro da política educacional desse nível educacional no Brasil. O ponto de partida da análise dos dados foram, inicialmente, as universidades federais e seus documentos e, posteriormente, a partir de três categorias: a) “concepção sobre avaliação e planejamento”; b) “contexto da relação avaliação/planejamento”; e c) “uso institucional dos resultados”. A análise organizada a partir da primeira e segunda categorias desvelou uma predominância de concepções de planejamento e avaliação orientadas por uma perspectiva organizacional gerencialista de universidade, cujas referências estão assentadas em concepções de planejamento estratégico ligadas à gestão empresarial e à concepção reguladora/controladora de avaliação. A partir da terceira categoria “os usos institucionais dos resultados”, continuamos observando uma predominância de usos convergentes com ideologia do gerencialismo, podendo fortalecer as avaliações como instrumentos internos de apoio à administração gerencial, cujo foco principal está nos resultados quantitativos e desempenho nos índices do SINAES. Porém, as universidades analisadas, mesmo que em patamares e intensidades diferentes, fazem diversos usos institucionais dos resultados das avaliações do SINAES, sendo que podemos destacar: o cumprimento da legislação; aferição de qualidade através dos conceitos e índices (ENADE, IGC, CC), apoio à gestão e posicionamento em rankings. Esses diferentes usos podem ser motivados tanto por concepções gerencialistas como por outras concepções que certamente existem na comunidade acadêmica. Por fim, considerando a dimensão histórica da política nacional de avaliação da educação superior, os dados permitem observar usos institucionais que fortalecem mais a sua

dimensão reguladora/controladora, do que sua dimensão emancipadora/formadora. Tais constatações possibilitam encontrar no planejamento institucional uma hegemonia indutora da reforma do aparelho do Estado brasileiro, cujas consequências são a promoção de uma educação como serviço, voltada ao mercado, contrapondo-se a uma educação entendida como direito e bem público, voltada à construção de uma sociedade com o máximo de justiça e igualdade sociais.

Palavras-chave: SINAES. Avaliação da Educação Superior. Avaliação de Política da Educação Superior. Política Educacional.

## ABSTRACT

The National Higher Education Assessment System (SINAES), completed, in 2019, 15 years of sanction, with a solid implementation trajectory, both from the point of view of the system and in the institutions. It is a policy that has undergone 4 presidential elections and has a direct influence on universities, institutions of great historical, social and economic importance for the country. Considering this context, we developed this thesis, entitled "What is SINAES for? An evaluation of the National Policy for the Evaluation of Higher Education", with the general objective of evaluating this system, which is the current expression of this national policy. Guided by the general objective, we established the following specific objectives: a) Identify the uses of ENADE results in the institutions studied; b) Identify the uses of the results of the course evaluation in the institutions studied; c) Identify the uses of the results of institutional assessment in the institutions studied; d) Develop an analytical framework of the uses of ENADE results, course evaluation and institutional evaluation in the institutions studied. Due to its nature as policy evaluation research, methodological choices fell on qualitative research methods and procedures, especially content analysis, addressing our object through the following methodological procedures: 1) construction of a conceptual theoretical framework on the topic and object of the research; 2) document analysis, reports from the Evaluation Committee (RCPA) and the Institutional Development Plan (PDI) of the selected institutions, having as basic reference the first year of validity of the PDI, whose limit was 2018; and 3) bibliographic research, comprising the balance of academic production that promoted the evaluation of SINAES. The selected sample considered the largest Federal Universities by geographic region, according to the number of enrollments in classroom undergraduate courses, so that the research findings could be representative in the federal system of higher education, considered the main epicenter of the educational policy of this educational level in Brazil. The starting point of the data analysis was, initially, the federal universities and their documents and, later, from three categories: a) "conception on evaluation and planning", b) "context of the evaluation / planning relationship" and c) "Institutional use of results". The analysis organized from the first and second categories revealed a predominance of conceptions of planning and evaluation guided by a managerial organizational perspective of the university, whose references are based on conceptions of strategic planning linked to business management and the regulatory / controlling concept of evaluation. From the third category, "the institutional uses of results, we continue to perceive a predominance of convergent uses with the ideology of managerialism, which can strengthen evaluations as internal instruments to support managerial administration, whose main focus is on quantitative results and performance in SINAES indexes. However, the universities analyzed, even if at different levels and intensities, make different institutional uses of the results of SINAES evaluations, and we can highlight: compliance with legislation; quality assessment through concepts and indexes (ENADE, IGC, CC), support to management and positioning in rankings. These different uses can be motivated by both managerialist and other conceptions that certainly exist in the academic community. Finally, considering the historical dimension of the national policy for evaluating higher education, the data allow us to observe institutional uses that strengthen its regulatory / controlling dimension more than its emancipatory / training dimension. Such findings make it possible to find in institutional planning a hegemony inducing the reform of the Brazilian State apparatus, whose consequences are the promotion of education as a service, aimed at the market, in contrast to an education

understood as a right and public good, aimed at the construction of a society with maximum social justice and equality.

Keywords: SINAES. Higher Education Evaluation. Higher Education Policy Evaluation. Educational politics.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - POSSÍVEIS CONFIGURAÇÕES DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NA EDUCAÇÃO.....	81
QUADRO 2 - OCORRÊNCIAS DAS ORIGENS DOS DADOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE RESULTADO DO SINAES E META-AVALIAÇÃO.....	90
QUADRO 3 – DOCUMENTOS ANALISADOS E SUJEITOS ENTREVISTADOS OU QUESTIONADOS COMO FORMA E OBTER DADOS NAS PESQUISAS SOBRE RESULTADOS OU META-AVALIAÇÃO DO SINAES 2009-2018.....	91
QUADRO 4 – PALAVRA-CHAVE POR DOCUMENTO.....	99
QUADRO 5 - DESCRIÇÃO DOS CÓDIGOS DESCRITIVOS DAS PALAVRAS-CHAVE, SEGUNDO A FUNÇÃO NO TEXTO DO DOCUMENTO...	100
QUADRO 6 – DESCRIÇÃO DOS CÓDIGOS ANALÍTICOS POR CATEGORIA DE CÓDIGOS ANALÍTICOS.....	101
QUADRO 7 – CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	102
QUADRO 8 – CLASSIFICAÇÃO PRELIMINAR DOS EXCERTOS CODIFICADOS COMO AÇÃO CONCRETA DO USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO SINAES DA UFF.....	183
QUADRO 9 – CLASSIFICAÇÃO PRELIMINAR DOS EXCERTOS CODIFICADOS COMO AFIRMAÇÃO DE INTENCIONALIDADE DO USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO SINAES DA UFPA.....	187
QUADRO 10 - CLASSIFICAÇÃO PRELIMINAR DOS EXCERTOS CODIFICADOS COMO META DE USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO SINAES DA UFPA.....	188
QUADRO 11 - CLASSIFICAÇÃO PRELIMINAR DOS EXCERTOS CODIFICADOS COMO AFIRMAÇÃO DE INTENCIONALIDADE DO USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO SINAES DA UNB.....	190

QUADRO 12 - CLASSIFICAÇÃO PRELIMINAR DOS EXCERTOS CODIFICADOS COMO META DE USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO SINAES DA UNB.....	194
QUADRO 13 - CLASSIFICAÇÃO PRELIMINAR DOS EXCERTOS CODIFICADOS COMO AÇÃO CONCRETA DO USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO SINAES DA UNB.....	195
QUADRO 14 - CLASSIFICAÇÃO PRELIMINAR DOS EXCERTOS CODIFICADOS COMO AFIRMAÇÃO DE INTENCIONALIDADE DO USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO SINAES DA UTFPR.....	200
QUADRO 15 - CLASSIFICAÇÃO PRELIMINAR DOS EXCERTOS CODIFICADOS COMO AÇÃO CONCRETA DO USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO SINAES DA UTFPR.....	203
QUADRO 16 - PRODUÇÃO ACADÊMICA QUE TEM COMO OBJETO, FONTE OU DADO O USO DOS RESULTADOS DO SINAES, ENADE, AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL OU AVALIAÇÃO DE CURSO. 2009-2018.....	247
QUADRO 17 - PRODUÇÃO ACADÊMICA QUE REALIZA UM META-AVALIAÇÃO DO SINAES, ENADE, AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL OU AVALIAÇÃO DE CURSO 2009-2018.....	248

## LISTA TABELAS

TABELA 1 – FREQUÊNCIA DOS TIPOS DE ABORDAGENS DA AVALIAÇÃO NAS PESQUISAS SOBRE RESULTADOS OU META-AVALIAÇÃO DO SINAES 2009-2018.....	94
TABELA 2 – FREQUÊNCIA DOS TIPOS DE ABORDAGENS DO OBJETO NAS PESQUISAS SOBRE RESULTADOS OU META-AVALIAÇÃO DO SINAES 2009-2018.....	94
TABELA 3 – FREQUÊNCIA DOS TIPOS DE ENFOQUE DOS OBJETIVOS NAS PESQUISAS SOBRE RESULTADOS OU META-AVALIAÇÃO DO SINAES 2009-2018.....	95
TABELA 4 – FREQUÊNCIA DOS TIPOS DE POSIÇÕES EM RELAÇÃO AO SINAES NAS PESQUISAS SOBRE RESULTADOS OU META-AVALIAÇÃO DO SINAES 2009-2018.....	96
TABELA 5 – FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS DOS CÓDIGOS DESCRITIVOS NO PDIUFBA.....	105
TABELA 6 – FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS DOS CÓDIGOS DESCRITIVOS NO RCPAUFBA.....	107
TABELA 7 – FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS DOS CÓDIGOS ANALÍTICOS NOS DOCUMENTOS DA UFBA.....	108
TABELA 8 – FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS DOS CÓDIGOS DESCRITIVOS PDIUFF.....	111
TABELA 9 – FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS DOS CÓDIGOS DESCRITIVOS NO RCPAUFF.....	112
TABELA 10 – FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS DOS CÓDIGOS ANALÍTICOS NOS DOCUMENTOS DA UFF.....	113
TABELA 11 – FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS DOS CÓDIGOS DESCRITIVOS NO PDIUFPA.....	115
TABELA 12 – FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS DOS CÓDIGOS DESCRITIVOS NO RCPAUFPA.....	116
TABELA 13 – FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS DOS CÓDIGOS ANALÍTICOS NOS DOCUMENTOS DA UFPA.....	117
TABELA 14 – FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS DOS CÓDIGOS DESCRITIVOS NO PDIUNB.....	119

TABELA 15 – FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS DOS CÓDIGOS DESCRITIVOS NO RCPAUNB.....	120
TABELA 16 – FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS DOS CÓDIGOS ANALÍTICOS NOS DOCUMENTOS DA UNB.....	122
TABELA 17 – FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS DOS CÓDIGOS DESCRITIVOS NO PDIUTFPR.....	124
TABELA 18 – FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS DOS CÓDIGOS DESCRITIVOS NO RCPAUTFPFPR.....	125
TABELA 19 – FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS DOS CÓDIGOS RELACIONAIS SUBSTANTIVOS NOS DOCUMENTOS DA UTFPR .....	127
TABELA 20 – OCORRÊNCIAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NOS BUSCADORES - APRESENTAÇÃO POR BANCO DE DADOS E DESCRITOR.....	240
TABELA 21 – OCORRÊNCIAS DE ARTIGOS CIENTÍFICOS NOS BUSCADORES - APRESENTAÇÃO POR BANCO DE DADOS E DESCRITOR.....	240
TABELA 22 – PRIMEIRA SELEÇÃO (BANCO BASE*): PRODUÇÃO CUJO TEMA É “AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA” E O OBJETO FOI CLASSIFICADO NO MOMENTO “AVALIAÇÃO” DA POLÍTICA – APRESENTAÇÃO POR TIPO DE PRODUÇÃO E DESCRITOR.....	242
TABELA 23 – SEGUNDA SELEÇÃO (RECORTE TEMPORAL*): PRODUÇÃO CUJO TEMA É “AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA” E O OBJETO FOI CLASSIFICADO NO MOMENTO “AVALIAÇÃO” DA POLÍTICA – APRESENTAÇÃO POR TIPO DE PRODUÇÃO E DESCRITOR.....	244
TABELA 24 – TERCEIRA SELEÇÃO (RECORTE INSTITUCIONAL*): PRODUÇÃO CUJO TEMA É “AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA” E O OBJETO FOI CLASSIFICADO NO MOMENTO “AVALIAÇÃO” DA POLÍTICA – APRESENTAÇÃO POR TIPO DE PRODUÇÃO E DESCRITOR.....	245



TABELA 25 – QUARTA SELEÇÃO (RECORTE DE TIPO DE AVALIAÇÃO – *EX-POST*): PRODUÇÃO CUJO TEMA É “AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA” E O OBJETO FOI CLASSIFICADO NO MOMENTO “AVALIAÇÃO” DA POLÍTICA – APRESENTAÇÃO POR TIPO DE PRODUÇÃO E DESCRITOR.....246

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – PRODUÇÃO ACADÊMICA CUJO OBJETO É O USO DOS RESULTADOS OU META-AVALIAÇÃO DO SINAES E/OU SEUS INSTRUMENTOS - POR ANO.....	250
GRÁFICO 2 – FREQUÊNCIA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA CUJO OBJETO, FONTE OU DADO, É O USO DOS RESULTADOS OU REALIZA UMA META-AVALIAÇÃO DO SINAES E/OU SEUS INSTRUMENTOS 2009-2018 - POR TIPO NA REGIÃO.....	251
GRÁFICO 3 – FREQUÊNCIA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA CUJO OBJETO, FONTE OU DADO, É O USO DOS RESULTADOS OU REALIZA UMA META-AVALIAÇÃO DO SINAES E/OU SEUS INSTRUMENTOS 2009-2018 - POR REGIÃO.....	251
GRÁFICO 4 – FREQUÊNCIA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA CUJO OBJETO, FONTE OU DADO, É O USO DOS RESULTADOS OU REALIZA UMA META-AVALIAÇÃO DO SINAES E/OU SEUS INSTRUMENTOS 2009-2018 - POR INSTITUIÇÃO.....	252
GRÁFICO 5 – FREQUÊNCIA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA CUJO OBJETO, FONTE OU DADO, É O USO DOS RESULTADOS OU REALIZA UMA META-AVALIAÇÃO DO SINAES E/OU SEUS INSTRUMENTOS 2009-2018 - POR ÁREA.....	253

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 – FLUXO DA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS.....	98
---	----

## LISTA DE SIGLAS

AA	– Autoavaliação
ABC	– Academia Brasileira de Ciências
ABE	– Associação Brasileira de Educação
ACE	– Avaliação das Condições de Ensino
ANDIFES	– Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino
BDTD	– Banco Digital de Teses e Dissertações
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior
CC	– Conceito de Curso
CEA	– Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CEFET	– Centro Federal de Educação Tecnológica
CFE	– Conselho Federal de Educação
CNRS	– Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior
CONAES	– Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	– Comissão Própria de Avaliação
CPC	– Conceito Preliminar de Curso
DAES	– Diretoria de Avaliação da Educação Superior do INEP
ENADE	– Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	– Exame Nacional de Cursos
GERES	– Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
GTA	– Grupo Técnico de Avaliação
GTRU	– Grupo de Trabalho Universitário
ID	– Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IES	– Instituição de Educação Superior
IGC	– Índice Geral de Cursos
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JCSEE	– Joint Committee on Standards for Educational Evaluation
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NGP	– Nova Gestão Pública
PAIUB	– Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	– Programa de Avaliação da Universidade
PDI	– Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	– Projeto Pedagógico de Curso
RCPA	– Relatório da Comissão Própria de Avaliação

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
SNA – Sistema Nacional de Avaliação  
UDF – Universidade do Distrito Federal  
UF – Universidade Federal  
UFF – Universidade Federal Fluminense  
UFPA – Universidade Federal do Pará  
UnB – Universidade de Brasília  
USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Institucional  
USP – Universidade de São Paulo  
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>23</b>
<b>1 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: HISTÓRICO E PROCESSO DA POLÍTICA.....</b>	<b>38</b>
1.1 RECONSTRUINDO O PERCURSO HISTÓRICO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	40
1.1.1 O percurso inicial da Universidade no Brasil.....	40
1.1.2 Antecedentes da política nacional de avaliação da educação superior.....	44
1.1.3 Respostas à crise da Educação Superior: Conformação da Agenda.....	47
1.1.4 A formulação da política nacional de avaliação da educação superior: o pré-curso do SINAES.....	52
1.1.5 Políticas nacionais de avaliação da educação superior implementadas: ENC/Provão, ACE e SINAES, expressões de uma disputa cíclica.....	54
<b>2 AVALIAÇÃO, A PRODUÇÃO ACADÊMICA E AS QUESTÕES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>62</b>
2.1 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E POLÍTICA DE AVALIAÇÃO: INTERSEÇÕES PRELIMINARES.....	62
2.1.1 A avaliação e as reformas do estado no contexto da crise estrutural do sistema do capital.....	64
2.1.2 Avaliação como campo de disputas de concepção.....	68
2.2 QUESTÕES METODOLÓGICAS CONCEITUAIS.....	70
2.2.1 Nova Gestão Pública, Gerencialismo e Avaliação da Educação Superior...72	
2.2.2 Estado e Hegemonia em Gramsci e Poulantzas.....	84
2.3 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AVALIAÇÃO DO SINAES.....	87
2.3.1 Elementos metodológicos.....	89
2.3.2 Elementos teóricos.....	91
2.3.3 Elementos analíticos.....	93
<b>3 AVALIAÇÃO NO PLANEJAMENTO E PLANEJAMENTO NA AVALIAÇÃO: A EMERSÃO DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS DOS USOS INSTITUCIONAIS DOS RESULTADOS DO SINAES.....</b>	<b>98</b>
3.1 UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.....	102
3.2 UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE.....	108

3.3	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ .....	113
3.4	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.....	117
3.5	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ.....	122
<b>4</b>	<b>A AVALIAÇÃO NO PLANEJAMENTO E O PLANEJAMENTO NA AVALIAÇÃO: DESVELANDO CONCEPÇÕES E CONTEXTOS PARA COMPREENDER OS USOS INSTITUCIONAIS DO RESULTADOS DO SINAES.....</b>	<b>130</b>
4.1	TRANSMUTAÇÕES DO PLANEJAMENTO NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E EDUCAÇÃO: DOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO NACIONAL AOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL....	132
4.1	A UNIVERSIDADE OPERACIONAL COMO PRODUTO DA PERSPECTIVA ORGANIZACIONAL GERENCIALISTA.....	143
4.3	DISPUTAS DE CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO: A VITÓRIA DE UM PROJETO REGULADOR/CONTROLADOR?.....	154
<b>5</b>	<b>FORMAS DE USO INSTITUCIONAL DOS RESULTADOS.....</b>	<b>169</b>
5.1	ANÁLISE DOS USOS INSTITUCIONAIS DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO SINAES.....	173
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>206</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>220</b>
	<b>APÊNDICE A - PERCURSO METODOLÓGICO PARA A REALIZAÇÃO DO BALANÇO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AVALIAÇÃO DO SINAES..</b>	<b>237</b>
	<b>APÊNDICE B - QUADRO SINÓPTICO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....</b>	<b>254</b>
	<b>APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL.....</b>	<b>262</b>
	<b>APÊNDICE D - EXCERTOS RELATIVOS AOS CÓDIGOS ANALÍTICOS.....</b>	<b>263</b>

## INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa temos como tema a política de avaliação da educação superior no Brasil, cuja principal expressão legal é a lei nº 10.851, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências, sendo a avaliação desse sistema nosso objeto, o qual está orientado pela seguinte pergunta, em sua formulação inicial: quais são os usos que as instituições de Educação Superior (IES) fazem dos seus resultados nas avaliações realizadas nos marcos do SINAES<sup>1</sup>? Ou, feita de outro modo, a que serve o SINAES?

A pergunta expressa dessa maneira pode induzir ao entendimento de que será realizada uma pesquisa censitária, com todas as instituições de educação superior, o que não seria possível, considerando o tempo e a especificidade de uma tese de doutoramento. Por isso, a questão, será melhor explicitada, delimitada e reapresentada mais adiante.

A emergência do problema de pesquisa e sua relevância são evidenciados na medida em que se compreende o contexto da consolidação da política de avaliação na educação brasileira. Esta política, apesar de estar inserida no processo de reforma do Estado como resposta à crise estrutural do capital, iniciada a partir de 1970 (MÉSZAROS, 2011), começa a se materializar com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e se consolida em 1996 com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, que reafirma os dispostos nas legislações anteriores, os quais caminhavam na esteira de cumprir o preceito constitucional de garantir o padrão mínimo de qualidade, e constrói pilares sobre os quais os atos normativos instituidores dos instrumentos que conhecemos hoje são assentados.

Em estudo anterior, foi possível constatar que, atualmente, é função legal do Estado avaliar e dos sistemas de ensino serem avaliados. Porém, a implementação dessas funções não ocorre sem contradições, havendo uma série de disputas candentes no campo teórico e prático da política de avaliação, podendo haver, ora a prevalência de concepções reguladoras/controladoras, ora de concepções emancipadoras/formadoras. Em meio a essa tensão, não foi somente a função

---

<sup>1</sup> Incluindo as avaliações do sistema, ou seja, avaliação de curso, avaliação do desempenho dos estudantes (ENADE) e avaliação institucional.



avaliadora do Estado que foi legalmente consolidada, também foram expressos os objetivos, amplitude e universo dos processos, regularidade e o tipo de avaliação, além de suas consequências, reafirmando o seu atrelamento ao processo de regulação do ensino (PEREIRA, 2015). A política de avaliação, dessa forma, foi colocada no centro da política educacional, marcadamente influenciada por uma racionalidade de controle e regulação (SOUSA; ROCHA, 2018), na qual são os resultados, através de indicadores de performance, mais do que as estruturas burocráticas, que orientam o gerenciamento da educação para o cumprimento dos objetivos definidos pelos tomadores de decisão (BAUER, 2010), o que se pode observar, respectivamente, tanto na LDBEN, em seu artigo 9<sup>o</sup><sup>2</sup>, como no parágrafo único do artigo 2<sup>o</sup> da lei que institui o SINAES<sup>3</sup>

Em que pese esse viés regulador do SINAES, é importante lembrar que ele foi instituído em 2004 justamente em meio a um debate sobre a Avaliação da Educação Superior em que se dicotomizava a avaliação voltada para a regulação e controle com a avaliação educativa, voltada para a emancipação e formação. O primeiro modelo, então vigente, cujo símbolo era o Exame Nacional de Cursos (ENC/Provão) era questionado em meio à discussão de sua superação por outro modelo, que, embora não negasse a função reguladora e avaliadora do Estado, remetia a experiências anteriores, organizadas a partir da autonomia universitária, e tinha no processo, reflexão e interpretação seus eixos norteadores. O outro modelo objetivava os resultados, a medição e a responsabilização. Como veremos mais adiante, essa contradição pode ser percebida em diversas passagens da lei e expressa as disputas de concepção que tornaram o campo da avaliação uma das principais arenas de debates políticos educacionais do país.

Nesse contexto, o SINAES foi estruturado em três processos de avaliação:

---

2 Art. 9º A União incumbir-se-á de: [...] VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; [...]; VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino; IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior de ensino [...] (BRASIL, 1996)

3 Os resultados da avaliação referida no *caput* deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação (BRASIL, 2004).

a) O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE): vinculado às diretrizes curriculares dos cursos de graduação, tem como objetivo “acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho acadêmico de estudantes da educação superior” (BRASIL, 2013, p. 7) e produz dados que comporão indicadores de qualidade de cursos e instituições<sup>4</sup>; que são utilizados como referência para a definição de políticas públicas para a educação superior, assim como fonte de consulta para a sociedade (BRASIL, 2016);

b) Avaliação de curso de graduação: tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica, realizada principalmente por meio da visita *in loco* de comissão de especialistas das áreas de conhecimento (BRASIL, 2004);

c) Avaliação Institucional: Propõe lançar olhares sobre as Instituições de Educação Superior (IES) através da autoavaliação, coordenada por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) e da avaliação institucional externa, realizada sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Tem como objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais<sup>5</sup> (BRASIL, 2004);

Convém destacar que apenas o ENADE e a avaliação institucional têm caráter universal no sistema, pois as visitas *in loco*, centro da avaliação de curso, embora inicialmente obrigatória, é dispensada caso a IES obtenha nota igual ou maior que

---

4 Índice Geral de Cursos (IGC) e Conceito Preliminar de Curso (CPC)

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

três, numa escala de 1 a 5 no Índice Geral de Cursos (IGC), ou seja, apenas são efetivamente avaliados os cursos de notas mais baixas (1 e 2, numa escala de 0 a 5)<sup>6</sup>.

Esses três processos avaliativos constituintes do SINAES estão vinculados ao sistema por meio dos atos de autorização de abertura, reconhecimento, renovação de reconhecimento de cursos e credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior, sendo todo o processo coordenado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), formada por representantes do governo, trabalhadores das IES e especialistas. A avaliação institucional, em específico, direta e obrigatoriamente, deverá considerar, dentre outras coisas, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento de planejamento plurianual da IES, que por sua vez, também deve considerar a avaliação institucional num processo cíclico de retroalimentação, ou seja, a avaliação está no centro também da política interna das instituições de educação superior (IES), o que se pode reforçar retomando o parágrafo primeiro do artigo 1º da Lei 1086/2004:

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

Os grifos que fizemos, associados aos objetivos dos três processos de avaliação que compõem o SINAES, indicam que todo sistema de avaliação da educação superior foi proposto como um forte instrumento de gestão da IES e do sistema, reforçando a sua centralidade na política educacional do país e também na política institucional das IES, sendo seus resultados múltiplos, assim como as suas formas de apropriação, tanto pelo sistema, como pelas instituições, ou pela sociedade, o que permite creditar a análise dos usos dos resultados das avaliações como relevante fonte de dados para compreender a política e também a que ela tem servido.

Em estudo anterior (PEREIRA, 2015), realizado no âmbito de uma única universidade federal e focado apenas na avaliação institucional, observamos que, no

---

<sup>6</sup> Embora no site do INEP e outras publicações oficiais se estabeleça uma escala e 0 a 5, a rigor, a escala que se pratica é de 1 a 5, já que 1 é nota mais baixa que se pode atribuir, seguindo os instrumentos de avaliação.

caso estudado: i) os resultados da avaliação institucional, realizadas nos marcos do SINAES, naquela IES, tiveram uso marginal e não intencional na definição das políticas institucionais; ii) outros instrumentos de diagnóstico e avaliação foram usados para a definição de suas políticas. Tais resultados permitiram considerar que a avaliação institucional, naquela IES, teve um papel majoritariamente formal, e que a gestão colocou a avaliação institucional referenciada no SINAES em posição secundária como fonte do planejamento, utilizando prioritariamente outros instrumentos de planejamento para definição de suas políticas institucionais. Essas considerações se tornam mais relevantes se ponderarmos que a pesquisa foi realizada em instituição tradicionalmente vinculada aos processos de disputa, construção e desconstrução da política de avaliação da educação superior no Brasil, desde o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), passando pelo Exame Nacional de Cursos (ENC) até o SINAES.

Esses resultados e considerações, de um estudo de caso, impulsionaram o levantamento de questões sobre as demais IES, sobre os outros instrumentos previstos na política (ENADE e Avaliação de Cursos), assim como sobre os possíveis diversos usos desses resultados: as demais instituições utilizariam os resultados das avaliações realizadas nos marcos do SINAES apenas para responder às obrigações regulatórias impostas pelo sistema? Que relações os resultados do SINAES guardam com a definição de políticas institucionais e com o planejamento das IES? Que usos têm os resultados do ENADE e Avaliação de curso nas IES?

Com a intenção de refazer e ampliar as questões apresentadas, inicialmente elaboramos, como eixo orientador da pesquisa, a seguinte hipótese: as instituições de educação superior utilizaram os resultados das avaliações realizadas nos marcos do SINAES majoritariamente para responder às obrigações regulatórias impostas pelo sistema, tendo os resultados pouca ou nenhuma influência na definição das políticas institucionais, como previsto na legislação e também como forma de propaganda de uma pretensa qualidade aferida por indicadores sintéticos e *rankings*.

Definimos como objetivo geral da pesquisa avaliar o SINAES por meio do estudo dos usos institucionais<sup>7</sup> dos resultados de seus instrumentos, feitos por

---

7 A adjetivação “uso institucional” se faz necessária devido à publicidade dos resultados e à diversidade de sujeitos nas comunidades universitárias. Como se trata de matéria de interesse público, inclusive midiático, considera-se que outros sujeitos da comunidade acadêmica podem fazer usos “não institucionais” desses resultados. Sendo

universidades federais, buscando identificar para que essa política tem servido após 15 anos de sua promulgação como lei federal e como prática institucional nas instituições de educação superior brasileiras. No trilha desse objetivo geral, também foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos<sup>8</sup>:

- Identificar os usos institucionais dos resultados do ENADE nas Universidades Federais da amostra;
- Identificar os usos institucionais dos resultados da avaliação de curso nas Universidades Federais da amostra;
- Identificar os usos institucionais dos resultados da avaliação institucional nas Universidades Federais da amostra;
- Elaborar um quadro analítico dos usos dos resultados do ENADE, avaliação de curso e avaliação institucional nas instituições estudadas.

Do ponto de vista da relevância desse estudo para o campo da política educacional ressalta-se que a avaliação é tema complexo e arena de disputas político-ideológicas no campo da produção científica e de políticas públicas (DIAS SOBRINHO, 2004), além de uma obrigação legal desse órgão público peculiar que é a universidade e, como tal, está sujeita a deveres institucionais para cumprir ritos a fim de atingir seus objetivos e cumprir sua função social.

Outro aspecto importante, indicador da relevância e pertinência deste estudo, é a *quase unanimidade* sobre a centralidade e o papel indutor da avaliação na gestão pública no contexto das reformas de Estado em resposta à crise do capital iniciada na década de 1970, sobretudo nas políticas educacionais, quando o aspecto gerencial ganha relevância na administração pública. Esse posicionamento da avaliação na conjuntura destaca estudos que têm como objeto as consequências das avaliações e o uso dos resultados da política de avaliação, pois estudar políticas de avaliação, os usos de seus resultados, implementação e consequências equivale a estudar os rumos da educação no país.

Ressalta-se, ainda, os elevados custos envolvidos na implementação de políticas de avaliação tanto no âmbito do Ministério como internamente nas IES, que

---

assim, daqui em diante, quando tratamos do uso dos resultados nessa tese, referimo-nos ao uso institucional, ou seja, aquele feito pela instituição, ou em função dessa, de forma institucional.

<sup>8</sup> Ao planejar a pesquisa tínhamos incluído como objetivo específico levantar os custos das avaliações do SINAES, porém, ao nos deparar com as dificuldades de acesso a essas informações, tanto do ponto de vista da obtenção das mesmas como da leitura do conteúdo dos processos, e concluindo que elas seriam secundárias na construção do caminho para atingir o nosso objetivo geral, optamos por declinar desse objetivo específico.

devem despender recursos financeiros, humanos, tecnológicos e de infraestrutura para garantir a implementação dessa política, o que permite levantar questionamentos sobre o retorno desses gastos para a comunidade universitária e para a sociedade.

A relevância deste estudo conecta-se também com o rigor metodológico necessário à pesquisa, na medida em que reconhecemos a complexidade e atualidade do debate em torno da produção de uma pesquisa educacional e a sua adesão à tradição científica. Em um contexto no qual a conjuntura pode ser caracterizada como uma fase obscura “(...) da sociedade da informação, do império da opinião pública e do ‘capitalismo cognitivo’” (SANCHEZ GAMBOA, 2017, p. 122) há uma ampliação da nossa responsabilidade como pesquisador que visa construir conhecimento científico por meio de uma pesquisa avaliativa de uma política educacional. Essa responsabilidade está diretamente vinculada ao propósito de contribuir na direção de uma compreensão da realidade da educação brasileira, que constitui a totalidade da realidade social, entendida como a unidade do fenômeno e da essência e que, justamente por isso, não se revela imediatamente (KOSIK, 1969).

Nesse sentido, pretendemos captar a essência do fenômeno avaliação da educação superior no Brasil, ou seja, perguntar e expor como a coisa em si se manifesta e também como ela (coisa em si) se esconde. Essa empreitada, necessária, nos coloca as responsabilidades já elencadas, justamente porque a essência, a coisa em si, não se manifesta diretamente, de forma acessível, sendo preciso o exercício dessa pesquisa, assim como de todas as pesquisas científicas, como “atividade peculiar”, um “*détour*”, pois, “a filosofia<sup>9</sup> pode ser caracterizada como um esforço sistemático e crítico que visa captar a coisa em si, a estrutura oculta da coisa, a descobrir o modo de ser do existente” (Kosik, 1969, p 14).

Em termos dos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa avaliativa de política pública, *ex post*, qualitativa, cujos procedimentos adotados foram os seguintes: 1) construção de um quadro teórico conceitual sobre o tema e objeto da pesquisa; 2) análise documental de relatórios da Comissão Própria de Avaliação

---

<sup>9</sup> Kosik (1969) utiliza o majoritariamente o termo filosofia, porém, ao responder perguntas referentes à separação entre fenômeno e essência cita a ciência e a filosofia como “atividade peculiar” capaz de apreender a essência, que “não se manifesta diretamente”. Nesse momento, o filósofo tcheco referencia-se em Marx, que utiliza o termo “ciência” (nota 1, p. 13), o que dá a entender que filosofia e ciência tem a mesma conceituação. Como não importa, para nós, essa distinção lexical, em Kosik e Marx, se filosofia ou ciência, mas sim a proposição teórica e prática em questão, consideraremos que não há uma distinção efetiva entre esses conceitos em Kosik, sendo importante a assunção de que, para atingir a essência de um fenômeno, faz-se necessário “um esforço sistemático e crítico que visa captar a coisa em si, a estrutura oculta da coisa, a descobrir o modo de ser do existente (p. 14).

(CPA), do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das IES selecionadas tendo como referência básica o primeiro ano de vigência do PDI, cujo limite foi 2018; e 3) pesquisa bibliográfica, compreendendo o balanço da produção acadêmica diretamente relacionada à avaliação do SINAES.

O quadro conceitual foi constituído como base teórica e analítica da pesquisa, sendo composto de modo que pudemos compreender e contextualizar o tema e objeto da pesquisa, referenciando-os em conceitos-chave e categorias de análise da área de política educacional e avaliação de políticas, especificamente: Estado, hegemonia, política, avaliação de políticas e avaliação educacional.

A formação do *corpus* documental da pesquisa foi definida de modo a contemplar a possibilidade de analisar os usos dos resultados de cada avaliação que compõe o SINAES a partir da relação entre seus produtos diretos e o uso institucional que se fez (ou não) desses produtos nas IES selecionadas. Os documentos escolhidos são os “produtos diretos” da avaliação e aqueles considerados “expressões de uso das avaliações”. Tais documentos foram definidos no projeto de pesquisa, porém, o desenvolvimento da pesquisa, na fase da coleta dos documentos, promoveu correções de rumos que formaram o *corpus* documental utilizado como base dessa análise.

É importante relatar, que no projeto de pesquisa previmos “produtos diretos da avaliação” e “expressões de uso institucionais das avaliações” globais em cada IES selecionada, por instrumento de avaliação. Por exemplo, no caso da avaliação institucional previmos um produto direto da avaliação (relatório da autoavaliação confeccionado pela CPA) e uma “expressão documental de uso formal dos resultados da avaliação” (PDI), que nesse caso, foi confirmado satisfatoriamente, para uma amostra representativa e abrangente<sup>10</sup>. Essa previsão, no caso do ENADE e Avaliação de Curso, não foi efetivada satisfatoriamente durante a primeira fase de coleta de dados.

No caso do ENADE foram confirmados os produtos diretos (relatório do INEP para todas as IES e alguns relatórios institucionais das IES), mas não as “expressões de usos formais”, globais, como previsto. O que previmos genericamente como

---

10 Quando usamos o termo “confirmado” ou “validado” para a amostra, queremos indicar que o documento pode ser tratado e forneceu dados e informações relevantes para os objetivos da pesquisa, considerando os recortes e os procedimentos metodológicos de tratamento dos dados qualitativos não estruturados para extrair o uso institucional dos resultados de cada universidade componente da amostra

“Documentos institucionais que versam sobre o ENADE” não foram encontrados, pois a IES não tem relatórios sintéticos sobre os resultados do ENADE, limitando-se a divulgar os resultados quantitativos em quadros e tabelas, além de notícias sobre os resultados do exame. Dessa forma, os dados iniciais do ENADE não se configuraram como “expressão do uso dos resultados” válida para essa pesquisa, pois a forma de publicação não permitiria a extração de informações relevantes, além das que já estavam nos relatórios da CPA e PDI.

A avaliação de curso, externa, que produz um relatório do INEP, somente se realiza efetivamente no caso da IES ter nota baixa no ENADE (1 ou 2 em uma escala de 0 a 5). Além disso, observamos durante a coleta de dados, que os resultados de avaliação de cursos divulgados pelas IES estão vinculados ou às pesquisas de opinião componente da autoavaliação institucional da IES ou ao ENADE. Sendo assim, optamos por analisar, no relatório da autoavaliação (CPA) e no PDI, como os resultados dessas avaliações aparecem e os usos desses resultados a partir desses documentos. Para a Avaliação de cursos, interna, os relatórios e documentos encontrados têm caráter exclusivamente quantitativo e são apresentados em separado, geralmente por curso, vinculados a pesquisas de opinião da autoavaliação ou ao ENADE. Esta situação diluiu a avaliação de curso no ENADE ou na autoavaliação.

Sendo assim, optamos por incluir, na análise dos relatórios da CPA e do PDI, tanto menções à avaliação de cursos, como menções ao ENADE, pois esses documentos tratam da IES como um todo, além de serem as sínteses formais dos processos de avaliação e dos processos de planejamento, configurando-se como as principais e mais significativas fontes primárias para esta pesquisa.

O relatório da CPA (autoavaliação) foi cotejado com o PDI, compreendendo o primeiro como produto direto da avaliação e, o segundo, como expressão formal do uso institucional deste relatório da avaliação nos marcos do SINAES. A busca de informações a partir da análise de cada um desses documentos, assim como da comparação entre eles, encontra fundamento na legislação, especificamente no artigo 3º da lei que criou o SINAES, que relaciona as dimensões institucionais que devem ser consideradas na avaliação (BRASIL, 2004); No decreto nº 5771, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, elenca o que o PDI deve conter, consolidando, no âmbito



da norma, a relação entre os documentos; E na Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 065, de 09 de outubro de 2014, que trata do roteiro para relatório de autoavaliação institucional,

Considera-se ainda que, enquanto política educacional, o SINAES teve seu processo de formulação concluído há mais de 15 anos num contexto de disputa de rumos da educação superior brasileira que propiciou, e ainda propicia, vasta produção acadêmica, da mesma forma que sua implementação, a qual vem sendo objeto de pesquisas cujos resultados demonstram divergências profundas não só com os ideais originais da formulação, mas também com o texto aprovado (BARREYRO; ROTHEN, 2006). Essa produção acadêmica tem se focado particularmente em estudos epistemológicos, que versam sobre a concepção de avaliação e sua relação com a concepção de Estado e educação, estudos da legislação e suas modificações ao longo da implementação da política e, por fim, estudos de caso, sendo esse último o principal formato das teses e dissertações (PEREIRA, 2015), fato que nos orienta a formar a amostra dessa pesquisa de modo a garantir uma representatividade institucional que permita um olhar mais amplo para o SINAES.

Com relação à definição da amostra das instituições a serem pesquisadas é preciso considerar que, segundo o censo da educação superior (INEP, 2017), o universo de IES é composto 2488 instituições, subdivididas quanto à dependência administrativa em 296 públicas e 2152 privadas, e, quanto à organização acadêmica, em 199 universidades, 189 centros universitários, 2020 faculdades e 40 Institutos Federais e CEFET. Como se pode perceber, seria impossível, no tempo e dinâmica de um doutorado realizar uma pesquisa censitária nesse universo. Entretanto, também seria igualmente impossível realizar esta pesquisa se definíssemos uma amostra probabilística utilizando métodos estatísticos, pois o número de IES ainda seria elevado para nossos objetivos<sup>11</sup>. Portanto, para o desenvolvimento dessa pesquisa é necessário a definição de uma amostra intencional e representativa, que cumpra critérios de diversidade institucional e abrangência, avançando para além dos estudos de caso realizados até agora.

É relevante e necessário explicitar também que, na intencionalidade da definição da amostra, diante da diversidade institucional da educação superior

---

<sup>11</sup> Para uma margem de erro de 5% e 95% de nível de confiança a amostra simples para a população total de IES seria de 331 IES.

brasileira<sup>12</sup>, escolhemos como campo de estudo as universidades, pois conforme afirmam Charles e Verger (1996) a universidade, por sua constituição histórica, é um elemento central dos sistemas de educação superior, de modo que as instituições não universitárias se situam em relação a elas.

Optar pelas universidades, não foi suficiente, pois ainda há uma diversidade de instituições e de situações, modalidades e níveis acadêmicos aos quais os cursos nas universidades podem estar enquadrados, o que pode ter interferência em vários aspectos que dizem respeito à avaliação, não só do ponto de vista de regulação e supervisão, mas também das pesquisas já realizadas. Por isso optamos por considerar, na seleção das universidades que compuseram a amostra, os dados de matrículas referentes aos cursos de graduação presencial em atividade, excluindo então os dados dos cursos extintos ou em extinção, da modalidade a distância e do nível acadêmico sequencial. É importante ressaltar que esse recorte, não teve influência nos dados constantes nos documentos analisados, se deu para fins de seleção das IES que compuseram a amostra, que foi definida por categoria administrativa e por tamanho, baseado nas matrículas, segundo os dados do censo de 2017 obtidos direto dos microdados.

Nesse momento é preciso relatar um redirecionamento da pesquisa, que levou à definição do seu campo empírico. Esta mudança de rumos se deu na composição da amostra e no recorte de fontes. Inicialmente, a amostra de instituições teria a seguinte composição: as 5 maiores e mais representativas instituições brasileiras abrangidas pelo SINAES, em número de matrículas em cursos de graduação presencial, categorizadas com a seguinte referência: a) A maior universidade federal dentre as antigas<sup>13</sup>, b) a maior universidade federal dentre as mais novas<sup>14</sup>, c) a maior universidade privada considerada comercial, cuja mantenedora tenha fins lucrativos, d) a maior universidade não-comercial, cuja mantenedora não tenha fins lucrativos, e) a maior universidade dentre aquelas

---

12 As tipificações das instituições de educação superior no Brasil, por organização acadêmica são: Universidade, Centro Universitário, Faculdade, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e Centro Federal de Educação Tecnológica

13 Até a publicação da MP 661 de 18 de outubro de 1994 que altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências

14 Após a publicação da MP 661 de 18 de outubro de 1994 que altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências, e que não fosse resultado de federalização ou transformação de outra instituição já existente, como por exemplo, CEFET, Escola ou faculdade federal isolada.

consideradas tradicionais no campo da avaliação<sup>15</sup>, o que levou, aplicando esses critérios e nos apoiando no Censo da Educação Superior (INEP, 2017), a selecionar as seguintes instituições:

- a) Universidade Federal do Rio de Janeiro (38.780 matriculados);
- b) Fundação Universidade Federal do ABC (12.099 matriculados);
- c) Universidade Estácio de Sá (129.873 matriculados);
- d) Pontifícia Universidade Católica de Belo Horizonte<sup>16</sup> (44.420);
- e) Fundação Universidade de Brasília<sup>17</sup> (34.436 matriculados).

Com essa amostra intencional, acreditávamos ser possível observar de modo representativo, os usos dos resultados institucionais do SINAES, uma vez que as IES selecionadas são, pelo tamanho e importância, referência para o sistema e para a sociedade. Porém, no decorrer da pesquisa não foi possível coletar todos os dados conforme o planejado. Em relação à formação do corpus documental, não obtivemos acesso à documentação atualizada das IES privadas e do ponto de vista das entrevistas, não houve retorno algum de diversos sujeitos elencados para as entrevistas<sup>18</sup>, e quando houve (2 instituições públicas), a análise preliminar das transcrições não produziu informações relevantes que já não estivessem disponíveis

---

15 Durante o processo de debate sobre o modelo de avaliação da educação superior, a partir da década de 1990, houve um conjunto de docentes e pesquisadores que compuseram as comissões de elaboração do PAIUB e do SINAES. Esse grupo de professores e pesquisadores se constituiu em um grupo de influência na academia e também da política, fundando inclusive uma revista científica e, quando ocupando cargos de direção, produziram em suas universidades que serviram de modelo para a área. As instituições envolvidas nesse processo foram consideradas nessa tese como “tradicionais” na área da avaliação institucional.

16 A PUCBH não é a maior universidade privada sem fins lucrativos em número de matrículas na graduação presencial, porém ela foi escolhida por ser a maior PUC nesse quesito e por representar o maior segmento de universidades privadas sem fins lucrativos que é o das Universidades Católicas. A maior universidade privada sem fins lucrativos – não confessional ou comunitária – é a Universidade Paulista, UNIP, com 213.517 matrículas e a segunda maior é a Universidade Nove de Julho, com 120.765 matriculados. A PUCBH é a terceira maior de todas as privadas sem fins lucrativos, com 44.420 matriculados e, como já dissemos, representa o segmento das católicas, que tem ao todo 227.679 matriculados, sendo então, ao nosso critério, a mais representativa dessa categoria administrativa.

17 Segundo Almeida Júnior (2004), a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) promoveram experiências em 1986 e 1991 respectivamente, e contribuíram para a consolidação do dominante da comunidade universitária sobre o tema. Considerando esse histórico e o fato de a Unicamp ter aderido ao ENADE somente em 2010, mas não necessariamente ao SINAES, já que não faz parte do sistema federal de ensino, elegemos a UnB como “representante” do segmento das Universidades tradicionais no campo da avaliação.

18 As entrevistas iniciariam com os Procuradores Educacionais Institucionais (PI), os quais, de acordo com o artigo 61-E da Portaria MEC nº 40 de 12 de dezembro de 2007, consolidada em 2010, são os responsáveis na IES pelas informações prestadas ao cadastro e-MEC e nos processos regulatórios correspondentes, bem como pelos elementos de avaliação. Prevíamos também que o PI indicasse outros sujeitos que julgasse relevantes. Em uma das duas únicas IES em que conseguimos concretizar as entrevistas, foram indicados mais dois sujeitos para serem entrevistados. Apenas um retornou e foi entrevistado, somando, então, três entrevistas de duas instituições diferentes.

nos documentos. Tal situação com as entrevistas realizadas podemos creditar, por hipótese, a dois fatos: 1) os sujeitos em questão serem, ou terem sido, vinculados às gestões das suas universidades, ocupando cargos de direção e se portaram como representantes da gestão ou de um projeto a ser defendido; 2) a metodologia escolhida para as entrevistas (semiestruturadas) não deram conta de aprofundar as questões que pudessem nos levar além do que já estava nos documentos.

Diante desses percalços, optamos por restringir as fontes da pesquisa aos documentos e mudar a composição da amostra. A restrição à análise documental se deu por considerarmos que os documentos seriam capazes (e foram) de produzir dados consistentes e relevantes para a pesquisa. Também consideramos outras duas questões nessa decisão: 1) ao entrevistar quaisquer ocupantes de cargo de gestão de forma complementar à análise documental, as chances de termos apenas conteúdo oficial, repetindo o já ocorrido, eram grandes; 2) configuraria uma outra pesquisa, se decidíssemos construir uma amostra relevante e representativa, com diversos extratos componentes da comunidade acadêmica, de modo a minimizar, via comparação, o “discurso oficial”.

Com relação à composição de nova amostra, para cumprir critérios de diversidade institucional e abrangência, avançando para além dos estudos de caso realizados até agora, selecionamos 5 universidades federais, uma por região do país (norte, nordeste, centro-oeste, sul e sudeste). A opção por nos restringir à rede federal de universidades deu-se pela abundância de informações públicas disponíveis e comparáveis interinstitucionalmente, pelo nível de implementação do SINAES e pela influência que as universidades federais exercem em todo sistema de educação superior.

Por último, como a avaliação é, também, uma forma de prestação de contas à sociedade e a prestação de serviço educacional à população uma concessão do Estado, consideramos que o acesso aos relatórios institucionais vinculados à política de avaliação deveria ocorrer de forma direta a qualquer cidadão, por meio de sua publicidade via portal na internet.

A amostra foi composta então por uma seleção de 5 (cinco) universidades públicas federais, sendo as maiores e mais representativas abrangidas pelo SINAES, em número de matrículas em cursos de graduação presencial em atividade por região, quais sejam: Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Nordeste; Universidade Federal Fluminense (UFF) – Sudeste; Universidade Federal do Pará (UFPA) – Norte;

Universidade de Brasília (UnB) –Centro-oeste; Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Sul.

Por meio desses procedimentos acima descritos, foi possível observar, de modo representativo, os usos dos resultados do SINAES, com o intuito de realizar uma pesquisa de avaliação dessa política longeva e influente na educação brasileira.

Isto posto, o problema de pesquisa apresentado no início desta introdução ganhou corpo e pôde ser reescrito, passando a ser sintetizado na seguinte questão: **Considerando que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) completou 15 anos de implementação em 2019, e a sua relevância na regulação e supervisão do sistema e na gestão e planejamento das instituições, bem como sua influência nos currículos dos cursos de graduação, quais são os usos institucionais dos resultados do ENADE, da Avaliação Institucional e da Avaliação de Curso, feitos por universidades públicas federais brasileiras?**

Os resultados da pesquisa, compreendendo a análise e as considerações acerca desta, serão apresentados em mais cinco partes, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, reconstituímos o percurso histórico da Política Nacional de Avaliação da Educação Superior, recuperando os seus antecedentes, até chegar à sua versão vigente, o SINAES. Apresentamos o nosso objeto de pesquisa, de modo a contextualizá-lo e problematizá-lo, situando o SINAES não só na história das políticas de avaliação, como também na história das universidades e educação brasileira, assim como no processo da política, entendida numa perspectiva histórica (conformação da agenda, formulação, implementação).

O segundo capítulo será destinado à revisão da literatura e à discussão metodológica. Nessa seção apresentaremos as intersecções entre os campos da avaliação de políticas e as políticas de avaliação, assim como suas relações com as reformas do Estado no contexto da crise estrutural do sistema do capital (MÉSZAROS, 2000, 2011). A análise qualitativa do balanço da produção acadêmica diretamente relacionada ao objeto da pesquisa completa essa segunda parte desta tese, apresentando elementos da nossa compreensão acerca da produção acadêmica sobre avaliação da educação superior e especificamente sobre avaliação da política de avaliação.

O terceiro capítulo tem como objetivo a apresentação da análise exploratória dos dados coletados a partir dos documentos cujo foco foi captar os usos institucionais dos resultados das avaliações na relação entre o produto direto da avaliação (RCPA)

e a expressão do seu uso institucional (PDI). A análise exploratória realizou-se por meio de um processo de codificação do conteúdo dos documentos no qual foram garimpados excertos representativos dos usos institucionais dos resultados.

Os quarto e quinto capítulos foram destinados a discutir nosso objeto a partir das categorias que emergiram no processo de codificação exposto no capítulo 3. Propusemos uma discussão sobre a temática que abrange cada categoria com apoio da literatura de referência, presente no quadro teórico constituído para esta tese, e da produção acadêmica emergente do balanço. O quarto capítulo destina-se à discussão da categoria “concepção sobre avaliação e planejamento”, que considerou também o contexto da relação avaliação/planejamento. O quinto capítulo ficou circunscrito à categoria “formas de uso dos resultados”.

Nas considerações finais, apresentamos a síntese da tese, a análise sobre os resultados da pesquisa considerando, além do problema de pesquisa, a hipótese e os objetivos, geral e específico, as dificuldades e limitações da pesquisa, buscando apontar para novas questões geradoras de outras investigações relevantes sobre o SINAES.

## 1. AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: HISTÓRICO E PROCESSO DA POLÍTICA

Para avaliar uma política pública faz-se necessário conhecê-la em sua essência, percebendo e compreendendo não só o seu processo, que envolve a identificação dos problemas, a conformação da agenda decisória, a formulação da política, a implementação e a avaliação (BAGATTOLLI, 2013), mas, também, e, sobretudo, sua posição na história e suas funções sociais. Sendo assim, partimos do pressuposto de que perceber e compreender os momentos da política<sup>19</sup>, que já mencionamos, deve considerar os elementos históricos, sociais e culturais, bem como as contradições e os determinantes econômicos envolvidos em cada processo e também na totalidade.

A história da política nacional<sup>20</sup> de avaliação da educação superior é essencial não só para situar o SINAES no tempo, mas sobretudo para compreendê-lo em sua totalidade (Cury, 1995), imprimindo uma visão que vai além do SINAES, o qual, por ser a expressão mais recente da política nacional de avaliação da educação superior, não poderia ser compreendido em si, apenas, mas de forma integrada ao processo de surgimento, condensação, disputa e consolidação dessa política nacional.

Trazer para esta tese um estudo da história da política nacional de avaliação da educação superior faz sentido a partir da assunção da categoria totalidade, a qual implica a historicização dos fenômenos. Não trazer essa discussão seria correr o risco de autonomizar o SINAES como parte de um universo separado, diante do todo que se constitui e se constrói, dialeticamente, não só com a política de avaliação da educação superior, mas também com a Educação e a realidade social. (Cury, 1995).

O capítulo foi organizado iniciando com a contextualização histórica da política nacional de avaliação da educação superior, começando pela universidade, passando primeiro pelo momento da *conformação da agenda*, compreendendo, segundo classificação de Almeida Júnior (2004), o período entre 1983 e 1992. É nesse

---

19 A literatura sobre o ciclo de políticas utiliza também termos como etapas e fases, porém, Bagattolli (2013) alerta para o fato de os momentos da política constituírem-se de processos dinâmicos e interativos e não lineares e autocontidos, o que, em nossa visão, conceitua melhor a complexidade do processo político e por isto adotamos essa terminologia.

20 A adjetivação “nacional” faz-se necessária para dar conta da unidade no tempo e espaço com a qual confrontamos essa política. Tomaremos sempre o cuidado de mencionar a política **nacional** de avaliação para circunscrever nossa abordagem a esse fenômeno e não confundir com um programa de avaliação ou mesmo com a prática avaliativa.

momento que ocorrem debates ou discussões entre diversos sujeitos envolvidos, como gestores, estudantes, trabalhadores e sociedade, produzindo um consenso em torno de um problema político, que, no caso, é a crise das universidades e a avaliação como um instrumento para gestão de recursos diante da crise econômica, da redução de gastos e da expansão do sistema.

Continuamos a contextualização histórica pelo momento da *formulação*, período que compreendeu os anos entre 1993 e 1995, quando, em um espaço político de trocas, conflitos e poder, propostas e projetos são elaborados. No caso da avaliação, essas propostas e projetos conformam o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

Em seguida, focamos no momento da *implementação*, no qual a política formulada é consolidada e executada. Nessa seção trataremos do Exame Nacional de Cursos (ENC), o *provão*, da Avaliação das Condições de Oferta/Ensino (ACE) e do SINAES, somando o SINAES à classificação do processo político da avaliação da educação superior proposto por Almeida Júnior (2004), por se tratar também de uma política de avaliação implementada.

Cabe afirmar que estabelecemos essa periodização a partir de Almeida Júnior (2004) como forma de construir e desenvolver a reflexão sobre a avaliação da educação superior considerando as categorias totalidade, contradição, mediação e hegemonia. Em nenhuma hipótese olhamos para o fenômeno, que constitui nosso objeto de pesquisa, de forma estanque, linear e/ou etapista, apenas por sua expressão fenomênica. O movimento que caracteriza o processo de construção da política nacional de avaliação da educação superior é dialético, tal qual a realidade o é.

Ao reconstituir essa periodização, pretendemos olhar de forma transversal para a política nacional de avaliação da educação superior para além dos programas, reconhecendo as partes no todo e o todo nas partes; por isso, também, a historicização da política de avaliação não poderia desconsiderar a Universidade, *locus* principal da Educação Superior Brasileira.



## 1.1 RECONSTRUINDO O PERCURSO HISTÓRICO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Fávero (2006), em artigo sobre o percurso histórico da universidade no Brasil desde suas origens até a reforma de universitária de 1968, ao afirmar a importância de transformar a universidade, alerta que para isso é preciso conhecer a sua realidade, organização, funcionamento e desenvolvimento. Tal empreendimento somente é possível se relacionar universidade e sociedade, olhando para a sua dimensão política. Para a autora, qualquer debate sobre a instituição não deve ser iniciado pelo “(...) ‘fenômeno universitário’ analisado fora de uma realidade concreta, mas como parte de uma totalidade, de um processo social amplo, de uma problemática mais geral do país” (p.18-19), de modo a situar a sua história.

Essa mesma compreensão transpomos para o estudo da Avaliação da Educação Superior, cuja história se confunde com a história da universidade a partir da reforma de 1968, pois a primeira ocorre em função da segunda, como será possível entender no decorrer dessa seção, na qual iniciamos situando os antecedentes da avaliação da educação superior no processo de reforma universitária de 1968, passa pelo período de consolidação da agenda da avaliação na década de 1980 até chegar à fase de formulação das primeiras políticas de avaliação da educação, o que ocorre na década de 1990.

### 1.1.1 O percurso inicial da Universidade no Brasil

Embora o significado da inexistência da instituição universitária no Brasil, suas causas e implicações seja objeto de interpretações diferentes dentre os estudiosos da história da educação superior brasileira, há um certo consenso de que o seu surgimento se deu tardiamente em comparação à América espanhola (Mendonça, 2000). Esse atraso é creditado por Fávero (2006), tanto à resistência da Coroa Portuguesa, reflexo de sua política colonial, como à elite brasileira, que enviava seus filhos para completar a formação em níveis superiores na metrópole, a qual frustrou todos os esforços de criar universidade no Brasil no período colonial. Essa tradição educacional das elites significou uma política de controle de “qualquer iniciativa que vislumbresse sinais de independência cultural e política da Colônia” (FÁVERO, 2006, p. 20), a educação superior brasileira tendo sido inaugurada apenas depois da vinda

da família real em 1808, com a criação de algumas escolas de caráter profissionalizante, cujo caráter laico e estatal é destacado por Mendonça (2000).

Após a independência, no período imperial

(...) outras tentativas de criação de universidades se fizeram sem êxito; uma delas foi apresentada pelo próprio Imperador, em sua última Fala do Trono (1889), propondo a criação de duas universidades, uma no Norte e outra no Sul do país, que poderiam constituir-se centros de alta organização científica e literária. (FÁVERO, 2000, p. 21)

Mendonça (2000) relata a resistência de distintos grupos com as propostas de criação de universidades nesse período, destacando aquela que os positivistas exerceram em nome da liberdade de ensino e contra a centralização que parecia evidente aos interesses de criação de universidade. Sobre isso a autora pondera:

Tal questão remete, por um lado, à discussão sobre as finalidades dessa instituição e, por outro, para a complicada relação entre a universidade e o Estado, tendo em vista que uma das suas demandas essenciais, como instituição historicamente constituída, tem sido a de autonomia, particularmente acadêmica, com relação às demais instituições da sociedade e especificamente com relação ao Estado. (p. 135)

Somente a partir de 1920, já na República, vê-se o surgimento das primeiras universidades no Brasil, sendo a primeira que se concretizou a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920 pelo governo federal por meio da agregação da Escola Politécnica com a Escola de Medicina e Faculdade de Direito, esta última, resultado da fusão de duas escolas livres já existentes. Essa justaposição não garantiu uma integração entre elas, pois cada uma manteve suas características funcionando de maneira isolada sem alterações curriculares ou de práticas no interior de cada uma. Esse modelo foi posteriormente replicado quando criada pelo governo estadual a Universidade de Minas Gerais (MENDONÇA, 2000; FÁVERO, 2006).

Nos anos 30, o regime descentralizado característico da primeira república, que vinha se revertendo desde os anos 20, perde força e medidas centralizadoras começam a ser tomadas em diversos setores da sociedade. É nesse momento que surge o Ministério da Educação e Saúde Pública cujo primeiro titular, Francisco Campos, implementa reformas do ensino com o objetivo de

(...) adaptar a educação escolar a diretrizes que vão assumir formas bem definidas, tanto no campo político quanto no educacional, tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à

modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho. (FÁVERO, 2006, p. 23)

Porém, em contraste a esse projeto centralizador, voltado majoritariamente à formação profissional, foram criadas, em 1934, a Universidade de São Paulo (USP) e, em 1935, a Universidade do Distrito Federal (UDF), projetos que expressam concepções de universidade diferentes, mas que tinham a pesquisa e a produção cultural considerada de forma central na missão institucional. Porém, em 1937 a criação da Universidade do Brasil, que englobou a Universidade do Distrito Federal, desacelerou de maneira contundente os esforços de Anísio Teixeira de, retomando propostas da Associação Brasileira de Educação (ABE) e Academia Brasileira de Ciências (ABC), ter a pesquisa e a produção cultural desinteressada como centro da missão universitária, projeto, também, encapado pela USP (FÁVERO, 2006).

Após o fim do Estado Novo, inicia-se no país um processo de redemocratização que é expresso na promulgação da constituição de 1946, porém, no âmbito da educação superior, já no governo provisório, o Presidente da República, José Linhares, sanciona o Decreto-Lei nº 8393/1945, concedendo autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar para a Universidade do Brasil, prerrogativas negadas pela Lei 452/37 que a criara no contexto do autoritarismo do governo de Getúlio Vargas. No entanto, é mantido o caráter majoritariamente de formação profissional das universidades, sem a mesma ênfase na pesquisa e produção do conhecimento.

De acordo com Mendonça (2000), nos anos 1950 e 1960, sob a influência do populismo, a educação superior no Brasil vive sua primeira expansão significativa elevando o número de universidades de 5 pra 37 e de instituições isoladas de 293 pra 564, sendo o crescimento de matrículas majorado em 236,7% e também ocorre amplo movimento contestatório da situação da educação superior no país que, com o protagonismo do movimento estudantil e da comunidade científica organizada, reivindica a sua modernização, cujo ápice, segundo Fávero (2006), é atingido com a criação da Universidade de Brasília (UnB) em 1961, que surge "(...) não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como foram a USP e UDF nos anos 30" (p. 29).

Nesse contexto, o movimento para a Reforma Universitária, liderado pela União Nacional dos Estudantes, que pretendia combater o caráter arcaico e elitista da

educação superior, ganha força suficiente para influenciar a sociedade e o governo para a necessidade de mudanças; porém, esse processo virtuoso, associado às mobilizações pelas *reformas de base*, foi interrompido pelo golpe militar em 1964, que, no âmbito da educação, apropria-se da comoção social em favor da reforma universitária e promove

(...) um evidente deslocamento do eixo em torno do qual se articula a reforma da universidade. Este se transfere do âmbito da reflexão sobre a sua responsabilidade social e política num projeto global de desenvolvimento, para o âmbito da racionalidade administrativa e econômica, num contexto marcadamente repressivo (MENDONÇA, 2000, p. 147).

Embora a Lei 5540/68, que materializa a Reforma Universitária, tenha sido publicada em 1968 pelo governo da ditadura civil-militar, já havia um processo iniciado logo após o golpe, destacando-se o plano de assistência técnica estrangeira no âmbito do acordo MEC/USAID, o Plano Atcon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968), que propiciaram a publicação de atos legais precursores da reforma universitária da lei 5540/68, cujo objetivo era aumentar a eficiência e a produtividade da universidade. Medidas situadas na conjuntura econômica e política da época, de alinhamento ao projeto do capital para a América Latina, já que alinhavam as origens da avaliação na educação superior, conforme vamos demonstrar a seguir. (FÁVERO, 2006; ZANDAVALLI, 2009)

Com essa sintética recuperação histórica sobre a universidade no Brasil podemos observar que as concepções de universidade bem como suas funções sociais subjacentes, e principalmente o seu bloqueio, estão diretamente ligadas aos interesses das elites dirigentes do país (CARVALHO, 2008) em cada momento histórico. Nesse contexto, a educação superior no Brasil somente se torna realidade quando a sede do governo de Portugal é transferida para o Brasil, mesmo assim, exclusivamente destinada à formação de quadros militares para o Estado e outras profissões técnicas. A formação científica, jurídica e cultural foi relegada à metrópole enquanto o país foi colônia e também durante longo período no Brasil imperial, fato que Carvalho (2008) identifica como um dos fatores de unidade da constituição da elite brasileira no período imperial e que reforça a ideia de que a universidade no Brasil, mesmo quando ela não existia, está intimamente ligada aos interesses dessas elites, inclusive daquelas que em determinado momento se posicionaram como

antagonistas da cena política nacional, como foi o caso da criação da USP que, segundo Cardoso (1982), citada por Mendonça (2000), “(...) teve como objetivo explícito a reconquista da hegemonia paulista na vida política do país, o que se faria pela ciência em vez das armas” (p.138).

### 1.1.2 Antecedentes da política nacional de avaliação da educação superior

Uma política sistemática de avaliação da educação superior no Brasil surge somente no final de 1970 com a instituição da avaliação da pós-graduação coordenada pela CAPES (1977). Nos anos de 1980 têm início as discussões sobre uma efetiva avaliação institucional de cursos de graduação. Porém, os antecedentes das iniciativas de avaliação da educação superior no Brasil são encontrados a partir dos anos 60 em um conjunto de medidas e documentos inseridos no contexto da reforma universitária de 1968 que são, segundo Carla Busato Zandavalli (2009), subsídios para o entendimento das políticas de avaliação de larga escala que foram desenvolvidos nas décadas seguintes. Podem ser destacados<sup>21</sup> o Plano Atcon, o Relatório Meira Matos e o Relatório do Grupo de Trabalho Universitário (GTRU), instituído pelo MEC para estudar a crise da universidade (ZANDAVALLI, 2009).

O documento “Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira”, produzido pelo consultor estadunidense Rudolph Atcon, publicado em 1966, foi elaborado a pedido da Diretoria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura baseado em um estudo que incluiu visitas a diversas universidades, visando reformular as universidades para torná-las mais eficientes, racionais e eficazes, adequadas à situação do país. Porém, os seus princípios já podiam ser encontrados em trabalho apresentado à Universidade de Princeton em 1958 e depois publicado em 1963 na revista *The Latin American University*, mantida pela USAID, agência de desenvolvimento internacional do governo estadunidense (FÁVERO, 2006; ZANDAVALLI, 2009).

---

21 Também podem ser destacadas as influências da Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) no âmbito dos acordos com o MEC assinados entre os anos de 1964 e 1968, que tinham como objetivo, dentre outras coisas, a modernização do Ensino Superior brasileiro. A constituição da Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES), que depois se tornou Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES), pode ser elencada como antecedente das políticas de avaliação da educação superior, uma vez que suas funções guardam alguma relação com processos de avaliação da educação superior, na medida em que objetivam realizar um diagnóstico desse nível de ensino e propor políticas para o que se considerava na época melhorias.

O Plano Atcon (1965/1966), como ficou conhecido, pode ser considerado, numa abordagem ampla, uma das primeiras experiências de avaliação da educação superior no período militar, intensamente vinculada a controle, sobretudo de recursos. O plano deve ser entendido no contexto do governo militar, momento em que a educação está fortemente vinculada à segurança nacional, à forte influência estadunidense, além de ser compreendida pelo governo como motor do desenvolvimento. Segundo o autor do plano, era preciso tomar medidas necessárias para garantir a adequação da educação ao modelo econômico capitalista, valendo-se da teoria do capital humano e da gestão empresarial nas universidades. (ZANDEVALLI, 2009). A disseminação de uma mentalidade gerencial influente na transformação da administração das universidades a partir de modelos empresariais é considerada a sua mais importante influência no processo de mudanças na Educação Superior brasileira (CUNHA, 1988; NICOLATO, 1986; SGUISSARDI, 1993)

Noutro documento, considerado o segundo processo avaliativo oficial das universidades, o Relatório Meira Mattos (1967/1968),

(...) o Estado utiliza subterfúgios para impor sua força e preceitos ideológicos e cortar pela raiz as possibilidades de instalação de outra lógica social, política e econômica no país, defendendo a reestruturação da universidade nos moldes empresariais, com base nas teorias norte-americanas (fordismo e taylorismo). (ZANDEVALLI, 2009, p. 396).

Esse relatório foi resultado dos trabalhos de comissão especial presidida pelo General Meira Matos, instituída pelo presidente Costa e Silva por meio do Decreto nº 62024/67, cujas funções eram:

- a) emitir pareceres conclusivos sobre reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis;
- b) planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil;
- c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado. (ZANDEVALLI, 2009, p. 393)

O centro do relatório, do diagnóstico às propostas, é a questão disciplinar que envolve a necessidade de reprimir e controlar principalmente o movimento estudantil, principal polo de resistência ao regime dos militares, mas atacando também o que pudesse dar mais autonomia à instituição universitária. Muitas de suas propostas, são coerentes com as sugestões de Rudolph Atcon, como por exemplo: “o fim da

gratuidade da educação superior; a gestão empresarial das universidades; o estabelecimento de práticas e valores voltados à ordem capitalista” (ZANDAVALLI, 2009, p. 393). Porém, essas medidas têm dificuldades para serem operacionalizadas devido à centralização característica do governo; todavia, ambos documentos foram base para a Reforma de 1968.

O processo de “acúmulo” para produzir uma reforma da educação superior que responda às demandas sociais criadas pelas mobilizações estudantis na década de 60, na esteira do Plano Atcon (1967/1968) e Relatório Meira Mattos (1967/1968), foi considerado pelo governo que instituiu, por meio do decreto n.º 62.937 de 2 de julho de 1968, o grupo de trabalho para promover a reforma universitária (GTRU), cujo objetivo era “acelerar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País” (BRASIL, 1968)

Zandavalli (2009), afirma que “o GT foi criado para dar forma à reforma universitária já preconizada pelos militares” (p. 399) e esse seria o motivo pelo qual ele não atingiu as questões mais importantes reivindicadas pela comunidade universitária. A autora cita Florestan Fernandes (1979) ao concordar com o termo “Reforma consentida” cunhado pelo sociólogo, que alerta para o fato de que a comissão apenas referendou o que o governo já vinha construindo, preocupando-se em viabilizar as medidas já tomadas. Mesmo assim Fernandes (1979, *apud* ZANDAVALLI, 2009), ressalta que esse relatório foi o melhor diagnóstico possível realizado pelo governo, porém o avanço limitou-se ao campo abstrato e teórico, esgotando-se no que o autor chamou de “mero expediente literário”.

Por fim, reconhece-se que o relatório do GTRU estava em uníssono com os documentos anteriores, impondo “uma feição tecnocrática às universidades, com gestão empresarial voltada à eficiência, eficácia e produtividade das IES e o estabelecimento de um vínculo maior entre instituições e empresas.” (ZANDAVALLI, 2009, p.400)

Como se pode observar, após o golpe civil-militar, houve uma apropriação do sentimento da Reforma Universitária, criado sob a liderança das mobilizações estudantis e de algumas intervenções de entidades científicas. O governo estabelece um conjunto de estudos e produz relatórios com apoio de organismos internacionais que sob o guarda-chuva da reforma e da modernização da instituição universitária, impõe um conjunto de medidas autoritárias que, na essência, visam o controle e a

repressão, sendo o ideário da eficiência e do empresariamento da gestão duas fortes influências que motivaram as propostas de avaliação discutidas na década de 80, as quais inauguram uma disputa de concepções presente até hoje no campo teórico e político da avaliação da educação superior brasileira.

### 1.1.3 Respostas à crise da Educação Superior: Conformação da Agenda

Em uma definição ampla, a *conformação da agenda*, é o processo em que um problema político se torna um problema social e que, sendo reconhecido como tal, seja necessária a intervenção estatal, ou ainda que, um problema social se torna um problema político e, sendo reconhecido como tal, seja necessária a intervenção estatal. Nesse processo não há uniformidade, e ele pode ser consequência de um conflito entre dois atores do processo político, um processo de filtragem de questões resultando em não-decisões, a pressão da opinião pública ou grupos de interesse ou ainda consequência da vontade de governos mobilizando apoio público para algo que ele queira fazer (JANN e WEGRICH, 2007)

Já numa definição específica, “Agenda de uma política é o conjunto de problemas, demandas, assuntos que os que governam (ocupam o aparelho de Estado num determinado momento) selecionam (ou são induzidos a selecionar) e classificam como objetos sobre os quais decidem que vão atuar. (DAGNINO & BAGATTOLLI, 2009, p. 155).

Para Almeida Júnior (2004), a conformação da agenda das políticas de avaliação da educação superior é caracterizada por debates, discussões entre governo, Reitores e comunidade universitária e a sociedade, além de experimentação das primeiras iniciativas de avaliação.

Na fase de construção da agenda da avaliação, (...), ocorrem as primeiras discussões entre as universidades, associações sindicais, comunidade acadêmica, sociedade e Ministério da Educação (MEC) sobre o tema da avaliação; Nessa fase, surge, em 1983, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), proposto pelo Conselho Federal de Educação - CFE, juntamente com o apoio da CAPES e BNDES; em 1986 surge o GERES (Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior, Governo Sarney), propondo nova política para a educação superior brasileira; de 1986 a 1992, ocorrem algumas experiências com a avaliação no país: 1986 (UnB), processo global de avaliação, 1988 (UFMG), avaliação das atividades de ensino e produção da investigação; 1988 (USP), lista dos



improdutivos; 1991 (UNICAMP), avaliação institucional completa e sistemática (p. 75).

O Autor, ainda em sua pesquisa de doutorado, que envolve análise de documentos referentes à avaliação da educação superior na década de 1980, identifica como ‘problema selecionado pelos governantes’ a crise da educação superior, sendo essa “um dos motivos ou das razões pelas quais o tema Avaliação entra para agenda governamental (p. 82)”. Sendo que

a leitura de dois documentos bastante expressivos nessa fase, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU (1983) e o Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior – GERES (1986), nos permite perceber o significado da crise da educação superior (p.83).

Nesse sentido, seguiremos apresentando uma breve caracterização do Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU (1983); da Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior – CNRES (1985) e do GERES (1986), com o intuito de continuar contextualizando historicamente a política de avaliação e também de identificar suas contribuições na conformação da agenda dessa política.

O Programa de Avaliação da Universidade (PARU) foi elaborado em 1983 no interior do Conselho Federal de Educação (CFE); foi um desdobramento das discussões geradas pelas greves das universidades federais ocorridas nos anos anteriores e também das críticas à legislação da educação superior. O programa sofreu influência da avaliação já existente na pós-graduação, realizada pela Capes, cujo diretor geral e membro do CFE, Edson Machado de Souza, teve a iniciativa de criar um Grupo Gestor de Pesquisa (o próprio PARU) para tratar da gestão das IES e da produção e disseminação do conhecimento (CUNHA, 1997). Sendo assim, seria necessário “avaliar o sistema de educação superior, em seu conjunto, nele incluídas as universidades e instituições isoladas, públicas e privadas” (GRUPO GESTOR DA PESQUISA, 1983, *apud* BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 133).

Para realizar a avaliação pretendida pelo PARU, o Grupo Gestor de Pesquisa

(...) considerava necessária a participação, especialmente, da comunidade acadêmica, realizando “*um processo de reflexão sobre sua própria prática*” e de outros setores externos às instituições, sobretudo, na expressão de demandas e expectativas quanto ao papel

da universidade e sua organização. Segundo afirmado, o próprio PARU foi elaborado mediante consulta a “*segmentos representativos da comunidade acadêmica*” (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 134. grifos do autor indicando citação de GRUPO GESTOR DA PESQUISA, 1983).

Ao observar essa breve caracterização do PARU já é possível identificar a concepção de seus proponentes no que diz respeito à qual avaliação processar, sendo ela entendida como uma forma de conhecimento da realidade que permitisse, além da coleta de dados, também uma reflexão sobre a prática. Ressalta-se ainda o caráter de uma pesquisa de avaliação sistêmica que recorreu à avaliação institucional e avaliação interna e autoavaliação participativa como procedimentos privilegiados, o que coloca o programa como precursor das avaliações de concepção emancipatória e formativa, a qual teria sido inaugurada nesse momento (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Inserido num contexto de esgotamento do regime e início da redemocratização, o PARU não ficou alheio às disputas subjacentes ao período, sendo

desativado um ano depois de começado, devido a disputas internas ao próprio Ministério da Educação, em torno de a quem competia fazer a avaliação da Reforma Universitária. (...) Empossado o presidente Sarney e feito Ministro Marco Maciel, o projeto foi esquecido, substituído em suas funções por um expediente de maior rendimento político: a Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior, nomeada já em março de 1985, com 24 membros” (CUNHA, 1997, p. 23-24)

A Comissão Nacional para a Reformulação da Ensino Superior – CNRES (1985), teve como objetivo promover a reformulação da educação superior brasileira no marco da redemocratização. O primeiro governo de um presidente civil, depois de duas décadas, a instituiu por meio do Decreto nº 91177 de 29 de março de 1985. Por demanda de entidades docentes, foi composta por 24 membros que, ao final dos trabalhos, apresentaram um relatório intitulado *Uma nova política para a educação superior brasileira*. De um modo geral, o relatório defendia que, para superar a crise na universidade era preciso ampliar a autonomia universitária, a qual, por sua vez, deveria ser acompanhada de uma avaliação externa meritocrática (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

A comissão ressaltou na apresentação do documento sete princípios norteadores, dentre os quais ganham destaque a relação autonomia/avaliação e a

criação de um sistema de acreditação, assim como a focalização das funções do CFE para realizar a avaliação da educação superior, sendo que essa última proposta, “(...) apesar de não ter sido encaminhada, (...), o documento introduzia pela primeira vez, a ideia de um órgão responsável pela avaliação – ou seja, uma “agência de avaliação (...)” (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 139).

Em relação à relação autonomia/avaliação, a comissão estabelece que a primeira deve ocorrer em função da segunda, pois a primeira seria uma concessão da sociedade e para tanto seria necessário a manutenção de altos padrões de qualidade e desempenho da instituição, aferidos pelas avaliações que seriam promovidas pelo Conselho Federal de Educação.

Já o outro destaque, o sistema de acreditação, funcionaria para o controle do funcionamento das instituições isoladas, no qual as universidades próximas da instituição deveriam realizar o processo de acreditação para que elas funcionassem. Já, para as universidades, seria o Conselho Federal de Educação o responsável pelo processo.

Barreyro e Rothen (2008) resumem a lógica do documento explicitando a compreensão da Comissão Nacional de que

(...) a contrapartida da autonomia universitária seria o desempenho das instituições. O controle do desempenho se daria pela avaliação efetivada pelos pares, e, a partir desta, seria criado um sistema meritocrático que nortearia o financiamento estatal da educação superior (p. 141).

A CNRES produziu uma proposta que vincula avaliação ao controle e financiamento e à acreditação, mas que também criticou metodologias quantitativas e propunha instrumentos avaliativos buscando uma visão global da instituição no sistema, abarcando avaliação dos cursos, dos alunos, dos professores, didático-pedagógica, dos técnico-administrativos e das carreiras, quanto a quem deveria ser avaliado e também a autoavaliação, avaliação governamental, avaliação por parte da comunidade e avaliações independentes, quanto aos responsáveis pela avaliação, se aproximando do SINAES em alguns aspectos (ZANDAVALLI, 2009).

Embora sem efeito prático imediato, o relatório produziu um ato administrativo. Após o fechamento dos trabalhos da Comissão Nacional, o Presidente da República José Sarney publicou o decreto nº 92.200 de 23 de dezembro de 1985 que instituiu o Programa Nova Universidade, no qual um dos objetivos era “a implantação de um

sistema de acompanhamento e avaliação das instituições de ensino superior”. (BRASIL, 1985).

