

# INTERFACES REGULATÓRIAS E ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS NO ENSINO SUPERIOR:

REFLEXÕES APLICADAS AO  
CONTEXTO BRASILEIRO

Thiago Henrique Almino Francisco  
Giancarlo Moser

ORGANIZADORES



2025©Copyright UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense  
Av. Universitária, 1105 – Bairro Universitário – C.P. 3167 – 88806-000  
Criciúma – SC - Fone: +55 (48) 3431-2718

**Vice-Reitora**

Gisele Silveira Coelho Lopes

**Conselho Editorial**

Dimas de Oliveira Estevam (Presidente)

Adriano Michael Bernardin

Angela Cristina Di Palma Back

Cinara Ludvig Gonçalves

Ismael Francisco de Souza

Marco Antonio da Silva

Marcos Aurélio Maeyama

Merisandra Côrtes de Mattos Garcia

Rafael Rodrigo Mueller

Reginaldo de Souza Vieira

Ricardo Luiz de Bittencourt

Richarles Souza de Carvalho

Vilson Menegon Bristot

# INTERFACES REGULATÓRIAS E ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS NO ENSINO SUPERIOR:

REFLEXÕES APLICADAS AO  
CONTEXTO BRASILEIRO

Thiago Henrique Almino Francisco  
Giancarlo Moser

ORGANIZADORES

Criciúma  
UNESC  
2025

**Editora da UNESC**

**Editor-Chefe:** Dimas de Oliveira Estevam

**Revisão ortográfica e gramatical:** Ana Paula Dias Fernandes de Oliveira

**Projeto gráfico, diagramação e capa:** Luiz Augusto Pereira



As ideias, imagens e demais informações apresentadas nesta obra são de inteira responsabilidade de seus autores e organizadores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

I61 Interfaces regulatórias e estratégicas institucionais no ensino superior [recurso eletrônico] : reflexões aplicadas ao contexto brasileiro / Thiago Henrique Almino Francisco, Giancarlo Moser, Organizadores. - Criciúma, SC: Ediunesco, 2025.  
239 p. : il.

Modo de acesso: <<https://www.unesc.net/Portal/capa/index/300/5886/>>

ISBN 978-65-85766-86-9

DOI <http://dx.doi.org/10.18616/interfaces>

1. Ensino superior. 2. Ensino superior - Avaliação.  
3. Universidades e faculdades - Avaliação institucional. 4. Avaliação educacional. 5. Internacionalização da educação superior. 6. Universidades e faculdades comunitárias. I. Título.

CDD - 22. ed. 378.01

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101

Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, arquivada ou transmitida, por qualquer meio ou forma, sem prévia permissão por escrito da Editora da UNESC.

## PREFÁCIO

A Universidade é, por excelência, uma construção social em permanente tensão entre tradição e transformação. No Brasil, essa tensão assume contornos ainda mais agudos diante das exigências contemporâneas por qualidade, equidade, inovação e *accountability*. Neste cenário, emerge a avaliação institucional como ferramenta estratégica não apenas para aferição de desempenho, mas, sobretudo, como um processo formativo, dialógico e orientador de caminhos institucionais mais consistentes.

É nesse horizonte que esta obra se inscreve. Com base nas contribuições desenvolvidas no âmbito da disciplina *Interfaces Regulatórias do Ensino Superior*, do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (PPGAU/UFSC), os capítulos aqui reunidos representam um exercício de reflexão crítica sobre o complexo campo da regulação, da qualidade e da gestão nas Instituições de Educação Superior (IES). São textos que tensionam modelos, questionam normativas, propõem alternativas e, sobretudo, buscam compreender os dilemas contemporâneos da educação superior à luz das práticas institucionais e dos marcos regulatórios em vigor.

A riqueza desta coletânea está na capacidade de articular teoria e prática, produção acadêmica e vivência institucional, análise crítica e proposição construtiva. Trata-se de uma produção plural, interdisciplinar e situada, ou seja, conectada aos desafios enfrentados pelas IES, especialmente no contexto das universidades comunitárias, mas com ressonância em todo o sistema educacional.

É preciso reconhecer que a regulação não é neutra: ela carrega visões de mundo, define critérios de legitimidade e molda as dinâmicas de poder no campo educacional. Por isso, pensar criticamente as interfaces regulatórias é também um ato político, no sentido mais amplo e nobre do termo. É reivindicar uma regulação que valorize a diversidade institucional, promova a autonomia responsável e contribua para o fortalecimento da missão pública da educação superior.

Este livro, ao provocar tais reflexões, cumpre parte no processo de amadurecimento do campo da Administração Universitária, ainda em

consolidação no Brasil. Ao mesmo tempo, oferece informações para gestores, avaliadores, pesquisadores e formuladores de políticas, que buscam navegar com lucidez em um cenário de crescente complexidade.

Parabenizo os autores e autoras pela consistência e relevância das contribuições. Que esta obra inspire outros percursos de pesquisa e ação comprometidos com uma universidade crítica, inovadora e socialmente transformadora.

**Prof. Dr. Pedro Antônio de Melo**

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em  
Administração Universitária (PPGAU)

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	.11
PARTE I	.13
FUNDAMENTOS E MODELOS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	
DESAFIOS DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES)	.14
<i>Raquel Teresa Flor</i>	
AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: EXPLORANDO A CONFORMIDADE DE RELATÓRIOS DE AUTOAVALIAÇÃO COM A NT 065/2014	.25
<i>Anne Marie Scoss   Ariél Philippi Machado   Luan Philippi Machado Luciana Oliveira Penna dos Santos   Thiago Henrique Almino Francisco</i>	
A REGULAÇÃO COMO VETOR DE ADAPTAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: UM OLHAR INTEGRADO SOBRE QUALIDADE, LEGITIMIDADE E ISOMORFISMO	.47
<i>Thiago Henrique Almino Francisco   Giancarlo Moser   Mouhamadou Moustapha Seck Camila Ferreira   Ana Claudia Moreira Issa</i>	
O IMPACTO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA NOS RESULTADOS AVALIATIVOS DE CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA	.61
<i>Glauce Pereira</i>	
AVALIAÇÃO E INOVAÇÃO EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: O (DES)ALINHAMENTO ESTRATÉGICO DAS CPAS E OS DESAFIOS DA QUALIDADE TRANSFORMADORA	.76
<i>Thiago Henrique Almino Francisco</i>	
PARTE II	.93
GESTÃO DA QUALIDADE, PESSOAS E REPUTAÇÃO INSTITUCIONAL	
EMPLOYER BRANDING E SEU IMPACTO NA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DA GESTÃO DE PESSOAS	.94
<i>Monica Scoz Mendes   Sirlene Silveira de Amorim Pereira</i>	
A PLATAFORMA SUCUPIRA E SUA IMPORTÂNCIA NA AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	.117
<i>Sabrina Fonseca de Conto</i>	

ENTRE A LÓGICA DA PRODUÇÃO E O TEMPO DA CIÊNCIA: AVALIAÇÃO, PRODUTIVISMO E RESISTÊNCIA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS <i>Georgia Carolina Carvalho Martins   Carla Carolina Dias de Oliveira Thiago Henrique Almino Francisco</i>	.128
PARTE III INTERNACIONALIZAÇÃO, GESTÃO DO CONHECIMENTO E COMPETITIVIDADE GLOBAL	.140
INTERNACIONALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA: ATIVOS DE CONHECIMENTO E CULTURA ORGANIZACIONAL EM UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS <i>Thiago Henrique Almino Francisco   Mohamadou Moustapha Seck   Camila Ferreira</i>	.141
PARTE IV REFLEXÕES INTEGRADAS E PROPOSIÇÕES PARA A REGULAÇÃO	.160
ENTRELAÇAMENTOS ENTRE AVALIAÇÃO E DESIGN CENTRADO NO SER HUMANO: CONTRIBUIÇÕES DA USABILIDADE PARA RECONFIGURAR A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR <i>Thiago Henrique Almino Francisco   Mohamadou Moustapha Seck   Diogo Machieski</i>	.161
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E FORESIGHT: ESTRATÉGIAS DE ANTECIPAÇÃO E O PROTAGONISMO DAS CPAS NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA <i>Thiago Henrique Almino Francisco   Luciana Oliveira Penna dos Santos Luciane Stalivieri   Mouhamadou Moustapha Seck</i>	.183
EVASÃO ACADÊMICA NO MERCOSUL: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E DESAFIOS ESTRUTURAIS NO ENSINO SUPERIOR <i>Alessandra Menezes da Luz Machado, Mestre   Bruna Feiden Thiago Henrique Almino Francisco</i>	.205
ESTUDO BIBLIOMÉTRICO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E AUTOAVALIAÇÃO 10 ANOS APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DO SINAES <i>Thiago Henrique Almino Francisco   Georgia Carolina Carvalho Martins Carla Carolina Dias de Oliveira</i>	.229



## NOTA INTRODUTÓRIA DOS AUTORES

O livro *Interfaces Regulatórias e Estratégias Institucionais no Ensino Superior: Reflexões Aplicadas ao Contexto Brasileiro* integra os resultados do Projeto “Diretrizes de Governança da Internacionalização para a Transformação Institucional das Universidades Comunitárias Catarinenses: Caminhos para a Construção de Universidades de Classe Mundial”, desenvolvido com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), no âmbito do Edital de Chamada Pública FAPESC nº 51/2024 – Programa de Ciência, Tecnologia e Inovação de Apoio aos Grupos de Pesquisa da ACAFE, conforme Termo de Outorga nº 2024TR001909.

Esta obra constitui-se como parte integrante do processo de execução do projeto, que representa um de seus produtos acadêmicos voltados à disseminação do conhecimento gerado e à consolidação de um campo científico emergente: a Administração Universitária. Seu conteúdo reflete o compromisso coletivo de fortalecer as bases teóricas e práticas da governança universitária, da internacionalização, da avaliação institucional e da inovação organizacional, pilares que sustentam o desenvolvimento das universidades comunitárias catarinenses e sua aproximação dos padrões de universidades de classe mundial.

Fruto da articulação entre o saber científico e a prática institucional, o livro nasce das reflexões e atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina Interfaces Regulatórias do Ensino Superior, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (PPGAU/UFSC). Reúne contribuições de pesquisadores, gestores e avaliadores que, em diálogo interdisciplinar, propõem leituras críticas sobre os mecanismos de regulação e qualidade no ensino superior, suas tensões, seus desafios e suas possibilidades de transformação. A obra também conta com pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Universidade do Extremo Sul Catarinense (PPGDS/UNESC), com o intuito de ampliar os horizontes desse debate para uma ótica interdisciplinar.

Agradecemos de modo especial à FAPESC, cujo apoio foi essencial para a realização deste projeto e para a consolidação de uma rede colaborativa de pesquisa entre as universidades comunitárias de Santa Catarina.

O fomento da Fundação tem sido decisivo para o fortalecimento da ciência aplicada, inovadora e socialmente referenciada, visto que contribui para o avanço das políticas de internacionalização e da governança acadêmica nas instituições de ensino superior.