Por fim,

Essa Comissão, porém, colhendo frutos da redemocratização, avança significativamente em relação às comissões anteriores, tanto pela ausência do patrulhamento ideológico e da repressão às ideias contrárias à Ditadura Militar, quanto pela preocupação com a qualidade de ensino vinculada à autonomia das universidades. Observa-se que o caráter unicamente gerencial e empresarial prevalente nos relatórios anteriores é substituído pela indicação da necessidade de otimizar recursos para melhorar a gestão e os serviços oferecidos à comunidade, com fundo público (ZANDAVALLI, 2009, p 412).

O Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES) foi criado em fevereiro de 1986 com cinco membros que, com base no relatório da CNRES e contribuições da sociedade, elaborou um anteprojeto de lei de reformulação das instituições federais de ensino apenas. Divulgado apressadamente em meio a uma greve dos técnico-administrativos e ameaça de greve docente, “tomou-se conhecimento de um texto que assumia certas linhas daquela comissão e as desenvolvia, e de um anteprojeto de lei que anunciava algumas medidas específicas” (CUNHA, 1997, p. 25).

Uma das principais controvérsias do GERES foi a ausência da comunidade científica, que não se sentiu ouvida e nem contemplada pela comissão executiva. Real (2007, apud ZANDAVALLI, 2009) atribuiu essa ausência a diferenças de concepções para a função do nível superior no país, sendo o GERES defensor do ensino como principal atividade desse nível de educação, enquanto a comunidade científica (ANDES, SBPC e CAPES) defendia a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa divergência foi tornada pública quando a Associação Nacional de Docentes e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras enviam ao MEC projetos substitutivos, demarcando e evidenciando as diferenças com o GERES (ALMEIDA JUNIOR, 2004)

A avaliação é retomada a partir do binômio autonomia/avaliação (BARREYRO; ROTHEN, 2008), presente no relatório da CNRES, sendo a criação de um sistema de avaliação de desempenho proposto para promover o controle social a partir do entendimento que o controle do Estado é insuficiente. Esse sistema seria conduzido pela Secretaria de Educação Superior do MEC, com apoio de comissões de especialistas de cada área e deveria contemplar a avaliação de desempenho

institucional e a avaliação da qualidade dos cursos, assim como ser subsidiária no apoio à formulação de políticas públicas (ZANDEVALLI, 2009). Nesse sentido, Segundo Almeida Júnior (2004), o GERES “já esboça uma proposta de exame nacional de cursos, cuja implementação vem ganhar realidade em 1995-1996 com o provão (p. 86).

Resumidamente, a conformação da agenda da política nacional de avaliação no Brasil, por estar inserida no contexto da crise econômica mundial, do Estado providência, com a expansão do sistema capitalista e redução de gastos, além do declínio do regime militar e a retomada da democratização, com forte presença dos movimentos sociais, foi marcada basicamente por dois grupos de interesse à época: os críticos às instituições públicas, apoiadores do regime militar e os envolvidos com o processo de redemocratização (Almeida Júnior, 2004).

#### 1.1.4 A formulação da política nacional de avaliação da educação superior: o pré-curso do SINAES

A partir do momento em que se reconhece a existência de um problema que deve ser resolvido politicamente, as propostas e alternativas de solução passam a competir entre si (DEUBEL, 2006), ou seja, no momento em que está dado o diagnóstico consensual sobre a crise da educação superior e a avaliação entra na agenda decisória como instrumento de solução da crise, se tornando a principal pauta de discussão no cenário universitário, ela é formulada e especificada no processo de decisão (ALMEIDA JUNIOR, 2004).

É nesse momento do processo político, a formulação, que os problemas e questões “elencados”, “escolhidos” se transformam em programas governamentais, é quando se define objetivos e as alternativas de ação (JANN e WEGRICH, 2007), por isso, Almeida Júnior (2004) situa o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) como principal constituinte desse momento da formulação da política de avaliação da educação superior no Brasil.

Com o intuito de continuar a reconstrução do processo histórico da política de avaliação da educação superior no Brasil e também continuar compreendendo o processo dessa complexa e relevante política educacional, a seguir apresentaremos breves caracterizações desse programa, formulado no contexto de disputas de concepções que já se apresentaram no momento da conformação da agenda na

década de 1980 e também em meio à retomada da normalidade institucional no governo federal pós-impeachment de Fernando Collor de Mello.

O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) foi herdeiro do processo que remonta às diferentes propostas de universidade construídas e levadas a público pelo movimento docente, gestores das universidades e comunidade científica como alternativas às proposições do Ministério da Educação na década de 80; o PAIUB foi possível porque o MEC, assumindo uma postura de articular, viabilizar e financiar o processo, pela primeira vez dá voz de maneira autônoma à representação da comunidade universitária e cria em 1993 a comissão nacional de avaliação das universidades brasileiras. (RISTOFF, 2000)

Especificamente, o programa teve origem na proposta da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e foi elaborado pela comissão composta por representantes de entidades científicas e da comunidade universitária com apoio de um comitê assessor formado por representantes das universidades e do MEC.

A postura do MEC, que podemos chamar de democrática e participativa, é produto daquela conjuntura, assim como as posturas do MEC nos diversos momentos destacados até agora no percurso histórico da política nacional de avaliação da educação superior. Em 1993 o governo federal era dirigido por uma coalização que buscava recuperar a sua legitimidade após o processo de impeachment em 1992, além de estabelecer uma ampla rede de “sustentação social” da sua governabilidade, tendo assumido, sobretudo na Educação, através da Direção do Ministro Murilo Hingel, uma posição mais articuladora e mobilizadora, não só, conforme RISTOFF (2000) ressaltou, em relação ao PAIUB, mas também e principalmente na elaboração do Plano Nacional de Educação para Todos, para a qual “desencadeou-se uma série de debates com entidades científicas e sindicais, o que resultou na incorporação de demandas mais ostensivas, inclusive em termos salariais” (CUNHA, 1997, p. 30).

Segundo seus proponentes, a avaliação no PAIUB responderia a uma tripla exigência da conjuntura institucional e política das universidades: i) o aperfeiçoamento contínuo do desenvolvimento acadêmico; ii) forneceria ferramenta para o planejamento da gestão; e iii) serviria para realizar a prestação de contas para a sociedade. Para tanto, a autoavaliação seria o centro, configurando-se como um ato político e voluntário da instituição.

Barreyro e Rothen (2008) ressaltam mais uma diferença em relação às propostas e documentos anteriores. A legitimidade da avaliação se daria, no seu aspecto político, pela garantia de participação de toda a comunidade universitária e, no seu aspecto técnico, pela competência metodológica, quando anteriormente se contava com a autoridade da comunidade científica através da avaliação por pares.

Do ponto de vista dos princípios, o PAIUB elencava sete para nortear sua caminhada: 1. Globalidade. 2. Comparabilidade. 3. Respeito à identidade institucional. 4. Não punição ou premiação. 5. Adesão voluntária. 6. Legitimidade. 7. Continuidade (BRASIL,1993), o que deixa transparecer a concepção de educação como bem público e de avaliação como um ato político de autoconhecimento, com a função formativa e emancipatória.

Assim como em outros momentos e com outros programas, determinantes externos, envolvendo a mudança de governo na União, e também a configuração do congresso nacional, atingiram fortemente o PAIUB, que não chegou a ser extinto, porém perdeu total apoio institucional do MEC e foi sufocado pelo Exame Nacional de Cursos, o provão, criado em 1995 em consonância com a orientação do governo de Fernando Henrique Cardoso, em que o Ministro da Educação era Paulo Renato de Souza e cuja política se alinhava justamente à concepção de avaliação reguladora.

#### 1.1.5 Políticas de avaliação da educação superior implementadas: ENC/Provão, ACE e SINAES, expressões de uma disputa cíclica

Almeida Júnior (2004), ao caracterizar os momentos do processo político de formação da política nacional de avaliação, identifica no terceiro momento, o da *implementação*, em que a política formulada é consolidada e executada, identifica o Exame Nacional de Cursos – ENC - (1995) e a Avaliação das Condições de Oferta/Ensino – ACE – (1996), porém, alerta que

(...) essas duas últimas não envolvem, de forma democrática e participativa, como a etapa da formulação, toda a comunidade universitária em consenso com o MEC. Ao contrário, considera apenas a esfera governamental, mediante decreto ministerial (p. 102).

O mesmo autor afirma ainda, e nós concordamos, que essas políticas empreendidas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) não estavam orientadas para a resolução de problemas da educação superior.

O destaque dado à educação superior, segundo raciocínio e critério predominantemente econômico, revela o interesse do Ministério da Educação em propor um formato avaliativo de resultados que, em termos práticos e imediatos, verifica a qualidade das instituições universitárias, enquanto capacidade de corresponder às demandas de mercado (p. 104).

Nesse sentido e considerando que o estudo de Almeida Júnior foi publicado em 2004, antes do advento do SINAES, procedemos uma atualização histórica para a análise do momento da implementação das políticas de avaliação da educação superior. Admitiremos que a política para o setor no governo de FHC é uma espécie de janela no “processo perfeito” *conformação da agenda > formulação > implementação*<sup>22</sup>, sendo a expressão do processo político da reforma gerencial do Estado. O SINAES, esse sim, resultado das propostas discutidas (conformação da agenda) e selecionadas (formulação da política) nessa “atualização”, será considerado no momento *implementação*, como a expressão da formação da política de avaliação, esse último em contraponto com aquele que o ENC e ACE expressam, repercutindo de maneira mais explícita o antagonismo entre as duas vertentes presentes na história da avaliação das instituições: a da emancipação (PARU e SINAES) e da regulação (GERES e ENC) (ROTHEN, 2006).

O Exame Nacional de Cursos, conhecido como ‘Provão’, foi criado pela Lei 9.131 de 24 de novembro de 1995 e se constituiu como a principal política para a educação superior no período de 1995 a 2003, ganhando a mídia e gerando um amplo debate, sobretudo crítico, na academia e nos movimentos sociais universitários. Com essa Lei foram instituídas a avaliação periódica e a obrigatoriedade de um exame nacional de desempenho dos estudantes formandos, cujos resultados foram usados para formar outra marca desse período, o ranqueamento interinstitucional a partir do resultado dos estudantes no exame.

Alfredo Macedo Gomes (2002) destaca o papel central da política de avaliação desse período na lógica de organização e funcionamento do sistema de educação superior e sua excelência em “promover a expansão acelerada do sistema via financiamento privado e desenvolver um moderno mercado” nesse segmento

---

22 Não é demais lembrar que tanto a periodização histórica quanto a separação do processo da política em momentos é apenas didática e analítica, para ajudar na compreensão e na análise. A construção da política no tempo e no espaço se dá em meio a diversas contradições, mediadas por relações complexas, sendo os momentos, históricos e do processo da política, representativos de uma certa condensação de características que permitem a periodização, no entanto, é impossível definir os limites transitórios entre os períodos e momentos.



educacional (p. 278-279), objetivos centrais do programa educacional do governo de FHC, cujas consequências foram transformar um sistema elitista em um sistema de massas. Para esse autor, o Provão e a ACE criam um sistema de informações que serviu de mediador entre o estudante-consumidor e prestadores de serviços educacionais, colocando em prática a coordenação do sistema pelo mercado, num processo de *commodification* da educação superior no país.

Do ponto de vista operacional o Provão era realizado anualmente e cabia ao Ministro da Educação definir os cursos avaliados a cada ano, sendo o crescimento do universo de avaliação gradual. Um teste nacional padrão era aplicado com o objetivo de aferir conhecimentos e competências adquiridos pelas estudantes em fase de conclusão do curso. As provas eram elaboradas por comissões de especialistas dos cursos e os resultados dos estudantes, agregados, formavam o resultado dos cursos, que por sua vez, permitiam um julgamento sobre a instituição.

A divulgação dos resultados era feita por curso, em forma de conceitos de “A” a “E”, sem que houvesse publicidade da nota do estudante, o que permitia o já mencionado ranqueamento que, “sem score, é parte de um movimento tático do MEC para introduzir e equiparar o mercado como vetor de coordenação do sistema de ensino superior” (GOMES, 2002, p. 285).

A Avaliação das Condições de Oferta foi implementada gradativamente a partir de 1997, porém foi criada antes mesmo da primeira edição do Provão, como resposta à pressão exercida pelos movimentos da academia e sociais universitários que obtiveram êxito em criticar um instrumento pontual, único e nacionalizado para avaliar instituições complexas e multifuncionais (GOMES, 2002). Operacionalmente, as comissões de especialistas realizavam *in loco* avaliação da organização didático-pedagógica, titulação, condições de trabalho e experiência do corpo docente e infraestrutura.

Como pudemos observar nessa breve caracterização do ENC e da ACE, essas políticas estiveram diretamente ligadas ao objetivo governamental de transformar a educação superior em consonância com o processo de reforma do Estado e em detrimento do processo de diálogo que vinha ocorrendo com a comunidade universitária. Para lograr êxito em seus objetivos, utilizam a política de avaliação no seu viés regulatório e controlador, voltada para os resultados e orientada para e pelo mercado (GOMES, 2002). Tinham como principal função regular o sistema mediante

a coerção de fechamento ou de “difamação midiática” (ROTHEN, 2006), tornando-se ícones da política neoliberal na educação.

Por fim, após a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2002, que teve seu programa educacional influenciado pelas críticas e pelos críticos do provão, essa política é interrompida pela revogação dos atos legais que a criaram quando da aprovação da lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), que institui o Sistema Nacional de Avaliação e dá outras providências.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (2004), diferente das iniciativas de avaliação da educação básica, instituídas por portaria, assim como seu antecessor (Provão), foi criado por lei, o que indica a peculiaridade da avaliação nesse nível da educação, a qual se explica, dentre outras coisas, por ser a União a sua responsável principal, o que torna necessário se montar arcabouço jurídico com a finalidade de supervisionar, fiscalizar e regular.

A Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação e dá outras providências (BRASIL, 2004), como já mencionamos, é herdeira de um processo que remonta ao início dos anos 80 profundamente marcado por tensionamentos entre os governos e a comunidade universitária, estando, assim como as iniciativas da educação básica, inserida no contexto das reformas educacionais e das novas configurações econômicas reformadoras do aparelho do Estado. Nesse sentido, é relevante reforçar, como uma peculiaridade sua, que o SINAES foi gestado no bojo da resistência ao processo de avaliação vigente até 2003, que esteve a serviço da reforma gerencialista.

Em relação aos seus fins, o SINAES visa

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

Metodologicamente está estruturado em três tipos de avaliação: a) Institucional, que se propõe a lançar olhares sobre a IES através da autoavaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação e da avaliação institucional externa, realizada sob a coordenação do INEP; b) de Cursos, realizada para identificar as

condições de ensino, caracteriza-se pela visita *in loco* de comissão de especialistas das áreas de conhecimento; c) do desempenho dos estudantes, operacionalizada através de Exame Nacional, o ENADE, vinculado às diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Estão vinculados ao sistema atos de autorização de abertura, reconhecimento, renovação de reconhecimento de cursos e credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior, sendo todo o processo coordenado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), formada por representantes do governo, trabalhadores das IES e especialistas.

Sobrinho (2010), ao relacionar as transformações da educação superior com as políticas de avaliação praticadas a partir de 1995, analisa o Provão e o ENADE, concluindo que esse último ganhou uma centralidade dentro do sistema não prevista, sendo esse um dos fatores mais relevantes nas diferenças entre o SINAES praticado atualmente e a proposta original.

Inicialmente o SINAES “baseia-se numa concepção de educação global e integradora” (SOBRINHO, 2010, p. 208), em contraposição à concepção presente no Exame Nacional de Cursos, limitada e produtivista, pois centra-se nos resultados dos estudantes e orientada para reforçar a educação como mercadoria, enquanto o SINAES foi pautado na ideia de educação como bem público social.

Mais que a simples mudança de instrumentos, o SINAES pretendeu operar com outro paradigma de avaliação. Seu foco central era a instituição como um todo. O curso e o aluno seriam avaliados não mais isoladamente, mas em função da totalidade institucional. Dessa forma, não seria suficiente avaliar somente o ensino, tampouco averiguar o desempenho dos estudantes em um exame. O SINAES recuperava o conceito mais complexo de educação superior, cuja finalidade essencial é a formação integral de cidadãos-profissionais e cuja referência central é a sociedade, prevalecendo o princípio de educação como bem e direito humano e social, dever do Estado, independente de que seja oferecida e mantida pelo Estado ou pela iniciativa privada. (p.209)

Rothen (2006), em artigo sobre os documentos de implantação do SINAES, pressupondo que no Brasil a história da avaliação de IES segue duas vertentes, a emancipatória-formativa e reguladora-controladora, busca demonstrar os diversos tensionamentos existentes na implantação do sistema, mobilizados pela dicotomia entre essas concepções, presente no interior do governo Lula. Em outro estudo, sobre o processo de elaboração e implantação do SINAES, Barreyro e Rothen (2006), demonstram diversas contradições existentes entre o sistema proposto, o aprovado e

o operacionalizado<sup>23</sup> identificando uma tentativa de conciliação entre as concepções de avaliação em disputa. Em nossa visão, o exemplo da avaliação de desempenho dos estudantes, hoje realizada através do ENADE ilustra bem esse movimento.

Na proposta elaborada pela CEA havia, no lugar de um exame, a Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área, o PAIDEIA, que “buscaria consolidar a ideia de processo, de integração, de movimento, evolução e inovação, contrapondo-se à avaliação produtivista, estática e de meros resultados” (SOBRINHO, 2010 p. 212), porém a proposta foi recusada pelo MEC e pelo congresso. Em seu lugar foi proposto o ENADE, parte integrante do texto aprovado no congresso, que apesar de ser um exame, era muito diferente do Provão, continha o ideário da avaliação diagnóstica, sua aplicação, para um mesmo curso, se dava de forma amostral de três em três anos. Como faziam a mesma prova os ingressantes e concluintes, possibilitava uma visão de desenvolvimento no processo.

Uma vez que se constitui um dos elementos do sistema de avaliação, o ENADE não deve ser tomado de forma isolada. Entretanto, houve, principalmente após a instituição de índices majoritariamente baseados nos resultados do exame, uma proliferação de rankings elaborados pela mídia e utilizados publicitariamente por IES privadas como chancela de qualidade. Sobre isso Dias Sobrinho (2010) destaca que:

(...) embora o Documento base houvesse rejeitado a prática de classificações das instituições, a própria Lei do SINAES (nº 10.861, de 14 de abril de 2004) acabou fornecendo um argumento para a elaboração de rankings, ao prever a escala de cinco níveis para os cursos e para o desempenho dos estudantes no ENADE (p. 215).

Nesse contexto, como podemos perceber, há um movimento analítico por parte de especialistas do SINAES que, não só admite, mas protesta, em relação à mudança de paradigma do que se tornou o SINAES em relação ao que se propunha com ela, conforme registra Gomes, Silva e Arruda (2017):

(...) alguns integrantes da coordenação e da operacionalização do SINAES foram *levados a sair* da CONAES e do INEP, o que criou as condições para a introdução das mudanças consideradas necessárias

---

23 Entendemos como SINAES proposto, aquele elaborado pela Comissão Especial de Avaliação Superior. Como SINAES aprovado, a Lei 10.861/94 e SINAES operacionalizado o que emerge da sua execução na prática, orientado pelos diversos atos e documentos do INEP/CONAES e a promoção de modificações advindas da instituição dos indicadores, como o IGC e CPC.

pelo MEC, durante a gestão de Fernando Haddad. Entre outros, compunha a CONAES Hélgio Trindade (que a presidiu entre 2004 e 2006), Dilvo Ristoff (então Diretor de Avaliação do Inep) e José Dias Sobrinho, membro de notório saber. A saída e a substituição deles coincidem com a criação do Índice Geral de Cursos (IGC) e do Conceito Preliminar de Cursos (CPC) (p. 8).

Dias Sobrinho (2010), afirma que:

Na implementação do SINAES, alguns de seus princípios e propósitos foram sendo descartados ou descumpridos. Paulatinamente, a instituição foi cedendo lugar aos cursos, a avaliação institucional, especialmente em sua dimensão interna não se consolidou em todas as IES e o ENADE foi ganhando crescente destaque e autonomia. Na mídia e na sociedade em geral, tornou-se sinônimo de avaliação, em sentido pleno, como ocorrera nos tempos do Provão, como se todo o SINAES se resumisse a esse exame (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 216).

E ainda,

A proeminência dada ao ENADE – agora como instrumento estático e somativo, menos dinâmico e formativo – muda o paradigma da avaliação e traz consequências importantes. Em decorrência, o SINAES perde muito de seu sentido de sistema; a avaliação institucional se enfraquece e se burocratiza; a autonomia institucional e docente tende a desaparecer (...) (p. 217).

Para Weber (2010), “a ênfase dada à variável desempenho do estudante, nos resultados obtidos pelas IES, finda por transformar a proposta do SINAES de avaliação como processo formativo em simples avaliação de resultados (p. 1264)”, sendo assim, “a avaliação formativa é ‘des-induzida’ ao privilegiar os resultados do ENADE sobre os outros” (ROTHEN; BARREYRO, 2011, p.33).

Observa-se que o SINAES, como política de avaliação da educação superior mais longeva, tendo passado por 3 eleições presidenciais, não o fez de forma ileso. Diante das modificações que sofreu, podemos afirmar, concordando com Arretche (2001), que a implementação modificou a política, com disputa de concepções de avaliação e de educação se deslocando para dentro do governo federal, sendo muitas vezes sutil e até velada.

É nesse contexto que realizaremos essa pesquisa, cujo objetivo é avaliar o SINAES por meio da observação dos usos institucionais de seus resultados, contribuindo para o que Gomes (2002) alertou ser o dever do estudo de uma política de avaliação, ou seja: “(...) distinguir-se pela contribuição à compreensão crítica dos

impactos e usos da avaliação e dos seus resultados como instrumento de exercício (e disputa) do poder no campo educacional” (p.278).

## **2. AVALIAÇÃO E POLÍTICA DE AVALIAÇÃO: O CAMPO DE CONHECIMENTO, AS QUESTÕES METODOLÓGICAS E A PRODUÇÃO ACADÊMICA**

Essa seção apresenta uma revisão de literatura e reflexões acerca das questões metodológicas e conceituais da tese e também sobre a produção acadêmica. A revisão de literatura sobre avaliação de políticas e política de avaliação levou em consideração suas intersecções, o contexto da crise estrutural do capital e a sua consolidação como campo de disputas de concepções. As questões metodológicas e conceituais consubstanciaram reflexões a partir das relações da política nacional de avaliação da educação superior com a Nova Gestão Pública (NGP) e o Gerencialismo na universidade, assim como com os conceitos de Estado e Hegemonia em Gramsci (1978, 2011) e Poulantzas (1980). Por fim, balanço da produção acadêmica diretamente relacionada ao objeto da pesquisa ajudou a compreender como a produção científica da área tem sido desenvolvida contribuindo para o nosso processo analítico.

### **2.1 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E POLÍTICA DE AVALIAÇÃO: INTERSEÇÕES PRELIMINARES**

Os estudos das políticas públicas formam um campo de conhecimento de elevada importância, afinal, “a política é um fato inevitável da existência humana. Todo mundo está envolvido de alguma forma em algum momento em algum tipo de sistema político” (DAHL, 1991, p. 109). Elas exercem grande influência na sociedade, tanto do ponto de vista do indivíduo quanto de grupos sociais, afetando “todas nossas vidas como cidadãos” (PALUMBO, 1994, p.41). Porém, ao definir política “como o princípio orientador por trás dos regulamentos, leis e programas, (...)”, estratégia adotada pelo governo para solucionar problemas públicos” (p. 38), Palumbo (1994) alerta sobre seu caráter dinâmico, processual, histórico e sensível a interpretações de vários sujeitos envolvidos no processo político; por isso, embora muitas políticas aparentemente tenham seus principais resultados quantificáveis e perceptíveis a “olho nu”, há um conjunto enorme de outros fatores que precisam ser considerados para compreendê-las, compreender seus determinantes e seus resultados explícitos e implícitos, principalmente as políticas sociais e educacionais, dadas a complexidade do objeto, a multiplicidade de sujeitos e a especificidade de sua função social.

Do ponto de vista acadêmico, o interesse pela compreensão de como o processo político funciona era, em muitos aspectos, uma preocupação menor no período entre 1950 e 1980 nos Estados Unidos, quando, por si, os estudos de política cresceram drasticamente. No entanto, nesse período a prescrição era dominante, e acreditava-se que, se as políticas adequadas pudessem ser encontradas e suas dificuldades sanadas, ela poderia produzir soluções para os problemas da sociedade. Apenas uma minoria de analistas radicais que levantava dúvidas sugeriu maior atenção a outros determinantes das decisões políticas (HILL, 2005). Na Europa, o campo específico da política toma corpo no início de 1970, nesse momento já com destaque para os processos políticos e seus distintos atores. No Brasil, esses estudos são muito recentes e dispersos, tendo maior ênfase na análise das estruturas e instituições políticas ou no processo de negociação de políticas setoriais específicas. (TREVISAN e BELLEN, 2008).

Embora haja uma defasagem temporal e na ênfase dos estudos sobre política em diversos países, há um fato histórico comum que impulsiona a administração pública, as políticas públicas e, por consequência, a avaliação de políticas, como objeto de pesquisas. A crise do capital ocorrida a partir terceiro quartil do século XX, promoveu forte crítica ao Estado de Bem-Estar Social, o *welfare state*, o que gerou diversas questões a respeito dos motivos de seu fracasso (ou sucesso) e também sobre como superá-lo com vistas em buscar melhor desempenho da administração pública no contexto da crise. Nesse sentido, Costa e Castanhar (2002) ressaltam a necessidade de as políticas serem mais eficientes e terem o maior impacto possível, pois além da escassez de recursos a crise promove também mais desigualdade e a ação governamental é estratégica para promover um desenvolvimento sustentável.

É importante destacar que o processo que gerou a derrocada do Estado de Bem-Estar Social o fez num movimento que foi além das crises cíclicas inerentes ao capitalismo, reconfigurando as relações entre Estados nacionais, entre capital e trabalho e entre indivíduos, cujas consequências são percebidas tanto no campo da economia, como também no da cultura, promovendo o que Mészáros (2000, 2011) chamou de crise estrutural do sistema do capital. Essa perspectiva nos posiciona de forma crítica à visão de que o campo da avaliação de política se desenvolveu apenas para tornar a ação do Estado melhor, mais eficiente, eficaz e efetiva, diante dos poucos recursos existentes, “consequência natural” da crise. Questionamos se um segundo, ou talvez principal, motivo do desenvolvimento do campo não seria o



potencial da avaliação de políticas para induzir um novo modelo de políticas públicas, vinculado a um modelo de Estado específico, o Estado Avaliador (neoliberal). O mesmo questionamento, estendido para a política nacional de avaliação da educação superior, conecta-se à pergunta síntese desta tese que visa compreender, de uma forma geral, a que serve o SINAES e, de forma específica, como as universidades pesquisadas estão usando, institucionalmente, os resultados dessa política.

Orientados por esses questionamentos e com vistas a subsidiar a realização desta pesquisa avaliativa sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, através da observação do uso dos seus resultados institucionais, buscamos compreender melhor o campo da avaliação de políticas educacionais que está contido no campo da avaliação de políticas públicas, que, por sua vez, compõe um campo de intersecção entre as ciências políticas e a administração pública. Sendo assim, nosso objetivo, nesta seção, é apresentar uma revisão bibliográfica que terá como fio condutor a apresentação de brevíssima contextualização da avaliação de políticas educacionais no processo de reformas do Estado, isto é, a explicitação do campo de disputa de concepções.

### 2.1.1 A avaliação e as reformas do Estado no contexto da crise estrutural do sistema do capital

Assim como Faria (2005), iniciaremos logo pelo que consideramos essencial, com o que concordamos, e parece haver consenso: “nas décadas de 1980 e 1990 a avaliação de políticas públicas foi posta a serviço da reforma do Estado” (p.98). Essa associação entre a avaliação de políticas públicas e a reforma gerencial do Estado, no contexto da crise do *welfare state*, é encontrada tanto em estudos da área educacional como da administração pública, como veremos a seguir.

Costa e Castanhar (2002), em artigo publicado por ocasião do VII Congresso Internacional do Centro Latino-americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD), afirmam que “as iniciativas de reforma do Estado que se realizam em todos os cantos do planeta há mais de uma década e meia trazem em seu bojo um desafio portentoso: fazer o Estado funcionar melhor, porém, custando menos” (p.1-2), e seria a avaliação o meio para vencer o desafio, pois ela é a pedra fundamental na sustentação desse processo reformador.

Souza (2009), em artigo sobre a avaliação de políticas educacionais, contextualiza a avaliação no “âmbito do grande processo de mudança das relações entre Estado e sociedade e da reforma da administração pública, (...), que vem assumindo a condição de instrumento estratégico, quase sempre fundamentado nos ‘três Es’: Eficiência, Eficácia e Efetividade” (p. 18).

Trevisan e Bellen (2008), em artigo publicado na Revista de Administração Pública (RAP), referenciam a avaliação como última etapa do ciclo de políticas e, ao demonstrar os três motivos da expansão da análise de políticas públicas no Brasil, destacam dentre eles a difusão da ideia de reforma do Estado e do aparelho de Estado como princípio organizador da agenda pública dos anos 1980 e 1990.

Isso mostra que a avaliação de políticas, inclusive a avaliação de políticas educacionais, está inserida nas transformações do Estado a partir da reestruturação econômica do sistema produtivo no contexto da crise estrutural do capitalismo iniciada a partir de 1970, conforme caracterizou Mészáros (2011). Essas transformações se constituíram em condições materiais para a retomada do ideário liberal como principal orientador do papel do Estado, o qual perde sua função provedora e passa a uma função reguladora/avaliadora, como caracterizou Elliot (2002, apud YANNOULAS, SOUZA, ASSIS, 2009), em estudo sobre a transformação do Estado no Reino Unido, de gestor direto da educação pública para regulador do mercado educacional privatizado.

Ricardo Antunes, ao introduzir o livro de Mészáros (2011a), em que o autor húngaro discorre sobre sua análise da crise do capitalismo iniciada a partir de 1970, ressalta que vários autores críticos procuraram ir além das aparências e desvelar as estruturas fundamentais e sistêmicas do “derretimento e da liquefação do sistema do capital” (p.10). O sociólogo brasileiro destaca as análises de Mészáros, que indicam as rebeliões de 1968 e a crise do petróleo, na década de 1970, como expressões sintomáticas das mudanças substantivas que se avizinhavam no sistema capitalista. Essas mudanças não seriam consequências dos ciclos de expansão alternados (expansão-crise) que conformaram o capitalismo ao longo de sua história, mas prenúncios de uma crise endêmica, cumulativa, crônica e permanente, uma crise estrutural.

Segundo o Mészáros (2011a),

A novidade *histórica* da crise de hoje torna-se manifesta em quatro aspectos principais: (1) seu *caráter universal*, em lugar de restrito a uma esfera particular (...); (2) seu *alcance* é verdadeiramente *global* (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (...); (3) sua *escala no tempo* é extensa, contínua, se preferir, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram as crises anteriores do capital; (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu *modo* de se desdobrar poderia ser chamado de *rastejante* (...) (p. 795-6 – grifos do autor no original).

A crise estrutural é, então, uma crise que afeta a totalidade da sociedade, em todas as suas relações; é uma crise que coloca em risco a sobrevivência do próprio sistema em escala global, não estando relacionada aos limites imediatos, mas aos limites últimos da estrutura global. Neste sentido, as medidas de “socorro” à crise, que pretendem superar os problemas por ela gerados, não seriam mais que ideologia e propaganda do capital, pois “(...) as crises de intensidade e duração variadas são o modo natural de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação” (p.795).

Ao nos alinharmos a essa compreensão sobre a crise estrutural do capital iniciada no início da década de 1970, não queremos fiar uma visão estanque e/ou universalista sobre o tema, o qual está longe de ser superado, ainda mais nesse espaço limitado de reflexão cujo objeto é outro e essa discussão se faz necessária como forma de compor a realidade atentando à sua complexidade, fugindo de posturas ingênuas, mesmo que, por limitações de caráter pessoal, possamos, talvez muitas vezes, nelas incorrer. Assumimos que as políticas neoliberais, que destruíram o Estado de Bem-Estar Social, estão inseridas nessa crise estrutural (e não cíclica), permanente, que vai além do âmbito da economia, da restrição regional e de uma limitação temporal caracterizada pelo termo “pós-crise” ou “crise do petróleo”.

Nesse sentido, refletimos se poderíamos considerar que a política nacional de avaliação da educação superior, dentre muitas funções que lhe foram (e são) atribuídas, tornou-se também instrumento de propaganda e ideologia, inserido no escopo das medidas de socorro à crise estrutural do capital, conforme mencionadas por Mészáros (2011a).

Ao concordar com o questionamento de Sguissardi (2008a, 2008b, 2008c) sobre a conciliação entre regulação e controle estatal e uma avaliação que privilegie a cultura dessa numa perspectiva da autonomia e da educação superior como direito

e bem público, nos perguntamos se essa política nacional, tal qual vem se constituindo, não teria assumido características de um aparelho de hegemonia indutor de visões que apontam para a reconfiguração do Estado e para ressignificação de suas funções orientadas para o mercado.

Ao olhar além das avaliações de políticas, isto é, para a avaliação educacional, percebemos que esta também reforça a função totalizante da avaliação no contexto das reformas. Souza (2009) alerta que, no bojo dessas transformações,

a avaliação da educação nacional, ao contrário do que se percebe à primeira vista, não está restrita ao terreno pedagógico. Ela reflete as orientações políticas dos governos e, muitas vezes, perde seu caráter diagnóstico de situações a serem aperfeiçoadas, para tornar-se instrumento de controle do Estado. Para Afonso (2005), esse quadro não se restringe ao Brasil, mas a todos os países capitalistas, periféricos ou centrais (...) (p. 20)

Nesse sentido, corrobora-se a constatação de Weber (2010), de *quase unanimidade*, na relação entre as políticas de avaliação educativa com as reformas do Estado suscitadas pela crise do capital a partir de 1970, momento em que "(...) ganhou destaque o aspecto gerencial para obtenção da eficiência e eficácia da ação pública nas várias dimensões" (p. 1.250).

No âmbito da educação básica, Sousa e Rocha (2018), ao discutir as repercussões da avaliação como instrumento de regulação na política educacional, destacam essa centralidade na agenda das políticas públicas, especialmente a partir de 1990. Bauer (2010) observa que a avaliação é essencial para a lógica de prestação de contas (*accountability*) embutida nas reformas gerencialistas; por esse motivo tem se consolidado não só no Brasil, mas em vários países. Sousa e Oliveira (2010) reconhecem a centralidade da avaliação de sistemas educacionais a partir de 1990, ressaltando o papel das agências internacionais, do MEC e das secretarias de Educação no seu atrelamento com a "produção" de um ensino de melhor qualidade. Consideram ainda que esses sistemas de avaliação surgem em meio a questionamentos sobre o papel do Estado nas sociedades capitalistas, questionamentos direcionados à capacidade do Estado de gerir diretamente os serviços historicamente a ele associados.

No campo da Educação Superior, Rothen e Barreyro (2009), ao discutir a questão do Estado avaliador /regulador depois da aprovação da LDBEN de 1996, com foco nas agências e instituições julgadoras de padrões de qualidade na educação

superior, contextualizam o estudo considerando a avaliação como eixo das políticas para esse nível de ensino desde o início da década de 1990, quando a avaliação, voltada para e sustentada na autonomia das instituições, vigorava por meio do Programa de Avaliação da Universidade Brasileira (PAIUB). Porém, a partir da segunda metade da década, “com a exponencial expansão do setor privado, no contexto de Reforma do Estado e da intensificação das privatizações no Governo Fernando Henrique Cardoso, a avaliação tornou-se o eixo central da política educacional e passou a ser realizada pelo Estado” (p. 733).

Silva (2008) informa em sua pesquisa, relativa à ação do Estado sobre a educação superior, que a relação entre regulação e avaliação foi estabelecida legalmente no ano de 1995, com aprovação da lei 9131/1995 e alterações na lei 4024/61, que inseriram, na educação superior, os processos de credenciamento, reconhecimento e avaliação. Segundo a autora, a política para a educação superior, a partir desse ano, caracterizou-se pela tendência mundial, disseminada por organismos internacionais, de privatização, flexibilização e diversificação institucional, o que trazia como necessidade a avaliação vinculada a interesses do mercado. Foi nesse contexto que a autorização e reconhecimento de cursos passou a dividir espaço com o credenciamento e reconhecimento, cenário no qual a implantação de um sistema de avaliação ganha maior importância e, mesmo que a avaliação institucional estivesse legalmente separada do credenciamento, “(...) na prática esses processos foram unificados, visto que alinhada com o Estado regulador estava a concepção de Estado avaliador, para a qual, o importante são os índices e resultados” (p. 239)

Esta é a essência do contexto do fortalecimento da avaliação de políticas educativas, assim como da política de avaliação educacional e que influencia tanto no conceito e na finalidade quanto na metodologia da avaliação, pois não só o ideário neoliberal, mas também seus contrapontos ideológicos, postulam racionalidades para o processo político e de avaliação que têm fundamentos epistemológicos e teleológicos. Constatar essa contraposição nos leva a tecer considerações acerca do olhar sobre a avaliação como um campo de disputas de concepções

### 2.1.2 Avaliação como campo de disputas de concepções

Avaliar é, num sentido mais geral, uma prática social humana, desenvolvida, intuitivamente, como necessidade de transformação de processos rudimentares,

vinculados exclusivamente à sobrevivência, para processos complexos e multifacetados, ligados à produção da vida humana inserida no sistema produtivo (PEREIRA, 2015). Em sentido mais específico, o ato de avaliar possui dois aspectos, pois avaliar é valorar algo, ou seja, atribuir valor sobre uma manifestação da realidade com vistas a uma ação ou tomada de decisão (ZANARDINE, 2011; LUKESI, 1995). Portanto, a avaliação, em si, não tem sustentação, sendo necessário sua vinculação a um objeto que se quer avaliar; afinal, quem avalia, avalia alguma coisa (aspecto da valoração) e, como vimos, avalia alguma coisa com vistas a praticar uma ação sobre o que se avaliou (aspecto da tomada de decisão).

Do ponto de vista científico, a avaliação tem ganhado densidade como campo de conhecimento cuja construção teórica se dá ao longo do tempo baseada no desenvolvimento de abordagens de avaliação, as quais apresentam – sob a influência da evolução das bases epistemológicas, ontológicas e metodológicas das ciências sociais e da educação – um conjunto de elementos constituidores do que seria uma boa prática avaliativa. Esses elementos são influenciados por diferentes abordagens teórico-metodológicas, inspiradas em pressupostos e racionalidades próprias, umas predominantemente técnicas e empíricas, de viés comportamental e neutralista, e, outras, mais interpretativas e sociocríticas.

As abordagens técnico-empíricas, de viés comportamental e neutralista, são despreocupadas com um dos princípios que fundamentam a avaliação, adeptas de uma visão ingênua, linear e ideal do processo da política; e as abordagens interpretativas e sociocríticas são focadas na elucidação desses princípios e dos critérios, os quais determinam as razões que levam a escolhas de uns programas e não de outros, além de serem adeptas de uma visão dialética do processo da política (FERNANDES, 2010; FIGUEIREDO & FIGUEIREDO, 1986). Essa dicotomia tem a ver com o processo de consolidação das ciências sociais a partir da segunda metade do século XIX e tem influenciado decisivamente o campo da avaliação, seja de políticas, seja educacional.

Abramowicz (1994), ao estudar os impactos da avaliação para a tomada de decisões educacionais, flagra o veio positivista e tecnicista da avaliação cognitiva na produção de Tyler, Taba, Mager e Crombach, dentre outros, apontando, com apoio de Kliebard (1975, apud Abramowicz, 1994), o simplismo da avaliação como sinônimo de medida, a qual corre o risco de deixar de lado aspectos significativos da aprendizagem. A autora sugere que a avaliação seja contextualizada, focada no

processo, situada historicamente em um contexto mais amplo, político, sociocultural e econômico; nessa mesma esteira, outros conceitos são apontados pela autora como avaliação emancipatória, abordagem crítico-humanista da avaliação.

Faria (2005), em artigo sobre a política de avaliação de políticas públicas em países da América Latina, destaca o hegemonismo do viés normativo, de priorização de aspectos técnicos na avaliação na literatura, e, conseqüentemente, nos estudos da área, e se propõe a evidenciar o caráter eminentemente político da avaliação de políticas públicas, colocando a evidência desse caráter político em contraposição a uma concepção tecnicista e positivista de avaliação de políticas públicas. Em relação a esse aspecto, Weiss (1975) ressalta que “os programas com os quais o avaliador trata não são neutros, assépticos, (...). Eles provêm de manobras de apoio, oposição e barganha políticas. (p.23), portanto não poderiam ser tratados como “entidades de laboratório”.

Nesse sentido, Souza (2009), ao questionar o aprofundamento da tecnicização das ferramentas de avaliação em prejuízo de mecanismos de participação social no processo, observa “que uma predominância tecnicista e despolitizada existe porque as avaliações de políticas educacionais não se configuram como espaços públicos” (p.18) e apresenta como alternativa a esse cenário o conceito de “avaliação pública”, a qual se fundamenta na participação popular e politização.

As dicotomias – público *versus* técnica em Sousa (2009), avaliação política *versus* normativismo de Faria (2005) e Weiss (1975), assim como avaliação contextualizada *versus* tecnicismo de Abramowicz (1994) – são expressão da avaliação, seja de políticas públicas, políticas educacionais ou educacional propriamente dita, compreendendo a avaliação cognitiva como um campo de disputa de concepções, no qual polarizam vieses profundamente implicados nas disputas teórico-metodológicas das ciências sociais, nas disputas de concepção de Estado e, em última consequência, visões de mundo.

## 2.2. QUESTÕES METODOLÓGICAS E CONCEITUAIS

A avaliação é um campo de disputa de concepções do ponto de vista do conhecimento e do ponto de vista da política (*politics*). Foi justamente neste viés que a avaliação ganhou centralidade a partir da segunda metade do século XX, como um instrumento das reformas do Estado, processo que transforma o “Estado Providência”

no “Estado avaliador”. Estabelecidos esses dois grandes parâmetros teórico-metodológicos, podemos passar a uma breve leitura dos desafios metodológicos conceituais pertinentes a essa discussão.

Em primeiro lugar, é importante situar a avaliação de políticas educacionais como uma avaliação de políticas inserida no processo de políticas públicas. Dessa forma ela é, de um modo geral, um momento do processo da política pública, ou uma etapa do ciclo da política ou, ainda, uma das fases da *policy*, para usar uma terminologia mais conhecida (PALUMBO, 1994; PEREZ, 2010; ARRETICHE, 2001). A avaliação de políticas educacionais, também pode ser vista como um tipo de estudo existente na Ciência da política pública, assim como a análise de políticas públicas, a teoria da escolha pública e a pesquisa de políticas públicas (SECHI, 2016). Isso significa que não estamos tratando, nesta seção, da avaliação educacional, compreendida pela avaliação da aprendizagem, da avaliação em larga escala e avaliação institucional (FREITAS, 2011, apud SCHNEIDER, 2013), embora os resultados e dados produzidos por essas, também possam servir de insumos para o processo da política pública.

Consideramos que essa separação em fases, momentos ou etapas (agenda, formulação, implementação e avaliação), também está implicada nas disputas teórico-metodológicas das ciências sociais e por isso deve ser considerada dentro de toda complexidade inerente a essa disputa. Grosso modo, teremos visões mais lineares, normativas e racionalistas, que promovem uma localização da avaliação no ciclo, de modo estanque e ingênuo, no sentido atribuído por visões que consideram a complexidade do processo, situando a avaliação com mais subjetividade, de modo menos ingênuo (ARRETICHE, 2001).

Essa disputa influencia diretamente as propostas metodológicas. Arretche (2001) destaca as incertezas dos processos em contrapartida à visão linear de que os objetivos e metas definidas em processos neutros e racionais de formulação e implementação, pois considera-os como campos de disputas nos quais sujeitos políticos atuam com seus interesses, valores e motivações. Daí propõe uma avaliação menos ingênua, que assimile tais incertezas e que, em vez de se concentrar no fracasso ou sucesso de um programa, concentre-se nas razões pelas quais as metas e objetivos previstos não foram cumpridos ou, ainda, que influência os implementadores exercem no cumprimento ou não dessas metas.



Weiss (1975) e Faria (2005), ao proporem a assunção da avaliação como processo político, fazem coro com a intenção de Arretche (2001) de contribuir para avaliações menos ingênuas. Para Weiss (1975), a pesquisa avaliativa deve colocar os objetivos do programa numa perspectiva do bom senso, pois “uma das muitas explicações para os resultados negativos da avaliação é a de que os estudos têm aceito promessas pomposas e retórica política como sendo objetivos autênticos” (p. 26).

Já Souza (2009), ao propor a avaliação pública, ressalta que a dimensão política da avaliação introduz uma subjetividade que pode complementar a eficiência instrumental, porém elenca alguns entraves da prática avaliativa, como: 1) uso de métodos convencionais permitem que apenas agentes externos atuem na fiscalização, auditoria e controle, cujos resultados são pouco ou nada utilizados; 2) a dificuldade de atribuir causa, através da avaliação, às mudanças observadas em relação a um problema; 3) a não superação da dicotomia entre o qualitativo e quantitativo, que não geram complementaridade e sinergia entre si.

Tais questões conceituais evidenciam a complexidade metodológica da avaliação de políticas educacionais, a qual pode ser atribuída à complexidade do próprio objeto, ou seja, as políticas educacionais e a multiplicidade de sujeitos envolvidos, o que é preciso ser considerado pelo avaliador no momento de realizar sua tarefa, a qual deve considerar o caráter político da avaliação, tanto do ponto de vista histórico, em sua totalidade, como também da particularidade do objeto a ser avaliado. Neste sentido, os conceitos de Estado e hegemonia em Gramsci (1978 e 2011) e Poulantzas (1980) foram importantes, não só para situar a política, mas também para analisar e interpretar os achados desta pesquisa avaliativa.

### 2.2.1 Nova Gestão Pública, Gerencialismo e Avaliação da Educação Superior

Segundo Costa (2012), a administração pública patrimonialista, burocrática e gerencial são frequentemente identificadas na literatura como as três principais teorias da administração ou gestão pública no Brasil. Antes da Administração Pública burocrática, vigorava no Brasil o patrimonialismo, em que se confundia o patrimônio público com o privado. Na década de 1930 ganha força no país a Administração Pública burocrática, como forma de superar o modelo anterior, substituindo o personalismo privado, imiscuído com o público, pela impessoalidade e normas

racionais. Embora tenha havido ensaios de descentralização e desburocratização, entre os anos 1950 e 1990, foi a partir de meados da década de 1990 que a Administração Pública Gerencial ganha força no Brasil, especificamente, em 1995 com o lançamento do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. (VIOLIN, 2003).

O patrimonialismo é uma das principais heranças do império português ao Estado nacional moderno brasileiro. Suas marcas podem ser percebidas até hoje através de práticas que remontam aos tempos em que o príncipe não distinguia o que era seu do que era “coisa pública”. Nepotismo, corrupção, peculato, personalismo, clientelismo e o coronelismo são exemplos de práticas e fenômenos políticos e sociais ocorridos no Brasil enquanto esse modelo vigorou (VIOLIN, 2003; COSTA, 2012). Foi abordado pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995) como uma “excrecência inaceitável” no contexto em que o capitalismo e a democracia se tornam dominantes.

A Administração Pública burocrática foi hegemônica no aparelho do Estado brasileiro entre os anos de 1930 até meados de 1980, tendo como marco inicial a criação do Conselho Federal do Serviço Público Civil em 1936, substituído em 1938 pelo Departamento Administrativo do Serviço Público – DASP. Seu arcabouço começou a ser organizado como forma de superação do coronelismo que foi muito característico da Primeira República, período em que as oligarquias agrárias dominavam diretamente a política brasileira e cujo esgotamento levou, não sem turbulências entre as elites, Vargas ao poder (COSTA, 2012).

Sem que fosse superado totalmente o modelo patrimonialista, dado o enraizamento da elite brasileira no Estado, uma vez que sua origem, em boa medida, são os estamentos aristocrático-burocráticos evidenciados por Faoro (2001), essa abordagem pode ser relacionada com o modelo de dominação racional-legal de Weber (2002), no qual prevalecem ordenamentos formais, legais e impessoais. A perspectiva burocrática reúne, segundo Bresser-Pereira (2009), características tais como: administração burocrática, centralizada, hierarquizada, rotinas bem definidas, controle passo a passo dos procedimentos administrativos e métodos impessoais de recrutamento de pessoal.

Mesmo que tenha passado por diversas tentativas de reformas que visavam abrandar a sua rigidez burocrática, foi somente com o Decreto-Lei n. 200/67, que tinha

como principais diretrizes a descentralização e desconcentração, que a administração burocrática sofreu sua primeira reforma efetiva.

A reforma de 1967, por ter se dado em pleno governo militar, recebeu forte influência de alguns princípios constitutivos das organizações militares e de regimes de exceção. Inobstante a este contexto, esse momento reformista da história da administração pública brasileira estabeleceu e produziu importantes mudanças nos conceitos e princípios de gestão pública, orientados para maior eficiência e melhor eficácia organizacional (COSTA, 2012, p. 80).

Mais algumas tentativas de reforma foram realizadas a partir dos anos de 1970, como o Programa Nacional de Desburocratização, conduzido pelo Ministro Extraordinário da Desburocratização Hélio Beltrão e a Comissão Especial de Desestatização, em 1981; (COSTA, 2012); porém, foi somente em 1995 com o Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado, durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, que a reforma administrativa, visando a superar a Administração Pública burocrática, efetivamente teve início no Brasil.

A Administração Pública Gerencial tem sua inspiração na *New Public Management* ou Nova Gestão Pública (NGP), ideário que foi consubstanciado no contexto da crise estrutural do capital iniciada a partir de 1970, a qual colocou o Estado de Bem-estar Social e do modelo Fordista de desenvolvimento e organização produtiva na condição de serem superados. Inspirada no setor privado, pregando a eficiência e a reforma estrutural do Estado burocrático, a NGP influenciou os governos de Margaret Thatcher, no Reino Unido, de Ronald Reagan nos Estados Unidos da América, além de experiências na Nova Zelândia, na década de 80, os quais se basearam, segundo Newman e Clarke (2012), no experimento neoliberal do Chile de Pinochet na década de 1970.

As medidas aplicadas pelos governos Thatcher e Reagan ficaram conhecidas como *managerialism* (Gerencialismo puro), na classificação de Pollitt (1990, Apud COSTA, 2012); de Gerencialismo transacional, na classificação de Newman e Clarke (2012) ou ainda primeira geração do NPM (CAVALCANTE, 2017). Configurado como uma espécie de neotaylorismo, grosso modo, fundamentava-se num pragmatismo racional que privilegiava a produtividade e a eficiência na implantação de modelos de gestão do setor privado no serviço público (COSTA, 2012; NEWMAN; CLARKE, 2012; CAVALVANTE, 2017)

Outras variantes mais recentes da NGP também foram reconhecidas por estudiosos do tema, como o Gerencialismo transformacional ou novo Gerencialismo que, mais centrado nas pessoas e orientado para a qualidade e excelência, foi conhecido a partir da década de 1990 (NEWMAN; CLARKE, 2012). Costa (2012) menciona o modelo de orientação ao serviço público. Cavalcante (2017) classificou a segunda geração do NPM cuja caracterização se dá pela complementação da busca por eficiência e redução de gastos com a “(...) priorização da qualidade dos serviços prestados; empoderamento do cidadão no processo de escolha de serviços via competição entre os órgãos; *accountability* e transparência” (p. 16). A crítica de Bresser-Pereira (2001) ao pressuposto neoliberal que sustentava as reformas na década de 80, como irrealista, na medida em que deixava a coordenação da economia exclusivamente ao mercado e a localização do objetivo da reforma brasileira no aumento da governança, parametrizam o movimento gerencialista brasileiro no âmbito da segunda fase do NGP.

Ao mesmo tempo que se reconhecem as variações, reconhece-se também o caráter complementar, incremental e conjuntural da NGP, havendo inclusive um consenso na literatura de que há diferenças na implementação do ideário gerencialista, pois os governos e os processos de reforma do Estado são diferenciados, influenciados por contextos locais (CAVALCANTE, 2017). Todavia, há também a tentativa de síntese de eixos centrais unificadores desse paradigma, tais como aqueles definidos por Costa (2012), citando Costin (2010):

- a) sistemas de gestão e controle **centrados em resultados** e não mais em procedimentos;
- b) maior autonomia gerencial do administrador público;
- c) **avaliação (e divulgação) de efeitos/produtos e resultados tornam-se chaves para identificar políticas e serviços públicos efetivos;**
- d) estruturas de poder menos centralizadas e hierárquicas, permitindo maior rapidez e economia na prestação de serviços e a participação dos usuários;
- e) **contratualização de resultados a serem alcançados**, com explicitação mais clara de aportes para sua realização;
- f) **incentivos ao desempenho superior**, inclusive financeiros;
- g) criação de novas figuras institucionais para realização de serviços que não configuram atividades exclusivas de Estado, como PPP (Parcerias Público Privadas) e Organizações Sociais e Oscips (Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público) que podem estabelecer parcerias com o poder público (COSTA, 2012 p. 90, grifos meus<sup>24</sup>).

---

24 Os grifos têm por finalidade destacar características congruentes com as políticas de avaliação sistêmicas da educação.

Com vimos, mesmo que se possa construir uma síntese das principais ideias e práticas do movimento NGP, é preciso reconhecer suas variações, tanto do ponto de vista do tempo e das abordagens, como do ponto de vista da conjuntura em que se implementa a reforma. Para além disso, também não podemos ignorar que existem movimentos que se pretendem pós-NGP, mesmo que esses não promovam rupturas e se constituam mais como processos de continuidade/incrementalismo (CAVALCANTE, 2017). Os principais modelos pós-NGP são a Nova Governança Pública<sup>25</sup>, de caráter mais geral, e a Administração Pública Societal<sup>26</sup>, mais circunscrito ao cenário Brasileiro.

Outro importante apontamento de Cavalcante (2017), a partir da literatura geral, mas que para a compreensão dos processos no Brasil nos parecem relevantes, é a inconsistência da perspectiva de superação total de modelos de gestão, seja entre o NPM e suas variações pós-gerencialistas ou em relação à burocracia tradicional. “A literatura sugere um processo bem mais incremental e desordenado do que era encontrado nas propostas originais, independentemente do país ou momento histórico analisado”. (p. 34)

A partir dessa caracterização geral das principais teorias da Administração Pública influentes no Brasil, pode-se perceber que não é possível desconectar esses modelos/teorias do contexto político, econômico e social. Cada um deles esteve, ou está, mais ou menos vivo na administração do aparelho do Estado e no exercício do

---

25 Segundo Silvestre (2019), a Nova Governança Pública referencia-se no arcabouço teórico e prático da terceira via de Tony Blair que tem sido proposta como uma alternativa à Administração Pública Tradicional e à Nova Gestão Pública, sendo o primeiro associado à hierarquia, à burocracia e à morosidade, que levariam à ineficiência das organizações públicas. O segundo, que sucedeu o primeiro, passou do modelo hierárquico para o modelo de mercado, promotor da competição, contratualização de serviços, e descentralização da tomada de decisão, o que levaria as organizações a se tornarem eficientes e eficazes na provisão dos serviços públicos. Esse modelo, reconhece-se, orientou a reforma do aparelho do Estado, porém os resultados esperados, como o aumento da eficiência e a redução de custos operacionais, não teriam sido comprovados. Em alternativa, surgiu o modelo de governança, baseado na utilização de redes, entre atores não-governamentais e governamentais, através da co-construção das políticas públicas e na implementação dos serviços por meio de parcerias público-privadas e cooperação intermunicipal. Segundo seus defensores, o modelo vem obtendo sucesso na redução de custos.

26 De acordo com Paula (2005), a administração pública societal constitui-se como uma vertente da Nova Administração Pública no Brasil, movimento que surge no bojo da reforma administrativa do aparelho do Estado brasileiro cujo objetivo é a superação da administração pública burocrática. Ela está ligada à tradição dos movimentos sociais que alcançaram relevância na década de 1960, foram sufocados nos anos da ditadura civil-militar e retomaram fôlego no contexto das lutas pela democracia no final da década de 1970 e durante constituinte na década de 1980. Crítica da vertente gerencialista da Nova Administração Pública, a vertente societal vislumbra um novo paradigma reformista, que considera a reforma como um projeto político de desenvolvimento do Estado, o qual deve rearticular Estado e Sociedade, combinando democracia representativa e participativa. Apesar da definição dos marcos iniciais, a autora afirma não ser possível listar objetivos e características, tal como se faz com a vertente gerencial, pois seu estágio de desenvolvimento teórico e prático não produziu ainda os consensos que se observam na sua vertente gerencial.

poder, de acordo com as respostas que podem dar à conjuntura, assim como com as conexões que possam ser feitas entre essas respostas e os interesses dos diversos sujeitos influentes na conjuntura.

Nesse sentido, reconhecemos que o Gerencialismo se tornou elemento-chave da lógica global que informou, mesmo que de diferentes formas, muitos programas nacionais de reformas de Estado porque seus pressupostos articulados de possibilitar que as forças do mercado fossem desvencilhadas do controle do Estado; que o consumidor suportasse menor carga de impostos; e reduzir o tamanho, âmbito e custo desse Estado, convergiram com os interesses de desmantelamento do acordo político entre capital e trabalho, institucionalizado no Estado de Bem-estar Social, inclusive com apoio de organismos transnacionais (NEWMAN; CLARKE, 2012).

Ao definir o Estado Gerencial, Newman e Clarke (2012) quiseram “localizar o Gerencialismo como uma formação cultural e um conjunto distinto de ideologias e práticas que formavam um dos sustentáculos do novo acordo político” emergente, o qual era reconhecido como promotor do desmonte do acordo “anterior entre capital e trabalho que tinha sido institucionalizado no estado de bem-estar keynesiano (p.355).

No Brasil, reconhecendo as nossas especificidades, tanto da constituição, incompleta, do Estado de Bem-estar Social como do contexto da reforma e da nossa administração pública, percebemos que as motivações da reforma gerencialista do Estado foram além do desmonte macroeconômicos e administrativos, dos parâmetros até então estabelecidos, referenciados no nacional-desenvolvimentismo e no paradigma burocrático-racional com traços patrimonialistas. Na mesma esteira, Bresser-Pereira (2001) afirma que a publicação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado em 1995 visava, basicamente, “transformar a administração pública brasileira, de burocrática em administração pública gerencial” (p. 5), uma vez que apenas os ajustes estruturais, como liberação do comércio, privatizações e desregulamentações, não eram suficientes para retomada do desenvolvimento. Afirma ainda que há uma outra prioridade:

(...) que a democracia e a administração pública burocrática — as duas instituições criadas para proteger o patrimônio público — tinham de mudar: a democracia devia ser aprimorada para se tornar mais participativa ou mais direta; e a administração pública burocrática devia ser substituída por uma administração pública gerencial (p. 8).

Essa outra prioridade, que vai além do caráter fiscal e administrativo, visa promover uma reconfiguração do Estado, inclusive com mudanças culturais, com vistas a uma necessária refundação da república, em nome da defesa do que o modelo anterior (burocrático-patrimonialista) colocava em risco, o seja, a *res pública*. Tal visão foi explicitada de forma mais direta no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado ao se diagnosticar logo de início na mensagem presidencial que, “(...) em razão do modelo de desenvolvimento que os governo anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas (...), o que acarretou a deterioração do serviço público” (BRASIL, 1995, p 6).

Esse diagnóstico sobre as prioridades do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, desdobra-se em três dimensões que também organizam as estratégias de ação: a dimensão institucional-legal, a dimensão cultural e a dimensão-gestão. Por meio delas objetivou-se, de forma interligada, identificar os problemas e organizar a suas soluções; os reformadores entendem que é necessário mais do que um “mero rearranjo das estruturas” (BRASIL, 1995, p. 41). A primeira dimensão foca na reforma do sistema jurídico, a segunda centra-se na transição de uma cultura burocrática a uma cultura gerencial, e, a terceira, visa introduzir e consolidar práticas de gestão fundadas na administração gerencial e na modernização das estruturas e métodos de gestão.

Estas dimensões, ainda que guardem certa independência, operarão de forma complementar. A primeira permitirá mudanças estruturais no funcionamento do aparelho do Estado, já que pressupõe a eliminação dos principais entraves no sistema jurídico-legal; a segunda, entretanto, viabilizará a operacionalização da **cultura gerencial centrada em resultados através da efetiva parceria com a sociedade, e da cooperação entre administradores e funcionários**; finalmente, a terceira possibilitará concretizar novas práticas gerenciais e assim obter avanços significativos, ainda que os constrangimentos legais não sejam totalmente removidos (BRASIL, 1995, p. 48, grifos nossos).

Destaca-se que, embora todo arcabouço da reforma do aparelho do Estado seja importante, é através das dimensões culturais e de gestão que se pretende realizar concretamente a reforma, mesmo que os constrangimentos legais não sejam totalmente removidos pelas estratégias organizadas a partir da dimensão institucional legal. A reforma objetiva mudar a cultura administrativa no Brasil, superando o controle *a priori*, que a administração burocrática realiza porque desconfia do indivíduo,

marcado pela cultura patrimonialista, por um controle *a posteriori* dos resultados. Com essa visão, propõem-se severos controles a posteriori, pois “sem a mudança cultural da administração pública burocrática para a gerencial será impossível implementar as reformas institucionais-legais. E será igualmente inviável avançar na dimensão-gestão” (p. 54)

Ao caracterizar o gerencialismo como uma formação cultural e ideológica no processo de reforma no Reino Unido, Newman e Clarke (2012) reconhecem a importância de uma dimensão cultural no processo de reforma, pois o gerencialismo manifestava um *ethos* do setor privado no setor público, de forma que, mesmo instituições que não foram completamente privatizadas, eram enquadradas na lógica de mercado competitivo. Para os autores, gerencialismo, como uma ideologia legitimadora de poder; uma estrutura que organiza o conhecimento sobre metas e meios para alcançá-las; e uma série de discursos sobrepostos articuladores de diferentes proposições, muitas vezes conflitantes, sobre o que deve ser gerido, influenciou a linguagem da gestão. Temas como ‘Modernização’, ‘mudança da cultura’, ‘maior eficiência e produtividade’, ‘estratégias, visões e missões’, ‘competição mais efetiva no mercado global’ tornaram-se recorrentes nos documentos governamentais e políticos. “O gerencialismo, então, atuou como um tipo de isomorfismo discursivo: uma linguagem que todos precisavam falar para soar modernos” (p 361-2).

Sobre esse aspecto, Shiroma (2003), ao analisar as funções político-ideológicas do uso do conceito de profissionalização na política de formação de professores no Brasil na era FHC (1995-2002), chama atenção para o fato de que o gerencialismo tende a modificar o vocabulário dos profissionais para discutir mudança, transplantando temas e palavras da administração de empresas, como por exemplo, eficiência, competência, cultura organizacional, dentre outros. A autora também chama atenção ainda para o uso, nas justificativas para as reformas, de termos adequados à construção de consensos em torno destas, sendo difícil se contrapor ao discurso devido a ele estar inserido na “cultura da avaliação” implementada nas instituições educacionais durante os governos de FHC. Essa absorção de conceitos influencia não só a linguagem, mas, fundamentalmente, a prática (p. 78)

Do ponto de vista prático, em relação à configuração do novo aparelho do Estado, na sua perspectiva reformada, o Plano Diretor explicita a composição do aparelho do Estado por quatro setores: 1) núcleo estratégico, que corresponde ao



governo, poder executivo e demais poderes da República; 2) atividades exclusivas, onde serão prestados os serviços que somente o Estado pode realizar, como por exemplo diplomacia, fazenda, polícia, previdência básica compra de serviços de saúde e subsídios à educação básica; 3) serviços não exclusivos, onde o Estado atua de forma simultânea a organizações públicas não estatais e privadas, sendo listados como exemplo “as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus” (p. 42); e 4), produção de bens e serviços para o mercado, correspondente à área onde as empresas atuam, em atividades econômicas voltadas para o lucro. Enquanto no núcleo estratégico a efetividade é o critério mais importante, nos demais é a eficiência que é fundamental (BRASIL, 1995)

Como vimos, as universidades foram listadas no setor de serviços não exclusivos, os quais, embora possam ser subsidiados pelo Estado, seriam executados por organizações sociais oriundas de um processo que foi denominado de “publicização”, visto como forma de prestar serviços mais eficientes. No projeto explicitado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) em 1995, as organizações sociais, entidades de direito privado autorizadas pelo poder executivo a executar políticas públicas por meio de contrato de gestão, teriam autonomia financeira e administrativa, a qual seria “compensada” através da responsabilização dos dirigentes e do controle via indicadores de desempenho, por parte do Estado e da sociedade. A definição de um orçamento global e dos indicadores de desempenho seriam a base da celebração do contrato de gestão, a partir do qual seria possível implantar o modelo de administração pública gerencial (BRASIL, 1995).

Segundo Verger (2005), a Nova Gestão Pública (NGP) vem sendo fortemente introduzida na agenda educativa global, influenciando os sistemas educacionais de países desenvolvidos e também dos em desenvolvimento. Nos lugares onde ela foi aplicada, tem alterado drasticamente a forma como se concebe a gestão educacional. Para o autor, de um modo geral, os princípios da NGP podem ser traduzidos em políticas educacionais como por exemplo: Princípio: Ênfase no controle dos resultados; Política: Avaliações externas dos resultados e do rendimento escolar; Princípio: Normas e medidas de desempenho mais explícitas; Política: Definição de indicadores de qualidade e de *benchmarks* sobre êxito educativo. Entretanto, mesmo que a NGP não seja um programa de reforma da educação necessariamente coerente e uniforme, e as suas aplicações e impactos estejam fortemente condicionadas pela conjuntura, tradições institucionais e culturas profissionais dos diferentes contextos

em que ela se insere, o autor produziu uma síntese (quadro 1) que identifica diferentes configurações para a NPG na educação.

**Quadro 1 – possíveis configurações da NPG na educação**

<b>POLÍTICAS EDUCATIVAS DE NPG</b>	<b>POSSÍVEIS CONFIGURAÇÕES</b>
Profissionalização/empoderamento dos diretores escolares	- Estilo de direção hierárquico vs liderança compartilhada
Definição de padrões curriculares comuns e indicadores de qualidade e de <i>benchmarks</i> sobre o êxito educativo	- Diferentes níveis de padronização e prescrição dos conteúdos e metodologias de ensino - Presença ou ausência da equidade como uma condição da qualidade educacional
<b>Avaliação externa dos resultados e do rendimento escolar</b>	- <b>Avaliação somativa vs formativa</b> - <b>Presença de incentivos materiais, formativos ou simbólicos vinculados aos resultados das avaliações</b> - <b>Publicação ou não publicação dos resultados obtidos pelas escolas em testes estandardizados</b>
Autonomia escolar: <i>school-based management</i>	- Foco da autonomia na gestão de recursos, na organização escolar e/ou em assuntos pedagógicos - <i>Locus</i> da autonomia: diretor vs comunidade escolar
Empoderamento das famílias/clientes dos serviços públicos	- Diferentes níveis e âmbitos de participação das famílias (gestão, orçamento, questões educativas, serviços periféricos) - Dar mais voz às famílias nas escolas (para que possam transmitir suas demandas e preocupações ao professorado) e fomentar que optem por eleições/saída das escolas (dinâmica do mercado)
Subsídios públicos às escolas privadas: financiamento per capita ou competitivo	- O tipo de concorrência entre as escolas (resultante do financiamento per capita) estará condicionada pelos níveis de regulação e controle da gratuidade educativa, do acesso às escolas e da eleição escolar
Financiamento das escolas e/ou docentes com base em critérios de mérito/produtividade	- Avaliações dos docentes a nível individual ou das escolas - Avaliação dos docentes baseada em seu domínio do currículo, nos resultados dos estudantes ou nos processos de ensino

Fonte: Verger, 2015, p. 617, tradução de Marques (2020), grifos meus

Sobre o quadro 1, destacamos as possíveis configurações referentes às políticas educativas de NPG (primeira coluna) “Avaliação externa dos resultados e do rendimento escolar”, em relação às quais, Verger (2015) menciona as seguintes possibilidades: 1) Avaliação somativa vs formativa; 2) Presença de incentivos materiais, formativos ou simbólicos vinculados aos resultados das avaliações; 3) Publicação ou não publicação dos resultados obtidos pelas escolas em testes estandardizados. Nesse pano de fundo da NPG na educação, sem desconsiderar a sua complexidade, potenciais hibridismos e influências contextuais, podemos perceber importantes ligações entre os princípios gerais, as políticas educativas e possíveis intervenções práticas. No exemplo destacado, que remonta ao princípio

“Ênfase no controle dos resultados”, vimos existência de possíveis contraposições de concepções de avaliação, assim como de práticas de responsabilização e testes estandardizados, elementos que não só estiveram presentes nas reformas educacionais como ocupam uma centralidade nas políticas vigentes, tanto na educação superior como na educação básica.

A educação pública brasileira, assim como as demais políticas sociais, esteve inserida nos processos reformadores do Estado desenvolvidos no Brasil a partir de 1990 e sofreu forte influência do modelo gerencial de administração, tanto em âmbito de programas nacionais, como pontuais em nível regional (SCAFF, 2011). No entanto, em que pese o contexto de crise e as críticas à normatividade, burocracia autoritarismo, centralização, essas reformas foram justificadas, também, pelos diferentes governos, como forma de atender as exigências de transparência, democracia e participação, flexibilidade e eficiência, comuns às lutas dos movimentos sociais da educação. Dessa forma, expressando, significativamente, contradições oriundas dos processos de redemocratização pós-ditadura civil-militar (OLIVEIRA, 2015).

Oliveira (2015) procurou compreender como lógicas e mecanismos usados pelas reformas, que tiveram início em governos de orientação claramente neoliberal, permanecem em vigor apesar das mudanças de orientação política no governo federal, com a eleição do projeto político-eleitoral viabilizado por meio da crítica ao projeto anterior, e que promoveu significativas mudanças de enfoque político a partir de 2003. Para tanto a autora sugere compreender como a NGP foi incorporada por setores do Estado e da educação e destaca a importância que as avaliações sistêmicas, baseadas em testes, ganharam no âmbito das políticas federais.

A avaliação tem se constituído, para a NGP, como elemento central para a promoção e garantia da qualidade na educação, ganhando centralidade na regulação através do fornecimento de indicadores que são utilizados como metas de gestão, influenciando no financiamento, nos currículos e, em alguns casos, na remuneração de professores. A apropriação pela sociedade e a sua mobilização em torno da melhoria dos resultados, mediante indicadores, tem sido argumento importante neste processo, conformando a avaliação como um meio de se atingir e monitorar a eficiência, que tem sido colocada como sinônimo de qualidade para a educação (OLIVEIRA, 2015).

A busca em corrigir as assimetrias na oferta educacional, centrou seu foco na gestão escolar para otimizar o emprego dos recursos públicos, em um modelo descentralizado, o que resultou em expressiva preocupação com a eficiência do sistema em um contexto de reestruturação do Estado centrado na NGP. Curiosamente a preocupação com os recursos públicos se generaliza ao passo que a atenção com o bem público parece perder cada vez mais lugar (p. 641)

Na educação superior, especificamente, também se tem observado movimentos em torno da NGP, acerca da qual Mancebo, Silva Junior e Oliveira (2018) afirmam ter hegemonizado o conceito de qualidade, “(...) relacionado diretamente ao cumprimento de metas, à produtividade, ao desempenho, à eficácia, à efetividade e à excelência, assim como ao paradigma da gestão corporativa, no caso das IES privado-mercantis”. (p 7). Tinoco (2013) observou que a ênfase nas avaliações, dos resultados, concebidas como provas de qualidade e para instrumentalizar a gestão *profissional*, além da difusão de *rankings*, pode ser considerada um direcionamento da política de educação superior no âmbito da NGP, tanto no mundo como no Brasil.

Peixoto et al (2016), em estudo sobre o conceito de qualidade na educação superior, reconhece, por um lado, a adoção dos fundamentos da NGP para a abordagem de governança e da regulação das atividades universitárias, de modo a construir novas estrutura e funções da gestão voltadas à *performance*, ressaltando práticas que refletem o papel de controle pelo Estado Avaliador; por outro lado, explicita algumas contradições ao retomar o fato de o SINAES, enquanto uma conquista da sociedade, não ter atingido algumas expectativas, como promover maior autonomia das IES e a melhoria da qualidade, que é um termo polissêmico que sofre influências diversas, reflexo das disputas de forças presentes em diferentes arenas.

Até aqui, pudemos compreender a Nova Gestão Pública inserida no contexto das teorias da Administração Pública, considerando seu debate interno, além de situá-la historicamente e caracterizar as principais propostas materializadas a partir desse ideário, tanto internacional, como nacionalmente. Esse caminho foi importante para compreender o projeto político que se fundamenta na NGP e que foi base de diversas reformas administrativas e do aparelho estatal em vários países, sendo o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995) uma de suas principais expressões no Brasil.

Dessa forma pudemos entender que a reforma do aparelho do Estado não é apenas um arcabouço legal-institucional, mas também um projeto político estruturante que visa promover mudanças culturais importantes no que diz respeito à forma como a sociedade se relaciona com o Estado e os serviços públicos. Chegamos então ao momento em que a NGP toca na educação, convergindo, em boa medida com as políticas de avaliação da educação, ao estabelecer a educação superior e a universidade como serviços não exclusivos do Estado e que a sua efetivação deveria ocorrer a partir da contratualização e controle de desempenho por meio de indicadores.

A NGP demonstrou-se uma forte influência na educação, tanto básica como superior, a ponto de promover processos de ressignificação das relações entre o Estado e a sociedade no âmbito dos serviços públicos, fortalecendo a contraposição de funções entre um Estado provedor e um Estado avaliador na Educação. Os estudos mostraram que as políticas de avaliação da educação têm estrita ligação com os princípios e diretrizes da NGP, podendo, inclusive, ser consideradas de forma central na explicação ao fato de os princípios do gerencialismo estarem presentes de forma transversal nos diversos governos de diferentes enfoques políticos. Porém, ficou evidente que tanto a NGP, o gerencialismo, como as suas relações com as políticas de avaliação não podem ser vistos e compreendidos como monolíticos, globalizantes ou produtores de consequências lineares e generalizáveis. Mesmo que seja possível reconhecer uma hegemonia, há que se considerar que diversas forças, inclusive contra-hegemônicas, incidem na política e a disputam.

Para reconhecer e compreender esse movimento complexo e dialético, de forma a nos distanciar de uma postura ingênua diante da avaliação da política, conforme alerta Arretche (2011), consideraremos os conceitos de Estado e hegemonia em Gramsci (1978 e 2011) e Poulantzas (1980), os quais estão constituídos dentre os pressupostos que orientam nosso olhar para o objeto da tese

### 2.2.2 Estado e Hegemonia em Gramsci e Poulantzas

A partir da assunção de que o Estado é produto da sociedade de classes e nasceu para garantir a manutenção dessa sociedade, vinculado, portanto à classe dominante, que é quem tinha, e continua tendo, interesse na manutenção e aperfeiçoamento da sociedade que propiciou seu desenvolvimento, enriquecimento,

fortalecimento e poderio (ENGELS, 2012), precisamos entender como ele, Estado, funciona e se mantém. As políticas públicas, inclusas as políticas de avaliação educacional, estão inseridas nesse processo!

Os conceitos de hegemonia de Gramsci (1978 e 2011) e Poulantzas (1980) explicam a forma como se mantém a dominação de classe no Estado capitalista. Todavia, para compreendê-los em sua completude, é necessário compreender também o conceito de Estado que esses autores desenvolvem de forma inovadora, cada qual com sua especificidade, em relação à concepção tradicional do marxismo.

O conceito de sociedade civil em Gramsci, fundante da concepção de Estado integral, é considerada a contribuição específica de Gramsci à teoria marxista (LIGUORI; VOZA, 2017; COUTINHO, 1989; FONTES, 2010). Por meio dessa ampliação conceitual, que poderia ser sintetizada na expressão  $e=sp+sc$ , compreende-se o Estado (e) como a somatória da sociedade política (sp) com a sociedade civil (sc), enquanto os clássicos marxistas identificam o Estado apenas com a repressão e seus aparelhos coercitivos (COUTINHO, 1989).

Carlos Nelson Coutinho (2011), editor e tradutor do marxista italiano no Brasil na obra “O Leitor de Gramsci” (p. 267), apresenta o que ele chamou, em outra obra, de “o melhor resumo de sua concepção ampliada de Estado” (p. 76), a qual transcrevemos a seguir

[...] Eu amplio muito a noção de intelectual e não me limito à noção corrente, que se refere aos grandes intelectuais. Este estudo também leva a certas determinações do conceito de Estado, que habitualmente, é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo, para moldar a massa popular segundo o tipo de produção e a economia de um dado momento), e não como um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através das organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas, etc) [...]. [Carta a Tania, 7-9-1931; Cartas, vol. 2, p. 84]

O conceito de Estado integral decorre do conceito de sociedade civil, ambos têm como consequência o conceito de Hegemonia, sendo esse o que mais nos interessa nesta empreitada teórica, pois identificamos, na política de avaliação educacional, características de aparelhos de hegemonia. Para elucidar melhor esse exercício reflexivo, é preciso avançar um pouco mais e dialogar com o conceito de Estado-relação de Poulantzas e com suas reflexões sobre o papel deste na produção de consensos de classe, ou seja, de hegemonia.

Se o marxista italiano focou na sociedade civil e desenvolveu a ideia de aparelhos privados de hegemonia, o marxista greco-francês focou na sociedade política, deslocando-a da infraestrutura para a superestrutura, ou seja, considerando que a sociedade política também possui papel ideológico na produção da hegemonia da classe dirigente do Estado capitalista. Nessa perspectiva, o Estado é a “condensação material de uma relação de forças entre as classes e frações de classe” (POULANTZAS, 1980, p. 147), que tem como função, garantir a unificação dos interesses de longo prazo do bloco no poder, organizando as relações ideológicas e a ideologia da classe dominante, produzindo o efeito da representação dos interesses nacional, que coloca o Estado artificialmente acima da divisão de classes. O Estado também desorganizando a classe subalterna, através do isolamento, que dificulta a consciência de classe.

É da explicação desse processo, buscando responder por que a burguesia dispõe desse Estado representativo, nacional popular de classe, para assegurar sua dominação, que se desenvolve o conceito de hegemonia que Poulantzas (1980) assume a partir de Gramsci. Para ele a fração de classe dominante exerce a hegemonia sobre a formação social através do Estado, o qual atua, não somente através da coerção, mas sobretudo através da produção de consensos em que absorve interesses de frações da classe dominada, mas garante, no longo prazo, os interesses da classe dominante.

O Estado organiza e reproduz a hegemonia de classe ao fixar um campo variável de compromissos entre as classes dominantes e classes dominadas, ao impor muitas vezes até às classes dominantes certos sacrifícios materiais a curto prazo com o fim de permitir a reprodução de sua dominação a longo termo (POULANTZAS., 1980, p. 213).

Um *aparelho estatal de hegemonia* é, então, uma articulação que emana do Estado para assegurar a dominação de classe através do consenso. No caso da política nacional de avaliação, sua função foi criar consensos em relação à perspectiva do Estado mínimo como “solução” para os problemas “criados” pelo Estado de bem-estar social, cuja consequência nas universidades tem sido a assunção de uma perspectiva organizacional gerencialista na gestão, sustentada, em boa medida, por uma instrumentalização reguladora/controladora da avaliação, produzindo então uma adesão ao modelo de universidade que Chauí (2003) denominou de “operacional”.

Nesse contexto, compreendida na perspectiva de Estado e hegemonia de Gramsci (1978 e 2011) e Poulantzas (1980), e na sua dimensão histórica, que apresentamos no capítulo 1, a política nacional de avaliação da educação superior pode estar exercendo uma função mediadora, na produção de consensos, entre e intraclases, induzindo, por meio desses consensos, a visão de Estado da fração dominante no capitalismo globalizado, que se desenvolve a partir de uma reconfiguração do papel do Estado no contexto do que Mészáros (2011a, 2011b, 2000) chama de crise estrutural do sistema do capital. Entretanto, ao mesmo tempo que induz a hegemonia do bloco histórico dominante, engendra também a contra-hegemonia a partir do bloco histórico dominado. Ainda cabe aqui, situar essa política no âmbito do que Gramsci (1978) chamou de sociedade política, uma vez que, embora ocorram embates sobre este tema no âmbito da sociedade civil, é prioritariamente na disputa formal da política nacional de avaliação que esses embates e contradições vêm sendo conformados, daí a adjetivação de aparelho estatal de hegemonia.

### 2.3 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AVALIAÇÃO DO SINAES

O balanço de produção acadêmica foi realizado com o fim último de conhecer e compreender como a temática da avaliação do SINAES tem sido abordada pelas pesquisas científicas, constituindo-se parte fundamental desta pesquisa, uma vez que auxiliou no entendimento sobre nosso objeto e também lançou luzes que contribuíram para a sua análise. Essa seção se ocupa da análise deste balanço abordando-o de forma qualitativa e global sem, no entanto, prejudicar seu uso específico a partir das categorias emergidas na análise do conteúdo dos documentos que compõe a empiria. O percurso metodológico e as partes mais descritivas e quantitativas serão expostos no apêndice A e no quadro sinóptico<sup>27</sup> da leitura do apêndice B, priorizando aqui a apresentação da análise do conteúdo da produção a partir de categorias que nos ajudam a compreender e articular a produção entre si e com nosso objeto, além de uma análise qualitativa sobre aspectos formais da produção, de forma que a leitura possa ficar mais escorreita.

Análise qualitativa sobre os aspectos formais da produção acadêmica selecionada teve como objetivo identificar ‘como’, enquanto a análise do conteúdo da

---

27 Resumo elaborado por nós a partir da leitura de cada produção acadêmica



produção acadêmica, visa compreender ‘o quê’ está sendo produzido sobre a avaliação do SINAES a partir do uso de seus resultados ou de seus instrumentos.

Objetivamos articular informações oriundas das produções que foram classificadas como meta-avaliação do SINAES e/ou tem como objeto, fonte ou dado, o uso dos seus resultados, considerando toda a política ou algum de seus instrumentos (avaliação institucional, avaliação de cursos, ENADE). Essa articulação, permitiu que refletíssemos sobre como a produção intelectual aborda temas importantes para o campo da avaliação<sup>28</sup> e também elencar outros<sup>29</sup> que emergiram da leitura dessa produção, de modo que pudéssemos apresentar um conjunto de considerações, classificadas da seguinte forma: análise qualitativa dos elementos formais: a) elementos metodológicos; b) elementos teóricos c) elementos analíticos. A análise do conteúdo das produções acadêmicas, considerando as categorias: a) concepção de avaliação e planejamento; b) relação avaliação e planejamento; c) avaliação e conjuntura; d) uso dos resultados, estão diluídas na análise qualitativa dos elementos formais.

Os elementos metodológicos dizem respeito à pesquisa ser ou não um estudo de caso e/ou comparado; à origem/fonte dos dados usados na pesquisa, por exemplo, se é análise de documentos, percepção de sujeitos, estatística descritiva, dentre outros. Pretendemos com esses elementos obter um quadro metodológico da produção. Os elementos teóricos são aqueles relacionados à concepção de avaliação presente na pesquisa, à existência ou não de debate sobre o campo da avaliação de políticas, sobre qualidade, estado, educação superior e uso dos resultados. Por fim, os elementos analíticos informam, mediante uma categorização inferencial adaptada de Pereira (2015), as formas de abordagem, enfoque e posição sobre os principais temas tratados na pesquisa e relacionados com nosso objeto. Especificamente, significou observar e classificar a abordagem da avaliação, se educacional ou organizacional; a abordagem do objeto, se no processo ou no resultado; o enfoque dos objetivos, se verificador ou demonstrador; e, por fim, a posição do pesquisador em relação ao SINAES, se crítica, aderente ou incremental.

---

28 Instrumento avaliado, tipo de avaliação, procedimentos metodológicos (estudo de caso), concepção de avaliação, aderência ao campo da avaliação de política, abordagem da avaliação, abordagem do objeto, enfoque dos objetivos e referências sobre avaliação.

29 Procedimentos metodológicos (estudo comparado), origem dos dados, posição sobre o SINAES, referências sobre qualidade, Estado e política, uso de avaliação e educação superior e universidade.

A categoria “concepção de avaliação e planejamento” visa compreender como a produção em questão aborda a concepção em tela e também que concepção exprime. A categoria “relação avaliação e planejamento” visa observar, se e como, aquele trabalho acadêmico relaciona avaliação com planejamento. A categoria “avaliação e conjuntura” objetiva compreender como a produção contextualiza a avaliação diante dos determinantes econômicos, sociais e culturais e históricos que assumimos ser relevantes para a apreensão da realidade para além da sua manifestação fenomênica. Por último, a categoria “uso dos resultados” organizará a abordagem dessas produções sobre os resultados do instrumento de avaliação, objeto de sua pesquisa.

Dito isto, na sequência apresentaremos um panorama da produção intelectual e em seguida as considerações a partir da categorização já mencionada. Dessa forma, continuamos o movimento de partir de uma visão geral para uma visão específica buscando observar as relações e apontar elementos que ajudem a compreender o percurso dessa produção para compreender nosso objeto.

### 2.3.1. Elementos metodológicos

Compreender os elementos metodológicos das pesquisas ajuda a compreender a forma pela qual os pesquisadores trataram o objeto e, por consequência, a compreender o próprio objeto. Para tanto, buscamos encontrar padrões e discrepâncias no conjunto das pesquisas selecionadas, observando os seguintes elementos metodológicos: a) é um estudo de caso? b) compara instituições? c) qual a origem/fonte dos dados?

Respondemos essas perguntas para cada uma das 16 produções e chegamos às seguintes informações: 9 produções são estudos de caso; apenas 2 comparam IES, sendo uma delas também estudo de caso. Em relação à origem dos dados da análise de documentos, ilustramos no quadro 3 para que haja melhor visualização de documentos, já que uma mesma produção foram 11 ocorrências para análise de documentos, 7 para percepção dos sujeitos por meio de entrevista, 5 para percepção de sujeitos por meio de questionário, 2 para pesquisa bibliográfica, 1 para aplicação de instrumento e 1 para análise de dados quantitativos de instrumento (ENADE).

Observando os dados organizados no quadro 2, é possível perceber ainda que a maioria das produções combina mais de uma “origem dos dados”, 9 no total. Seis

produções privilegiam a combinação análise de documentos e percepção de sujeito. Todavia, a forma de captar a percepção de sujeitos variou entre entrevista (7) e questionário (5). Duas produções associam análise de documentos e pesquisa bibliográfica. Apenas duas buscam analisar os dados a partir de 3 origens e o fazem de formas diferentes. Em uma delas os dados têm origem na análise de documentos e na percepção de sujeitos por entrevista e questionário. Na outra, a percepção dos sujeitos por entrevista foi associada à análise documental e a dados quantitativos oriundos dos resultados de um instrumento da política, no caso, do ENADE.

**Quadro 2 – ocorrências das origens dos dados das produções acadêmicas sobre resultado do SINAES e meta-avaliação**

Produção	Origem do dado 1	Origem do dado 2	Origem do dado 3
1	Análise documentos		
2	Análise documentos	Pesquisa bibliográfica	
3	Análise documentos	Aplicação de instrumento	
4	Análise documentos	Pesquisa bibliográfica	
5	Análise documentos		
6	Percepção de sujeitos entrevista		
7	Percepção de sujeitos entrevista	Análise de documentos	Análise de dados quantitativos_resultados do ENADE
8	Percepção de sujeitos entrevista	Análise de documentos	
9	Percepção de sujeitos entrevista	Análise de documentos	
10	Percepção de sujeitos entrevista		
11	Percepção de sujeitos entrevista	Análise de documentos	
12	Percepção de sujeitos entrevista	Percepção de sujeitos questionário	Análise de documentos
13	Percepção de sujeitos questionário		
14	Percepção de sujeitos questionário	Análise de documentos	
15	Percepção de sujeitos questionário		
16	Percepção de sujeitos questionário		

Fonte: Elaboração própria

A principal informação que o quadro 2 nos dá é que há uma concentração na origem dos dados das pesquisas selecionadas. Considerando que são pesquisas que estão, de um modo ou de outro, realizando avaliações do SINAES, podemos dizer que tais avaliações estão majoritariamente se fiando nos documentos e na percepção de

sujeitos partícipes dos processos. O quadro 2 mostra as anotações que fizemos para indicar a origem dos dados para a além do procedimento. Por meio desse quadro percebemos que a concentração mencionada avança para o detalhe, e as percepções que sustentam as avaliações que estamos analisando são majoritariamente de coordenadores de curso e outros gestores institucionais. Da mesma forma ocorre com a análise documental, que basicamente está centrada em documentos institucionais da autoavaliação, documentos dos cursos e do planejamento.

**Quadro 3 – Documentos analisados e sujeitos entrevistados ou questionados como forma e obter dados nas pesquisas sobre resultados ou meta-avaliação do SINAES 2009-2018**

<b>Documentos analisados</b>	<b>Sujeitos entrevistados ou questionados</b>
Documentos institucionais relativos à avaliação	Coordenadores, professores do curso e membros da CPA
Documentos da política	Gestores e membros das comissões
Documentos do INEP, SINAES e <i>Joint Committee</i>	Professores, gestores, estudantes e um membro do Conselho Estadual de Educação
Documentos institucionais (PDI, Relatório da AA e PES), Relatórios da avaliação externa INEP)	Gestores e planejadores da IES
documentos institucionais (relatório da AA e da gestão, PDI)	Gestores INEP, IES e Cursos
documentos institucionais do Curso (PPC) e relatório do INEP	Gestores da IES, dos processos avaliativos
documentos institucionais do Curso (PPC) e relatórios do INEP	Coordenadores de curso
	Pró-reitores e coordenadores dos cursos

Fonte: Elaboração própria

Olhar para os elementos metodológicos de forma geral e integrada em relação à produção analisada nos permitiu compor um quadro metodológico dessa produção, podendo inclusive observar os padrões existentes, os quais nos permitem dizer que, apesar de toda grandeza e multiplicidade da produção na área da avaliação que vimos na análise quantitativa, ainda há campo para novas pesquisas que, por exemplo, busquem observar esse objeto a partir de outras origens de dados.

### 2.3.2 Elementos teóricos

Os elementos teóricos da produção reúnem as variáveis relativas às referências, perspectivas e concepções emergentes na produção que foram utilizadas ou não utilizadas para analisar o objeto da pesquisa. Especificamente, nesse balanço, os elementos teóricos são formados respondendo as seguintes perguntas sobre a

produção: a) utilizam ou assumem a perspectiva da avaliação de políticas na pesquisa? b) que concepção de avaliação permeia o estudo? c) quais as referências teóricas da pesquisa? Essa última questão permitiu uma categorização a posteriori da leitura, a qual produziu as seguintes categorias: avaliação; Estado e política; qualidade; educação superior e universidade; utilização dos resultados da avaliação.

No caso da perspectiva da avaliação de política, não entramos no mérito do debate dessa área nesta seção do balanço, que é multifacetado; apenas nos detivemos a identificar se há ou não a assunção dessa perspectiva, uma vez que isto pode determinar o olhar e também as conclusões a respeito do objeto. Inclusive, nos estudos do “banco fonte”, onde pretendemos avançar no processo analítico para além de “conhecer o percurso da produção”, pretendemos nos dedicar mais a essa questão. Por agora é importante ressaltar que 5 produções aderem à perspectiva da avaliação de políticas, sendo que 2 dessas, na verdade, embora publicadas em anos e formatos diferentes, tratam da mesma pesquisa<sup>30</sup>. Apenas uma das pesquisas de meta-avaliação está relacionada nesta categoria. Se considerarmos o universo de 16 produções que puderam ser classificadas como pesquisas de avaliação porque, de fato, realizam uma avaliação da política, e apenas 5 adotaram a perspectiva teórica da avaliação de política, isto é sintoma de que há pouca integração entre a área de avaliação educacional e avaliação de políticas públicas, o que abre um amplo campo de pesquisa carente de exploração.

Em relação à concepção de avaliação, há vasta literatura (Dias Sobrinho, 2003 e 2010; Fernandes, 2010; Meneghel e Lamar, 2002; Rothen, 2006) a partir da qual se pode assumir que há dois grandes blocos de concepções de avaliação. Nessa pesquisa, por uma questão didática e metodológica, por considerar as expressões autoexplicativas, assumimos a classificação de Rothen (2006) em que ele contrapõe as concepções da emancipação/formação à da regulação/controladora. Sendo assim, inicialmente, as pesquisas do banco poderiam ser “controladora/regulatória” ou “formativa-emancipatória”. No entanto, houve duas produções (Freitas 2012 e 2016) que foram classificadas como aderentes à concepção clássica. Essa terceira classe se fez necessária pois não foi possível identificar a adesão a nenhuma das duas outras concepções. Afora estas duas produções, que na verdade tratam da mesma pesquisa,

---

30 Freitas 2012 (Tese) e Freitas 2016 (artigo)

todas as demais foram classificadas como aderentes à concepção formativa-emancipatória, indicando uma hegemonia desta concepção nesse campo de estudos.

No que diz respeito às referências teóricas, como já adiantamos, a leitura permitiu uma categorização a posteriori e pudemos observar 5 eixos referenciais, quais sejam: Avaliação; Estado e Política, Qualidade, Ensino Superior e Universidade e Utilização dos resultados da avaliação. Essa categorização não está presente em todas as produções de maneira uniforme, pelo contrário, apenas na categoria “avaliação” é possível observar uma transversalidade; porém, pode se observar um padrão em relação a um grupo de autores que estão presentes em mais de uma categoria e em mais de uma produção, o que poderia lançar hipóteses sobre grupos de influências teóricas na área.

Em relação às referências sobre avaliação, percebemos que ela é a única categoria que perpassa toda a produção, havendo uma predominância dos autores Dias Sobrinho, Belloni, Barreyro e Rhoten, e Ristoff, referenciados com várias obras e em quatro ou mais produções, num universo de 16. Secundariamente, os autores, Scriven, Gatti, Weber, Afonso, Souza e Balzan, aparecem em, pelo menos, duas produções. Observamos também que os autores Sguissardi, Silva Júnior, Dourado, Morosini e Sousa estão presentes em mais de duas das categorias.

Cabe ressaltar que nossa intenção não é quantificar exatamente a referenciação e nem as obras referenciadas, construindo métricas bibliográficas. Intencionamos, apenas captar padrões e tendências que indiquem o percurso da produção acadêmica objeto desse balanço.

### 2.3.3 Elementos analíticos

Os elementos metodológicos dizem respeito ao como se olha, pensa, reflete o objeto de pesquisa. Já e os elementos teóricos, são a base para este olhar, pensar e refletir, enquanto os elementos analíticos são aquelas variáveis que oferecem informações para uma análise que vai além da forma e da teoria, focando em produzir sínteses sobre objeto. Tais elementos dizem respeito à abordagem da avaliação, à abordagem do objeto, ao enfoque dos objetivos e à posição do pesquisador em relação ao SINAES.

A abordagem da avaliação pode ser educacional ou organizacional. A primeira é caracterizada pela predominância de discussões teóricas, partir de conceitos da

política educacional e contribuição dos processos para a missão educacional da instituição, inserida na conjuntura da educação brasileira. A segunda caracteriza-se pela predominância da avaliação inserida na organização/instituição, em função da gestão, cujos resultados e processos são analisados a partir de suas contribuições para a gestão, com um viés normativo, considerando a melhoria da competitividade.

Na tabela 1, que registra a frequência dos tipos de abordagens da avaliação nas pesquisas sobre resultados ou meta-avaliações do SINAES, realizadas entre 2009 e 2018, é possível observar um equilíbrio entre as abordagens organizacional e educacional. Porém, há uma vantagem para a abordagem organizacional, o que é compreensível, dado o peso da caracterização do SINAES como instrumento de gestão na legislação.

**Tabela 1 – Frequência dos tipos de abordagens da avaliação nas pesquisas sobre resultados ou meta-avaliação do SINAES 2009-2018**

Abordagem da avaliação	
Educacional	7
Organizacional	9
<b>Total</b>	<b>16</b>

Fonte: Elaboração própria

Para categorizar a produção enquanto abordagem do objeto, se a partir do processo ou do resultado, observamos a predominância do olhar do pesquisador em suas análises. Isto significou observar se os dados e as fontes são buscados em um ou em outro, mesmo que seja uma pesquisa avaliativa “de resultados”, ela pode abordar o objeto “resultado” a partir do processo, assim como pode abordá-lo a partir dos próprios resultados.

A tabela 2 apresenta uma contagem em relação às abordagens do objeto nas pesquisas sobre resultados ou meta-avaliação do SINAES, na qual há uma considerável vantagem, de 6 a 10, para as pesquisas cuja abordagem foi “de resultado”, o que é compreensível, já que se trata de pesquisas sobre os resultados ou de meta-avaliação.

**Tabela 2 – Frequência dos tipos de abordagens do objeto nas pesquisas sobre resultados ou meta-avaliação do SINAES 2009-2018**

Abordagem do objeto	
Processo	6
Resultado	10
<b>Total</b>	<b>16</b>

Fonte: Elaboração própria

A categoria “enfoque dos objetivos” indica se a pesquisa tinha como objetivo verificar ou demonstrar algo em relação ao seu objeto de pesquisa. Olhamos, por exemplo, se a pesquisa buscou, predominantemente, demonstrar que a autoavaliação é um instrumento de gestão, discutindo princípios e concepções, ou se verificar o processo de autoavaliação como instrumento gestão na IES, levantando indicadores e depoimentos de gestores. O enfoque verificador foi observado em 15 das 16 pesquisas, o que pode permitir levantar uma hipótese sobre a existência de um consenso na academia, a partir de 2009, em relação ao fato de a avaliação ser um instrumento de gestão, que não precisa ser demonstrado, porém precisa ser verificado *in loco*.

**Tabela 3 – Frequência dos tipos de enfoque dos objetivos nas pesquisas sobre resultados ou meta-avaliação do SINAES 2009-2018**

Enfoque dos objetivos	
Demonstrador	1
Verificador	15
<b>Total Geral</b>	<b>16</b>

Fonte: Elaboração própria

Por fim, observamos a posição do pesquisador em relação ao SINAES, se crítica, aderente ou incremental. Essa categoria emergiu no processo de leitura das pesquisas, enquanto as outras três categorias constitutivas dos elementos analíticos foram previamente definidas, adaptadas de Pereira (2015).

A posição crítica: ressalta a disputa de concepções da avaliação e o papel indutor da política, relativiza os resultados, na medida que questiona a validade política do processo, questiona a associação direta dos resultados com a qualidade, ressalta a polissemia da qualidade, reclama das alterações de percurso que o SINAES sofreu, aponta a necessidade de uma superação do atual modelo. A posição aderente, considera os resultados, índices e indicadores como expressão da qualidade, não faz críticas, não menciona as tensões do campo, toma a política como dada, sem discuti-la. A incremental, embora mencione as tensões do campo da avaliação e até a polissemia do conceito de qualidade, reconhecendo as alterações que o SINAES sofreu, usa os dados da avaliação como fonte e parâmetro de qualidade com ressalvas, busca indicar medidas para melhoria da política, e aponta uma evolução do sistema atual.



Em relação às pesquisas sobre resultados ou meta-avaliação do SINAES entre 2009 e 2018, foi observado que essas são majoritariamente incrementais, posição essa que somou 9 pesquisas. A posição aderente foi observada em 6 pesquisas e apenas 1 teve um posicionamento crítico, quadro demonstrativo de que o SINAES, após 15 anos de sua aprovação como lei, é uma política consolidada, cujas pesquisas sobre seus resultados e que visam avaliá-lo não concluem pela necessidade de sua superação, mas, sim, da sua melhoria.

**Tabela 4 – Frequência dos tipos de posições em relação ao SINAES nas pesquisas sobre resultados ou meta-avaliação do SINAES 2009-2018**

Posição em relação ao SINAES	
Aderente	6
Crítica	1
Incremental	9
<b>Total Geral</b>	<b>16</b>

Fonte: Elaboração própria

A revisão de literatura teve como objetivo principal levantar e apresentar o debate sobre avaliação de política e políticas de avaliação, assim como suas intersecções, além de apontar questões metodológicas candentes à avaliação de políticas e à perspectiva teórico-metodológica que assumimos para dar conta de não realizar uma avaliação de política ingênua.

A partir da bibliografia de referência da área, percorremos um caminho que introduziu conceitualmente o campo da avaliação e contextualizou o seu fortalecimento no período inicial da crise estrutural do capital, que reascendeu a chama das teorias liberais radicais, até então adormecidas, cujos principais representantes são Friedrich Hayek (2010), Milton Friedman (1955) e James Buchanan<sup>31</sup>. As propostas desses pensadores liberais radicais, tem como eixo a defesa ortodoxa do livre mercado como regulador da sociedade e impulsionaram as reformas estruturais do Estado com vistas na destruição do Estado de Bem-estar Social (FREITAS, 2018). A avaliação de políticas e as políticas de avaliação da educação superior estiveram e estão inseridas nesse processo de reformas. Esse percurso nos proporcionou a compreensão das disputas presentes do campo da

---

31 Ver MACLEAN (2017)

avaliação e da política de avaliação, assim como as influências dessas nas definições metodológicas da prática de avaliação de política.

Pudemos entender que há intersecções entre as teorias de avaliação de políticas, inseridas no campo das políticas públicas e as políticas de avaliação da educação superior, inserida no campo das políticas educacionais. Essas duas áreas encontram-se essencialmente no contexto das reformas de Estado impulsionadas pelas políticas anti-crise do capital a partir de 1970. Da mesma forma, foi possível apreender que, embora impulsionadas em favor de um Estado mínimo regulador/avaliador, esses mesmos campos também são impulsionados por concepções sociais críticas a essa visão neoliberal, constituindo um campo de disputas teórico-metodológicas que influenciam nas definições metodológicas da área, evidenciando, além de diferenças técnicas, essencialmente diferenças epistemológicas. Conhecer e reconhecer esse cenário, nos permite assumir uma postura crítica e menos ingênua no processo dessa pesquisa.

Além da literatura de referência, as teses, dissertações e artigos científicos foram objeto de estudo nesse capítulo para nos ajudar a compreender como o SINAES vem sendo abordado na produção acadêmica focada na avaliação dessa política, seja no todo ou em parte. Conhecer e refletir sobre o que os pesquisadores e pesquisadoras estão produzindo e disseminando em termos de conhecimento, especificamente sobre esse objeto de pesquisa, permitiu confrontar e confirmar as opções metodológicas feitas em função do problema de pesquisa, orientando esse estudo para uma contribuição efetiva para a área.

Nesse sentido, pudemos perceber que há uma certa predominância metodológica nos estudos de caso e na forma de coleta de dados (análise documental, entrevistas e questionários, como os mesmos sujeitos), além de que o campo de pesquisa sobre o SINAES de um modo geral, está consolidado, porém, o campo da avaliação do SINAES ainda está em desenvolvimento, o que demonstra a existência de diferentes formas de abordar esse mesmo objeto, assim como a possibilidades de novas formas.

Em termos de opções teórico-metodológica, para construir uma avaliação de políticas menos ingênua possível, fugindo das limitações apresentadas por Arretche (2011), nossa análise se valerá da categoria de hegemonia em Gramsci (1878) e Poulantzas (1980), compreendendo, como já apresentamos, a política nacional de avaliação como um aparelho estatal de hegemonia do capital.

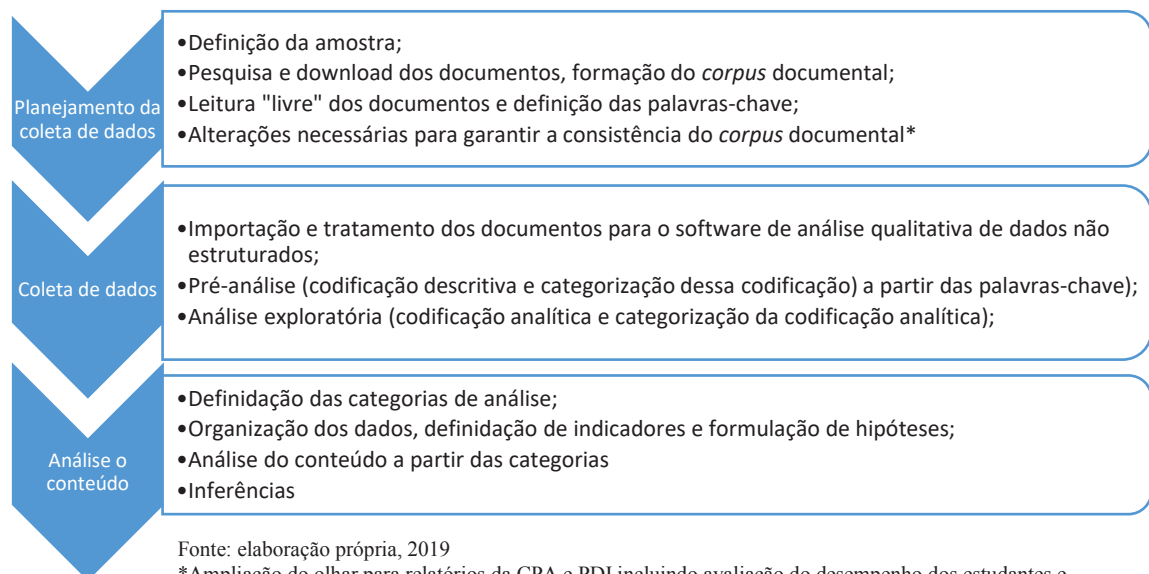
### 3. AVALIAÇÃO NO PLANEJAMENTO E PLANEJAMENTO NA AVALIAÇÃO: A EMERGÊNCIA DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS DOS USOS INSTITUCIONAIS DOS RESULTADOS DO SINAES

Nosso objetivo nesta seção é descrever e analisar como a avaliação e o planejamento se relacionam nos documentos analisados. Apresentamos, descrevemos e iniciamos a análise dos dados organizados por instituição de forma prioritariamente descritiva, expondo as frequências das ocorrências dos códigos, apontando as informações relevantes e levantando alguns indicadores e hipóteses, tanto os da primeira codificação (descritiva), quanto da segunda (analítica).

Dessa forma construímos um panorama sobre a avaliação no planejamento e o planejamento na avaliação, em cada instituição estudada, definindo as categorias de análise e facilitando a percepção do que buscamos: identificar os usos dos resultados das avaliações e compreendê-los, para confrontar a política nacional de avaliação nos marcos do SINAES, realizando uma pesquisa avaliativa dessa política.

Antes da apresentação dos dados, é importante situar o caminho percorrido para chegar ao *corpus* documental e descrever os procedimentos utilizados para a análise exploratória; desta forma será possível compreender melhor nosso olhar, reflexões e, posteriormente, conclusões. A figura 1, ilustra esse caminho, que será mais bem explicitado em seguida.

**Figura 1 –Fluxo da análise dos documentos**



Na fase de coleta de dados, os documentos foram analisados por instituição da seguinte forma: primeiro, analisamos o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) buscando compreender como a avaliação está nele situada e identificando os usos “presentes” ou ausentes. Além da relação com o relatório da CPA, procuramos também as menções ao ENADE, aos indicadores de qualidade (IGC e CPC), à avaliação de curso e a eventuais outros processos de avaliação utilizados pela IES. Desta forma, formamos um quadro sobre a avaliação no PDI. Segundo, voltamos nosso olhar para o relatório da CPA (autoavaliação) fazendo um caminho parecido, mas inverso, buscando situar o planejamento, especificamente o PDI, nos processos de avaliação, permitindo compor um quadro do planejamento na avaliação.

As palavras-chave ou descritores, constantes no quadro 4, que orientaram essa análise foram definidas *a priori*, com base no universo relacionado aos resultados do SINAES, que conhecemos a partir da bibliografia da área, e também com a sua potencialidade em evidenciar os usos dos resultados das avaliações pela IES para além da aparência. As palavras “autoavaliação”, “avaliação”, “SINAES”, “Comissão Própria de Avaliação/CPA” e “resultado” foram buscadas apenas nos PDI, já as palavras “Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI” e “Planejamento”, somente nos relatórios da CPA. “ENADE”, “CPC”, “IGC” e “avaliação de curso” foram usadas nos dois documentos.

**Quadro 4 – palavra-chave por documento**

PDI	Relatório da CPA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoavaliação;</li> <li>• Avaliação;</li> <li>• Resultado</li> <li>• ENADE</li> <li>• CPC</li> <li>• IGC</li> <li>• SINAES</li> <li>• Comissão Própria de Avaliação/CPA</li> <li>• Avaliação de Curso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI</li> <li>• Planejamento;</li> <li>• ENADE;</li> <li>• CPC;</li> <li>• IGC;</li> <li>• Avaliação de Curso</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria (2019)

Cada descritor foi buscado no documento com o intuito de compreender a função que exerce no texto, de modo que pudéssemos selecionar e evidenciar aqueles que tivessem estrita relação com o objeto da pesquisa, ou seja, expressassem, direta ou indiretamente, um uso de resultado da avaliação no PDI ou uso de resultado, ou dado, do PDI na avaliação. Na sequência da busca e da

ocorrência da palavra-chave, lemos o contexto em que ela estava inserida no documento e a codificamos segundo os códigos apresentados no quadro 5; os códigos descritivos foram todos replicados para cada palavra-chave, exceto o último, referente à “avaliação da aprendizagem”, que foi exclusivo da palavra-chave “avaliação”

**Quadro 5 – descrição dos códigos descritivos das palavras-chave, segundo a função no texto do documento**

<b>Códigos descritivos</b>	<b>Descrição do código</b>
Função estrutural	A palavra designa estrutura ou função administrativa no texto, por exemplo “Coordenadoria de Planejamento, Avaliação”
Ação genérica	A palavra designa uma ação genérica no texto. Por exemplo, a palavra avaliação por “na perspectiva de” e “na visão de”. Por exemplo: “O evento foi considerado um sucesso, na avaliação do Reitor”
Título, subtítulo, fonte, referência	A palavra designa um título, subtítulo, fonte de quadro ou tabela ou referência bibliográfica
Função processual	Qualifica, ou se refere a um processo, dentro ou não dos marcos do SINAES ou do PDI. Porém de forma exclusivamente informativa. Aqui estão incluso, por exemplo, termos como avaliação de desempenho, avaliação discente, planejamento estratégico, planejamento orçamentário.
Função relacional substantiva	Termo que, no contexto, dá informação relevante para compreender a relação entre a avaliação e o planejamento e/ou uso de resultado.
Função explicativa, descritiva	No contexto em que ocorre, tem a função exclusiva de explicar ou descrever.
Avaliação da aprendizagem	Código exclusivo da palavra “avaliação”: refere-se à avaliação da aprendizagem dos alunos nas disciplinas

Fonte: Elaboração própria (2019)

Após a primeira codificação, baseada na leitura da palavra-chave no contexto do documento, seguimos no processo de análise documental e destacamos apenas as ocorrências do código “função relacional substantiva” de cada palavra-chave no texto de cada documento. Essa seleção nos permitiu uma segunda categorização e codificação que está exposta no quadro 6. As novas categorias foram, para ambos documentos, “fundamentos” e “uso dos resultados”, as quais agruparam códigos que expressam o conteúdo do texto codificado na nossa interpretação.

Na categoria “fundamentos”, registramos apenas um código que agrupa trechos expressivos das concepções da IES sobre a avaliação e o planejamento. Na categoria “uso dos resultados”, registramos os códigos que expressam direta ou indiretamente o uso dos resultados da avaliação no planejamento ou do planejamento

na avaliação, tanto do ponto de vista declaratório como de fato. Nesta categoria há 4 códigos: a) “Meta”; b) “afirmação de intencionalidade”; c) “ação concreta”; e c) “diagnóstico da relação avaliação/planejamento”. O primeiro diz respeito às metas e/ou diretrizes do documento sobre o uso dos resultados ou o estabelecimento concreto da relação avaliação/planejamento. Nesses excertos do texto, a instituição estabelece uma meta ou uma diretriz em que transparece objetivamente um produto, que visa construir ou consolidar essa relação entre a avaliação e o planejamento ou o uso dos resultados da avaliação. No segundo código, denominado “afirmação de intencionalidade”, o trecho analisado permite afirmar que a IES que tem a intenção de estabelecer a relação dos resultados da avaliação com a definição de políticas expressas no PDI.

A diferença entre a afirmação de intenção e a meta/diretriz é a transparência objetiva de um produto, que a declaração não tem e a meta tem. No terceiro código, “ação concreta”, observa-se uma ação da instituição de uso do resultado da avaliação ou do planejamento. No último código da categoria “uso dos resultados”, diagnóstico da relação avaliação/planejamento, os trechos selecionados expressam um diagnóstico da IES autora sobre como se deu, até então, a relação entre a avaliação e o planejamento.

**Quadro 6 – Descrição dos códigos analíticos por categoria de códigos analíticos**

<b>Categoria</b>	<b>Códigos analíticos</b>	<b>Descrição do código</b>
Fundamentos	Declaração de concepção	Demonstra uma concepção da IES sobre avaliação ou planejamento
Uso dos resultados	Meta	Meta do PDI em que há relação explícita entre o resultado da avaliação com o planejamento
Uso dos resultados	Afirmação de intencionalidade	Excerto em que se afirma a intenção de relacionar os resultados da avaliação com as definições no PDI
Uso dos resultados	Ação concreta	Indica uma ação concreta realizada pela IES com base no reconhecimento da importância da relação avaliação/planejamento ou nos resultados da avaliação
Uso dos resultados	Diagnóstico da relação avaliação/planejamento	Excerto que diagnostica a relação existente, ou inexistente entre a avaliação e o planejamento.

Fonte: Elaboração própria (2019)

O processo realizado até aqui permitiu que pudéssemos estabelecer as categorias de análise dos documentos. Em seguida à definição das palavras-chave, que em nossa pesquisa foi uma definição “a priori”, procedemos à codificação descritiva do documento, o que nos permitiu selecionar apenas as ocorrências das palavras-chave de relevância cuja relação com objeto da pesquisa fosse substantiva.

O passo seguinte foi realizar a codificação analítica, definindo categorias para os códigos analíticos, juntando-os a partir da interpretação do seu conteúdo.

Por fim, já na fase da análise do conteúdo, pudemos, em confronto com os objetivos da pesquisa, definir as categorias de análise relacionadas no quadro 7, quais sejam: concepção sobre avaliação e planejamento; contexto da relação avaliação/planejamento; formas de uso dos resultados. Essa análise se completou utilizando técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 2010) cujo método constitui como um conjunto de técnicas aplicáveis segundo objetivos da pesquisa para desvendar as mensagens latentes contidas em comunicações, assentadas em quaisquer suportes, buscando compreendê-las para além dos significados imediatamente aparentes.

**Quadro 7 – categorias de análise**

<b>Códigos analíticos</b>	<b>Categorias de análise</b>
Declaração de concepção	Concepção sobre avaliação e planejamento
Meta	formas de uso (ou não uso) dos resultados
Afirmção de intencionalidade	
Ação concreta	
Diagnóstico da relação avaliação/planejamento	Contexto da relação avaliação/planejamento

Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Isto posto, apresentamos a seguir os resultados da análise exploratória, que permitiram a emergência das categorias de análise elencadas no quadro 7. Organizamos a apresentação por universidade iniciando com a Universidade Federal da Bahia e, em seguida, passando para as Universidades Federais, Fluminense, do Pará, de Brasília e, por fim, Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

### 3.1 UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

A Universidade Federal da Bahia (UFBA) é a representante da região nordeste na amostra, seu Plano de Desenvolvimento Institucional tem a vigência de 2018 a 2022, tendo sido elaborado e publicado em 2017 por uma instância administrativa especificamente voltada para a avaliação e o desenvolvimento institucional, vinculada diretamente à Reitoria, cuja criação foi “voltada para estruturar e conferir organicidade às múltiplas e muitas vezes dispersas ações de avaliação” (UFBA; SUPAD, 2019).

A UFBA foi fundada em 1946 pela composição da Faculdade de Medicina da Bahia (originária de um dos primeiros cursos universitários do país – 1808), Faculdade

de Direito da Bahia, Escola Politécnica da Bahia, Faculdade de Filosofia da Bahia e Faculdade de Economia da Bahia. É a universidade mais antiga da Bahia e uma das mais antigas do Brasil, tendo sido a única instituição federal de ensino no estado até meados dos anos 2000, quando tornou-se matriz do processo de expansão da educação superior, o que lhe proporcionou ser “tutora” de outras três universidades federais recentemente criadas<sup>32</sup>. Sua história confunde-se com a história da educação superior na Bahia e também do Brasil; afinal, em 2017 contava com 71 anos de idade como Universidade, sem considerar os anos das instituições isoladas cuja junção lhe deu origem (UFBA, 2017a).

Todos os acontecimentos históricos brasileiros foram acompanhados de forma ativa pela comunidade universitária da UFBA; pode-se citar, como exemplo dessa pujante relação universidade e sociedade, sobretudo nos processos democráticos, a realização do Congresso da UNE em 1979 em Salvador e a reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 1981, desta vez no campus universitário (UFBA, 2017a).

Atualmente é a Universidade Federal com maior número de matrículas de graduação presencial do Nordeste, fato que justificou seu lugar em nossa amostra. Porém, não é só no ensino de graduação que a universidade se destaca, desde sua criação: até dezembro de 2015 a Instituição atribuiu grau a 104.157 graduados, 11.747 mestres e 2.955 doutores (UFBA, 2017a).

O PDI da UFBA está estruturado em 4 capítulos, sendo o primeiro destinado a apresentar a universidade e seu perfil institucional, considerando sua história e dados quantitativos descritivos. O segundo capítulo define e registra os marcos gerais do Planejamento Estratégico em questão, partindo da avaliação do PDI anterior, passando pelas diversas macropolíticas, refletindo sobre os cenários futuros. O terceiro capítulo registra o Planejamento Estratégico em si, destacando missão, visão, valores, objetivos estratégicos e metas globais, diretrizes estratégicas, ações e metas específicas, enquanto o quarto capítulo trata da avaliação e acompanhamento do PDI, descrevendo as bases e os processos envolvidos. O documento conta ainda com três anexos: 1) linha do tempo da universidade; 2) relação e descrição da estrutura

---

32 Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), criada em 2005; Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), criada em 2013 e Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), também criada em 2013.



decisória e executiva da universidade, conforme exposto no organograma; 3) lista de cursos de graduação e programas de pós-graduação da universidade.

O relatório da Avaliação Institucional, torna público os resultados da autoavaliação institucional da universidade compreendendo o período de 2016/2017, tendo sido elaborado concomitantemente com a elaboração do plano de desenvolvimento institucional 2018-2022. Sua relação institucional se dá com o PDI 2012-2016, estendido até 2017, conforme declarado na apresentação do documento. Essa informação é importante, não porque ela indica a qual PDI o RCPA se refere, mas sobretudo porque informa que “Os resultados apresentados neste relatório referem-se, portanto, às metas e objetivos institucionais constantes no PDI 2012-2016 (2017)” (UFBA, SITE), dando duas informações relevantes para nossa análise posterior: 1) vinculação da avaliação com planejamento; 2) existência de um ciclo PDI – autoavaliação – PDI.

O documento está organizado em quatro partes: a introdução, na qual as características e o contexto da universidade são apresentados; o capítulo destinado à descrição e problematização referente à metodologia da autoavaliação; o capítulo voltado ao desenvolvimento, em que são apresentadas as comparações com relação as ações do PDI anterior; o capítulo de análise, em que são analisados e discutidos os resultados e as considerações finais.

A tabela 5 apresenta a frequência dos códigos descritivos do Plano de Desenvolvimento da UFBA. Ela contabiliza o número de vezes que a palavra-chave foi codificada segundo a sua função no texto do documento (quadro 6). A palavra “autoavaliação” foi codificada 12 vezes como tendo uma relação substantiva com o objeto da pesquisa. A palavra “avaliação” foi contada: 1 vez na função ação genérica, 6 vezes na função de título, subtítulo, fonte ou referência, 1 vez tratando de avaliação da aprendizagem, 13 vezes indicando uma estrutura administrativa ou decisória, 2 vezes cumprindo função exclusivamente explicativa ou descritiva, 37 vezes na função processual e 24 vezes na função relacional substantiva. A palavra “SINAES”, ocorreu apenas 4 vezes, todas elas na função explicativa ou descritiva. A soma das ocorrências das palavras “Comissão Própria de Avaliação” e “CPA”, resultou em 5 ocorrências, sendo 4 na função estrutural, e 1 explicativa ou descritiva. A palavra-chave “ENADE” foi codificada 1 vez na função processual, 2 vezes na função relacional substantiva e 12 vezes na função título, subtítulo, fonte e referência. “CPC” foi codificado apenas uma vez como relacional substantiva, “Resultado”: 3 como título,

subtítulo, fonte, referência, 19 como função processual e 5 como relacional substantiva. As palavras “IGC” e “avaliação de curso” não ocorreram nesse PDI.

O que primeiro se destaca é a quantidade de ocorrências sem relevância para a análise do conteúdo do documento conforme nossos objetivos, de 148 ocorrências no total, considerando todas as palavras-chave, apenas 44 foram codificadas como tendo uma função relacional substantiva. Este fato, não “desmoraliza” o método de análise que inicia pela contagem e codificação de descritores, apenas ressalta a importância dessa fase preliminar, para chegar aos termos e principalmente trechos mais relevantes que contribuam para a análise do conteúdo do documento.

A quantidade de ocorrências do código que expressa a função processual de cada descritor também é relevante, pois supera o número de ocorrências relacionais substantivas que é o foco principal dessa fase da análise, com 60 ocorrências, 16 a mais, considerando todos os descritores. Esse código tem muita informação sobre cada palavra-chave, tratando de processos avaliativos no texto, porém, sem relação com o objeto da pesquisa, ou seja, sem indicar uso de resultado da avaliação realizada nos marcos do SINAES. Sua alta ocorrência indica que a IES tem outros processos avaliativos com os quais o planejamento estabelece relações, podendo haver uma concorrência, complementaridade ou até predominância desses em relação aos realizados nos marcos do SINAES.

O descritor mais relevante foi “avaliação”, com 37 ocorrências relacionais substantivas, seguido por “autoavaliação”, com 12 ocorrências, “resultado” com 5 ocorrências e “CPC”, com 1 ocorrência. Destaca-se também o alto número de títulos, fontes, referências do descritor “ENADE”, o que indicou uma “presença” expositiva dos conceitos do ENADE no documento.

**Tabela 5 – Frequência de ocorrências dos códigos descritivos no PDIUFBA (continua)**

IES	DOC	Palavra-chave	Categoria	Código	FREQ.
UFBA	PDI	Autoavaliação	Função Autoavaliação	Relacional substantiva AUTOAVALIAÇÃO	12
		Avaliação	Função Avaliação	Ação genérica AVALIAÇÃO	1
				Título, subtítulo, fonte, referência AVALIAÇÃO	6
				Avaliação da aprendizagem	1
				Estrutural AVALIAÇÃO	13
				Explicativo, descritivo AVALIAÇÃO	2
				Processual AVALIAÇÃO	37
Relacional substantiva AVALIAÇÃO	24				

IES	DOC	Palavra-chave	Categoria	Código	FREQ.
UFBA	PDI	SINAES	Função SINAES	Explicativo, descritivo SINAES	4
		Comissão Própria de Avaliação/CPA	Função Comissão Própria de Avaliação/CPA	Estrutural CPA	1
				Processual CPA	3
				Explicativo, descritivo CPA	1
		ENADE	Função ENADE	Processual ENADE	1
				Relacional substantiva ENADE	2
				Título, subtítulo, fonte, referência ENADE	12
		CPC	Função CPC	Relacional substantiva CPC	1
		Resultado	Função Resultados	Título, subtítulo, fonte, referência RESULTADO	3
				Processual RESULTADO	19
				Relacional substantiva RESULTADO	5

Fonte: Documentos da Pesquisa (2019)

A quantificação da codificação descritiva no relatório da CPA da UFBA está registrada na tabela 6, na qual podemos observar a frequência com que ocorreram as diversas funções das palavras-chave no documento. O descritor “ENADE” foi usado nesse documento como título, subtítulo, fonte, referência 7 vezes; para indicar processo de avaliação de modo exclusivamente informativo: 8 vezes e de forma relacional substantiva com o objeto da pesquisa, outras 7 vezes. O descritor “CPC” ocorreu 10 vezes no documento, sendo 3 com função relacional substantiva, 2 com função processual e 5 como título, subtítulo, fonte, referência; o descritor “IGC”, ocorreu apenas uma vez como título e “Avaliação de Curso (AC)” ocorreu 4 vezes, sendo 2 como título e 2 como processual. Em relação aos descritores específicos, que visam verificar a forma como o planejamento ocorre no RCPA, temos as seguintes frequências: No descritor “Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI”: 9 ocorrências na função relacional substantiva; 3 ocorrências na função título, subtítulo, fonte, referência; 1 na função explicativa descritiva e 11 na função processual. Já o descritor “Planejamento” as quantidades de ocorrências foram: 4 como título, subtítulo, fonte, referência, 11 como processual, 2 como explicativo, descritivo, 2 como estrutural e 2 como ação genérica. As palavras “IGC” e “avaliação de curso” não ocorreram nesse RCPA.

Ao observar esses números podemos destacar que o descritor “planejamento” não retornou nenhuma ocorrência relacional substantiva, porém teve 11 ocorrências da função processual. Esse dado, associado às 9 ocorrências relacionais substantivas do descritor “Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI”, indica forte “presença” dos

processos de planejamento no Relatório da CPA da UFBA. Também destacamos que o número de vezes que o descritor “ENADE” e “CPC” retornaram na ocorrência relacional substantiva, indicam que os resultados quantificáveis, conceitos e índices tem considerável relevância para a IES, pois aparecem de forma destacável em um relatório de autoavaliação, tradicionalmente mais voltado aos processos e formação do que para o resultado e o score.

**Tabela 6 – Frequência de ocorrências dos códigos descritivos no RCPAUFBA**

IES	DOC	Palavra-chave	Categoria	Código	FREQ.
UFBA	RCPA	ENADE	Função do ENADE	Título, subtítulo, fonte, referência ENADE	7
			Função do ENADE	Relacional substantiva ENADE	7
			Função do ENADE	Processual ENADE	8
		CPC	Função CPC	Relacional substantiva CPC	3
			Função CPC	Processual CPC	2
			Função CPC	Título, subtítulo, fonte, referência CPC	5
		IGC	Função IGC	Explicativo, descritivo IGC	1
		Avaliação de Curso (AC)	Função Avaliação de Curso	Título, subtítulo, fonte, referência AC	2
				Processual AC	2
		Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI	Função PDI	Relacional substantiva PDI	9
				Título, subtítulo, fonte, referência	3
				Explicativo, descritivo PDI	1
				Processual PDI	11
		Planejamento	Função Planejamento	Título, subtítulo, fonte, referência	4
				Processual PLANEJAMENTO	11
				Explicativo, Descritivo PLANEJAMENTO	2
				Estrutural PLANEJAMENTO	2
				Ação genérica PLANEJAMENTO	2

Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

A tabela 7 indica a quantidade de ocorrências dos códigos analíticos nos documentos da UFBA. No Plano de Desenvolvimento Institucional foram 6 ocorrências em que há declaração de concepção de avaliação/planejamento, já no Relatório da Comissão Própria de Avaliação, esse mesmo código ocorreu 5 vezes. Os códigos agrupados na categoria de códigos analíticos “uso dos resultados” tiveram a seguinte frequência no PDI da UFBA: Meta, 16 ocorrências; afirmação de intencionalidade, 11 ocorrências; ação concreta e diagnóstico da relação avaliação/planejamento, 1

ocorrência cada. Para o relatório da CPA da UFBA a frequência foi a seguinte: 5 para ação concreta e 1 para os demais.

**Tabela 7 – Frequência de ocorrências dos códigos analíticos nos documentos da UFBA**

IES	DOC	Categoria	Código	FREQ.
UFBA	PDI	Fundamentos	Declaração de concepção	6
		Uso dos resultados	Meta	16
		Uso dos resultados	Afirmação de intencionalidade	11
		Uso dos resultados	Ação concreta	1
		Uso dos resultados	Diagnóstico da relação avaliação/planejamento	1
	RCPA	Uso dos resultados	Afirmação de intencionalidade	1
		Uso dos resultados	Meta	1
		Uso dos resultados	Diagnóstico da relação avaliação/planejamento	1
		Uso dos resultados	Ação concreta	5
		Fundamentos	Declaração de concepção	9

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

No PDI, ocorrer apenas uma vez o código representativo da ação concreta de uso dos resultados da avaliação realizada nos marcos do SINAES indica pouco uso efetivo dos resultados da avaliação pela UFBA. Ao mesmo tempo, a alta ocorrência dos códigos meta e afirmação de intencionalidade, indicam que pode haver uma política, expressa no PDI, para que se use efetivamente esses resultados. No caso do RCPA, a ocorrência de 9 “ações concretas” de uso dos resultados do planejamento para avaliar, mostra que a área de avaliação da UF pode estar um passo à frente da área de planejamento, pois essa quantificação, associada a pouca indicação de intencionalidade e meta, indica que a UFBA já faz o uso efetivo do planejamento para avaliar.

### 3.2 UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF)

Representante da região sudeste na amostra da pesquisa, a UFF foi criada em 1960 pela incorporação de várias escolas federais e estaduais, a saber: Escolas Federais de Farmácia, Odontologia e Direito (1912), Medicina (1926) e Medicina Veterinária (1936); agregou outras cinco, das quais três eram estaduais, a saber: Enfermagem (1944), Serviço Social (1945), Engenharia (1952) e outras duas, particulares, Ciências Econômicas (1942) e Filosofia (1947). Está sediada na cidade de Niterói e possui unidades acadêmicas em 8 municípios do Rio de Janeiro e mais

duas unidades avançadas no Pará, desde 1972, quando foi criado o campus avançado da Amazônia. Maior universidade federal em matrículas de graduação presencial do Sudeste, dados expressos no seu PDI, dão conta de uma pujante atividade de ensino, pesquisa e extensão, com a atuação em 28 polos EAD, da Universidade Aberta do Brasil, 81 programas de pós-graduação *stricto sensu* e 154 cursos de pós-graduação *lato sensu*, além de 45 programas de residência médica. A comunidade universitária da UFF gira em torno de 75 mil pessoas (UFF, 2018<sup>a</sup>).

Historicamente, a universidade considera a adesão ao Reuni em 2008 como um divisor de águas, tendo triplicado as vagas para cursos de graduação à distância e dobrado as vagas para cursos de graduação presenciais. De fato, o PDI e o RCPA analisados dão conta de que a adesão ao programa de expansão do governo Lula transformou a universidade quantitativamente, tendo o PDI analisado o objetivo de elevar os patamares qualitativos da instituição (UFF, 2018a).

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFF tem vigência entre os anos de 2018 e 2022, tendo sido elaborado durante o ano de 2017 por duas comissões, uma voltada ao orçamento e metas do PDI e outra ao PPI, Projeto Pedagógico Institucional. Em sua “mensagem”, a comissão responsável pelo orçamento e metas afirma ser o PDI resultado de um processo coletivo que considera os resultados de processos avaliativos institucionais. Na seção destinada ao histórico das versões do PDI, se informa que a metodologia adotada para elaboração do plano na sua versão anterior à vigente, foi o planejamento estratégico, que vem sendo mantida até então. Na apresentação do PDI, encontra-se uma declaração assertiva sobre a relação da avaliação com o planejamento, em especial da autoavaliação e da avaliação externa com o PDI. Nessa mesma seção, reconhece-se essa relação com uma diretriz da IES e uma exigência legal, assumindo-se que os resultados dessas avaliações devem balizar as ações previstas no plano.

O documento é dividido em 17 seções, além dos elementos pré-textuais e referências, quais sejam: 1) apresentação; 2) método; 3) documentos de referência; 4) resultados do PDI anterior; 5) perfil institucional; 6) Projeto Pedagógico Institucional; 7) implantação e desenvolvimento dos cursos de graduação e de pós-graduação; 8) perfil do corpo docente; 9) perfil do corpo técnico; 10) organização administrativa; 11) políticas de atendimento aos discentes; 12) infraestrutura; 13) avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional; 14) aspectos financeiros e

orçamentários; 15) processos de monitoramento, controle e revisão; 16) plano para gestão de riscos; e 17) conclusão.

O relatório da Comissão Própria de avaliação refere-se ao período de 2015-2016-2017, tendo sido elaborado no ano de 2017 e publicado em março de 2018. Ele está dividido em 1) introdução; 2) metodologia; 3) desenvolvimento, análise dos dados e das informações; 4) ações com base na análise; e 5) anexos.

A seguir, será possível ter uma visão quantitativa da codificação dos documentos da UFF, observando as tabelas 8, 9 e 10, nas quais apresentamos as frequências de ocorrências dos códigos descritivos (tabela 8 e 9) e dos códigos analíticos (tabela 10) em cada uma das categorias da codificação.

Na tabela 8 podemos observar a seguinte frequência de ocorrências para os códigos descritivos do PDI da UFF: “Avaliação”: função estrutural, 12; Ação genérica, 1; Título, subtítulo, fonte, referência, 4; função processual, 53; função relacional substantiva, 12; função avaliação da aprendizagem, 3. “Autoavaliação”: função relacional substantiva, 3; função processual, 5. “ENADE”: relacional substantiva, 2. “SINAES”: função explicativa ou descritiva, 2. “Resultado”: função Título, subtítulo, fonte, referência, 1; função processual, 10; função relacional substantiva 8. “CPC”: relacional substantiva 2; “IGC”: relacional substantiva 4. As palavras-chave. Todas as vezes que palavra-chave “Comissão Própria de Avaliação/CPA” ocorreu foi coincidente com a palavra-chave “avaliação”. “Avaliação de curso”, não ocorreu nesse PDI.

A palavra-chave “avaliação”, assim como na UFBA, foi o termo mais relevante, com 12 ocorrências relacionais substantivas, seguida por “resultado”, com 8, “IGC”, com 4, “Autoavaliação” com 3 e “CPC” com 2. Chamou atenção o número de ocorrências na função processual para a palavra-chave “avaliação”, que foi muito além das ocorrências dos demais códigos. Como se trata do código em que estão agregados todos os processos avaliativos que não são ligados ao SINAES e aqueles ligados ao SINAES que têm exclusiva função informativa, consideramos que esse elevado número de ocorrências pode indicar uma variedade de processos avaliativos para diagnósticos situacionais na elaboração do PDI ou a indicação de processos avaliativos, de monitoramento, do próprio PDI.

**Tabela 8 – Frequência de ocorrências dos códigos descritivos PDIUFF**

IES	DOC	Palavra-chave	Categoria	Código	FREQ.
UFF	PDI	Avaliação	Função da avaliação	Estrutural AVALIAÇÃO	12
			Função da avaliação	Ação genérica AVALIAÇÃO	1
			Função da avaliação	Título, subtítulo, fonte, referência AVALIAÇÃO	4
			Função da avaliação	Processual AVALIAÇÃO	53
			Função da avaliação	Relacional substantiva AVALIAÇÃO	12
			Função da avaliação	Avaliação da aprendizagem	3
		Autoavaliação	Função da autoavaliação	Relacional substantiva AA	3
			Função da autoavaliação	Processual AUTOAVALIAÇÃO	5
		SINAES	Função SINAES	Explicativo, descritivo SINAES	2
		ENADE	Função do ENADE	Relacional substantiva ENADE	2
		Resultado	Função Resultado	Título, subtítulo, fonte, referência RESULTADO	1
			Função Resultado	Processual RESULTADO	10
			Função Resultado	Relacional substantiva RESULTADO	8
		CPC	Função CPC	Relacional substantiva CPC	2
		IGC	Função IGC	Relacional substantivo IGC	4

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

A tabela 9, registra as frequências de ocorrências dos códigos descritivos no relatório da Comissão Própria de Avaliação da UFF. Nela é possível observar que a palavra-chave “ENADE” ocorreu 2 vezes de forma relacional substantiva em relação ao objeto da pesquisa, 2 vezes como título, fonte, referência ou subtítulo e 6 vezes com uma função processual. A palavra-chave “CPC” ocorreu 2 vezes de forma relacional substantiva e 1 vez cumprindo uma função explicativa ou descritiva, enquanto IGC teve apenas 1 ocorrência, sendo ela relacional substantiva. A palavra-chave “planejamento”, teve 5 ocorrências relacionais substantivas, 8 como título, subtítulo, referência, fonte, 7 na função processual, 5 na explicativa, descritiva e 4 na função que indica estrutura administrativa ou de decisão. Por fim, “Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI” obteve os seguintes quantitativos: 8 ocorrências relacionais substantivas, 8 como título, subtítulo, fonte, referência e 22 como função processual.

A palavra-chave mais significativa foi “Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI”, com 8 ocorrências relacionais substantivas, seguida por “planejamento”, com 5, ENADE e CPC com 2 ocorrências cada e IGC com apenas uma. O alto número de ocorrências da função processual e descritiva, explicativa das palavras-chave “plano de desenvolvimento institucional/PDI” e planejamento, indica



que esse relatório de CPA, embora trate muito do tema, o faz majoritariamente de modo informativo, descritivo ou explicativo, sem uma relação direta com o uso do resultado do planejamento para fazer avaliação nos marcos do SINAES.

**Tabela 9 – Frequência de ocorrências dos códigos descritivos no RCPAUFF**

IES	DOC	Palavra-chave	Categoria	Código	FREQ.
UFF	RCPA	ENADE	Função do ENADE	Título, fonte, referencia, subtítulo	2
			Função do ENADE	Relacional substantiva ENADE	2
			Função do ENADE	Processual ENADE	6
		CPC	Função CPC	Relacional substantiva CPC	2
			Função CPC	Explicativo descritivo CPC	1
		Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI	Função PDI	Relacional substantiva PDI	8
			Função PDI	Título, fonte, referência	8
			Função PDI	Explicativo, descritivo PDI	10
			Função PDI	Processual PDI	22
		Planejamento	Função Planejamento	Título, fonte, referência...	8
			Função Planejamento	Processual PLANEJAMENTO	7
			Função Planejamento	Explicativo, Descritivo PLANEJAMENTO	5
			Função Planejamento	Estrutural PLANEJAMENTO	4
			Função Planejamento	Ação genérica PLANEJAMENTO	1
			Função Planejamento	Relacional substantivo PLANEJAMENTO	5
IGC	Função IGC	Relacional substantivo IGC	1		

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

A frequência das ocorrências dos códigos analíticos nos documentos da UFF é o teor da tabela 10, na qual podemos observar o uso dos resultados a partir desses documentos, e também o que influencia estes usos, como a concepção de avaliação e/ou planejamento. No PDI, observamos que houve 6 ocorrências de declaração de concepção, 10 ocorrências de uso concreto dos resultados da avaliação, 4 ocorrências de afirmações de intencionalidade de usar os resultados da avaliação para planejar, uma ocorrência de meta de uso efetivo e nenhuma ocorrência de diagnóstico da relação avaliação/planejamento. No RCPA, foram 1 ocorrência para afirmação de intencionalidade, 5 para meta, 6 para ação concreta e novamente zero para diagnóstico da relação avaliação/planejamento. A declaração de concepção pode ser percebida em 5 ocorrências.

Esses números apontam indícios efetivos de que, tanto o PDI quanto o RCPA da UFF, fazem o uso dos resultados da avaliação no planejamento institucional,

expresso pelo PDI, assim como tem o PDI como fonte e fazem o uso dos seus resultados na avaliação organizada pela CPA. A ausência de códigos que indicam a realização de diagnóstico da relação planejamento/avaliação, pode ser consequência da assunção dessa relação, como uma prática corrente.

**Tabela 10 – Frequência de ocorrências dos códigos analíticos nos documentos da UFF**

IES	DOC	Categoria	Código	FREQ.
UFF	PDI	Uso dos resultados	Afirmção de intencionalidade	4
		Uso dos resultados	Meta	1
		Uso dos resultados	Diagnóstico da relação avaliação/planejamento	0
		Uso dos resultados	Ação concreta	10
		Fundamentos	Declaração de concepção	6
	RCPA	Uso dos resultados	Afirmção de intencionalidade	1
		Uso dos resultados	Meta	5
		Uso dos resultados	Diagnóstico da relação avaliação/planejamento	0
		Uso dos resultados	Ação concreta	6
		Fundamentos	Declaração de concepção	5

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

### 3.3 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)

A UFPA foi criada em 1957 pela agregação de faculdades estaduais, federais e particulares existentes no município de Belém: Medicina e Cirurgia, Direito, Farmácia, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras, além de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais. É a maior instituição do norte do país, com uma comunidade universitária, em 2015, de quase 62 mil pessoas. Sua “vocação” é ser uma instituição *multicampi* tendo praticamente metade de suas matrículas na graduação no interior, onde estão 12 campi (UFPA, 2016).

Compreendido como um instrumento de gestão e parte de um esforço para implementar uma gestão estratégica, o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Pará, tem uma vigência de 10 anos, compreendendo o período de 2016 a 2025. A UFPA, componente da região norte da nossa amostra, elaborou seu PDI sob a coordenação da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, apresentando o documento final em 11 partes, além de uma apresentação do Reitor e uma introdução, quais sejam: a) Perfil institucional;

b) Projeto Pedagógico Institucional (PPI); c) Cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e dos cursos; d) Perfil do corpo docente; e) Perfil do corpo técnico-administrativo; f) Perfil do corpo discente; g) Organização administrativa; h) Políticas de atendimento aos discentes; i) Infraestrutura; j) Avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional, e k) Aspectos financeiros e orçamentários.

Considerando que nosso corpus documental foi composto com PDI cuja vigência iniciaria até 2018 e Relatórios de CPA, preferencialmente, relativos ao período imediatamente anterior à vigência desse PDI, o RCPA da UFPA analisado é o relativo ao ano base 2015. O documento é dividido em 5 partes, inclusa a introdução, e 7 apêndices. Sendo a primeira parte destinada a apresentação de dados institucionais, a segunda voltada à metodologia do processo avaliativo e construção do relatório. A terceira parte foi onde os resultados foram apresentados e analisados e a quarta parte reservada a falar sobre o processo de autoavaliação como elemento de consolidação da política de planejamento e do desenvolvimento institucional. Nos apêndices foram disponibilizados instrumentos de pesquisa e de divulgação utilizados no processo da autoavaliação, além de informações descritivas detalhadas sobre a UF.

A tabela 11 organiza e expõe a frequência de ocorrências dos códigos descritivos no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPA. O descritor “Avaliação” teve 2 ocorrências no código função estrutural, 9 como título, subtítulo, fonte, referência, 23 com função processual e 9 com função relacional substantiva e 8 na função explicativa, descritiva. O descritor Autoavaliação, ocorreu 10 vezes de forma relacional substantiva, 4 na função processual e 1 na função explicativo, descritiva. Os descritores “ENADE” e “IGC” ocorreram 1 e 2 vezes na função relacional substantiva, respectivamente. Os descritores SINAES, Resultado e CPC não ocorreram. “Comissão Própria de Avaliação/CPA” e “Avaliação de Curso” ocorreram 4 e 1 vez respectivamente, porém, em toda elas foram em ocorrência coincidente com o descritor “avaliação”.

O descritor mais relevante foi “autoavaliação” com 10 ocorrências relacionais substantivas, seguido de “avaliação com 9. ENADE e ICG, registraram 1 e 2 respectivamente. O código que indica a função processual para o descritor “avaliação” ocorreu 23 vezes, sendo o mais ocorrente de todos. Essa discrepância, associada a considerável número de ocorrências explicativas/descriptivas, indica que o termo

avaliação é bastante utilizado no documento para indicar, de modo informativo, processos relativos ao SINAES, mas prioritariamente, designam outros processos avaliativos, como por exemplo, avaliação de desempenho. Embora com frequência alta, essas ocorrências não dão informação substantiva para identificar e analisar o uso dos resultados da avaliação no planejamento institucional ou em outra área da universidade.

**Tabela 11 – Frequência de ocorrências dos códigos descritivos no PDIUFPA**

IES	DOC	Palavra-chave	Categoria	Código	FREQ.
UFPA	PDI	Avaliação	Função da avaliação	Estrutural AVALIAÇÃO	2
			Função da avaliação	Título, subtítulo, fonte, referência AVALIAÇÃO	9
			Função da avaliação	Processual AVALIAÇÃO	23
			Função da avaliação	Relacional substantiva AVALIAÇÃO	9
			Função da avaliação	Explicativo, descritivo	8
		Autoavaliação	Função da autoavaliação	Relacional substantiva AA	10
			Função da autoavaliação	Processual AUTOAVALIAÇÃO	4
			Função da autoavaliação	Explicativo, descritivo AA	1
		ENADE	Função do ENADE	Relacional substantiva ENADE	1
		ICG	Função IGC	Relacional substantivo IGC	2

Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

A frequência de ocorrências dos códigos descritivos no relatório da Comissão Própria de Avaliação da Universidade 3 está exposta na tabela 12, na qual, logo de início observa-se um fato diferente em relação às demais UF: Os descritores “ENADE”, “CPC” e “IGC” não ocorrem no documento. O descritor “Avaliação de Curso” ocorre apenas uma vez, na função estrutural, ou seja, para indicar o nome de uma coordenação, diretoria, comissão ou colegiado, por exemplo, por isso nem incluímos no quadro.

O descritor “Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI”, tem 9 ocorrências relacionais substantivas, 8 como título, fonte, referência, 2 de forma explicativa, descritiva e 6 indicando outros processos de planejamento ou o próprio PDI, porém de fora exclusivamente informativa. O descritor “Planejamento” tem ocorrências semelhantes, sendo 10 “relacionais substantivas”, 9 “título, fonte, referência”, 10

“processual”, 1 “explicativa, descritiva” e 2 indicando uma estrutura (“estrutural”). Com esses números, podemos observar que os descritores tiveram quase a mesma relevância, sendo a diferença de apenas uma, entre as ocorrências relacionais substantivas do PDI para o planejamento.

**Tabela 12 – Frequência de ocorrências dos códigos descritivos no RCPAUFPA**

IES	DOC	Palavra-chave	Categoria	Código	Frequência
UFPA	RCPA	“Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI”	Função PDI	Relacional substantiva PDI	9
			Função PDI	Título, fonte, referência	8
			Função PDI	Explicativo, descritivo PDI	2
			Função PDI	Processual PDI	6
		Planejamento	Função Planejamento	Título, fonte, referência...	9
			Função Planejamento	Processual PLANEJAMENTO	10
			Função Planejamento	Explicativo, Descritivo PLANEJAMENTO	1
			Função Planejamento	Estrutural PLANEJAMENTO	2
			Função Planejamento	Relacional substantivo PLANEJAMENTO	10

Fonte: dados da pesquisa (2019)

Os códigos analíticos ocorridos nos documentos da UFPA podem ser observados na tabela 13. EM relação ao PDI, houve 12 ocorrências na categoria uso dos resultados, das quais, 6 são no código afirmação de intencionalidade e 2 em cada um dos demais: meta, diagnóstico da relação avaliação/planejamento e ação concreta. Também pudemos contar as vezes em que foram feitas declarações de concepção no PDI, as quais somaram 9 ocorrências. No relatório da CPA, não houve ocorrências de meta de uso dos resultados, apenas uma ação concreta e 3 afirmações de intencionalidade, enquanto o código voltado a marcar o diagnóstico da relação avaliação/planejamento, ocorreu 5 vezes. As declarações de concepção somaram 3 ocorrências.

A partir dessa quantificação, podemos lançar a hipótese de que a UFPA reconhece deficiências na relação avaliação/planejamento a partir do seu diagnóstico, e afirma nos documentos que tem a intenção de consolidar essa relação, sobretudo no PDI, porém indica poucos objetivos concretos para a verificação dessa relação, por meio do uso dos resultados, da avaliação no planejamento e do planejamento na avaliação.

**Tabela 13 – Frequência de ocorrências dos códigos analíticos nos documentos da UFPA**

IES	DOC	Categoria	Código	Frequência
UFPA	PDI	Uso dos resultados	Afirmção de intencionalidade	6
			Meta	2
			Diagnóstico da relação avaliação/planejamento	2
			Ação concreta	2
		Fundamentos	Declaração de concepção	9
	RCPA	Uso dos resultados	Afirmção de intencionalidade	3
			Meta	0
			Diagnóstico da relação avaliação/planejamento	5
			Ação concreta	1
			Fundamentos	Declaração de concepção

Fonte: dados da pesquisa (2019)

### 3.4 UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)

A representação da região centro-oeste na amostra da pesquisa ficou a cargo da Universidade de Brasília, que foi a UF cujos documentos tiveram números mais expressivos, conforme se pode observar na tabela 14, 15 e 16, que apresentam e organizam as frequências dos códigos descritivos e analíticos nos documentos da instituição.

A UnB foi criada em 1961 para ser um modelo de universidade moderna cujas inovações deveriam ser vistas tanto no campo organizacional como no pedagógico e social. Porém, o golpe de 1964 atingiu em cheio a instituição que foi uma das mais perseguidas no período, sofrendo três invasões por tropas militares, decaindo em uma rotina de perseguições e delações, pressões e desaparecimentos, a ponto de 223 docentes pedirem demissão no ano de 1965 (UnB, 2018).

Destaca-se também a participação da universidade, na condição de protagonista, nos debates e mobilizações que levaram à elaboração do PAIUB em 1993. Além do pioneirismo no modelo de ingresso alternativo ao vestibular, destinando metade de suas vagas ao Programa de Avaliação Seriada (PAS), em que os estudantes candidatos eram avaliados desde o primeiro ano do ensino médio e não somente no final (UnB, 2018).

O PDI da UnB está organizado em 18 partes, quais sejam: 1) apresentação; 2) método; 3) documentos de referência; 4) resultados do PDI anterior; 5) perfil institucional; 6) Projeto Pedagógico Institucional; 7) implantação e desenvolvimento

dos cursos de graduação e de pós-graduação; 8) perfil do corpo docente; 9) perfil do corpo técnico; 10) organização administrativa; 11) políticas de atendimento aos discentes; 12) infraestrutura; 13) avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional; 14) aspectos financeiros e orçamentários; 15) processos de monitoramento; controle e revisão; 16) plano para gestão de riscos; 17) conclusão; e 18) anexos. A diferença destacável para os demais é o número e a extensão dos anexos, os quais somam 7, porém, um deles contém os objetivos, indicadores e metas para todas as unidades acadêmicas e administrativas da UnB.

O relatório da Comissão Própria de Avaliação tem como base o ano de 2017, tendo sido elaborado no ano de 2017. Sua apresentação obedece a uma ordem em que 8 partes são encadeadas da seguinte forma: 1) Apresentação; 2) Introdução; 3) Metodologia; 4) Planejamento e Avaliação institucional; 5) Desenvolvimento Institucional; 6) Políticas acadêmicas; 7) Políticas de gestão; 8) infraestrutura; 9) Anexo. Destaca-se, assim como no PDI, o anexo com metas para o ano de 2018.

Na tabela 25, relativa ao PDI da UnB, o descritor “avaliação” ocorreu nas seguintes funções no texto: estrutural, 27 vezes; ação genérica, 1; título, subtítulo, fonte, referência, 6; processual, 52 vezes; relacional substantiva, 18 vezes; e avaliação da aprendizagem, 1. O descritor “autoavaliação” ocorreu 21 vezes na função relacional substantiva, 13 na processual e 1 como título, subtítulo, fonte e referência. O descritor “ENADE” teve 1 ocorrência como título, subtítulo, fonte, referência; 3, relacional substantiva; 2, processual; e 7, explicativa, descritiva. O descritor “resultado” somou 17 ocorrências, divididas em 1 como título, subtítulo, fonte, referência; 12, processual; e 4, relacional substantiva. Já o descritor “CPC” ocorreu 4 vezes, unicamente no código relacional substantivo. “ICG” ocorreu 1 vez na função relacional substantiva, 2 na explicativa, descritiva e 1 como título, subtítulo, fonte, referência. “SINAES” ocorreu 21 vezes no total, sendo 15 na função explicativa, descritiva (do SINAES) e 6 na função processual. O descritor “Comissão Própria de Avaliação/CPA”, em todas as vezes que ocorreu, coincidiu com as ocorrências já anotadas do descritor “avaliação”. “Avaliação de Curso” não ocorreu nesse PDI.

O descritor mais relevante foi “autoavaliação”, com 21 ocorrências relacionais substantivas, seguido por “avaliação”, com 18 ocorrências. Os descritores “resultado” e “CPC” tiveram 4 ocorrências cada; “ENADE”, 3 vezes e IGC, 1 vez. O alto número de ocorrências na função processual, do descritor “avaliação” com 52, chama atenção, porém, este dado não dá uma informação relevante para identificar e classificar o uso

dos resultados da avaliação pela UF, pois ele menciona processos avaliativos não relacionados ao SINAES e, mesmo quando relacionados, apenas têm uma função informativa. Este valor discrepante pode também ter causa na extensão do documento, que tem 334 páginas.

**Tabela 14 – Frequência de ocorrências dos códigos descritivos no PDIUnB**

IES	DOC	Palavra-chave	Categoria	Código	FREQ.
UnB	PDI	Avaliação	Função da avaliação	Estrutural AVALIAÇÃO	27
			Função da avaliação	Ação genérica AVALIAÇÃO	1
			Função da avaliação	Título, subtítulo, fonte, referência AVALIAÇÃO	6
			Função da avaliação	Processual AVALIAÇÃO	52
			Função da avaliação	Relacional substantiva AVALIAÇÃO	18
			Função da avaliação	Avaliação da aprendizagem	1
			Função da avaliação	Explicativo, descritivo AVALIAÇÃO	17
		Autoavaliação	Função da autoavaliação	Relacional substantiva AA	21
			Função da autoavaliação	Processual AUTOAVALIAÇÃO	8
			Função da autoavaliação	Explicativo, descritivo AA	13
			Função da autoavaliação	Título, subtítulo, fonte e referência AA	1
		ENADE	Função do ENADE	Título, fonte, referencia, subtítulo ENADE	1
			Função do ENADE	Relacional substantiva ENADE	3
			Função do ENADE	Processual ENADE	2
			Função do ENADE	Explicativo, descritivo ENADE	7
		SINAES	Função SINAES	Explicativa, descritiva SINAES	15
			Função SINAES	Processual SINAES	6
		Resultado	Função Resultado	Título, referência, subtítulo, fonte	1
			Função Resultado	Processual RESULTADO	12
			Função Resultado	Relacional substantiva RESULTADO	4
		CPC	Função CPC	Relacional substantiva CPC	4
		IGC	Função IGC	Relacional substantivo IGC	1
			Função IGC	Explicativo, descritivo IGC	2
			Função IGC	Título, fonte, referência IGC	1

Fonte: Dados da Pesquisa (2019)



A tabela 15 reúne a frequência de ocorrências dos códigos descritivos no relatório da CPA da UnB. Como se pode observar, o descritor “ENADE” retornou nas buscas 9 ocorrências codificadas como título, subtítulo, fonte, referência; 4 no código da função relacional substantiva; 7 no código processual; e 6 explicativo, descritivo. O descritor “CPC” somou 2 ocorrências relacionais substantivas e 4 explicativas, descritivas, além de contar 1 processual e 1 como título, subtítulo, fonte, referência. Já o descritor IGC contou apenas com 5 ocorrências explicativa, descritiva e 3 como título, subtítulo, fonte, referência. O último descritor comum “avaliação de curso” não retornou ocorrências.

Os descritores específicos foram os que mais retornaram ocorrências nas buscas, porém, o descritor planejamento teve apenas 2 ocorrências relacionais substantivas, tendo nos demais códigos as seguintes frequências: título, subtítulo, fonte, referência, 9; processual, 12; explicativo, descritivo, 5; estrutural, 9; ação genérica, 8. Completando os descritores específicos do RCPA, o descritor “Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI” obteve as seguintes frequências: título, subtítulo, fonte, referência, 7; relacional substantiva, 32; explicativo. Descritivo, 13; processual, 19.

A maior relevância foi do descritor “Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI”, que retornou 32 ocorrências relacionais substantivas na busca, seguido de “ENADE”, com 4 ocorrências relacionais substantivas, “CPC” e “Planejamento” com 2 cada. O descritor “IGC” não ocorreu de forma relacional substantiva.

**Tabela 15 – Frequência de ocorrências dos códigos descritivos no RCPAUnB (continua)**

IES	DOC	Palavra-chave	Categoria	Código	FREQ.
UnB	RCPA	ENADE	Função do ENADE	Título, subtítulo, fonte, referência ENADE	9
			Função do ENADE	Relacional substantiva ENADE	4
			Função do ENADE	Processual ENADE	7
			Função do ENADE	Explicativo, descritivo ENADE	6
		CPC	Função CPC	Relacional substantiva CPC	2
			Função CPC	Processual CPC	1
			Função CPC	Título, subtítulo, fonte, referência CPC	1
			Função CPC	Explicativo descritivo CPC	4
		PDI	Função PDI	Relacional substantiva PDI	32
			Função PDI	Título, subtítulo, fonte, referência PDI	7
			Função PDI	Explicativo, descritivo PDI	13

IES	DOC	Palavra-chave	Categoria	Código	FREQ.
UnB	RCPA	Planejamento	Função PDI	Processual PDI	19
			Função Planejamento	Título, subtítulo, fonte, referência PLANEJAMENTO	7
			Função Planejamento	Processual PLANEJAMENTO	24
			Função Planejamento	Explicativo, Descritivo PLANEJAMENTO	5
			Função Planejamento	Estrutural PLANEJAMENTO	9
			Função Planejamento	Ação genérica PLANEJAMENTO	8
			Função Planejamento	Relacional substantivo PLANEJAMENTO	2
			IGC	Função IGC	Explicativo, descritivo IGC
	Função IGC	Título, subtítulo, fonte, referência IGC		3	

Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Na tabela 16 registramos e organizamos a frequência de ocorrências de códigos analíticos nos documentos da Universidade de Brasília, o que significa uma segunda codificação e categorização dessa codificação analítica, a qual ocorreu com base na codificação e categorização dos códigos descritivos. A partir da seleção das ocorrências relacionais substantivas, no universo de todas as ocorrências de cada descritor/palavra-chave, pudemos ler o contexto em que essas palavras ocorrem e interpretando-os, definir os códigos e agrupá-los. Este processo é a base que permitiu a definição das categorias de análise.