Estendemos nosso agradecimento à Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), instituição interveniente do projeto, pela infraestrutura, pelo apoio institucional e pelo compromisso permanente com a pesquisa, a extensão e o desenvolvimento regional. Da mesma forma, expressamos nossa gratidão à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), parceira acadêmica deste projeto e instituição de referência nacional e internacional na formação de pesquisadores e gestores universitários, que tem inspirado e sustentado o debate científico sobre a regulação e a gestão da educação superior no Brasil.

Ao articular os resultados de pesquisa, a experiência institucional e o diálogo entre saberes, esta obra reafirma o papel transformador da ciência e da educação superior. Que suas reflexões inspirem gestores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas a fortalecer práticas inovadoras e a promover a autonomia responsável, a sustentabilidade e a excelência acadêmica nas universidades brasileiras.

Com gratidão à FAPESC pelo apoio, à UFSC pela parceria científica e à UNESC pelo compromisso institucional, reafirmamos que este livro é parte de um processo maior de consolidação da governança e da internacionalização das universidades comunitárias catarinenses, a fim de contribuir para o avanço da educação superior como bem público e estratégico para o desenvolvimento de Santa Catarina e do Brasil.

Thiago Henrique Almino Francisco  
Organizador (Coordenador do Projeto FAPESC nº  
2024TR001909)



## APRESENTAÇÃO

A educação superior brasileira vive um momento de inflexão. Entre as transformações regulatórias, exigências de inovação, demandas sociais crescentes e o imperativo da qualidade, as Instituições de Educação Superior (IES) são convocadas a revisitar suas práticas, ressignificar seus modelos de governança e fortalecer sua capacidade de responder aos desafios de um mundo em constante mutação. É nesse contexto que este livro se apresenta como uma contribuição oportuna.

Fruto da articulação entre o saber acadêmico e a prática institucional, esta obra resulta dos debates e das produções desenvolvidas na disciplina *Interfaces Regulatórias do Ensino Superior*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (PPGAU) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ao reunir reflexões teóricas, estudos de caso e experiências institucionais, o livro reafirma o papel da pós-graduação como espaço de produção de conhecimento aplicado, crítico e socialmente referenciado.

Os autores e as autoras aqui reunidos compartilham um compromisso comum: o fortalecimento da educação superior por meio da qualificação dos processos avaliativos e da compreensão crítica da regulação. A partir de uma abordagem interdisciplinar, os capítulos exploram, com rigor temático, questões emergentes na gestão universitária, no desenvolvimento institucional, na inovação pedagógica e nas interfaces regulatórias, sempre ancorados em evidências e experiências situadas.

Este livro não se limita a refletir a realidade das universidades comunitárias, mas parte delas para dialogar com o conjunto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A diversidade de perspectivas aqui reunidas enriquece o debate sobre autoavaliação, planejamento estratégico, governança e políticas públicas educacionais.

Além disso, a presente coletânea reforça a ideia de que a avaliação institucional, quando alinhada à missão das IES e conectada com suas comunidades, pode gerar inovação, sustentabilidade e excelência. As análises

apresentadas se distinguem pela profundidade teórica, pela aderência à realidade concreta e pela capacidade de provocar reflexões e propor caminhos.

Como docente, gestor e pesquisador, sinto-me honrado em apresentar esta obra, a qual contribuirá significativamente para a formação de profissionais mais críticos, inovadores e comprometidos com a melhoria contínua da educação superior. Que esta leitura inspire novos olhares, provoque boas inquietações e alimente a construção de universidades mais justas, resilientes e comprometidas com o bem comum.

Boa leitura!



# PARTE I

## FUNDAMENTOS E MODELOS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

# DESAFIOS DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES)

*Raquel Teresa Flor*

<http://dx.doi.org/10.18616/interfaces01>

SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

A avaliação da educação superior brasileira é um processo para garantir que os cursos mantenham a qualidade necessária para sua continuidade, para certificar-se de que atendam ao estipulado pelas normas vigentes. Historicamente, a avaliação da educação superior no Brasil passou por diversas abordagens metodológicas: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) inspirou-se em modelo americano, o qual não contempla a realidade do Brasil; o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) contemplava a gestão e metodologia acadêmica, mas teve uma breve duração de um ano, pois não contou com o apoio do Ministério da Educação (MEC); o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), que tinha como foco os indicadores de desempenho e a gestão e distribuição dos recursos financeiros, porém a comunidade acadêmica considerou como uma ameaça a autonomia da instituição, de forma que apresentou resistência e colaborou para a descontinuação do GERES; o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que tinha como proposta a apreciação da infraestrutura, o desempenho discente e docente, a fim de democratizar a participação da comunidade acadêmica, que, no entanto, apesar de sua relevância, teve uma curta duração; o Exame Nacional de Cursos (ENC), o qual objetivava a avaliação dos cursos baseada no desempenho individual do discente; o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que foi idealizado para contemplar o desempenho do aluno, do docente e da estrutura física dos cursos, mas, após tantos anos de existência e experiências, nota-se um afastamento da sua essência, uma vez que surgiram desafios de segurança dos resultados baseados em índices. Ademais, há demandas de adequação às novas necessidades, como a agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

## REFERÊNCIA HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

O sistema de avaliação da educação superior brasileira conta com uma trajetória de experiências e investidas em instrumentos de análise pensados para garantir a qualidade dos cursos, da gestão financeira, da acreditação e, a cada novo instrumento de avaliação, tinha-se a possibilidade de novas experiências que resultaram no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Contudo, mesmo que o sistema esteja atuando há 20 anos, existem desafios em sua atuação que têm capacidade para prejudicar os resultados, de maneira que causam insegurança no parecer avaliativo final.

Conforme Pinto (2015), ao fazer um resgate histórico das diversas ferramentas de avaliação em diferentes períodos e contextos históricos, temos que o sistema de avaliação institucional da educação superior teve sua formulação iniciada com a Reforma Universitária em um contexto de regime militar. As primeiras avaliações contemplavam programas de pós-graduação executadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Diante disso, a comunidade acadêmica da época demonstrou resistência em aceitar tal método, pois foi constituído baseado no modelo americano, de forma que se distanciava dos ideais brasileiros. Mas, embora não contemplasse a realidade brasileira, foi possível realizar uma análise da estruturação da educação superior no Brasil.

Ainda de acordo com Pinto (2015), em 1983, a partir do resultado de debates a respeito da educação superior, foi constituído o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU); o PARU, diferentemente da Capes, abrangia a instituição como um todo, visto que contemplava a gestão e a metodologia acadêmica. O programa durou apenas um ano, já que não teve apoio do MEC, que ainda impôs burocracias para a continuidade do PARU.

Pinto (2015) também descreve acerca do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES) surgido em 1986 por meio de uma proposta do MEC. O GERES teve sua criação favorecida pe-



los documentos oriundos da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior (CRES), normatizada pelo Decreto nº 91.177 de 1985 (Brasil, 1985), composta por 24 membros da comunidade acadêmica. A CRES tinha por objetivo alinhar o ensino na educação superior com as ideologias do governo militar, já que havia a necessidade de contemplar novas demandas sociais do Brasil que se aproximavam da democratização e abordar assuntos tratados pelo PARU. O GERES, por sua vez, trataria dos indicadores de desempenho, com foco na identidade da instituição, e também guiaria o financiamento e a distribuição de recursos, mas a comunidade acadêmica interpretou todo esse movimento como uma ameaça à autonomia e passou a apresentar resistência significativa.

Mesmo que o GERES não tenha sido mantido como modelo, ele contribuiu para o avanço da educação, pois se apresentou importante para viabilizar debates sobre o assunto. As reflexões produzidas pelo grupo contribuíram para a formulação de um novo modelo de avaliação: o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), criado após a Constituição Federal (Brasil, 2016), que contou com seus instrumentos legais. Segundo Pinto (2015), este programa buscava reconhecer competências curriculares dos programas de graduação, por meio de avaliação do desempenho docente, discente e da estrutura física da instituição.

O PAIUB promoveu a democratização da avaliação com a participação da comunidade acadêmica no processo de avaliação, uma vez que teve consideração pelo posicionamento da instituição e pelas discussões realizadas para o aprimoramento do Programa, o qual é regido pelo princípio de processo voluntário e pela adesão consciente das instituições (Palharini, 2001; Polidori; Araújo; Barreyro, 2006 *apud* Pinto, 2015). O foco do Programa era avaliar os níveis de qualidade das políticas públicas a partir dos objetivos da instituição. Apesar de ter promovido reflexões importantes, o PAIUB teve uma breve duração e Pinto (2015) relata que o motivo da descontinuação do Programa teria ligação com o fato de tratar de aspectos políticos e extrínsecos ao seu progresso.

Carnoy (2002 *apud* Pinto, 2015), por exemplo, traz a informação da importância do PARU e do PAIUB para a proposta do Exame Nacional de Cursos (ENC), com o intuito de refletir sobre as experiências promiss-

soras dos diversos diálogos referentes às formas de avaliação da educação superior e, assim, remeter a uma compreensão da educação superior e as suas instituições como ente democrático e participativo. O ENC, por sua vez, foi formalizado pela Lei nº 9.131, em 24 de novembro de 1995 (Brasil 1995), que teve como órgão regulador o Conselho Nacional de Educação (CNE). O ENC, então, relacionava a avaliação do desempenho individual do aluno à qualidade dos cursos e da instituição, e as condições de ensino e a oferta também eram avaliadas. Pinto (2015) traz em sua tese a citação de Dias Sobrinho (2003), que considerou o ENC como a principal ferramenta de avaliação entre 1995 e 2002.

## PLANEJAMENTO DO SINAES

De acordo com Ristoff e Giolo (2006), o Sinaes é proveniente de uma proposta de governo do então candidato a presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, referente ao pleito de 2002, que foi influenciado pelas seguintes bases avaliativas prévias: o PAIUB, a Capes, de 1976, o PARU, de 1983, o GERES, de 1985, e o ENC.

Criado em 14 de abril de 2004, resultante da Lei nº 10.861 (Brasil, 2004), o Sinaes foi, em conformidade com Pinto (2015), formulado para abranger três elementos principais: a avaliação das instituições, dos cursos e dos estudantes, bem como os assuntos relacionados a esses aspectos (o corpo docente, a infraestrutura das instituições, o ensino, a pesquisa e a extensão, o desempenho dos discentes e outros). O objetivo, portanto, é promover a qualidade da educação superior com respeito à autonomia e à identidade da instituição.

## DESAFIOS DO SINAES

O debate realizado em 22 de agosto de 2024 pelo canal do Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária (INPEAU) no *YouTube*, contou com a participação do Prof. Dr. Dilvo Ilvo Ristoff e do

Prof. Dr. Juan Garcia e com a mediação do Prof. Dr. Thiago Henrique Almino Francisco. O professor Ristoff, que teve participação na elaboração e implementação do Sinaes, foi Diretor de Avaliação da Educação Superior no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), professor emérito da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), possui conhecimento consolidado sobre a avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES), expõe desafios enfrentados pelo Sinaes ao relatar que o INEP precisa ser proativo, divulgar os resultados, trazer a informação em linguagem simples e legível para que todos possam compreender, com base no que consta no inciso II do Art. 2º da Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004: “o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos” (Brasil, 2004).