Como podemos observar, a tabela 16 apresenta as frequências por código, agrupadas por categoria de código em cada documento. No PDI, os códigos que trataram do “uso dos resultados” tiveram as seguintes ocorrências: afirmação de intencionalidade 14; ações concretas, 10; Meta, 3; diagnóstico da relação avaliação/planejamento, 2. O código de afirmação de intencionalidade, somou 10 ocorrências. No relatório da CPA, as ocorrências para os códigos da categoria “uso dos resultados” foram: 5 para afirmação de intencionalidade; 2 para diagnóstico da relação avaliação/planejamento e 21 para ação concreta e nenhuma para meta. As declarações de concepção somaram 4 ocorrências.

O valor discrepante da tabela 16 é a quantidade de ações concretas no relatório da CPA, o que é coerente com a pouca ocorrência dos demais itens, além de indicar que o relatório da CPA considerou fortemente os resultados do PDI na realização da avaliação. Sobre o PDI também podemos dizer que os resultados da avaliação

estiveram presentes de forma efetiva, uma vez que foram observadas 10 ocorrências de ações concretas e 14 de afirmação de intencionalidade.

**Tabela 16 – Frequência de ocorrências dos códigos analíticos nos documentos da UnB**

IES	DOC	Categoria	Código	FREQ.
UnB	PDI	Uso dos resultados	Afirmação de intencionalidade	14
		Uso dos resultados	Meta	3
		Uso dos resultados	Diagnóstico da relação avaliação/planejamento	2
		Uso dos resultados	Ação concreta	10
		Fundamentos	Declaração de concepção	5
	RCPA	Uso dos resultados	Afirmação de intencionalidade	5
		Uso dos resultados	Meta	0
		Uso dos resultados	Diagnóstico da relação avaliação/planejamento	2
		Uso dos resultados	Ação concreta	21
		Fundamentos	Declaração de concepção	4

Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

### 3.5 UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR)

A UTFPR tem uma história diferente das demais instituições da amostra, uma vez que UFBA, UFF e UFPA foram criadas por meio da integração e incorporação de Instituições de Educação Superior isoladas e a UnB foi criada diretamente como uma Universidade, tal qual Brasília que, assim, foi criada como cidade. A Universidade Tecnológica Federal do Paraná foi criada a partir da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), que por sua vez, remonta a uma instituição muito antiga destinada à educação profissional em nível elementar: a Escola de Aprendizes Artífices.

A instituição sofreu uma série de transformações desde sua fundação, em 1910, oferecendo diversos níveis de ensino ao longo de sua história. Como Liceu Industrial do Paraná (1937), ofereceu cursos no âmbito do ginásio industrial e, como Escola Técnica de Curitiba (1942), já integrando a rede federal de instituições de ensino industrial, disponibilizava à sociedade cursos técnicos de níveis mais avançados (básico, mestría e artesanal). Em 1971 foi transformada em Escola Técnica Federal do Paraná (ETFPR), sendo referência no ensino técnico. Em 1974 passou a

ministrar cursos superiores, o que levou a ETFPR a se tornar Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) em 1978. Outro marco importante foi o primeiro processo de interiorização, que ocorreu entre 1989 e 2003, num período de refluxo nos investimentos educacionais. O segundo processo de expansão/interiorização ocorreu entre 2006 e 2013, já no contexto da expansão das instituições federais de educação dos governos Lula e Dilma. A transformação em Universidade Tecnológica (universidade especializada) ocorreu em 2005. Atualmente a UTFPR está presente em 13 localidades no Estado do Paraná (UTFPR, 2017).

O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), representante da região sul na amostra da pesquisa, tem vigência de 2018 a 2022, tendo sido elaborado por uma comissão designada exclusivamente para este fim, durante o ano de 2017, a qual redigiu o documento organizando-o em 14 seções, quais sejam: 1) Apresentação; 2) Perfil Institucional; 3) Projeto político-pedagógico institucional; 4) Organização didático-pedagógica; 5) Corpo docente; 6) Corpo técnico-administrativo; 7) Corpo discente; 8) Organização administrativa; 9) Autoavaliação institucional; 10) Infraestrutura física e instalações acadêmicas; 11) Atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida; 12) Demonstrativo da capacidade e sustentabilidade financeira; 13) O PDI da UTFPR 2018-2022 e o panorama para o futuro; 14) Metodologia de trabalho da comissão.

O relatório da CPA da universidade diz respeito ao ano de 2017 e está dividido em 6 partes de modo que possa representar “(...) em essência os fatos que a CPA considerou relevantes no ano de 2017, retratando a posição da UTFPR, frente aos parâmetros estabelecidos pelo SINAES” (UTFPR, 2018). Inicia pela introdução, à qual segue o capítulo 1, Planejamento e Avaliação Institucional. O capítulo 2 trata do Desenvolvimento Institucional; o capítulo 3, das Políticas Acadêmicas; o 5, das Políticas de Gestão; e o 6, da Infraestrutura.

Assim como nos demais documentos da amostra, buscamos observar, nos documentos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, indicadores de uso institucional dos resultados das avaliações realizadas nos marcos do SINAES e também do planejamento. Para tanto, codificamos as palavras-chave, segundo a função que cumpriram no texto, selecionando então os trechos em que essas palavras-chave, ou descritores, ocorriam com uma função relacional substantiva perante o objeto da pesquisa, ou seja, davam informação diretamente relacionada ao

uso dos resultados da avaliação no planejamento ou do planejamento na avaliação. A partir da leitura e interpretação desses trechos, procedemos a uma segunda codificação, analítica, que ajudou a identificar as indicações de usos dos resultados nos documentos e também as concepções de avaliação e planejamento, essenciais para entender os usos ou não usos dos resultados em questão. Após este processo, definimos as categorias de análise que darão suporte para a análise final e as considerações finais. As tabelas 17, 18 e 19, registram e organizam este processo em relação aos documentos da universidade 5.

Na tabela 17, temos a frequência de ocorrência dos códigos descritivos no PDI da UTFPR, que podem ser contados conforme a seguir. Em relação ao descritor “avaliação”: título, subtítulo, fonte, referência, 14 ocorrências; processual, 37 ocorrências; relacional substantiva, 13 ocorrências; avaliação da aprendizagem, 4 ocorrências; função explicativa, descritiva, 17 ocorrências. No descritor ENADE, tivemos: função processual e função explicativa, descritiva, 1 ocorrência cada. Já o descritor resultado teve 11 ocorrências na função processual e 4 na relacional substantiva.

Como pudemos observar, o descritor “avaliação” foi o mais relevante, com 13 ocorrências relacionais substantivas, seguido pelo descritor “resultado”, com 4. O descritor “ENADE” não teve ocorrência relacional substantiva. Ressalta-se ainda o elevado número de ocorrências codificadas como “processuais” que, embora destacável, não dá informações efetivas sobre o uso dos resultados da avaliação, em qualquer nível.

**Tabela 17 – Frequência de ocorrências dos códigos descritivos no PDIUTFPR**

IES	DOC	Palavra-chave	Categoria	Código	FREQ.
UTFPR	PDI	Avaliação	Função da avaliação	Título, subtítulo, fonte, referência AVALIAÇÃO	14
			Função da avaliação	Processual AVALIAÇÃO	37
			Função da avaliação	Relacional substantiva AVALIAÇÃO	13
			Função da avaliação	Avaliação da aprendizagem	4
			Função da avaliação	Explicativo, descritivo AVALIAÇÃO	17
		ENADE	Função do ENADE	Processual ENADE	1
			Função do ENADE	Explicativo, descritivo ENADE	1
		Resultado	Função Resultado	Processual RESULTADO	11
			Função Resultado	Relacional substantiva RESULTADO	4

Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

A tabela 18 apresenta a quantidade de vezes que os códigos descritivos puderam ser usados no relatório da CPA da UTFPR. Dentre os descritores comuns ao PDI e RCPA, “ENADE” teve 17 ocorrências como “título, subtítulo, fonte, referência”, uma “relacional substantiva”, 3 “processual” e 21 “explicativa, descritiva”. “CPC”, teve 5 ocorrências como título, subtítulo, fonte, referência e 6 “explicativa”, descritiva, enquanto “IGC” teve 2 ocorrências na função relacional substantiva, 11 na explicativa, descritiva e 7 como título, subtítulo, fonte, referência. O descritor “Avaliação de cursos” não ocorreu neste RCPA. Já em relação aos descritores específicos, os dados foram os seguintes: “Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI”, teve 31 ocorrências relacionais substantivas, 5 como título, subtítulo, fonte, referência, 15 explicativo, descritivo e 14 na função processual. Com o descritor “Planejamento”, foram 2 ocorrências relacionais substantivas, 11 na função processual, 2 na explicativa, descritiva, 2 na estrutural e 8 no código que representa que a palavra-chave indica uma ação genérica de planejamento.

O descritor mais relevante foi “Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI”, com 31 ocorrências relacionais substantivas, seguido dos descritores “Planejamento” e “IGC”, com duas ocorrências cada. Por último, o descritor “ENADE”, com apenas 1 ocorrência.

**Tabela 18 – Frequência de ocorrências dos códigos descritivos no RCPAUTFPR (continua)**

IES	DOC	Palavra-chave	Categoria	Código	FREQ.
UTFPR	RCPA	ENADE	Função do ENADE	Título, subtítulo, fonte, referência ENADE	17
			Função do ENADE	Relacional substantiva ENADE	1
			Função do ENADE	Processual ENADE	3
			Função do ENADE	Explicativa, descritiva ENADE	21
		CPC	Função CPC	Título, subtítulo, fonte, referência CPC	5
			Função CPC	Explicativo descritivo CPC	6
		PDI	Função PDI	Relacional substantiva PDI	31
			Função PDI	Título, subtítulo, fonte, referência PDI	5
			Função PDI	Explicativo, descritivo PDI	15
			Função PDI	Processual PDI	14
		PLANEJAMENTO	Função Planejamento	Processual PLANEJAMENTO	11
			Função Planejamento	Explicativo, Descritivo PLANEJAMENTO	2

IES	DOC	Palavra-chave	Categoria	Código	FREQ.
UTFPR	RCPA	PLANEJAMENTO	Função Planejamento	Estrutural PLANEJAMENTO	7
			Função Planejamento	Ação genérica PLANEJAMENTO	8
			Função Planejamento	Relacional substantivo PLANEJAMENTO	2
		IGC	Função IGC	Relacional substantivo IGC	2
			Função IGC	Explicativo, descritivo IGC	11
			Função IGC	Título, subtítulo, fonte, referência IGC	7

Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

A tabela 19, reúne a frequência das ocorrências dos códigos analíticos nos documentos da UTFPR, indicando melhor o uso dos resultados da avaliação e do planejamento e as concepções de avaliação e planejamento que fundamentam esses usos. Tanto no PDI, quanto no RCPA da UTFPR, na categoria “fundamentos”, houve 2 declarações de concepção. Já na categoria que reúne os códigos analíticos sobre os usos dos resultados, em relação ao PDI, houve apenas 9 ocorrências de trechos em que há afirmação de intencionalidade de usar o resultado da avaliação e nenhuma ocorrência de meta, diagnóstico ou ação concreta. No RCPA, foram codificadas 12 ações concretas, 2 declarações de intensão, 3 afirmações de intencionalidade e nenhuma meta.

Em relação à Universidade Tecnológica Federal do Paraná, o que chama a atenção é o fato de ter sido possível codificar uma quantidade destacável de ações concretas no RCPA, enquanto no PDI foi possível fazê-lo com apenas 9 declarações de intencionalidade e nenhuma ação concreta, meta, ou mesmo diagnóstico da relação avaliação/planejamento. Ressalta-se ainda que o PDI da UF 5 tem um capítulo nominado “Autoavaliação Institucional”, com uma subseção de “formas de utilização dos resultados da avaliação” Essa situação pode indicar um distanciamento entre a área de avaliação e a área de planejamento e também que a IES ainda está no patamar de reconhecer formalmente a necessidade do uso do resultado da avaliação, o que é inclusive induzido pelas orientações oficiais do MEC, porém não incorporou ainda essa prática na sua cultura institucional.

**Tabela 19 – Frequência de ocorrências dos códigos relacionais substantivos nos documentos da UTFPR**

IES	DOC	Categoria	Código	FREQ.
UTFPR	PDI	Fundamentos	Declaração de concepção	2
		Uso dos resultados	Afirmação de intencionalidade	9
		Uso dos resultados	Meta	0
		Uso dos resultados	Diagnóstico da relação avaliação/planejamento	0
		Uso dos resultados	Ação concreta	0
	RCPA	Uso dos resultados	Afirmação de intencionalidade	3
		Uso dos resultados	Meta	0
		Uso dos resultados	Diagnóstico da relação avaliação/planejamento	0
		Uso dos resultados	Ação concreta	12
		Fundamentos	Declaração de concepção	2

Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

A exposição e organização dos códigos por frequência, por UF, permitiu uma compreensão do percurso da pesquisa nas fontes primárias e o levantamento de alguns indicadores e hipóteses no que diz respeito ao uso dos resultados em cada IES, pavimentando o caminho para a definição das categorias de análise que suportarão as reflexões que fizemos acerca do nosso objeto, confrontando a análise com o problema da pesquisa, empreitada apresentada nos capítulos 4 e 5.

Pudemos observar, inicialmente, que a maioria das universidades federais (UF) tem a mesma situação geral no que diz respeito aos indicadores do uso institucional dos resultados da avaliação no planejamento e dos resultados do planejamento da avaliação. De um modo geral, todas elas reconhecem a importância do uso dos resultados da avaliação para o planejamento institucional, o que é inclusive formalmente definido e induzido pela legislação. Há também indicadores de que todas elas buscam dar concretude a esse reconhecimento, porém isso ocorre em níveis diferentes. A seguir, destacamos os seguintes achados dessa análise exploratória.

Na UFBA, UFF e UnB há uma vinculação institucional e intencional da avaliação com o planejamento, o que pode ser percebido pela definição de uma espécie de ciclo PDI – avaliação – PDI, no qual o documento síntese do planejamento remete ao relatório da CPA imediatamente anterior, que, por sua vez remete ao PDI;



Para todas as universidades, por meio da interpretação das ocorrências no código “processo”, concluímos que a avaliação realizada pela CPA, nos marcos do SINAES, não é o único processo avaliativo e de diagnóstico usado para subsidiar o planejamento institucional;

O relatório da CPA da UFBA demonstra preocupação com os resultados sintéticos representados pelos conceitos do ENADE e CPC; este fato é destacável porque geralmente relatórios de CPA focam nos processos e na cultura de avaliação formativa (legado do PAIUB);

Comparativamente, enquanto a UnB revela-se como a IES com maior patamar de indicadores de uso institucional dos resultados das avaliações do SINAES, a UFBA e UFF encontram-se num patamar intermediário e a UTFPR e UFPA, no patamar mais baixo. Porém, como veremos nos capítulos seguintes, essa escala indica apenas que cada IES está em um momento do processo de consolidação da total apropriação da avaliação realizada no âmbito do SINAES por parte da administração pública gerencial, ideologia que vem sendo tornada hegemônica na gestão universitária, fato evidenciado pelas concepções de planejamento estratégico presentes no PDI.

Para compor um quadro geral de cada instituição e pavimentar os caminhos para as reflexões seguintes, até agora nossa análise exploratória deu-se por universidade, numa perspectiva verticalizada. Nos capítulos seguintes, para o refinamento da reflexão a partir desses achados, apresentaremos a análise que fizemos mudando o olhar para os documentos a partir de uma perspectiva transversal, ou seja, por categoria de análise, aquelas definidas no processo de codificação exposto nesta seção, quais sejam: a) concepção sobre avaliação e planejamento; b) contexto da relação avaliação/planejamento; c) formas de uso institucional dos resultados.

#### **4. A AVALIAÇÃO NO PLANEJAMENTO E O PLANEJAMENTO NA AVALIAÇÃO: DESVELANDO CONCEPÇÕES E CONTEXTOS PARA COMPREENDER OS USOS INSTITUCIONAIS DOS RESULTADOS DO SINAES.**

Avaliação e planejamento são eixos institucionais importantes para as instituições federais de educação superior brasileiras (IFES) pois, conforme lembra Andrioli (2009), o segundo configura-se como um instrumento de implantação de políticas estabelecidas e o primeiro é atividade de verificação e formação de juízo dos planos oriundos do primeiro. Destaca-se também que a existência formal das IES dependem do cumprimento de determinações regulatórias que estabelecem como um dos principais documentos institucionais a ser apresentado aos órgãos estatais, um plano quinquenal de desenvolvimento institucional, o PDI, além da obrigatoriedade<sup>33</sup> de participação do Sistema Nacional de Avaliação, o SINAES.

Para além de serem eixos institucionais importantes, há, por parte da legislação<sup>34</sup>, uma indução para que a avaliação e o planejamento se tornem um binômio estruturante da gestão institucional; porém a efetivação deste binômio não parece ser trivial. Observar, analisar e compreender a efetivação da estreita relação entre esses dois eixos foram caminhos que emergiram no processo de codificação para a avaliação do SINAES mediante o uso dos seus resultados. Para percorrer este caminho, buscamos compreender, na principal síntese de planejamento da instituição (PDI) e na principal síntese da avaliação (RCPA), como são considerados a avaliação, o planejamento e também o contexto da relação entre ambos. Para tanto, trabalhamos neste capítulo com as categorias emergentes do processo de codificação analítica, quais sejam: “concepção de avaliação e planejamento” e “contexto da relação avaliação/planejamento”. A terceira categoria foi objeto do capítulo 5.

O objetivo deste capítulo é compreender a avaliação no planejamento e o planejamento na avaliação, nas instituições estudadas, para além da observação de

---

33 Essa obrigatoriedade é apenas para instituições de educação superior do Sistema Federal de Ensino, ou seja, àquelas mantidas pela união e por entidades privadas, sejam elas com ou sem fins lucrativos. As IES estaduais e municipais, ou comunitárias, embora possam (e quase a totalidade o fazem), não são obrigadas a participar do SINAES. O exemplo mais emblemático dessa situação é o da Universidade de São Paulo que não aderiu ao sistema. Em 2013 a universidade ensaiou participar do ENADE, porém, após o final do acordo de participação experimental em 2015, a IES Paulista decidiu continuar fora da avaliação federal.

34 Especificamente o 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.

indicadores e uma possível “medição” dessa interação institucional, pois avaliar e planejar não são atos meramente formais, assépticos. Nesse sentido, foi imprescindível que desvelássemos as concepções de planejamento e avaliação, subjacentes aos processos de avaliação e planejamento estudados, assim como a sua relação e seus contextos.

Por compreendemos que as concepções adotadas são determinantes para o uso, não uso e a forma de uso dos resultados da avaliação, realizamos uma análise dos documentos e excertos selecionados objetivando apreender essas concepções e os contextos desta relação. Porém, antes de apresentar e discutir os resultados da análise, procuramos compreender os contextos e disputas que envolvem as concepções de planejamento e avaliação na administração pública, uma vez que o primeiro foi eixo estruturante da intervenção estatal entre 1950 e 1970, principalmente após a segunda guerra mundial, e a segunda tem sido uma das principais políticas educacionais desde a década de 1980, quando as bases do modelo de Estado Planejador, centralizado, foram duramente questionadas, até que nos anos de 1990 se consolidaram reformas estruturais em direção à constituição de um Estado Avaliador, descentralizado.

Iniciaremos o capítulo com uma breve exposição sobre planejamento e suas concepções no contexto da administração pública, na educação de um modo geral e na superior. Apresentaremos as interfaces existentes entre o modelo de planejamento e a conjuntura, assim como suas influências na gestão da universidade.

Seguiremos com a apresentação da discussão sobre concepção de avaliação, evidenciando uma disputa de rumos da política nacional de avaliação da educação superior, entre uma concepção que foca nos resultados, de caráter controlador, de consequências reguladoras e gerencialistas, pautada numa visão de educação como serviço/mercadoria; e outra que foca nos processos, de caráter emancipatório, pautada numa visão de educação como direito público social, cujo objetivo é que a avaliação seja diagnóstica e formativa.

Segundo Gomes, Silva e Arruda (2017), essa contenda “(...) implica a disputa pelo controle da definição da política pública de avaliação e regulação da Educação Superior” (p. 4) e remonta ao início dos anos de 1990 quando ela ocorre de forma mais sistemática.

Durante todo o capítulo posicionamos as universidades da amostra, segundo a análise de seu PDI e do RCPA, com apoio dos excertos relevantes selecionados no

processo de codificação analítica, diante das perspectivas existentes de concepção e nos contextos da relação, tanto de avaliação como de planejamento. Por fim chegaremos à análise propriamente dos excertos dos documentos, especificamente na categoria “concepção de avaliação e planejamento”, os quais serão confrontados à luz do debate teórico inicial apresentado neste capítulo, mas também do quadro teórico-conceitual construído na tese e a revisão bibliográfica.

Ao final do capítulo, as concepções de planejamento e avaliação e os contextos dessa relação serão evidenciados e confrontados, pavimentando o caminho para compreender os usos institucionais dos resultados do SINAES, tema principal do capítulo 5.

#### 4.1 TRANSMUTAÇÕES DO PLANEJAMENTO NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E EDUCAÇÃO: DOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO NACIONAL AOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Estrada (2000), em estudos sobre a implementação do planejamento estratégico em uma universidade pública, contextualiza essa instituição na conjuntura da crise do capital ocorrida a partir da década de 1970. Nesse contexto, as universidades públicas, da mesma forma que o Estado, sofreram duros questionamentos não só quanto aos seus objetivos e funções, mas também quanto a sua estrutura, organização e administração e financiamento.

Shiroma e Santos (2014), ao abordar os slogans da nova gestão pública, lembram que a crise do capital foi interpretada, no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), como uma crise fiscal de ineficiência da gestão e dos serviços públicos, propondo a sua superação a partir de princípios e estratégias inspiradas na reforma do Estado Britânico, quais sejam: “críticas à burocracia do Estado, proposta de administração pública voltada aos resultados, implementação de uma gestão gerencial<sup>35</sup> baseada na eficiência, descentralização e participação da comunidade” (p. 24).

---

35 A gestão gerencial se baseia em três estratégias: 1) definição de metas e objetivos que o administrador público deve atingir em sua unidade; 2) garantia de autonomia do administrador na gestão de recursos humanos, financeiros e materiais que lhe foram colocados à disposição para que possa atingir as metas e objetivos traçados; 3) controle e cobrança dos resultados atingidos posteriormente (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 24 – nota 3)

Nesse contexto, a universidade passou por um processo de mudança, no qual viu-se a adoção e adaptação de técnicas de gestão administrativa oriundas do setor privado e influenciadas pelo processo de reforma gerencialista do Estado, dentre as quais está o Planejamento Estratégico. (ESTRADA, 2000).

Fernandes (2006) corrobora a relação entre o planejamento e o contexto social, sobretudo no contexto da crise do capital, no qual a influência dos organismos multilaterais, como a UNESCO, OCDE e Banco Mundial, exerceram influência determinante nas reformas do Estado e educacionais da década de 1990.

O planejamento se configura como técnica e como arte a partir do colapso do capitalismo sob a hegemonia do pensamento liberal no início do século XX, concretizado com a crise de 1929, mas antecipado pela primeira grande guerra (1914) e, em certa medida, também pela revolução soviética (1917). Estes acontecimentos históricos proporcionaram condições para que o Estado ganhasse centralidade na gestão da economia, o que se confirmou com a necessidade de reconstrução dos países destruídos pela segunda grande guerra e desenvolvimento dos países pobres, em especial da América Latina. (FERNANDES, 2006; Furtado 1999)

A intervenção do Estado na economia, para resolver os problemas dessa conjuntura através do desenvolvimento, se deu, em grande medida, por meio da planificação da economia nos países de orientação socialista e do planejamento estatal centralizado nos países capitalistas que adoraram o Estado de Bem-estar Social, tomando o planejamento como técnica para a elaboração de planos de desenvolvimento que orientavam a intervenção do Estado. (FERNANDES, 2006; FURTADO, 1999; FERREIRA; FONSECA, 2011).

No contexto desenvolvimentista, no qual o Estado era intervencionista, principalmente entre 1950 e 1970, as concepções e modelos de planejamento foram orientadas por um pensamento técnico-instrumental excessivamente formalista que buscava uma racionalidade científica para as ações da burocracia estatal, a qual se pretendia neutra, além de um reducionismo economicista, uma centralização em órgãos planejadores específicos e distanciamento social, que caracterizavam o planejamento tradicional, estabelecido como eixo central para o desenvolvimento econômico (FERNANDES, 2006).

Porém, no contexto da crise estrutural do capital a partir de 1970, ocorre também uma crise do planejamento como eixo central da ação do Estado desenvolvimentista.

Grupos ligados à iniciativa privada e a órgãos internacionais de financiamento, como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, que tinham o interesse na redução do papel do Estado, utilizaram-se dessas dificuldades para criticar o Estado Desenvolvimentista e o Estado de Bem-Estar Social e elaborar um conjunto de medidas para a redução do poder de intervenção do Estado na economia e na sociedade. O planejamento centralizado foi combatido tendo-se em vista a necessidade de adequá-lo às necessidades da economia capitalista. Incoerente com a dinâmica da sociedade capitalista, não tinha condições de prever as necessidades e atender às expectativas de uma multiplicidade de agentes privados (FERNANDES, 2006, p. 75).

No bojo das transformações estruturais ocorridas a partir de 1970, Carlos Matus (1998) propõe o Planejamento Estratégico Situacional (PES) como alternativa ao Planejamento Tradicional ou normativo. Segundo Fernandes (2006), a proposta do economista chileno influenciou fortemente o planejamento na América Latina após 1970, inclusive no campo do Planejamento Educacional, numa perspectiva crítica ao modelo cepalino desenvolvimentista que vigorou desde 1950, o qual desconsiderava a política e os diversos sujeitos e forças sociais envolvidas no processo político. Em contraposição ao modelo normativo, estabelecendo o planejamento como resultado de uma mediação entre concepção e ação, Matus (1998) propõe categorias como viabilidade política, governabilidade do sistema, atores sociais, situação, estratégia.

As propostas de Matus (1998), porém, não ganharam tanta força quanto suas críticas ao modelo desenvolvimentista, sobretudo ao seu caráter centralizador e ineficiente.<sup>36</sup> As reformas dos Estados latino-americanos, consequências da crise estrutural do capital a partir de 1970, que promoveram a desmobilização do Estado de Bem-estar Social (desenvolvimentista), associadas ao esgotamento dos regimes autoritários da América Latina, criaram as condições necessárias para o desenvolvimento das tendências desestatizantes e descentralizadoras de planejamento, conjugadas com formas mais participativas de gestão (FERNANDES, 2006).

---

36 Carlos Matus (1931-1988) foi um economista chileno que ocupou altos cargos no governo de Salvador Allende, tendo sido presidente do Banco Central e Ministro da Economia. É considerado um dos intelectuais mais importantes da América Latina no campo do planejamento governamental, tendo exercido funções na Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Instituto Latino-americano e do Caribe de Planejamento Econômico e Social (ILPES). Foi preso e exilado pela ditadura Pinochet. Fonte: <https://escoladecontas.tcm.sp.gov.br/artigos/498-o-economista-chileno-carlos-matus>

Com a manifestação das concepções liberais radicais e a implementação das políticas de ajuste estrutural, tendo em vista a crise fiscal do Estado, o poder de intervenção estatal foi questionado, tanto no âmbito econômico, quanto no social e a educação adquiriu uma concepção de um bem em cuja distribuição cabem as mesmas leis do Mercado que regula qualquer outra mercadoria. (FERNANDES, 2006, p. 174)

Diante deste novo cenário, a UNESCO organizou o segundo Congresso Internacional “Planeamiento y Gestión del Desarrollo de la Educación” no México em 1990, o qual se confirmou como uma síntese, de concepções e metodológica, produzida pelo confronto entre as deficiências do modelo de planejamento tradicional, voltado para o desenvolvimento econômico, diante da crise estrutural do capital, o processo de redemocratização na América Latina e a retomada das ideias liberais.

Ao analisar esse evento, Fernandes (2006) observou a significativa abertura de espaço para os organismos multilaterais no setor da educação, o enfraquecimento do papel do Estado na economia, sem, no entanto, reduzir a subordinação do planejamento ao aspecto econômico, como principal mecanismo de decisão governamental. A autora percebeu que, mesmo com a contribuição de congressistas cuja proposta era um planejamento para a transformação social, a UNESCO se vinculou mais aos interesses dos organismos internacionais no desenvolvimento e operacionalização de políticas educacionais voltadas à garantia de eficiência dos investimentos e controle dos resultados.

Consequentemente, em seguida à realização do Congresso, diluídos os discursos inflamados a favor da renovação do planejamento, acredita-se que a ideia mesma de planejamento foi se desvanecendo pelo fortalecimento de outros instrumentos de intervenção que se adequassem melhor às necessidades e urgências criadas pelo contexto econômico e político latino-americano, de 1980 e pelas reformas de Estado que se alastraram pela região. Presume-se que a UNESCO investiu mais esforços no desenvolvimento de um sistema de gestão educacional, encarado como o espaço de operacionalização das políticas, do que nas atividades de planejamento. Embora se tenha discutido no congresso sobre a importância de unir no planejamento, a concepção e a ação, essas atividades continuaram isoladas e a ação, como etapa de operacionalização passou a ser o centro das atenções e a ser tratada como processo de gestão (FERNANDES, 2006, p. 178-9).

Ao olhar a retrospectiva do planejamento no Brasil, Ferreira e Fonseca (2011) compreendem o seu lugar na dinâmica estatal diretamente relacionado às direções

políticas do aparelho de Estado. O planejamento oscilou de acordo com as diversas fases da república, esteve diretamente vinculado aos estilos políticos adotados em cada período, os quais determinavam as relações do Estado com os organismos internacionais e também internamente na federação, orientando-se, ora por um conservadorismo econômico, ora por políticas liberal-desenvolvimentista, ora por políticas neoliberais, privilegiando, em cada período, políticas centralizadas e descentralizadas. Ao incorporar as variáveis políticas, econômicas e sociais segundo as funções que exercia, o processo de planejamento adotou diferentes nomenclaturas, como planejamento tradicional, estratégico, situacional e participativo.

Na década de 1980, na esteira da redemocratização e do fortalecimento de diversos movimentos sociais, acadêmicos e sindicais, o ideário da participação social na definição das políticas, assim como da descentralização, adensaram o debate de um planejamento mais participativo, que considerasse os diversos sujeitos sociais que emergiam da luta pela redemocratização do país e também contra as mazelas sociais e a desigualdade crescente, consequências das crise estrutural do sistema do capital ocorrida a partir de 1970, e em relação à qual se buscavam saídas, uns pela via social e outros pelas vias do capital. A primeira via logrou êxitos no seu diagnóstico e na crítica, porém foi a segunda via que continuou hegemonizando os processos políticos, inclusive se apropriando da crítica à centralização, ineficiência, tecnocracia, dentre outras, oriundas da via social.

A influência direta de organismos internacionais no planejamento educacional pode ser percebida a partir da segunda metade da década de 80, quando o Banco Mundial firmou acordo com o MEC e as suas diretrizes políticas passaram a compor os planos educacionais. Na década de 90 houve profundas reformas educacionais resultantes de processos de luta entre defensores de propostas demandadas pelos organismos internacionais, assumidas pelos governos, desde Fernando Collor de Mello a Fernando Henrique Cardoso e defensores da construção de uma proposta nacional.

A interrupção do governo Collor, devido ao seu afastamento por impeachment, proporcionou ao governo de transição de Itamar Franco, cujo ministro da Educação foi Murilo Hinguel, imprimir um outro contorno às relações federativas, apelando para um “Acordo Nacional de Educação” elaborado por um processo participativo que resultou no Plano “Educação para Todos” diretamente orientado pela “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, resultado da Conferência Internacional de



Jomtien, realizada em 1990 na Tailândia, sob a coordenação de organismos internacionais (UNESCO, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Banco Mundial. Porém, apesar do “acordo nacional” e da participação social, o plano “Educação para Todos” incorporou orientações doutrinárias e metas dos organismos internacionais, como a prioridade ao ensino fundamental e a implantação de um sistema nacional de avaliação básica que aferisse a aprendizagem dos estudantes nessa etapa de ensino. Tais orientações e metas foram confirmadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso que aprovou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e institucionalizou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (FERREIRA; FONSECA, 2011).

Durante a década de 1990, a temática do Planejamento Educacional teve a construção do Plano Nacional de Educação (PNE) como um importante campo de debates e disputas, quando houve ampla mobilização social em torno do Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira, construído nos Congressos Nacionais de Educação (CONED), organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que acumulava uma trajetória ligada às disputas e debates que culminaram na aprovação da LDB em 1996. O primeiro CONED (1996) e o segundo (1997), construíram uma proposta de PNE, chamado de “PNE da sociedade brasileira”, como continuidade dos processos de luta em defesa da educação que vinham ocorrendo desde a constituinte de 1998 e em contraponto à negação do governo federal em cumprir a constituição que preconizava a elaboração de um plano nacional de educação.

Ao se deparar com a proposta da sociedade ser protocolada na Câmara de Deputados (PL 4155/1998), a qual reivindicava, dentre outras coisas, uma escola pública estatal forte e a democratização da gestão educacional como eixo do esforço para universalizar a educação básica, o governo a ela contrapôs-se com uma proposta que seguia as diretrizes de organismos internacionais, tinha uma abordagem economicista e gerencialista da educação, construída em seus gabinetes com alguma articulação com os secretários de estado e municipais de educação através de suas entidades representativas<sup>37</sup> (PL 4173/1998) (VALENTE; COSTA; SANTOS, 2016).

---

37 Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação (CONSED) e União Nacional de Dirigentes Municipais de Ensino (Undime)

A tramitação das propostas de PNE foi conjunta, dando continuidade aos debates e disputas de projetos educacionais opostos que vinham ocorrendo na sociedade, agora no parlamento, culminando com a aprovação, em 2001, da Lei no 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação. O PNE aprovado não considerou os anseios e reivindicações da comunidade educacional e materializou as orientações políticas do Banco Mundial para países subdesenvolvidos, tornando-se mais salvo-conduto da política que já vinha sendo delineada pelo governo FHC, sendo mais uma carta de intenções do que propriamente um Plano de Educação, pois os 9 vetos impostos à lei aprovada versavam sobre financiamento, essencial para o cumprimento das metas. (VALENTE; ROMANO, 2002),

O Plano Nacional de Educação que deveria vigor na década seguinte ao PNE aprovado em 2001, ou seja, de 2011 a 2020, foi aprovado apenas em 2014, após a tramitação do PL 8.035/2010, que também foi campo de disputas de diferentes projetos educacionais. Muitas dessas disputas mantinham aquelas mesmas das décadas anteriores, como as por mais verbas para educação, exclusividade de verbas públicas para educação pública e ampliação do acesso à educação como direita, por exemplo. Porém, debates relativamente novos surgiram, de certa forma emergentes do processo de universalização do ensino fundamental promovido na década de 1990, como, por exemplo: educação inclusiva, diversidade e gênero.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, precedida por conferências geograficamente definidas (municipais e/ou regionais e estaduais) ou temáticas, durante o ano de 2009, foi o campo de disputas de projetos educacionais da vez. Mesmo sendo organizadas através da liderança do Fórum Nacional de Educação (FNE) em articulação com Fóruns Estaduais e Municipais de Educação, instâncias de Estado que congregavam amplos setores, como governo, empresários, entidades acadêmicas, redes de entidades civis, sindicatos e movimentos sociais, garantindo ampla participação social de diversos matizes ideológicos, o governo ainda assim secundarizou debates importantes que foram realizados na CONAE e sintetizados em seu documento final. Tal postura do executivo federal gerou ampla mobilização social que culminou na apresentação de 2.915 emendas para melhoria do PL 8035/2010 (DOURADO, 2011).

Segundo Dourado (2011), a marca da trajetória do planejamento e das políticas educacionais, a despeito dos processos regulatórios e da pressão exercida pelo que ele chama de “sociedade civil organizada em prol de melhorias da educação”, é terem

sido estabelecidas como políticas de governo e não de Estado. O autor, mesmo reconhecendo significativas alterações de concepção, abrangência, gestão e financiamento nas políticas educacionais do Governo Lula, ressalta que esse governo também secundarizou o planejamento educacional como política de Estado, mantendo a lógica histórica da política de governo ao substituir o Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Percebe-se que o planejamento no serviço público e sua versão no âmbito da educação foi diretamente vinculado à conjuntura, constituindo-se como campo de disputas de rumos que os Estados nacionais deveriam tomar em determinado tempo histórico.

O Planejamento foi uma política central após a segunda guerra mundial tanto na Europa quanto na América Latina, sendo que, na América Latina, teve como objetivo desenvolver os países da região tirando-os da sua condição de subdesenvolvimento que, segundo Furtado (1999), também era um tipo de devastação, tal como aquela produzida pela segunda grande guerra na Europa. Foi nesse período que, por influência, principalmente, da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), o planejamento educacional ganhou centralidade e estreita conexão com o planejamento econômico, pois a educação era considerada uma das principais chaves do desenvolvimento econômico.

Após a crise do sistema do capital iniciada a partir da década de 1970, que criou as condições materiais para o desmonte do Estado de Bem-Estar Social, o planejamento educacional centralizado, vinculado ao planejamento tradicional, normativo, entra em crise e dá lugar a outros processos num contexto de descentralização e desestatização, como a gestão e a avaliação, priorizados pelos organismos internacionais influentes nas definições dos Estados nacionais, os quais também estariam em crise, questionados pela globalização. Todavia, o viés economicista, de subordinação desses novos processos é mantido e o planejamento passa a se estruturar por critérios de eficiência num contexto de escassez orçamentária, em que se deixa de “pensar” onde investir para atingir as metas dos planos, para “pensar” em como fazer mais com menos, tendo como referência experiências de empresas privadas, consideradas eficientes, contra o poder público, considerado ineficiente. Nesse contexto,

**O planejamento estratégico, em sua modalidade gerencial, foi o instrumento escolhido para organizar as ações de forma racional e**

**descentralizada.** Os argumentos em favor da descentralização afirmavam a sua característica inovadora capaz de imprimir autonomia e transferência de poder das autoridades superiores para as autoridades locais. (...). **Nessa trilha, as instituições públicas experimentaram modalidades de avaliação para medir o desempenho escolar; o rendimento dos alunos passou a ser aferido por testes padronizados;** (...) (FERREIRA; FONSECA, 2011, p. 79, grifos meus).

Este posicionamento do planejamento estratégico, como instrumento “adequado” a essa nova etapa da administração pública (NGP), caracterizada, como já vimos principalmente no capítulo 2, pela descentralização, racionalidade econômica e austeridade orçamentária, fica mais evidente quando buscamos referências sobre gestão universitária e planejamento de instituições de educação superior, as quais, reconhecem que existe um processo de transposição do privado empresarial para o público universitário.

Cabe ressaltar que há uma série de ressalvas, em relação à adequação e pertinência dessa ferramenta para as instituições de educação superior com uma abordagem crítica à transposição direta de ferramental da iniciativa privada empresarial para as IES (ARAÚJO, 1996; VIEIRA; VIEIRA, 2004; MEYER JUNIOR, 2005; PASCUCI *ET AL*, 2016). Porém, a perspectiva desses estudos continua no campo da abordagem organizacional<sup>38</sup> e não avança em relação ao modelo gerencialista, caracterizando-se como uma abordagem revisionista dos primeiros anos da era de reforma do Estado, conforme apresentado por Abrucio (2007).

Araújo (1996) reconheceu em artigo publicado em 1996 na *Revista de Administração Pública* (RAP) que, “nas universidades, era (...), recente a tentativa de implementar uma sistemática de planejamento com enfoque estratégico, que permita identificar e buscar soluções para os problemas da organização”. A autora chama a atenção para a complexidade da universidade como instituição e a necessária adequação das ferramentas para esta complexidade.

Pascuci *et al.* (2016), ao abordar o *managerialism*<sup>39</sup>, reconhece, neste movimento de transposição de técnicas e ferramentas da administração privada,

---

38 Tal abordagem (da avaliação), caracteriza-se pela predominância da avaliação inserida na organização/instituição, em função da gestão, cujos resultados e processos são analisados a partir de suas contribuições para a gestão, com um viés normativo, considerando a melhoria da competitividade (PEREIRA, 2015).

39 As mudanças na legislação após a LDBEN de 1996 e expansão das matrículas na educação superior, com respectivo aumento de cursos e diversificação institucional, criou um ambiente em que se busca o desempenho de forma contundente, tanto qualitativo como também, e principalmente financeiro. Essa situação tem estimulado o crescimento da utilização de metodologias gerenciais oriundas do mercado – denominadas de *managerialism* – na

soluções para uma administração pública chamada de burocrática em favor de uma nova administração pública. Porém, mesmo apontando as limitações e os diversos questionamentos existentes sobre esse movimento que, segundo os autores, não são adequadas às características desse tipo de organização, mantém-se uma abordagem organizacional da universidade, conforme expressado por Chauí (2003, 1999), na dicotomia entre instituição e organização. A perspectiva do gerencialismo continua sendo reivindicada, mantendo a dicotomia público/ineficiente/atrasado *versus* privado/eficiente/moderno e o objetivo está em aperfeiçoar o uso do planejamento estratégico considerando as especificidades das universidades como organizações complexas (ETZIONI, 1984).

Vieira e Vieira (2004) consideram as universidades federais instituições defasadas, hierarquizadas e excessivamente burocráticas, que têm como característica singular a cultura de resistência à mudança. Para eles, a mobilização das comunidades acadêmicas para as mudanças estruturais, de uma cultura burocrática para uma cultura pós-burocrática é um importante caminho para a reestruturação das universidades federais que partirá da seguinte premissa básica: “simplificar, e a partir dela estabelecer nova ordem funcional, menos burocrática, mais flexível, mais ágil, mais eficiente, mais racional e, no conjunto, com melhor desempenho de qualidade” (p. 199)

Diante dessa caracterização, Vieira e Vieira (2004) indicam que

(...) o planejamento estratégico é um plano de ação para os ambientes internos e externos, capaz de posicionar a universidade federal no cenário de alta qualidade acadêmica, pode-se avaliar a premência de se construir a nova realidade universitária pública e gratuita (p. 197).

Meyer Júnior (2005) considera a universidade uma das organizações sociais mais complexas e importantes da nossa sociedade, com grande sensibilidade às mudanças do seu ambiente. Por isso, muitos dos seus problemas estariam, inclusive, concentrados na sua capacidade (ou dificuldade) de se ajustar a uma nova realidade, sendo a gestão universitária responsável por estabelecer objetivos e prioridades, assim como as estratégias da instituição para o ajustamento à nova realidade. Para

---

gestão universitária (MEYER; MEYER JUNIOR, 2013), a título de modernizar a gestão das IES, como por exemplo, o planejamento estratégico, que vem sendo cada vez mais transferido à gestão universitária.

tanto, os seus administradores utilizariam cada vez mais abordagens do planejamento.

A caracterização da universidade como organização complexa está no cerne da crítica revisionista da abordagem organizacional que pretende adaptar de “maneira correta” ferramentas de gestão empresarial para a gestão pública, sendo planejamento estratégico um dos principais focos desta revisão. Neste contexto, compreende-se que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que nesta tese se constitui como documento onde buscamos observar os usos institucionais dos resultados do SINAES, pode ser considerado uma ferramenta estratégica calcado na perspectiva organizacional.

Costa (2014) compreende o PDI como um plano estratégico, em que se define a missão, estratégia, metas e objetivos das instituições de educação superior, sendo adotada por diversas universidades, modelos de planejamento estratégico. Porém, apesar dessa constatação, o autor relata também a incipiência do planejamento estratégico nas universidades, como instrumento de gestão e que muitas vezes o PDI é apenas uma obrigação legal.

Moritz et al (2012), ao discutir o planejamento estratégico como ferramenta de gestão nas universidades a partir da caracterização dessas como organizações complexas, compreendem o PDI como marco de um novo momento para a realidade da instituição, colocando o planejamento estratégico e de longo prazo (5 anos) no horizonte institucional, por demanda legal do MEC. Para a autora, “através do PDI a universidade, mesmo que obrigada, começou a planejar e a pensar em um futuro próximo” (p. 246).

O caminho percorrido até aqui mostrou que as políticas de planejamento, o planejamento institucional em si e a escolha de ferramental para essa empreitada nas universidades, assim como em toda a administração pública, está estreitamente vinculado ao contexto econômico, político e social. O planejamento e a gestão estratégicos estão diretamente ligados às reformas do Estado a partir da década de 1990. Porém, as escolhas envolvidas nesses processos passam longe de uma pretensa neutralidade técnica ou simples respostas às características institucionais, num contexto social também asséptico.

Consideramos que as transformações que foram levadas a cabo nesse período visam responder de forma mais contundente à crise estrutural do sistema do capital vivenciada desde o início da década de 1970, conforme analisou Mészáros (2000,

2011a, 2011b). As políticas reformadoras fundamentam-se em uma perspectiva radical do liberalismo contemporâneo, o neoliberalismo, e visam constituir os (novos) consensos mencionados por Poulantzas (1980), entre as frações da classe dominante com a participação de frações da classe dominada, produzindo assim a hegemonia dominante. Se nos anos 50 a 80 o capitalismo foi dirigido pelo capital industrial, para o qual o Estado nacional, a educação e o planejamento centralizado era imprescindível, a partir os anos noventa, o capital financeiro passa a hegemonizar o capitalismo em crise estrutural, exigindo do aparelho do Estado novo posicionamento.

#### 4.2 A UNIVERSIDADE OPERACIONAL COMO PRODUTO DA PERSPECTIVA ORGANIZACIONAL GERENCIALISTA

Chauí (2003), compreendendo a universidade como uma instituição social, alerta para os efeitos das reformas gerencialistas da década de 1990, que localizaram setores que compõem o Estado como serviços não exclusivos do Estado, dentre os quais educação, saúde e cultura. Esse movimento, além de significar uma mudança de perspectiva da educação, que deixa de ser compreendida como um direito e passa a ser um serviço, definiu a universidade como uma organização social.

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe (p.6).

A instituição social referencia-se na sociedade, reconhecendo as divisões sociais e políticas, inserindo-se nela, e procurando responder de forma reflexiva e crítica às contradições inerentes à sua condição de instituição social. A organização aceita como dado sua inserção em um dos polos da divisão social, não tendo como alvo responder às contradições, mas vencer o outro polo em conjunto com os seus supostos iguais. Tal fenômeno, que transforma as universidades em organizações

prestadoras de serviço, tem sua origem na forma atual do capitalismo, caracterizada pela fragmentação, dispersão da produção e do trabalho, assim como da destruição de referências balizadoras das identidades de classe e da luta de classes (CHAUÍ, 2003).

A sociedade aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si. (...) Por isso mesmo, a permanência de uma organização depende muito pouco de sua estrutura interna e muito mais de sua capacidade de adaptar-se celeremente a mudanças rápidas da superfície do “meio ambiente”. Donde o interesse pela ideia de flexibilidade, que indica a capacidade adaptativa a mudanças contínuas e inesperadas (p. 7).

É justamente nessa ideia de competitividade, flexibilidade, adaptabilidade em um mundo fluido e em constante mudanças, que a abordagem organizacional sustenta a necessidade do planejamento estratégico em organizações complexas. Essa visão organizacional, Chauí (2003, 1999), referenciada em Freitag, chama de universidade operacional, “(...) regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível (...)” (CHAUÍ, 2003, p. 7).

Nesse sentido, ganha corpo a ideia de que o Plano de Desenvolvimento Institucional, legalmente instituído e teoricamente referenciado, relacionado com a avaliação da educação superior, tanto numa perspectiva regulatória sistêmica como de gestão institucional, pode ser considerado um potente indicador da visão de universidade, hegemônica ou majoritária, na instituição, que orienta de forma decisiva os usos dos resultados das avaliações realizadas nos marcos do SINAES.

Por isso, continuaremos a seguir com a apresentação de uma primeira análise dos excertos relevantes selecionados na codificação analítica dos PDI das UF da amostra, de modo a melhor compreender a concepção de planejamento que esses documentos revelam.

A Universidade Federal da Bahia (UFBA) menciona 31 vezes o termo “Planejamento Estratégico” em seu PDI e logo no início, ao resumir o capítulo 1, apresentando as partes de seu conteúdo, afirma “Tudo isso constitui a base para o planejamento estratégico que o documento expressa” (p. 16). O capítulo 2, “Marcos Gerais do Planejamento Estratégico” e o capítulo 3, “O planejamento estratégico”, não deixam dúvidas quanto à assunção dessa abordagem na elaboração do PDI da UFBA.



No excerto a seguir, fica ainda mais evidente a adesão da universidade à perspectiva organizacional via PDI como plano estratégico:

O peso crescente que o PDI passa a desempenhar nos processos de governança e gestão das universidades decorre de um movimento mais amplo que busca, no âmbito do serviço público federal, **implantar/consolidar/desenvolver um modelo de administração estratégica**. Trata-se de uma mudança cultural de largo espectro, considerando a tradição de uma administração cartorial, voltada para solucionar problemas emergentes para os quais, muitas vezes, as instituições não foram capazes de prever e não têm condições de dar respostas adequadas (UFBA, 2017a, p. 127-8 – PDI).

Mais adiante, o documento sintetiza o argumento sobre as “bases do processo de avaliação” afirmando dois vetores que determinam a centralidade dos processos avaliativos “nos modelos desejados de governança e gestão das instituições públicas, inclusive as universidades” (p. 128). O primeiro vetor é a escassez de recursos diante da crescente demanda, o que obrigaria os gestores a otimizar suas decisões. O segundo vetor é a crescente exigência da sociedade em relação à qualidade dos serviços públicos e transparência. O objetivo estratégico 7, que reproduzimos a seguir, confirma a adesão à perspectiva organizacional gerencialista, estabelecendo como eixo de ação e orientação a eficiência e racionalização de fluxos e processos.

Estimular a integração institucional pela adoção de boas práticas de gestão em todos os níveis e segmentos da Administração universitária, segundo os princípios de eficiência, excelência e qualidade no setor público, com a racionalização de fluxos e processos e a utilização de recursos que visem à melhoria contínua do desempenho institucional (p. 105).

A utilização de termos e conceitos de eficiência, racionalização administrativa e prestação de contas numa relação direta de resposta ao cenário de escassez de recursos, evidencia adesão, pelo menos no campo discursivo, a uma perspectiva organizacional gerencialista, conforme discutido no capítulo 2. Soma-se a este cenário, a utilização de *rankings* para comparar e atestar qualidade dos “serviços prestados”.

Na seção “UFBA no contexto de outras IES públicas do país”, há uma série de listas ranqueadas em que a universidade se posiciona diante de várias outras IES públicas, procurando demonstrar sua posição em relação a diversos indicadores quantitativos, como número de bolsas de agências de fomento, número de programas

de pós-graduação em determinado extrato da avaliação da Capes, produção científica publicada em periódicos internacionais e indexadores considerados muito relevantes. Essa seção é reveladora da adesão da universidade à perspectiva de qualidade que se demonstra via índices, indicadores e comparações de base essencialmente quantitativa. Tal visão influencia, por exemplo, na forma como a instituição analisa, e usa, os resultados das avaliações provenientes do SINAES, o que fica evidente nos excertos a seguir:

Em relação a essas macropolíticas - Ensino de Graduação, Ensino de Pós-Graduação, Educação a Distância, Pesquisa, Criação e Inovação e Extensão – cujos resultados podem ser acompanhados mais detalhadamente nos relatórios de gestão e de avaliação institucionais, registrou-se tanto uma expansão quantitativa, decorrente das políticas de interiorização, de democratização do acesso e da ampliação de vagas, quanto um crescimento qualitativo na Graduação e na Pós-Graduação. **Essa qualidade reflete-se na elevação gradual dos conceitos dos cursos** de Graduação obtidos via Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), tanto quanto dos de Pós-Graduação atribuídos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (UFBA, 2017a, p. 56, grifos meus - PDI).

No PDI da Universidade Federal Fluminense, o termo “planejamento estratégico” aparece sete vezes, tendo uma seção exclusiva no capítulo sobre método, na qual é apresentado o plano estratégico da universidade. Na primeira página do PDI, a IES assume literalmente a adoção do Planejamento Estratégico (PE) como método de construção do PDI; mais adiante, ao falar das etapas da metodologia, reforça-se o ferramental ligado ao PE, conforme destacamos nos grifos:

Esse trabalho foi proposto pela Comissão Mista de Orçamento e Metas (CMOM) por meio da adoção de uma metodologia de planejamento estratégico que considerou o contexto socioeconômico e político, a comunidade do entorno e as tendências. Essa metodologia foi constituída pelas etapas que se seguem: **Análise Ambiental; Análise Estratégica; Definição das Perspectivas** de desenvolvimento; **Definição dos objetivos estratégicos; Geração do mapa estratégico.** (UFF, 2018a, p. 13, grifos nossos – PDI)

Ao longo do documento, tanto na descrição da metodologia como na sua estruturação, observa-se a aplicação da matriz SWOT<sup>40</sup>, confirmando, para além do

---

40 Sigla em inglês que designa uma ferramenta de análise situacional e planejamento estratégico, que em português é chama de “matriz FOFA”. A formação da sigla é feita pela primeira letra de cada uma das seguintes palacras: *Strengths* (Forças), *Weaknesses* (Fraquezas), *Opportunities* (Oportunidades) e *Threats* (Ameaças).

anúncio, a adoção de ferramental organizacional empresarial referenciado no Planejamento Estratégico. Logo mais, na apresentação do PDI, encontramos o excerto reproduzido abaixo cujo conteúdo indica a constatação da escassez orçamentária e uma postura adaptativa da IES em relação à conjuntura, na mesma linha da perspectiva organizacional. Vejamos:

As dificuldades que se apresentam no cenário nacional colocam em xeque a **continuidade da universidade pública, laica, gratuita e de qualidade**, impondo a necessidade de uma política de estado estratégica, estabelecendo-se metas claras a atingir, com responsabilidade social, que garantam nossa **autonomia, sustentabilidade e excelência**. (UFF, 2018a, p. 14 – PDI).

O documento expressa também, em alguns momentos em que se abordaram questões administrativas, uma preocupação de favorecer a desburocratização administrativa e a racionalização de processos e gastos. Esta preocupação, associada à assunção de forma adaptativa à situação de escassez de recursos, coloca o PDI da UFF na mesma esteira da perspectiva organizacional, a qual entende a universidade como organização complexa, que precisa se adaptar ao ambiente, lançando mão de ferramentas de gestão para se modernizar e sobreviver na crise.

Também foi possível observar uma alusão a *rankings*, embora apenas na forma de constatação. Todavia, ela ocorre num excerto que indica forte adesão aos índices e indicadores sintéticos do SINAES, inclusive com estabelecimento de metas. O excerto exposto a seguir contribui para a confirmação da perspectiva organizacional e caracterização dessa IES no escopo da universidade operacional (CHAUÍ, 1999). Vejamos:

A UFF atingiu a meta do PDI 2013-2017, alcançando um IGC na faixa 4 no último ciclo avaliativo – 2013-2015. Destacamos a evolução crescente do IGC contínuo de 3,34, em 2015, para 3,45, em 2016. No entanto, no *ranking* das universidades brasileiras, a UFF encontra-se no quadragésimo terceiro lugar entre as públicas, e no trigésimo quarto lugar entre as federais. (UFF, 2018a, p. 54 – PDI).

A Universidade Federal do Pará (UFPA), também assume o ferramental do planejamento estratégico (PE) para a construção do seu Plano de Desenvolvimento Institucional. A seção 2.4 do PDI, “Gestão estratégica na UFPA”, dá conta de confirmar essa adesão ao PE, estando nela a missão institucional, a visão de futuro e o mapa estratégico, objetivos estratégicos dentre outros elementos. Também é possível observar, logo no início dessa seção, um discurso fortemente influenciado pela

perspectiva organizacional gerencialista, adaptada à lógica da universidade operacional (CHAUÍ, 1999).

As exigências acentuadas da sociedade e do governo por resultados instigam cada vez mais os gestores das organizações públicas. **Estabelecer e priorizar as iniciativas mais relevantes, mobilizar recursos e competências essenciais e concretizar os projetos estratégicos** são requisitos fundamentais para ampliar substancialmente a capacidade de produzir, medir e demonstrar resultados.

Para operacionalizar a aplicação dos princípios da **gestão estratégica**, é fundamental que a organização defina uma forma estruturada e organizada de integrar os processos, estabelecendo um **sistema gerencial** (UFPA, 2016, p. 30, grifos nossos – PDI).

Observamos neste trecho representativo, que a universidade está subordinada a exigências da sociedade e do governo por resultados. Essas exigências devem motivar os gestores a adotar um sistema gerencial para operacionalizar a gestão estratégica que, por sua vez, deve proporcionar melhor capacidade possível de produzir, medir e demonstrar resultados. Tal visão e orientação permite indicar total adesão ao conceito de universidade operacional (CHAUÍ, 2003, 1999), que influenciará diretamente a forma como se analisam e usam os resultados das avaliações realizadas nos marcos do SINAES, como se pode perceber no excerto a seguir:

Os resultados alcançados pela CPA durante a vigência do último PDI têm sido inspiradores, tanto no que diz respeito às avaliações externas de cursos (Tabela 11), quanto à avaliação institucional, o que se confirma no fato de os conceitos obtidos terem aumentado percentualmente, como decorrência da institucionalização da CPA (p.158).

A tabela citada no excerto, mostra a evolução dos conceitos das avaliações *in loco* dos cursos de graduação da UFPA entre os anos de 2011 e 2015. Ao contabilizar o percentual de cursos nos conceitos 3, 4 e 5 por ano, mostrando uma evolução, o excerto expressa uma aderência ao uso dos índices do SINAES como principais indicadores de qualidade. Essa aderência pode ser observada também nos seguintes excertos do PDI:

O avanço na qualidade da formação acadêmica, evidenciado no Índice Geral de Cursos (IGC) da UFPA pelo crescimento de 2,63 em 2009 para 3,00 em 2014. (p. 21) [compõe lista de fatos notabilizados pela gestão do Reitor da UFPA num período específico]

(...)

Contribuir, junto às coordenações de cursos, para o desenvolvimento de um contexto avaliativo, que leve em consideração os resultados do Enade e das avaliações *in loco*. (p. 161) [meta da seção avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional].

No primeiro excerto, chamou a atenção o fato de ser incluído o avanço da qualidade durante a gestão de um determinado Reitor, a título de diagnóstico do período, o que expressa a centralidade dos índices na ideia de qualidade que o documento assume. O segundo excerto, cujo objetivo é registrar uma meta, demonstra a definição de uma ação de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional, diretamente vinculada aos resultados do ENADE e das avaliações *in loco*. Associado aos demais excertos do PDI/UFPA destacados, mostra que, assim como no diagnóstico, na definição de metas há uma centralidade nos índices produzidos pelo SINAES.

O PDI da Universidade de Brasília foi realizado simultaneamente ao Planejamento Institucional (PI), sendo que o segundo integra o primeiro. Especificamente no ciclo do PDI e PI 2018-2022 não houve, ao menos no âmbito discursivo, assunção direta ao Planejamento Estratégico como referência metodológica para a elaboração desses documentos, sendo escolhido o ferramental do *Balanced Scorecard* – BSC, que, segundo a universidade, “trata-se de uma ferramenta de fácil adaptação às especificidades de uma instituição pública, além de possibilitar o acompanhamento mais efetivo dos resultados de toda a cadeia de valor da Instituição” (UnB, 2017, p. 22 – PDI).

Segundo Cunha e Kratz (2016), o BSC, sigla em inglês de “indicadores balanceados de desempenho”, nasceu para medir, estruturada e estrategicamente, resultados, de forma complementar à abordagem tradicional. A proposta integra indicadores financeiros com indicadores representativos dos processos internos da relação empresa e cliente. Essa metodologia parte da premissa de que

(...) a visão estratégica deve assumir a forma de um processo de aprendizado ao longo do tempo, sendo capaz de propiciar melhor alinhamento das ações operacionais com a missão e os objetivos, contribuindo, portanto, para transformar estratégia em ação (CUNHA; KRATZ, 2016, p. 97-8).

Embora não haja a assunção direta do ferramental do Planejamento Estratégico (PE), há uma opção por metodologia semelhante, também oriunda da

gestão empresarial, que está voltada à gestão estratégica, com definição de objetivos estratégicos, o que significa, fazer escolhas e tomar decisões com vistas à eficiência gerencial, racionalização de recursos e prestação de contas. Ao justificar a decisão sobre o método, a IES assume a compreensão de que “o processo de gestão das universidades públicas brasileiras tem sido permeado por desafios, envolvendo a escassez de recursos, a rigidez da estrutura administrativa e também as limitações administrativas na gestão”. (UnB, 2018, p. 23 – PDI).

Nessa esteira, o novo PDI da UnB

(...) tem como propósito fundamental ser um instrumento de gestão que contribua para o alcance dos resultados institucionais e para atingir os objetivos de **eficiência, de eficácia, de efetividade e de transparência das informações públicas**. O plano encontra-se **alinhado aos desafios contemporâneos e às atuais demandas relacionadas** ao ensino, à pesquisa, à extensão e à **inovação** no âmbito da Universidade. (UnB, 2018, p. 16, grifos nossos – PDI).

Percebe-se nesses excertos a declaração de uma concepção de planejamento vinculada ao PDI. Ao lançar mão de conceitos de eficiência, eficácia, efetividade, transparência pública, associados a ideia de que a IES deve responder às demandas e desafios contemporâneos, num contexto de escassez de recursos, o PDI alinha-se a uma concepção gerencialista, de planejamento, administração pública e, conseqüentemente, gestão universitária.

Em outra seção do PDI, “Desempenho da UnB em avaliações externas e rankings”, fica mais evidente a adesão ao discurso e visão organizacional gerencialista, de adaptação ao modelo de Estado avaliador, caracterizando a UnB, assim como as demais universidades da amostra, dentro o escopo do conceito de universidade operacional (CHAUÍ, 2003, 1999). O conteúdo da seção é voltado ao registro dos índices e indicadores sintéticos do SINAES e Capes atribuídos à IES e ao seu posicionamento em diversos rankings. Destaca-se a intencionalidade da instituição estabelecer com ação de acompanhamento do seu desempenho nos rankings, tomando medidas específicas para melhorar tal desempenho, como pode ser percebido a seguir:

No acompanhamento das avaliações externas são realizadas ações de melhoria da qualidade da coleta das informações, a fim de contribuir para a melhoria da posição da UnB segundo as metodologias dos *rankings*. Seu acompanhamento ocorrerá por meio de avaliação das metas de avanço da posição dos cursos e da UnB na classificação dos rankings, nos anos de vigência do PDI 2018-2022 (UnB, 2018, p. 128 – PDI).

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) elaborou o PDI cuja fundamentação foi a mais sucinta dentre as IES da amostra, porém essa característica não impediu que se assumisse logo nas primeiras linhas o uso de ferramental referenciado no planejamento estratégico e da gestão estratégica, os quais, como já vimos, têm origem na gestão empresarial.

Para UTFPR, as “ações estratégicas” são essenciais para as instituições de forma que elas se tornem “diferenciadas” nos dias atuais, por isso,

(...) o **planejamento organizacional** é a principal ferramenta para que sejam alcançados os objetivos descritos na missão, visão, valores e metas, conforme a disponibilidade de tempo, pessoal, infraestrutura física e financeiro-orçamentária; o relacionamento com a comunidade interna e externa, bem como os resultados estimados pela sociedade (UTFPR, 2017, p. 13, grifo nosso – PDI).

Ao assumir a necessidade de as instituições adotarem “ações estratégicas” para se diferenciar nos “dias atuais”, a IES, tangencia uma avaliação situacional adaptativa, deixando transparecer uma concepção competitiva, segundo a qual justifica-se a necessidade de “ações estratégicas”, para adaptar a instituição à situação vivenciada nos “dias atuais”, nos quais é imprescindível se diferenciar. Ou seja, não há nenhuma crítica ou análise de conjuntura, apenas adere-se automaticamente, orientando toda a instituição, via PDI, a partir dessa visão.

Outro indicador da aderência da UTFPR, assim como das demais UF da amostra, à perspectiva organizacional gerencialista é a preocupação em “manter a nota máxima na avaliação institucional, no credenciamento e no reconhecimento de curso (...)” (UTFPR, 2017, p 75 – PDI) e, para tanto, estabelecer uma relação limitada de alunos, docentes e tutores não superior a 30 alunos por docente/tutor.

É de se destacar que a motivação para a definição do número máximo de alunos por docente e tutores sendo a manutenção da nota máxima nas avaliações e outros instrumentos de avaliação regulatórios, isto indica a assunção dessa nota como expressão consolidada de qualidade, capaz inclusive de sintetizar melhores condições de aprendizagem para os alunos e de trabalho para os docentes e tutores.

Ao analisar os Planos de Desenvolvimento Institucional das cinco universidades que compõem a amostra desta pesquisa, observamos que todos eles são aderentes, no discurso e na forma, ao planejamento estratégico, definindo a

missão, visão e valores, objetivos e metas, constituindo-se como um plano estratégico quinquenal. Essa configuração não é aleatória, mas induzida por documentos oficiais que orientam a elaboração dos PDI<sup>41</sup>.

É perceptível também que há uma predominância do discurso organizacional e gerencialista nos PDI, os quais se valem de vocábulos (e conceitos) como desburocratização, racionalização de processos, eficiência, eficácia, efetividade e *accountability*<sup>42</sup>. Os diagnósticos situacionais, cujo eixo é a escassez de recursos diante de demandas crescentes, são acríticos e contextualizados de forma linear, sem considerar a essência e a totalidade (CURY, 1995), confirmando as conclusões de Clarke e Newman (1997), para quem o discurso gerencialista:

Preocupa-se com metas e planos mais que com intenções e julgamentos. Refere-se à ação mais que à reflexão. (...) Oferece um discurso tecnicista que priva o debate sobre suas bases políticas, de modo que o debate sobre os meios suplanta o debate sobre fins (p. 148, Apud SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 134).

Thiengo (2018), ao analisar o PDI de 14 universidades públicas, dentre as quais duas estão também em nossa amostra, objetivou apreender como a concepção da Universidade de Classe Mundial<sup>43</sup> orientou o Planejamento Estratégico dessas instituições. A autora observou que o consenso pela excelência constituído nas políticas para a educação superior globais, também ganhou força no âmbito institucional das IES brasileiras, “(...) o que configura uma cultura da excelência que

---

41 O Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006, que orientou a elaboração dos PDI estudados, foi revogado em 2017; no artigo 16 do primeiro e 21 do segundo, constam os itens mínimos que devem ser abordados no PDI, que tem, em boa medida, itens que são indicados para constar também em um plano estratégico, como missão, objetivos e metas.

42 Referenciamos nossa compreensão desse termo/conceito em Paula, Costa e Lima (2019), segundo as quais, a noção de *accountability* é multifacetada, podendo ter vários significados, em função da sua tradução em determinado contexto sociopolítico. Por isso, “não há um significado único que represente a *accountability*” (p. 4), podendo ser entendida tanto como diagnóstico e contabilização, como responsabilização, ou prestação de contas. Todavia, as autoras apresentam um entendimento sintético de que “os mecanismos de prestação de contas das IES, isto é, *accountability*, participam do regime de regulação pós-burocrático dos sistemas educativos, baseados nos postulados do Estado avaliador”, tratando-se então, esse cenário, de um “modelo de responsabilização baseado na lógica de mercado” (p.5).

43 Trata-se de um modelo de Universidade que, segundo Thiengo (2018), está fundamentado na ideologia da excelência, como mecanismo de diferenciação institucional e rendição ao mercado, caracterizado por elementos como internacionalização, altos e flexíveis parâmetros de financiamento e gestão e interação com o setor produtivo. Tal modelo está, segundo a autora, vinculado a um processo global de transformações da educação superior e é utilizado para induzir “condições para expansão do capital, no Brasil e no mundo, a partir da promoção de uma nova cultura institucional pautada pelos fundamentos empresariais, pela seleção de áreas estratégicas para inovação e, especialmente, pela promoção da internacionalização” (p. 392).



passa a operar no âmbito da gestão, da docência e da pesquisa a partir da noção de competitividade” (p. 357).

A autora chama atenção ainda para um conjunto de universidades que têm pretensões declaradas de se tornarem as melhores, de acordo com os rankings internacionais, tendo a explicitação deste objetivo estratégico expresso em seus PDI, evocando os *rankings* para conferir credibilidade e diferenciação às IES, justificando tratamentos diferenciados diante das outras instituições, num contexto de austeridade. Tal constatação vai ao encontro de nossos achados e confirmam o quanto os *rankings* suscitam “a emergência de uma cultura de avaliação contínua, que envolve, além do planejamento estratégico específico, realizado a partir da análise de indicadores, a coleta e organização de dados da própria instituição, acompanhamento e avaliação” (THIENGO, 2018, p 361).

Ficou evidente que, nas universidades federais analisadas, há uma predominância da perspectiva organizacional gerencialista na construção do PDI, inserida no campo teórico da gestão universitária, que concebe a universidade como uma organização social complexa (ETZIONI, 1984), que deve responder às demandas do capital na sociedade da informação, de forma adaptativa, enquadrando-se, portanto, no conceito de universidade operacional, conforme caracterização de Chauí (2003, 1999). Isso não significa, no entanto, que não haja outras concepções de planejamento presentes nas comunidades universitárias estudadas e nem que o predomínio da concepção organizacional gerencialista possa ser considerada monolítico.

A Nova Gestão Pública e, por consequência, o gerencialismo, estão sujeitos a influências do contexto em que se inserem, pois diversos sujeitos, tradições culturais e institucionais, além de outras condições materiais, determinam as sínteses que as organizações produzem a partir dos processos de gestão. É razoável admitir que, mesmo que o texto dos PDI expresse tal predomínio, ela, de fato, não se confirme na sua implementação, pois disputas, que possam ter ocorrido na elaboração do plano, continuam candentes no cotidiano da universidade influenciando a execução das políticas institucionais prevista no PDI.

### 4.3 DISPUTAS DE CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO: A VITÓRIA DE UM PROJETO REGULADOR/CONTROLADOR?

Dias Sobrinho (2003), em estudo que sistematizou uma série de enfoques de avaliação, apresentando um panorama sobre a temática, afirma que as avaliações “podem ser definidas a partir de distintos ângulos e lhes são atribuídos diferentes fins, funções e propósitos” (p. 52), configurando-se como um termo e campo pluri-referencial, não podendo haver uma única forma de ser encarada. Entretanto, sem desconhecer o aspecto multidimensional conceitual, político e social da avaliação, e muito menos as disputas na qual este tema e política estão inseridos, conforme já discutimos nesta tese, diversos pesquisadores brasileiros dividem as disputas históricas no campo da avaliação educacional no país em duas concepções contrapostas<sup>44</sup>. Pfeifer (2012), ao debruçar-se sobre a literatura especializada, depara-se com utilização de ideias e concepções antagônicas acerca do tema, baseando as argumentações e explicações em aproximações, diferenciações e comparações a partir de sistemas analíticos dicotômicos. Weber (2010), aponta:

Embora seja corrente a crítica a visões dicotômicas ou dualistas, é frequente admitir-se a confrontação de, pelo menos, duas concepções de avaliação do ensino superior brasileiro que, por sua vez, remetem a concepções congruentes de universidade e de formação em nível superior: Silva Junior, Catani e Gilioli (2003, p. 11), por exemplo, contrapõem a avaliação imposta do exterior e a visão de “universidade privatista, produtivista e utilitarista” à “avaliação global, voluntária e de forma participativa” e a visão de “universidade pública, com realce para sua função social” (p. 1256).

Belloni (1999) caracteriza a avaliação por duas tendências principais: a primeira relaciona-se à regulação e controle enquanto a segunda relaciona-se à melhoria e mudança. Meneghel e Lamar (2002) contrapõe à avaliação orientada sob a égide neoliberal, a avaliação como construção social. Rothen (2006) contrapõe as concepções da emancipação/formação à da regulação/controladora. Zainko (2008), ao analisar a construção do processo de avaliação da educação superior brasileira com foco nas diferentes concepções e suas implicações nas políticas de avaliação, observa que o SINAES buscou consolidar uma cultura de avaliação institucional em

---

44 Em verdade encontramos vasta literatura sobre o tema vinculado à educação superior, porém, por entendermos que toda a política de avaliação no Brasil tem uma espinha dorsal, tomamos a liberdade de generalizar as reflexões sobre concepção na educação superior também para a educação básica.

que se evidencie a mudança de concepção de avaliação que supere a fase estática do provão, em direção a uma forma processual e dinâmica. Nesta mesma toada, Dias Sobrinho (2010), dentre as diversas avaliações, apontou para a avaliação dinâmica em contraposição à avaliação estática.

A avaliação estática intervém sobre os produtos ou resultados finais, é preponderantemente somativa, objetiva, controladora e tendente a representar uma ordem legal-burocrática. A avaliação dinâmica prioriza o processo, as mudanças que ocorrem em determinados intervalos, as causalidades que levam à compreensão dos resultados e tende a valorizar a dimensão formativa (p.216).

Gomes, Silva e Arruda (2017) analisaram o campo da educação superior e suas disputas a partir do engajamento e posicionamento de determinados sujeitos na formulação e implementação das políticas de avaliação desse nível, chegando a sintetizar tais disputas entre a avaliação racional-objetivista e a avaliação contextual-participativa:

(...) tais disputas materializam-se no embate entre os que defendem os exames ou testes padronizados, coordenados pelas agências governamentais, cujo cimento que o sustenta é o discurso da avaliação racional-objetivista, caracterizado por práticas avaliativas que se orientam pela mensuração de desempenho e de resultados, com o estabelecimento de hierarquias e rankings, ênfase no controle técnico-burocrático e nos instrumentos elaborados externamente, como exames nacionais, avaliação em larga escala, e avaliação institucional externa (...). E, por outro lado, os que defendem a avaliação coordenada de dentro e realizada pela comunidade universitária, baseada no discurso da avaliação contextual-participativa, caracterizado pela perspectiva formativa, processual, pedagógica, com pretensões emancipatórias, propositivas e transformadoras, com ênfase no respeito à identidade institucional e na participação ampla ou democrática nos processos e nas atividades avaliadas (p. 918).

Borges e Rothen (2019), ao discutirem a constituição do campo da avaliação educacional no Brasil com base nas concepções de intelectuais acadêmicos brasileiros atuantes na área durante a década de 1980, organizaram a produção desses intelectuais em duas abordagens principais: avaliação como resultado e avaliação como processo. A primeira concepção de avaliação “parte de um entendimento da avaliação como atividade complexa, multidisciplinar e diversificada, cujo objetivo é determinar o valor de algo, podendo ser esse valor a medida do comportamento de uma população” (p. 919). E a segunda concepção, “ênfatisa a importância do diálogo no processo de avaliação, e para isso defende-se a interação

entre todos os participantes do processo, buscando detectar as dificuldades por meio de um diagnóstico da situação” (p. 923).

Essa dicotomia de abordagens<sup>45</sup> ou concepções de avaliação, certamente expressam, também, uma dicotomia de projetos, tanto de educação como de sociedade, pois a avaliação, por estar intrinsecamente vinculada à natureza humana, também está provida de interesses, políticos e ideológicos. Por este motivo, Dias Sobrinho (2003) ressalta a importância de se diagnosticar que tipo de sociedade e de educação se quer a partir da percepção dentro das diversas políticas públicas. Neste sentido, torna-se necessário desvelar as concepções de avaliação expressas nos Plano de Desenvolvimento Institucional e Relatórios das Comissões Próprias de Avaliação das universidades federais da amostra, assim como as visões de sociedade, de educação e universidade que as fundamentam, além de relacioná-las com as concepções de planejamento também expressas nos PDI.

É certo que, além das percepções, valores e visões de mundo dos avaliadores, enquanto indivíduos, também os governos influenciam e interferem na avaliação, por exemplo, materializando políticas que procuram aferir a qualidade do sistema educacional (SOUSA; ROCHA, 2018), que se tornou tema central da agenda da educação (DIAS SOBRINHO, 2008). Somadas à qualidade surgem questões de acreditação, fenômeno que ganha importância com o desenvolvimento de estratégias de mercado, como massificação diversificação, privatização e transnacionalização do sistema educacional, guiadas pela concepção neoliberal, a qual tem primazia nas noções de qualidade e modelos de avaliação (DIAS SOBRINHO, 2008).

Essa primazia neoliberal se constituiu durante a segunda metade dos anos 90, quando a educação foi marcada por uma série de reformas inseridas no contexto da reforma do aparelho do Estado, a qual visou responder às consequências da crise estrutural do sistema do capital iniciada na década de 1970. A partir da estruturação de novos paradigmas para a administração pública, baseado num modelo de eficiência, o governo foca sua intervenção a partir dos resultados das políticas, de forma que a adoção de estratégias de avaliação de desempenho possa ser explicitada na forma de *ranking* (ZANARDINE, 2008).

---

45 No trabalho de análise dos excertos relevantes oriundos do processo de codificação analítica utilizaremos a categorização de Rothen (2006), que contrapõe as concepções da emancipação/formação à da regulação/controladora, pois entendemos que é a que melhor sintetiza tanto cada concepção em si, como também a oposição entre elas.

A centralidade e o papel indutor da avaliação na gestão pública (WEBER, 2010) e na regulação das políticas educacionais (SOUSA; ROCHA, 2018), nesse contexto da reforma gerencialista do Estado, promove o paradigma gerencial, baseado na eficiência, eficácia descentralização, participação da comunidade, prestação de contas e responsabilização, produzindo gradativamente a construção de um “consentimento ativo” na população (SHIROMA; SANTOS, 2014).

Objetivando desvelar as concepções de avaliação presentes nos documentos analisados, a partir dos excertos selecionados no processo de codificação dos documentos, passamos a analisar os excertos representativos de cada universidade.

A análise dos excertos relevantes dos documentos da Universidade Federal da Bahia (UFBA), demonstrou uma preponderância, no planejamento institucional e na avaliação, da concepção reguladora/controladora, cujas consequências são, como já vimos, o fortalecimento da hegemonia da perspectiva organizacional gerencialista de universidade, caracterizando a IES dentro do escopo do que Marilena Chauí (1999, 2003) chamou de universidade operacional. Os trechos a seguir dão conta de comprovar tal conclusão:

A avaliação tem papel fundamental no ciclo que define à **governança** (direcionar, monitorar, avaliar). São os processos avaliativos que permitem a **accountability**. Isso significa que as informações sobre a atuação governamental devem estar disponíveis para que todos (...) saibam se:

- a. os recursos governamentais são utilizados apropriadamente e os gastos efetuados de acordo com as leis e regulamentos;
- b. os programas e projetos governamentais são conduzidos de acordo com seus objetivos e efeitos desejados;
- c. os serviços governamentais seguem os **princípios da economia, da eficiência, da eficácia e da efetividade** (UFBA, 2017a, p. 128-9 – PDI, grifos nossos).

Relacionar a avaliação à governança e ao *accountability* é fazer uma relação direta com conceitos propostos pela Administração Pública Gerencial. O primeiro, tomado emprestado do Banco Mundial, foi definido como as “condições financeiras e administrativas para transformar em realidade as decisões que se toma” (BRESSER-PEREIRA, 1997, p.40). A governança, especificamente voltada à reforma administrativa, é um dos pilares da reforma gerencial do Estado, pois os reformadores consideram que a crise estrutural do capital foi uma crise de governança, pois a entendem como uma crise fiscal e não uma crise de acumulação do capital.

O segundo conceito é compreendido por Bresser (1997) como responsabilização dos governantes e ligado, na sua proposta de reforma, à governabilidade em regimes democráticos, à qual remete à legitimidade social do Estado e seu governo junto à sociedade. Associar a avaliação à prestação de contas à sociedade e responsabilização, na perspectiva da governabilidade e da governança, assumindo os princípios da eficiência, eficácia e efetividade, significa uma ligação direta com a perspectiva organizacional gerencialista, colocando a UFBA, como temos visto, no escopo da universidade operacional (Chauí, 1999, 2003).