Ristoff (2008) coloca que é necessário promover uma cultura de autoavaliação nas instituições, prática já prevista no inciso VIII do Art. 3º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004: “planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional” (Brasil, 2004). O professor expõe também ser necessário rever os objetivos do Sinaes com a intenção de atender à agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) e verificar se devem continuar os mesmos objetivos após 20 anos. Além disso, menciona que é preciso um sistema de avaliação eficiente para que instituições internacionais conheçam e confiem na educação superior brasileira para o sucesso da internacionalização.

Ristoff (2008) promove uma reflexão da necessidade de se desfocar dos índices ao considerar o protagonismo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) na avaliação de ensino superior e a insegurança no diagnóstico preciso e justo com a qualidade dos cursos. Isso porque os resultados do Enade produzem informações equivocadas por estarem baseadas em resultados de provas em que há aluno que realizou a avaliação apenas por uma mera formalização e que, por fim, registrou todas as respostas em uma única alternativa, sem compromisso em apresentar um desempenho real, o que torna incerto o resultado.

Os índices, tal qual estão desenhados, afrontam não só a lei do SINAES, mas o bom senso, pois produzem

orientações equivocadas à sociedade e às IES, além de alimentarem a preguiça com relação ao que é mais precioso na avaliação: a afirmação de valores.

Presenciamos, por isso mesmo, a cada dia que passa, situações insustentáveis de (1) cursos que nunca são avaliados presencialmente (o que significa que dirigentes passam a ter menosprezo pela avaliação in loco pelos pares e a tudo o que ela significa; e (2) cursos de IES públicas de alta qualidade que são impedidos de participarem do SISU (com perda a cada ano de grande quantidade de vagas públicas e gratuitas) porque os alunos ou boicotaram o ENADE ou compareceram ao exame apenas para assinar a prova (Ristoff, 2008, p. 354).

Diante disso, Ristoff (2008) declara a importância de o Sinaes passar por atualizações para atender à realidade da sociedade e às mudanças nas universidades. A agenda 2030 da ONU, por exemplo, traz a demanda de atualizações, que tem como termo mais presente “para todos”. Portanto, isso mostra que ideias isoladas não são mais adequadas, uma vez que são necessárias propostas que contemplem um ideal mundial, a fim de garantir a sustentabilidade e o bem-estar de todos, e isso deve ser refletido nas Instituições de Ensino Superior e, conseqüentemente, na avaliação, pois o Sinaes precisa estar coerente com essa demanda global.

Em vista disso, com a insegurança do processo de avaliação ancorado no Enade, com a falta de clareza que prejudica o acesso e o entendimento das informações recebidas pelos cidadãos, com as demandas urgentes que devem ser alinhadas à agenda 2030 para trazer resultados satisfatórios, nota-se que se trata de um tema improrrogável. É um assunto que exige atenção especial e imediata por parte das autoridades competentes.

José Dias Sobrinho (2008) menciona a importância e os benefícios de as instituições realizarem, além da avaliação externa, a autoavaliação, cujo processo já é previsto no Sinaes. Isso possibilita a cada instituição o conhecimento da sua atuação no campo educacional ao identificar seus pontos fortes e pontos fracos e, por conseguinte, criar estratégias e metas

para melhorar a qualidade da instituição em todas as áreas e promover a participação de toda a comunidade acadêmica em um amplo debate a respeito da realidade da instituição, para ressaltar tal procedimento democrático como ético e educativo: “Além de aspectos técnicos, esses processos têm uma dimensão profundamente ética e educativa, pois contribuem para a melhora institucional e social.” (Sobrinho, 2008, p. 820).

Sobrinho (2008) cita também a relevância das diferentes conexões no contexto educacional: a avaliação interna e externa, que envolve os atores da comunidade acadêmica, a autorregulação e regulação, as diferentes metodologias, na intenção de contextualizar um cenário participativo e favorável para o desenvolvimento da qualidade. No entanto, faz uma análise crítica que se soma às análises de Ristoff (2008) a respeito das estratégias avaliativas adotadas pelo INEP, as quais suspendiam o progresso do processo interativo da avaliação, visto que dispensaram a abrangência da avaliação institucional, de forma que resultou na perda da qualidade dos resultados decorrentes do Enade estar ocupando papel principal e, consequentemente, deixou de ser dinâmico e formativo o processo avaliativo dos cursos.

O ENADE e o estudante passam a ser as principais fontes de informação para a formulação dos índices de qualidade. Os “proprietários” e destinatários principais são os órgãos do governo. Os principais conceitos são eficiência, competitividade, performatividade. Os objetivos mais importantes são controlar, hierarquizar, comparar, *ranquear*. Tudo isso com pretensa neutralidade e objetividade, como se a avaliação fosse isenta de valores e interesses, como se os números, as notas, os índices fossem a própria avaliação e pudessem dar conta da complexidade do fenômeno educativo (Sobrinho, 2008, p. 821).

Sobrinho (2008) promove uma reflexão ao considerar que, com o foco na avaliação do discente por meio do Enade (qualificação do desempenho conforme performance dos alunos nas provas, acompanhada

de notas que definem a qualidade e a acreditação dos cursos), essa abordagem de avaliação prejudica os valores da instituição e os interesses dos diferentes indivíduos envolvidos e, assim como menciona Ristoff (2008), destaca sobre a imprecisão e incoerência dos resultados, pois, além dos resultados incertos por motivo de falta de empenho por parte do discente na realização efetiva da avaliação, uma única prova não possui capacidade de contemplar as diferenças dos ensinamentos de cada curso. Somando-se a isso, cada indivíduo ingressa na instituição de ensino com determinados conhecimentos que também podem distorcer os resultados.

Não há teoria educacional que sustente que o desempenho de um estudante numa prova seja plena garantia de aprendizagem, nem de que o resultado de um conjunto de estudantes num exame seja igual à qualidade de um curso. Ademais, há outros problemas. Por exemplo, não se pode misturar em fórmula única resultados de provas diferentes, com graus diversos de dificuldade (por exemplo, odontologia e turismo).

Tampouco os estudantes têm o mesmo ponto de partida; sabe-se que os cursos de instituições fortes recebem alunos mais bem preparados e é admissível que tenham um desempenho relativo menor que os demais (efeito Harvard). Isso significa que a fórmula de qualidade adotada não respeita as especificidades institucionais e faz abstração das realidades concretas dos cursos e dos estudantes (Sobrinho, 2008, p. 822).

Hierarquizar, comparar, ranquear, de maneira a rotular as instituições por intermédio de números, destina-se a dividir e desviar o foco do que realmente importa, que é a instituição como um todo. Essa prática conduz ao individual e, como Ristoff (2008) revela, ideias individuais não são mais apropriadas, pois é necessário pensar no coletivo, no bem de todos e, para isso, a avaliação precisa ser adequada e contemplar a complexidade do sistema educativo com compromisso, ética e manutenção dos valores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da educação superior vivenciou muitas experiências ao longo da história, uma vez que pode-se apreciar as metodologias adotadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), pelo Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), pela Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior (CRES), pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e, no tempo presente, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), o qual enfrenta desafios de atualização e direcionamento a partir do desalinhamento com a proposta originária ao se desviar de uma proposta dinâmica para uma quantitativa baseada em índices. Percebe-se que, além de retornar à proposta avaliativa inicial, o Sistema necessita ser atualizado para contemplar as demandas globais atuais oriundas da agenda 2030 da ONU.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: <https://tinyurl.com/4d5nxxnm>. Acesso em: 3 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985. Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5651, 1 abr. 1985. Disponível em: <https://tinyurl.com/bdxd2z3m>. Acesso em: 3 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.

3, 15 abr. 2004. Disponível em: <https://tinyurl.com/bp72uff4>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 nov. 1995. Disponível em: <https://tinyurl.com/43893faj>. Acesso em: 3 jan. 2025.

INPEAU UFSC. Universidade em Debate: Avaliação e Qualidade no Ensino Superior. Plataforma YouTube, 22 ago. 2024. 1h50min37s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xn7LavtO8fk>. Acesso em: 20 jan. 2025.

PINTO, Rodrigo Serpa. **Meta-avaliação**: uma década do processo de avaliação institucional do SINAES. 2015. 269f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/3rjrr4aj>. Acesso em: 3 jan. 2025.

RISTOFF, Dilvo. GIOLO, Jaime. O Sinaes como Sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006. Disponível em: <https://tinyurl.com/3hs53c6j>. Acesso em: 3 jan. 2025.

RISTOFF, Dilvo. **Mitos e Meias Verdades**: a educação superior sob ataque. Florianópolis: Insular, 2008.

SOBRINHO, José Dias. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008. Disponível em: <https://tinyurl.com/3ta3zxfz>. Acesso em: 23 jan. 2025.



# AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: EXPLORANDO A CONFORMIDADE DE RELATÓRIOS DE AUTOAVALIAÇÃO COM A NT 065/2014

*Anne Marie Scoss<sup>1</sup>*

*Ariél Philippi Machado<sup>1</sup>*

*Luan Philippi Machado<sup>2</sup>*

*Luciana Oliveira Penna dos Santos<sup>2</sup>*

*Thiago Henrique Almino Francisco<sup>2</sup>*

<http://dx.doi.org/10.18616/interfaces02>

## SUMÁRIO

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis – SC, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Criciúma – SC, Brasil.

## A AVALIAÇÃO COMO CONSTRUÇÃO E PRÁTICA INSTITUCIONAL

A avaliação institucional é componente do ecossistema da educação superior pautada em normativas e princípios regulatórios. Com a promulgação da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2004), foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Um aparato legal se configura para aprimorar os processos avaliativos, em especial, com a instalação das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) das Instituições de Educação Superior (IES). Deriva da Lei do Sinaes a implementação dos relatórios de autoavaliação institucional que consideram diferentes dimensões. Este artigo, portanto, se ocupa da verificação da conformidade dos relatórios de autoavaliação institucional integral em relação ao solicitado pela Nota Técnica 065/2014/INEP/DAES/CONAES (Brasil, 2014b) de diferentes IES.

A partir do objetivo de identificar o grau de conformidade dos relatórios de autoavaliação integral de IES selecionadas em relação à Nota Técnica nº 65/2014 (Brasil, 2014b), este estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza exploratória, pois busca relacionar teoria e prática nas rotinas das CPAs. Então, com base neste objetivo, pretende-se compreender um campo que dispõe de pouca produção bibliográfica. De acordo com Lanari (2024, p. 190), “projetos de natureza exploratória são indicados em situações como a ausência de estudos prévios capazes de trazerem respostas precisas”. Dessa maneira, a pesquisa exploratória não é pautada apenas por hipóteses previamente formuladas, mas também se trata de um movimento de articulação com a prática, a fim de evidenciar as lacunas existentes.