Outro excerto, dessa vez retirado do relatório da Comissão Própria de Avaliação (RCPA) da UFBA, continua reforçando a concepção reguladora/controladora de avaliação e, por consequência, a perspectiva organizacional gerencialista de universidade. Trata-se de uma subseção dedicada a registrar a ação de acompanhamento dos cursos com baixo rendimento:

Esta ação teve inicialmente o objetivo de acompanhar os procedimentos propostos pelos cursos com conceitos CPC abaixo de 3 **para melhoria da qualidade**. Certamente isto contribui positivamente para **o aumento médio do escore dos cursos** de graduação da UFBA, pois a média dos conceitos dos nossos cursos atualmente está próximo de 4. No entanto, esta ação se estendeu para todos os cursos, independentemente do conceito obtido (UFBA, 2017b, p. 16 – RCPA – grifos nossos).

Ao tratar do eixo “políticas acadêmicas” do RCPA, o documento enfatiza os resultados do ENADE e a criação de indicador específico de desempenho da graduação (IQGRAD), que considera a média de desempenho do ENADE no último ciclo avaliativo. Ao justificar a criação deste indicador interno, assume-se que para a universidade “O ENADE é um importante indicador de desempenho do estudante, por conseguinte, de qualidade do curso (...)” (p. 26). Em seguida, ao observar a evolução do IQGRAD, concluí:

Trata-se de uma melhoria muito significativa, sobretudo quando se considera que esse conjunto de cursos é o que apresentava, historicamente, pior desempenho no ENADE (em parte pelo boicote ou pouca importância atribuída ao exame). Essa mesma tendência se observa quando os demais conjuntos de cursos são examinados (p. 27-8).

(...)

Certamente tais resultados positivos revelam que os esforços em prol de maior engajamento do aluno ao participar do ENADE, algo que vem sendo feito sistematicamente nos últimos anos, agora em uma ação conjunta da PROGRAD e da SUPAD, começam a surtir efeito (p. 28).

Ao analisar o relatório da Comissão Própria de Avaliação (RCPA) da Universidade Federal Fluminense pudemos perceber, logo de início (p. 14), a adesão ao ferramental do Planejamento Estratégico também na autoavaliação. É evidente o uso de terminologia da gestão empresarial como, por exemplo, “gerenciamento, controle e avaliação” (p. 20). Em específico, a análise dos excertos relevantes, que emergiram no processo de codificação, também desvela a concepção reguladora/controladora de avaliação, sustentada na perspectiva organizacional gerencialista majoritária no documento. Vejamos a análise dos excertos mais representativos a seguir:

Na perspectiva **Resultados Institucionais** (Tabela 2<sup>46</sup>) observa-se que a UFF mantém o conceito médio de 4 no índice geral dos cursos (IGC), aquém da meta estabelecida para 2017. Embora o conceito 4 (muito bom) seja considerado um bom resultado, ações vêm sendo continuamente realizadas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), pela Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) e Pró-reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PROPPI), junto as coordenações de Cursos, no sentido de manter e até mesmo melhorar este índice (UFF, 2018b, p. 23 - RCPA)

Percebe-se neste excerto que: 1) a IES estabeleceu uma meta em 2017 para o desempenho no IGC, a qual não foi atingida em 2018; 2) há, por parte da CPA e outros órgãos da universidade, o desenvolvimento de ações para manter ou melhorar essa nota. Fica evidente que a UFF adota os índices e indicadores sintéticos do SINAES como critério de qualidade, a ponto de estabelecer como meta a ampliação de um resultado bom, para um resultado ótimo. Associando essa preocupação à diretriz contida no RCPA e PDI que, após um período de ampla expansão, a universidade volta-se agora para a qualidade acadêmica, podemos inferir que, a partir da visão expressa nos documentos, a UFF considera que a qualidade acadêmica é representada pelas notas atribuídas pelo SINAES. Outros excertos ajudam a compor nossa análise:

A UFF obteve IGC 4 em 2016, **destacando-se a evolução crescente do IGC contínuo** de 3,34, em 2015, para 3,45, em 2016. (...) A UFF **vem avançando** no aperfeiçoamento dos seus indicadores institucionais, **tornando-se uma das grandes** universidades do país. A confirmação desse avanço institucional positivo **é o Conceito Institucional (CI) 5**, obtido na avaliação externa realizada em 2012, válido até 2022, para fins de credenciamento institucional. (UFF, 2018b, p.37 – RCPA – grifos meus)

---

46 A tabela 2 do RCPA da UFF apresenta indicadores de 2017 da perspectiva “resultados institucionais”

Destaquei com grifos trechos que corroboram o entendimento institucional sobre qualidade. É nítido o controle da “evolução” dos índices, além da direta relação entre o Conceito Institucional (CI) máximo como “confirmação” do avanço positivo. Menos direto, porém não menos importante, é a assunção de uma visão competitiva associada aos índices e indicadores, representada pela frase “...tornando-se uma das grandes universidades do país”. Essa postura competitiva, que já vimos na adesão aos *rankings*, quando apresentamos a análise do PDI, está alinhada à perspectiva organizacional gerencialista.

Os excertos abaixo, confirma a competitividade institucional ao expor ações da IES em direção ao convencimento de estudantes para a realização, com responsabilidade, do ENADE. Tal postura desvela, mais uma vez, a relação entre qualidade e índices de desempenho, como ícones representativos da excelência da universidade.

Em 2017, a DAV e a CPA realizaram extensa campanha de esclarecimento (<http://cpa.sites.uff.br/campanha-enade-2017/>) junto aos estudantes que realizaram a prova do ENADE em novembro/2017, enfatizando a importância de realizar a prova com responsabilidade, para que o **conceito obtido pelo curso de graduação seja reflexo da excelência da universidade pública, gratuita, laica e de qualidade** (UFF, 2018b, p.38 – RCPA – grifos nossos).

Outro excerto, exposto abaixo, que pode parecer irrelevante, foi selecionado por ser parte do conteúdo do relatório da CPA, o qual, por tratar da autoavaliação, principal instrumento representativo da concepção de avaliação emancipadora/formadora, esperava-se que fosse menos adiante ao discurso organizacional gerencialista.

“Em um primeiro momento, a **filosofia organizacional, constituída pela missão, visão e valores da instituição**, serviu como subsídio para tratar as diretrizes gerais, fundamentais para o planejamento” (UFF, 2018b, p. 76 – RCPA – grifos nossos).

Como se pode perceber, o documento lança mão de termos/conceitos oriundos da gestão empresarial, como “filosofia organizacional”, “missão, visão e valores”. Analisando o texto no contexto, ou seja, todo o conteúdo em que o excerto compõe, confirmamos a aderência à perspectiva organizacional gerencialista e, por consequência, à concepção de avaliação reguladora/controladora. A seção do excerto



é destinada a apresentar “as ações estratégicas propostas no planejamento estratégico do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2018-2022” (p. 75).

Mais adiante o texto descreve o processo de constituição do planejamento estratégico pela comissão de orçamentos e metas, da qual a CPA faz parte. Neste processo há corrente uso de terminologias empresariais, dando conta de que há estreita ligação entre a avaliação e o planejamento, sendo os relatórios da CPA instrumentos de diagnósticos para a elaboração o PE na UFF. Essa ligação, induzida pela legislação, tem sido marcada, como temos visto, por uma espécie de apropriação da autoavaliação pela dinâmica organizacional gerencialista, corroborando a concepção de avaliação reguladora/controladora.

A Universidade Federal do Pará (UFPA) fugiu um pouco do padrão que já vimos observando nas demais IES da amostra, pois o relatório da CPA é basicamente uma pesquisa de opinião com a comunidade acadêmica. Porém, mesmo assim, busca registrar e expressar uma estreita relação entre planejamento/PDI e avaliação/CPA. O excerto abaixo dá conta de exemplificar essa intenção.

O processo de autoavaliar auxilia no processo de planejamento, tendo em vista que, a UFPA, neste ano vem apresentar um novo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e muitas questões estão sendo discutidas neste momento, desta forma, o resultado desta autoavaliação poderá contribuir neste processo (UFPA, 2015, p. 5 – RCPA).

Os dois excertos listados a seguir fazem parte da última seção do RCPA, denominada “o processo de autoavaliação como elemento da consolidação da política de planejamento e do desenvolvimento institucional”, que fechou a apresentação dos gráficos e a descrição dos resultados da pesquisa de opinião avaliativa. O título, por si, já corrobora a estreita relação entre o planejamento e a avaliação, porém, a análise dos excertos abaixo, demonstra de forma mais direta que, mesmo timidamente, a UFPA também está capturada para a concepção de avaliação que está mais focada nos resultados do que no processo, fortalecendo a concepção reguladora/controladora de avaliação; Vejamos:

Somente pelo aperfeiçoamento da cultura de planejar e avaliar de modo permanente, seremos capazes de participar das profundas transformações socioculturais de nosso tempo (UFPA, 2015, p. 74 – RCPA).

Nos últimos anos, a UFPA tem atingido alguns resultados importantes com respeito aos processos avaliativos internos e externos: a) o aumento da nota da Avaliação Institucional de 3,0 (três) em 2009 para 4,0 (quatro) em 2014; b) a melhoria do quadro geral das avaliações *in loco* do processo de credenciamento e reconhecimento dos cursos de graduação (UFPA, 2015, p. 74 – RCPA).

É possível perceber uma certa contradição entre os excertos e também com a análise de que esses excertos expressam a concepção de avaliação controladora/reguladora, pois a primeira parte fala-se de transformações socioculturais e a segunda registra “resultados importantes” e ressalta a evolução e melhoria da IES a partir de um índice do SINAES. Porém, ao compreender os excertos no seu texto, encontramos: 1) afirmação da avaliação institucional na sua relação com o planejamento estratégico, 2) análise situacional acrítica, que constata o momento que vivemos, de forma simples, mas constata e 3) a ideia de que a universidade pode se adequar/melhorar para superar este momento que vivemos, com apoio da avaliação e do planejamento estratégico.

Por fim, registra-se que, no segundo excerto, citado acima, a universidade menciona o aumento no conceito institucional e uma melhoria geral nas avaliações *in loco*, o que, mesmo timidamente, e considerando contexto, reforça a concepção de avaliação reguladora/controladora na Universidade Federal do Pará.

A análise relatório da Comissão Própria de Avaliação da Universidade de Brasília, com vistas em desvelar as concepções de avaliação expressadas por esse documento, nos permitiu observar estreita conexão entre avaliação e planejamento, pois no RCPA há intensa referenciação ao PDI. Essa relação, como já sabermos, é desejável e induzida pela legislação que regulamenta o SINAES e o PDI, porém, para além de observar essa relação, observamos essencialmente as concepções que a permeiam. No caso da avaliação, o RCPA da UnB reforça a concepção reguladora/controladora, a qual combina, perfeitamente, com o Planejamento estratégico do PDI e a perspectiva organizacional gerencialista, distanciando a concepção emancipadora/formadora, aproximando a universidade pública cada vez mais da gestão empresarial, cuja racionalidade remete à Administração Pública Gerencial. Vejamos:

A elaboração deste relatório teve como objetivo contribuir para o conhecimento da instituição e o **apoio à tomada de decisão**; permitir que os indivíduos tenham uma visão geral das atividades desenvolvidas, de suas condições de trabalho e dos resultados

obtidos nas diferentes ações; e **permitir uma avaliação das metas definidas** no planejamento institucional da UnB (UnB, 2018, p. 20 – RCPA, grifos nossos).

Os grifos do excerto apresentado acima mostram uma o que pode ser uma “captura” do relatório da CPA pela perspectiva organizacional gerencialista, pois como já vimos, a autoavaliação sempre foi o centro da proposta do SINAES (DIAS SOBRINHO, 2008) e, desde o PAIUB, tem em si uma simbologia e grande capacidade de servir como instrumento para imprimir uma cultura de avaliação emancipadora e formativa.

Consideramos que, o RCPA estabelecer e expressar um objetivo de servir de instrumento para a tomada de decisão e permitir uma avaliação das metas definidas no planejamento, pode indicar, via essa terminologia organizacional, oriunda da gestão empresarial, adesão à concepção reguladora controladora de avaliação, cujo fim prático e efetivo é apenas produzir metas e monitorá-las, com viés estratégico, deixando para trás seu potencial formador e reflexivo original.

Também foi promovido o evento Rumo ao Enade Vamos **mostrar a força da UnB**, com o objetivo de esclarecer os objetivos do Exame e dúvidas dos estudantes e coordenadores de curso (UnB, 2018, p. P – RCPA, grifos nossos).

Este trecho demonstra a “posição” da instituição perante o ENADE. Ao usar a expressão “vamos demonstrar força da UnB”, indica que pretende melhorar os resultados no exame, atribuindo a ele a capacidade de mostrar força ou fraqueza de uma IES. É evidente que a instituição legitima totalmente o ENADE como uma expressão de qualidade merecedora de políticas institucionais voltadas para melhorar ou manter bons resultados.

A preocupação com os resultados do ENADE e com os índices e indicadores sintéticos do SINAES, já expressa no PDI, também ficou evidente no RCPA. Assim como no primeiro, há no segundo uma seção específica destinada a registrar, analisar e controlar o desempenho da UnB nas avaliações externas e nos rankings. Essa seção vai da página 37 à 48 e aborda, comparando e registrando, por anos e cursos, o desempenho no Conceito de Curso, CPC, IGC. Além de abordar a iniciativas institucionais para melhorar em 6 rankings e um guia.

A seguir, com o objetivo de desvelar a concepção de avaliação nesse documento, apresentamos os excertos selecionados no processo de codificação do

relatório da comissão própria de avaliação da Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR), os quais, assim como nas demais universidades federais, reforçam a concepção de avaliação reguladora/controladora. Vejamos:

No ano de 2014 foi nomeada uma comissão com o objetivo de acompanhar os resultados obtidos nos relatórios de cursos avaliados pelo ENADE, identificar pontos positivos, pontos de melhoria e implementar mudanças quando necessário (UTFPR, 2018, p. 38 – RCPA).

Ao tratar dos “mecanismos para avaliar a UTFPR”, relata-se sumariamente como funciona a avaliação nessa IES, dando conta, no ano de 2014, da nomeação de uma comissão cujo objetivo focou no nos resultados obtidos em relatório de cursos, pois, até esse ano a autoavaliação era composta de um sistema de avaliações de desempenho dos servidores da universidade, organizado da seguinte forma:

a) Avaliação do Desempenho Individual do Servidor (os servidores docentes, técnico-administrativos e em função de chefia são avaliados por sua chefia imediata, representando 70 (setenta) pontos na Avaliação Anual destes), b) Avaliação do Docente pelo Discente (corresponde a 30 (trinta) pontos na Avaliação Anual do Servidor Docente), c) Avaliação dos Setores pelos Usuários (corresponde a 30 pontos na Avaliação Anual do Servidor Técnico-administrativo); d) Avaliação das Chefias pelos Subordinados (corresponde a 30 (trinta) pontos na Avaliação Anual do Servidor em Função de Chefia). (UTFPR, 2018, p. 38 – RCPA).

De uma forma diferente das demais IES estudadas neste estudo, a UTFPR, foca sua autoavaliação institucional na conjugação do desempenho do servidor pelos que usam ou supervisionam seu trabalho e a complementa com uma avaliação do clima organizacional. Esse formato, embora realizado por meio de um *survey*, destaca-se em meio ao cenário identificado por Cunha (2010) em que o normal é que esse processo se realize por meio de pesquisas de satisfação. Percebe-se a concepção reguladora/controladora de avaliação, justamente no fato de orientar a autoavaliação pela avaliação de desempenho do “cliente”, “usuário” em relação ao “prestador de serviços”, relação que teria, na avaliação docente pelos discentes, por exemplo, o professor como prestador de serviço e o estudante como cliente, e assim por diante. Percebemos uma relação direta com a busca da implantação na administração pública da cultura do cidadão-cliente, conforme preconizou o Plano Diretor para Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995):

Espera-se, nesta etapa, que os órgãos da administração pública adotem uma nova postura gerencial, baseada em objetivos bem definidos, alinhados com os do governo, e que implementem uma nova sistemática de avaliação de desempenho, tanto em nível institucional, quanto individual (p. 57).

Há também, como nos demais RCPA das IES da amostra, uma preocupação em registrar e controlar o desempenho nos indicadores e índices do SINAES, de forma a legitimá-los como indicadores representativos da qualidade da educação construída na instituição, conforme ilustra o excerto abaixo:

O crescimento do IGC contínuo da graduação e da pós-graduação fez com que a UTFPR obtivesse a melhor colocação comparativamente às outras instituições públicas. **Os números sugerem o atendimento da missão da instituição e da sua função social.** Sua inserção nas mais diferentes regiões do estado do Paraná indicam a sua contribuição para a democratização do ensino público, gratuito e de qualidade (UTFPR, 2018, p. 78 – RCPA, grifos nossos).

Nessa citação, é possível perceber uma postura comparativa e competitiva em relação às outras instituições, mas principalmente a assunção de que “os números” indicam que a IES atende sua função social, o que entrelaça fortemente a IES com a concepção reguladora/controladora de avaliação.

Chegamos até aqui apresentando a análise que fizemos dos documentos das IES da amostra a partir dos excertos selecionados no processo de codificação descrito no capítulo 3 com foco nas categorias analíticas, concepção de avaliação e planejamento e contexto da relação avaliação/planejamento, que emergiram desse mesmo processo de codificação. Iniciamos a discussão com uma breve, mas necessária, contextualização teórica e histórica sobre o Planejamento, que subsidiou a leitura dos documentos, complementando o arcabouço teórico-metodológico já constituído na pesquisa até então.

Percebemos que as políticas de planejamento têm uma “trajetória” parecida com as políticas de avaliação, sendo influenciadas (e influenciando) decisivamente pela conjuntura, o que não poderia ser diferente, uma vez que, em se tratando de políticas públicas, essas estão sujeitas às relações que são estabelecidas e se estabelecem na sociedade sob a mediação do Estado. A crise estrutural do capital, ocorrida a partir de 1970, determinou essencialmente o foco das políticas de

planejamento e da avaliação, de modo que ambas se tornaram campo de disputas entremeadas por disputas de (e na) sociedade, educação e universidade.

Em meio a essas disputas, observamos que, desde 1995, quando teve início formal o processo de reforma do aparelho do Estado brasileiro, sob orientação da Nova Gestão Pública, ou Administração Pública Gerencial, vem se consolidando a hegemonia deste pensamento na gestão pública, cujas consequências mais recentes, no campo da universidade, podem ser vistas, as vezes indireta, as vezes diretamente, no discurso que emerge dos Planos de Desenvolvimento Institucional e dos relatórios das CPA das universidades estudadas.

Consideramos que, esses discursos dos documentos analisados são representativos de práticas institucionais já consolidadas ou potenciais pois, assim como assinala Gramsci (1978), sendo verdadeira a premissa que toda linguagem contém elementos de uma concepção de mundo, verdadeira também é a conclusão de que é possível fazer juízo da visão de mundo de um sujeito a partir de sua linguagem. Portanto, como pudemos observar, é verdade que esses discursos, presentes em todos os documentos de todas as instituições estudadas, expressam consensos produzidos e contradições condensadas dentro do bloco de poder dirigente (GRAMSCI, 1978; POULANTZAS, 1980) do Estado nacional brasileiro em torno da concepção e função da universidade e da política de avaliação sob a égide do neoliberalismo, desde a década de 1980. Porém, também é verdade que esses documentos, por serem oficiais, escondem as contradições existentes na comunidade universitária e as disputas inerentes aos processos de formulação dos PDI e RCPA, os quais transpareceriam em estudos sobre a formulação dos mesmos ou de implementação das políticas institucionais.

É preciso reconhecer que, o fato de os discursos e concepções contra-hegemônicas, de planejamento e avaliação, não terem sido devidamente evidenciados nos processos de codificação, focado no uso dos resultados das avaliações, não significa que eles não existam, ou que não os reconhecemos. Em nossa visão, significa que a força do discurso e das concepções gerencialistas, controladoras e reguladoras, referenciadas na NGP, foram maiores no processo de síntese desses documentos analisados. Este fato, ao mesmo tempo que indica as limitações inerentes aos recortes metodológicos que fizemos, permite reconhecer, nesses achados, a expressão de um momento específico das universidades que pode mudar, seja nos processos de implementação das políticas inscritas no PDI, quando

novamente as forças hegemônicas e encontrarão com as forças contra-hegemônicas, seja nos processos de avaliação e elaboração de outros documentos sínteses da avaliação e do planejamento institucional.

Isto posto, podemos afirmar que análise da documentação mostrou que todas as universidades estudadas estão sob forte influência da Administração Pública Gerencial, condensando o contexto da relação planejamento/avaliação dentro dessa perspectiva. Do ponto de vista das concepções de planejamento observamos que em todas as universidades analisadas a visão da gestão estratégica e gerencial, expressa principalmente pelo uso e defesa do uso, de ferramental oriundo da gestão empresarial é hegemônica. Com relação às concepções de avaliação, também foi percebemos a hegemonia da visão reguladora/controladora, chamando a atenção o fato de não percebermos nos relatórios da CPA, uma discussão que expressasse as disputas de concepções que ainda é vívida no campo teórico, porém, parece não ser mais na gestão das universidades.

Sob influência hegemônica da perspectiva organizacional gerencialista, as universidades estudadas, percorrem trilhos que as levarão a serem tornadas organizações operacionais (CHAUÍ, 1999, 2003). Contudo, é fato que as comunidades universitárias, em meio as suas contradições, não caminham sozinhas por essas trilhas, há influências determinantes dos governos. As mudanças pelas quais o SINAES passou desde sua elaboração até hoje, sobretudo as que envolveram os índices, em 2008 (IGC, IDD e CPC<sup>47</sup>), permitiram, por exemplo, a produção de *rankings* nacionais na Educação Superior, o que estreita ainda mais a distância que leva a universidade à sua completa mercantilização.

Para além de consolidar a avaliação como instrumento técnico-gerencial de controle e regulação, focado nos resultados, e produzir uma derrota para o campo teórico e político que defende a avaliação na perspectiva emancipadora/formativa (GOMES; SILVA; ARRUDA, 2017), esse curso de alterações do SINAES, em especial o que envolveu os índices, localiza as consequências da política nacional de avaliação da Educação superior, no processo de consolidação, nas universidades, da ideologia do gerencialismo, conformando as instituições de educação superior públicas num modelo de administração pública voltada ao mercado, sob a tutela de um Estado

---

47 Índice Geral de Cursos, Indicador de Diferença entre os Desempenhos observado e esperado, Conceito Preliminar de Curso

mínimo, neoliberal, orientado para responder às demandas do capital diante da crise em curso desde 1970 que Mészáros, (2011a, 2011b, 2000) caracterizou como estrutural. Porém, essa discussão nos remete à pergunta que intitulou essa seção, na qual perguntamos se as disputas de concepção de avaliação foram vencidas pelo projeto controlador/regulador.

Os dados nos permitem afirmar que o discurso gerencialista se sobressai, tanto nos PDI quanto nos RCPA das universidades estudadas. Este achado está em conformidade com discussões e estudos que apresentam a NGP como hegemônica não só na administração pública “geral”, mas também na educação e que no caso da educação, há fortes ligações entre a NGP e as políticas de avaliação sistêmicas (NEWMAN; CLARKE, 2012; OLIVEIRA, 2015, MANCEBO; SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2018; TINOCO, 2013; MARQUES, 2020; VERGER; NORMAND, 2015). Porém, ainda que possamos reconhecer, pelo exposto que, nos últimos se construiu condições, materiais e simbólicas que nos impõe enxergar uma derrota (que ainda vige) do campo que defende a avaliação na sua perspectiva emancipadora/formadora, essas mesmas condições, materiais e simbólicas, conformam no seu interior o potencial contra hegemônico que, ou não permitiu que o projeto gerencialista avançasse ainda mais, ou pode promover embates capazes de constituir outras condições, materiais e simbólicas. Nesse sentido, e reconhecendo que a história da política nacional de avaliação, conforme vimos no capítulo 1, é uma história de embates, disputas, vitórias e derrotas, ousamos dizer que o reconhecimento dessa “derrota”, diante dessa conjuntura, pode ser o primeiro passo para a construção de “vitórias” no futuro.

Neste capítulo, o foco de nossa análise foi as concepções de avaliação e planejamento, assim como o contexto da relação avaliação/planejamento, o que permitiu compreender a visão que sustenta os usos institucionais dos resultados. A seguir apresentaremos a análise focada no uso institucional dos resultados das avaliações do SINAES, identificando a forma e a “intensidade” desses usos oficialmente pelas instituições.



## 5. FORMAS DE USO INSTITUCIONAL DOS RESULTADOS

A avaliação de programas governamentais tem localização estratégica no ciclo de gestão a partir da reforma do aparelho do Estado iniciada em 1995 no Brasil. Constituída como instrumento para subsidiar o controle dos resultados, subsidiar o planejamento, orçamento e gestão governamentais, a avaliação de programas objetiva melhorar a eficiência e a qualidade dos serviços públicos e desenvolver uma cultura gerencial nas organizações (SERPA, 2010). No entanto, em que pese essa institucionalização, a utilização das avaliações de programas governamentais tem recebido pouca atenção, sendo este campo identificado como incipiente no Brasil (SERPA, 2010; 2014; FREITAS 2012; GRIBOSKI, 2014), onde prevalece a crença de uma relação simples e linear entre avaliação e ação.

Nessa perspectiva, supõe-se que, uma vez disponibilizadas, as avaliações e o conhecimento por ela produzidos serão utilizados para atender a demanda de múltiplos atores. Prevalece a percepção de que a avaliação é capaz de fornecer informações objetivas, livres de julgamento de valor e que atenderiam a todos os propósitos (SERPA, 2010, p. 19)

Essa visão demanda, por parte do governo brasileiro, cada vez mais, avaliações que não levam em devidamente em conta, a questão da utilização. Por isso julga-se então, necessário desenvolver, no Brasil, estudos que sejam capazes de compreender a utilização das avaliações, nos seus diversos aspectos, tais como: as formas de utilização das avaliações, que fatores influenciam na utilização, os mecanismos de medição da utilização, além das características metodológicas dos estudos empíricos, constituindo um campo de estudos da utilização das avaliações de programas e políticas governamentais no país.

O campo da utilização foi iniciado nos Estados Unidos, na década de 1970 a partir de um debate que envolveu os proeminentes teóricos estadunidenses Carol Weiss e Michael Patton, considerado um marco na construção das teorias da utilização, problematizando os propósitos e funções da avaliação, principalmente o uso efetivo dessas avaliações para a tomada de decisões e aperfeiçoamento e políticas (SERPA, 2010; ARRUDA; PASCHOAL; DEMO, 2019). A partir desse marco, desenvolveu-se o campo teórico<sup>48</sup> de modo a definir a utilização como “o meio por

---

48 Para maior aprofundamento sobre o tema, ver SERPA (2010, 2014).

intermédio do qual o alcance dos resultados esperados é favorecido” (SERPA, 2010, p. 41). No entanto, conforme considerações de Patton (2008, p. 102, *apud* Serpa, 2010), “não existe uma definição absoluta e ideal para utilização, porque isso depende em parte dos valores e objetivos daqueles que utilizarão as informações produzidas pela avaliação”.

Weiss (1998, *apud* Serpa, 2010), ressalta que existe uma diversidade de usuários dos resultados das avaliações, cada qual com seus propósitos e ideias, seus próprios questionamentos e preocupações e formas de implementar os seus resultados, o que implica uma multiplicidade de usos. Serpa (2010), referenciando-se em Patton (2008), observa que diferentes propósitos se relacionam a diferentes formas de utilização. Sousa e Oliveira (2010) afirmam a intensa disputa ideológica com a qual se depara a utilização dos resultados das avaliações em larga escala.

Sem desconsiderar a complexidade da utilização e suas múltiplas formas, e ainda que não é possível atender a todos os propósitos oriundos dessa complexidade (Weiss, 1998, *Apud* Serpa, 2010), definimos um recorte metodológico que focaliza nosso olhar nos usos institucionais dos resultados das avaliações do SINAES, feitos pelas universidades federais da amostra. Como usos institucionais, consideramos aqueles feitos (ação concreta), previstos (meta) ou anunciados (afirmação de intencionalidade) pela instituição por meio de seu principal (e oficial) documento síntese de planejamento institucional, o PDI.

Para encontrar, analisar e compreender o uso institucional dos resultados das avaliações do SINAES analisamos os PDI e RCPA de cada universidade a partir dos códigos analíticos que emergiram do processo de codificação descrito no capítulo 3. Foram utilizados 4 códigos analíticos, quais sejam:

a) “afirmação de intencionalidade”: o trecho analisado permite afirmar que a IES que tem a intenção de estabelecer a relação resultados da avaliação com a definição de políticas expressas no PDI. A diferença entre a afirmação de intenção e a meta/diretriz é a transparência objetiva de um produto, que a declaração não tem e a meta tem

b) meta: diz respeito às metas e/ou diretrizes do documento sobre o uso dos resultados ou o estabelecimento concreto da relação avaliação/planejamento. Nesses excertos do texto, a instituição estabelece uma meta ou uma diretriz em que transparece objetivamente um produto, que visa construir ou consolidar essa relação entre a avaliação e o planejamento ou o uso dos resultados da avaliação;

c) “ação concreta”; observa-se uma ação da instituição de uso do resultado da avaliação ou do planejamento.

d) “diagnóstico da relação avaliação/planejamento”: os trechos selecionados expressam um diagnóstico da IES autora sobre como se deu, até então, a relação entre a avaliação e o planejamento.

O código “diagnóstico da relação avaliação/planejamento” tem uma função contextual e serviu de base, junto ao código “declaração de intencionalidade”, para compor um quadro concepcional e contextual do uso dos resultados da avaliação, apresentado no capítulo 4. Os outros três códigos analíticos direcionaram a análise apresentada neste capítulo, que buscou compreender como as IES da amostra usam os resultados do SINAES e suas possíveis relações com os determinantes conceituais e contextuais expressos no capítulo 4 e também no quadro teórico-conceitual composto nesta tese, composto pelos capítulos 1 e 2.

Em nossa análise, consideramos que os códigos analíticos expressam também uma gradação do uso dos resultados, na qual o código “declaração de intencionalidade” representa o primeiro patamar de uso institucional dos resultados, o código “meta” representa o segundo patamar e o código “ação concreta” representa o patamar mais elevado de uso dos resultados. Essa gradação não se configura com uma métrica, em que se possa somar pontos pela ocorrência dos códigos ou em que um código de patamar elevado “vale mais” que o de um patamar mais baixo.

Nosso interesse aqui não é medir e classificar as IES segundo o uso dos resultados, mas levantar elementos que ajudem a compreender os usos com a finalidade de avaliar o SINAES respondendo ao problema da nossa pesquisa. Compreendemos que a simples ocorrência dos códigos já configura que **as universidades usam os resultados das avaliações do SINAES** de alguma maneira. Enquanto cada excerto codificado, em si, informa sobre **como a IES usa os resultados**, a quantificação dos códigos oferece informações sobre **a “intensidade” de cada forma de uso e do uso de uma maneira geral**.

Se fossemos definir dois extremos hipotéticos, como modelo para ilustrar parte da análise, teríamos uma IES que não usa os resultados da avaliação dos SINAES num polo e outra que faz uso abundante no outro polo. Na primeira, o PDI e RCPA não poderiam ser codificados com esses códigos, configurando então o não uso institucional e, na segunda, todos os códigos seriam encontrados em abundância.

Em relação à forma de uso dos resultados, referenciados na discussão apresentada no capítulo 4, buscamos compreender se a IES faz um uso mais vinculado à concepção reguladora/controladora ou mais vinculado à concepção emancipadora/formadora, assim como o grau de adesão à perspectiva organizacional gerencialista de universidade.

É importante destacar que, embora nosso estudo não faça uma análise de documento de políticas das reformas e também não pretende debater a formulação do PDI ou RCPA, mas apreender o uso dos resultados das avaliações dos SINAES neste documento, optamos por uma leitura dos documentos influenciada pelas reflexões apresentadas por Shiroma, Campos e Garcia (2005) em estudo que busca discutir elementos teórico-metodológicos para a análise de documentos. Essa opção se justifica levando em conta o contexto em que a política nacional de avaliação da educação superior se desenvolve: um contexto de reformas educacionais, inseridas no processo de reforma do aparelho do Estado e da crescente influência da Nova Gestão Pública. As autoras discutem a hegemonia discursiva, colonização do vocabulário da reforma, a bricolagem de conceitos para contribuir com o esforço interpretativo de textos da reforma. Alertam que diversos termos<sup>49</sup> têm sido usados à exaustão nos documentos das reformas educacionais, com vistas em produzir tal hegemonia:

A vulgarização do “vocabulário da reforma” pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue “colonizar” o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da “modernidade” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429, grifos nossos).

Como já percebemos na análise organizada pelas categorias analíticas “concepção de avaliação e planejamento” e “contexto da relação avaliação/planejamento”, exposta no capítulo 4, os excertos demonstraram haver uma predominância discursiva do gerencialismo nas concepções de avaliação e planejamento. Nessa trilha, o processo construído nesse capítulo, inseriu-se como

---

49 “Termos como individualismo, escolha, diversidade, competição, forças de mercado, excelência, oportunidade, modernização, eficiência, autonomia responsável, descentralização, apelo à participação da sociedade civil, à solidariedade dos voluntários da comunidade (BOWE; BALL, 1992), cada vez mais presentes nos documentos oficiais, evidenciam não apenas a penetração da ideologia do gerencialismo na educação, mas expressam também a conformação e produção de um novo **“léxico” educacional, um híbrido de pedagógico e gerencial**” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 438, grifos nossos).

continuidade do anterior, já que consideramos não ser possível compreender o uso dos resultados de forma desconectada das concepções que os subjazem. Isso significa que os excertos analisados nesse capítulo, se olhados de forma isolada, em si ou mesmo no seu conjunto, por universidade, podem não dar a dimensão global dos usos. Da mesma forma, não podemos desconsiderar que a escrita do documento expressa embates vivos na arena em que ele foi elaborado e que, mesmo com uma preponderância do viés organizacional gerencialista, pode haver, e frequentemente há, outros vieses.

A seguir, apresentamos a análise, organizando o texto continuamente por universidade, na seguinte sequência: Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade de Brasília e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Como já mencionamos, a simples ocorrência dos códigos analíticos indica que as instituições usam os resultados das avaliações do SINAES, cabendo-nos neste capítulo a tarefa de desvelar como as IES usam e suas relações com as concepções de avaliação e planejamento emergentes da análise apresentada no capítulo 4.

## 5.1 ANÁLISE DOS USOS INSTITUCIONAIS DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO SINAES

A codificação dos documentos analisados permitiu a definição de três categorias analíticas: “concepção de avaliação e planejamento”; “contexto da relação avaliação/planejamento” e “formas do uso dos resultados”. No capítulo 4 demos conta de analisar e refletir a partir das categorias a concepção de avaliação e planejamento e o contexto dessa relação. Neste capítulo, temos como objetivo analisar especificamente os usos institucionais dos resultados das avaliações do SINAES pelas universidades federais da amostra. Aqui dialogamos diretamente com os objetivos específicos: identificar o uso institucionais dos resultados do ENADE, avaliação de cursos e avaliação institucional e elaborar um quadro analítico dos usos institucionais desses resultados.

Buscamos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Relatório da Comissão Própria de Avaliação (RCPA) de cada IES da amostra as expressões, diretas ou indiretas, desses usos institucionais. Consideramos relevante lembrar que a categoria em questão agrupou os excertos codificados como expressões de

“afirmação de intenção”, “meta”; “ação concreta”. Ou seja, buscamos excertos representativos do uso institucional dos resultados da forma mais ampla possível, desde a intenção até o efetivo uso. Neste sentido, consideramos o código “afirmação de intenção de uso” como o primeiro patamar de “uso institucional dos resultados”. O segundo patamar é a definição de uma “meta”, em que é possível observar uma materialidade para esse uso, ou seja, é a marcação do uso com “data, hora e quantidade”, enquanto na “afirmação de intenção” não se diz quando nem onde, ou quando se diz onde, não se diz quando. O terceiro patamar é a “ação concreta”, em que se identifica o uso ocorrendo já, aqui e agora!

Realizar essa análise evidenciou diversas limitações que remetem à ressalva de Arruda, Paschoal e Demo (2019), de que há poucos estudos sobre o uso dos resultados da avaliação nas IES, tanto na esfera organizacional como acadêmica. Por isso, não há formas, modelos e instrumentos testados e consolidados para esse feito, assim como o referencial teórico é rarefeito, o que torna essa empreitada desafiadora, uma vez que foi preciso articular metodologias e referências tangenciais à área e fazer opções teórico-metodológicas, para buscar desvelar, em nosso campo empírico (PDI e RCPA), as formas de uso institucionais dos resultados das avaliações do SINAES, feitos pelas maiores universidades federais em cada região.

Reconhecendo que as opções que fizemos e os recortes que delas advieram, os quais influenciam em nossa análise e conclusões, sem, no entanto, prescindir da objetividade e do rigor metodológico, apresentamos, a seguir, os excertos representativos por IES, analisando cada um, considerando o contexto em que estão inseridos no documento, assim como o quadro teórico desenvolvido até aqui.

No Plano de Desenvolvimento Institucional da UFBA, selecionamos os seguintes excertos representativos:

Ampliar a **eficiência e eficácia** dos processos de autoavaliação dos cursos de diferentes níveis e modalidades, integrando-os aos processos externos de avaliação aos quais os cursos são submetidos (UFBA, 2017a, p. 81 – PDI).

Essa é a diretriz estratégica 5, vinculado ao objetivo estratégico 1, que visa “amplia as oportunidades e a qualidade da formação oferecida aos alunos dos cursos de Graduação e Pós-Graduação” (p. 79). Prevista para atingir 100% dos cursos de graduação e pós-graduação, gerando insumos para o planejamento e gestão, a ela está vinculada a seguinte descrição sintética das ações:

Construir e validar instrumentos, métodos e procedimentos de avaliação institucional no conjunto de eixos e dimensões que estruturam esse processo regulamentado pelo SINAES, tendo como suporte a tecnologia de informação, de modo que **os resultados obtidos possam ser eficazmente articulados com decisões e práticas de gestão**. Tal diretriz envolve a construção e consolidação de uma rede de atores institucionais interessados em pesquisar, diagnosticar problemas nas diversas esferas ou âmbitos de atuação da Instituição, assim como implantar ou aprimorar os processos avaliativos no âmbito da Universidade (p. 81, grifos nossos).

Codificamos este excerto no código analítico “afirmação de intencionalidade”, que designa conteúdo dos documentos que indicam que há intenção de usar o resultado das avaliações e, de alguma forma, se estabelece essa intenção. No caso do PDI da UFBA houve 11 excertos nessa condição e no RCPA 1. Oito excertos tratam da articulação entre avaliação, planejamento e gestão, ou seja, a UFBA monitora as possíveis lacunas nessa articulação intencionando a sua consolidação. Nesses excertos nos chamou atenção o amplo uso de linguagem gerencialista, com termos como governança, eficiência, responsabilização, como se pode ver nos excertos reproduzidos abaixo:

Dessa compreensão de **governança** emergem quatro funções significativas diretamente associadas: o estabelecimento de **metas**, a implementação de **planos de ação** visando a consecução das metas, a atribuição de **responsabilidade (accountability)** quanto ao cumprimento das ações e a avaliação das atividades e processos, buscando identificar se os objetivos pretendidos foram realizados e fornecer *feedback* à **organização** para seu aperfeiçoamento e **otimização** do funcionamento. (UFBA, 2017a, p. 81 – grifos nossos – PDI)

Este primeiro excerto faz parte da seção “Eixo dos recursos: o projeto de governança institucional” e advém da explicitação do conceito de governança assumido pelo PDI, qual seja:

(...) a forma de gerenciamento e estabelecimento de relações com a sociedade, adotada por instituições do setor público, (...), A noção de governança também pode ser compreendida como a estrutura e os mecanismos postos em prática para garantir que os resultados pretendidos pelas partes interessadas da organização sejam identificados ou alcançados” (p. 98).

É dessa visão que emergem as funções significativas que grifamos, as quais, assim com o conceito de governança, se alinham a visões gerencialistas, inseridas no arcabouço teórico da Nova Gestão Pública. O excerto expressa a intenção de

consolidar esse quadro, em que, o uso dos resultados servirá para fornecer *feedback* à **organização** e otimizar seu funcionamento.

Nas considerações finais do RCPA da UFBA, reconhecendo-se que as avaliações precisam ser fortalecidas e se vincularem cada vez mais à melhoria organizacional, foi escrito, como primeiro objetivo central do processo de monitoramento do PDI, o seguinte:

a) atualizar periodicamente as informações sobre o **desempenho** institucional, **fornecendo insumos** para se pensar a efetividade das ações desenvolvidas, atualizar o conjunto de barreiras ou forças propulsoras não previstas e que facilitaram ou dificultaram o atingir as metas específicas; (UFBA, 2017b, p. 107, grifos nossos – RCPA).

Chama atenção o uso do termo “insumos” e a vinculação da avaliação como uma fonte e informações sobre o “desempenho” da instituição. Essa linguagem liga-se fortemente a um viés regulador/controlador, baseado nos resultados, por isso questionamos se autoavaliação não vem perdendo o foco como processo formativo, em que o caminho tem importância em si, conforme previsto pelo SINAES e passando a somar uma nova e talvez mais forte abordagem: fornecer informações quantitativas com vistas na chegada? Com esse excerto a UFBA declara a intenção de usar os resultados da avaliação como informações que, por sua vez, ajudam a produzir insumos, para que as metas sejam atingidas. Olhando apenas para o excerto, ele pode ser considerado irrelevante, porém, ele ganha relevância entendido com a postura sugerida por Shiroma, Campos e Garcia (2003) “com e contra” outros excertos e também os textos do PDI e RCPA, na esteira da discussão que apresentamos no capítulo 4. Neste sentido, ganha força a sua inserção como um elemento do que poderia ser um processo de hegemonia discursiva do gerencialismo nos documentos analisados.

Seguindo na análise circunscrita na UFBA, contamos 16 metas no PDI e 1 no RCPA, o que é compreensível, já que o PDI é, em última instância, um plano de metas e o RCPA um relatório qualitativo. Algumas metas se repetem em diferentes instâncias do organograma, como por exemplo a mesma meta para a graduação e pós-graduação. Basicamente, observamos 3 tipos de metas: 1) construir instrumentos, métodos e procedimentos de avaliação; 2) fortalecer, comunicar e institucionalizar os processos de avaliação, como por exemplo “disseminar dados confiáveis e fortalecer o processo de autoavaliação”; e 3) melhorar ou atingir determinada nota em um índice,



interno ou externo, como por exemplo: “100% dos cursos de graduação com nota igual ou superior a 4 no CPC” ou atingir nota máxima no item sobre bibliotecas. A meta a seguir é bem representativa desse patamar na UFBA, pois é possível observar uma continuidade entre a afirmação de intenção e essa meta. O texto é o mesmo que citamos há pouco, porém focado nas intenções de uso dos resultados que o excerto expressa. Nesse caso, o foco está nas metas para o uso dos resultados.

**Construir e validar instrumentos, métodos e procedimentos de avaliação** institucional no conjunto de eixos e dimensões que estruturam esse processo regulamentado pelo SINAES, tendo como suporte a tecnologia de informação, de modo que os resultados obtidos possam ser eficazmente articulados com decisões e práticas de gestão. Tal diretriz envolve a **construção e consolidação de uma rede de atores institucionais interessados em pesquisar, diagnosticar problemas nas diversas esferas ou âmbitos** de atuação da Instituição, assim como implantar ou aprimorar os processos avaliativos no âmbito da Universidade. **100% dos cursos de Graduação e PG com processos de autoavaliação implantados, gerando insumos para seu planejamento e gestão** (UFBA, 2017a, p. 81 – PDI, grifos nossos).

Observam-se três metas complementares entre si no excerto: 1) construir e validar instrumentos, métodos e procedimentos de avaliação; 2) construir e consolidar uma rede de atores institucionais interessados em pesquisar, diagnosticar problemas nas diversas esferas ou âmbitos da IES; e 3) 100% dos cursos de graduação e pós com processos de autoavaliação implantados, gerando insumos para seu planejamento e gestão. Na primeira e segunda, há uma intuição de que haverá uso institucional dos resultados como material para os instrumentos, métodos e procedimentos, e que a rede de atores institucionais se debruçará sobre os resultados, fazendo uso deles. Porém, a terceira é que indica o efetivo uso dos resultados: gerar insumos para o planejamento e gestão.

Como se pode perceber, na UFBA, há diversas metas que visam ao uso institucional dos resultados do SINAES.

Analisados em si, os excertos das metas selecionadas, observando o contexto no texto, percebe-se um certo hibridismo entre a visão reguladora/controladora e a visão emancipadora/formadora, uma vez que várias metas tratam de fortalecer, instruir com dados confiáveis e melhor comunicar sobre avaliação. Porém, as metas quantitativas, que visam atingir determinado score, associadas às que pretendem construir novos instrumentos e às análises que já fizemos do PDI e RCPA nos

capítulos anteriores, indicam forte ligação com a abordagem organizacional gerencialista.

As “ações concretas” de uso institucional dos resultados na UFBA seguem na mesma “esteira das afirmações de intenção” e das “metas”, no que diz respeito ao alinhamento da concepção de avaliação e planejamento e a visão de universidade. Todas as 5 ações concretas emergentes do processo de codificação, 4 no RCPA e 1 no PDI, podem ser reagrupadas em três tipos: 1) Criação de estrutura organizacional-administrativa para, em última instância, usar os resultados; 2) controle e acompanhamento de metas definidas anteriormente; e 3) formação de índice próprio.

Fato curioso é que no patamar das ações concretas de uso institucional dos resultados, a maior parte dos excertos teve origem no RCPA, e não no PDI, como nos outros dois patamares, na UFBA. Essa é uma informação relevante e normal, se lembrarmos que o PDI é o documento “naturalmente” vocacionado para o futuro e o RCPA “naturalmente” vocacionado para o passado, sendo razoável que se constate mais ações concretas no segundo do que no primeiro. Porém, o número de ações ainda é muito baixo, se considerarmos o tamanho da universidade e também dos documentos, que versam sobre toda a política institucional, falando de futuro, passado e presente.

Destacou-se o uso dos resultados do ENADE para a criação do IQGRAD: Índice de Qualidade dos Cursos de graduação (IQGRAD), que é a média das notas ENADE obtidas pelos cursos de graduação em cada ciclo avaliativo desse (3 anos). Foi relevante também a criação da Superintendência da Avaliação e Desenvolvimento Institucional (SUPAD), “uma instância voltada para coordenar e executar os múltiplos processos de autoavaliação que precisam ser desenvolvidos e fortalecidos” (UFBA, 2017a, p. 129 – PDI).

Podemos afirmar, com base na análise que fizemos, que, em relação ao uso institucional dos resultados das avaliações do SINAES, a UFBA: 1) reconhece importância no uso dos resultados da avaliação para a gestão da IES, incluso aqui a administração e planejamento dos mais diversos níveis hierárquicos; 2) demonstra interesse em fazer o uso dos resultados das avaliações do SINAES e afirma intenção de usar tais resultados, também nos mais diversos níveis de gestão e planejamento; e 3) estabelece metas de uso institucional dos resultados, porém usa muito pouco, de fato. Esse encadeamento fica evidente ao comparar-se o número de ações concretas de uso com o número de afirmações de intencionalidade e metas.

Por fim, após esse arrazoado analítico podemos afirmar que a UFBA usa os resultados das avaliações do SINAES para responder a demandas regulatórias do sistema, controlar evolução dos índices e indicadores com vistas a aferir e legitimar uma qualidade de serviços prestados para a sociedade, sendo o conceito do ENADE um dos principais indicadores de qualidade, tanto de cada curso, como da universidade toda.

Nos documentos da Universidade Federal Fluminense, selecionamos: 5 excertos representativos de afirmação de intencionalidade de uso do resultado para a análise, sendo 1 no RCPA e 4 no PDI; 6 excertos representativos de metas de uso dos resultados e 16 excertos que indica ação concreta de uso do resultado. Logo de início percebemos uma diferença grande entre os excertos que indicam o uso institucional real e os que indicam o uso potencial. A seguir apresentamos os excertos dos documentos da UFF e as análises dos mesmos.

O primeiro excerto, reproduzido logo abaixo, está situado na seção referente à composição da CPA da UFF que fala também dos desafios que essa composição terá, dentre eles, o compromisso de fornecer resultados das avaliações para embasarem o planejamento estratégico do PDI.

Além disso, tem o compromisso de fornecer os resultados de avaliação interna que, junto com os resultados da avaliação externa (fornecidos pela Divisão de Avaliação – DAV, da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD), serviram para embasar o Planejamento Estratégico do Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022 (UFF, 2018b, p. 14 – RCPA).

Essa intencionalidade revela o reconhecimento da UFF de importância do uso dos resultados das avaliações como informações para o planejamento estratégico, como se pode confirmar no excerto reproduzido abaixo, dessa vez, do PDI:

O PDI deve estar intimamente articulado com a prática e os resultados da avaliação institucional realizada, tanto como procedimento autoavaliativo, seja por avaliação externa. Os resultados dessas avaliações proporcionados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA/UFF), no que tange à avaliação interna, e pela Divisão de Avaliação (DAV) da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), no que se refere à avaliação externa, devem balizar as ações para sanar deficiências que tenham sido identificadas (UFF, 2018a, p. 14, PDI).

Ao afirmar que os resultados das avaliações devem balizar as ações para sanar deficiências, que tenham sido identificadas, temos um indicador no PDI que confirma

o expresso no excerto do RCPA da UFF (2017), a qual afirma a intencionalidade de usar os resultados para promover articulação entre avaliação, planejamento e gestão da IES.

Outros excertos indicam a intenção de utilizar os resultados das avaliações como critérios para o desenvolvimento na carreira docente. O primeiro foi codificado como “declaração de intencionalidade” e o segundo como “ação concreta”:

O desempenho na carreira docente, a progressão e a promoção, serão influenciados pelas avaliações promovidas pela Comissão Própria de Avaliação CPA, buscando a superação de desafios no âmbito do ensino” (UFF, 2018a, p. 35 – PDI).

Utilização da avaliação dos discentes, **conduzida pela CPA**, na avaliação de desempenho para fins de progressão/promoção funcional e na homologação do estágio probatório dos docentes (p. 21 – PDI)

A possibilidade de usar resultados das avaliações para fins de desenvolvimento na carreira docente é um tema complexo, podendo ser interpretado como um “sinal” para políticas internas de responsabilização que podem ser criadas no futuro, a exemplo de como ocorre na educação básica em algumas redes públicas.

Cada excerto expressa um estágio diferente do uso dos resultados. O primeiro indica “afirmação de intencionalidade”, ou seja, é um texto voltado para o futuro de longo prazo, já o segundo, codificado como ação concreta, já expressa a previsão de um uso, ou seja, é um texto voltado para o curto prazo, para a vigência do PDI, que é de 5 anos.

Da forma como foram escritos os excertos é possível indicar para além da intenção. Porém, ainda que não haja garantias de que isso vá ocorrer, o fato de existir essa possibilidade inscrita no PDI como intenção e como ação, mesmo que não venha a ser executada depois, já desvela elementos de uma possível disputa que pode envolver tanto viés gerencialista, na perspectiva da responsabilização, quanto vieses motivados por um espírito público de garantir o devido cumprimento do dever de servidores públicos pouco comprometidos. Caso venha a se concretizar, a nosso ver, seria uma internalização sintomática, ao passo que este nível de política de responsabilização, geralmente é defendido por governos encontra resistência nas Universidades e não o contrário.

Mais adiante, ao tratar do plano de logística sustentável, o PDI define para este plano um objetivo geral, no qual afirma sua intenção de constituir uma ferramenta

capaz de, dentre outras coisas, usar os resultados das avaliações, promovendo monitoramento e avaliação, de modo a fornecer informações para a racionalização de gastos e processos. A seguir reproduzimos o excerto em questão:

O objetivo geral desse plano é estabelecer uma ferramenta efetiva de planejamento da sustentabilidade com objetivos e responsabilidades, com definição de ações, metas, prazos de execução e mecanismos de monitoramento e avaliação, possibilitando à UFF a **implantação de práticas de sustentabilidade e racionalização de gastos e processos em sua administração** (UFF, 2018a, p. 80, grifos nossos – PDI).

Consideramos que neste excerto há uma relação de causa e efeito importante, que ganha uma dimensão maior pelo fato de ele tratar do objetivo geral do PDI. O efeito é a implantação de práticas de sustentabilidade e racionalização dos gastos e processos. A causa é o efetivo planejamento, a definição de ações, metas e prazos e mecanismos de monitoramento e avaliação. Estes termos, apresentados juntos e numa relação de causa e efeito com a racionalidade de gastos, dão conta de enquadrar a linguagem utilizada no excerto que expressa o objetivo do PDI como gerencialista, pois transparece aqui um dos principais valores dessa ideologia, a eficiência.

No segundo patamar dos usos dos resultados, a UFF teve o seguinte quadro: 5 excertos emergiram do processo de codificação dos documentos, sendo quatro do relatório da CPA e um do PDI, o que nos pareceu *sui generis*, pois o PDI é um documento vocacionado para o estabelecimento de metas e o RCPA para análise qualitativa. Isso não significa que o PDI não tem metas, de um modo geral, mas apenas que ele tem poucas metas que indiquem, no futuro próximo, o uso institucional dos resultados das avaliações do SINAES. Talvez este fato encontre explicação na quantidade de excertos expressivos de “ação concreta” que, como já vimos, somou 16, enquanto os demais, somaram 10.

Os excertos do código meta dos documentos da UFF foram agrupados em três tipos, sendo 3 deles relacionados a metas quantitativas, com o estabelecimento de notas dos índices do SINAES que devem ser atingidas: quais sejam: “Elevar os indicadores de qualidade dos cursos de graduação, que compõem o IGC (Índice Geral de Cursos). CC = Conceito de Curso ou CPC” (UFF, 2018a, p. 16 – PDI); “Incremento de 25% no número de cursos com conceito maior ou igual a 4, ao final da vigência do

PDI”. (UFF, 2018b, p. 76 - RCPA); “alcançar e manter conceitos acima de 4 nas avaliações externas realizadas pelo INEP-MEC” (UFF, 2018a p. 36 – PDI).

Apenas mais outros dois excertos emergiram do processo de codificação nesse segundo patamar de uso dos resultados: um estabelece como meta “Realizar campanhas permanentes de esclarecimento, aos estudantes e professores, sobre a importância de realizar a prova do ENADE com responsabilidade” (UFF, 2018b, p. 77 – RCPA) e outro: “Inserir critérios para distribuição dos recursos de Livre Ordenação, levando-se em conta o Conceito dos Cursos e CPC” (p. 77). Este último também apareceu no PDI, codificado como ação concreta.

Observamos uma tendência quantitativa, sendo as metas objetivamente voltadas para o uso quantitativo dos resultados do SINAES, com foco específico nos índices e indicadores sintéticos. Mesmo o excerto que indica a realização de campanhas de esclarecimento, o faz em função da nota do ENADE, pois visa a realização da prova, por parte do estudante, com responsabilidade, o que significa, na prática, incentivar os estudantes a fazer direito e não boicotar.

Por fim chamou a atenção um excerto, codificado como ação concreta no PDI e meta no RCPA, que estabelece uma relação entre resultados da avaliação e a distribuição de recursos de livre ordenação, visando inserir critérios de distribuição orçamentária interna à universidade a partir do desempenho no Conceito de Curso (CC) e no conceito Preliminar de Curso (CPC). Entendemos que essa ação concreta de uso dos resultados, que foi inscrita como uma meta do PDI, portanto a instituição vislumbra a sua execução, tem um potencial de estabelecer um viés economicista ao uso dos resultados.

Os dados não deram conta de evidenciar se é intenção da instituição alocar tais recursos na forma de premiação ou de programas que visem sanar eventuais deficiências associadas ao desempenho dos cursos. Considerando a multiplicidade da comunidade acadêmica, é possível que este debate ainda esteja em curso, mesmo que já esteja avançado para ter virado uma meta no PDI. No entanto, podemos dizer, sem receio de negar essa complexidade e suas contradições que, ao associar a distribuição orçamentária interna ao resultado de índices de avaliação sistêmica, cuja preponderância na composição é a nota dos alunos (ENADE), a UFF aproxima-se mais da perspectiva organizacional gerencialista de universidade operacional do que da perspectiva de universidade como instituição social. Além de ser uma prática, de gestão baseada nos resultados, a prática pretendida no excerto em questão, encontra

eco no que Newman e Clarke (2012) chamaram de dispersão do poder do Estado, estratégia política do gerencialismo que introduz a competição intraorganizacional por meio de uma lógica interna em que elas são divididas em unidades autônomas, com orçamento e metas de desempenho próprios.

Os excertos representativos de ações concretas dos documentos da UFF somam 17 e, como podemos observar no quadro 8, indicam que a maioria das ações concretas de uso institucional dos resultados estão no âmbito da relação geral entre avaliação e planejamento, em que um documento é referência para o outro. Sendo este o principal uso dos resultados do PDI da UFF. Outras classificações também foram anotadas, tais como: uso quantitativo, uso para apoio à gestão e tomada de decisão, uso para prestar contas à sociedade, uso para o desenvolvimento da carreira docente, uso orçamentário.

Destacamos o uso para prestação de contas e transparência, uso orçamentário e para o desenvolvimento da carreira docente, como indicativo de um potencial para processos de internalização do gerencialismo visando à implementação de medidas de *accountability* (prestação de contas para responsabilização), avaliação de desempenho para responsabilização e governança, na acepção que a Nova Gestão Pública propõe. Destacamos também, como indicativo da perspectiva emancipatória/formativa, o uso que comprova a formação de uma política institucional com base nos resultados da avaliação. Nesse excerto percebemos que houve o diagnóstico de uma necessidade e esta motivou a criação de uma política institucional, que o PDI captou em forma de monitoramento.

Nos processos de autoavaliação, tanto quantitativos como qualitativos, realizados desde 2010, foi verificada a necessidade de atualização dos laboratórios. Uma das medidas institucionais realizadas, a partir dessa constatação, visando a melhoria da qualidade do ensino, foi o Programa Infrolaboratorial da PROGRAD. (UFF, 2018a – PDI)

**Quadro 8 – Classificação preliminar dos excertos codificados como ação concreta do uso dos resultados das avaliações do SINAES da UFF (continua)**

Documento	Excerto	Classificação
RCPA	Ações com base na análise é apresentado o planejamento estratégico do PDI 2018-2022, <b>elaborado com base nos resultados da avaliação institucional</b> , tanto interna, obtidos pela CPA, como externa, fornecidos pela DAV (Divisão de Avaliação da PROGRAD), e da análise diagnóstica do PDI vigente	<b>Avaliações como referência para o PDI</b>
RCPA	As tabelas abaixo apresentam os resultados do PDI 2013-2017, obtidos no ano de 2017, em	<b>PDI como referência para avaliações</b>

	função dos objetivos estratégicos, agrupados por perspectiva de desenvolvimento	
RCPA	Ampliar áreas de excelência e o impacto social da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico, artístico e cultural $IGC = aG + \{(1 \diamond a) \diamond \diamond 2\} (M + 5) + \{1 \diamond a\}(1 \diamond \diamond) \diamond 3\} (D + 10) 4$	<b>Uso quantitativo</b>
RCPA	A meta estabelecida para este indicador ao longo do quinquênio está sendo revista para o próximo PDI (2018-2022), considerando a média da TSG nas IFES do País.	<b>PDI como referência para as avaliações</b>
RCPA	No que se refere à dimensão missão e desenvolvimento Institucional cabe destaque ao trabalho conjunto das comissões CPA e PDI, que pode ser constatado na construção do Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022 e do novo Projeto Pedagógico Institucional	<b>PDI como referência para avaliações</b>
RCPA	A Comissão de Orçamento e Metas (COM), responsável pela sistematização do PDI UFF 2018-2022, da qual a CPA forma parte, fez uso do planejamento estratégico para nortear a construção e implementação do plano.	<b>Avaliações como referência para o PDI - CPA</b> como membro da comissão do PDI, representa condições concretas para o uso dos resultados da avaliação na elaboração do PDI
RCPA	Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017 . (Referência bibliográfica) do RCPA	<b>PDI como referência para o RCPA:</b> PDI como referência bibliográfica do relatório da CPA indica o uso efetivo do documento, considerando o conteúdo de um no outro
PDI	A proposta elaborada é o resultado de um processo coletivo, que foi iniciado com um diagnóstico ambiental da UFF, com o resultado das avaliações de discentes, docentes e técnico-administrativos e com a avaliação do PDI vigente. Assim, o Plano representa os anseios da comunidade acadêmica para o próximo quinquênio.	<b>Avaliações como referência para o PDI</b> Demonstra o uso dos resultados das avaliações docentes, dos TAE e avaliação do PDI na elaboração do PDI analisado
PDI	Os pontos fortes e os pontos fracos, assim como as oportunidades e as ameaças da matriz PDI 2018-2022 foram compilados pela COM a partir do diagnóstico do PDI 2013-2017 (ver seção 4, resultados do PDI anterior) e da análise do ambiente interno (relatório de autoavaliação UFF e resultados da avaliação institucional, disponíveis em <a href="http://cpa.sites.uff.br">cpa.sites.uff.br</a> ), bem como os resultados da avaliação do MEC (fornecidos pela DAV/PROGRAD), e do entorno da UFF	<b>Avaliações como referência para o PDI;</b> <b>Linguagem gerencialista;</b> <b>Gestão estratégica</b> O excerto demonstra o uso dos resultados das avaliações e do próprio PDI, inseridos do processo de planejamento estratégico SWOT
PDI	2022 58% Incremento de 25% no número de cursos com conceito maior ou igual a 4, ao final	<b>Uso quantitativo</b>
PDI	Inserir critérios para distribuição dos recursos de Livre Ordenação, levando-se em conta o Conceito dos Cursos e o CPC	<b>Uso orçamentário</b>
PDI	Utilização da avaliação dos discentes, <b>conduzida pela CPA</b> , na avaliação de desempenho para fins de progressão/promoção funcional e na homologação do estágio probatório dos docentes.	<b>Uso no desenvolvimento de carreira</b>
PDI	No corpo docente, é necessário considerar a avaliação dos discentes, bem como valorizar as	<b>Uso no desenvolvimento de carreira</b>



	atividades de ensino do docente, tanto para homologar o estágio probatório como para aprovar a progressão/promoção funcional. Sugere-se ainda, a exigência de capacitação do docente em metodologias de aprendizagem ativa e avaliação continuada para homologação do estágio probatório.	
PDI	A UFF atingiu a meta do PDI 2013-2017, alcançando um IGC na faixa 4 no último ciclo avaliativo 2013-2015. Destacamos a evolução crescente do IGC contínuo de 3,34, em 2015, para 3,45, em 2016.	<b>Uso quantitativo</b>
PDI	Nos processos de autoavaliação, tanto quantitativos como qualitativos, realizados desde 2010, foi verificada a necessidade de atualização dos laboratórios. Uma das medidas institucionais realizadas, a partir dessa constatação, visando à melhoria da qualidade do ensino, foi o programa Infralaboratorial da PROGRAD.	<b>Uso como apoio à gestão</b> <b>Criação de política institucional com base nos resultados</b>
PDI	Os resultados das avaliações de docentes, discentes, técnicos e egressos <b>são disponibilizados, para acesso irrestrito</b> , em tempo real, no endereço <a href="https://sistemas.uff.br/sai">https://sistemas.uff.br/sai</a> . Uma vez finalizado o período de coleta de dados, a CPA inicia o processo de <b>difusão dos resultados às CAL (Comissões de Avaliação Local), aos Diretores de Unidades Acadêmicas, às coordenações de Curso e aos Departamentos</b> de Ensino, solicitando a análise e a publicização, à comunidade acadêmica, das ações realizadas com base nos resultados. A disponibilização dos resultados também é comunicada no site e nas redes sociais, em perfil oficial da UFF e por e-mail a docentes, discentes e técnico-administrativos.	<b>Uso para prestação de contas e transparência</b> <b>Uso para apoio à gestão</b>
PDI	Relatório de Autoavaliação Institucional 2018 Anos Base 2015-2016/2017 (referência bibliográfica do PDI)	<b>RCPA como referência para o PDI:</b> RCPA como referência bibliográfica do PDI indica o uso efetivo do documento, considerando o conteúdo de um no outro

Fonte: Elaboração própria 2020

A partir do nosso olhar para os documentos da UFF, podemos concluir que a universidade considera importante o uso dos resultados das avaliações, fazendo o uso destes de forma a consolidar a relação entre planejamento e avaliação, situação que enfeixa uma “reivindicação” do campo da avaliação, independente das perspectivas. Isso pode significar a possibilidade de haver abertura para mais debates internos em torno dessa relação avaliação/planejamento e dos usos institucionais dos resultados, mesmo que pese neste processo o predomínio do pensamento gerencialista, sobretudo nas concepções, como observado no capítulo 4.

Por fim, consideramos pertinente questionar se essa relação, avaliação/planejamento, não sofre um processo de apropriação pela perspectiva organizacional gerencialista, uma vez que as concepções de avaliação e planejamento majoritárias, que propulsionam a escrita do PDI, são mais ligadas a essa perspectiva do que às perspectivas institucionais, cuja universidade, conforme reflete Chauí (2003, 1999), cumpre um papel social de garantir o direito à educação e produzir conhecimento não apenas voltado ao mercado.

A Universidade Federal do Pará (UFPA), como já vimos anteriormente, destaca-se das demais universidades da amostra por utilizar, pelo menos do ponto de vista discursivo, a concepção emancipatórias/formadora de avaliação, referenciada nos princípios do SINAES. Todas as outras também fazem menções aos princípios do SINAES, porém, não com a mesma força da UFPA que, nos excertos selecionados no processo de codificação, menciona os termos e frases que remetem à concepção emancipadora/formadora. Embora tenha aparecido este indicador de força da concepção nos excertos codificados, não parece ter sido suficiente para contrapor a predominância de indicadores da concepção controladora/reguladora e da perspectiva organizacional gerencialista, como já vimos no capítulo 4, em que discutimos as concepções de planejamento e avaliação e os contextos desta relação.

Essa especificidade da UFPA, talvez possa ser explicada pelo panorama quantitativo dos excertos codificados, no qual observamos 9 excertos codificados como “afirmação de intencionalidade” de uso dos resultados; 2 excertos codificados como “meta” de uso dos resultados e 2 como “ação concreta”, ou seja, expressa uso efetivo dos resultados da avaliação. Desses excertos, apenas 2, codificados como “afirmação de intencionalidade”, ocorreram no relatório da CPA; os demais ocorreram no PDI.

Considerando que estabelecemos uma gradação<sup>50</sup> entre os códigos, na qual “afirmação de intencionalidade” expressa o menor grau de uso, “meta” o grau intermediário e “ação concreta” o maior grau de uso, ou seja, o uso em si”, podemos dizer que a UFPA, dentro desses critérios de nossa análise, tem um baixo grau de uso dos resultados das avaliações do SINAES. A explicação para este fato pode estar

---

50 Lembro que essa gradação não tem uma aplicação linear e nem temporal. Trata-se apenas de uma codificação analítica, surgida no processo de codificação que sustenta a análise documental, que nos ajuda a compreender o uso institucional dos resultados das avaliações, a partir da interpretação do que está escrito nos documentos.

justamente na maior adesão da universidade às concepções emancipatória/formativa de avaliação e aos princípios do SINAES. Mesmo que essa maior adesão não suplante o viés organizativo gerencialista e a concepção controladora/reguladora, predominantes em todos os documentos, ela pode “atrasar” este caminhar. Observemos os seguintes excertos no quadro 9:

**Quadro 9 – Classificação preliminar dos excertos codificados como afirmação de intencionalidade do uso dos resultados das avaliações do SINAES da UFPA (continua)**

DOC	TEXTO DO EXCERTO	COMENTÁRIO/ CLASSIFICAÇÃO
PDI	A política de ensino assume: a consolidação das práticas institucionais reconhecidamente exitosas; <b>a revisão de práticas de ensino</b> que se mostrem <b>insuficientes a partir de avaliação institucional, interna e externa</b> ; e a abertura de novas frentes formativas consentâneas e reativas às <b>reordenações do mundo</b> do trabalho bem como às demandas da comunidade em que se encontra inserida a UFPA	<b>Uso acadêmico-pedagógico</b> – revisão de práticas de ensino
PDI	Fundamentalmente, isso consiste na determinação de indicadores que propiciam a avaliação do <b>universo da extensão</b> . Mais do que isso, em <b>tornar contínua a avaliação da extensão enquanto uma das balizas da própria avaliação institucional da UFPA</b> .	<b>Uso incremental</b> incrementar avaliação setorial como baliza pra AAI
PDI	A ênfase no processo de autoavaliação se dá na busca de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, definida em seu PPI e voltada para a <b>formação, a responsabilidade social e a transformação institucional</b>	<b>Articulação avaliação com ensino, pesquisa e extensão</b> ; discurso formador/transformador/emancipador
PDI	O processo de autoavaliação da UFPA visa a constituir-se pelo diálogo permanente entre a Comissão Própria de Avaliação (CPA) e as diferentes instâncias institucionais, estudo permanente do PDI e debates sobre temas relacionados à avaliação institucional, realização de entrevistas, análise documental, acompanhamento das avaliações externas in loco, discussão com os dirigentes de cursos acerca do relatório emitido após cada avaliação e possibilidades de melhorias, aplicação de instrumentos quantitativos e qualitativos, e a reflexão sobre os indicadores obtidos numa <b>perspectiva formativa, dialética, propositiva e transformadora</b> .	<b>Articulação avaliação/planejamento/gestão</b> ; discurso formador/transformador/emancipador
PDI	O comprometimento e a motivação com as ações da autoavaliação institucional na UFPA vêm apresentando um significado singular, uma vez que o envolvimento e a vontade de conhecer a sua própria realidade têm se tornado parte de uma <b>cultura de avaliação</b>	Cultura da avaliação
PDI	Dessa forma, os resultados da avaliação institucional devem ser utilizados como subsídios para a gestão e o desenvolvimento da Educação Superior na UFPA	Articulação avaliação/planejamento/gestão
RCPA	um novo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e muitas questões estão sendo discutidas neste momento, desta forma, o resultado desta autoavaliação poderá contribuir neste processo.	Articulação avaliação/planejamento/gestão

DOC	TEXTO DO EXCERTO	COMENTÁRIO/ CLASSIFICAÇÃO
RCPA	A Universidade Federal do Pará, por ser multicampi, tem importância regional estratégica, na formação de cidadãos e no desenvolvimento de políticas públicas. <b>Construir processos de planejamentos e avaliação voltados para o aperfeiçoamento de sua Missão e Visão faz-se o propósito principal do trabalho de avaliação institucional.</b>	Articulação avaliação/planejamento/gestão; linguagem PE
RCPA	Articulação entre o PDI e os processos de autoavaliação e avaliações externas.	Articulação avaliação/planejamento/gestão;

Fonte: Elaboração própria (2019)

Observa-se que a maioria dos excertos diz respeito à articulação avaliação/planejamento e gestão, que é uma diretriz da legislação e também da literatura da área, tanto a produção que se pauta pela visão regulatória-controladora, como a emancipadora-formadora, uma vez que ambas preconizam que a avaliação não deve ter um fim em si. O que muda é o foco, os fins e os instrumentos: a primeira foca nos resultados, objetiva a regulação como fim e lança mão de instrumentos majoritariamente quantitativos e estandardizados; e a segunda tem como foco o processo, como fins, o diagnóstico e objetiva a evolução a um patamar melhor do que o anterior.

A indicação de uso incremental, como apoio ao ensino, pesquisa e extensão, em vez de “tomada de decisão” e “gestão”, assim como referência à cultura da avaliação e à formação e transformação institucional ou, mais diretamente, “a uma perspectiva formadora”, contrasta com o viés organizacional gerencialista, cujas reflexões do capítulo 4 nos levaram a compreendê-lo como predominante nas instituições da amostra, conforme discussão apresentada no capítulo 4.

**Quadro 10 – Classificação preliminar dos excertos codificados como meta de uso dos resultados das avaliações do SINAES da UFPA (continua)**

DOC	TEXTO DO EXCERTO	COMENTÁRIO/ CLASSIFICAÇÃO
PDI	Elevar a qualidade dos cursos de Graduação e Pós-graduação. Índice Geral dos Cursos (IGC) 4 5 5 7 Integrar ações de ensino, pesquisa e extensão.	<b>Uso quantitativo</b> meta quantitativa – nota
PDI	Contribuir, junto às coordenações de cursos, para o desenvolvimento de um contexto avaliativo, que <b>leve em consideração os resultados do Enade</b> e das avaliações in loco.	Apoio à gestão
PDI	Nesse sentido, <b>os resultados da autoavaliação são obtidos pela ação da comunidade acadêmica</b> , frutos da mobilização, das discussões, da sensibilização, e pela formulação de indicadores para a melhoria da IES. Consequentemente, <b>os resultados identificados por esta</b>	Articulação avaliação/planejamento/gestão; Transparência

DOC	TEXTO DO EXCERTO	COMENTÁRIO/ CLASSIFICAÇÃO
	<b>e outras comissões anteriores contribuem para o planejamento e as decisões estratégicas da UFPA</b>	
PDI	A orientação teórica acerca da autoavaliação institucional da UFPA está pautada nos fundamentos da avaliação e regulação da Educação Superior, dos conceitos, princípios e critérios definidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, <b>estando o processo de avaliação já incorporado ao planejamento institucional na UFPA.</b>	Articulação avaliação/planejamento/gestão; Transparência

Fonte: Elaboração própria (2019)

Como se pode perceber no quadro 10, que apresenta os excertos codificados como “meta” e como “ação concreta” dessa universidade, os excertos representativos da meta de uso institucional dos resultados indicam que se pretende fazer uso dos indicadores e índices para a melhoria da gestão de cursos, como foco nos resultados do ENADE. Nos excertos representativos de “ação concreta de uso” observa-se que a universidade usa os resultados das avaliações por meio da articulação entre planejamento/avaliação e gestão. Porém, o pouco número de excertos “ação concreta” associado a sua generalidade, em especificar o uso, configura, como já mencionamos, um baixo grau de uso institucional dos resultados das avaliações do SINAES pela UFPA.

Se na UFPA percebemos uma maior contradição entre as concepções de avaliação reguladora/controladora e a emancipadora/formadora, produzindo um quadro de “pouco uso institucional” dos resultados das avaliações do SINAES, na Universidade de Brasília (UnB) observamos um elevado número de excertos selecionados como representativos da categoria “uso dos resultados”, dividida nos códigos analíticos “afirmação de intencionalidade” (18 excertos), “meta” (3 excertos) e “ação concreta” (31 excertos). Seria essa quantidade de excertos evidência da força do discurso organizacional gerencialista e da concepção reguladora/controladora na UnB?

Ao emergirem 31 excertos de ação concreta de uso dos resultados do processo de codificação dos documentos da UnB, coloca-se esta instituição no patamar de IES que “mais usa”, institucionalmente, os resultados da avaliação e também a que mais afirma essa intencionalidade, tendo poucas expressões de metas de uso. Essa situação demonstra que a universidade efetivamente centraliza em sua política institucional a promoção do uso dos resultados das avaliações para o seu

planejamento e para a gestão, como se pode perceber nos excertos listados no quadro 11, que apresenta a classificação e comentário analítico dos excertos codificados como “afirmação de intencionalidade” do uso dos resultados. Vejamos:

**Quadro 11 – Classificação preliminar dos excertos codificados como afirmação de intencionalidade do uso dos resultados das avaliações do SINAES da UnB (continua)**

DOC	TEXTO DO EXCERTO	COMENTÁRIO/ CLASSIFICAÇÃO
PDI	Resultados da avaliação interna e externa, aplicados na efetiva melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão	<b>Relação avaliação/melhoria qualidade:</b> Relacionado como um dos princípios organizadores dos processos pedagógicos, o excerto representa a afirmação literal da intenção de usar os resultados, ou seja, usar os resultados da avaliação, aplicando na melhoria da qualidade é um princípio pedagógico da IES.
PDI	Produção de indicadores de avaliação, de forma articulada com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UnB, das atividades extensionistas, a fim de monitorar e qualificar a extensão da UnB	<b>Produção de indicadores:</b> Relacionado como uma das diretrizes norteadoras da ação extensionista, este excerto demonstra a intenção de relacionar as avaliações do SINAES com a produção de indicadores, o que, conseqüentemente produzirá um uso institucional dos resultados
PDI	Desenvolvimento, em articulação com a Comissão Própria de Avaliação, de indicadores de avaliação de desempenho acadêmico e de indicadores de pesquisa (docente e discente) que reflitam os princípios gerais propostos	<b>Produção de indicadores:</b> idem extensão
PDI	Ainda, em consonância com os princípios da avaliação propostos no SINAES, pretende-se buscar a integração da avaliação interna com a externa, reconhecendo como imprescindível a oitiva da comunidade e da sociedade a que serve essa Instituição nesse processo de avaliação	<b>Integração avaliação interna/externa, controle social:</b> Ao buscar a integração entre a avaliação interna e externa, numa relação com a comunidade e sociedade, cria-se um potencial uso dos resultados, já que a expressão “comunicativa” da avaliação com a sociedade se dá através dos resultados
PDI	Na busca de uma avaliação articulada em suas dimensões interna e externa pretende-se, <b>a partir das informações obtidas, organizar dados e promover a análise crítica e a discussão desses dados</b> , o que deve ocorrer nas mais diversas instâncias do meio acadêmico e externas a ele	<b>Integração avaliação interna/externa:</b> Na medida que os dados e informações dos processos de avaliação, muitos deles são resultados, esse excerto também afirma a intenção de usar os resultados das avaliações
PDI	O processo de autoavaliação, conduzido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), é realizado em consonância com o Plano Desenvolvimento (PDI), envolvendo todos os atores que atuam na Instituição, <b>utilizando os resultados das avaliações externas e as informações coletadas e organizadas a partir dos documentos oficiais</b> . Esse processo é consolidado no Relatório de Autoavaliação	<b>Articulação avaliação/planejamento/gestão; Cultura da avaliação, subsídio para gestão:</b> Ao relatar o processo de autoavaliação no PDI, expressa-se a intenção de usar os resultados na elaboração do PDI.

DOC	TEXTO DO EXCERTO	COMENTÁRIO/ CLASSIFICAÇÃO
	Institucional, que tem como finalidade fomentar a cultura da avaliação e subsidiar os processos de melhoria	
PDI	Essa ação foi realizada por meio de ação conjunta como DPO, o qual passou por recente mudança na denominação, por meio do Ato da Reitoria n. 0527/2017, que atualizou a estrutura organizacional do Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional e a Comissão Própria de Avaliação (CPA). A <b>alteração reflete o investimento na e das de para gestão Foram realizadas ações de aproximação do planejamento institucional do processo de avaliação com o intuito de promover feedback periódico acerca do alcance das metas organizacionais</b>	<b>Criação/incremento de nova estrutura administrativa; integração avaliação/planejamento; insumos para gestão, diagnóstico e monitoramento:</b> O incremento da estrutura existente para uma nova de nova estrutura administrativa com fins específicos voltados à avaliação e ao planejamento, configuram uma afirmação institucional da intencionalidade de promover o uso dos resultados da avaliação
PDI	Esta <b>nova estrutura possibilitará uma análise das avaliações ocorridas</b> nos Institutos e Faculdades, bem como a identificação das melhorias evidenciadas a partir dos processos de avaliação.	<b>Nova estrutura para usar os resultados:</b> Análise das avaliações e identificação de melhorias, supõe-se que ocorrerá por meio do uso de resultados das avaliações, uso para diagnóstico e monitoramento.
PDI	Em 2019 e 2022 serão realizadas <b>Oficinas de Análise de dados e construção de Planos de Melhorias dos cursos</b> de Bacharelado nas áreas de Ciências Exatas e afins e Licenciaturas. <b>Essa ação será monitorada pelo indicador: Percentual de participantes</b> da comunidade acadêmica em fóruns de autoavaliação, visando permanente sensibilização para a promoção da cultura da avaliação na UnB	<b>Insumos para a gestão/ melhorias acadêmicas; monitoramento de indicador:</b> Nas oficinas de análise de dados, pressupõe-se que dentre esses dados haverá resultados das avaliações, ainda mais considerando que o indicador de monitoramento remete a fóruns de autoavaliação
PDI	Essa ação será monitorada pelo indicador: Número de acessos pela comunidade acadêmica, <b>indicando a efetividade do uso das informações da autoavaliação institucional.</b>	Monitoramento por indicador
PDI	A efetividade do GTA se dá por meio <b>da coleta qualificada das informações de cada órgão/unidade</b> medida pelo Indicador: <u>Percentual de implementação de ações</u> decorrentes do processo de autoavaliação institucional	<b>Monitoramento por indicador:</b> Coleta de dados indica que os dados podem ser compostos por resultados da avaliação.
PDI	Melhorar os resultados da avaliação institucional	Trata-se de um objetivo ligado à área de ensino constituído de diversos indicadores. Ao declarar como objetivo a melhora desses indicadores, afirma-se a intenção de usar esses resultados, no mínimo, para <b>monitoramento</b> .
PDI	Consolidar a política de avaliação institucional	Trata-se de um objetivo ligado à área de planejamento, orçamento e avaliação, constituído de diversos indicadores. Ao declarar como objetivo a consolidação desses indicadores, afirma-se a intenção de usar esses resultados, no mínimo, para <b>monitoramento</b> .

DOC	TEXTO DO EXCERTO	COMENTÁRIO/ CLASSIFICAÇÃO
RCPA	Neste relatório, <b>procurou-se ter uma visão mais analítica das informações, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2017 e a sua relação com as ações previstas no novo PDI 2018-2022 e demais documentos internos norteadores das ações da UnB, a exemplo do PPPI.</b>	<b>Articulação avaliação/planejamento; monitoramento</b>
RCPA	<b>O processo de autoavaliação conduzido pela CPA da UnB é realizado em consonância com o PDI e envolve todos os atores que atuam na instituição, aproveitando os resultados das avaliações externas e as informações coletadas e organizadas a partir dos documentos oficiais da instituição.</b> Esse processo é consolidado neste Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional, que tem como finalidade fomentar a cultura de avaliação institucional e subsidiar os processos de avaliação externa.	<b>[texto idêntico no RCPA e PDI]articulação avaliação/planejamento/gestão; Cultura da avaliação, subsídio para gestão:</b> Ao relatar o processo de autoavaliação no PDI, expressa-se a intenção de usar os resultados na elaboração do PDI
RCPA	(...) ao longo do documento são estabelecidas metas, propostas e perspectivas para os eixos temáticos do PDI.	<b>Integração avaliação/planejamento/gestão:</b> ao definir metas e propostas e perspectivas para eixos do PDI, o RCPA afirma a intencionalidade de usar resultados da avaliação na definição dessas metas, propostas e perspectivas.
RCPA	Além desses objetivos, <b>foram estabelecidas propostas e perspectivas para cada um dos eixos temáticos do PDI</b> , que tratam da: implantação de cursos; gestão de pessoas; organização administrativa; políticas de atendimento aos discentes; infraestrutura física; avaliação institucional; do orçamento; e da gestão de riscos. <b>Os objetivos, estratégias, metas, propostas e perspectivas apresentados estão em sintonia com a missão e a visão institucionais</b> , com foco maior na melhoria da gestão administrativa.	<b>Integração avaliação/planejamento/gestão; linguagem de planejamento estratégico; Articulação RCPA/PDI</b>
RCPA	Considerando as informações aqui analisadas, a CPA apresenta um documento com reflexões e proposições de melhoria em cada um dos eixos e dimensões de avaliação do SINAES. <b>Torna-se fundamental o uso deste, como referência ao monitoramento do Plano de Desenvolvimento Institucional (2018-2022) elaborado em 2017.</b>	<b>Integração avaliação/planejamento e gestão; articulação RCPA/PDI:</b> Indica o uso dos resultados do SINAES como fundamental referência para o PDI.

Fonte: elaboração própria (2019)

No quadro 11, foram listados 11 excertos codificados como afirmação de intencionalidade do uso dos resultados. Através da classificação desses excertos percebemos diversos usos potenciais dos resultados, os quais podem ser organizados a partir dos seguintes agrupamentos não exclusivos: 1) promoção da articulação/integração da avaliação e planejamento; 2) integração entre avaliações externa/interna; 3) produção de indicadores; 4) monitoramento de/por indicadores e 5) criação/incremento de nova estrutura administrativa voltada para avaliação e/ou



planejamento. No que diz respeito à percepção das concepções de avaliação com as quais estamos trabalhando nesta tese, não foi possível observar um discurso gerencialista, controlador/regulatório ou mesmo emancipador/formador, tal como em outros excertos de outras universidades. Porém, observa-se uma força concentrada na produção de indicadores e no monitoramento de ou por indicadores, força representada por 8 excertos, enquanto os excertos voltados para a integração avaliação/planejamento somam 9, num universo de 18. A partir disso, é possível dizer que, em relação aos usos institucionais potenciais dos resultados, a UnB priorizou a construção das condições para a articulação/integração da avaliação e do planejamento e o monitoramento e criação de indicadores.

O quadro 12 apresenta a classificação dos excertos codificados como meta de usos institucionais dos resultados na UnB. Diferente dos outros dois códigos, este teve poucas ocorrências (apenas 3), porém, as poucas que ocorreram demonstram a intenção institucional de promover uma articulação entre avaliação, planejamento e gestão, através da articulação/integração entre o relatório da CPA e o PDI, inclusive definindo o primeiro como referência do segundo. Também foi possível identificar a intenção de produzir insumos para a gestão e o uso quantitativo, ou seja, ligado aos resultados do ENADE ou outros indicadores quantitativos, como o CPC.

A pouca ocorrência no código metas, não significa que a universidade não estabelece o uso dos resultados como um horizonte, pois, em nosso processo analítico, não é possível chegar a essa conclusão sem olhar para o todo, tanto da codificação quanto da leitura qualitativa dos documentos. No entanto, a alta ocorrência de “ações concretas”, esta, sim, indica alta intensidade do uso dos resultados. Este fato para nós se justifica pelo alto comprometimento da gestão com a relação planejamento e avaliação, demonstrado pela existência de uma estrutura administrativa estratégica que cuida desta questão e desta relação (Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional) e de uma estrutura técnica que operacionaliza essa relação e articulação (Grupo Técnico de Avaliação – GTA)

**Quadro 12 – Classificação preliminar dos excertos codificados como meta de uso dos resultados das avaliações do SINAES da UnB**

DOC	TEXTO DO EXCERTO	COMENTÁRIO/ CLASSIFICAÇÃO
PDI	Consolidar a política de avaliação institucional; no período de desenvolvimento do PDI 2018-2022, como desenvolvimento do Programa AvaliaUnB	<b>Integração avaliação/planejamento/gestão;</b> articulação RCPA/PDI
PDI	O Trabalho será desenvolvido em conjunto com o Decanato de Ensino de Graduação (DEG), os coordenadores dos cursos e os NDE dos cursos de graduação para <b>analisar os relatórios de avaliação no que tange aos seus instrumentos aplicados no Enade</b> : prova e questionários de percepção e os insumos que compõem o Conceito Preliminar de Curso (CPC)	<b>Integração avaliação/planejamento e gestão;</b> insumo para a gestão; <b>uso quantitativo</b>
PDI	O Trabalho será desenvolvido em conjunto com o Decanato de Ensino de Graduação (DEG), os coordenadores dos cursos e os NDE para analisar os Relatórios produzidos pelo INEP, no que tange aos seus instrumentos aplicados no Enade: prova e questionários de percepção e os insumos que compõem o Conceito Preliminar de Curso (CPC), seguindo o cronograma	<b>Integração avaliação/planejamento e gestão;</b> insumo para a gestão; <b>uso quantitativo</b>

Fonte: Elaboração própria (2019)

O quadro 13 relaciona os excertos codificados como ação concreta do uso dos resultados das avaliações do SINAES feitos pela Universidade de Brasília e através dele podemos ter um panorama de como a UnB usa os resultados e consolida a relação avaliação e planejamento com destaque para os processos de monitoramento de metas ou objetivos, especialmente no RCPA, que demonstrou ter importante papel no monitoramento do PDI. Foram 31 excertos, divididos em 21 ocorridos no RCPA e 10 no PDI, os quais podem, a partir da nossa classificação, ser organizados em agrupamentos não exclusivos, a saber: 1) monitoramento de metas, ações e objetivos; 2) apoio ao planejamento e à gestão; 3) uso quantitativo; 5) articulação/relação planejamento e avaliação 6) apoio à avaliação; e 7) criação de estrutura.

Os excertos codificados como ação concreta já ofereceram algumas informações sobre as ligações com a concepção de planejamento e avaliação do que os excertos dos outros códigos, indicando, por exemplo, através dos usos quantitativos, a já conhecida preocupação dessa universidade com os índices e indicadores sintéticos e a formação de *rankings*<sup>51</sup>. Nos excertos cuja classificação levou em consideração a ação ligada ao monitoramento de metas e objetivos, percebemos algumas diferenças de enfoque, porém a maior parte deles expressa a

<sup>51</sup> No capítulo 4 analisamos a forma como o PDI abordam a participação da UnB nos diversos rankings

intenção de confrontar, no RCPA, o estabelecido no PDI com o realizado pela gestão, o que configura o RCPA como um instrumento de monitoramento do PDI. As classificações que consideraram articulação do planejamento com a avaliação e o uso dos resultados para o apoio a esses processos e à gestão estão localizadas majoritariamente no PDI. Chamaram a atenção também as intencionalidades relativas ao fomento do uso do resultado, de forma a criar condições tanto para o uso em si, por meio de pesquisas sobre o conhecimento dos instrumentos, por exemplo, como para o monitoramento desse uso através da proposição de indicadores, o que configura um uso dos resultados, visando o próprio uso dos resultados.

Através dos dados expostos, e a partir da análise que fizemos dos excertos, percebemos que a universidade usa os resultados das avaliações basicamente para apoiar o planejamento, gestão e a própria avaliação; monitorar metas e objetivos do PDI; fomentar discussões e a cultura da avaliação; e promover a articulação entre o planejamento e a gestão. Também observamos o uso dos resultados do planejamento na avaliação, demonstrando a já constatada relação orgânica entre esses processos nessa universidade. Definir, nas ações, metas e diretrizes, indicadores quantitativos para a aferição futura do cumprimento dessa meta, demonstra preocupação em produzir condições para que os resultados possam ser utilizados, de forma a superar essa falha dos programas governamentais, uma das razões do pouco uso dos resultados (SERPA, 2010; ARRUDA; PASCHOAL; DEMO, 2019).

**Quadro 13 – Classificação preliminar dos excertos codificados como ação concreta do uso dos resultados das avaliações do SINAES da UnB (continua)**

DOC	TEXTO DO EXCERTO	COMENTÁRIO/ CLASSIFICAÇÃO
PDI	(...) a contribuição dos resultados da área de autoavaliação da UnB à Diretoria de Avaliação e Informações Gerenciais - DAI/DPO; e outros agentes internos e externos.	Elaboração do PDI – elementos e agentes envolvidos nas unidades: <b>uso para apoiar o planejamento</b>
PDI	Relatório de Autoavaliação 2016 O Relatório de Autoavaliação apresenta à comunidade universitária, ao Ministério da Educação (MEC) e a todos os interessados, a avaliação das principais ações e projetos realizados no ano. <b>O processo avaliativo possui um caráter tanto formativo quanto emancipatório</b> , dado que, à medida que a UnB pratica a reflexão, adquire conhecimentos, fortalece a visão a respeito das atividades e ações acadêmicas e administrativas	Descrição resumida do objeto e implicações do Relatório de autoavaliação 2016, relacionado como documento de referência na elaboração do PDI – <b>uso para apoiar o planejamento</b>

DOC	TEXTO DO EXCERTO	COMENTÁRIO/ CLASSIFICAÇÃO
PDI	O capítulo aborda a autoavaliação institucional, o desempenho da UnB em avaliações externas e rankings, os sistemas de informação e análise de dados institucionais e a elaboração e acompanhamento de indicadores da gestão universitária	Parágrafo inicial do capítulo “avaliação e acompanhamento institucional” anuncia-se o uso dos resultados da avaliação, dados institucionais durante o capítulo. – <b>uso no apoio à gestão</b>
PDI	O Plano Estratégico de autoavaliação para o período de vigência do PDI 2018 -2022 tem objetivos: a) <b>compatibilizar conteúdo eixos PDI do de Autoavaliação;</b> b) <b>definir procedimentos de coleta de dados e informações</b> e c) estabelecer questões devem a e do de Autoavaliação; d) estabelecer as questões que devem nortear a construção e análise do Relatório de Autoavaliação; desenvolver de aproximação dos Institutos e Faculdades visando atuar em conjunto nos Planos de Melhoria; f) <b>propor reflexões e análises sobre os resultados das avaliações interna e externa</b> junto aos coordenadores de cursos de graduação, <b>potencializando o uso dos resultados</b> para ações contínuas de melhoria da formação dos estudantes.	<b>Uso no apoio aos cursos e políticas de ensino; uso dos resultados para fomentar o uso, através de discussões</b>
PDI	Considerando a avaliação externa realizada, <b>os resultados são objeto de análise e de acompanhamento das metas e propostas de melhoria para os próximos três anos</b> , até que participem do próximo Ciclo Avaliativo do SINAES. Será considerado para fins do cálculo o Conceito de Curso (CC), depois o Conceito preliminar de Curso (CPC) e depois o Enade.	Acompanhamento - monitoramento dos resultados dos cursos para melhorar indicadores, índices e rankings – <b>uso quantitativo</b>
PDI	Os resultados das avaliações são acompanhados em ação conjunta com o DEG pelos indicadores: <u>Percentual</u> de cursos avaliados com conceito 3/total de cursos avaliados; <u>Percentual</u> de cursos avaliados com conceito 4/total de cursos avaliados; <u>Percentual</u> de cursos avaliados com conceito 5/total de cursos avaliados. <b>Os resultados são discutidos nos Fóruns de Avaliação planejados no Programa AvaliaUnB.</b>	<b>Uso para apoiar a avaliação;</b> como insumo para discussões em fóruns de avaliação
PDI	Essas visitas orientaram a elaboração do Plano Trienal de Autoavaliação (2017-2019/2020-2022) que passou a contemplar as <b>visitas técnicas de avaliação em todas as unidades acadêmicas da UnB.</b> O referido Plano apresenta os seguintes objetivos: ? <b>Compatibilizar o conteúdo dos eixos do PDI e do Relatório de Autoavaliação;</b>	<b>Uso para apoiar p planejamento,</b> como insumos para o planejamento
PDI	<b>Ações</b> de sensibilização quanto à importância da avaliação institucional - Para estimular a participação da comunidade acadêmica, a CPA da UnB realiza o Fórum de Avaliação da UnB. <b>O evento se configura como uma importante ferramenta de sensibilização, coleta de sugestões e feedback a respeito das ações de autoavaliação na Instituição.</b> Planejado para ser anual, o Fórum de Avaliação é estruturado em palestras e painéis que contemplam a participação do público. Trata-se de um <b>importante meio de divulgação dos resultados da avaliação,</b> ao mesmo tempo em que é um processo de autoavaliação.	<b>Uso dos resultados para apoiar a avaliação,</b> divulgação às comunidades internas <b>Sensibilização/cultura da avaliação</b>
PDI	1.3 <u>Percentual</u> de ações resultantes das sugestões direcionadas ao item do PDI/Planejamento UnB na consulta anual de autoavaliação à comunidade universitária Total de ações implementadas/Total de ações sugeridas após consolidação	Articulação planejamento e avaliação, <b>uso quantitativo</b>

DOC	TEXTO DO EXCERTO	COMENTÁRIO/ CLASSIFICAÇÃO
PDI	2.12 <u>Percentual</u> de ações decorrentes do processo de institucional autoavaliação Número de ações realizadas/total de ações propostas no Relatório de Autoavaliação)*100	Articulação planejamento e avaliação, <b>uso quantitativo</b>
RCPA	O texto do Relatório se fundamenta nas etapas de planejamento, execução, consolidação e divulgação de resultados. Sua estrutura descreve, realiza análises quantitativas e qualitativas, traz reflexões e propõe melhorias e planos de ação que subsidiem a gestão universitária. Ao trabalho da CPA somam-se os esforços envidados pelo <b>Grupo Técnico de Avaliação (GTA)</b> , instituído pelo Ato da Reitoria n. 1.998/2017, de 18 de dezembro de 2017, e cujos membros foram designados no Ato da Reitoria n. 0029/2018, publicado em 12 de janeiro de 2018, cujo objetivo é apoiar a coleta de informações para a elaboração deste relatório. <b>O GTA possui natureza multidisciplinar, responsável pela captação de dados a serem analisados pela CPA e utilizados na produção deste Relatório. O GTA é orientado a coletar dados e informações que representem o acompanhamento das atividades, objetivos e metas descritos no PDI vigente.</b>	O GTA é uma ação político-administrativa e uma instância que usa os resultados das avaliações de diversas formas, sua existência é uma ação concreta de uso dos resultados monitorando o PDI – <b>criação de estrutura</b>
RCPA	Principais realizações e avanços. Preferencialmente, relacionar com os objetivos previstos no PDI 2014 a 2017;	Relação avaliação/planejamento
RCPA	Considerando que, em 2018, entra em vigência o novo PDI 2018-2022, foi solicitado aos participantes que avaliassem o PDI 2014-2017 e <b>destacassem as principais realizações ocorridas, os principais entraves e as dificuldades enfrentados e as metas para 2018.</b> Uma parte deste Relatório se propõe, portanto, a <b>analisar o alcance das ações previstas no PDI 2014-2017 e a realização das ações previstas</b> no Plano de Melhorias estabelecidas pela CPA para o ano de 2017, constante do Relatório do ano anterior	Analisar ações previstas e ações de melhorias de planos no RCPA, <b>uso para apoiar a avaliação/reavaliação</b>
RCPA	Em 2017, foram realizadas integralmente as ações propostas pela CPA, caracterizando-se como ações decorrentes do processo de autoavaliação, conforme descrito no Quadro 9: (Plano de melhorias propostos pela CPA 2017) – (ação realizada) Realizada atividade específica sobre indicadores de avaliação e Enade no Fórum de Coordenadores.	Quadro 9 exemplifica um uso concreto dos resultados na medida em que monitora a realização das sugestões de melhorias de 2017 – <b>monitoramento de ações/metras – apoio à gestão</b>
RCPA	O Programa AvaliaUnB visitou os cursos das áreas de Ciências Sociais e Aplicadas avaliados em 2015, que tiveram os resultados Enade e CPC, e aqueles com resultados da avaliação in loco divulgados no ano. Foram realizados eventos na FACE, ICS, IPOL, FAC, IDA, IREL, Serviço Social.	Uso dos resultados para “monitorar qualidade”, apoiar cursos com notas baixas visando melhor – <b>apoio à gestão</b>
RCPA	Segundo o PDI, a UnB tem como objetivo crescer com qualidade, com o acompanhamento efetivo de seu desempenho, com estratégias para a ocupação de vagas ociosas e redução das taxas de evasão e retenção dos alunos. Nesse sentido, tem-se buscado <b>analisar a evolução de duas métricas igualmente importantes no âmbito da gestão universitária:</b> a taxa de evasão e a taxa de sucesso. Seu acompanhamento é feito com base no ano de ingresso dos alunos. Para fins do estudo, considerou-se todos os estudantes que ingressaram entre 2003 e 2012. Os dados da graduação foram extraídos do Sistema Acadêmico (Sigra) em 22 de fevereiro de 2018 e foi estabelecida, assim, a metodologia5.	Análise de indicadores e outras métricas com vistas em tomadas de decisão – <b>apoio à gestão; uso quantitativo</b>

DOC	TEXTO DO EXCERTO	COMENTÁRIO/ CLASSIFICAÇÃO
RCPA	A seção tem como <b>intuito verificar a coerência entre a missão institucional e as ações vinculadas aos objetivos e metas estabelecidos no PDI</b>	Monitoramento e verificação de metas e objetivos do planejamento – <b>uso dos resultados como forma de monitoramento e avaliação</b>
RCPA	Com a finalidade de <b>avaliar a implementação do PDI 2014-2017</b> , na Consulta à Comunidade Acadêmica, realizada de novembro de 2017 a fevereiro de 2018, <b>questionou-se, reiteradamente, sobre o conhecimento do PDI</b> pela comunidade acadêmica.	O questionamento sobre o conhecimento do PDI configura-se uma ação concreta de uso dos resultados do planejamento no RCPA, promovendo a <b>articulação entre planejamento e avaliação</b>
RCPA	Os dados revelam pouca alteração na porcentagem de discentes e docentes que conhecem o PDI. Entretanto, entre os técnicos esse número tem aumentado significativamente, em especial entre 2016 e 2017. Esse crescimento pode ser resultado do envolvimento do segmento no processo de elaboração do PDI 2018-2022 realizado em 2017 (detalhado no item 5.2.1). A análise do perfil histórico sugere a necessidade de promover o envolvimento do segmento discente nas etapas de elaboração, acompanhamento e avaliação do PDI da Universidade.	Monitoramento sobre o conhecimento do PDI, é uma ação concreta de uso dos resultados, especificamente dos <b>resultados do planejamento na avaliação</b>
RCPA	Considerando o percurso de elaboração do PDI 2018-2022 em 2017, foi inserido na Consulta à Comunidade Acadêmica a questão “Você tem conhecimento que a UnB está elaborando seu novo Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2018-2022?”,	Ação concreta de planejamento na avaliação – <b>uso dos resultados do planejamento na avaliação</b>
RCPA	Considerando <b>o desconhecimento do PDI apontado na pesquisa, deverão ser estabelecidas ações institucionais para ampliar o acesso ao documento</b> . O DPO estabeleceu como uma das metas do PDI o desenvolvimento de ações e acompanhamento do número de acessos ao novo PDI.	Monitoramento de metas e objetivos do PDI
RCPA	Nesta seção, são apresentadas as principais ações em gestão, ensino de graduação, pesquisa e pós-graduação, extensão, responsabilidade, internacionalização, com <b>o intuito de atingir os objetivos descritos no PDI</b> da Universidade	Monitoramento de metas e objetivos do PDI
RCPA	<b>No PDI 2014-2017, consta como objetivo</b> construir canais de comunicação com órgãos externos, tais como Corpo de Bombeiros Militares, Secretaria da Habitação e Administração de Brasília	Monitoramento de metas e objetivos do PDI
RCPA	A criação da Secretaria de Infraestrutura (Infra), em 2017, vinculada à Reitoria, <b>foi uma das metas cumpridas previstas no PDI 2014-2017</b> , com o objetivo de reorganizar as atribuições da Diretoria de Obras (DOB) e do Centro de Planejamento Oscar Niemeyer (CEPLAN)	Monitoramento de metas e objetivos do PDI
RCPA	Alinhado às <b>necessidades institucionais e aos objetivos e estratégias elencados no PDI 2014-2017</b> , o DGP realizou, no exercício de em 2017, ações significativas na área de gestão de pessoas para o <b>alcance dos resultados pretendidos em seu planejamento estratégico. Um avanço foi o aumento para doze horas ininterruptas de atendimento às comunidades acadêmica e externa por unidades com flexibilização implementadas</b> . A CPA sugere estudos específicos sobre o	Monitoramento de metas e objetivos do PDI

DOC	TEXTO DO EXCERTO	COMENTÁRIO/ CLASSIFICAÇÃO
	impacto da flexibilização no trabalho e na qualidade de vida dos servidores lotados nessas áreas.	
RCPA	Priorizando <b>os objetivos estabelecidos no PDI 2014-2017</b> e em continuidade às ações de dimensionamento do quadro efetivo da Universidade, realizaram-se ações e visitas técnicas a mais de sete unidades, acadêmicas e administrativas, <b>visando a emissão de relatórios de avaliação e de impacto da força de trabalho inerentes às necessidades institucionais de cada área.</b>	Monitoramento de metas e objetivos do PDI
RCPA	<b>O PDI 2014-2017 previu a realização</b> anual do Festival Universitário de Música Candanga da UnB (Finca) e do projeto Tubo de Ensaios. <b>Essa meta foi parcialmente alcançada</b> , tendo sido retomadas as ações em 2017. As principais dificuldades para a realização dessas atividades, no período analisado, envolvem a escassez de atas de eventos licitadas para a execução dos serviços necessários, longos períodos de greve de servidores e drástica redução da força de trabalho devido ao desligamento dos trabalhadores precarizados que atuavam na Universidade.	Monitoramento de metas e objetivos do PDI
RCPA	Verificou-se, no PDI 2014-2017, a necessidade do desenvolvimento de ações que favorecessem uma mudança na forma de participação do aluno na Universidade, com estímulo ao desenvolvimento de atividades culturais. Como resultado dessa reflexão, o DAC criou o Prêmio Estudante Artista, já aprovado e apto à implementação.	Monitoramento de metas e objetivos do PDI
RCPA	Também foi prevista a consolidação da infraestrutura física do campus, <b>constante nas projeções do campus para efetivação da missão e metas pedagógicas e institucionais incluídas no PDI da Faculdade.</b>	Monitoramento de metas e objetivos do PDI
RCPA	<b>Com relação ao objetivo proposto no PDI 2014/2017</b> , de ampliar o número de salas de aula, bem como promover o uso racional das já existentes, diversas salas de aula que estavam com atividades administrativas no BSAN e nos pavilhões, voltaram a ser utilizadas para ensino.	Monitoramento de metas e objetivos do PDI
RCPA	No que tange à acessibilidade, um dos objetivos propostos no PDI era solucionar as demandas relativas à acessibilidade na UnB por meio do planejamento, elaboração de diagnósticos e execução de projetos arquitetônicos para adaptação e supressão de barreiras arquitetônicas existentes, principalmente no que tange à acessibilidade das instalações físicas mais antigas do campus.	Monitoramento de metas e objetivos do PDI

Fonte: Elaboração própria (2019)

Como pudemos observar, a documentação da UnB forneceu muitos dados para a nossa análise, revelando uma instituição efetivamente comprometida com a organicidade da relação planejamento e avaliação e com o uso institucional dos resultados das avaliações do SINAES no planejamento e do planejamento nas avaliações. Destacaram-se a elaboração e definição de indicadores quantitativos sempre que foram possíveis, para monitorar metas, ações e diretrizes. Da mesma forma, observamos uma universidade voltada para a elevação e/ou manutenção de notas e conceitos do SINAES e sua evolução em *rankings*.

A documentação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) apresentou uma característica *sui generis* na amostra: no Plano de Desenvolvimento Institucional não foi codificado nenhum excerto no código meta e nem ação concreta, sendo possível contar no PDI, 11 excertos codificados com afirmação de intencionalidade. No relatório da CPA, há apenas um excerto codificado como afirmação de intencionalidade e 11 como ação concreta, não havendo codificação para “meta”.

Como já afirmamos antes, a quantificação e a análise de apenas um dos códigos não fornece informações relevantes; em nosso processo de análise precisamos considerar a totalidade deste processo. Porém, casos extremos, como não ter código definido como meta e nem ação concreta do PDI pode indicar que a IES, efetivamente, não tem uma diretriz institucional para o uso institucional dos resultados do SINAES, já que o PDI é o documento que projeta a política institucional.

O quadro 14 apresenta a relação de excertos codificados como afirmação e intencionalidade e o quadro 15 aqueles codificados como ação concreta de forma a ilustrar parte de nosso processo de análise. Através da análise das informações listadas nos quadros, podemos identificar a forma e a intensidade do uso institucional dos resultados. Vejamos:

**Quadro 14 – Classificação preliminar dos excertos codificados como afirmação de intencionalidade do uso dos resultados das avaliações do SINAES da UTFPR (continua)**

DOC	TEXTO DO EXCERTO	COMENTÁRIO/ CLASSIFICAÇÃO
PDI	A definição do planejamento institucional e a distribuição dos macro-objetivos deste PDI, tomaram por base os cinco eixos avaliativos estabelecidos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), compreendendo: a) Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional; b) Eixo 2: Desenvolvimento Institucional; c) Eixo 3: Políticas Acadêmicas; d) Eixo 4: Políticas de Gestão; e) Eixo 5: Infraestrutura Física.	<b>Integração Planejamento/Avaliação:</b> Ao tomar por base os eixos do SINAES, consideramos que há intencionalidade de usar os resultados das avaliações do SINAES, promovendo a integração entre planejamento e avaliação;
PDI	Quadro 1 - Comparativo dos eixos avaliativos e dimensões - PDI Eixo avaliativo Dimensão equivalente no PDI 2013-2017 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:	<b>Avaliação como base para o PDI:</b> Uma vez que os eixos do SINAES são base para o PDI, podemos pressupor que há intenção de usar os resultados das avaliações



DOC	TEXTO DO EXCERTO	COMENTÁRIO/ CLASSIFICAÇÃO
	Sustentabilidade financeira Eixo 5: Infraestrutura física Dimensão 7: Infraestrutura física Fonte: Comissão Central do PDI 2018-2022.	
PDI	O resultado deste trabalho, elaborado de forma coletiva, foi distribuído nos cinco eixos avaliativos do SINAES, resultando em 94 macro-objetivos. Nos Quadros 2 a 6 estão registrados, para cada macro-objetivo, a área responsável, o(s) colaborador(es), o cronograma de realização, os fatores condicionantes.	<b>Avaliação como base para o PDI:</b> Uma vez que os eixos do SINAES são base para o PDI, podemos pressupor que há intenção de usar os resultados das avaliações
PDI	O resultado da avaliação na UTFPR é considerado na definição dos rumos institucionais.	<b>Uso para apoiar a gestão</b>
PDI	A integração da avaliação com os PPCs ocorre pela contextualização destes com as características da demanda e do ambiente externo, respeitando-se as <b>limitações regionais, para que possam ser superadas pelas ações estratégicas desenvolvidas a partir do processo avaliativo</b>	<b>Uso para apoiar a gestão</b> - linguagem de planejamento estratégico
PDI	Os eixos considerados no processo de Avaliação institucional da UTFPR, contemplam: a) Eixo 1: Planejamento e avaliação institucional: considera a Dimensão 8 (Planejamento e avaliação) do SINAES. Inclui também um Relato Institucional que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao PDI, incluindo os relatórios elaborados pela CPA do período que constituiu o objeto de avaliação	<b>Articulação avaliação/planejamento –</b> Avaliação como base para o PDI: Uma vez que os eixos do SINAES são base para o PDI, podemos pressupor que há intenção de usar os resultados das avaliações
PDI	Consolidação do Processo e Programação de Redirecionamento: o objetivo é <b>incorporar os resultados da avaliação</b> e buscar, por meio destes, a melhoria da qualidade na UTFPR.	Melhoria da qualidade
PDI	Os resultados dos diversos processos de avaliação institucional <b>produzem subsídios para proposição de melhorias anuais, que se tornam visíveis no acompanhamento do PDI da UTFPR.</b> O conhecimento dos resultados da avaliação, associado às mudanças e desafios que vêm se apresentando para a sociedade como um todo, possibilita que UTFPR estabeleça novos patamares institucionais, no sentido acadêmico e como indutora do desenvolvimento sustentável e de relevância social no seu entorno.	<b>Articulação avaliação e planejamento:</b> potencial uso dos resultados da avaliação para subsidiar o PDI
PDI	Outro núcleo importante neste Eixo foca nos diferentes processos de avaliação que, de <b>modo permanente, devem ser revisados, provendo indicadores</b> consistentes do desempenho dos diferentes setores da UTFPR	<b>Articulação planejamento e avaliação:</b> revisão de processos de avaliação e promoção de indicadores, pressupõe uso dos resultados da avaliação
PDI	A CPA está constituída desde dezembro de 2004 e atua em diversos processos avaliativos (Docente pelo Discente; Avaliação dos Servidores; Avaliação Externa; e Avaliação do Clima Organizacional) e ainda, faz o acompanhamento das ações da Ouvidoria; do Portal da Transparência; do Acesso à	<b>Articulação avaliação interna e externa,</b> processos SINAES e não SINAES, prestação de contas e transparência

DOC	TEXTO DO EXCERTO	COMENTÁRIO/ CLASSIFICAÇÃO
	Informação; do Relatório de Prestação de Contas e da Gestão; do Relatório Anual da Execução do PDI;	
PDI	Percebe-se que a UTFPR apresenta ações realizadas em todos os objetivos previstos no seu PDI	<b>Articulação avaliação e planejamento:</b> ao perceber que a universidade realiza ações em todos os objetivos do PDI, o relatório da avaliação institucional está estreitando relações entre o planejamento e avaliação, de modo a promover a possibilidade de usos de resultados.
RCPA	São atribuições da Comissão Própria de Avaliação da UTFPR: I - Appreciar: o cumprimento dos princípios, finalidades e objetivos institucionais; a missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);	<b>Articulação avaliação e planejamento:</b> Ao definir como atribuição da CPA "apreciar o cumprimento... Do PDI", estabelece-se uma intencionalidade firmar relação entre planejamento e avaliação e por consequência, promover o uso dos resultados das avaliações.

Fonte: Elaboração própria (2019)

Observamos que, no PDI da UTFPR, a maioria dos excertos indica a intencionalidade do uso institucional dos resultados das avaliações do SINAES para promover a articulação e integração entre planejamento e gestão, sendo percebido também a intencionalidade da avaliação servir de base para o PDI, de apoio à gestão e para integração entre a avaliação interna e externa. O único excerto do RCPA indica que há uma intenção de promover a articulação entre avaliação e planejamento através da delegação à CPA da atribuição de apreciar o cumprimento dos princípios, finalidade e objetivos institucionais, a missão institucional e PDI.

A classificação das afirmações de intencionalidade associada à ausência de metas e ações concretas no PDI, permite entender que a instituição pavimenta caminho para promover o uso institucional dos resultados do SINAES. Caminho este que já pode ter sido percorrido em alguma medida, já que o PDI foi publicado em 2017 e o RCPA em 2018, uma vez que “ações concretas” de uso dos resultados foram codificadas neste último. Observemos o quadro 15:

**Quadro 15 – Classificação preliminar dos excertos codificados como ação concreta do uso dos resultados das avaliações do SINAES da UTFPR (continua)**

DOC	TEXTO DO EXCERTO	COMENTÁRIO/ CLASSIFICAÇÃO
RCPA	No Quadro 3 apresentamos Metas do PDI referentes ao Eixo 1 (Dimensão 8), que trata do Planejamento e Avaliação Institucional. Quadro 3 – Metas do PDI Meta Principais ações desenvolvidas	Articulação planejamento e avaliação; monitoramento do PDI no RCPA
RCPA	No que se refere aos <b>objetivos previstos no PDI, percebe-se que para, em relação a todos os objetivos previstos para 2017, foram realizadas ações.</b> Foram apresentadas as ações desenvolvidas nos anos de vigência do PDI para <b>metas nele previstas.</b> No entanto, a Comissão Própria de Avaliação <b>identificou pontos de melhoria a serem implementados pela gestão da UTFPR,</b> tais como:	Monitoramento de metas e objetivos do PDI; Apoio à gestão
RCPA	<b>Quanto às propostas constantes no PDI, elas vêm sendo implementadas além do que foi previsto na sua elaboração.</b> Com relação à articulação entre o PDI e os processos de Avaliação Institucional, <b>eles estão sendo realizados de forma global a cada ano e incorporados às práticas da gestão do ano seguinte, conforme demonstrado</b> no Eixo 1 deste relatório.	Monitoramento de metas e objetivos do PDI; Articulação avaliação e planejamento
RCPA	Dessa forma, <b>pode-se constatar que todos indicadores apontam para o cumprimento das metas do PDI 2013-2017</b> estabelecidas para a pós-graduação da UTFPR.	Monitoramento de metas e objetivos do PDI
RCPA	Observa-se que, no ano de 2016 houve um pequeno aumento no número de grupos de pesquisa certificados; entretanto, houve um aumento significativo no número de docentes e estudantes nos grupos, <b>o que denota consolidação orgânica dos mesmos, de acordo com a meta 2.7 do PDI 2013-2017.</b>	Monitoramento de metas e objetivos do PDI
RCPA	Os resultados gerais (detalhados nas seções seguintes), <b>demonstram alinhamento com as metas 2.1</b> (consolidação dos PPGs da UTFPR) e 2.7 (acompanhamento e consolidação dos Grupos de Pesquisa da Universidade) <b>do PDI 2013-2017</b>	Monitoramento de metas e objetivos do PDI
RCPA	Estas ações estão previstas no Projeto Político Pedagógico da UTFPR e <b>atendem a meta 2.6 do PDI,</b> que propõe ampliar os programas de bolsas de iniciação científica, iniciação tecnológica e ações afirmativas para a inclusão social.	Monitoramento de metas e objetivos do PDI
RCPA	Considerando que os 332 servidores concluíam o doutorado, levando em conta o número de docentes da UTFPR (2.707) e, ainda, considerando que a Instituição conta hoje com 1.752 doutores, nos próximos quatro anos a UTFPR possuirá em seu quadro docente 80% de doutores (inclusos MSUP e EBTT). <b>Novamente, tem-se aqui uma política também prevista no PDI da Instituição, na qual, na Dimensão 5 que trata das políticas de pessoal (docente e TA), em sua meta 5.1</b> dispõe sobre a criação de políticas de disponibilização de recursos para atividades de capacitação e formação continuada dos servidores.	Monitoramento de metas e objetivos do PDI
RCPA	<b>Nas metas do PDI percebe-se ações</b> para a realização das mesmas já realizadas ao longo de 2015	Monitoramento de metas e objetivos do PDI
RCPA	<b>Alguns setores readequaram os seus indicadores de avaliação ao perfil do setor. DV O resultado das avaliações é encaminhado às chefias setoriais com a sugestão, advinda da comissão, para que os mesmos junto aos seus colaboradores desenvolvam procedimentos com o objetivo de busca da qualidade dos serviços prestados.</b> Cada setor promove reuniões com seus integrantes para análise da avaliação e planejamento das atividades a serem implementadas.	Articulação planejamento e avaliação; Apoio à gestão

DOC	TEXTO DO EXCERTO	COMENTÁRIO/ CLASSIFICAÇÃO
RCPA	<b>A divulgação precisa ser melhorada.</b> Em alguns departamentos faz-se a divulgação, embora de forma geral e não individualizada. <b>Nas semanas de planejamento são apresentados, embora nem sempre, as avaliações do campus</b>	Articulação planejamento e avaliação

Fonte: Elaboração própria (2019)

Os excertos codificados como “ação concreta”, analisados no contexto do texto em que estão inseridos, puderam ser classificados em sua ampla maioria como ação concreta de uso do resultado visando o Monitoramento de metas e objetivos do PDI. Também encontramos a Articulação planejamento e avaliação e apoio à gestão, como formas de uso dos resultados expressos no relatório da CPA da UTFPR.

Neste capítulo nosso objetivo foi identificar e descrever sistemática e objetivamente os usos institucionais dos resultados do SINAES, no âmbito das universidades da amostra, assim como captar a intensidade desses usos, a partir da análise do PDI como documento síntese da definição de políticas institucionais e do RCPA como síntese dos processos de avaliação onde os resultados, ou indicações desses, estão expressos formalmente. Neste processo, ficou evidente que as universidades usam os resultados das avaliações realizadas nos marcos do SINAES, de diferentes formas, quantidade e intensidade, contrariando uma das ideias que conformaram a hipótese desse estudo, que, baseada em estudo realizado anteriormente (PEREIRA, 2015) e também na revisão de literatura, buscava elementos para compreender esses processos para além de um estudo de caso, de forma mais abrangente.

Os usos institucionais são diversos e vão além daqueles formais, vinculados a obrigações regulatórias inerentes ao sistema. Percebemos uma grande preocupação em integrar a gestão através do planejamento e da avaliação, tanto por meio de indicadores e índices quantitativos como qualitativos, sendo destacável a ênfase nos índices e indicadores sintéticos do SINAES como expressão da qualidade da educação oferecida pela universidade.

Embora tenha sido observada a influência da concepção gerencialista, principalmente na UFBA e UFF, por meio de vocábulos e expressões típicas da NGP, e os usos identificados e descritos não possam ser entendidos em si, sem considerar a complexidade do debate em torno dessa questão, sob pena de recairmos numa avaliação de política ingênua (ARRETCHE, 2001), no geral, os dados da categoria

“uso dos resultados” foram mais descritivos, permitindo pouca reflexão analítica no todo do que a discussão sobre a concepção de avaliação e planejamento e contexto dessa relação desvelou. Tal situação pode ser atribuída ao processo de codificação que imprimiu uma dinâmica que mobilizasse um debate mais abrangente em algumas categorias do que em outras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender os determinantes e as determinações de uma política nacional do porte do SINAES, que já conta com 15 anos de implementação e carrega o peso de pelo menos 30 anos de embates, teóricos, práticos e políticos, e que por isso exerce forte influência sobre os rumos da educação superior, tanto formais, quanto simbólicos, devido a sua função legal reguladora, no primeiro caso, e devido às disputas ideológicas imbricadas nos seus diversos processos, no segundo, não é trivial. Trata-se também, em boa medida, de compreender os determinantes e determinações da sociedade em que existimos, uma sociedade de desigualdades e injustiças, na qual as ações do Estado podem servir tanto para intensificar, como para amenizar ou transformar. Foi com esta compreensão que objetivamos realizar uma avaliação da política nacional de avaliação da educação superior, a partir da análise dos usos institucionais dos resultados dos instrumentos de avaliação vigentes. Deste modo, acreditamos ser possível compreender a que tem servido o SINAES.

Para tanto, nos propusemos a identificar sistematicamente os usos institucionais dos resultados de cada avaliação do SINAES (ENADE, Avaliação Institucional e Avaliação de Curso), cuja análise se valeu da compreensão sobre a produção acadêmica da área, especificamente sobre o uso dos resultados do SINAES, além da elaboração de um estudo sobre o campo da avaliação de políticas públicas e de um quadro analítico dos usos dos resultados dessas avaliações.

Para contemplar os nossos objetivos, em relação aos procedimentos metodológicos, realizamos uma pesquisa avaliativa de política pública, *ex post*, qualitativa, adotando a construção de um quadro teórico-conceitual sobre o tema e objeto da pesquisa, uma pesquisa bibliográfica e a análise documental, de relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA), do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das IES selecionadas tendo como referência básica o primeiro ano de vigência do PDI de cada IES da amostra, cujo limite foi 2018.

O quadro teórico-conceitual e a pesquisa bibliográfica foram apresentados prioritariamente nos capítulos 1 e 2 e os resultados da análise documental especificamente no capítulo 3, 4 e 5, em percurso analítico que iniciou na análise exploratória (capítulo 3) cujo processo de codificação permitiu a emersão de categorias que depois organizaram a análise dos dados no final do percurso (capítulo 4 e 5).

Através do processo de codificação, emergiram primeiro os códigos descritivos e depois os códigos analíticos, esses últimos, agrupados em categorias que organizaram a análise. O papel dos códigos foi produzir a unidade básica inicial da análise, ou seja, os excertos representativos, a partir dos quais, devidamente codificados, retomamos os documentos de forma a poder compreender seu conteúdo na acepção para além da aparência. Ainda houve um último momento, a classificação dos excertos da categoria “uso dos resultados”, que visou principalmente ajudar na descrição e interpretação dos diversos usos que as IES fizeram dos “seus resultados” nas avaliações do SINAES.

Em nosso entendimento, retomar e reforçar este processo é importante, na medida em que ele expressa os recortes metodológicos da pesquisa, no que diz respeito ao olhar para o campo empírico. Entender as escolhas que fizemos ajuda a entender, não só as conclusões, mas também as limitações de nosso estudo,

No capítulo 1, **avaliação da educação superior: histórico e processo da política**, nosso principal objetivo foi conhecer a política cuja avaliação procedemos com esta pesquisa. Porém, conhecer a política não significa, para nós, apenas descrevê-la ou, mesmo, analisar a legislação pertinente e seu contexto na conjuntura, pois isso seria limitar nosso olhar à manifestação fenomênica da política.

Consideramos que, para olhar o SINAES de forma a captar sua essência, fez-se necessário recuperar seus antecedentes, tanto do ponto de vista da política de avaliação, quanto da política geral e também da universidade, uma vez que a política nacional de avaliação teve, e ainda tem, como lugar privilegiado a universidade, pois a universidade no Brasil é a principal arena onde ocorrem as disputas da educação superior. Por isso olhamos para a política nacional de avaliação nos referenciando na periodização proposta por Almeida Junior (2004), considerando que essa periodização não suplanta a complexidade da política cujo desenvolvimento e consequências, de forma alguma, são estanques ou lineares.

Dessa forma, para nós, o SINAES está inserido, no que chamamos de Política Nacional de Avaliação, cujo legado remete ao início dos anos de 1980, no contexto da superação do Estado de Bem-estar Social pelo Estado Neoliberal, como consequência da crise estrutural do capital, em curso desde finais da década de 1960 e início da década de 1970. Essa perspectiva, nos deu ferramental para compreender os achados da pesquisa para além de constatações aparentes.

Vimos que a Política Nacional de Avaliação está, desde a década de 1980, alinhada às recomendações de organismos internacionais parceiros dos governos brasileiros que produziram, sugeriram e impuseram reformas, desde os governos militares até os democráticos. Observamos, na política nacional de avaliação, o caráter indutor de processos reformistas com a justificativa de “superar” a crise estrutural do capital, por meio da modernização que a avaliação de sistemas significava, visando sempre a racionalização, economia de recursos da sociedade, escassos devido à crise. A Política Nacional de Avaliação, desde o início era instrumento de reconfiguração estrutural do Estado.

Ficou evidente, nos períodos que consideramos como conformação da agenda e elaboração dessa política, caracterizados por franca disputa de rumos da educação e também da sociedade brasileira, um caminhar evolutivo em direção a consensos entre grupos antagônicos, que viabilizaram a materialização do primeiro programa nacional de avaliação implementado, o Sistema Nacional de Avaliação (SNA) cuja expressão mais conhecida foi o Provão, superado pelo SINAES, o qual, por sua vez, sofreu modificações relevantes que o colocaram no mesmo patamar do SNA, com uma avaliação voltada à regulação e ao controle. A apresentação de ideias, programas, projetos, comissões e grupos de trabalho, sempre alinhados às justificativas que tinham na “crise fiscal” ou “crise institucional” da universidade ou do país, mesmo que não vingassem, mobilizavam grupos de interesse em torno dessa temática que foi se condensando ao longo do tempo, sem nunca deixar de estar conectada às questões políticas, econômicas e sociais do país e do mundo.

O capítulo 2, intitulado **Avaliação e política de avaliação: o campo de conhecimento, as questões metodológicas e a produção acadêmica**, foi o lugar da revisão de literatura sobre avaliação de políticas, política de avaliação e suas intersecções, que geraram questões metodológicas a serem debatidas, além do balanço da produção acadêmica diretamente relacionada à avaliação da política de avaliação da educação superior nos marcos do SINAES.

Nesse capítulo, percorremos um caminho que introduziu conceitualmente o campo da avaliação e contextualizou o seu fortalecimento no período da crise estrutural do capital, iniciada no final da década de 1960 e início da década de 1970. Foi essa crise que permitiu ressurgirem as teorias neoliberais, que depois impulsionaram as propostas reformadoras do Estado, nas quais a avaliação de políticas e as políticas de avaliação da educação superior estão inseridas. Este



caminho nos permitiu compreender as disputas presentes no campo da avaliação e da política de avaliação, assim como as influências destas nas definições metodológicas da prática de avaliação de política.

Pudemos entender que há interconexões entre as teorias de avaliação de políticas, inclusa no campo das políticas públicas, e as políticas de avaliação da educação superior, inseridas no campo das políticas educacionais. Estas duas áreas encontram-se essencialmente no contexto das reformas de Estado impulsionadas pelas políticas anticrise do capital a partir de 1970. Da mesma forma, foi possível apreender que, embora impulsionadas em favor de um Estado mínimo regulador/avaliador, esses mesmos campos também são impulsionados por concepções sociais críticas a essa visão neoliberal, constituindo um campo de disputas teórico-metodológicas que influenciam nas definições metodológicas da área, evidenciando, além de diferenças técnicas, essencialmente diferenças epistemológicas. Conhecer e reconhecer esse cenário, nos permite assumir uma postura crítica e menos ingênua no processo desta pesquisa.

Além da literatura de referência, as teses, dissertações e artigos científicos foram objeto de estudo nesse capítulo para nos ajudar a compreender como o SINAES vem sendo abordado na produção acadêmica focada na avaliação dessa política, seja no todo ou em parte. Conhecer e refletir sobre o que os pesquisadores e pesquisadoras estão produzindo e disseminando em termos de conhecimento, especificamente sobre este objeto de pesquisa, permitiu confrontar e confirmar as opções metodológicas feitas em função do problema de pesquisa, orientando este estudo para uma contribuição efetiva para a área.

Nesse sentido, pudemos verificar que há uma certa predominância metodológica nos estudos de caso e na forma de coleta de dados (análise documental, entrevistas e questionários, como os mesmos sujeitos). O campo de pesquisa sobre o SINAES, de um modo geral, está consolidado, porém, o campo da avaliação do SINAES ainda está em desenvolvimento, o que demonstra existirem abordagens diferentes deste mesmo objeto.

Em termos de opções teórico-metodológica, para construir uma avaliação de políticas menos ingênua possível, fugindo das limitações apresentadas por Arretche (2011), nossa análise se valerá da categoria de hegemonia em Gramsci (1978 e 2011) e Poulantzas (1980), compreendendo, como já apresentamos, a política nacional de avaliação como um aparelho estatal de hegemonia do capital.

No capítulo 3, **Avaliação no planejamento e planejamento na avaliação: a emergência das categorias analíticas dos usos institucionais dos resultados do SINAES**, construímos um panorama sobre a avaliação no planejamento e o planejamento na avaliação, em cada instituição estudada, definindo as categorias de análise e facilitando a constatação dos usos institucionais dos resultados das avaliações e compreendê-los para confrontar a política nacional de avaliação nos marcos do SINAES.

A exposição e organização dos dados permitiram uma compreensão do percurso da pesquisa nas fontes primárias, além do levantamento de alguns indicadores e hipóteses sobre o uso institucional dos resultados em cada IES. Este processo pavimentou o caminho para a definição das categorias de análise que suportaram as reflexões que fizemos acerca do nosso objeto, confrontando a análise com o problema da pesquisa, especificamente nos capítulos 4 e 5. Nesse terceiro capítulo, já foi possível observar o que viria a se confirmar depois, que a maioria das universidades federais (UF) tem a mesma situação geral no que diz respeito aos indicadores do uso institucional dos resultados da avaliação no planejamento e dos resultados do planejamento da avaliação. De um modo geral, todas elas reconhecem a importância do uso dos resultados da avaliação para o planejamento institucional, o que é inclusive formalmente definido e induzido pela legislação. Há também indicadores de que todas elas buscam dar concretude a esse reconhecimento, porém isso ocorre em níveis diferenciados.

No capítulo 4, **A avaliação no planejamento e o planejamento na avaliação: desvelando concepções e contextos para compreender os usos institucionais dos resultados do SINAES**, objetivamos compreender a avaliação no planejamento e o planejamento na avaliação, nas instituições estudadas, de forma diferente daquela que utilizamos no capítulo 3, para além da observação de indicadores e hipóteses. Analisamos os excertos codificados buscando compreender as concepções de planejamento e avaliação, assim como o contexto desta relação. Entretanto, esta empreitada somente foi possível na sequência da codificação apresentada no capítulo 3, onde emergiram as categorias de análise que organizam essa seção (e o capítulo 5) e do estudo do contexto e disputas que envolvem as concepções tanto de planejamento como de avaliação na administração pública, que se inserem no âmbito da crise estrutural do capital e da reforma do aparelho do Estado daquela advinda.

Ao longo do capítulo verificamos que as concepções de planejamento na administração pública sofreram transmutações vinculadas a determinantes políticos, econômicos e sociais, estando diretamente conectadas ao modelo de desenvolvimento operado pelo Estado nacional, que era influenciado por organismos internacionais. Por sua vez, o Planejamento Educacional esteve sempre atrelado ao planejamento econômico.

No período do desenvolvimentismo em que vigorava como modelo o Estado de Bem-Estar Social, foi fortemente marcado por centralização estatal nacional, através dos planos de desenvolvimento, obedecendo orientações da CEPAL. Após as reformas do aparelho do Estado, o planejamento tradicional normativo foi criticado em meio às críticas ao “Estado elefante” e colocado a serviço dos processos de descentralização e empresariamento da gestão pública, em consonância com a administração pública gerencial.

Nesse contexto em que ganha força a gestão privada empresarial, considerada mais eficiente que a gestão pública estatal, burocrática, ganhou força o planejamento estratégico como ferramental adequado para a nova gestão pública, gerencial, o que influenciou decisivamente o planejamento nas instituições de educação superior e a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional das IES de modo a privilegiar, na gestão universitária, o ferramental do planejamento estratégico, na visão empresarial.

Esse movimento, interpretado com apoio em Chauí (1999, 2003), nos permitiu caracterizar a universidade, que vem sofrendo as influências das reformas gerenciais, como universidade operacional, assim como sintetizar essas influências como “perspectiva organizacional gerencialista”, em contraponto à perspectiva da universidade como instituição social, o que permitiu analisar os excertos dos PDI das universidades da amostra.

Assim como as concepções de planejamento, foi possível observar as disputas de concepção no campo da avaliação da educação superior, alinhadas às disputas na educação e na sociedade, complementando o olhar já apresentado no capítulo 1, em que historicizamos a política nacional de avaliação. Considerando que a literatura da área trabalha bem com a dicotomização das abordagens da avaliação, entendendo que essa também expressa a dicotomização de concepções de educação, universidade e sociedade, optamos por utilizar a contraposição entre as concepções de avaliação reguladora/controladora e emancipadora/formadora.

A análise da documentação mostrou que, em todas as universidades estudadas, há uma predominância da Administração Pública Gerencial nas concepções de planejamento e avaliação, as quais foram desveladas a partir da nossa análise, condensando o contexto da relação planejamento/avaliação dentro dessa perspectiva. Isto posto, percebemos: 1) com a análise dos PDI, que o ferramental da gestão empresarial, referenciado do planejamento estratégico, é predominante nas IES estudadas, o que permite inferir sobre a proximidade que as gestões das universidades estudadas têm com a perspectiva organizacional gerencialista; 2) com a análise dos RCPA que todas as universidades analisadas orientam sua prática avaliativa majoritariamente pela visão de avaliação reguladora/controladora. Nos chamou atenção também o fato de não verificarmos, nos relatórios da CPA, uma discussão que expressasse as disputas de concepções que ainda é vívida no campo teórico, porém, parece não o ser mais nos documentos que sintetizam os processos de gestão das universidades.

Cabe dizer que assumimos que o PDI enfeixa a política institucional e por isso podemos encontrar nele expressões dos usos institucionais dos resultados das avaliações, assim como as concepções que engendram esses usos. É bem verdade que outros usos dos resultados do SINAES podem ser feitos, porém, nosso foco ficou apenas nos institucionais, expressos por meio do PDI. Isso significa que o predomínio do gerencialismo foi percebido nesse documento, a partir do olhar focado nos usos institucionais dos resultados do SINAES.

Sabemos e admitimos que, mesmo que as concepções gerencialistas sejam fortes (hegemônicas) em toda administração pública brasileira contemporânea, há outras concepções, sejam elas contrárias, híbridas ou incrementais. Também não desconhecemos que o texto do PDI, como expressão da política institucional, não é estanque e nem aplicável imediata e linearmente. Certamente, tanto a implementação dessa política como o seu monitoramento serão influenciados por uma multiplicidade de sujeitos, interesses e forças candentes tanto na universidade como na sociedade.

As concepções desveladas no capítulo 4 têm importante influência no entendimento dos usos institucionais dos resultados das avaliações do SINAES, pois a objetiva e sistemática descrição dos usos institucionais por si, embora seja uma contribuição para a avaliação do SINAES, não permite, a nosso ver, compreender o fenômeno da avaliação da educação superior em sua totalidade. Sendo assim, é importante, ao fim e ao cabo, considerar os achados da pesquisa a partir de duas

dimensões, a em que predomina a técnica e a em que predomina a política, entendendo que ambas se inter-relacionam dialeticamente.

No capítulo 5, **formas de uso institucional dos resultados**, objetivamos descrever sistemática e objetivamente os usos institucionais dos resultados, assim como captar a intensidade desse uso. Nesse processo, ficou evidente a primeira, mais fácil, mas não menos importante conclusão desta tese: as universidades usam os resultados das avaliações realizadas nos marcos do SINAES. Isso é importante dizer a partir das evidências, uma vez que se tende a achar, no senso comum, que as políticas, de um modo geral, não servem para nada ou servem apenas para “inglês ver”. Com este estudo, conformado como uma pesquisa avaliativa, tenho, por obrigação de ofício de pesquisador (e não de avaliador), que declarar os achados, desde os mais simples e de fácil compreensão e consenso, até os mais complexos, nem sempre aceitos como foram enunciados e sem os devidos debates. Em síntese, a análise dos excertos, no contexto do texto de cada documento, resumida na sua classificação, permitiu melhor entendimento sobre o que hipotetizamos no processo de codificação, mediante os indicativos apontados no capítulo 3, assim como, deu a contribuição às concepções desveladas no capítulo 4.

Percebemos que, mesmo em patamares diferentes, as universidades da amostra consideraram importante o uso institucional dos resultados e, reconhecendo essa importância, lançam mão, no planejamento institucional, de diversos artifícios para viabilizar essa articulação entre a avaliação e o planejamento. As universidades fazem usos institucionais diversos dos resultados do SINAES, apresentando-se cada uma, em patamares de intensidade do uso, diferentes. Em que pese ter sido possível fazer algumas interpretações, conectando o referencial teórico e a discussão realizada no capítulo 4, sobre a hegemonia do gerencialismo, os excertos organizados na categoria “uso dos resultados”, objeto deste capítulo, foram codificados de modo a prioritariamente informar sobre usos institucionais, diferentemente de como o foram os excertos organizados nas categorias “concepção de planejamento e avaliação” e “contexto da relação avaliação/planejamento”, que condensaram as análises mais teóricas no capítulo 4.

O destaque no patamar mais elevado de uso institucional dos resultados das avaliações do SINAES é a UnB, o que significa apenas que esta universidade está à frente na organicidade entre avaliação e planejamento. Destacamos também o potencial processo inicial de internalização de um patamar mais agudo da visão

gerencialista na gestão da UFF, através do possível uso de resultados das avaliações do SINAES como parâmetros para o desenvolvimento na carreira docente e a distribuição orçamentária interna.

De um modo geral, apenas os usos dos resultados do ENADE e da autoavaliação institucional ficaram à vista, especificamente. Não foi possível observar, em si, indicadores de uso, específico, dos resultados da avaliação de curso e nem da avaliação institucional externa, realizada pelo INEP. Os resultados da autoavaliação institucional, por serem sintetizados no RCPA, foram os principais resultados relacionados no PDI e objetos deste estudo. Por fim, em consonância com a política nacional e com as modificações aplicadas no SINAES a partir de 2008, o ENADE está, nas universidades da amostra, consolidado como o principal instrumento de aferição da qualidade, seja por meio do seu conceito em si, em cada curso, seja por meio dos outros índices mais gerais da universidade que usam o conceito ENADE como principal variável.

Dito isto, passamos às considerações que dão conta de responder ao problema da pesquisa, confrontar a hipótese e conferir o cumprimento dos objetivos, geral e específicos.

Temos a dizer sobre a pergunta síntese do problema da pesquisa<sup>52</sup> que as universidades federais fazem o uso institucional dos resultados das avaliações do SINAES para:

- Cumprimento da legislação e resposta a obrigações oriundas dos processos de supervisão e regulação, previstos na legislação;
- Aferição da qualidade dos cursos e aferição da qualidade das instituições, através dos conceitos e índices do SINAES ou criando índices próprios (resultados do ENADE especificamente);
- Subsidiar a gestão, a tomada de decisões e o planejamento estratégico com vistas na melhoria da qualidade, que por sua vez é aferida com referência no ENADE; Promover a cultura da avaliação (Resultados da Autoavaliação institucional especificamente);

---

52 Considerando que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) completou 15 anos de implementação em 2019, e sua relevância na regulação e supervisão do sistema e na gestão e planejamento das instituições, bem como sua influência nos currículos dos cursos de graduação, quais são os usos institucionais dos resultados do ENADE, da Avaliação Institucional e da Avaliação de Curso, feitos pelas maiores universidades públicas federais brasileiras por região geográfica?

- Avaliação institucional externa (INEP) especificamente: não apareceu no processo de codificação;
- Subsidiar desenvolvimento na carreira docente (UFF)
- Subsidiar a distribuição de recursos orçamentários internos (UFF);
- Melhorar desempenho nos rankings nacionais e internacionais (UFF e UnB)

Cabe lembrar ainda que o uso dos resultados da Avaliação de curso especificamente: apareceu de forma tangencial no processo de codificação, voltada ao apoio à gestão dos cursos e que da Avaliação institucional externa (INEP) especificamente: não apareceu no processo de codificação.

Em relação à nossa hipótese<sup>53</sup>, os achados foram os seguintes:

**Uso formal majoritário não confirmado:** embora as IES tenham forte compromisso com os processos regulatórios formais, este uso majoritário e exclusivo não foi confirmado, pois encontramos muitas evidências de que as universidades da amostra estão voltadas para o uso institucional dos resultados das avaliações do SINAES de forma articulada com o planejamento institucional. Mesmo que existam outros processos de avaliação e diagnóstico e que o uso institucional não seja observado de forma concreta em um patamar elevado (exceção para a UnB), há forte compromisso institucional de todas as IES em viabilizar esses usos. De imediato, todas elas usam os resultados sintéticos por meio de conceitos e índices oferecidos pelo SINAES e também próprios, para aferir e legitimar a qualidade da educação oferecida;

**Pouca influência na definição das políticas institucionais não se confirmou:** A influência dos resultados das avaliações do SINAES na definição de políticas institucionais é evidente, sobretudo dos índices e conceitos baseados no ENADE. Porém, há também forte intenção, projeção e concretude do uso dos resultados de processos vinculados à autoavaliação institucional e avaliação de curso. Neste sentido, considerando os dados, podemos dizer que as IES estudadas usam os resultados em patamar baixo (UTFPR e UFPA) e patamar mediano (UFF e UFBA), e intencionam e projetam o uso desses resultados em patamar alto (todas). A exceção,

---

<sup>53</sup> As instituições de educação superior utilizariam os resultados das avaliações realizadas nos marcos do SINAES majoritariamente para responder às obrigações regulatórias impostas pelo sistema, tendo os resultados pouca ou nenhuma influência na definição das políticas institucionais, como intenciona o prescrito na legislação e também como forma de propaganda de uma pretensa qualidade aferida por indicadores sintéticos e *rankings*.

na amostra, foi a UnB que faz uso institucional dos resultados em patamar elevado, inclusive produzindo diversos indicadores que favorecerão maior intensidade do uso nos próximos ciclos;

**Uso como forma de propaganda não confirmado:** Embora seja notória a cobertura da mídia privada e institucional em relação aos resultados do ENADE e IGC, em relação às universidades da amostra e a partir dos documentos analisados, não foi possível observar uso institucional dos resultados do SINAES para fins de propaganda institucional. Houve preocupação tangencial com a transparência, prestação de contas e a comunicação com a sociedade, porém sem que isso pudesse ser interpretado como política de propaganda institucional a partir dos resultados do SINAES.

**Rankings confirmado:** Os rankings são considerados expressões de qualidade da educação superior, de modo que as IES tratam destes temas em seus PDI e RCPA, com destaque para a UFBA, UFF e UnB. O foco nos resultados, sintetizados em conceitos e índices oferecidos pelo SINAES, evidente em toda a documentação analisada, também confirma que as IES da amostra usam os resultados das avaliações do SINAES com vistas a legitimar a sua qualidade por meio dos rankings.

Em relação ao objetivo específico: **Identificar os usos dos resultados do ENADE nas instituições**, consideramos que, na medida em que a análise documental permitiu aferir o uso dos resultados do ENADE para a aferição de qualidade, formação de índices de desempenho próprios e como indicador de evolução institucional, cumprimos com esse objetivo específico.

A respeito do objetivo específico: **Identificar os usos dos resultados da avaliação de curso nas instituições estudadas**, podemos dizer que, embora não tenha sido possível verificar usos específicos da avaliação de curso no PDI e RCPA, por meio do processo de codificação, que optamos por construir com vistas a fazer emergir os usos institucionais dos resultados das avaliações do SINAES, consideramos este objetivo atingido indiretamente, pois as avaliações de curso, de um modo geral caracterizadas por avaliações discentes (pesquisas de opinião) e por visitas *in loco*, quando ocorriam, estiveram muito vinculadas ao desempenho do ENADE. Mesmo com essa rarefeita e indireta identificação desses usos, destacamos que em uma das universidades, a UFF, houve a afirmação de intencionalidade de usar as avaliações discentes para compor o processo de avaliação docente com fins no



desenvolvimento da carreira, o que, como já afirmamos, configura-se como uma ação aguda de internalização da lógica da responsabilização mais perversa da reforma do aparelho do Estado, na gestão universitária.

Em relação ao objetivo específico: **Identificar os usos dos resultados da avaliação institucional (auto avaliação e avaliação externa) nas instituições estudadas**, podemos separá-lo em duas partes. A primeira, que não foi alcançada, pois não foi possível identificar, através das opções metodológicas que fizemos, o uso dos resultados da avaliação externa, realizada pelo INEP. A segunda parte, que diz respeito aos resultados da autoavaliação institucional, podemos afirmar que foi atingida, o que fica evidente no decorrer de toda a tese, já que avaliamos os relatórios da CPA e este é o lugar privilegiado da autoavaliação institucional.

O objetivo específico: **Elaborar um quadro analítico dos usos dos resultados do ENADE, avaliação de curso e avaliação institucional nas instituições estudadas**, também foi atingido, na medida em que, ao longo da tese, nas sínteses dos capítulos 4 e 5 e nas considerações finais, construímos a análise dos usos institucionais dos resultados do SINAES.

Isto posto, os dados e a realização da pesquisa, a partir das opções teórico-metodológicas e as análises realizadas, permitem-nos dizer, que cumprimos o objetivo geral: realizamos uma avaliação do SINAES através do estudo dos usos institucionais dos resultados de seus instrumentos, feitos por universidades federais. Resultados estes que sintetizamos ao abordar a resposta do problema da pesquisa e a hipótese. Identificamos para que essa política tem servido, após mais de quinze anos de sua sanção, como lei federal e como prática institucional nas instituições de educação superior brasileiras, na medida em que a situamos na história e conjuntura, assim como desvelamos as concepções subjacentes aos processos de planejamento e avaliação nas universidades federais estudadas, identificando a perspectiva organizacional gerencialista como fundante dessas concepções.

Por fim, precisamos considerar e relatar que no percurso da pesquisa tivemos obstáculos relevantes que nos fizeram tomar decisões e promover recortes metodológicos importantes, a saber: a formação da amostra e a composição do corpus documental. A dificuldade de acesso à documentação em instituições não públicas e o tempo em que se deve realizar o doutorado, nos colocou diante da decisão de escolher pesquisas universidades federais, pois essas têm a documentação que precisávamos disponível em suas páginas na internet.

Esses obstáculos nos levam às primeiras considerações referentes à continuidade de abordagem desse objeto por novas pesquisas, com vistas em avançar na demonstração e confirmação dos usos dos resultados do SINAES e também no desenvolvimento da avaliação da política nacional de avaliação em outras instituições e com outras perspectivas.

Em relação a documentos, é importante que se possa estudar, por exemplo, atas de colegiados das instituições de educação superior para que se observe a posição desses resultados nas instâncias decisórias. As formas como a imprensa geral e institucional abordam os resultados das avaliações também pode constituir como relevante objeto, inclusive para refletir sobre as narrativas e juízos que se constroem sobre os resultados das avaliações.

Do ponto de vista metodológico, também consideramos que podem ser realizadas pesquisas de percepção de sujeitos envolvidos nos processos de avaliação para que se possa refletir, dentre outras coisas, sobre como esses sujeitos percebem o uso dos resultados. Sugerimos também, estudos que considerem séries históricas que possam traçar os caminhos percorridos pelo SINAES, por exemplo, através da análise dos relatórios da CPA desde o relatório mais antigo até o mais recente, de forma a contemplar reflexões sobre eventuais mudanças na cultura de avaliação da IES e estabelecer possíveis relações com os momentos da política e suas transformações.

Neste ponto, diante do exposto, somos capazes de responder à questão: a que serve o SINAES? Embora seja tentador asseverar uma resposta sintética, ela não poderia representar a complexidade dos processos que envolvem e são envolvidos por meio da Política Nacional de Avaliação da Educação Superior. Começamos a resposta dizendo que verificamos a influência da ideologia neoliberal fazendo uso de preceitos, práticas e cultura da Administração Pública Gerencial, impulsionada pela política nacional de avaliação da educação superior para avançar na definitiva transformação da educação superior como mercadoria que ofereça ao capital o máximo de possibilidade de acumulação diante da crise estrutural em que se encontra desde 1970.

Continuamos, afirmando que, a partir da primeira e segunda categorias (concepção de planejamento e avaliação e contexto da relação avaliação/planejamento), a análise desvelou uma predominância de concepções de planejamento e avaliação orientadas por uma perspectiva organizacional gerencialista

de universidade, cujas referências estão assentadas em concepções de planejamento estratégico ligadas à gestão empresarial e à concepção reguladora/controladora de avaliação. A partir da terceira categoria “os usos institucionais dos resultados”, continuamos observando uma predominância de usos convergentes com ideologia do gerencialismo, podendo fortalecer as avaliações como instrumentos internos de apoio à administração gerencial, cujo foco principal está nos resultados quantitativos e desempenho nos índices do SINAES. Porém, as universidades analisadas, mesmo que em patamares e intensidades diferentes, fazem diversos usos institucionais dos resultados das avaliações do SINAES, sendo que podemos destacar: o cumprimento da legislação; aferição de qualidade através dos conceitos e índices (ENADE, IGC, CPC e CI), apoio à gestão e posicionamento em rankings. Esses diferentes usos podem ser motivados tanto por concepções gerencialistas como por outras concepções que certamente existem na comunidade acadêmica.

Terminamos, por fim, considerando a dimensão histórica da política nacional de avaliação da educação superior, concluindo que os dados permitem observar usos institucionais que fortalecem mais a sua dimensão reguladora/controladora do que sua dimensão emancipadora/formadora. Tais constatações possibilitam encontrar no planejamento institucional uma hegemonia indutora da reforma do aparelho do Estado brasileiro, cujas consequências são a promoção de uma educação como serviço, voltada ao mercado, contrapondo-se a uma educação entendida como direito e bem público, voltada à construção de uma sociedade com o máximo de justiça e igualdade sociais.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. Avaliação, tomada de decisões e políticas: subsídios para um repensar. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo. Fundação Carlos Chagas, n. 10, 1994.

ABRUCIO, Fernando Luiz. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. spe, p. 67-86, 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-76122007000700005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122007000700005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 28 jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122007000700005>.

ALMEIDA JUNIOR, Vicente de Paula. **O processo de formação das políticas de avaliação da educação superior no Brasil (1983-1996)**. 2004. 144 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253184>>. Acesso em: 3 ago. 2018.

ALONSO, Denise de Fátima. **O ENADE e a gestão de cursos superiores de tecnologia em instituições de educação superior do setor privado**. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

ANDRIOLA, W. (2009). Planejamento Estratégico e Gestão Universitária como Atividades Oriundas da Auto-Avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES): o Exemplo da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, 2 (2), pp. 82-103. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art5.pdf>. Acesso em 17 out. 2019

AQUINO, Susana Kelli Cabral de. **O processo de tomada de decisão da administração superior da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) tendo como referência os Relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA)**. 2017. 419f. Dissertação (mestrado profissional em gestão de políticas públicas e segurança social) - Cruz das Almas, BA, 2017.

ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de. Planejamento estratégico: um instrumental à disposição das universidades?. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 4, p. 74 a 86, abr. 1996. ISSN 1982-3134. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/8028/6804>>. Acesso em: 28 Jan. 2020.

ARRETCHE, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília R. Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUCSP; Cenpec, 2001.

ARRUDA, June Alves de. **Uso dos resultados da autoavaliação institucional pelos gestores da Universidade de Brasília**. 2016. xv, 188 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ARRUDA, June Alves de; PASCHOAL, Tatiane; DEMO, Gisela. Uso dos resultados da autoavaliação institucional pelos gestores da Universidade de Brasília. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 24, n. 3, p. 680-698, dez. 2019. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772019000300680&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772019000300680&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 08 jan. 2020. Epub 09-Dez-2019. <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772019000300007>.

BAGATTOLLI, Carolina. Política científica tecnológica no Brasil: mitos e modelos em um país periférico. 2013. 256. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/286701> Acesso em 22 março 2019

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições70, 2010.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 96, especial, p. 955-977, out. 2006. Disponível em: [www.scielo.org.br](http://www.scielo.org.br). Acesso em: 15 out. 2012.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos: do PARU, CNRES, GERES E Paiub **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008. Disponível em: [www.scielo.org.br](http://www.scielo.org.br). Acesso em: 10 nov. 2017

BAUER, Adriana. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010.

BELLONI, Isaura. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. **Linhas Críticas**, v. 5, n. 9, p. 31-58, 1999. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2752>. Acesso em 22 fev. 2020

BORGES, Regilson Maciel; ROTHEN, José Carlos. Concepções sobre avaliação educacional de intelectuais acadêmicos brasileiros nos anos 1980. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 4, p. 904-929, dez. 2019. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54796>>. Acesso em: 30 jan. 2020. doi: [httpsdoi: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e54796](https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e54796).

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 31 jan. 2013.

BRASIL. Decreto nº 62937 de 2 de julho de 1968. Disponível em:  
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso 14 nov. 2017

BRASIL. Decreto nº 92200 de 23 de dezembro de 1985. Disponível em:  
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-92200-23-dezembro-1985-442294-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso 14 nov 2017.

BRASIL. **Plano Diretor para Reforma do Aparelho de Estado**. Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado. Brasília, DF, 1995

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em:  
 <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm)>. Acesso em: 31 jan. 2014.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle** / Luiz Carlos Bresser Pereira. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1)

BRESSER PEREIRA, L. C. A administração pública gerencial: estratégia e estrutura para um novo Estado. **Textos para Discussão**, ENAP. Brasília, DF, n. 9, p. 01 - 28, out. 2001. Disponível em:  
<https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/817/1/9texto.pdf>. Acesso em 19 jun 2019

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Construindo o Estado republicano: democracia e reforma da administração pública**. Rio de Janeiro: FGV, 2009

BRUSCHI, Giovana Fernanda Justini. **A articulação entre a autoavaliação e os processos de planejamento em instituições de ensino superior no estado do Rio Grande do Sul**. 2015. 109f. Dissertação (mestrado profissional em gestão educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2015.

CALDERON, Adolfo Ignacio; FRANCA, Carlos Marshal. Rankings acadêmicos na educação superior: tendências da literatura ibero-americana. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 23, n. 2, p. 448-466, Oct. 2018. Available from  
 <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772018000200448&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772018000200448&lng=en&nrm=iso)>. access on 20 Feb. 2019.  
<http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772018000200010>.

CALDERON, Adolfo Ignacio; LOURENÇO, Henrique da Silva. Rankings na educação superior brasileira: uma aproximação aos rankings públicos e privados. REAe – **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v 2, n 3, p. 89-103, jan/jun 2017

CARVALHO, J. M. **A construção da ordem – teatro de sombras**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2008.

CAVALCANTE, Pedro. Gestão pública contemporânea: do movimento gerencialista ao pós-NPM **Texto para discussão**. 2319 Brasília, Agosto de 2017. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Brasília: Rio de Janeiro – Disponível em [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_2319.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2319.pdf). Acesso em 25 fev 2020.

CHARLES, Christophe e VERGER, Jacques, (1996). **História das universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista

CHAUÍ, M. A UNIVERSIDADE OPERACIONAL. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 4, n. 3, 11. p. 3-8, Suplemento 01. 1999. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1063/1058>. Acessado em 20 dez. 2019

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, Dec. 2003. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=en&nrm=iso)>. access on 18 dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>.

COSTA, Gustavo Pereira da. **Heranças patrimonialistas, (dis)funções burocráticas, práticas gerenciais e os novos arranjos do Estado em rede: entendendo a configuração atual da administração pública brasileira**, 2012. 253f Tese (doutorado) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa.

COSTA, Jéssica Flaíne dos Santos. **As contribuições do ENADE para o curso de pedagogia da UFPE – CAA: um olhar para o percurso formativo de pedagogos/as**. 139f (dissertação de mestrado em educação). Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru/PE. 2017

COSTA, Loreno Vaz. **Análise da implementação do planejamento em Universidades Públicas Federais: o caso da Universidade Federal do Pampa**. 2014. 227 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Administração, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <<http://www.sigmees.com.br/files/DISSERT%20LORENO%20UFPM%202014.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2019.

COSTA. F. L. CASTANHAR. J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **VII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**, Lisboa, Portugal, 8-11 out. 2002.

COTTA. T. C. Metodologias de avaliação de programas e projetos sociais: análise de resultados e de impacto. **Revista do Serviço Público**. Ano 49, n2, abr./jun. 1998.

COUTINHO, Carlos Nelson (org.). **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: Um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro. Campus, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. 332 p. (Coleção Educação em questão)

CUNHA, Luiz Antônio. Nova Reforma do Ensino Superior: A lógica reconstruída. **Cad. Pesq.** n. 101, p. 20-49, jul. 1997. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/751> Acesso em 10 Nov. 2014.

CUNHA, Marcos Ribeiro; KRATZ, Lúcia. Fatores críticos de sucesso no processo de implementação do balanced scorecard: um estudo de caso nas instituições federais de ensino superior. **Revista de Ciências da Administração**, [s.l.], v. 1, n. 3, p.96-108, 16 dez. 2016. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8077.2016v18n46p96>. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2735/273548892008.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DAGNINO, R., & BAGATTOLLI, C. Como transformar a Tecnologia Social em Política Pública? In: DAGNINO, Renato (org.). **Tecnologia Social: ferramenta para construir outra sociedade** (pp. 155-178). Campinas: IG/UNICAMP, 2009.

DAHL, R. A. What is politics? In DAHL, Robert A. **Modern political analysis.** Prentice Hall, 1991. p. 13.