As CPAs são responsáveis por organizar e compilar os dados da avaliação institucional em cada IES. Para apoiar esse procedimento, a Nota Técnica nº 65/2014 (Brasil, 2014b) oferece orientações e sugestões de ajustes na confecção dos relatórios, de modo que oportuniza concisão e melhor distribuição dos elementos a serem apresentados, sem prejuízo para as diferentes categorias administrativas. Diante da lacuna bibliográfica a respeito dos procedimentos para a elaboração de relatórios, a proposta de

investigação empírica dos documentos já elaborados permite estabelecer o problema deste estudo na seguinte direção: qual é o grau de conformidade dos relatórios de autoavaliação integral das IES selecionadas em relação à Nota Técnica nº 65/2014?

Exposto o problema, o estudo segue com a estrutura do referencial teórico e expõe a contextualização das CPAs e da Nota Técnica nº 65/2014 (Brasil, 2014b). Em seguida, apresenta-se o percurso metodológico utilizado, que inclui os critérios de seleção das IES e a construção do instrumento de análise. Por fim, apresenta-se os resultados obtidos, acompanhados de uma discussão crítica.

Foram investigados, neste estudo exploratório, os relatórios produzidos pelas seguintes IES: Faculdade Vicentina (FAVI), confessional e privada sem fins lucrativos, com sede em Curitiba (PR); Universidade Federal do Rio Grande (FURG), pública federal, localizada em Rio Grande (RS); e Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), comunitária e também privada sem fins lucrativos, situada em Criciúma (SC). Todas disponibilizam, em suas respectivas páginas eletrônicas<sup>3</sup>, os relatórios de autoavaliação. As IES selecionadas para este estudo exploratório foram escolhidas por conveniência, isto é, a amostragem se deu a partir dos elementos disponíveis e que representam um universo (Lozada, 2019).

A pesquisa se justifica por apresentar perspectivas inovadoras que se destacam como oportunidades para o desenvolvimento de metodologia que auxilie as CPAs e os demais órgãos gestores de IES na validação dos relatórios e de documentos que contribuem para a geração de indicadores de qualidade. Assim, propõe-se que seja replicada em diferentes categorias administrativas para o bom desempenho das atividades de avaliação.

As conclusões apontam para as contribuições deste estudo exploratório acerca de temas pouco investigados e teorizados no universo da avaliação da educação superior e expõem a potencial continuidade da pesquisa. Em especial, destaca-se a oportunidade de valorizar as produções técnicas realizadas nos âmbitos das IES, para que os relatórios de autoavaliação deixem de ser apenas instrumentos pró-forma e passem a ser

<sup>3</sup> FAVI: <https://drive.google.com/file/d/1MmSp7AiwEJICIdPwYxzzEqtFb2foN-FX/view>.

efetivamente usados no planejamento de estratégias e no fortalecimento do desenvolvimento institucional.

Dica para o leitor: os relatórios de autoavaliação, além de serem uma exigência normativa, são também ferramentas estratégicas que fortalecem o planejamento e o desenvolvimento da instituição. O comprometimento dos membros da CPA diante deste instrumento qualifica a atuação institucional e permite a construção de práticas consolidadas, de forma que assegura as exigências legais.

## AUTOAVALIAÇÃO: PERCURSOS E FUNDAMENTOS

O termo “autoavaliação” foi formalmente incluído no contexto da educação superior brasileira a partir de 1993, com o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) do Ministério da Educação (MEC), de modo que é concebida “como etapa inicial de um processo que, uma vez desencadeado, se estendia a toda a instituição e se completava com a avaliação externa” (Brasil, 2009, p. 27). Após outras experiências, como, por exemplo, o Exame Nacional de Cursos (ENC), foi instituída, em 2004, a Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004), que ampliou a visão adotada pelo PAIUB, e que, por conseguinte, deu origem ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Magalhães e Rodrigues (2020) ressaltam que, apesar das críticas aos modelos e da possibilidade de seu contínuo aperfeiçoamento, o tema é reconhecido como um importante objeto “de reflexão que trata a avaliação como construção de conhecimento, ou seja, como campo científico” (p. 914). Enquanto sistema, o Sinaes é estruturado por três componentes principais: avaliação institucional; avaliação de cursos.

A síntese apresentada no Gráfico 1 permite visualizar, de forma didática, como esses elementos, embora distintos, estão inter-relacionados dentro de um sistema integrado. Os resultados das avaliações *in loco* das IES e dos cursos, assim como do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) precisam ser incorporados à autoavaliação institucional, pois influenciam diretamente o planejamento e a governança institu-

cional. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) orienta que “a autoavaliação atinge sua função quando a CPA indica para a instituição seus pontos fortes e fracos e sugere modificações a partir das análises realizadas” (Brasil, 2011, p. 88).

Com a publicação da Nota Técnica nº 65/2014 (Brasil, 2014b), doravante denominada NT65, torna-se possível compreender a autoavaliação institucional de maneira global, o que indica um alinhamento dos componentes que formam o todo da avaliação. Na prática, este alinhamento já era evidenciado, uma vez que o relatório de autoavaliação institucional é um dos documentos que subsidia as avaliações *in loco*. Dado o escopo abrangente de cada componente do Sinaes, este artigo concentra-se especificamente na avaliação interna, também denominada autoavaliação, e em seu produto educacional final: o relatório de autoavaliação institucional.

Morosini (2021) corrobora essa visão ao apontar a importância da autoavaliação institucional como um “[...] processo contínuo de construção de conhecimentos [...]”, que permite “[...] compreender os significados do conjunto das atividades desenvolvidas para melhorar a qualidade educativa, alcançar maior relevância social, identificar pontos fracos, fortes e potenciais e estabelecer estratégias de superação de problemas” (Morosini, 2021, p. 219). Por isso, a autoavaliação não deve ser vista como algo isolado e fragmentado, e sim como parte integrante do funcionamento global da instituição.

A autoavaliação tem como principal objetivo permitir que a instituição conheça a si mesma, o que torna possível que se identifique a distância entre sua realidade atual com os objetivos e as metas estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). A função estratégica do PDI nas instituições de ensino é um aspecto relevante a ser destacado. Nesse sentido, Sousa e Griboski (2024) afirmam que o PDI “[...] tornou-se um referencial importante da qualidade institucional nos processos de avaliação externa e interna” (Sousa; Griboski, 2024, p. 4), visto que estabelece as diretrizes norteadoras de planejamento para as IES. Na mesma linha, Brito *et al.* (2021), afirmam que o planejamento institucional é estratégico para a gestão das IES, já que permite o acompanhamento das ações planejadas e de seus ajustes quando necessário.

Dentre as políticas institucionais que compõem o PDI, é fundamental incluir diretrizes claras para os processos de avaliação institucional, bem como garantir o alinhamento com a legislação vigente e com o projeto específico de autoavaliação institucional. Em linhas gerais, esse projeto estabelece como será conduzida a autoavaliação ao longo do período estabelecido, o que resulta na produção de relatórios parciais (no primeiro e no segundo anos) e relatórios integrais (no terceiro ano). A NT65 surgiu justamente para padronizar esses relatórios e garantir sua disponibilidade ao MEC e ao INEP como subsídio para apoiar os processos de avaliação e regulação.

Dica para o leitor: de maneira concreta, os pontos fortes e os pontos fracos da instituição, identificados pela CPA, precisam ser levados em consideração no momento da elaboração de um novo PDI para a inspiração de metas e ações concretas de consolidação das práticas inovadoras e de superação das fragilidades. Assim, a cada ciclo avaliativo, a CPA poderá comparar os dados e registrar a evolução da IES. Com isso, a atuação da CPA e os dados dos relatórios de autoavaliação qualificam a elaboração do PDI, o qual se constitui como um documento estratégico para a gestão de qualidade.

## A IMPORTÂNCIA DA NOTA TÉCNICA Nº 065/2014 PARA A AUTOAVALIAÇÃO

A gênese da NT65 ocorreu a partir dos debates nos Seminários Nacionais de CPA, promovidos pela Diretoria de Avaliação da Educação Superior do INEP (DAES/INEP). Essas discussões resultaram na organização e aprovação conjunta da NT65 pela DAES e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), conforme registrado na Ata 112ª RO da CONAES, de 9 de dezembro de 2014, especialmente no seu Anexo 2 (Brasil, 2014a). O documento destaca a compreensão coletiva sobre autoavaliação e o seu papel:

A avaliação interna, também chamada de autoavaliação, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES, deve ser vista como um

processo de autoconhecimento conduzido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), envolvendo os atores que atuam na instituição, a fim de analisar as atividades acadêmicas desenvolvidas (Brasil, 2014a, p. 2).

O objetivo principal da NT65 é colaborar para a melhoria da qualidade da educação superior. Essa normativa detalha os critérios e as informações essenciais que os relatórios de autoavaliação devem conter, para garantir que os dados apresentados sejam claros, coerentes e organizados de forma padronizada, mas sem limitar as características próprias de cada IES. Além disso, a NT65 destaca a importância da transparência institucional, aspecto que se coloca no sentido de consolidar o controle social e a responsabilidade pública da Comissão com o processo avaliativo.

Aliás, a transparência é um princípio central nas diretrizes da NT65. Relatórios bem organizados, claros e de fácil acesso permitem que tanto a comunidade acadêmica quanto a sociedade acompanhem e compreendam as ações desenvolvidas pelas instituições, bem como seus resultados. Esse tipo de prática fortalece a responsabilidade social e contribui para a credibilidade e legitimidade das IES na sociedade.

Conforme Cavalcanti (2024, p. 249), os processos de autoavaliação institucional “[...] utilizam metodologias de caráter qualitativo, que, priorizando o debate, a reflexão e as narrativas dos atores envolvidos, assumem um caráter formativo, conferindo legitimidade ao processo”. Dessa forma, uma autoavaliação institucional que promova a ampla participação dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil, bem como a publicação dos resultados, contribui para a evolução da gestão universitária e fortalece a missão institucional.

Enquanto normativa, a NT65 resulta em um produto educacional na forma de relatório, com estrutura específica e ordenada. No relatório de autoavaliação, devem estar contemplados os cinco eixos: (I) Planejamento e Avaliação Institucional; (II) Desenvolvimento Institucional; (III) Políticas Acadêmicas; (IV) Políticas de Gestão; e (V) Infraestrutura. Esses eixos abrangem 10 dimensões previstas pelo Sinaes: Missão e o Plano de

Desenvolvimento Institucional; Responsabilidade Social da Instituição; Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão; Comunicação com a Sociedade; Política de Atendimento aos Discentes; Políticas de Pessoal; Organização e Gestão da Instituição; Infraestrutura Física; Planejamento e Avaliação; e Sustentabilidade Financeira (Brasil, 2014b).

Sem a estrutura mínima indicada na NT65, tornava-se complexo verificar se a elaboração dos relatórios de autoavaliação atendia aos requisitos de qualidade esperados pelo MEC, uma vez que esta instância não se manifestava após a inserção dos documentos no Sistema e-MEC. Nesse sentido, destaca-se a contribuição de Cavalcanti (2024), que ressalta a evolução dos processos de avaliação institucional, fundamentais para aprimorar as análises resultantes dos processos avaliativos. Conforme a autora, o protagonismo “[...] pertence aos diversos atores da comunidade universitária (discentes, docentes e técnico-administrativos)” (Cavalcanti, 2024, p. 249). Além desses grupos, também participam do processo de autoavaliação os egressos e representantes da sociedade civil organizada, que contribuem com suas percepções sobre as IES e seus cursos. Esses diferentes atores reforçam ainda mais a importância do relatório de autoavaliação como instrumento essencial para a gestão universitária.

Dica para o leitor: o processo de autoavaliação inicia com o planejamento e segue com a elaboração e validação dos instrumentos de coleta. Em seguida, ocorre a etapa mais significativa: a participação efetiva dos segmentos, por um período marcado pela sensibilização contínua. Logo após, ocorre a tabulação e análise dos dados em vista do registro e da composição do relatório de autoavaliação. Conclui-se o processo a partir da publicização dos resultados que ocorre por meio de dois momentos importantes: a) a devolutiva do processo para a comunidade acadêmica; e b) a divulgação do relatório na página institucional e a inserção deste no sistema e-MEC.

## A APLICAÇÃO DA NOTA TÉCNICA N° 065/2014

A autoavaliação institucional, conduzida pelas CPAs, é um importante processo para que as IES se mantenham em contínuo aprimora-



mento. Conforme destacam Brito *et al.* (2021), “[...] a CPA pode criar um espaço permanente de diálogo entre a direção da IES e comunidade acadêmica, a fim de subsidiar a direção na elaboração do seu planejamento [...]” (p. 77). Essa abordagem participativa é vital para garantir que as avaliações não sejam apenas uma aplicação de normas burocráticas que servem para atender aos processos de regulação, mas também um efetivo instrumento de gestão e melhoria da qualidade educacional.

A aplicação da NT65 apresenta desafios específicos quando levamos em consideração a diversidade de contextos institucionais existentes no Brasil. Os relatórios oriundos dos processos de autoavaliação institucional são subsídios importantes para o planejamento estratégico e a continuidade da instituição. Em cada IES, por exemplo, as políticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão estão delineadas em seus respectivos PDIs. Por ser um documento de caráter estratégico, o PDI estabelece as diretrizes para o funcionamento da instituição e abrange desde a criação de cursos até a destinação de recursos e elaboração de políticas institucionais.

Pautadas nas políticas previstas nos PDIs, as atividades desenvolvidas pelas IES são avaliadas em cada ciclo. É nesta etapa que surgem os dados de coleta para serem analisados e registrados nos relatórios de autoavaliação, elaborados anualmente pelas CPAs de acordo com a orientação da NT65. Neste estudo, optou-se pela análise do relatório caracterizado como integral (Brasil, 2014b), pois revisita os dois relatórios parciais e integraliza o processo no terceiro ano do ciclo.

O estudo exploratório se caracteriza como uma pesquisa de natureza aplicada, que visa compreender o grau de conformidade entre os relatórios de autoavaliação integral das IES selecionadas para análise em relação à NT65. O levantamento (*survey*) de dados foi realizado por meio de um *checklist* elaborado pelos autores deste estudo para identificar, com base nos relatórios selecionados, o grau de conformidade com a NT65, que serviu de referência para a análise qualitativa. Nesse *checklist*, os autores definiram itens de avaliação e as opções de resposta organizadas em forma de escala de três níveis, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 - Demonstrativo da escala utilizada para o *checklist*

Escala	Descrição
1 - Não Conforme (NC)	O relatório não atende ou atende muito pouco aos requisitos da NT65, pois apresenta inconsistências relevantes e ausência de elementos essenciais.
2 - Parcialmente Conforme (PC)	O relatório atende parcialmente à NT65, visto que contempla alguns critérios, mas com lacunas ou inconsistências que comprometem sua adequação.
3 - Totalmente Conforme (TC)	O relatório está em total conformidade com a NT65, uma vez que cumpre todos os requisitos de maneira clara, coerente e completa.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A escala de três níveis foi adotada como maneira de teste dos indicadores elaborados. Teve-se como foco obter uma análise comum dos relatórios das IES que se configuram em três diferentes categorias administrativas.

Dica para o leitor: a NT65 deve ser vista como uma ferramenta de diálogo institucional e serve como uma referência para além da confecção do relatório. Por exemplo, ela pode guiar as reuniões que a CPA realiza com os setores da IES quando do processo de autoavaliação. Dessa maneira, este processo poderá ser compreendido como uma responsabilidade coletiva, incorporada à dinâmica da instituição, o que resultará em qualidade no relatório e permitirá a conformidade dos dados, das análises e das propostas.

## PERFIS INSTITUCIONAIS E TRAJETÓRIAS NO ENSINO SUPERIOR: CONTEXTUALIZANDO AS IES ANALISADAS

Todas as IES vinculadas ao sistema federal de ensino, de diferentes categorias administrativas, devem possuir uma CPA, responsável por organizar e “[...] coordenar os processos internos de avaliação da IES; sistematizar e prestar informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)” (Morosini, 2021, p. 442). Assim, as IES selecionadas para este estudo identificam, em suas páginas eletrônicas, as respectivas composições de CPA.

Faculdade Vicentina (FAVI): o carisma vicentino é caracterizado pela educação das novas gerações. Com origem em 1625, dedica-se à formação de crianças e jovens no interior da França (Faculdade Vicentina, 2023). A Faculdade Vicentina herdou os compromissos com a formação humana integral do carisma vicentino e está situada na cidade de Curitiba (PR). Portanto, é uma faculdade privada confessional, pertencente ao sistema federal de ensino, dedicada ao ensino, à extensão e à iniciação científica. Atualmente, conta com 2 cursos de graduação e cursos de pós-graduação *lato sensu* na área de ciências humanas. Tem como missão “Atuar na educação superior em vista da promoção integral do ser humano, garantindo a qualidade do ensino para formar cidadãos comprometidos com o desenvolvimento ético, social, cultural e político da sociedade e com o cuidado do planeta” (Faculdade Vicentina, 2023, p. 10). A FAVI tem sua CPA consolidada e atuante para aprimorar os processos de autoavaliação institucional de maneira eficiente.

Universidade Federal do Rio Grande (FURG): a Universidade Federal do Rio Grande é uma instituição pública de ensino superior que está localizada no município de Rio Grande, no extremo sul do estado do Rio Grande do Sul. Fundada em 1969, a universidade surgiu a partir da fusão das quatro primeiras escolas de nível superior da cidade. Atualmente, a FURG oferece 70 cursos de graduação e mais de 70 cursos de pós-graduação e conta com uma comunidade acadêmica que abrange mais de 9 mil alunos, cerca de 1.050 técnicos administrativos em educação e, aproximadamente, 860 docentes. Sua estrutura é multicampi, com unidades localizadas nos municípios da região, como em São Lourenço do Sul, Santo Antônio da Patrulha e Santa Vitória do Palmar (FURG, 2025a). A FURG tem como missão “Promover o avanço do conhecimento e a educação plena com excelência, formando profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento humano e a melhoria da qualidade socioambiental” (2025b, p. 10). Sua CPA foi criada em 2004, após a promulgação da Lei do Sinaes, e implantada no ano seguinte. Em 2016, teve seu regimento atualizado para adequar-se à nova realidade da instituição, visto que foram consideradas as alterações no estatuto e a criação de novos campi (FURG, 2016).

Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC): a Universidade do Extremo Sul Catarinense tem sua origem em 1968 quando a Fundação Educacional de Criciúma (FUCRI), sua mantenedora, foi instituída pelo então prefeito Ruy Hülse por meio de Lei Municipal. Entre os anos de 1970 e 1975, iniciaram-se as primeiras escolas de ensino superior com cursos de educação e ciências, educação física, tecnologia, ciências contábeis e administração. Com a unificação das escolas, surge, em 1991, a União das Faculdades de Criciúma (UNIFACRI) e, em 1997, transforma-se em UNESC, reconhecida como Universidade. A UNESC tem seu campus sede em Criciúma, Santa Catarina, qualificada como comunitária e privada sem fins lucrativos. Em 2023, a IES contabilizava 63 cursos de graduação (presenciais e a distância), 8 programas de mestrado e 5 de doutorado, 306 projetos de pesquisa, 194 projetos de extensão, 13.607 estudantes (a contar com todos os níveis de ensino), 671 docentes e 708 técnicos administrativos (UNESC, 2023; UNESC, 2024). Tem como missão “Educar, por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida” (UNESC, 2024, p. 22). Ademais, o PDI da IES possui suas diretrizes estratégicas alicerçadas nas autoavaliações realizadas pela sua CPA em parceria com o Setor de Avaliação Institucional (Seai) (UNESC, 2024).

Destaca-se, portanto, que as três IES citadas possuem categorias administrativas<sup>4</sup> distintas: faculdade privada confessional, universidade pública e, a última, universidade privada sem fins lucrativos e qualificada como comunitária. Além disso, suas sedes estão, respectivamente, em Curitiba (PR), Rio Grande (RS) e Criciúma (SC), que dá uma demonstração da disposição geográfica deste estudo ao se ter em vista os estados da Região Sul do Brasil.

Dica para o leitor: a apresentação das características institucionais das IES garante aos relatórios de autoavaliação a qualificação necessária para atender às conformidades exigidas pelas normas e, sobretudo, permite avaliar os diferentes cenários em que a educação superior se estabelece.

---

<sup>4</sup> Conforme a tipificação sobre categorias administrativas de Instituições de Ensino Superior dada pelo Anexo da Portaria nº 21, de 21/12/2017, publicada no DOU, nº 245, seção 1, p. 29, de 22/12/2017. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/12/2017&jornal=515&pagina=29&totalArquivos=416>. Acesso em: 30 mar 2025.

## O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA AUTOAVALIAÇÃO

A análise de conformidade dos relatórios das IES selecionadas em relação à NT65 se deu pela elaboração de um *checklist* composto de itens de avaliação e de opções de resposta dispostas em forma de escala de três níveis. Organizado o *checklist*, a sua aplicação foi realizada com o auxílio de Inteligência Artificial Generativa (IAGen), como caráter de inovação para os processos de avaliação da educação superior. Isso porque acredita-se que a combinação de ferramentas tecnológicas e uma revisão crítica humana podem contribuir para que as análises feitas por Inteligência Artificial (IA) sejam completas e eficazes.

O uso de ferramentas de IA nas pesquisas acadêmicas está se expandindo consideravelmente. De acordo com Kaufman (2022), a IA está sendo amplamente utilizada para otimizar a interpretação das informações. Apesar disto, vale ressaltar que a IA “[...] é apenas um modelo estatístico de probabilidade baseado em dados, ‘anos-luz’ distante da complexidade do cérebro humano” (Kaufman, 2022, p. 32), o que destaca a importância dos seres humanos para a validação dos resultados obtidos. Nessa mesma linha, Machado *et al.* (2024) destacam que, apesar de a aplicação da IAGen em pesquisas acadêmicas potencializar a análise e a sistematização dos conteúdos textuais, é fundamental que o pesquisador participe ativamente do processo para garantir a confiabilidade e a precisão das informações que foram geradas.