DEUBEL, André-Noël Roth. **Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación.** Como elaborar las políticas públicas. Quién decide. Cómo realizarlas. Quién gana o pierde. 6. ed. Bogotá (Colômbia): Ediciones Aurora, 2006

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 15, n.1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2013.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da Educação superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, Nov. 2008. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772008000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000300011&lng=en&nrm=iso). Acesso em 22 fev 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000300011>.

DIAS SOBRINHO. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial – Out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a04v2588.pdf> Acesso em: 13 Jun. 2015

DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): Avaliação e perspectivas.** 2.ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.



DUARTE, Ana Lúcia Cunha. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: uma análise do uso dos resultados no curso de pedagogia da UEMA.** 2013. 327 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** 4 ed. São Paulo: Centauro, 2012. 176 p.

ESTRADA, Rolando Juan Soliz. **Os rumos do planejamento estratégico na universidade pública:** Um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Maria. 2000. 219 f. Tese (Doutorado) - Curso de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/78511/PEPS1030-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 out. 2019.

ETZIONI, A. Organizações modernas. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1984.

FAORO, Raymundo. **Os donos do Poder:** formação do patronato político brasileiro. 3ª ed. Ver. – São Paulo: Globo, 2001.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 97-109, out. 2005.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, Dec. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 14 Nov. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>.

FERNANDES, Domingos. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In ESTEBAN, M. T. AFONSO, A. J. (Orgs.), **Olhares e interfaces:** Reflexões críticas sobre a avaliação (pp. 15-44). São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, Fabiana Silva. **Planejamento Educacional:** conceitos, definições e mudanças. Recompilando e relendo as concepções latino-americanas da década de 1980 e início de 1990. 2006. 232 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara, Araraquara, 2006. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/306571423\\_PLANEJAMENTO\\_EDUCACIONAL\\_conceitos\\_definicoes\\_e\\_mudancas\\_Recompilando\\_e\\_relendo\\_as\\_concepcoes\\_latino-americanas\\_da\\_decada\\_de\\_1980\\_e\\_inicio\\_de\\_1990](https://www.researchgate.net/publication/306571423_PLANEJAMENTO_EDUCACIONAL_conceitos_definicoes_e_mudancas_Recompilando_e_relendo_as_concepcoes_latino-americanas_da_decada_de_1980_e_inicio_de_1990)>. Acesso em: 10 out. 2019.

FERNANDES, Ivanildo Ramos. **Autoavaliação no Sinaes: prática vigente e perspectivas para uma agenda futura.** 2017. viii, 193 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais - doi: 10.5007/2175-795X.2011v29n1p69. **Perspectiva**, [s.l.], v. 29, n. 1, p.69-96, 24 out. 2011. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n1p69>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p69/19410>>. Acesso em: 10 out. 2019.

FERREIRA, Márcia da Silveira. **Meta-avaliando uma autoavaliação do âmbito do Sinaes**, 2012. 57f. Dissertação (mestrado em avaliação). Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2012.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Anal. & Conj.**, Belo Horizonte., 1 (3): 107.127, set/dez. 1986

FONSECA, Marília; BARTOLOZZI FERREIRA, Eliza; ALVES DA SILVA SCAFF, Elisângela. Planejamento e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia local. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 36, p. 1-18, fev. 2020. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/69766/40374>>. Acesso em: 29 fev. 2020.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 2 ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010. 388p

FREITAS, Sheizi Calheira de. **An exploratory study on ENADE evaluation report utilization and its impact on undergraduate accounting program performance in Brazil**. 2012. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade: Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/T.12.2012.tde-15012013-134543. Acesso em: 2019-02-02.

FREITAS, Sheizi Calheira de. The Impact of Evaluation Use on Accounting Programs' Performance: An Exploratory Study. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 20, n. 6, p. 733-752, Dec. 2016. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-65552016000600733&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552016000600733&lng=en&nrm=iso)>. access on 03 Feb. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-7849rac2016150320>.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular. 1. Ed. 2018

FRIEDMAN, Milton. The role of government in education. (R. A. Solo, Ed) **Economics and the public interest**, 123-144. Disponível em <http://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEEFriedmanRoleOfGovttable.pdf> Acesso em 03 jan. 2020

FURTADO, Celso. **O longo amanhecer: reflexões sobre a formação do Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GOMES, Alfredo Macedo. Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 277 – 300, set. 2002,

GOMES, Alfredo Macedo; SILVA, Assis Leão da; ARRUDA, Ana Lúcia Borba de. Avaliação da Educação Superior no Brasil: discursos, práticas e disputas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 909-928, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 22 fev 2020

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. 6. ed. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRIBOSKI, Claudia Maffini. **Regular e/ou induzir qualidade? os cursos de pedagogia nos ciclos avaliativos do Sinaes**. 2014. xx, 482 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

HAYEK, Friedrich. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises do Brasil. 2010.

HILL, Michael. Studying the policy process. In: The **Public Policy Process**. 4<sup>a</sup>. ed. Harlow (England): Pearson Education Limited, 2005.

IANNI, O. A construção da categoria. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 41e, p. 397-416, abr 2011 (n. esp.) Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639917/7480>. Acesso em 16 jan 2020

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP 2017. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 9 Nov. 2017

JANN, Werner; WEGRICH, Kai. Theories of the policy cycle. In.: FISCHER, Frank; MILLER, Gerald J. SIDNEY, Mara S. (orgs.) **Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics, and Methods**. Boca Raton / London / New York: CRC Press, 2007. pp. 43-62.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro. Paz e Terra: 1969.

LACERDA, Leo Lynce Valle de; FERRI, Cássia; DUARTE, Blaise Keniel da Cruz. SINAES: avaliação, accountability e desempenho. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 21, n. 3, p. 975-992, Nov. 2016. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772016000300975&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772016000300975&lng=en&nrm=iso)>. access on 30 Jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000300015>.

LIGUORI; Guido; VOZA, Pasquale. (org.) **Dicionário Gramsciano**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2017

LIMA, Iana Gomes de. **As ações do Estado brasileiro na educação básica: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Porto Alegre, 2016. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016

LOPES, Pedro Isaac Ximenes. **Uma avaliação política da política de avaliação da educação superior brasileira**. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional; Cultura e Representações) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

LUKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, Cortez, 1995.

MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. DE. Políticas, Gestão e Direito a Educação Superior: Novos Modos de Regulação e Tendências em Construção. **Acta Scientiarum. Education**, v. 40, n. 1, p. e37669, 2 fev. 2018. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37669> acesso em 28 fev 2020

MACLEAN, Nancy. **Democracy in chains: the deep of the radical right's stealth plan for America**. New York: Penguin. 2017

MATUS, Carlos R. **Estrategia y plan**. México, México: Siglo XXI Editores, 1998.

MENDONÇA, A. W. P.C. A universidade no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-150, Aug. 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br>> acesso em 14 Nov. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782000000200008>.

MENEGUEL, Stella M.; LAMAR, Adolfo Ramos. Avaliação como construção social: reflexões sobre as políticas de avaliação da educação no Brasil. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (Org.). **Avaliação Democrática: para uma Universidade Cidadã**. Florianópolis, SC: Insular, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do Capital**. 2.ed. rev. E ampliada. – São Paulo: Boitempo, 2011a

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 02, n. 04, p.7-15, 2000. Semestral. ISSN 1516-6333. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/a-crise-estrutural-do-capital/>. Acesso em: 15 out. 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho).

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011b. (Mundo do trabalho)

MEYER JÚNIOR, Victor. Planejamento universitário: ato racional, político ou simbólico – um estudo de universidades brasileiras. **Revista Alcance [en línea]**. 2005, 12 (3), 373-389. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477748620006>. Acesso em: 4 de junho de 2019

MEYER, Bernardo; MEYER JUNIOR, Victor. "Managerialism" na Gestão Universitária: uma análise de suas manifestações em uma instituição empresarial. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, p. 01-20, set. 2013. ISSN 1983-4535. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n3p1>>.

Acesso em: 04 jun. 2019. doi: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2013v6n3p1>.

MORITZ, Mariana Oliveira et al. A implantação do planejamento estratégico em organizações complexas: o caso da Universidade do Estado de Santa Catarina. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, p. 228-249, jan. 2012. ISSN 1983-4535. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2012v5n1p228>>.

Acesso em: 28 jan. 2020. doi: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2012v5n1p228>.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, ago. 2012. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000200003&lng=pt&nrm=iso)

[62362012000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000200003&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 03 mar. 2020.

<https://doi.org/10.1590/S2175-62362012000200003>.

NICOLATO, Maria Auxiliadora. **A caminho da lei 5.540/68**: a participação de diferentes atores na definição da reforma Universitária. Belo Horizonte, 1988. 519 f. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

OLIVEIRA FILHO, Egídio de. **Autoavaliação como subsídio à gestão acadêmica de cursos de graduação presenciais**: a visão dos coordenadores, 2017. 113f.

Dissertação (Mestrado profissional em formação de gestores educacionais).

Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo/SP. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, set. 2015. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000300625&lng=pt&nrm=iso)

[73302015000300625&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000300625&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 22 maio 2020.

<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>.

PALUMBO, Dennis J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In **Public Policy in América – Government in Action**. 2ed Harcourt Brade & Company. 1994. Tradução de Adriana Farah.

PASCUCI, Lucilaine et al. Managerialism na gestão universitária: implicações do planejamento estratégico segundo a percepção de gestores de uma universidade pública. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, [s.l.], v. 9, n. 1, p.37-59, 13 abr. 2016. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

<http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2016v9n1p37>.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento de; COSTA, Frederico Jorge Ferreira; LIMA, Kátia Regina Rodrigues. Accountability e o mosaico da política de avaliação da educação superior brasileira. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [s.l.], v. 1, n. 1, p.1-15, 6 jan. 2019. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/2318133834902>. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/bf01/cc246b8bf33e280b4e7ca642e6017be5aabdf>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, [S.l.], v. 45, n. 1, p. 36-49, jan. 2005. ISSN 2178-938X. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/37088/35859>>. Acesso em: 03 Mar. 2020.

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda et al. Educação Superior no Brasil e a disputa pela concepção de qualidade no Sinaes. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 32, n. 3, p. 719 - 737, dez. 2016. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/68571>>. Acesso em: 22 maio 2020. doi:<https://doi.org/10.21573/vol32n32016.68571>.

PEREIRA, R. S. **A avaliação institucional e a definição de políticas institucionais na UFSC**. Dissertação (Mestrado profissional em Métodos e Gestão da Avaliação) Florianópolis, SC, UFSC, 2015.

PEREZ, José Roberto Rus. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, dez. 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 22 maio 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400007>.

PFEIFER, Mariana. Dicotomias conceituais da avaliação da educação superior. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 17, n. 2, p. 351-364, July 2012. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772012000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772012000200004&lng=en&nrm=iso)>. access on 23 May 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000200004>.

PINTO, Rodrigo Serpa. **Meta-avaliação: uma década do processo de avaliação institucional do SINAES**, 2015. 269 f. (tese de doutorado em administração) – Centro Socioeconômico da UFSC, Florianópolis, SC. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/136489> Acesso em 09 jan 2019

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980. (Biblioteca de Ciências Sociais, v. n. 19).

REIS, Carla de Borja. **O uso dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes nos cursos de física da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília (2005)**. 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

ROSA MARQUES, Luciana. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 36, p. 1-19, fev. 2020. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/69772/40383>>. Acesso em: 29 fev. 2020.

ROTHEN, José Carlos. Ponto e contraponto na Avaliação Institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, Campinas, SP, v. 15, n.27, p. 119-137, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/699/607>

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: "provão II" ou a reedição de velhas práticas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38, mar. 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 22 maio 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000100002>.

SANCHEZ GAMBOA, S. As diversas formas do conhecimento: bases histórico-filosóficas da pesquisa em educação. **Filosofia e Educação**, v. 9, n. 3, p. 120-148, 16 dez. 2017. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8650420>. Acesso em 16 jun 2019

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. O modelo gerencial de gestão pública e sua aplicação na educação brasileira. In: LIMA, Paulo Gomes; LIMA, Paulo Gomes (org.). **Educação brasileira: interfaces e solicitações recorrentes**. Dourados: Ed UFGD, 2011. p. 29-30.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. **EccoS Revista Científica** [en linea]., São Paulo, n 30), 17-33, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71525769002>. Acesso em 22 mai 2020.

SECCHI Leonardo. **Análise de Políticas Públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções**. São Paulo: Cengage Learning, 2016

SERPA, Selma Maria Hayakawa Cunha. **Para que avaliar?:** identificando a tipologia, os propósitos e a utilização das avaliações de programas governamentais no Brasil. 2010. 192 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em <https://repositorio.UnB.br/handle/10482/7258> Acesso 25 out 2019

SERPA, Selma Maria Hayakawa Cunha. **Uma leitura dos usos da avaliação na administração pública no Brasil a partir da caracterização dos sistemas de avaliação de programas governamentais**. 2014. 325 f. Tese (Doutorado em Administração) — Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em <https://repositorio.UnB.br/handle/10482/16562> Acesso em 05 jan. 2020

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade, fundação e autoritarismo: o caso da UFSCar**. São Paulo: Estação Liberdade, São Carlos: EdUFSCar, 1993. 262p.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, dez. 2008b. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000400004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 13 fev. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000400004>.

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 943-960, set. 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000300015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300015&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 13 fev. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300015>.

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal versus cultura de avaliação institucional?. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 857-862, nov. 2008a. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772008000300016&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000300016&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 13 fev. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000300016>.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização, aprimoramento ou desintelectualização do Professor. **Intermeio: revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605> Acesso em 28 fev 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jan. 2005. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores - doi. **Perspectiva**, [s.l.], v. 29, n. 1, p.127-160, 24 out. 2011. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795x.2011v29n1p127>. Disponível em: <<https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/avaliacao1.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2019.

SHIROMA, Eneida; SANTOS, Fabiano Antônio dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014, p. 21-46

SILVA, Domingos Pereira da; RODRIGUEZ, Vicente. O Estado em Poulantzas: uma análise da constituição da hegemonia na sociedade de classes. **VIII Colóquio Internacional Marx Engels**, Campinas, v. 1, n. 1, p.1-8, jul. 2015. Disponível em: <[https://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2015/trabalhos2015/Dominigos%20Pereira%20e%20Vicente%20Rodrigues%2010098.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2015/trabalhos2015/Dominigos%20Pereira%20e%20Vicente%20Rodrigues%2010098.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2019.



SILVA, Elenize Cristina Oliveira da. **Relatório de auto-avaliação e políticas internas na Universidade Federal de Roraima**. 2009. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

SILVA, Tattiana Tessye Freitas da. **Configurações da ação do estado na educação superior: processos e regulação e avaliação institucional no Brasil (1853 – 2004)**, 2008. 261f.: il. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS/Faculdade de Educação, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/17585> Acesso em 22 mar. 2020.

SILVESTRE, Hugo Consciência. **A (Nova) governança pública**. -- Brasília: Enap, 2019. Disponível em <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/4286> Acesso em 28 fev 2020

SOUSA, José Vieira de; ROCHA, Ana Paula de Matos Oliveira. Repercussões da avaliação como instrumento de regulação da política educacional. In ROTHEN, José Carlos, SANTANA, Andréia da Cunha. Malheiros. **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 157-172.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, Dec. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742010000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 maio 2020. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300007>.

SOUZA, Lanara Guimarães de. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos da avaliação pública. In LORDÊLO, JAC., DAZZANI, MV., orgs. **Avaliação educacional: desatando e reatando nós** (online). Salvador: EDUFBA, 2009. 349 p. ISBN 978-85-232-0654-3. Available from <https://static.scielo.org/scielobooks/wd/pdf/lordelo-9788523209315.pdf>. Acesso em 22 mai. 2020

TEIXEIRA JUNIOR, Paulo Roberto; RIOS, Monica Piccione Gomes. Dez anos de SINAES: um mapeamento de teses e dissertações defendidas no período 2004 - 2014. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 793-816, Dec. 2017. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772017000300793&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000300793&lng=en&nrm=iso)>. access on 26 Jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000300012>.

THIENGO, Lara Carlete. **Universidades de classe mundial e o consenso pela excelência: tendências globais e locais**. 2018. 449 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190910>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

TINOCO, Dinah dos Santos. A influência do Novo Gerencialismo Público na política de educação superior. **Interface - Revista do Centro de Ciências Sociais Aplicadas**, v. 10, n. 2, p. 4-15, 2013. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/15958/a-influencia-do-novo-gerencialismo-publico-na-politica-de-educacao-superior/i/pt-br>. Acesso em 22 fev. 2020

TREVISAN, A. P. BELLEN, H. M. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **RAP** – Rio de Janeiro 42(3):529-50, maio/jun. 2008

UFBA, Universidade Federal da Bahia; SUPAD, Superintendência de Avaliação e Desenvolvimento Institucional. **Apresentação**. Disponível em: <http://www.supad.ufba.br/apresentacao-0>. Acesso em: 10 mar. 2019.

UFBA, Universidade Federal da Bahia. Superintendência de Avaliação e Desenvolvimento Institucional. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2018-2022)**. Salvador: Edufba, 2017a. 163 p. Disponível em: <https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/pdi-2018-2022.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

UFBA, Universidade Federal da Bahia. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de Avaliação Institucional (2017)**. Salvador: Edufba, 2017b. Disponível em: <https://cpa.ufba.br/sites/cpa.ufba.br/files/RELATÓRIO-CPA-2017.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

UFF, Universidade Federal Fluminense. Comissão de Orçamento e Metas do Plano de Desenvolvimento Institucional. Comissão designada para elaborar o Projeto Pedagógico Institucional. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2018-2022)**. Niterói: Uff, 2018a. Disponível em: [http://pdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/196/2018/06/PDI\\_2018-2022\\_aprovado-CUV\\_30-05-2018.pdf](http://pdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/196/2018/06/PDI_2018-2022_aprovado-CUV_30-05-2018.pdf). Acesso em: 10 jan. 2019.

UFF, Universidade Federal Fluminense. **Relatório de Avaliação Institucional 2018**: ano base 2015-2016-2017 integral. Niterói: Uff, 2018b. Disponível em: [http://cpa.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/76/2018/04/Relatório\\_AutoavaliacaoUFF\\_2018.pdf](http://cpa.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/76/2018/04/Relatório_AutoavaliacaoUFF_2018.pdf). Acesso em: 10 jan. 2019.

UFPA, Universidade Federal do Pará. Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento INSTITUCIONAL. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2016-2025)**. Belém: UFPA, 2016. 170 p. Disponível em: <https://proplan.ufpa.br/index.php/pdi-da-ufpa>. Acesso em: 10 jan. 2019.

UFPA, Universidade Federal do Pará. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de autoavaliação**: avaliação institucional 2016, ano-base 2015. Belém: UFPA, 2015. 99 p.

UnB, Universidade de Brasília. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2018-2022)**: versão final (04/01/2018). Brasília: UNB, 2017.

UnB, Universidade de Brasília. **Relatório parcial de autoavaliação institucional**: ano base 2017 (triênio 2017-2019). Brasília: UNB, 2018. 131 p. Disponível em: [http://www.dpo.unb.br/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&download=850:relatorio-de-autoavaliacao-institucional-2017&id=91:autoavaliacao-institucional&Itemid=815](http://www.dpo.unb.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=850:relatorio-de-autoavaliacao-institucional-2017&id=91:autoavaliacao-institucional&Itemid=815). Acesso em: 10 jan. 2019.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, Sept. 2002. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 25 Jan. 2020.

VALENTE, Lúcia de Fátima; COSTA, Maria Simone Pereira Ferraz Moreira; SANTOS, Fernando Henrique dos. Nas trilhas do planejamento educacional e seus contornos nas políticas de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** [s.l.], v. 32, n. 1, p.25-45, 23 jun. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/62683>>. Acesso em: 10 out. 2019.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, set. 2015. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302015000300599&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000300599&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 22 maio 2020.

VIEIRA, Eurípedes Falcão; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Funcionalidade burocrática nas universidades federais: conflito em tempos de mudança. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 181-200, June 2004. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-65552004000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552004000200010&lng=en&nrm=iso)>. access on 28 Jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552004000200010>.

VIOLIN. Tarso Cabral. Da Administração Pública patrimonialista à Administração Pública gerencial e a burocracia. **Revista de Direito Administrativo & Constitucional**. ano 3, n. 11, jan./mar. 2003. Belo Horizonte: Fórum, 2003. Trimestral ano 1, n.1, 1999 até ano 2, n.10, 2002 publicada pela Editora Juruá em Curitiba Disponível em <http://www.revistaaec.com/index.php/revistaaec/article/view/646/471> Acesso em 27 fev. 2020

WEBER, Max. **Economía y Sociedad**: esbozo de sociología comprensiva. 2. ed. Madrid: FDE, 2002. 1245 p. Edición preparada por Johannes Winckelmann. Traducción José Medina Echavarría, Juan Roura Farella, Eugenio Ímaz, Eduardo Garcla Maynez y José Ferrater Mora. (2ª reimpressão em espanhol)

WEBER, Silke. Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1247-1269, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/11.pdf> acesso em: 15 abr. 2017.

WEBER, Silke. Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1247-1269, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/11.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2013.

WEISS, Carol. **Pesquisa avaliativa no contexto político**. 1975.

YANNOULAS, S. C. SOUZA, C. R. F. ASSIS, S. G. Políticas educacionais e o Estado Avaliador: uma relação conflitante. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 15(2): 55-67, jul.-dez./2009

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Avaliação da Educação Superior no Brasil: Processo de construção histórica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/12.pdf>. Acesso em 17 Dez. 2019.

ZANARDINE, J. B. **Ontologia e avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. (tese). Florianópolis, SC, UFSC, 2008.

ZANDAVALLI, C. B. Avaliação da Educação Superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 385-438, jul. 2009. Disponível em [www.scielo.org.br](http://www.scielo.org.br) Acessado em 10 Nov 2017.

## APÊNDICE A - PERCURSO METODOLÓGICO PARA A REALIZAÇÃO DO BALANÇO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AVALIAÇÃO DO SINAES

O percurso metodológico para elaboração desse balanço foi estabelecido de modo a selecionar, em uma primeira triagem mais abrangente, a produção acadêmica diretamente relacionada ao SINAES e seus instrumentos de avaliação, a saber: Avaliação Institucional (externa e autoavaliação), ENADE e Avaliação de Curso. Em uma segunda seleção, buscou-se extrair da primeira a produção que tenha a avaliação do SINAES, ou de seus instrumentos, como objeto. Ainda foi necessária uma terceira seleção, na qual se aplicaram filtros de tempo, institucionais e tipo de avaliação de política, chegando então ao conjunto de trabalhos que compôs este balanço.

A busca dos trabalhos acadêmicos ocorreu nos principais bancos de produção amplamente reconhecidos no Brasil, os quais guardam teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros e artigos científicos publicados em periódicos com avaliação dupla-cega pelos pares, quais sejam: a) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e Bancos de Teses e Dissertações da Capes, para teses e dissertações; b) biblioteca eletrônica de periódicos científicos SciELO e portal de periódicos Capes para artigos científicos.

Além da escolha dos bancos de dados, seguiram-se os seguintes procedimentos para buscar e selecionar a produção: i) definição dos descritores (“SINAES”; “ENADE”; “Avaliação Institucional” and “Ensino Superior”; “Avaliação Institucional” and “Educação Superior”; “Autoavaliação” and “Ensino Superior”; “Autoavaliação” and “Educação Superior”; “Avaliação de Curso” and “Ensino Superior”; “Avaliação de Curso” and “Educação Superior”); ii) triagem pelo título; iii) triagem pelo resumo (apenas nos selecionados na triagem pelo título); e iv) triagem pela introdução (apenas para os selecionados na triagem pelo resumo).

Foi diretriz da primeira seleção de produção o enquadramento temático em “política de avaliação da educação superior brasileira” e cujo objeto pudesse ser classificado, mesmo que genericamente, no momento “avaliação” da política (BAGNATTOLLI, 2013). Sendo assim, foram excluídas as pesquisas com as seguintes caracterizações: i) os instrumentos do SINAES são utilizados como variável, subsídio ou banco de dados; ii) têm como objeto itens parciais, como prova, eixo da prova ou

somente a prova, por exemplo; iii) o “movimento” do objeto é da instituição para a política, caracterizando uma adequação/adaptação; iv) estudos avaliativos e/ou prescritivos e relatos de experiência de processos institucionais de IES específicas; v) estudos que visam aferir/analisar/investigar a qualidade a partir de dados/resultados do SINAES ou instrumentos do SINAES;

Também foram excluídas as pesquisas que sugerem modelos alternativos, aquelas que tratam ou se enquadram nos momentos da política: conformação da agenda, formulação, implementação. A exclusão também alcançou trabalhos de análise da política e estudos puramente teóricos sobre a política de avaliação, que visam problematizar o objeto sem localizá-lo nos momentos da política. Dessa forma, foi possível montar um banco de produção acadêmica de avaliação da política de educação superior nos marcos do SINAES.

Após os diversos recortes aplicados nos resultados das buscas, ainda assim foi necessário promover ajustes na seleção para que pudéssemos atingir o principal aspecto do nosso objeto, que é a avaliação da política de avaliação a partir dos usos dos seus resultados, de modo a formar um banco de produção que servisse de base para as considerações qualitativas da produção acadêmica sobre nosso objeto de pesquisa, do qual trata este balanço.

Desse modo, considerando que o SINAES foi instituído em 2004 e seu primeiro ciclo avaliativo contemplou os anos de 2004-2006, os usos dos resultados somente poderiam ser observados globalmente em pesquisas iniciadas a partir de 2007. A consequência da assunção dessa premissa levou ao seguinte recorte temporal das produções acadêmicas: Artigos científicos publicados e Dissertações defendidas a partir do ano de 2009 e Teses defendidas a partir de 2010.

Um terceiro eixo de recortes fez-se pertinente, respondendo ao local onde as pesquisas se realizaram, o que significa a restrição da seleção na produção acadêmica cujas pesquisas se realizaram, total ou majoritariamente, em função da graduação presencial oferecida em instituições de ensino superior vinculadas à SESu/MEC, pois a graduação oferecida em outras instituições é fato recente, pós-SINAES.

A exclusão da produção sobre avaliação em Institutos Federais e CEFETs ou em educação a distância não ocorreu porque teriam importância menor, mas porque o universo das pesquisas realizadas em função da graduação presencial oferecida em instituições de ensino superior “tradicionais” é suficiente, em quantidade, qualidade e

desenvolvimento, para permitir relevantes e representativas inferências sobre o objeto dessa pesquisa, pois é o principal segmento da educação superior no Brasil.

Por fim, chegou-se ao recorte que diz respeito ao tipo de avaliação que a pesquisa realiza. Como o interesse desta pesquisa é avaliar o SINAES a partir do uso de seus resultados, ela se enquadra no tipo de avaliação *ex-post*, e por isso o foco recai sobre pesquisas que buscam observar os impactos, a eficácia e efetividade e eficiência da política nacional de avaliação realizada nos marcos do SINAES ou de instrumentos da mesma. Desta forma foi possível chegar a um conjunto de trabalhos acadêmicos cuja leitura completa faz-se pertinente e cujo resultado será apresentado na sequência por meio de análises quantitativa e qualitativa da produção.

A seguir, serão apresentados os dados oriundos da triagem que realizamos com o intuito de chegar ao banco de produções acadêmicas para a realização da revisão bibliográfica sobre o nosso objeto, ou seja, teses, dissertações e artigos científicos cujo tema é “avaliação da educação superior brasileira” e o objeto foi classificado no momento “avaliação” da política considerando os recortes institucional<sup>54</sup> e temporal<sup>55</sup> e de tipo de avaliação<sup>56</sup>; (tabela 6)

A apresentação será “conduzida” pela descrição analítica das tabelas que ilustram o processo de triagem, na qual além da apresentação dos números, realizamos também algumas reflexões sobre essa produção.

As tabelas 20 e 21 registram os resultados das buscas nos bancos de teses, dissertações e artigos científicos, respectivamente. Embora não se possa somar diretamente os resultados dos bancos ou mesmo dos descritores, pois há produções que aparecem mais de uma vez, os números, mesmo absolutos, mostram a pujante produção na área de política de avaliação da educação superior, indicando a sua consolidação e maturidade como campo de pesquisa no Brasil em diversas áreas, como se poderá constatar mais adiante na apresentação das considerações quantitativas deste balanço.

---

54 Recorte institucional: pesquisas se realizaram, total ou majoritariamente, em função da graduação presencial oferecida em instituições de ensino superior vinculadas à SESu/MEC

55 Recorte temporal: Artigos científicos publicados e Dissertações defendidas a partir do ano de 2009 e Teses defendidas a partir de 2010

56 Recorte por tipo de avaliação: pesquisas que buscam observar os impactos, a eficácia e efetividade e eficiência da política nacional de avaliação realizada nos marcos do SINAES ou de seus instrumentos

**Tabela 20 – Ocorrências de teses e dissertações nos buscadores - apresentação por banco de dados e descritor**

Banco	Tipo	SINAES	ENADE	Avaliação Institucional <i>and/do/da/no/na</i>		Autoavaliação <i>and/do/da/no/na</i>		Avaliação de Curso <i>and/do/da/no/na</i>	
				Ensino Superior	Educação Superior	Ensino Superior	Educação Superior	Ensino Superior	Educação Superior
<b>Capex</b>	Teses e Dissert.	386	357	7	9	0	1	0	0
<b>BDTD</b>	Teses e Dissert.	263	184	183	139	66	46	95	61
<b>Total**</b>		649	541	190	148	66	47	95	61

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Data-base: 30/07/2018 para SINAES e ENADE e 27/08/2018 para os demais descritores

\* Inclui Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Profissionalizante

\*\*As quantidades das ocorrências não são cumulativas, pois muitos trabalhos aparecem em mais de um descritor, sendo comum uma grande quantidade que aparece em todos ou quase todos.

Observação: Embora não sejam muitas, também se deve considerar que há duplicidades e até triplicidades causadas por cadastramento repetido nas plataformas que alimentam o banco de dados.

**Tabela 21 - Ocorrências de artigos científicos nos buscadores - apresentação por banco de dados e descritor**

Banco	Tipo	SINAES	ENADE	Avaliação Institucional <i>And</i>		Autoavaliação <i>And</i>		Avaliação de Curso <i>and</i>	
				Ensino Superior	Educação Superior	Ensino Superior	Educação Superior	Ensino Superior	Educação Superior
Portal Capes*	<b>Artigo Cient.</b>	178	297	110	98	148	62	4	2
Scielo		75	56	5	11	5	4	0	0
<b>Total</b>		253	253	115	109	153	66	4	2

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Somente artigos publicados em periódicos revisado por pares

Embora o site indique que o Scielo Brasil está “dentro” do portal periódicos, mantivemos as buscas no Scielo pela sua importância e para “captar” eventuais textos fora da biblioteca Brasileira dessa base de dados.

Data-base: 30/07/2018 para SINAES e ENADE e 27/08/2018 para os demais descritores

A tabela 21 demonstra a primeira seleção e indica a formação do primeiro e mais abrangente banco de teses e dissertações cujo objeto de pesquisa foi classificado no momento “avaliação” da política. Ela não traz os dados de artigos científicos porque o número de ocorrências nos buscadores foi muito grande<sup>57</sup>, o que nos fez optar pela aplicação, de início, do recorte temporal para este tipo de produção, o que não alterou significativamente a formação de nosso banco de produção acadêmica, pois a apresentação do percurso de seleção através dos quantitativos de

57 O modo como a busca é feita, principalmente no portal de periódicos da CAPES, permite a “retenção” de muitas produções, que a leitura dos títulos mostrou não terem nenhuma relação com o tema definido para a busca. Porém, como ela parece pegar trechos dos artigos, incluindo as referências, ocorreu esse inchaço, que o recorte temporal e a leitura atenta dos títulos e resumos calibrou.



cada etapa nas tabelas, tem por objetivo proporcionar informações para a análise descritiva e preliminar da produção em questão.

Como podemos observar na tabela 21, para o descritor “SINAES”, foram selecionadas 39 teses e 85 dissertações. Para o descritor “ENADE” a seleção atingiu 1 tese e 17 dissertações. O descritor “avaliação institucional”, associado a “ensino superior”, teve 1 tese selecionada e 10 dissertações, enquanto a associação com Educação superior teve 1 tese e 4 dissertações. Em relação aos demais descritores: “autoavaliação” and “ensino superior”, “autoavaliação” and “educação superior”, “avaliação de curso” and “ensino superior”, “avaliação de curso” and “educação superior”, foi possível selecionar apenas 1 dissertação para cada um deles. A totalização de produções acadêmicas (teses e dissertações), cujo tema é avaliação da educação superior brasileira e o objeto de pesquisa foi classificado no momento “avaliação” da política, foi de 123 para “SINAES”, 18 para ENADE, 11 para Avaliação Institucional associado ao ensino superior, 5 para avaliação institucional associado à educação superior e 1 para os demais descritores.

A comparação da tabela 1 com a tabela 21 mostra que o uso desses descritores garantiu a seleção em um amplo universo, o que permite considerar o banco de teses e dissertações selecionadas uma “população” relativamente completa e representativa, no que diz respeito à produção na área do objeto desta pesquisa. Também observamos diferenças discrepantes entre o resultado das buscas e a seleção em alguns descritores. As buscas com a palavra ENADE e “autoavaliação institucional” and “ensino superior”, retornaram 541 e 190 teses e dissertações respectivamente, no entanto, permitiram uma seleção de apenas 18 e 11 teses e dissertações respectivamente. A experiência desta triagem nos permite afirmar que essa diferença foi causada pelos recortes metodológicos da pesquisa, principalmente aquele que define o momento da política, ou seja, selecionamos pesquisas que tinham como objeto avaliar a política, no todo ou em parte.

Outra informação que os dados organizados na tabela 21 nos mostram é que há uma forte concentração das pesquisas a partir do descritor SINAES. Podemos atribuir esta concentração ao fato de este descritor ser o mais abrangente da lista, englobando as temáticas dos demais, e também por ele ter sido o primeiro a ser triado, fazendo com que várias produções repetidas, que “apareceram primeiro” nessa busca, fossem selecionadas neste descritor e não nos outros. Um terceiro traço que observamos na triagem é que muitas produções retornadas nos demais descritores

“não passaram” pelos filtros que definimos, principalmente o que excluía pesquisas cujo instrumento (ENADE, autoavaliação ou avaliação de curso) fornecesse dados para analisar outro objeto, aquelas que analisavam aspectos muito singulares do instrumento, não permitindo olhar para a política e, por fim, os que propunham métodos alternativos de avaliação.

**Tabela 22 - Primeira seleção (banco base\*): produção cujo tema é “avaliação da educação superior brasileira” e o objeto foi classificado no momento “avaliação” da política – apresentação por tipo de produção e descritor**

Tipo	Banco	SINAES	ENADE	Avaliação Institucional <i>and</i>		Autoavaliação <i>And</i>		Avaliação de Curso <i>and</i>		Total
				Ensino Superior	Educação Superior	Ensino Superior	Educação Superior	Ensino Superior	Educação Superior	
Teses	Capex e BDTD	39	1	1	1	0	0	0	0	42
Dis.**	Capex e BDTD	85	17	10	4	1	1	1	1	120
<b>Total</b>	<b>T+D</b>	<b>124</b>	<b>18</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>162</b>
Artigo Cient.	Capex e Scielo	-***	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>T+D+A</b>	<b>124</b>	<b>18</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>162</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Ao identificar ocorrências repetidas, caso tenha sido selecionadas, essas foram contabilizadas apenas no descritor em que apareceram primeiro, sendo a ordem de triagem a mesma ordem em que aparecem na tabela, esquerda para direita.

\* Seleção direta dos buscadores, sem recorte

\*\* Inclui Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Profissionalizante

\*\*\* Dado o grande número de ocorrências nos buscadores, aplicamos direto o recorte temporal e selecionamos a partir do recorte aplicado pelo sistema de busca avançada do buscador

O recorte temporal promoveu exclusões da produção selecionada na tabela 21, que teve eliminadas as teses que foram defendidas antes de 2010 e dissertações e artigos antes de 2009, produzindo os dados apresentados na tabela 22. Como se pode observar ao olhar para dissertações e teses, não há diferenças relevantes entre a tabela 21 e a tabela 22. O número de teses no descritor “SINAES” caiu de 39 na tabela 21 para 30 na tabela 22 e o de dissertações de 85 na tabela 21 para 77 na tabela 22. Já o descritor “Enade”, não teve exclusão do número de teses, assim como os demais descritores, tendo caído em apenas 1 o número de dissertações, que passou de 17 para 16. O número de dissertações do termo “avaliação institucional” combinado com “ensino superior” perdeu metade das dissertações, caindo de 10 para 5, sendo o que “sofreu” maior perda em relação ao banco base. A segunda combinação do termo “avaliação institucional”, com “Educação Superior”, perdeu 1 dissertação, passando

de 4 para 2. Os demais descritores mantiveram as quantidades expostas na tabela 21.

Na tabela 22 também são apresentados os dados referentes à produção acadêmica publicada em revistas científicas na forma de artigos científicos revisados por pares. Para o descritor “SINAES”, a triagem selecionou 15 artigos, para “Enade”, 7 artigos, para “Avaliação institucional” 3 artigos, sendo 2 na combinação com “ensino superior” e 1 na combinação com “educação superior”. Para o descritor “autoavaliação”, foram selecionados 3 artigos, sendo 1 na combinação com “ensino superior” e 2 na combinação com “educação superior”. Já para avaliação de curso, não houve seleção de artigos.

Diante desses dados, comparando teses, dissertações e artigos, pode-se observar, como fato que salta aos olhos, a baixa quantidade de artigos em relação à produção em nível de mestrado e doutorado, com 128 teses e dissertações contra 26 artigos, sendo que a diferença no principal descritor, “SINAES”, foi de 107 teses e dissertações para apenas 15 artigos. Outra pouca diferença, dessa vez em relação aos números gerais, permite levantar a hipótese de que isso ocorreu porque selecionamos pesquisas que foram classificadas como pesquisas de avaliação da política, o que pode ter coincido, de um modo genérico, ao período de sua realização, sugerindo adequação dos procedimentos e recortes deliberados.

Ao final da triagem no recorte temporal, os dados gerais da produção acadêmica na tabela 22 somaram 122 produções para “SINAES”, 24 para “Enade”, 13 para “Avaliação Institucional”, 5 para “autoavaliação” e 2 para “avaliação de curso”, totalizando 166 produções acadêmicas.

**Tabela 23 – Segunda seleção (recorte temporal\*): produção cujo tema é “avaliação da educação superior brasileira” e o objeto foi classificado no momento “avaliação” da política – apresentação por tipo de produção e descritor**

Tipo	Banco	SINAES	ENADE	Avaliação Institucional And		Autoavaliação and		Avaliação de Curso And		Total
				Ensino Superior	Educação Superior	Ensino Superior	Educação Superior	Ensino Superior	Educação Superior	
Teses	Capex e BDTD	30	1	1	1	0	0	0	0	33
Dis.**	Capex e BDTD	77	16	5	3	1	1	1	1	105
<b>Total</b>	T+D	107	17	6	4	1	1	1	1	138
Artigo Cient.	Capex e Scielo	15	7	2	1	1	2	0	0	28
<b>Total</b>	T+D+A	122	24	8	5	2	3	1	1	166

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Ao identificar ocorrências repetidas, caso tenha sido selecionadas, essas foram contabilizadas apenas no descritor em que apareceram primeiro, sendo a ordem de triagem a mesma ordem em que aparecem na tabela, esquerda para direita.

\* Artigos científicos publicados e Dissertações defendidas a partir do ano de 2009 e Teses defendidas a partir de 2010

\*\* Inclui Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Profissionalizante

O primeiro banco de produção acadêmica que este balanço objetiva formar é o expresso quantitativamente na tabela 23, o “banco fonte”. Ou seja, aquele cuja produção acadêmica contida será usada como dado da nossa pesquisa, para ajudar na compreensão de como a política de avaliação vem sendo avaliada pela academia; afinal de contas, essa produção selecionada vem avaliando o SINAES desde o final do seu primeiro ciclo.

Após a aplicação do recorte temporal no banco base, aplicamos agora o recorte institucional, mantendo apenas as produções relacionadas a cursos de graduação presencial oferecidos em universidades. O descritor “SINAES” soma 112 teses, dissertações e artigos, 10 a menos que na tabela 23. O descritor “Enade”, não se altera, ficando com 23 teses, dissertações e artigos, o mesmo número que no recorte temporal. O descritor “autoavaliação” e Avaliação de Curso, somando 4 e 1 respectivamente, perderam apenas 1 em relação à tabela 23. Já o descritor “avaliação institucional” não sofreu alteração.

Como se pode ver, os dados gerais da tabela 6 mostram que a produção sofre uma pequena queda, pois está concentrada no ensino de graduação presencial oferecido em universidades, que é o principal *locus* do SINAES. Em relação aos artigos científicos, as quantidades mudam bem pouco (-2), já em relação às teses e dissertações, há uma queda geral de 138 para 125 (-13), sendo que 10 dessas são

no descritor “SINAES”, 8 delas dissertações. Mesmo com essa queda, o banco de produção acadêmica ainda pode ser considerado grande, afinal, são 151 produções, o que significa, considerando o período de seleção de quase 9 anos para artigos e dissertações e 8 anos para teses, uma taxa de 3,87 teses, 9,4 dissertações, 2,88 artigos, por ano. Excetuando-se a produção de artigos científicos, o número de teses e dissertações demonstra uma forte produção na área, o que indica a pertinência de se olhar para essa produção de forma qualitativa, mesmo com o desafio do tamanho do banco.

A compreensão do percurso da produção é importante, mas observar como o SINAES vem sendo avaliado pela academia por meio dos estudos científicos realizados desde o final do seu primeiro ciclo é uma contribuição efetiva para a avaliação dessa política longínqua, que já passou por 4 mandatos presidenciais.

**Tabela 24 - Terceira seleção (recorte institucional\*): produção cujo tema é “avaliação da educação superior brasileira” e o objeto foi classificado no momento “avaliação” da política – apresentação por tipo de produção e descritor**

Tipo	Banco	SINAES	ENADE	Avaliação Institucional <i>And</i>		Autoavaliação <i>and</i>		Avaliação de Curso <i>and</i>		Total
				Ensino Superior	Educação Superior	Ensino Superior	Educação Superior	Ensino Superior	Educação Superior	
Teses	Capex e BDTD	28	1	1	1	0	0	0	0	31
Dis.**	Capex e BDTD	69	15	5	3	0	1	1	0	94
<b>Total</b>	<b>T+D</b>	<b>97</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>125</b>
Artigo Cient.	Capex e Scielo	15	7	1	1	1	1	0	0	26
<b>Total</b>	<b>T+D+A</b>	<b>112</b>	<b>23</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>151</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Ao identificar ocorrências repetidas, caso tenha sido selecionadas, essas foram contabilizadas apenas no descritor em que apareceram primeiro, sendo a ordem de triagem a mesma ordem em que aparecem na tabela, esquerda para direita.

\* Excluídos Institutos Federais, CEFET e Educação à Distância.

\*\* Inclui Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Profissionalizante

A tabela 24, expressão da quarta seleção da nossa triagem, foi montada após a aplicação do recorte por tipo de avaliação, no qual, selecionamos apenas pesquisas classificadas como avaliação *ex-post* e que tenham no uso dos resultados o seu objeto. E, como pudemos observar, o número de produções caiu consideravelmente. No que diz respeito aos totais este banco selecionou 26 teses, 58 dissertações e 19

artigos, o que significa 103 produções, 48 a menos que os 151 da tabela 5 e 63 a menos que os 166 da tabela 5.

Depois de aplicar esse recorte, o descritor “SINAES” ficou com 23 teses, 41 dissertações e 9 artigos, somando 63 produções, o que representa 56,25% em relação à tabela 5, sendo a maior queda dentre as dissertações, que foram reduzidas em 28 produções, enquanto as teses foram reduzidas em 5 produções e os artigos em 6. O descritor “Enade” somou 20 produções, sendo 1 tese, 12 dissertações e 7 artigos. Já considerando as combinações “educação superior” e “ensino superior”: o descritor “avaliação institucional” perdeu 6 produções, somando 8 produções no “banco revisão” (2 teses, 4 dissertações e 2 artigos), o que representa quase 54% em relação à tabela 6. O descritor “autoavaliação” ficou com apenas 1 artigo científico, nenhuma tese ou dissertação, ou seja, 2 a menos que o “banco fonte”. Já o descritor “avaliação de curso” manteve apenas 1 dissertação, a mesma quantidade da tabela anterior.

**Tabela 25 - Quarta seleção (recorte de tipo de avaliação – ex-post\*): produção cujo tema é “avaliação da educação superior brasileira” e o objeto foi classificado no momento “avaliação” da política – apresentação por tipo de produção e descritor**

Tipo	Banco	SINAES	ENADE	Avaliação Institucional <i>And</i>		Autoavaliação <i>And</i>		Avaliação de Curso <i>And</i>		Total
				Ensino Superior	Educação Superior	Ensino Superior	Educação Superior	Ensino Superior	Educação Superior	
Teses	Capes e BDTD	23	1	1	1	0	0	0	0	26
Dis.**	Capes e BDTD	41	12	4	0	0	0	1	0	58
<b>Total</b>	T+D	64	13	5	1	0	0	1	0	84
Artigo Cient.	Capes e Scielo	9	7	1	1	1	0	0	0	19
<b>Total</b>	T+D+A	73	20	6	2	1	0	1	0	103

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Ao identificar ocorrências repetidas, caso tenha sido selecionadas, essas foram contabilizadas apenas no descritor em que apareceram primeiro, sendo a ordem de triagem a mesma ordem em que aparecem na tabela, esquerda para direita.

\* foco recai sobre pesquisas que buscam observar os impactos, a eficácia e efetividade e eficiência da política

\*\* Inclui Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Profissionalizante

Esse foi o percurso da triagem que nos trouxe à seleção do banco de produção acadêmica que esta pesquisa vai trabalhar na revisão bibliográfica. A seguir, daremos continuidade à apresentação das considerações quantitativas da produção selecionada, porém agora ela será feita de forma separada por tipo de produção: tese, dissertação e artigo científico. Em todos os casos, vamos apresentar dados que

representem o percurso e o perfil da produção, considerando o ano de defesa ou publicação, a instituição ou periódico e a área de conhecimento.

### *Considerações quantitativas sobre a produção acadêmica sobre avaliação do SINAES*

Nessas considerações quantitativas sobre a produção acadêmica selecionada para revisão bibliográfica em favor da nossa pesquisa, temos como objetivo apresentar uma visão geral, descritiva e analítica, sobre a produção em questão. Nos debruçamos, então, sobre as teses, dissertações e artigos científicos cujo conteúdo é a produção estrita e diretamente relacionada ao objeto desta pesquisa, que é a avaliação do SINAES através do uso de seus resultados. Com este parâmetro, selecionamos as pesquisas que puderam ser classificadas como meta-avaliação e/ou que tivessem como objeto, fonte ou dado o uso dos resultados do SINAES, ou de algum instrumento seu. Desta forma, foram selecionadas, no total, 16 produções, sendo 1 artigo científico, 4 teses de doutorado e 11 dissertações de mestrado, as quais, são relacionadas no quadro 16 e quadro 17.

A seguir iniciaremos a apresentação dessas considerações quantitativas com uma visão geral, a partir da relação dessas produções nos quadros já citados. Continuaremos com visões estratificadas, primeiro por ano, depois por região, em seguida por instituição e por último por área.

**Quadro 16 – Produção acadêmica que tem como objeto, fonte ou dado o uso dos resultados do SINAES, ENADE, Avaliação Institucional ou Avaliação de Curso. 2009-2018 (continua)**

ANO	INST.	ÁREA	TÍTULO	AUTOR (A)	ORIENT.
<b>TESES</b>					
2012	USP*	Contabilidade	Um estudo exploratório sobre a utilização do relatório de avaliação do ENADE e seu impacto no desempenho dos cursos de graduação em ciências contábeis no Brasil	Sheizi Calheira de Freitas	Edgard Bruno Cornacchione Jr.
2013	UnB	Educação	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: uma análise do uso dos resultados no curso de pedagogia da UEMA	Ana Lúcia Cunha Duarte	José Vieira de Sousa
2014	UnB	Educação	Regular e/ou induzir qualidade? os cursos de pedagogia nos ciclos avaliativos do SINAES	Claudia Maffini Griboski	José Vieira de Sousa
<b>DISSERTAÇÕES</b>					

2009	UFAM	Educação	Relatório de autoavaliação e políticas internas na Universidade Federal de Roraima	Elenize Cristina Oliveira da Silva	Selma Sueli Baçal de Oliveira
2009	UnB	Educação	O uso dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes nos cursos de física da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília (2005)	Carla de Borja Reis	José Vieira de Sousa
2015	UFSC (P)	Métodos e Gestão em Avaliação	A avaliação institucional e a definição de políticas institucionais na UFSC	Rafael dos Santos Pereira	Renato Cislighi
2015	Unisinos (P)	Gestão educacional	A articulação entre a autoavaliação e os processos de planejamento em instituições de ensino superior no Estado do Rio Grande do Sul	Giovana Fernanda Justino Bruschi	Alam de Oliveira Casartelli
2016	UnB (P)	Administração	Uso dos resultados da autoavaliação institucional pelos gestores da Universidade de Brasília	June Alves de Arruda	Tatiane Paschoal
2017	UFPE	Educação contemporânea	As contribuições do ENADE para o curso de Pedagogia da UFPE - CAA: um olhar para os percursos formativos de pedagogos/as	Jéssica Flaíne dos Santos Costa	Kátia Silva Cunha
2017	UFRB (P)	Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social	O processo de tomada de decisão da administração superior da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) tendo como referência os relatórios da comissão própria de avaliação (CPA)	Susana Kelli Cabral de Aquino	Rosineide Pereira Mubarak Garcia
2017	UniCidade (P)	Formação de gestores educacionais	Autoavaliação como subsídio à gestão acadêmica de cursos de graduação presenciais: a visão dos coordenadores	Egídio de Oliveira Filho	Celia Maria Haas

Fonte: Capes, BDTD

\* Artigo científico selecionado e computado nos dados quantitativos é o artigo dessa tese. Por ser exatamente os mesmos autores e pesquisa, mudando apenas o formato e veículo, optamos por não relacioná-lo no quadro, mantendo-o nas referências (FREITAS, 2016)

**Quadro 17 – produção acadêmica que realiza um meta-avaliação do SINAES, ENADE, Avaliação Institucional ou Avaliação de Curso 2009-2018 (continua)**

ANO	INST.	ÁREA	TÍTULO	AUTOR (A)	ORIENT.
<b>TESES</b>					
2015	UFSC	Administração	Meta-avaliação: uma década do processo de avaliação institucional do SINAES	Rodrigo Serpa Pinto	Pedro Antônio de Melo
<b>DISSERTAÇÕES</b>					
2012	Censgranrio	Avaliação	Meta-avaliando uma autoavaliação do âmbito do SINAES	Marcia da Silva Ferreira	Ligia Silva Leite



2013	UFRN	Sociologia	Uma avaliação política da política de avaliação da educação superior brasileira	Pedro Isaac Ximenes Lopes	Lincoln Moraes de Souza
2017	UnB	Educação	Autoavaliação no Sinaes: prática vigente e perspectivas para uma agenda futura	Ivanildo Ramos Fernandes	José Vieira de Sousa

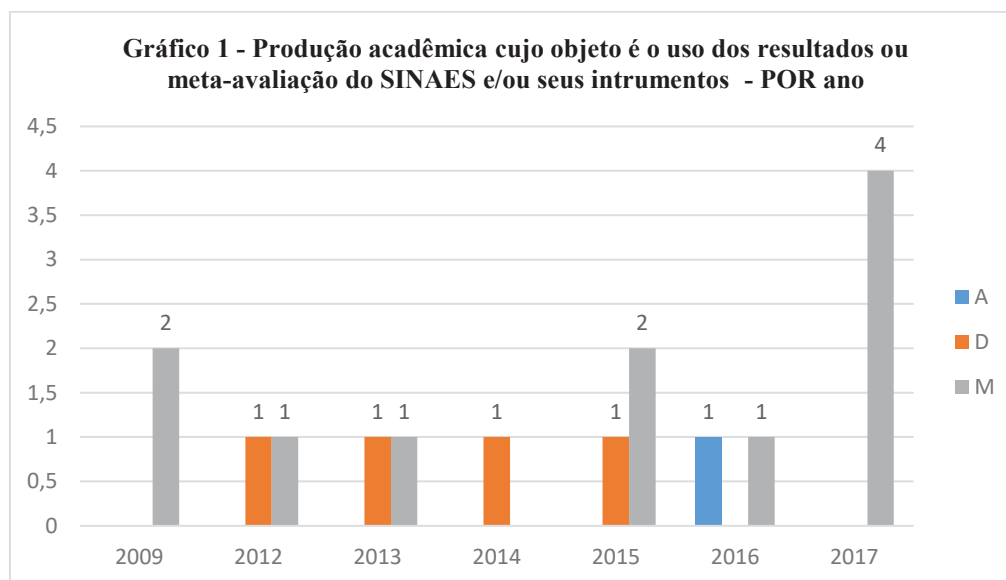
Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses e dissertações da Capes, Banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Enquanto no quadro 16 há uma lista da produção acadêmica cuja pesquisa tem como objeto, fonte ou dado o uso dos resultados do SINAES ou de algum de seus instrumentos, no quadro 17 foram relacionadas as produções que realizaram uma meta-avaliação do SINAES ou de algum de seus instrumentos (avaliação institucional, ENADE ou avaliação de curso). Como se pode observar, este recorte soma, no primeiro quadro, 3 teses de doutorado e 8 dissertações de mestrado, sendo que dessas, 5 são mestrados profissionais e 3 mestrados acadêmicos. Já no segundo, são 3 dissertações e 1 tese. É importante informar ainda que, no quadro 16, não relacionamos o artigo científico publicado na *Revista de Administração Contemporânea*, por ele ser produto de uma das teses e tratar do mesmo objeto, porém ele foi contabilizado nos dados que deram origem aos gráficos desta subseção.

Os dados expostos nos quadros indicam duas informações que merecem destaque e que não serão tratadas nas estratificações a seguir: a maioria das dissertações foram produzidas em cursos de mestrado profissional e o Prof. Dr. José Vieira de Lima, da Universidade de Brasília, concentra a maioria das orientações, somando 4 orientações em 16 produções, ou seja 25%.

No caso das dissertações, sugerimos, por hipótese, que se trata de uma relação entre o objeto dessas pesquisas e o propósito do mestrado profissionalizante. A esse respeito, é razoável pensar que pesquisas de avaliação sobre o uso dos resultados do SINAES possam ser objeto privilegiado de mestrados profissionais, por lidarem com a gestão universitária e a própria universidade ser um importante agente utilizador desses resultados, enquanto essa modalidade de pós-graduação busca refletir sobre problemas estreitamente vinculados ao mundo do trabalho e das organizações. Tal discussão, a partir desse dado, poderia incentivar uma investigação específica para permita avançar sobre essa hipótese. Já sobre a concentração da orientação no Professor José Vieira de Lima, consideramos uma consequência do trabalho que este realiza na Universidade de Brasília, coordenando Grupo de Estudos

de Políticas de Avaliação da Educação Superior (GEPAES) e a área de pesquisa “Avaliação institucional e suas implicações na gestão da educação superior” da linha Políticas Públicas e Gestão da Educação.

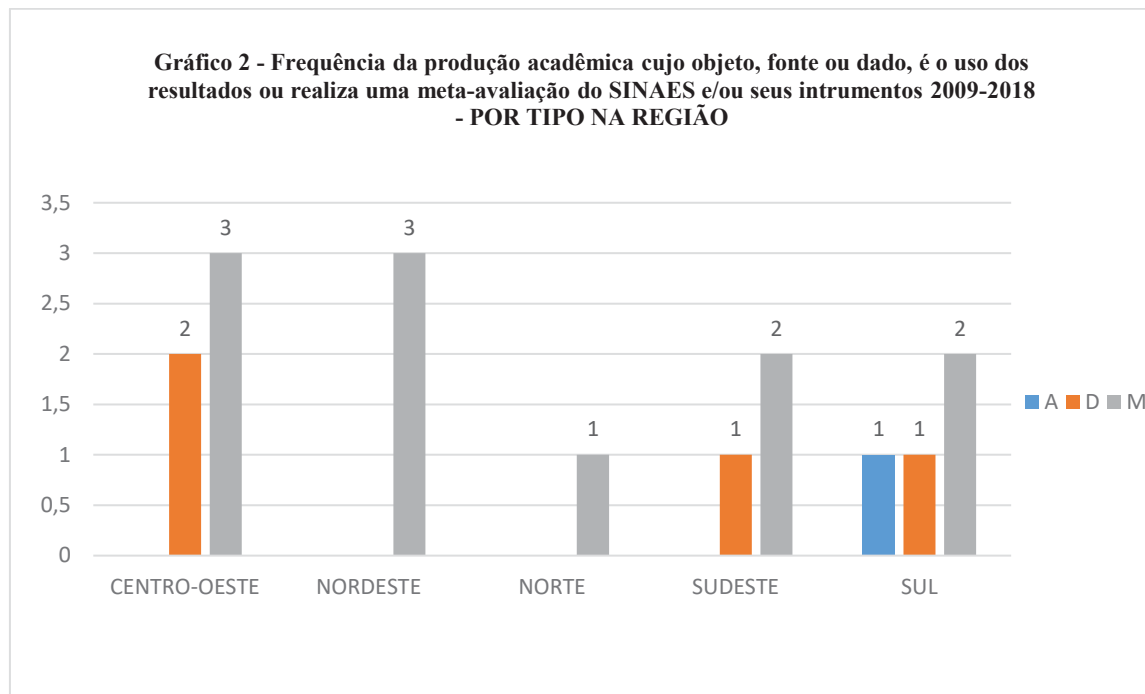


Fonte: Dados da pesquisa (2019) - elaboração própria com base nos bancos: teses e dissertações da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; Portal de periódicos da Capes e Scielo

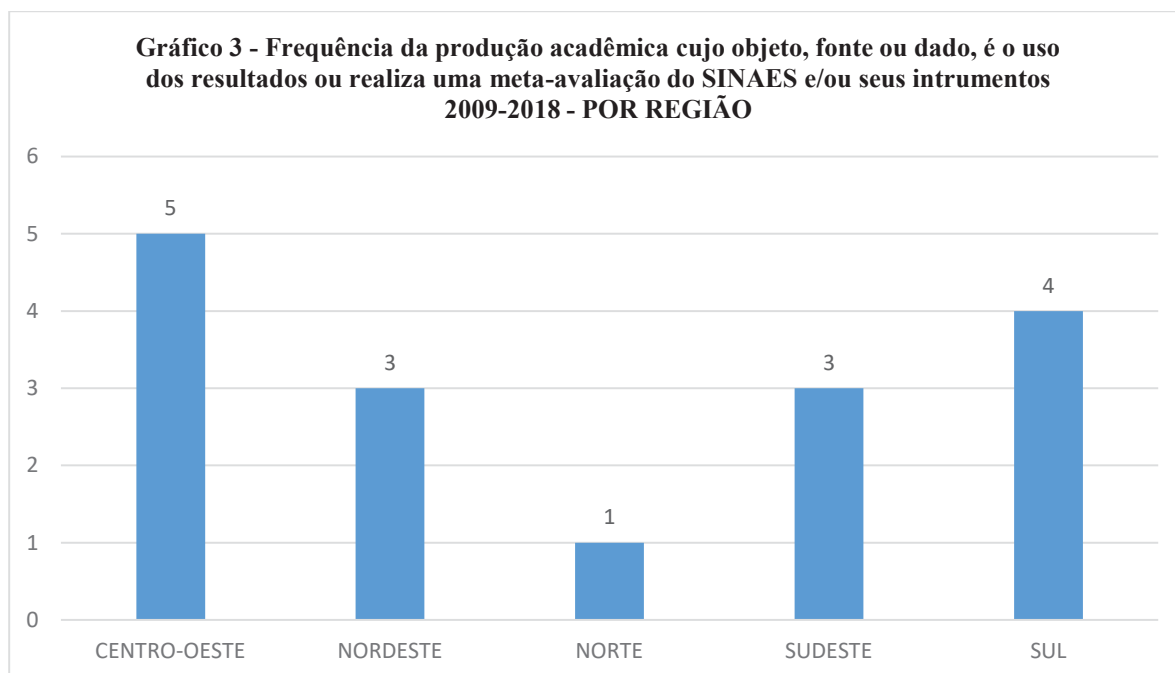
Direcionando nosso olhar para a produção ao longo dos anos, conforme ilustra o gráfico 1, é possível observar que a produção de 2009 a 2018 se mantém estável com dois “picos”, um em 2015, quando há três produções defendidas (1 doutorado e 2 mestrados) e em 2017, quando há quatro defesas de mestrado, sendo três pesquisas sobre o uso dos resultados e uma meta-avaliação. Ao comparar com o banco fonte, universo do qual este banco foi selecionado, percebemos que esse movimento obedece ao mesmo padrão, de ampliação da produção em 2015 e 2017.

Os gráficos 2 e 3 representam os dados da frequência da produção acadêmica selecionada por região, sendo que o gráfico 2 estratifica por tipo de produção, permitindo observar a representação da produção de artigos, teses e dissertações separadamente. Já no gráfico 3, que apresenta o dado global, pode-se ter uma visão mais limpa sobre o desenho regional da produção sobre o uso dos resultados e meta-avaliação do SINAES, de modo que se percebe uma concentração da produção no sul e centro-oeste. Na região centro-oeste houve a defesa de 2 teses de doutorado e 3 dissertações de mestrado e na região sul houve a publicação de 1 artigo científico, a defesa de 1 tese e de duas dissertações. Na região Nordeste, foram apresentadas

3 dissertações, o mesmo número da região sudeste, enquanto na região norte foi produzida apenas 1 dissertação.

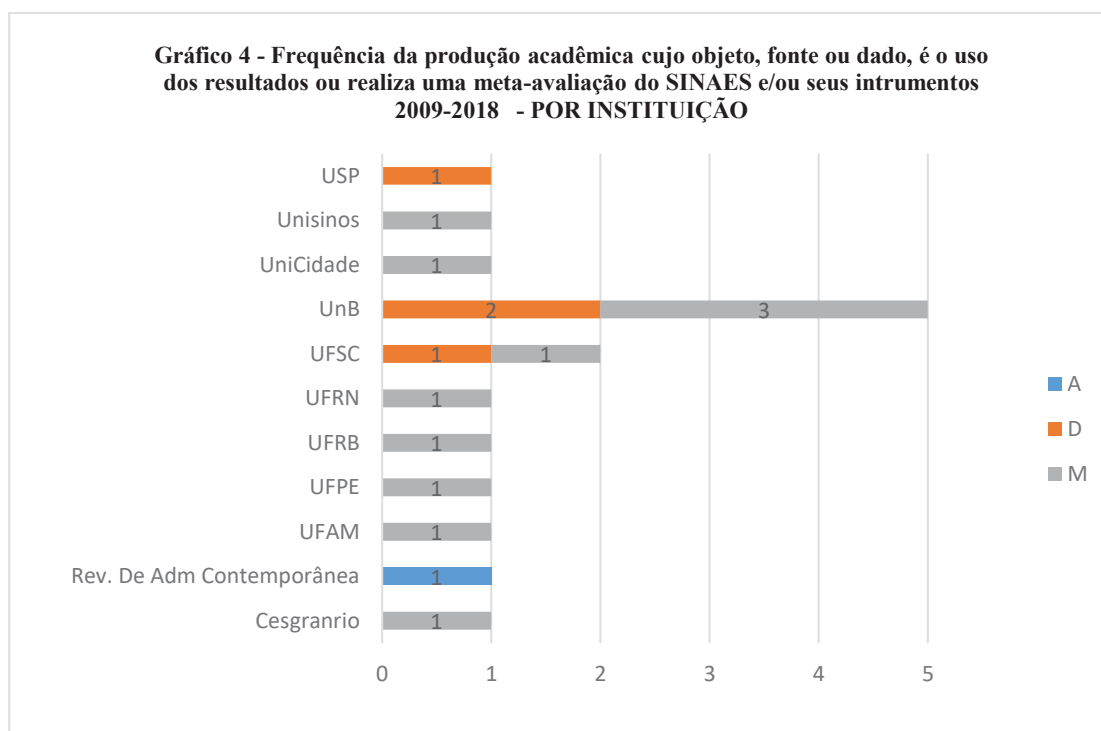


Fonte: elaboração própria com base nos bancos: teses e dissertações da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; Portal de periódicos da Capes e Scielo



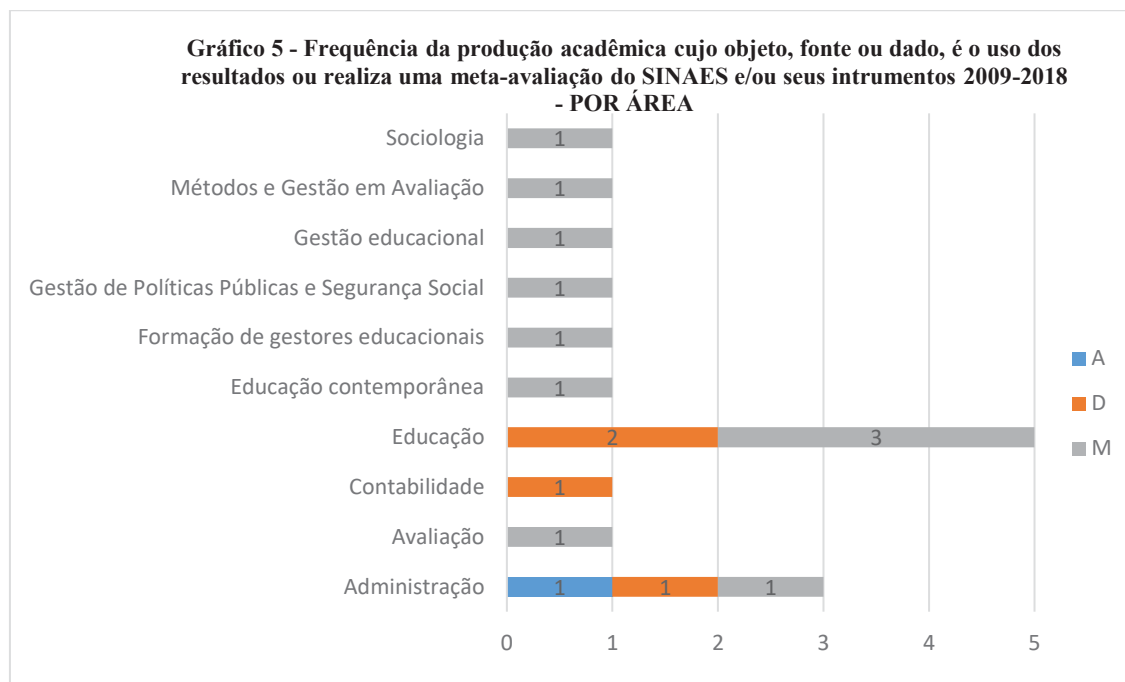
Fonte: elaboração própria com base nos bancos: teses e dissertações da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; Portal de periódicos da Capes e Scielo

Ao organizar os dados por instituição, produzimos o gráfico 4, no qual observa-se a frequência da produção acadêmica cujos objeto, fonte ou dado é o uso do SINAES, ou a pesquisa realiza uma meta-avaliação do SINAES e/ou seus instrumentos em cada instituição e se tem uma visão geral e comparativa dessas quantidades. Da mesma forma que se observou no “banco fonte”, nesse “banco revisão” há um “dado discrepante” e trata-se do “mesmo”, qual seja: A concentração da produção na UnB, que soma 5 produções, sendo 2 doutorados e 3 mestrados, enquanto todas as demais instituições somam, 11, ou seja, cerca de 1/3 da pesquisa direta e estritamente relacionada com o nosso objeto.



Fonte: elaboração própria com base nos bancos: teses e dissertações da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; Portal de periódicos da Capes e Scielo

O mesmo quadro do gráfico 4 se repete no gráfico 5. O desenho geral das pesquisas é de distribuição pulverizada por diversas áreas, assim como por diversas instituições, porém, há um foco de concentração. No caso da produção organizada por área, ilustrada pelo gráfico 5, a concentração se dá na área da Educação. Enquanto sociologia, método em gestão e avaliação, gestão educacional, gestão de políticas públicas e segurança social, formação de gestores educacionais, educação contemporânea, contabilidade e avaliação em apenas 1 ocorrência cada, administração tem 3 ocorrências e educação tem 5 ocorrências.



Fonte: elaboração própria com base nos bancos: teses e dissertações da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; Portal de periódicos da Capes e Scielo

De um modo geral pudemos observar, um desenho próximo entre a parte e o todo, refletindo também para a produção próxima ao nosso objeto, as inferências sobre a abrangência nacional, consolidação e interdisciplinaridade da área da avaliação como campo de pesquisa, assim como seus pontos fortes, tanto do ponto de vista micro como do ponto de vista macro.

Com essas considerações quantitativas, elaboradas a partir de uma leitura dos dados descritivos da produção, pretendemos conhecer algumas faces da realidade da pesquisa nessa área, avançando no processo de conhecimento para o desenvolvimento da nossa pesquisa. Nessa esteira, apresentaremos a seguir as considerações qualitativas sobre a produção acadêmica selecionada.

## APÊNDICE B - QUADRO SINÓPTICO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

No quadro sinóptico apresentamos as sinopses elaboradas após a leitura de cada produção com vistas nesse balanço, as quais consideramos importante serem apresentadas, pois além de ilustrar parte do percurso metodológico, se apresentadas dessa forma geral, incrementam o processo de compreensão do que e de como tem se dado a produção de pesquisas avaliativas do SINAES, seja em meta-avaliações *stricto sensu*, seja em pesquisas sobre o uso dos resultados desse sistema.

*Teses que tem o uso dos resultados como fonte, dado ou objeto ou realizaram estudo meta-avaliativo*

Griboski, (2014) interpreta o uso dos resultados do ENADE e da avaliação *in loco* do curso de Pedagogia para compreender se os resultados têm sido usados para promover a concepção controladora regulatória ou crítico emancipadora da avaliação. Referenciada principalmente em Dias Sobrinho, Beloni, Barreiro; Rothen, Stubrin, Marback Neto, Leite, Fonseca, Sanches, Afonso, Barroso, Weber, Souza no debate de avaliação, em Marx e Weber no debate sobre política e Estado e em Sousa, Dourado, Morosini sobre qualidade, problematiza, dentre outras coisas, o conceito de qualidade e sua relação com a avaliação, sobretudo na definição de critérios e orientação da ação avaliadora. Assume como pressuposto que o SINAES é uma política de Estado, cuja finalidade é promover a qualidade da educação superior, na perspectiva da concepção formativa e emancipatória, que sustenta seus objetivos desde a formulação, mas que vem sofrendo alterações no processo de implementação. Sustentada pelos dados da pesquisa, conclui que “os objetivos da avaliação estiveram, ao longo dos anos, ajustados aos princípios da regulação na forma de controle da qualidade, em detrimento da avaliação formativa e emancipatória voltada para garantir e induzir à qualidade”.

Não se pode deixar de destaca-se ainda, o ineditismo dessa tese, assumido pela autora em suas considerações finais, de realizar um estudo que analisou os resultados de todos os elementos que compõem o Sinaes na trajetória de desenvolvimento dos ciclos avaliativos.

Freitas, em sua pesquisa de doutorado (2012); posteriormente publicada na *Revista de Administração Contemporânea* (2016), realizou uma pesquisa quantitativa

que buscou conhecer o impacto do uso da avaliação do ENADE sobre a performance dos cursos de graduação em Ciências Contábeis na avaliação subsequente. Esse estudo é representativo e relevante, pois trata-se de pesquisa que utilizou ferramentas estatísticas complexas para conhecer, analisar e inferir sobre seu objeto de pesquisa. Parametrizados pelos resultados do ENADE em dois momentos, os dados da pesquisa mostraram, de forma não usual no campo da educação, impactos da avaliação sobre os cursos de graduação pesquisados.

A pesquisadora elaborou e aplicou um questionário para os coordenadores de curso de graduação de contabilidade em todo o Brasil e, a partir de conceitos da teoria da avaliação focalizada na utilização (Cousins e Leithwood (1986), apud Faria 2016), aferiu e classificou o uso<sup>58</sup> dos resultados do instrumento de avaliação pelos principais *stakeholders*, ou seja, os coordenadores do curso. Por fim, a partir das respostas dos coordenadores (62%) e de sua análise, concluiu-se que “o uso do relatório de avaliação do ENADE está positivamente correlacionado com o desempenho do programa de contabilidade na avaliação subsequente” (FARIA, 2012, p. 118)

Duarte (2013) analisa o uso dos resultados do ENADE na gestão do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão nos campi de São Luis e Caxias a partir das percepções e proposições de ações apontadas pelos sujeitos entrevistados. Segundo as suas conclusões, a relação entre avaliação, qualidade e gestão precisa avançar e transformar-se verdadeiramente num processo de melhoria para o curso de Pedagogia, pois os professores, gestores, estudantes e um representante do Conselho Estadual de Educação do Maranhão, entrevistados, embora tenham reconhecido a importância da avaliação, demonstraram pouco conhecimento do uso dos resultados da política de avaliação como instrumento de gestão que agregue valores às ações de melhoria do curso. Também não perceberam repercussões do ENADE em melhorias da qualidade desse curso.

Destaca-se a empreitada de Pinto (2015), que fez uma meta-avaliação de abrangência nacional e sistêmica, permitindo reflexões sobre a avaliação institucional no SINAES e não somente sobre a avaliação institucional em uma universidade. O pesquisador realizou essa avaliação da avaliação institucional, com o intuito de julgar o mérito e o seu valor, com base nos Padrões de Avaliação do *Joint Committee on*

---

58 A definição de “uso”, foi a leitura do relatório de avaliação do ENADE, referenciada no conceito de uso proposto por Cousins e Leithwood (1986), apud Faria, 2016)

*Standards for Educational Evaluation* (JCSEE, 2013). Para tanto, lançou mão de dados coletados junto aos documentos de credenciamento de universidades públicas e privadas brasileiras (2004-2014), coletados no site do Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, e documentos legais e bibliográficos sobre a temática da tese. Os resultados do estudo permitiram o autor fazer um julgamento do mérito e do valor do Processo de Avaliação Institucional do SINAES, no qual considera que o processo de avaliação institucional do SINAES atende aos requisitos para os quais foi destinado e satisfaz as necessidades dos *stakeholders*.

*Dissertações que têm o uso dos resultados como fonte, dado ou objeto ou realizaram estudo meta-avaliativo.*

Costa (2017) pretende saber como os resultados do ENADE influenciam nos processos de análise, reflexão e modificações no currículo do curso de pedagogia ofertado no campus do agreste da universidade federal de Pernambuco. Para isso, buscou compreender as formas que esses resultados têm sido levados em consideração pelas coordenações e representação do corpo docente do curso de pedagogia estudado, assim como pela Comissão própria de avaliação da UFPE. Seguindo essas diretrizes, a pesquisadora empreendeu a análise de documentos institucionais do curso e do INEP, além de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos citados. Analisou dados a fim de identificar, nas entrevistas e nos documentos, os sentidos atribuídos à avaliação, ao ENADE, aos seus resultados e às articulações desses com as modificações curriculares no curso de pedagogia. Em suas conclusões afirma que o ENADE, no momento, não é motivo inspirador de mudanças na estrutura do curso de Pedagogia.

Silva (2009) realiza um estudo de caso na universidade federal de Roraima no qual observou se a administração central usa os dados produzidos pela Comissão Própria de Avaliação para a definição de políticas internas. Após analisar os relatórios da CPA, o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Relatório de Gestão da instituição, em suas considerações finais, o autor aponta que a existência do processo de avaliação se dá em função de exigências do MEC e não da necessidade de refletir sobre os rumos da instituição. Observa ainda que não houve uso dos resultados da autoavaliação na definição de políticas institucionais, conclusão pautada no fato não haver registro da preocupação com os dados da autoavaliação no relatório de gestão



Carla de Borja Reis, em sua dissertação de mestrado defendida em 2009, “O uso dos resultados do Exame Nacional de Desenvolvimento dos Estudantes nos cursos de física da Universidade de Brasília e Universidade Católica de Brasília (2005)”, busca analisar as possíveis mudanças na gestão e contribuições para a qualidade dos cursos em questão, que tenham ocorrido em decorrência dos resultados do ENADE, além dos eventuais ensinamentos trazidos para a rotina da instituição pelos conceitos do exame. Para atingir seus objetivos, a autora levantou a percepção de gestores do INEP, da instituição e do curso sobre seu objeto, além de formar um corpus documental com documentos institucionais do INEP e do curso e documentos da política. Com apoio de reflexão teórica articulada no campo da avaliação, qualidade e educação superior, foi empreendida análise dos dados coletados, os quais subsidiaram as seguintes conclusões: a) os resultados do ENADE tem maior interferências na IES privada, influenciando diretamente sua rotina pedagógica e administrativa, já na instituição pública não há interferência do ENADE; b) embora os sujeitos reconheçam a eficácia da avaliação como instrumento, a participação da comunidade ainda é pequena, dificultando o desenvolvimento da cultura da avaliação a consolidação de um processo formativo

Pereira (2015) teve como objetivo identificar o uso dos resultados da avaliação institucional (avaliação externa e autoavaliação) na definição das políticas institucionais da Universidade Federal de Santa Catarina. Para tanto buscou identificar a posição que os resultados dessa avaliação tinham na elaboração do planejamento, assim como a posição ocupada pelo planejamento nos processos de avaliação institucional da universidade. A partir dessa diretriz, no percurso da pesquisa o autor analisou os documentos oriundos dos processos de planejamento e também de avaliação institucional e os relacionou com as respostas de questionários aplicados aos planejadores e a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores da avaliação e do planejamento. Com esses dados, concluiu que não foi possível estabelecer uma relação direta entre a avaliação institucional e o planejamento da universidade, tendo a avaliação evoluído de uma posição de nenhuma relação para uma posição de reconhecimento formal e prescrição no final do período estudado e o planejamento evoluído de reconhecimento e prescrição para uso efetivo. Mesmo assim, a constatação foi que os resultados da avaliação institucional foram um dos elementos componentes do diagnóstico para o

planejamento, ou seja, para a definição de políticas institucionais, tendo sido secundarizadas nesse processo.

Arruda (2016) pesquisou o uso dos resultados da autoavaliação institucional pelos gestores da Universidade de Brasília. Nesta pesquisa, procurou descrever o processo histórico da autoavaliação na instituição e sua relação com o uso dos resultados sob a ótica de membros componentes das comissões de avaliação institucional e os facilitadores e barreiras no uso dos resultados da AAI da UnB, esses sob a ótica de gestores, além de verificar a existência de relações entre os facilitadores e barreiras e o tipo de uso dos resultados pelos gestores. Referenciada em uma articulada discussão teórica sobre a avaliação de programas, avaliação da educação superior e utilização dos resultados de avaliações, a pesquisadora conclui que há uma cultura avaliativa regulatória na UnB em detrimento da formativa e que possível identificar, na percepção dos gestores as principais barreiras e os principais facilitadores do uso dos resultados por esses mesmos gestores, revelando a necessidade de melhorias e intervenções.

Bruschi (2015), considerando que as autoavaliações são fundamentais para o desenvolvimento e melhorias das instituições, entrevistou coordenadores das comissões próprias de avaliação (CPA) e responsáveis pelo processo de planejamento de instituições de ensino superior, públicas e privadas, do Rio Grande do Sul para identificar a articulação entre os resultados desse instrumento avaliativo e os processos de planejamento ou Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) dessas instituições. Tais entrevistas, fonte de dados dessa pesquisa de mestrado, demonstraram que, embora haja uma consciência da importância da relação autoavaliação/planejamento, não houve relatos de que, nas IES pesquisadas, tal relação ocorresse de forma padronizada ou sincronizada, concluindo-se então que a articulação é feita de conforme a necessidade e de forma burocrática, ou seja, com a entrega de relatórios à reitoria e aos coordenadores.