Para evitar que as análises do *checklist* realizadas por meio de IA sofressem interferências relacionadas ao treinamento de máquina, os testes foram conduzidos por um único membro da equipe. Inicialmente, optou-se por utilizar apenas o ChatGPT, uma vez que o DeepSeek não permitiu o *upload* completo dos relatórios na fase de treinamento da máquina. A partir da análise inicial efetuada com o apoio da IAGen, os autores deste estudo fizeram uma revisão minuciosa das informações obtidas, para assegurar que estivessem corretas.

Na próxima seção, estão apresentados os itens avaliados e o grau de conformidade obtido com a utilização da IAGen, validado pelos autores deste estudo. Deste processo, é possível afirmar o positivo grau de confiabilidade com o uso de IAGen para o estudo exploratório de conformidade de relatórios. O grau de conformidade dos relatórios foi percebido pela IAGen mediante os critérios prescritos no Quadro 1, em que (1) Não Conformidade (NC) se estabelece quando o relatório não atende ou atende muito pouco aos requisitos da NT65, de forma que apresenta inconsistências relevantes e/ou ausência de elementos essenciais; (2) Parcialmente Conforme (PC) quando o relatório atende parcialmente à NT65 ao contemplar alguns critérios, mas com lacunas ou inconsistências que comprometem sua adequação; ou (3) Totalmente Conforme (TC) +quando o relatório está em total conformidade com a NT65 ao cumprir todos os requisitos de maneira clara, coerente e completa.

Dica para o leitor: a IA marca uma virada tecnológica na sociedade atual, pois está presente nos diferentes setores e não é diferente no contexto da gestão e administração universitária. No processo de validação dos relatórios, a IAGen foi utilizada como instrumento de otimização, porém a responsabilidade pelos dados é integralmente humana, dada a importância de destacar o compromisso com o saber científico e o protagonismo dos pesquisadores e reservar à tecnologia o caráter de recurso. Apesar de a tecnologia otimizar etapas mais operacionais, é preciso garantir que a interpretação, o julgamento e a validação dos dados continuem sendo uma responsabilidade do ser humano. Isso garantirá a ética na pesquisa.

## ACHADOS DA PESQUISA

Dos resultados obtidos, constatou-se que as instituições apresentaram os seguintes níveis de conformidade com a NT65: FAVI 87,5% (TC) e 12,5% (PC); FURG 100% (TC); UNESC 100% (TC). Diante disso, cada seção dos Relatórios de Autoavaliação publicados pelas IES segue comentadas brevemente:

- Seção Introdução – as três instituições foram Totalmente Conforme com a versão integral indicada na NT65, uma vez que apresentaram os dados institucionais, a composição da CPA, o ano e o tipo de relatório (parcial ou integral);
- Seção Metodologia – esta seção depende da apresentação de dados, como metodologia e instrumento de aplicação, os segmentos participantes e as técnicas utilizadas para análise de dados. Dos resultados obtidos, duas IES estavam Totalmente Conforme e, em uma delas, percebeu-se a ausência de detalhamento das técnicas de análise;
- Seção Desenvolvimento – seção que é composta de cinco eixos e as respectivas dimensões:

Eixo 1: eixo com 100% de conformidade nas três IES, com o detalhamento da dimensão Planejamento e Avaliação;

Eixo 2: eixo também Totalmente Conforme nas três IES, já que apresentaram os requisitos das duas dimensões necessárias: Missão e Plano de Desenvolvimento e Responsabilidade social;

Eixo 3: também com 100% de conformidade, as três IES apresentaram os dados do eixo e as análises das três dimensões: políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão, comunicação com a sociedade e política de atendimento aos estudantes;

Eixo 4: este eixo é elaborado com as seguintes dimensões: Política de Pessoal, Organização e Gestão da Instituição e Sustentabilidade Financeira. A pesquisa e a análise identificaram que duas IES estavam Totalmente Conforme com as dimensões citadas. Em uma IES, foi identificada a ausência da análise sobre a Sustentabilidade Financeira;

Eixo 5: eixo com 100% de conformidade também nas três IES, com o detalhamento da dimensão sobre infraestrutura física;

- Seção Análise dos Dados – a NT65 aborda a importância da apropriação dos dados pelos segmentos da IES, os destaques sobre avanços e desafios e a identificação de conquistas a partir dos objetivos da autoavaliação. Percebe-se que uma IES não contempla

o detalhamento das conquistas e sua relação com os objetivos do processo de avaliação da educação superior;

- Seção Ações com Base na Análise – os resultados desta seção indicam 100% de conformidade dos relatórios com os elementos necessários expostos na NT65.

A partir da análise desses resultados obtidos, foi possível aprofundar a reflexão a respeito do papel estratégico dos relatórios de autoavaliação institucional na gestão das IES. Brito *et al.* (2021) destaca que o “[...] planejamento de qualquer instituição é uma peça-chave de gestão [...]” (p. 76). Os relatórios de autoavaliação podem fornecer importantes subsídios para o planejamento institucional, “[...] devendo ter um caráter educativo e voltado para a tomada de decisão pela IES, a participação coletiva, o aperfeiçoamento institucional e a autorregulação [...]” (Sousa; Griboski, 2024, p. 5). Esta é a meta de atuação que as CPAs tendem a ter, para que o relatório não se configure em simples ação burocrática e regulatória, postado no e-MEC e acessível às comissões designadas para renovação dos atos regulatórios institucionais e de cursos.

Dica para o leitor: os resultados oferecem um panorama dos pontos fortes e fracos avaliados a partir da NT65, que contribuem para o planejamento estratégico da IES na busca pela melhoria contínua e pela conformidade dos processos. O exercício da autoavaliação é formativo, pois permite, a partir das fragilidades e dos itens de avaliação, propor ações de melhoria que assegurem não apenas a qualidade dos relatórios, mas também a consolidação das ações institucionais.

## PERSPECTIVAS INOVADORAS: INCORPORANDO A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA CULTURA DA AUTOAVALIAÇÃO

A autoavaliação institucional é uma missão a ser desempenhada pelas CPAs no contexto da educação superior. Muitos relatórios são elaborados com os dados coletados nos instrumentos de avaliação. A inovação



que se apresenta neste estudo trata-se da incorporação da inteligência artificial nos planos de autoavaliação para aprimorar os processos de análise dos dados e o auxílio na confecção dos relatórios, com foco nas tomadas de decisão por parte dos gestores.

O segundo aspecto inovador é a possibilidade de replicação do *checklist* em diferentes tipos de instituições de ensino superior, como universidades, centros universitários e faculdades isoladas, visto que foi elaborado com os critérios oferecidos pela própria NT65. A análise posterior da aplicação é que permitirá a personalização dos diagnósticos institucionais, como foi exemplificado na seção anterior. O *checklist* elaborado tem potencial de democratizar os processos avaliativos, para que agentes membros de CPAs se aventurem na tarefa de produzir relatórios mais alinhados com o Sinaes.

A incorporação da Inteligência Artificial Generativa (IAGen), na cultura de avaliação, pode transformar a maneira como as instituições elaboram seus relatórios. Kaufman (2022) destaca que, embora a IAGen ainda dependa da validação humana, sua aplicação pode ampliar a capacidade analítica, especialmente em atividades repetitivas e de estrutura padronizada. A literatura mais recente enfatiza que a integração de tecnologias emergentes e a ação crítica e reflexiva dos pesquisadores potencializam a confiabilidade dos processos avaliativos (Machado *et al.*, 2024).

A IAGen foi aplicada como recurso para conferir a conformidade dos relatórios de autoavaliação com base nas orientações da NT65. Utilizou-se a IAGen como instrumento auxiliar na etapa inicial da análise e os resultados foram validados posteriormente pelos autores. De acordo com Machado *et al.* (2024), a aplicação híbrida com o uso da IAGen e revisão humana “[...] para a busca de temas que indiquem a inovação e as lacunas para a pesquisa acadêmica, possibilitando ganho de performance significativa na pesquisa científica através da maior assertividade e agilidade no trabalho.” (p. 14), tem se desenvolvido com segurança no ambiente acadêmico.

A inovação desta pesquisa também se revela na diversidade institucional das IES avaliadas, que compreendem três categorias administrativas distintas: uma universidade pública (FURG), uma universidade comunitária

(UNESC) e uma faculdade privada confessional (FAVI). Essa diversidade, articulada à distribuição geográfica nas três unidades da Região Sul do país (RS, SC e PR), permite ampliar as possibilidades de análises quanto à aplicação da NT65 em contextos institucionais diferentes, de modo a respeitar as suas realidades organizacionais, culturais e estruturais. Para Cavalcanti (2024), a avaliação institucional precisa considerar as especificidades das IES, pois estas se constituem como *organizações plurais* que requerem capacidades técnicas e ético-políticas em seus processos avaliativos.

Um quarto aspecto de inovação se relaciona com a produção de *rankings* de instituições de ensino. Em conformidade com a proposta, abre-se caminho para a construção de um critério alternativo de ranqueamento institucional, não baseado exclusivamente em indicadores de desempenho quantitativos, e sim na qualidade do processo avaliativo conduzido pelas CPAs. Essa proposta responde a uma lacuna nas práticas avaliativas vigentes e, ao mesmo tempo, valoriza a autoavaliação como instrumento de gestão e autoconhecimento institucional. Como enfatizam Magalhães e Rodrigues (2020), a avaliação deve ser compreendida como construção de conhecimento, e não apenas como verificação de resultados. Nesse sentido, o ranqueamento sugerido neste trabalho considera a maturidade avaliativa das IES como indicador de qualidade a partir do nível de conformidade de seus relatórios com a NT65.

Dos resultados colhidos e das perspectivas identificadas, um elemento se destaca: a política de capacitação dos membros da CPA. É preciso, portanto, investir na dimensão da formação técnica, em especial sobre as novas tecnologias da informação, mais pontualmente sobre ferramentas de inteligência artificial, tão em voga no contexto da educação. Ainda se percebe a baixa incidência de apropriação dos resultados da autoavaliação por parte da equipe gestora. Uma composição de CPAs qualificada é sinal de gestores comprometidos com uma cultura avaliativa efetiva.

Sugere-se, para pesquisas futuras, ampliar a análise para todo o ciclo de elaboração de relatórios de autoavaliação institucional de acordo com o previsto pelo Inep (Brasil, 2014b). Esta opção pode fornecer uma visão mais ampla acerca da conformidade dos documentos regulatórios, uma vez que possibilita uma compreensão global da trajetória de cada

instituição. Ao longo desse estudo, concluiu-se que um processo de autoavaliação é, em primeira instância, uma etapa formativa, pois favorece o conhecimento de potencialidades e fragilidades institucionais. E, em segundo momento, também pode ser identificado como etapa criativa e propositiva para a equipe responsável pela gestão institucional.

Dica para o leitor: um processo de autoavaliação que repete os mesmos ritos, os mesmos instrumentos e insiste em manter seus relatórios na gaveta não cumpre com o esperado de promover uma cultura de avaliação nas IES. O processo de autoavaliação institucional é uma experiência formativa do início ao fim. Em cada etapa, é possível inovar. O uso da IAGen para a validação dos dados dessa pesquisa corrobora com a inovação de uma metodologia no desenvolvimento de estudos científicos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**: análise dos relatórios de autoavaliação das Instituições de Educação Superior. Brasília: INEP, v. 3, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**: da concepção à regulamentação. 5. ed., Brasília: INEP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Anexo 02 da Ata 112ª RO da Conaes. MEC/INEP/DAES/CONAES**, 9 dez. 2014a. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/anexo-02-da-ata-112-ro-da-conaes>. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 065**. Brasília: INEP, 9 out. 2014b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_institucional/nota\\_tecnica/2014/nota\\_tecnica\\_n65\\_roteiro\\_relatorio\\_de\\_autoavaliacao\\_institucional.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/nota_tecnica/2014/nota_tecnica_n65_roteiro_relatorio_de_autoavaliacao_institucional.pdf). Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 15 abr. 2004.

BRITO, Renato de Oliveira *et al.* Comissão Própria de Avaliação – CPA: sua atuação na construção do diálogo entre comunidade acadêmica e direção da IES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 68–88, mar. 2021.

CAVALCANTI, Lourdes Maria Rodrigues. **Autoavaliação institucional**: significados e efeitos sobre as políticas educacionais na Universidade Federal da Paraíba. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

FACULDADE VICENTINA. **Plano de desenvolvimento institucional**. Curitiba: FAVI, 2023. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1vb-VazLDsnunsM4Jt6zcPzro18aJm9\\_UM/view](https://drive.google.com/file/d/1vb-VazLDsnunsM4Jt6zcPzro18aJm9_UM/view). Acesso em: 14 fev. 2025.

KAUFMAN, Dora. **Desmistificando a inteligência artificial: reflexões éticas e sociais**. São Paulo: XYZ, 2022.

LANARI, Alfredo. Um estudo exploratório preliminar sobre o lugar da comunicação na ciência. **Multitemas**, Campo Grande, v. 29, n. 72, p. 183–208, maio/ago. 2024. Disponível em: <https://multitemas.ucdb.br/multitemas/article/view/4399/3019>. Acesso em: 8 abr. 2025.

LOZADA, Gisele. **Metodologia científica**. Porto Alegre: Sagah, 2019. 1 recurso online. ISBN 9788595029576. Acesso em: 9 abr. 2025.

MACHADO, Ariél Philippi *et al.* Estudo de tendências na pesquisa acadêmica utilizando inteligência artificial generativa: uma inspiração a partir do método Delphi. In: **Anais do XXIII Congresso Internacional de Gestão Universitária – CIGU**, Montevideo, 2024. p. 1–16. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/261278/2024105.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2025.

MAGALHÃES, Nara Maria Emanuelli; RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. A cultura de avaliação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): entre a avaliação externa e a autoavaliação. **Ensaio: Avaliação e**

**Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 909–931, dez. 2020.

MOROSINI, Marília (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

SANTOS, Luciana Oliveira Penna. Metodologia de pesquisa em uso de inteligência artificial generativa: reflexões éticas e científicas na prática acadêmica. **Annales FAJE**, Belo Horizonte, v. 9, n. 5, p. 100–107, 2024. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/annales/article/view/5946>. Acesso em: 25 fev. 2025.

SOUSA, José Vieira de; GRIBOSKI, Claudia Maffini. Autoavaliação institucional no marco do SINAES: movimentos e tensões no uso dos resultados para a qualidade da educação superior. **Revista Cocar**, Edição Especial, n. 29, p. 1–20, 2024.

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE (UNESC). **Balanco social 2023**: relatório de responsabilidade social. Criciúma: Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2023. Disponível em: [https://www.unesc.net/portal/resources/official\\_documents/24733.pdf](https://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/24733.pdf). Acesso em: 17 mar. 2025.

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE (UNESC). **Plano de desenvolvimento institucional 2024–2028**. Criciúma: Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2024. Disponível em: [https://www.unesc.net/portal/resources/official\\_documents/25068.pdf](https://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/25068.pdf). Acesso em: 17 mar. 2025.

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE (UNESC). **Relatório de Autoavaliação Institucional da Universidade do Extremo Sul Catarinense 2023**. UNESC, 2024. Disponível em: [https://www.unesc.net/files/editor/files/Rel\\_CPA\\_Final\\_2023\\_VF\\_Ficha\\_Catalografica.pdf](https://www.unesc.net/files/editor/files/Rel_CPA_Final_2023_VF_Ficha_Catalografica.pdf). Acesso em: 17 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG). **Avaliação Institucional –Ciclo Avaliativo 208-2022**. FURG, 2025. Disponível em: <https://avaliacao.furg.br/relatorios-de-autoavaliacao-inep/ciclo-avaliativo-2018-2021>. Acesso em: 19 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG). **Histórico da FURG**. FURG, 2025a. Disponível em: <https://www.furg.br/a-furg/historia>. Acesso em: 19 fev. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG). **Plano de desenvolvimento institucional 2024–2028**. Rio Grande: FURG, 2025b. Disponível em: <http://www.pdi.furg.br>. Acesso em: 17 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG). **Resolução nº 027/2016 – Regimento da Comissão Própria de Avaliação (CPA)**. Rio Grande: FURG, 2016. Disponível em: [https://avaliacao.furg.br/images/CPA/Resolucoes/Resoluo\\_N\\_027\\_2016\\_-\\_CPA.pdf](https://avaliacao.furg.br/images/CPA/Resolucoes/Resoluo_N_027_2016_-_CPA.pdf). Acesso em: 19 mar. 2025.

# A REGULAÇÃO COMO VETOR DE ADAPTAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: UM OLHAR INTEGRADO SOBRE QUALIDADE, LEGITIMIDADE E ISOMORFISMO

*Thiago Henrique Almino Francisco*

*Giancarlo Moser*

*Mouhamadou Moustapha Seck*

*Camila Ferreira*

*Ana Claudia Moreira Issa*

<http://dx.doi.org/10.18616/interfaces03>

SUMÁRIO

## INTERFACES ENTRE AVALIAÇÃO E GOVERNANÇA INSTITUCIONAL

A garantia da qualidade no ensino superior deixou de ser um tema apenas administrativo ou normativo; ela passou a ocupar uma posição central nas reflexões sobre a governança e a sustentabilidade institucional das universidades. No contexto brasileiro, essa discussão não ocorre de forma isolada, mas atravessa as estruturas de gestão das Instituições de Ensino Superior (IESs) e se entrelaça com o campo mais amplo da regulação educacional. A diversidade institucional do sistema, moldada por diferentes arranjos jurídico-administrativos, impõe um cenário altamente competitivo, no qual se destacam as disputas por legitimidade, recursos e reconhecimento social.

Dentro desse panorama, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes (Brasil, 2004) desponta como um artefato político e técnico de primeira ordem. Ao propor uma avaliação sistêmica baseada em dimensões que abrangem tanto a instituição quanto os cursos e o desempenho discente, ele estrutura as relações entre regulação, avaliação institucional e supervisão de forma interdependente. Embora esse sistema tenha sido concebido para fortalecer a autoavaliação como eixo articulador, observa-se uma crescente distorção provocada pelo peso atribuído a indicadores como o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC). Tais instrumentos, derivados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), muitas vezes passam a ser interpretados como representativos da qualidade total das IES, de modo que reduz a complexidade da instituição a um score regulatório.

Sob a ótica das influências do Sinaes (Brasil, 2004), ao longo do processo de consolidação e das sucessivas modificações em seus instrumentos, observa-se que as IES têm encontrado margens de manobra institucionais para ajustamento aos padrões estabelecidos. Esse movimento se alinha ao referencial da teoria neoinstitucionalista, especialmente à luz das pressões coercitivas, normativas e miméticas descritas por DiMaggio e Powell (1983). A adoção de práticas institucionalizadas não apenas indica



uma tendência de padronização organizacional, mas também funciona como estratégia de sobrevivência no ambiente regulado. Práticas organizacionais são adotadas com vistas à obtenção de legitimidade, mesmo que não estejam necessariamente integradas à prática operativa do cotidiano institucional (Meyer; Rowan, 1977; Zucker, 1977).

## LEGITIMAÇÃO, DIFERENCIAÇÃO INSTITUCIONAL E IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO

Tais processos adaptativos não se desenvolvem de forma homogênea. Pelo contrário, eles são fortemente moldados por fatores como porte institucional, natureza jurídica, disponibilidade de recursos e capacidades organizacionais específicas. Enquanto instituições públicas operam sob intensas pressões coercitivas dos órgãos reguladores, as privadas lidam com lógicas normativas impostas pelo mercado educacional e com o mimetismo em relação a instituições de referência. Isso explica por que algumas IES respondem de forma estratégica às avaliações externas, de maneira que investem na constituição de departamentos de gestão da qualidade e em processos sistemáticos de melhoria contínua, enquanto outras optam por caminhos mais reativos ao priorizarem a adequação mínima a critérios regulatórios.

As avaliações positivas do Sinaes (Brasil, 2004), em particular, tornaram-se catalisadoras da construção de legitimidade institucional. Estudos recentes como os de Pedro, Leitão e Alves (2021a; 2021b) demonstram que essa legitimidade é percebida como um ativo fundamental por stakeholders internos e externos. Em um ecossistema no qual reputação e reconhecimento social influenciam diretamente a sustentabilidade institucional, boas avaliações contribuem para a consolidação de uma imagem organizacional forte, de modo que favorece parcerias, financiamento e adesão discente. Isso também se expressa no uso de rankings e métricas de desempenho como instrumentos de marketing e posicionamento competitivo (McLaughlin; McLaughlin; McLaughlin, 2018).

O debate sobre a efetividade das práticas de garantia de qualidade, contudo, revela tensões importantes. Muitos autores destacam o risco

de que as exigências regulatórias conduzam a processos de desacoplamento entre o discurso institucional e as práticas concretas. Meyer e Rowan (1977) e Zucker (1977) alertam para a institucionalização de estruturas simbólicas que garantem legitimidade, mas pouco impactam o cotidiano da gestão pedagógica e acadêmica. Essa crítica é particularmente pertinente em contextos nos quais a conformidade normativa se sobrepõe à busca genuína por inovação, como apontam Neave e van Vught (1991) e El-Khawas (1998).

Este ensaio constitui um recorte de um estudo em desenvolvimento que investiga as interações entre regulação, avaliação institucional e estratégias de gestão universitária. Ao integrar aportes da teoria neoinstitucional com evidências empíricas e reflexões críticas a respeito do campo educacional brasileiro, busca-se contribuir com uma compreensão mais sofisticada dos mecanismos de adaptação das IES. Em última instância, trata-se de lançar luz sobre as interfaces regulatórias que, mais do que limitar, têm o potencial de induzir transformações estruturais e simbólicas nas universidades, a fim de reafirmar a importância da avaliação como instrumento de regulação inteligente, dialógica e orientada à melhoria institucional contínua.