Aquino (2017) estuda o processo de tomada de decisão da administração superior tendo como referência os relatórios da comissão própria de avaliação, em um estudo de caso na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados a gestores da IES, dos processos avaliativos e de cursos, além de análise de documentos institucionais relativos à avaliação, a autora buscou verificar o alinhamento dos princípios do SINAES com a abordagem da CPA para a coordenação dos processos avaliativos e

identificar a utilização dos relatórios da comissão pela administração central da universidade. Dessa forma, constituiu elementos para analisar o modo pelo qual os resultados da autoavaliação realizada pela CPA influenciam nas decisões da Reitoria.

As conclusões de Aquino (2017) estão relacionadas ao seu objetivo geral e específicos, sendo a primeira delas, que não há uma tendência de opinião majoritária que represente confluência de ideias entre os participantes. A segunda foi que, os respondentes perceberem a importância dos princípios do SINAES e que os mesmos estão razoavelmente utilizados nos relatórios da CPA. A terceira conclusão diz respeito ao uso dos relatórios da CPA pela administração central da universidade e sobre este aspecto houve divergências entre os participantes da pesquisa, no entanto a pesquisadora afirma ter percebido inclinação para a opinião de que os tais relatórios contribuem como podem para a tomada de decisões da administração central.

Oliveira Filho (2017), em sua dissertação de mestrado sobre efeitos e usos dos resultados do processo de autoavaliação, no âmbito da gestão acadêmica dos cursos de graduação presencial, buscou na visão dos coordenadores de curso elementos para analisar seu objeto de pesquisa. Os coordenadores de curso respondentes do questionário aplicado (63,64%) consideraram importante o processo de autoavaliação no auxílio ao planejamento e tomada de decisão, porém o pesquisador, calçado nas respostas qualitativas, observou que os resultados da avaliação nem sempre foram utilizados no momento da decisão, permitindo a compreensão de que a autoavaliação não vem sendo reconhecida como principal fonte de informação para a tomada de decisão das coordenações de curso da universidade.

Lopes (2013) realiza uma avaliação política (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986) do SINAES, a partir da hipótese de que o SINAES, considerado seu conteúdo geral, está fundamentado em pressupostos e princípios de uma avaliação controladora e regulatória e de uma epistemologia somativa, quantitativista e objetivista, priorizando testes e classificações baseados em valores de mercado. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, com cruzamento de fontes, o autor constatou a forte influência dos organismos internacionais na definição das políticas de avaliação brasileiras. Verificou ainda o conflito histórico do campo da avaliação da educação superior entre as concepções controladora-regulatória e emancipatória-formativa. Os resultados ainda permitiram dizer que o SINAES sofreu uma paulatina “deturpação”, tendo uma proposta voltada a uma avaliação progressista, mas que pós-formulação se aproximou da sistemática do Exame Nacional de Cursos (ENC-

PROVÃO). Por fim, assevera que a sobrevivência da avaliação institucional formativa nas políticas de avaliação da educação superior é uma questão em disputa.

Ferreira (2012) realiza uma pesquisa meta-avaliativa de caráter somativo, parametrizada pelos 30 padrões estabelecidos pelo JCSEE, os quais traduzem os atributos essenciais para uma boa avaliação, quais sejam: utilidade, exequibilidade, adequação, precisão e responsabilização. Neste estudo de caso, seu objeto é a autoavaliação na Universidade Gama Filho, do Rio de Janeiro, em relação a qual se conclui que é coerente com os preceitos do SINAES e bem situada prante padrões internacionais de avaliação.

Fernandes (2017) empreende estudo meta-avaliativo do SINAES a partir da análise da autoavaliação relacionada a 11 instituições de educação superior entre os anos de 2004 e 2015. Nesse processo, o pesquisador, se referenciou na perspectiva de Bakhtin (1990) e de Franco (2008) para analisar o conteúdo de 377 documentos, sendo que desses, 65 eram relatórios de autoavaliação e os demais divididos em documentos institucionais e normativos da IES, do “Estado Avaliador”<sup>59</sup> e do “Estado Regulador”<sup>60</sup>.

Por meio desta pesquisa de mestrado, o autor analisa se o *móvel* (os motivos e as causas mobilizadoras) da conduta das IES e do Estado, estão baseados nos princípios definidos no SINAES aprovado (lei) e no SINAES proposto (CEA). Tais princípios são considerados padrões éticos estabelecidos pela proposta e lei do SINAES. Dito de outra forma, uma convenção de conduta norteadora dos atores do sistema federal de ensino, que busca por um bem assumido coletivamente, a qualidade da educação superior, conceituada como “qualidade oficial”, a qual se caracteriza por satisfazer as finalidades da educação superior, objetivamente agindo em consonância com o artigo 43 da LDB (finalidades da educação superior). Ao mesmo tempo, pesquisa investiga também se novos padrões éticos são definidos na relação entre IES, “Estado Avaliador” e “Estado Regulador” e qual a natureza desses padrões.

---

59 Compreendido pelo autor como os representantes do Estado responsáveis pela avaliação, especificamente representado na atuação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), Diretoria de Avaliação da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e das Comissões Técnicas de Acompanhamento e Avaliação – CTAA do INEP.

60 Compreendido pelo autor como os representantes do Estado responsáveis pela regulação e supervisão da educação superior, a saber: Conselho Nacional de Educação (CNE) e Secretaria Nacional de Regulação e Supervisão da Educação Superior do MEC (SERES/MEC).

Segundo os achados da pesquisa, independente do uso ou não uso dos resultados, existe uma cultura da autoavaliação na maior parte das IES pesquisadas; da mesma forma, houve alinhamento entre os princípios do “Estado avaliador” e finalidades do SINAES, assim como não foi possível afirmar que o “Estado Regulador” desconsidere a autoavaliação em seus processos decisórios.

## APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

- Pré-análise: i) frequências das palavras contidas no texto a ser analisado; ii) leitura flutuante para absorver elementos para a categorização;
- Definição de palavras-chave que serão buscadas no texto;
- Análise quantitativa das palavras-chave [frequência]
- Análise das relações semânticas das palavras-chave
- Análise das ocorrências das palavras-chave no contexto do texto.
- Codificação descritiva e categorização da codificação descritiva
- Seleção e interpretação das ocorrências relevantes na codificação descritiva
- Codificação analítica
- Seleção e interpretação dos excertos em que ocorrem as palavra-chave
- Definição das categorias de análise

Por meio desses procedimentos busca-se compreender o conteúdo do documento circunscrito nas categorias de interesse definidas e assim elaborar hipóteses, fazer inferências e interpretações sobre o conteúdo em análise.

### APÊNDICE D – Excertos relativos aos códigos analíticos<sup>61</sup>

IES	DOC	Categoria	Código	Texto (excerto do documento em que a palavra-chave ocorre com uma função “relacional substantiva” com objeto da pesquisa)
UFBA	PDI	Fundamentos	Declaração de concepção	Os relatórios de autoavaliação anuais podem ser sintetizados como relatórios de acompanhamento da execução do PDI, ou seja, em que medida a Instituição caminha para atingir metas definidas que concretizam sua missão, visão e valores
UFBA	PDI	Fundamentos	Declaração de concepção	O Plano de Desenvolvimento Institucional constitui a espinha dorsal de todo o processo de autoavaliação institucional por ser o marco geral que orienta as decisões estratégicas da Instituição rumo àquilo que ela projeta para o futuro
UFBA	PDI	Fundamentos	Declaração de concepção	A avaliação tem papel fundamental no ciclo que define a governança (direcionar, monitorar, avaliar). São os processos avaliativos que permitem a accountability. Isso Avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional significa que as informações sobre a atuação governamental devem estar disponíveis para que todos - legisladores, Governo, sociedade, cidadãos e os próprios gestores públicos saibam se: a. os recursos governamentais são utilizados apropriadamente e os gastos efetuados de acordo com as leis e regulamentos; b. os programas e projetos governamentais são conduzidos de acordo com seus objetivos desejados; c. os serviços governamentais seguem os princípios da economia, da eficiência, da eficácia e da efetividade. Em síntese, dois grandes vetores vêm determinando a centralidade dos processos avaliativos (auto e hétero) nos modelos desejados de governança e gestão das instituições públicas, inclusive as universidades: a. a escassez de recursos em um cenário de demandas sociais crescentes, obrigando os tomadores de decisão, nos programas e instituições, e os formuladores de políticas, no nível governamental, a fundamentarem suas decisões a partir de dados coletados de maneira sistemática e rigorosa, de modo a otimizá-las; b. uma sociedade cada vez mais exigente em termos de qualidade dos serviços que lhe são oferecidos e de transparência da ação pública.
UFBA	PDI	Fundamentos	Declaração de concepção	A nota do ENADE consiste no principal insumo utilizado pelas autoridades educacionais com vistas à conceituação dos cursos, para fins regulatórios. Observa-se um crescimento contínuo, embora bastante moderado, das notas obtidas nos ciclos de

<sup>61</sup> Os excertos foram dispostos neste anexo de forma representativa e ilustrativa. Embora estejam completos, não devem ser lidos isolados dos documentos, caso se pretenda compreender o nosso processo de análise. No processo de análise, e lidos direto nos documentos em que estão inseridos. Este foi o processo que constituiu a análise.

IES	DOC	Categoria	Código	Texto (excerto do documento em que a palavra-chave ocorre com uma função “relacional substantiva” com objeto da pesquisa)
				avaliação dos alunos de Graduação da UFBA. Nos resultados do último ano divulgado, 2015, 50% dos cursos avaliados tiveram o conceito máximo (5) e 91,2% dos cursos obtiveram conceito 4 e 5. Há esforços consistentes no sentido de sensibilizar coordenadores de cursos e alunos para a importância do exame como feedback da qualidade da formação que oferecemos.
UFBA	PDI	Fundamentos	Declaração de concepção	Cabe destacar que o processo de avaliação não tem como objetivo principal punir agentes públicos, mas sim aperfeiçoar o sistema e aumentar sua efetividade num processo contínuo de desenvolvimento.
UFBA	PDI	Fundamentos	Declaração de concepção	Essa qualidade se reflete na elevação gradual dos conceitos dos cursos de Graduação obtidos via Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), tanto quanto dos de Pós-Graduação atribuídos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
UFBA	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	Ampliar a eficiência e eficácia dos processos de autoavaliação dos cursos de diferentes níveis e modalidades, integrando-os aos processos externos de avaliação aos quais os cursos são submetidos.
UFBA	PDI	uso dos resultados	Meta	Alcançar nota máxima no item biblioteca referente à avaliação dos cursos da UFBA pelo MEC/INEP, com aumento do percentual de atendimento das demandas em ações implementadas e concluídas.
UFBA	PDI	uso dos resultados	Meta	Construir e validar instrumentos, métodos e procedimentos de avaliação institucional no conjunto de eixos e dimensões que estruturam esse processo regulamentado pelo SINAES, tendo como suporte à tecnologia de informação, de modo que os resultados obtidos possam ser eficazmente articulados com decisões e práticas de gestão. Tal diretriz envolve a construção e consolidação de uma rede de atores institucionais interessados em pesquisar, diagnosticar problemas nas diversas esferas ou âmbitos de atuação da Instituição, assim como implantar ou aprimorar os processos avaliativos no âmbito da Universidade. 100% dos cursos de Graduação e PG com processos de autoavaliação implantados, gerando insumos para seu planejamento e gestão.
UFBA	PDI	uso dos resultados	Meta	Construir e validar instrumentos, métodos e procedimentos de avaliação institucional no conjunto de eixos e dimensões que estruturam tal processo como regulamentado pelo SINAES, tendo como suporte à tecnologia de informação, de modo a fazer com que os resultados obtidos possam ser eficazmente articulados com decisões e práticas de gestão. Construir e consolidar uma rede de atores institucionais interessados em pesquisar, diagnosticar problemas nas diversas esferas ou âmbitos de atuação da Instituição, bem como implantar ou aprimorar os processos avaliativos no âmbito da Universidade. Fazer uso mais intensivo das ferramentas de tecnologia para disseminação e compartilhamento de resultados. 100% das unidades da Administração Central e das Unidades Universitárias devem desenvolver, de forma



IES	DOC	Categoria	Código	Texto (excerto do documento em que a palavra-chave ocorre com uma função “relacional substantiva” com objeto da pesquisa
UFBA	PDI	uso dos resultados	Meta	Construir rede de atores para avaliação
UFBA	PDI	uso dos resultados	Meta	Construir rede de atores para avaliação
UFBA	PDI	uso dos resultados	Meta	Construir rede de atores para avaliação institucional
UFBA	PDI	uso dos resultados	Meta	DADOS CONFIÁVEIS FORTALECER PROCESSOS DE AUTOAVALIAÇÃO
UFBA	PDI	uso dos resultados	Meta	DISSEMINAR DADOS CONFIÁVEIS FORTALECER PROCESSOS DE AUTOAVALIAÇÃO
UFBA	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	Dessa compreensão de governança emergem quatro funções significativas diretamente associadas: o estabelecimento de metas, a implementação de planos de ação visando à consecução das metas, a atribuição de responsabilidade (accountability) quanto ao cumprimento das ações e a avaliação das atividades e processos, buscando identificar se os objetivos pretendidos foram realizados e fornecer feedback à organização para seu aperfeiçoamento e otimização do funcionamento.
UFBA	PDI	uso dos resultados	diagnóstico da relação avaliação/planejamento	Essa novidade, associada a uma tradição em que os esforços de avaliação foram pontuais e não incorporados amplamente ao cotidiano da gestão em seus diferentes níveis, constituem o contexto mais geral que justifica o projeto de acompanhamento, monitoramento e avaliação do PDI, descrito abaixo em suas linhas estruturantes.
UFBA	PDI	uso dos resultados	Meta	Atingir o escore 4 no IQGRAD (escore médio das avaliações do ENADE). Ampliar o máximo possível a ação Ateliê Didático para os docentes da Universidade, especialmente os ingressantes.
UFBA	PDI	uso dos resultados	Meta	FORTALECER PROCESSOS DE AUTOAVALIAÇÃO
UFBA	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	Fortalecer processos e disseminar os resultados de autoavaliação nas diferentes unidades da Universidade, de modo a disponibilizar para todos os gestores informações, dados, ferramentas e orientações que qualifiquem a governança
UFBA	PDI	uso dos resultados	Meta	INSTITUCIONALIZAR A AUTOAVALIAÇÃO
UFBA	PDI	uso dos resultados	Meta	INSTITUCIONALIZAR A AUTOAVALIAÇÃO

IES	DOC	Categoria	Código	Texto (excerto do documento em que a palavra-chave ocorre com uma função “relacional substantiva” com objeto da pesquisa
UFBA	PDI	uso dos resultados	Meta	INSTITUCIONALIZAR A AUTOAVALIAÇÃO
UFBA	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	Integrar avaliações internas e externas
UFBA	PDI	uso dos resultados	ação concreta	A UFBA, considerando essas mudanças que trazem grandes demandas para a gestão da Universidade, criou e implantou, na última revisão de seu Regimento Geral, uma instância voltada para coordenar e executar os múltiplos processos de autoavaliação que precisam ser desenvolvidos e fortalecidos. A SUPAD encontra-se em fase inicial de estruturação item como marca específica a busca por integrar avaliação com desenvolvimento institucional, ou seja, os processos de avaliação devem ser fortalecidos e estar estreitamente vinculados a outros que conduzam a melhorias organizacionais, quer de estruturação, governança, gestão, métodos de trabalho ou desempenho de grupos etc. Essa novidade, associada a uma tradição em que os esforços de avaliação foram pontuais e não incorporados amplamente ao cotidiano da gestão em seus diferentes níveis, constituem o contexto mais geral que justifica o projeto de acompanhamento, monitoração e avaliação do PDI, descrito abaixo em suas linhas estruturantes.
UFBA	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	O trabalho de acompanhamento, monitoramento e avaliação do andamento das metas do PDI será desenvolvido pela SUPAD Superintendência de Avaliação é Desenvolvimento Institucional, em conjunto com a CPA - Comissão Própria de Avaliação.
UFBA	PDI	uso dos resultados	Meta	OE1 100% dos cursos de Graduação com CPC igual ou superior a 4 na avaliação do INEP
UFBA	PDI	uso dos resultados	Meta	OE1 100% dos cursos de Graduação com CPC igual ou superior a 4 na avaliação do INEP.
UFBA	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	OE6 100% das Unidades Universitárias e órgãos da Administração Central com Planos Diretores Plurianuais (ou PDU's) e a programação físico-orçamentária anual, articulados com processos de autoavaliação em consonância com o PDI e construídos com a participação de todos os segmentos da comunidade universitária.
UFBA	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	100% das Unidades Universitárias e órgãos da Administração Central com Planos Diretores Plurianuais (ou PDU's) e a Programação físico-orçamentária anual, articulados com processos de autoavaliação, em consonância com o PDI, e construídos com a participação de todos os segmentos da comunidade universitária.
UFBA	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	PDI, contribuindo para que o principal instrumento de planejamento seja a base para a avaliação institucional

IES	DOC	Categoria	Código	Texto (excerto do documento em que a palavra-chave ocorre com uma função “relacional substantiva” com objeto da pesquisa)
UFBA	PDI	uso dos resultados	Meta	Realizar dois eventos gerais e cinco eventos setoriais por ano para divulgar e discutir resultados do processo de avaliação institucional.
UFBA	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	Vincular avaliação e tomada de decisões
UFBA	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	Vincular avaliação e tomada de decisões
UFBA	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	Vincular avaliação e tomada de decisões
UFBA	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	Os resultados apresentados neste relatório referem-se, portanto, as metas e objetivos institucionais constantes no PDI 2012 - 2016(2017) . Além dos dados coleta dos diretamente do Sistema de Avaliação da UFBA SIAV, foram utilizados também dados oriundos dos relatórios de gestão das Unidades Universitárias e do relatório de gestão da UFBA.
UFBA	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	Os indicadores gerais são aqueles que levam em consideração a opinião da comunidade e entidades externas à Universidade, a partir das pesquisas da Imagem Institucional. Compara-se os resultados obtidos em 2017 com os de anos anteriores para mensurar e estimar as metas do Plano de Desenvolvimento Institucional.
UFBA	RCPA	Fundamentos	Declaração de concepção	Esta ação teve inicialmente o objetivo de acompanhar os procedimentos propostos pelos cursos com conceitos CPC abaixo de 3 para melhoria da qualidade. Certamente isto contribui positivamente para o aumento médio do escore dos cursos de graduação da UFBA, pois a média dos conceitos dos nossos cursos atualmente está próximo de 4. No entanto, esta ação se estendeu para todos os cursos, independentemente do conceito obtido.
UFBA	RCPA	Fundamentos	Declaração de concepção	PDI. Partiu-se da premissa que deveria ser um documento mais claro em relação às metas institucionais, mais afinado com a gestão e que refletisse o sentimento da comunidade universitária.
UFBA	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	Com vigência 2018 2022, o novo PDI é um documento orgânico, com metas claramente estabelecidas e bem articuladas com a gestão da Universidade, o que exigirá uma redefinição dos procedimentos de avaliação atuais. Neste momento, a CPA e SUPAD elaboraram um painel de acompanhamento de metas, que permitirá a supervisão das principais atividades da Universidade ao longo do ano.
UFBA	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	Para a avaliação dos cursos de graduação são considerados os resultados das avaliações externas, dos resultados do ENADE, pela avaliação do docente feita pelo discente e, também, através dos indicadores de desempenho próprios, desenvolvidos pela SUPAD.

IES	DOC	Categoria	Código	Texto (excerto do documento em que a palavra-chave ocorre com uma função “relacional substantiva” com objeto da pesquisa)
UFBA	RCPA	Fundamentos	Declaração de concepção	No triênio 2014-2016 a UFBA reduziu para zero o número de cursos de Graduação com CPC menor que 3. Em 2016 apenas 3 dos cursos apresentaram CPC igual a 3, 1 sem conceito e os outros 6 com CPC igual a 4. Em relação ao Índice Geral de Cursos IGC, a UFBA obteve conceito 4 (quatro), que permanece inalterado.
UFBA	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	ÍNDICE DE QUALIDADE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO (IQGRAD) Definição: Média das Notas ENADE obtidas pelos cursos de graduação em cada ciclo avaliativo do ENADE (3 anos).
UFBA	RCPA	Fundamentos	Declaração de concepção	O ENADE é um importante indicador de desempenho do estudante, por conseguinte, de qualidade do curso, sendo o principal insumo para o Conceito do Curso, utilizado pelas autoridades educacionais para fins regulatórios
UFBA	RCPA	Fundamentos	Declaração de concepção	O ENADE, componente central no conceito dos cursos de graduação
UFBA	RCPA	Fundamentos	Declaração de concepção	Trata-se de uma melhoria muito significativa, sobretudo quando se considera que esse conjunto de cursos é o que apresentava, historicamente, pior desempenho no ENADE (em parte pelo boicote ou pouca importância atribuída ao exame). Essa mesma tendência se observa quando os demais conjuntos de cursos são examinados.
UFBA	RCPA	Fundamentos	Declaração de concepção	Certamente tais resultados positivos revelam que os esforços em prol de maior engajamento do aluno ao participar do ENADE, algo que vem sendo feito sistematicamente nos últimos anos, agora em uma ação conjunta da PROGRAD e da SUPAD, começam a surtir efeito.
UFBA	RCPA	Fundamentos	Declaração de concepção	o PDI é o documento norteador da avaliação institucional
UFBA	RCPA	uso dos resultados	Diagnóstico da relação avaliação/planejamento	A CPA considera a realização desses dois grandes eventos como os catalisadores do atual PDI da Universidade, articulado dentro das possibilidades que o cenário atual nos apresenta e com metas mais bem definidas e possíveis de serem mensuradas, acompanhadas e avaliadas em seu cumprimento ano a ano. Acreditamos que o novo PDI está assentado nas necessidades de se planejar e avaliar para direcionar a Universidade e a CPA, em conjunto com a SUPAD, terá mais possibilidades de averiguação do que estão desenvolvendo na instituição.
UFBA	RCPA	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	atualizar periodicamente as informações sobre o desempenho institucional, fornecendo insumos para se pensar a efetividade das ações desenvolvidas, atualizar o conjunto de barreiras ou forças propulsoras não previstas e que facilitaram ou dificultaram o atingir as metas específicas;
UFBA	RCPA	uso dos resultados	Meta	permitir a atualização do próprio PDI,

IES	DOC	Categoria	Código	Texto (excerto do documento em que a palavra-chave ocorre com uma função “relacional substantiva” com objeto da pesquisa)
UFBA	RCPA	Fundamentos	Declaração de concepção	PDI, visto como um instrumento vivo a guiar decisões e ações dos gestores e lideranças da Universidade, o que pode significar ajustes de rumo com base em mudanças no cenário externo e interno e repactuação de metas e objetivos;
UFF	RCPA	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	Além disso, tem o compromisso de fornecer os resultados de avaliação interna que, junto com os resultados da avaliação externa (fornecidos pela Divisão de Avaliação-DAV, da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), serviram para embasar o Planejamento Estratégico do Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022
UFF	RCPA	Fundamentos	Declaração de concepção	Existe uma visão geral errônea na qual o planejamento é confundido com o orçamento. A percepção das unidades, administrativas e acadêmicas, de seu papel no atendimento aos objetivos estratégicos, é de fundamental importância para o atingimento das metas estabelecidas. Sem o envolvimento de todos, os resultados são comprometidos.
UFF	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	Ações com base na análise é apresentado o planejamento estratégico do PDI 2018-2022, elaborado com base nos resultados da avaliação institucional, tanto interna, obtidos pela CPA, como externa, fornecidos pela DAV (Divisão de Avaliação da PROGRAD), e da análise diagnóstica do PDI vigente
UFF	RCPA	Fundamentos	Declaração de concepção	Depois de uma expansão tão ambiciosa, a UFF redirecionou o seu Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI para um novo eixo central que passou a ser a Qualidade Acadêmica. O PDI 2013-2017 ( <a href="http://pdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/196/2017/06/PDI-UFF_2013-2017.pdf">http://pdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/196/2017/06/PDI-UFF_2013-2017.pdf</a> ) foi elaborado com o intuito de servir como base para o desenvolvimento de uma Universidade mais robusta, inteligente e inovadora, priorizando a excelência e qualidade em todas as suas perspectivas
UFF	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	As tabelas abaixo apresentam os resultados do PDI 2013-2017, obtidos no ano de 2017, em função dos objetivos estratégicos, agrupados por perspectiva de desenvolvimento
UFF	RCPA	uso dos resultados	Meta	Ampliar áreas de excelência e o impacto social da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico, artístico e cultural $IGC = aG + \{(1 \blacklozenge a) \blacklozenge 2\} (M + 5) + \{1 \blacklozenge a\} \blacklozenge 3\} (D + 10) 4$
UFF	RCPA	Fundamentos	Declaração de concepção	Na perspectiva Resultados Institucionais (Tabela 2) observa-se que a UFF mantém o conceito médio de 4 no índice geral dos cursos (IGC), aquém da meta estabelecida para 2017. Embora o conceito 4 (muito bom) seja considerado um bom resultado, ações vêm sendo continuamente realizadas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), pela Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) e Pró-reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PROPPI), junto às coordenações de Cursos, no sentido de manter e até mesmo melhorar este índice

IES	DOC	Categoria	Código	Texto (excerto do documento em que a palavra-chave ocorre com uma função “relacional substantiva” com objeto da pesquisa)
UFF	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	A meta estabelecida para este indicador ao longo do quinquênio está sendo revista para o próximo PDI (2018-2022), considerando a média da TSG nas IFES do País.
UFF	RCPA	Fundamentos	Declaração de concepção	Em 2017, a DAV e a CPA realizaram extensa campanha de esclarecimento ( <a href="http://cpa.sites.uff.br/campanha-enade-2017/">http://cpa.sites.uff.br/campanha-enade-2017/</a> ) junto aos estudantes que realizaram a prova do ENADE em novembro/2017, enfatizando a importância de realizar a prova com responsabilidade, para que o conceito obtido pelo curso de graduação seja reflexo da excelência da universidade pública, gratuita, laica e de qualidade. Muitos estudantes ainda realizam a prova de forma displicente ou a entregam em branco, haja vista que não há consequências negativas diretas, individuais, sobre o estudante. Um conceito baixo impacta negativamente o curso e o IGC da universidade.
UFF	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	No que se refere à dimensão missão e desenvolvimento Institucional cabe destacar ao trabalho conjunto das comissões CPA e PDI, que pode ser constatado na construção do Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022 e do novo Projeto Pedagógico Institucional
UFF	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	A Comissão de Orçamento e Metas (COM), responsável pela sistematização do PDI UFF 2018-2022, da qual a CPA forma parte, fez uso do planejamento estratégico para nortear a construção e implementação do plano.
UFF	RCPA	Fundamentos	Declaração de concepção	Em um primeiro momento, a filosofia organizacional, constituída pela missão, visão e valores da instituição, serviu como subsídio para traçar as diretrizes gerais, fundamentais para o planejamento.
UFF	RCPA	uso dos resultados	Meta	Elevar os indicadores de qualidade dos cursos de graduação, que compõem o IGC (Índice Geral de Cursos). CC = Conceito de Curso ou CPC
UFF	RCPA	uso dos resultados	Meta	Incremento de 25% no número de cursos com conceito maior ou igual a 4, ao final da vigência do PDI.
UFF	RCPA	uso dos resultados	Meta	Realizar campanhas permanentes de esclarecimento, aos estudantes e professores, sobre a importância de realizar a prova do ENADE com responsabilidade.
UFF	RCPA	uso dos resultados	Meta	Inserir critérios para distribuição dos recursos de Livre Ordenação, levando-se em conta o Conceito dos Cursos e CPC
UFF	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017 .
UFF	PDI	uso dos resultados	ação concreta	A proposta elaborada é o resultado de um processo coletivo, que foi iniciado com um diagnóstico ambiental da UFF, com o resultado das avaliações de discentes, docentes e técnico-administrativos e com a avaliação do PDI vigente. Assim, o Plano representa os anseios da comunidade acadêmica para o próximo quinquênio.
UFF	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	O PDI deve estar intimamente articulado com a prática e os resultados da avaliação institucional realizada, tanto como procedimento autoavaliativo, seja por avaliação

IES	DOC	Categoria	Código	Texto (excerto do documento em que a palavra-chave ocorre com uma função “relacional substantiva” com objeto da pesquisa
UFF	PDI	Fundamentos	Declaração de concepção	externa. Os resultados dessas avaliações proporcionados pela Comissão Própria de avaliação (CPA/UFF), no que tange à avaliação interna, e pela Divisão de avaliação (DAV) da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), no que se refere à avaliação externa, devem balizar as ações para sanar deficiências que tenham sido identificadas.
UFF	PDI	Fundamentos	ação concreta	O PDI é uma exigência nos processos de avaliação institucional (de universidade, de cursos de graduação e de cursos de pós-graduação) e nas auditorias internas e externas. Para Além dessas condições, o PDI deve ser uma exigência da Própria IES, estabelecendo um horizonte em relação ao qual deve se guiar num determinado período, refletindo a política de estado da universidade e orientando gestores(as), atuais e futuros na construção de um plano de gestão anual, voltado para o alcance de metas e objetivos estabelecidos no PDI.
UFF	PDI	uso dos resultados	ação concreta	Os pontos fortes e os pontos fracos, assim como as oportunidades e as ameaças da matriz PDI 2018-2022 foram compilados pela COM a partir do diagnóstico do PDI 2013-2017 (ver seção 4, resultados do PDI anterior) e da análise do ambiente interno (relatório de autoavaliação UFF e resultados da avaliação institucional, disponíveis em cpa.sites.uff.br), bem como os resultados da avaliação do MEC (fornecidos pela DAV/PROGRAD), e do entorno da UFF
UFF	PDI	uso dos resultados	ação concreta	2022 58% Incremento de 25% no número de cursos com conceito maior ou igual a 4, ao final
UFF	PDI	Fundamentos	Declaração de concepção	Realizar campanhas permanentes de explicitação, aos estudantes e professores, sobre a importância de realizar a prova do ENADE com responsabilidade
UFF	PDI	uso dos resultados	ação concreta	Inserir critérios para distribuição dos recursos de Livre Ordenação, levando-se em conta o Conceito dos Cursos e o CPC
UFF	PDI	uso dos resultados	ação concreta	Utilização da avaliação dos discentes, conduzida pela CPA, na avaliação de desempenho para fins de progressão/promoção funcional e na homologação do estágio probatório dos docentes.
UFF	PDI	Fundamentos	Declaração de concepção	Com respeito ao PDI 2013-2017, na perspectiva de Resultados Institucionais observa-se que a UFF mantém o conceito no índice geral dos cursos de graduação (IGC), conforme meta estabelecida
UFF	PDI	Fundamentos	Declaração de concepção	Também se sugere a observação das exigências presentes em avaliações externas, como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), para verificar a distância entre elas e as práticas avaliativas dos cursos da UFF.
UFF	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	O desempenho na carreira docente, a progressão e a promoção, serão influenciados pelas avaliações promovidas pela Comissão Própria de avaliação CPA, buscando a superação de desafios no âmbito do ensino

IES	DOC	Categoria	Código	Texto (excerto do documento em que a palavra-chave ocorre com uma função "relacional substantiva" com objeto da pesquisa
UFF	PDI	uso dos resultados	Meta	alcançar e manter conceitos acima de 4 na avaliação externa realizada pelo INEP-MEC;
UFF	PDI	uso dos resultados	ação concreta	No corpo docente, é necessário considerar a avaliação dos discentes, bem como valorizar as atividades de ensino do docente, tanto para homologar o estágio probatório como para aprovar a progressão/promoção funcional. Sugere-se ainda, a exigência de capacitação do docente em metodologias de aprendizagem ativa e avaliação continuada para homologação do estágio probatório.
UFF	PDI	uso dos resultados	ação concreta	A UFF atingiu a meta do PDI 2013-2017, alcançando um IGC na faixa 4 no último ciclo avaliativo 2013-2015. Destacamos a evolução crescente do IGC contínuo de 3,34, em 2015, para 3,45, em 2016.
UFF	PDI	Fundamentos	Declaração de concepção	Nos resultados do último ENADE (que avaliou cursos da área de Ciências Humanas e Sociais), publicados em fevereiro de 2017, quatro cursos atingiram conceito 5, doze obtiveram conceito 4, quatro alcançaram conceito 3 e dois cursos receberam conceito 2. Cabe ressaltar que os cursos com conceito 2 encontram-se na situação de "em extinção". Outro fator relevante a ser destacado é que, dos quatro cursos (Direito, Psicologia, Administração Pública e Relações Internacionais) que alcançaram conceito 5, três são do Campus de Volta Redonda, o que reforça a qualidade da política de interiorização da UFF.
UFF	PDI	Fundamentos	Declaração de concepção	A UFF vem avançando no aperfeiçoamento dos seus indicadores institucionais, tornando-se uma das grandes universidades do país. A confirmação desse avanço institucional positivo é o Conceito Institucional (CI) 5, obtido na avaliação externa realizada em 2012, válido até 2022, para fins de credenciamento institucional.
UFF	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	tornar permanente a avaliação institucional das atividades de extensão universitária como um dos parâmetros de avaliação da Própria universidade.
UFF	PDI	uso dos resultados	ação concreta	Nos processos de autoavaliação, tanto quantitativos como qualitativos, realizados desde 2010, foi verificada a necessidade de atualização dos laboratórios. Uma das medidas institucionais realizadas, a partir dessa constatação, visando a melhoria da qualidade do ensino, foi o programa Infralaboratorial da PROGRAD.
UFF	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	O objetivo geral desse plano é estabelecer uma ferramenta efetiva de planejamento da sustentabilidade com objetivos e responsabilidades, com definição de ações, metas, prazos de execução e mecanismos de monitoramento e avaliação, possibilitando à UFF a implantação de práticas de sustentabilidade e racionalização de gastos e processos em sua administração.
UFF	PDI	uso dos resultados	ação concreta	Os resultados das avaliações de docentes, discentes, técnicos e egressos são disponibilizados, para acesso irrestrito, em tempo real, no endereço <a href="https://sistemas.uff.br/sai">https://sistemas.uff.br/sai</a> . Uma vez finalizado o período de coleta de dados, a CPA



IES	DOC	Categoria	Código	Texto (excerto do documento em que a palavra-chave ocorre com uma função “relacional substantiva” com objeto da pesquisa)
UFF	PDI	uso dos resultados	ação concreta	inicia o processo de difusão dos resultados às CAL (Comissões de avaliação Local), aos Diretores de Unidades acadêmicas, às Coordenações de Curso e aos Departamentos de Ensino, solicitando a análise e a publicização, á comunidade acadêmica, das ações realizadas com base nos resultados. A disponibilização dos resultados também à comunicada no site e nas redes sociais, em perfil oficial da UFF e por e-mail a docentes, discentes e técnico-administrativos.
UFF	PDI	Fundamentos	Declaração de concepção	Relatório de Autoavaliação Institucional 2018 Anos Base 2015-20162017
UFPA	PDI	uso dos resultados	Meta	O avanço na qualidade da formação acadêmica, evidenciado no índice Geral de Cursos (IGC) da UFPA pelo crescimento de 2,63 em 2009 para 3,00 em 2014.
UFPA	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	Elevar a qualidade dos cursos de Graduação e pós-graduação. índice Geral dos Cursos (IGC) 4 5 5 7 Integrar ações de ensino, pesquisa e extensão.
UFPA	PDI	uso dos resultados		A política de ensino assume: a consolidação das práticas institucionais reconhecidamente exitosas; a revisão de práticas de ensino que se mostrem insuficientes a partir de avaliação institucional, interna e externa; e a abertura de novas frentes formativas consentíneas e reativas às reordenações do mundo do trabalho bem como às demandas da comunidade em que se encontra inserida a UFPA
UFPA	PDI	Fundamentos	Declaração de concepção	O Projeto Pedagógico Institucional da UFPA assume a avaliação enquanto ação intencional diagnóstica e propositiva, instrumento de referência de qualidade da educação superior, oferecida a partir da definição de indicadores em termos de gestão, de ensino de graduação e pós-graduação, de inovação pedagógica, de formação e desenvolvimento profissional docente, de produção e veiculação do conhecimento produzido bem como das relações entre a universidade e a sociedade.
UFPA	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	Mais do que isso, em tornar contínua a avaliação da extensão enquanto uma das balizas da Própria avaliação institucional da UFPA.
UFPA	PDI	Fundamentos	Declaração de concepção	Tal atividade terá início no semestre subsequente ao anterior; ? Oferta realizada em consonância com as mudanças nas Diretrizes de formação, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, e com os instrumentos de avaliação de cursos de Graduação, implementados pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisas;
UFPA	PDI	Fundamentos	Declaração de concepção	A autoavaliação institucional possui caráter pedagógico em busca de melhorias e de autoconhecimento, de compreensão da cultura e da vida da e na instituição em sua pluralidade acadêmica e administrativa, sustentada na participação dos agentes universitários – alunos e servidores (professores e técnicos) – e na comunidade externa. É um processo social e coletivo de reflexão, produção e socialização de conhecimentos sobre a instituição.

IES	DOC	Categoria	Código	Texto (excerto do documento em que a palavra-chave ocorre com uma função “relacional substantiva” com objeto da pesquisa)
UFPA	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	A Ênfase no processo de autoavaliação se dá na busca de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, definida em seu PPI e voltada para a formação, a responsabilidade social e a transformação institucional
UFPA	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	O processo de autoavaliação da UFPA visa a constituir-se pelo diálogo permanente entre a Comissão Própria de Avaliação (CPA) e as diferentes instâncias institucionais, estudo permanente do PDI e debates sobre temas relacionados à avaliação institucional, realização de entrevistas, análise documental, acompanhamento das avaliações externas in loco, discussão com os dirigentes de cursos acerca do relatório emitido após cada avaliação e possibilidades de melhorias, aplicação de instrumentos quantitativos e qualitativos, e a reflexão sobre os indicadores obtidos numa perspectiva formativa, dialógica, propositiva e transformadora.
UFPA	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	O comprometimento e a motivação com as ações da autoavaliação institucional na UFPA vêm apresentando um significado singular, uma vez que o envolvimento e a vontade de conhecer a sua Própria realidade têm se tornado parte de uma cultura de avaliação
UFPA	PDI	uso dos resultados	diagnóstico da relação avaliação/planejamento	Assim, o clima organizacional para o desenvolvimento do processo da autoavaliação na UFPA, caracterizado antes como insípido, tem se mostrado muito bom, resultante de um trabalho de sensibilização gradativa, presencial e de chancela institucional
UFPA	PDI	Fundamentos	Declaração de concepção	Os resultados alcançados pela CPA durante a vigência do último PDI têm sido inspiradores, tanto no que diz respeito às avaliações externas de cursos (Tabela 1), quanto à avaliação institucional, o que se confirma no fato de os conceitos obtidos terem aumentado percentualmente, como decorrência da institucionalização da CPA.
UFPA	PDI	uso dos resultados	diagnóstico da relação avaliação/planejamento	A avaliação trouxe consigo o desafio do aprendizado, da inovação e da prática de algo novo e desafiador para os agentes envolvidos no planejamento, no desenvolvimento, na interpretação e na finalização do processo de autoavaliação na instituição.
UFPA	PDI	Fundamentos	Declaração de concepção	A CPA tem conduzido, de forma cuidadosa e metódica, o processo de autoavaliação na UFPA, procurando conscientizar a comunidade acadêmica da importância da autocrítica e do autoconhecimento. O processo vem gerando informações essenciais, que serão confrontadas com a missão precípua de contribuir para a qualidade dos serviços educacionais prestados pela IES
UFPA	PDI	uso dos resultados	ação concreta	Nesse sentido, os resultados da autoavaliação são obtidos pela ação da comunidade acadêmica, frutos da mobilização, das discussões, da sensibilização, e pela formulação de indicadores para a melhoria da IES. Consequentemente, os resultados identificados por esta e outras comissões anteriores contribuem para o planejamento e as decisões estratégicas da

IES	DOC	Categoria	Código	Texto (excerto do documento em que a palavra-chave ocorre com uma função “relacional substantiva” com objeto da pesquisa)
UFPA	PDI	Fundamentos	Declaração de concepção	A avaliação institucional deve ser um momento fundamental de exposição pública da instituição e de comunicação transparente com a comunidade interna e externa. Podem-se divulgar publicamente os resultados da autoavaliação, por meio de diversas mídias, como seminários, reuniões, documentos informativos (impressos, eletrônicos e digitais) e outros.
UFPA	PDI	Fundamentos	Declaração de concepção	O conhecimento da realidade institucional, adquirido com a autoavaliação, serve de base para analisar a necessidade e a capacidade da instituição de planejar-se para o futuro, com maior qualidade acadêmica e pertinência social
UFPA	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	Dessa forma, os resultados da avaliação institucional devem ser utilizados como subsídios para a gestão e o desenvolvimento da
UFPA	PDI	uso dos resultados	ação concreta	A orientação teórica acerca da autoavaliação institucional da UFPA está pautada nos fundamentos da avaliação e regulação da Educação Superior, dos conceitos, princípios e critérios definidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, estando o processo de avaliação já incorporado ao planejamento institucional na UFPA.
UFPA	PDI	Fundamentos	Declaração de concepção	5. Contribuir, junto às coordenações de cursos, para o desenvolvimento de um contexto avaliativo, que leve em consideração os resultados do Enade e das avaliações in loco
UFPA	PDI	uso dos resultados	Meta	Autoavaliação
UFPA	RCPA	Fundamentos	Declaração de concepção	O processo de autoavaliar auxilia no processo de planejamento, tendo em vista que, a UFPA, neste ano vem apresentar um novo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e muitas questões estão sendo discutidas neste momento, desta forma, o resultado desta autoavaliação poderá contribuir neste processo.
UFPA	RCPA	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	um novo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e muitas questões estão sendo discutidas neste momento, desta forma, o resultado desta autoavaliação poderá contribuir neste processo.
UFPA	RCPA	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	A Universidade Federal do Pará, por ser multicampi, tem importância regional estratégica, na formação de cidadãos e no desenvolvimento de políticas públicas. Construir processos de planejamentos e avaliação voltados para o aperfeiçoamento de sua Missão e Visão faz-se o propósito principal do trabalho de avaliação institucional.
UFPA	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	Docentes: 33 questões objetivas, contendo cinco alternativas: ruim, regular, bom, ótimo e Não Sei Responder, abrangendo as dimensões: (1) - Missão e Plano de desenvolvimento Institucional, (2) - Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão, (4) - Comunicação com a sociedade, (5) - Política de pessoal, (7) - Infraestrutura, e, (8) Planejamento e avaliação

IES	DOC	Categoria	Código	Texto (excerto do documento em que a palavra-chave ocorre com uma função “relacional substantiva” com objeto da pesquisa)
UFPA	RCPA	uso dos resultados	diagnóstico da relação avaliação/planejamento	Dentre os docentes respondentes 155 dos 632 preencheram o campo da questão dissertativa “sugestões, reclamações ou opiniões”. As dimensões mais citadas foram: a (5) Infraestrutura física com 34,19%; a dimensão (8) Planejamento e avaliação com 15,48%; seguido da dimensão (2) As Políticas de ensino, pesquisa e extensão com 13,55%. A recorrência em tais dimensões indica que tais docentes têm preocupações com temas estruturantes ligados a gestão acadêmica.
UFPA	RCPA	uso dos resultados	diagnóstico da relação avaliação/planejamento	Apesar do esforço institucional de implantar a cultura do planejamento e da avaliação por meio das ações da Comissão Própria de avaliação - CPA e da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional - PROPLAN, as respostas mostram que muitos dos docentes não se sentem devidamente integrados as ações de planejamento e avaliação na UFPA.
UFPA	RCPA	uso dos resultados	diagnóstico da relação avaliação/planejamento	Em relação a necessária articulação entre o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e os processos de avaliação no âmbito da UFPA, para maioria dos docentes respondentes tal relação ainda é frágil e que precisa ser aperfeiçoada.
UFPA	RCPA	uso dos resultados	diagnóstico da relação avaliação/planejamento	Dentre os técnicos administrativos respondentes 147 dos 431 preencheram o campo da questão dissertativa “sugestões, reclamações ou opiniões”. As dimensões mais citadas foram a dimensão (5) Políticas de Pessoal com 24,01%; seguido da dimensão (7) Infraestrutura física com 21,09%; e da dimensão (8) Planejamento e avaliação com 10,88%. A recorrência em tais dimensões indica que tais técnicos têm preocupações com desafios ligados a sua carreira e da infraestrutura.
UFPA	RCPA	uso dos resultados	diagnóstico da relação avaliação/planejamento	Apesar do esforço institucional de implantar a cultura do planejamento e da avaliação por meio das ações da Comissão Própria de avaliação - CPA e da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional - PROPLAN, as respostas dos técnicos administrativos mostram que a maioria considera boa
UFPA	RCPA	Fundamentos	Declaração de concepção	Somente pelo aperfeiçoamento da cultura de planejar e avaliar de modo permanente, seremos capazes de participar das profundas transformações socioculturais de nosso tempo
UFPA	RCPA	Fundamentos	Declaração de concepção	Nos últimos anos, a UFPA tem atingido alguns resultados importantes com respeito aos processos avaliativos internos e externos: a) o aumento da nota da avaliação Institucional de 3,0 (três) em 2009 para 4,0 (quatro) em 2014; b) a melhoria do quadro geral das avaliações in loco do processo de credenciamento e reconhecimento dos cursos de graduação
UFPA	RCPA	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	Articulação entre o PDI e os processos de autoavaliação e avaliações externas.
UnB	PDI	uso dos resultados	ação concreta	a contribuição dos resultados da área de autoavaliação da UnB à Diretoria de avaliação e Informações Gerenciais - DA/DPO; e outros agentes internos e externos.

IES	DOC	Categoria	Código	Texto (excerto do documento em que a palavra-chave ocorre com uma função “relacional substantiva” com objeto da pesquisa)
UnB	PDI	uso dos resultados	ação concreta	Relatório de Autoavaliação O Relatório de Autoavaliação apresenta à comunidade universitária, ao Ministério da Educação (MEC) e a todos os interessados, a avaliação das principais ações e projetos realizados no ano. O processo avaliativo possui um caráter tanto formativo quanto emancipatório, dado que, à medida que a UnB pratica a reflexão, adquire conhecimentos, fortalece a visão a respeito das atividades e ações acadêmicas e administrativas
UnB	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	? resultados da avaliação interna e externa, aplicados na efetiva melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão
UnB	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	a produção de indicadores de avaliação, de forma articulada com a Comissão Própria de avaliação (CPA) da UnB, das atividades extensionistas, a fim de monitorar e qualificar a extensão da UnB
UnB	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	o desenvolvimento, em articulação com a Comissão Própria de avaliação, de indicadores de avaliação de desempenho acadêmico e de indicadores de pesquisa (docente e discente) que reflitam os princípios gerais propostos
UnB	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	Ainda, em consonância com os princípios da avaliação propostos no SINAES, pretende-se buscar a integração da avaliação interna com a externa, reconhecendo como imprescindível a oitiva da comunidade e da sociedade a que serve essa instituição nesse processo de avaliação
UnB	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	Na busca de uma avaliação articulada em suas dimensões interna e externa pretende-se, a partir das informações obtidas, organizar dados e promover a análise crítica e a discussão desses dados, o que deve ocorrer nas mais diversas instâncias do meio acadêmico e externas a ele
UnB	PDI	uso dos resultados	ação concreta	O capítulo aborda a autoavaliação institucional, o desempenho da UnB em avaliações externas e rankings, os sistemas de informação e análise de dados institucionais e a elaboração e acompanhamento de indicadores da gestão universitária
UnB	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	O processo de autoavaliação conduzido pela Comissão Própria de avaliação (CPA) e em com Plano Desenvolvimento (PDI), envolvendo todos os atores que atuam na instituição, utilizando os resultados das avaliações externas e as informações coletadas e organizadas a partir dos documentos oficiais. Esse processo é consolidado no Relatório de Autoavaliação Institucional, que tem como finalidade fomentar a cultura da avaliação e subsidiar os processos de melhoria
UnB	PDI	Fundamentos	Declaração de concepção	Esse processo é consolidado no Relatório de Autoavaliação Institucional, que tem como finalidade fomentar a cultura da avaliação e subsidiar os processos de melhoria.
UnB	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	As ações propostas no PDI 2014-2017 foram realizadas com destaque ao Acompanhamento de egressos, por meio de elaboração e aprovação de pesquisa sobre os egressos dos cursos de graduação da UnB. O portal da CPA foi instituído

IES	DOC	Categoria	Código	Texto (excerto do documento em que a palavra-chave ocorre com uma função “relacional substantiva” com objeto da pesquisa
UnB	PDI	uso dos resultados		com a finalidade de empoderar a CPA e dar visibilidade das suas ações, além de facilitar a comunicação e o acesso aos materiais de avaliação e resultados produzidos. A avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional possibilitou a criação de instrumentos de avaliação para expandir alcance avaliação a segmentos comunidade universitária. Essa ação foi realizada por meio de ação conjunta como DPO, o qual passou por recente mudança na denominação, por meio do Ato da Reitoria n. 0527/2017, que atualizou a estrutura organizacional do Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional e a Comissão Própria de avaliação (CPA). A alteração reflete o investimento na e das de para gestão Foram realizadas ações de aproximação do planejamento institucional do processo de avaliação com o intuito de promover feedback periódico acerca do alcance das metas organizacionais
UnB	PDI	uso dos resultados	diagnóstico da relação avaliação/planejamento	A alteração reflete o investimento na e das de para gestão Foram realizadas ações de aproximação do planejamento institucional do processo de avaliação com o intuito de promover feedback periódico acerca do alcance das metas organizacionais
UnB	PDI	uso dos resultados	ação concreta	O Plano Estratégico de autoavaliação para o período de vigência do PDI 2018 -2022 tem objetivos: compatibilizar conteúdo eixos PDI do de Autoavaliação; definir procedimentos e de e c) estabelecer questões devem a e do de Autoavaliação; d) estabelecer as questões que devem nortear o estabelecimento das ações de melhorias propostas no Relatório de Autoavaliação; desenvolver de aproximação dos Institutos e Faculdades visando atuar em conjunto nos Planos de Melhoria; f) propor reflexões e análises sobre os resultados das avaliações interna e externa junto aos coordenadores de cursos de graduação, potencializando o uso dos resultados para ações contínuas de melhoria da formação dos estudantes.
UnB	PDI	uso dos resultados	Meta	Consolidar a política de avaliação institucional; no período de desenvolvimento do PDI 2018-2022, como desenvolvimento do Programa AvaliaUnB
UnB	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	Esta nova estrutura possibilitará uma análise das avaliações ocorridas nos Institutos e Faculdades, bem como a identificação das melhorias evidenciadas a partir dos processos de avaliação.
UnB	PDI	Fundamentos	Declaração de concepção	Considerando a importância do relatório de autoavaliação para a tomada de decisão no âmbito da gestão inter
UnB	PDI	uso dos resultados	Meta	O Trabalho será desenvolvido em conjunto com o Decanato de Ensino de Graduação (DEG), os coordenadores dos cursos e os NDE dos cursos de graduação para analisar os relatórios de avaliação no que tange aos seus instrumentos aplicados no Enade: prova e questionários de percepção e os insumos que compõem o Conceito Preliminar de Curso (CPC)
UnB	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	Em 2019 e 2022 serão realizadas Oficinas de Análise de dados e construção de Planos de Melhorias dos cursos de Bacharelado nas áreas de Ciências Exatas e afins

IES	DOC	Categoria	Código	Texto (excerto do documento em que a palavra-chave ocorre com uma função “relacional substantiva” com objeto da pesquisa)
UnB	PDI	uso dos resultados	diagnóstico da relação avaliação/planejamento	e Licenciaturas. Essa ação será monitorada pelo indicador: Percentual de participantes da comunidade acadêmica em fóruns de autoavaliação, visando permanente sensibilização para a promoção da cultura da avaliação na UnB ações de sensibilização quanto à importância da avaliação institucional: para estimular a participação da comunidade acadêmica, a CPA da UnB realiza o Fórum de avaliação. O evento se configura como uma importante ferramenta de sensibilização, coleta de sugestões e feedbacks a respeito das ações de autoavaliação na instituição. Planejado para ser anual, o Fórum de avaliação é estruturado em palestras e painéis que contemplam a participação do público. Trata-se de um importante meio de divulgação dos resultados da avaliação, ao mesmo tempo em que é um processo de autoavaliação.
UnB	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	Essas ações são monitoradas pelo indicador: Percentual de participantes da comunidade acadêmica em fóruns de autoavaliação, visando a permanente sensibilização para a promoção da cultura da avaliação na UnB
UnB	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	Essa ação é monitorada pelo indicador: número de acessos pela comunidade acadêmica, indicando a efetividade do uso das informações da autoavaliação institucional.
UnB	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	A efetividade do GTA se dá por meio da coleta qualificada das informações de cada órgão/unidade medida pelo Indicador: Percentual de implementação de ações decorrentes do processo de autoavaliação institucional
UnB	PDI	uso dos resultados	ação concreta	Considerando a avaliação externa realizada, os resultados são objeto de análise e de acompanhamento das metas e propostas de melhoria para os próximos três anos, até que participem do próximo Ciclo Avaliativo do Sinaes. Será considerado para fins do cálculo o Conceito de Curso (CC), depois o Conceito preliminar de Curso (CPC) e depois o Enade.
UnB	PDI	uso dos resultados	ação concreta	Os resultados das avaliações são acompanhados em ação conjunta com o DEG pelos indicadores: Percentual de cursos avaliados com conceito 3/total de cursos avaliados;
UnB	PDI	Fundamentos	Declaração de concepção	Entre os critérios de avaliação, para a graduação, o indicador utiliza o Conceito Preliminar dos Cursos (CPC) no ano do cálculo e nos dois anos anteriores. Também são considerados a qualificação do corpo docente, as instalações físicas, o projeto pedagógico dos cursos e o resultado dos alunos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)
UnB	PDI	Fundamentos	Declaração de concepção	Os indicadores de qualidade (IGC, Conceito Institucional - CI 4) e dos cursos (Enade, CPC e Conceito de Curso - CC 5) subsidiam a matriz para distribuição de recursos orçamentários e garantem visibilidade e comunicação com a sociedade. Dada a sua importância, se torna necessária uma ação efetiva de acompanhamento dos insumos

IES	DOC	Categoria	Código	Texto (excerto do documento em que a palavra-chave ocorre com uma função “relacional substantiva” com objeto da pesquisa)
				<p>que compõem esses indicadores em articulação com a gesto, visando garantir a melhoria permanente dos resultados. A UnB atualmente tem a nota máxima 5 no IGC e essa ação é acompanhada pelo indicador: média dos CPC dos cursos avaliados da instituição, no triênio de referência do ciclo avaliativo do Sinaes, ponderada pelo número de matrículas, além da média dos conceitos da avaliação trienal da Capes dos programas de pós-graduação stricto sensu, ponderada pelo número de matrículas. No acompanhamento das avaliações externas são realizadas ações de melhoria da qualidade da coleta das informações, a fim de contribuir para a melhoria da posição da UnB segundo as metodologias dos rankings. Seu acompanhamento ocorrerá por meio de avaliação das metas de avanço da posição dos cursos e da UnB na classificação dos rankings, nos anos de vigência do PDI 2018-2022. A seguir são apresentados os principais rankings em que a UnB figura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• RUF - Ranking Universitário Folha: o RUF é uma avaliação anual do ensino superior do Brasil feita pela <i>Folha de São Paulo</i> desde 2012. Este ranking classifica: a) Conceito Institucional (CI) resulta do processo de avaliação externa in loco realizada no Sinaes para fins de credenciamento e reconhecimento institucional; b) Conceito de Curso (CC) resulta do processo de avaliação externa in loco realizada no Sinaes para fins de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação de universidades brasileiras a partir das dimensões pesquisa, inovação, internacionalização, ensino e mercado;</li> <li>• QS World University Rankings: publicado anualmente, o QS World University Rankings foi criado para ajudar os potenciais estudantes a fazer comparações das universidades líderes em todo o mundo. Com base em seis indicadores de desempenho, o ranking avalia o desempenho da Universidade em quatro áreas: pesquisa, ensino, empregabilidade e internacionalização;</li> <li>• QS University Rankings América Latina: publicado desde 2011, o QS University Rankings América Latina destaca as 300 melhores universidades da região latino-americana. A nota é obtida a partir da análise de oito parâmetros com avaliação máxima de até 100 pontos, conforme detalhado a seguir: reputação acadêmica, reputação com empregadores, relação entre número de funcionários e alunos, citações por artigo, volume de artigo, rede internacional de pesquisa, professores com doutorado e presença na internet;</li> <li>• QS World University Ranking BRICS: ranking específico das universidades pertencentes aos países que compõem os BRICS – grupo econômico formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. Os quesitos avaliados são:</li> </ul>



IES	DOC	Categoria	Código	Texto (excerto do documento em que a palavra-chave ocorre com uma função “relacional substantiva” com objeto da pesquisa)
UnB	PDI	Fundamentos	Declaração de concepção	<p>reputação acadêmica, reputação dos empregadores, professores com doutorado e alunos estrangeiros. A evolução do desempenho da UnB é ampliada com ações para a internacionalização e que motivem a mobilidade acadêmica de estudantes, a partir do incentivo via políticas acadêmicas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Guia do Estudante: a Editora Abril, há doze anos, premia as melhores entidades de ensino superior do país por meio do Guia do Estudante (GE). A pesquisa classifica os cursos em bons (3 estrelas), muito bons (4 estrelas) e excelentes (5 estrelas), com base na avaliação de professores e coordenadores de cursos. Os critérios de análise da avaliação consideram os seguintes aspectos: avaliação de dados cadastrais da instituição e instalações; titulação dos professores mestres e doutores, instalações físicas, desenvolvimento de pesquisas acadêmicas; pareceres de especialistas nas áreas avaliadas; consultoria de empresas independentes de auditoria e de avaliação de técnicas de pesquisa;</li> <li>• Times Higher Education World University Rankings: o ranking das universidades mundiais do Times Higher Education (THE) iniciou-se em 2004, tendo diversas mudanças e melhorias implementadas ao longo dos anos. Os indicadores avaliados PDI 2018-2022 são: citações, renda proveniente da indústria, internacionalização, pesquisa e ensino.</li> </ul>
UnB	PDI	uso dos resultados	ação concreta	<p>Esse processo é consolidado no Relatório de Autoavaliação Institucional, que tem como finalidade fomentar a cultura de avaliação institucional e subsidiar os processos de avaliação externa</p> <p>Essas visitas orientaram a elaboração do Plano Trienal de Autoavaliação (2017-2019/2020-2022) que passou a contemplar as visitas técnicas de avaliação em todas as unidades acadêmicas da UnB. O referido Plano apresenta os seguintes objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compatibilizar o conteúdo dos eixos do PDI e do Relatório de Autoavaliação;</li> </ul>
UnB	PDI	uso dos resultados	Meta	<p>O Trabalho será desenvolvido em conjunto com o Decanato de Ensino de Graduação (DEG), os coordenadores dos cursos e os NDE para analisar os Relatórios produzidos pelo INEP, no que tange aos seus instrumentos aplicados no Enade: prova e questionários de percepção e os insumos que compõem o Conceito Preliminar de Curso (CPC), seguindo o cronograma</p>
UnB	PDI	uso dos resultados	ação concreta	<p>ações de sensibilização quanto à importância da avaliação institucional - Para estimular a participação da comunidade acadêmica, a CPA da UnB realiza o Fórum de avaliação da UnB. O evento se configura como uma importante ferramenta de sensibilização, coleta de sugestões e feedbacks a respeito das ações de autoavaliação na instituição. Planejado para ser anual, o Fórum de avaliação é</p>

IES	DOC	Categoria	Código	Texto (excerto do documento em que a palavra-chave ocorre com uma função “relacional substantiva” com objeto da pesquisa)
UnB	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	estruturado em palestras e painéis que contemplam a participação do público. Trata-se de um importante meio de divulgação dos resultados da avaliação, ao mesmo tempo em que é um processo de autoavaliação.
UnB	PDI	uso dos resultados	ação concreta	Melhorar os resultados da avaliação institucional
UnB	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	1.3 Percentual de ações resultantes das sugestões direcionadas ao item do PDI/Planejamento UnB na consulta anual de autoavaliação à comunidade universitária Total de ações implementadas/Total de ações sugeridas após consolidação
UnB	PDI	uso dos resultados	ação concreta	2. Consolidar a política de avaliação institucional
UnB	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	2.12 Percentual de ações decorrentes do processo de institucional autoavaliação número de ações realizadas/total de ações propostas no Relatório de Autoavaliação)*100
UnB	RCPA	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	Neste relatório, procurou-se ter uma visão mais analítica das informações, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2017 e a sua relação com as ações previstas no novo PDI 2018-2022 e demais documentos internos norteadores das ações da UnB, a exemplo do PPPI.
UnB	RCPA	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	O processo de autoavaliação conduzido pela CPA da UnB é realizado em consonância com o PDI e envolve todos os atores que atuam na instituição, aproveitando os resultados das avaliações externas e as informações coletadas e organizadas a partir dos documentos oficiais da instituição. Esse processo é consolidado neste Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional, que tem como finalidade fomentar a cultura de avaliação institucional e subsidiar os processos de avaliação externa.
UnB	RCPA	Fundamentos	Declaração de concepção	A elaboração deste relatório teve como objetivo contribuir para o conhecimento da instituição e o apoio à tomada de decisão; permitir que os indivíduos tenham uma visão geral das atividades desenvolvidas, de suas condições de trabalho e dos resultados obtidos nas diferentes ações; e permitir uma avaliação das metas definidas no planejamento institucional da UnB
UnB	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	O texto do Relatório se fundamenta nas etapas de planejamento, execução, consolidação e divulgação de resultados. Sua estrutura descreve, realiza análises quantitativas e qualitativas, traz reflexões e propõe melhorias e planos de ação que subsidiem a gestão universitária. Ao trabalho da CPA somam-se os esforços enviados pelo Grupo Técnico de avaliação (GTA), instituído pelo Ato da Reitoria n. 1.998/2017, de 18 de dezembro de 2017, e cujos membros foram designados no Ato da Reitoria n. 0029/2018, publicado em 12 de janeiro de 2018, cujo objetivo é apoiar a coleta de informações para a elaboração deste relatório. O GTA possui natureza

IES	DOC	Categoria	Código	Texto (excerto do documento em que a palavra-chave ocorre com uma função “relacional substantiva” com objeto da pesquisa
UnB	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	multidisciplinar, responsável pela captação de dados a serem analisados pela CPA e utilizados na produção deste Relatório. O GTA é orientado a coletar dados e informações que representem o acompanhamento das atividades, objetivos e metas descritos no PDI vigente.
UnB	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	Principais realizações e avanços. Preferencialmente, relacionar com os objetivos previstos no PDI 2014 a 2017;
UnB	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	Considerando que, em 2018, entra em vigência o novo PDI 2018-2022, foi solicitado aos participantes que avaliassem o PDI 2014-2017 e destacassem as principais realizações ocorridas, os principais entraves e as dificuldades enfrentados e as metas para 2018. Uma parte deste Relatório se propõe, portanto, a analisar o alcance das ações previstas no PDI 2014-2017 e a realização das ações previstas no Plano de Melhorias estabelecidas pela CPA para o ano de 2017, constante do Relatório do ano anterior
UnB	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	específica sobre indicadores de avaliação e Enade no Fórum de Coordenadores. - Realizadas Visitas Técnicas aos Institutos e Faculdades no Programa
UnB	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	O Programa AvaliaUnB visitou os cursos das áreas de Ciências Sociais e Aplicadas avaliados em 2015, que tiveram os resultados Enade e CPC, e aqueles com resultados da avaliação in loco divulgados no ano. Foram realizados eventos na FACE, ICS, IPOL, FAC, IDA, IREL, Serviço Social.
UnB	RCPA	uso dos resultados	diagnóstico da relação avaliação/planejamento	O IV Fórum de avaliação da Universidade de Brasília foi realizado no dia 25 de outubro de 2017, no Auditório Azul da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas (FACE). O evento constitui uma ação do programa AvaliaUnB, com vistas a sensibilizar a comunidade acadêmica para participar do processo de autoavaliação da UnB, coletando sugestões e feedbacks sobre a participação na vida universitária. A realização do Fórum na Semana universitária foi uma indicação da CPA, após refletir sobre estratégias de ampliação da participação. Contudo, obteve-se a participação presencial no evento de 41 (quarenta e um) membros da comunidade universitária. A ampliação da participação foi obtida por meio da disponibilização da gravação do evento, realizada pela UnBTV, no Facebook. Contou-se com mais de mil acessos ao evento, por esta via. O evento teve como tema PDI e autoavaliação: Como alinhar?, escolhido devido ao momento em que a Universidade se dedica à construção do PDI 2018-2022.
UnB	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	Segundo o PDI, a UnB tem como objetivo crescer com qualidade, com o acompanhamento efetivo de seu desempenho, com estratégias para a ocupação de vagas ociosas e redução das taxas de evasão e retenção dos alunos. Nesse sentido, tem-se buscado analisar a evolução de duas métricas igualmente importantes no

IES	DOC	Categoria	Código	Texto (excerto do documento em que a palavra-chave ocorre com uma função “relacional substantiva” com objeto da pesquisa)
UnB	RCPA	Fundamentos	Declaração de concepção	<p>âmbito da gestão universitária: a taxa de evasão e a taxa de sucesso. Seu acompanhamento é feito com base no ano de ingresso dos alunos. Para fins do estudo, considerou-se todos os estudantes que ingressaram entre 2003 e 2012. Os dados da graduação foram extraídos do Sistema Acadêmico (Sigra) em 22 de fevereiro de 2018 e foi estabelecida, assim, a metodologia<sup>5</sup>.</p> <p>Também foi promovido o evento Rumo ao Enade Vamos mostrar a força da UnB, com o objetivo de esclarecer os objetivos do Exame e dúvidas dos estudantes e coordenadores de curso</p>
UnB	RCPA	Fundamentos	Declaração de concepção	<p>ampliar as estratégias de comunicação com o estudante sobre sua participação no Enade e informatizar a situação de regularidade do estudante para efeito de Declaração, aperfeiçoando o modo operacional como é executado atualmente.</p>
UnB	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	<p>A serão tem como intuito verificar a coerência entre a missão institucional e as ações vinculadas aos objetivos e metas estabelecidos no PDI</p>
UnB	RCPA	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	<p>Além disso, ao longo do documento são estabelecidas metas, propostas e perspectivas para os eixos temáticos do PDI.</p>
UnB	RCPA	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	<p>Além desses objetivos, foram estabelecidas propostas e perspectivas para cada um dos eixos temáticos do PDI, que tratam da: implantação de cursos; gestão de pessoas; organização administrativa; políticas de atendimento aos discentes; infraestrutura física; avaliação institucional; do orçamento; e da gestão de riscos. Os objetivos, estratégias, metas, propostas e perspectivas apresentados estão em sintonia com a missão e a visão institucionais, com foco maior na melhoria da gestão administrativa.</p>
UnB	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	<p>Com a finalidade de avaliar a implementação do PDI 2014-2017, na Consulta à Comunidade acadêmica, realizada de novembro de 2017 a fevereiro de 2018, questionou-se, reiteradamente, sobre o conhecimento do PDI pela comunidade acadêmica.</p>
UnB	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	<p>Os dados revelam pouca alteração na porcentagem de discentes e docentes que conhecem o PDI. Entretanto, entre os técnicos esse número tem aumentado significativamente, em especial entre 2016 e 2017. Esse crescimento pode ser resultado do envolvimento do segmento no processo de elaboração do PDI 2018-2022 realizado em 2017 (detalhado no item 5.2.1). A análise do perfil histórico sugere a necessidade de promover o envolvimento do segmento discente nas etapas de elaboração, acompanhamento e avaliação do PDI da Universidade.</p>
UnB	RCPA	Fundamentos	Declaração de concepção	<p>O processo de elaboração prezou pelos princípios do Planejamento Institucional, que são: o respeito à diversidade institucional, a participação e colaboração de toda a comunidade acadêmica, o alinhamento, a comunicação e a continuidade.</p>

IES	DOC	Categoria	Código	Texto (excerto do documento em que a palavra-chave ocorre com uma função "relacional substantiva" com objeto da pesquisa)
UnB	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	Considerando o percurso de elaboração do PDI 2018-2022 em 2017, foi inserido na Consulta à Comunidade acadêmica a questão "Você tem conhecimento que a UnB está elaborando seu novo Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2018-2022?".
UnB	RCPA	uso dos resultados	diagnóstico da relação avaliação/planejamento	Técnicos e docentes apresentaram porcentagens similares, enquanto a maioria dos discentes respondentes afirmaram não saber que a UnB estava elaborando o PDI 2018-2022, revelando o baixo envolvimento deste segmento nesse processo e confirmando as informações detalhadas na
UnB	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	Considerando o desconhecimento do PDI apontado na pesquisa, deverão ser estabelecidas ações institucionais para ampliar o acesso ao documento. O DPO estabeleceu como uma das metas do PDI o desenvolvimento de ações e acompanhamento do número de acessos ao novo PDI.
UnB	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	Nesta seção, são apresentadas as principais ações em gestão, ensino de graduação, pesquisa e pós-graduação, extensão, responsabilidade, internacionalização, com o intuito de atingir os objetivos descritos no PDI da Universidade
UnB	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	No PDI 2014-2017, consta como objetivo construir canais de comunicação com órgãos externos, tais como Corpo de Bombeiros Militares, Secretaria da Habitação e Administração de Brasília
UnB	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	A criação da Secretaria de Infraestrutura (Infra), em 2017, vinculada à Reitoria, foi uma das metas cumpridas previstas no PDI 2014-2017, com o objetivo de reorganizar as atribuições da Diretoria de Obras (DOB) e do Centro de Planejamento Oscar Niemeyer (CEPLAN)
UnB	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	Alinhado As necessidades institucionais e aos objetivos e estratégias elencados no PDI 2014-2017, o DGP realizou, no exercício de em 2017, ações significativas na área de gestão de pessoas para o alcance dos resultados pretendidos em seu planejamento estratégico. Um avanço foi o aumento para doze horas ininterruptas de atendimento às comunidades acadêmica e externa por unidades com flexibilização implementadas. A CPA sugere estudos específicos sobre o impacto da flexibilização no trabalho e na qualidade de vida dos servidores lotados nessas áreas.
UnB	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	Priorizando os objetivos estabelecidos no PDI 2014-2017 e em continuidade às ações de dimensionamento do quadro efetivo da Universidade, realizaram-se ações e visitas técnicas a mais de sete unidades, acadêmicas e administrativas, visando a emissão de relatórios de avaliação e de impacto da força de trabalho inerentes às necessidades institucionais de cada área.
UnB	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	O PDI 2014-2017 previu a realização anual do Festival Universitário de Música Candanga da UnB (Fince) e do projeto Tubo de Ensaios. Essa meta foi parcialmente alcançada, tendo sido retomadas as ações em 2017. As principais dificuldades para a

IES	DOC	Categoria	Código	Texto (excerto do documento em que a palavra-chave ocorre com uma função “relacional substantiva” com objeto da pesquisa)
UnB	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	realização dessas atividades, no período analisado, envolvem a escassez de atas de eventos licitadas para a execução dos serviços necessários, longos períodos de greve de servidores e drástica redução da força de trabalho devido ao desligamento dos trabalhadores precarizados que atuavam na Universidade.
UnB	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	Verificou-se, no PDI 2014-2017, a necessidade do desenvolvimento de ações que favorecessem uma mudança na forma de participação do aluno na Universidade, com estímulo ao desenvolvimento de atividades culturais. Como resultado dessa reflexão, o DAC criou o Prêmio Estudante Artista, já aprovado e apto à implementação.
UnB	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	Também foi prevista a consolidação da infraestrutura física do campus, constante nas projeções do campus para efetivação da missão e metas pedagógicas e institucionais incluídas no PDI da Faculdade.
UnB	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	Com relação ao objetivo proposto no PDI 2014/2017, de ampliar o número de salas de aula, bem como promover o uso racional das já existentes, diversas salas de aula que estavam com atividades administrativas no BSA e nos pavilhões, voltaram a ser utilizadas para ensino.
UnB	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	No que tange à acessibilidade, um dos objetivos propostos no PDI era solucionar as demandas relativas à acessibilidade na UnB por meio do planejamento, elaboração de diagnósticos e execução de projetos arquitetônicos para adaptação e supressão de barreiras arquitetônicas existentes, principalmente no que tange à acessibilidade das instalações físicas mais antigas do campus.
UnB	RCPA	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	Considerando as informações aqui analisadas, a CPA apresenta um documento com reflexões e proposições de melhoria em cada um dos eixos e dimensões de avaliação do Sinaes. Torna-se fundamental o uso deste, como referência ao monitoramento do Plano de Desenvolvimento Institucional (2018-2022) elaborado em 2017.
UTFPR	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	A definição do planejamento institucional e a distribuição dos macro-objetivos deste PDI, tomaram por base os cinco eixos avaliativos estabelecidos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), compreendendo: a) Eixo 1: Planejamento e avaliação Institucional; b) Eixo 2: Desenvolvimento Institucional; c) Eixo 3: Políticas acadêmicas; d) Eixo 4: Políticas de Gestão; e) Eixo 5: Infraestrutura Física.
UTFPR	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	Quadro 1 – Comparativo dos eixos avaliativos e dimensões – PDI Eixo avaliativo Dimensão equivalente no PDI 2013-2017 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



IES	DOC	Categoria	Código	Texto (excerto do documento em que a palavra-chave ocorre com uma função "relacional substantiva" com objeto da pesquisa)
UTFPR				UTFPR estabeleça novos patamares institucionais, no sentido acadêmico e como indutora do desenvolvimento sustentável e de relevância social no seu entorno.
UTFPR	PDI	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	Outro núcleo importante neste Eixo foca nos diferentes processos de avaliação que, de modo permanente, devem ser revisados, provendo indicadores consistentes do desempenho dos diferentes setores da UTFPR
UTFPR	RCPA	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	A CPA está constituída desde dezembro de 2004 e atua em diversos processos avaliativos (Docente pelo Discente; avaliação dos Servidores; avaliação Externa; e avaliação do Clima Organizacional) e ainda, faz o acompanhamento das ações da Ouvidoria; do Portal da Transparência; do Acesso à Informação; do Relatório de Prestação de Contas e da Gestão; do Relatório Anual da execução do PDI;
UTFPR	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	A base denominada de Dimensões do PDI foi construída a partir das dez dimensões estabelecidas no Sistema Nacional de avaliação da Educação Superior (SINAES)
UTFPR	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	No Quadro 3 apresentamos Metas do PDI referentes ao Eixo 1 (Dimensão 8), que trata do Planejamento e avaliação Institucional. 29 Quadro 3 - Metas do PDI Meta Principais ações desenvolvidas
UTFPR	RCPA	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	Percebe-se que a UTFPR apresenta ações realizadas em todos os objetivos previstos no seu PDI
UTFPR	RCPA	Fundamentos	Declaração de concepção	No ano de 2014 foi nomeada uma comissão com o objetivo de acompanhar os resultados obtidos nos relatórios de cursos avaliados pelo ENADE, identificar pontos positivos, pontos de melhoria e implementar mudanças quando necessário
UTFPR	RCPA	Fundamentos	Declaração de concepção	O crescimento do IGC contínuo da graduação e da pós-graduação fez com que a UTFPR obtivesse a melhor colocação comparativamente às outras instituições públicas. Os números sugerem o atendimento da missão da instituição e da sua função social. Sua inserção nas mais diferentes regiões do estado do Paraná indicam a sua contribuição para a democratização do ensino público, gratuito e de qualidade.
UTFPR	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	No que se refere aos objetivos previstos no PDI, percebe-se que para, em relação a todos os objetivos previstos para 2017, foram realizadas ações. Foram apresentadas as ações desenvolvidas nos anos de vigência do PDI para metas nele previstas. No entanto, a Comissão Própria de avaliação identificou pontos de melhoria a serem implementados pela gestão da UTFPR, tais como:
UTFPR	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	Quanto às propostas constantes no PDI, elas vêm sendo implementadas Além do que foi previsto na sua elaboração. Com relação à articulação entre o PDI e os processos de avaliação Institucional, eles estão sendo realizados de forma global a cada ano e incorporados às práticas da gestão do ano seguinte, conforme demonstrado no Eixo 1 deste relatório.



IES	DOC	Categoria	Código	Texto (excerto do documento em que a palavra-chave ocorre com uma função “relacional substantiva” com objeto da pesquisa)
UTFPR	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	Dessa forma, pode-se constatar que todos indicadores apontam para o cumprimento das metas do PDI 2013-2017 estabelecidas para a pós-graduação da UTFPR.
UTFPR	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	Observa-se que, no ano de 2016 houve um pequeno aumento no número de grupos de pesquisa certificados; entretanto, houve um aumento significativo no número de docentes e estudantes nos grupos, o que denota consolidação orgânica dos mesmos, de acordo com a meta 2.7 do PDI 2013-2017.
UTFPR	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	Os resultados gerais (detalhados nas seções seguintes), demonstram alinhamento com as metas 2.1 (consolidação dos PPGs da UTFPR) e 2.7 (acompanhamento e consolidação dos Grupos de Pesquisa da Universidade) do PDI 2013-2017
UTFPR	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	Estas ações estão previstas no Projeto Político Pedagógico da UTFPR e atendem a meta 2.6 do PDI, que propõe ampliar os programas de bolsas de iniciação científica, iniciação tecnológica e ações afirmativas para a inclusão social.
UTFPR	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	Considerando que os 332 servidores concluíam o doutorado, levando em conta o número de docentes da UTFPR (2.707) e, ainda, considerando que a instituição conta hoje com 1.752 doutores, nos próximos quatro anos a UTFPR possuirá em seu quadro docente 80% de doutores (inclusos MSUP e EBTT). Novamente, tem-se aqui uma política também prevista no PDI da instituição, na qual, na Dimensão 5 que trata das políticas de pessoal (docente e TA), em sua meta 5.1 dispõe sobre a criação de políticas de disponibilização de recursos para atividades de capacitação e formação continuada dos servidores.
UTFPR	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	Nas metas do PDI percebe-se ações para a realização das mesmas já realizadas ao longo de 2015
UTFPR	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	Alguns setores readequaram os seus indicadores de avaliação ao perfil do setor. DV O resultado das avaliações é encaminhado às chefias setoriais com a sugestão, advinda da comissão, para que os mesmos junto aos seus colaboradores desenvolvam procedimentos com o objetivo de busca da qualidade dos serviços prestados. Cada setor promove reuniões com seus integrantes para análise da avaliação e planejamento das atividades a serem implementadas.
UTFPR	RCPA	uso dos resultados	ação concreta	A divulgação precisa ser melhorada. Em alguns departamentos faz-se a divulgação, embora de forma geral e não individualizada. Nas semanas de planejamento são apresentados, embora nem sempre, as avaliações do campus
UTFPR	RCPA	uso dos resultados	afirmação de intencionalidade	são atribuições da Comissão Própria de avaliação da UTFPR: 1 - Apreciar: ? o cumprimento dos princípios, finalidades e objetivos institucionais; ? a missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);