## PRESSÕES INSTITUCIONAIS, AJUSTES ESTRATÉGICOS E PADRÕES DE LEGITIMIDADE

Na complexa malha institucional do ensino superior brasileiro, a adaptação das IES às exigências regulatórias do Sinaes (Brasil, 2004) revela um arranjo de estratégias que vão além da mera conformidade normativa. O que se observa, a partir de um conjunto expressivo de evidências empíricas, é a constituição de respostas organizacionais marcadas por práticas isomórficas, tendências de desacoplamento e diferenciações estruturais que impactam diretamente a percepção de legitimidade institucional.

Foram observados comportamentos adaptativos em 160 IES brasileiras a partir da aplicação de um instrumento analítico com foco nas dimensões fundamentais da teoria neoinstitucional. Elementos como alinhamento às normas regulatórias, práticas cerimoniais e resposta às avaliações externas foram observados, o que permitiu identificar padrões

de comportamento institucional diante das pressões exercidas pelo Sinaes (Brasil, 2004). Entre os achados, destacam-se os efeitos do porte institucional sobre a confiança dos stakeholders: instituições maiores, dotadas de estruturas mais robustas, apresentam maior convergência com os padrões esperados, enquanto IES de pequeno porte demonstram variabilidade elevada e menor alinhamento percebido.

Além disso, embora a frequência das avaliações externas (anual, bienal ou trienal) não tenha se mostrado um fator estatisticamente determinante para a variação na confiança institucional, ela sugere a presença de práticas que mantêm políticas formais dissociadas da realidade operacional — fenômeno descrito como desacoplamento por Meyer e Rowan (1977). Essa dissonância entre discurso e prática sinaliza que as exigências regulatórias, ainda que internalizadas, nem sempre provocam transformações profundas no cotidiano institucional, visto que operam mais como mecanismos simbólicos de legitimação externa.

Outro ponto que merece destaque é a correlação positiva entre a confiança dos stakeholders internos e a percepção de melhoria na reputação institucional em função das avaliações positivas do Sinaes (Brasil, 2004). Essa relação evidencia o papel central das avaliações externas como mecanismos de reforço da imagem institucional, de forma que impacta diretamente sua atratividade no cenário educacional. As instituições que logram transmitir confiança interna parecem mais propensas a projetar, externamente, uma imagem de qualidade, conforme apontam estudos como os de Del-Castillo-Feito, Blanco-González e González (2020) e Pedro, Leitão e Alves (2022).

## DINÂMICAS DIFERENCIADAS E IMPLICAÇÕES PARA A REGULAÇÃO INTELIGENTE

As respostas institucionais às pressões regulatórias não são homogêneas. Elas variam em função de recursos disponíveis, cultura organizacional, estrutura de governança e histórico institucional. Ao se analisar a variação entre instituições públicas e privadas, bem como entre IES de diferentes portes, identifica-se uma tendência clara: quanto maior a ca-

pacidade estrutural e técnica, maior o alinhamento às normas e maior a confiança interna gerada. IES públicas de grande porte tendem a apresentar os maiores índices de confiança, enquanto IES privadas de pequeno porte ocupam a faixa inferior desse espectro.

Essas evidências reforçam o argumento de que a regulação deve considerar os contextos institucionais de forma mais refinada. Modelos uniformes de avaliação, aplicados de maneira indistinta, tendem a penalizar as IES com menor capacidade de resposta e, assim, perpetuam-se desigualdades e limita-se o potencial transformador do processo avaliativo. Por outro lado, quando bem articulada, a avaliação pode se constituir como mecanismo inteligente de indução à melhoria contínua, desde que ancorada na compreensão das realidades institucionais e orientada por princípios de equidade e desenvolvimento.

A relação entre confiança, reputação e porte institucional, por exemplo, mostra-se clara e consistente. Diante disso, é evidente que a percepção positiva do desempenho institucional não é apenas resultado de indicadores formais, mas também de processos organizacionais mais amplos que conferem sentido às práticas avaliativas.

Dessa forma, reafirma-se a importância de que a regulação e a avaliação institucional operem como dispositivos estratégicos para o fortalecimento das IES — não somente como instrumentos de controle, mas também como mecanismos de reconhecimento e incentivo ao aperfeiçoamento institucional. A leitura integrada dos dados, à luz da teoria neoinstitucional, possibilita compreender como as pressões coercitivas, normativas e miméticas configuram trajetórias organizacionais diversas e como essas trajetórias se refletem na percepção de legitimidade e sustentabilidade institucional no contexto brasileiro.

## A RECONFIGURAÇÃO DA AÇÃO INSTITUCIONAL SOB PRESSÃO REGULATÓRIA: SENTIDOS E EFEITOS DA AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Os achados derivados da modelagem estatística aplicada neste estudo reforçam a compreensão de que a regulação, no contexto do ensino superior brasileiro, além de ser um instrumento de controle, é também um

mecanismo de indução à transformação organizacional. Os dados indicam que as práticas adotadas pelas IES diante das avaliações externas não se dão de forma aleatória, mas respondem a padrões regulares de comportamento institucional que se alinham ao referencial teórico neoinstitucional. Nesse sentido, o Sinaes opera como vetor estratégico ao interferir nas dinâmicas organizacionais, de modo a influenciar escolhas e promover uma reconfiguração simbólica e operacional nas estruturas universitárias (Brasil, 2004).

Entre os elementos evidenciados, destaca-se a relação entre o porte das instituições e os níveis de confiança percebidos por stakeholders internos. Instituições maiores tendem a demonstrar maior alinhamento com os padrões estabelecidos, o que sugere a adoção de práticas isomórficas em busca de conformidade regulatória e reconhecimento simbólico. Essa conformidade, que ganha força principalmente entre as instituições com maior capacidade organizacional e recursos, pode ser compreendida à luz de DiMaggio e Powell (1983), como um reflexo das pressões coercitivas e miméticas que orientam a ação institucional em ambientes altamente regulados. O alinhamento percebido não é apenas uma resposta instrumental, mas também uma estratégia de inserção e competitividade em um ecossistema em que a reputação e a legitimidade institucional são ativos centrais.

Por outro lado, os dados também sinalizam um fenômeno recorrente de desacoplamento (*decoupling*), tal como problematizado por Meyer e Rowan (1977) e aprofundado por Zucker (1977). Trata-se da desconexão entre o discurso normativo — materializado em políticas e planos formais — e as práticas efetivamente implementadas. As IES, pressionadas pela necessidade de apresentar conformidade, acabam por adotar soluções simbólicas que nem sempre se traduzem em mudanças estruturais. A cultura do “para o MEC ver” ganha espaço e sugere que a pressão regulatória, longe de induzir inovações substantivas, pode alimentar a reprodução de rotinas cerimoniais que reforçam a imagem de aderência, mas fragilizam a integração entre política e prática institucional.

Esses movimentos não são homogêneos. A confiança dos stakeholders internos — entendida como indicador de legitimidade institucional — revela-se significativamente mais presente em instituições públicas e de grande porte, nas quais a percepção de estabilidade e previsibilidade é mais consoli-

dada. Essa observação corrobora os argumentos de Meyer e Rowan (1977), segundo os quais a previsibilidade de recursos e a robustez da estrutura institucional operam como bases simbólicas para a construção de legitimidade. No ambiente das IES públicas, sobretudo as estatais, essa legitimidade é reforçada tanto pela estabilidade dos fluxos de financiamento quanto pela tradição acadêmica que ancora sua reputação institucional.

De forma complementar, os dados demonstram que avaliações externas bem-sucedidas fortalecem a reputação institucional percebida, o que repercute diretamente na confiança de diferentes públicos. O vínculo entre avaliações positivas e melhoria da imagem institucional, como destacam Del-Castillo-Feito, Blanco-González e González (2020) e Pedro, Leitão e Alves (2022), não se restringe ao campo simbólico, mas gera efeitos concretos no fortalecimento da posição institucional no campo do ensino superior, visto que favorece parcerias, atração de talentos e obtenção de recursos. A avaliação, nesse sentido, não é apenas uma ferramenta de diagnóstico, mas também um instrumento que ressignifica a presença pública da instituição.

Por fim, observa-se que os padrões de ação das IES resultam de uma leitura estratégica do ambiente e da institucionalização de normas e práticas originadas do Sinaes. Mesmo quando não há convergência entre as exigências regulatórias e os documentos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), há um movimento de incorporação tácita dessas exigências como parte da cultura organizacional. Conforme argumentam Meyer e Rowan (1977) e Zucker (1977), esse processo de internalização simbólica das normas externas redefine o ethos institucional e, consequentemente, moldam práticas, discursos e estruturas de governança, mesmo quando não formalmente explicitadas. Trata-se, portanto, de uma adaptação que vai além da obediência regulatória, uma vez que revela a profunda influência da avaliação sobre a constituição da identidade organizacional no ensino superior brasileiro contemporâneo.

## CONSIDERAÇÕES

As contribuições da teoria neoinstitucional permitem compreender as instituições de ensino superior como organizações imersas em con-

textos regulatórios e simbólicos que orientam seus comportamentos para além da racionalidade técnica. A ação institucional, neste cenário, é perpassada por pressões que moldam estruturas e práticas, especialmente quando a legitimidade e o reconhecimento social estão em disputa. Assim, mesmo diante de distintas missões, naturezas jurídicas ou formatos organizacionais, as universidades respondem a influências do ambiente institucional que reconfiguram seus caminhos estratégicos e operacionais.

O Sinaes surge nesse momento como instrumento de avaliação e como agente modelador das ações das IES. Ao delimitar padrões, definir indicadores e fomentar processos periódicos de julgamento externo, ele se estabelece como vetor de transformação e reposicionamento. A análise dos resultados oriundos de 160 instituições de ensino superior evidencia que, embora a regulação vise a assegurar qualidade, sua principal consequência tem sido a padronização de práticas e a indução de movimentos isomórficos.

Instituições de maior porte, ao responderem às exigências regulatórias, tendem a replicar modelos de sucesso amplamente reconhecidos, sobretudo no campo das práticas formais e da estruturação de seus sistemas de qualidade. A influência das pressões miméticas e normativas é clara nesse processo, como postulam DiMaggio e Powell (1983). A conformidade, nesse contexto, funciona como capital simbólico, para potencializar a percepção de eficiência e fortalecer a confiança dos stakeholders internos, mesmo que os efeitos operacionais dessas práticas nem sempre se traduzam em mudanças substanciais.

Por outro lado, os dados revelam uma tensão entre os discursos formais de conformidade e a realidade institucional, o que sugere o fenômeno do desacoplamento — conceito central na obra de Meyer e Rowan (1977). A pressão para atender aos critérios externos, especialmente em instituições com menor capacidade organizacional, leva à adoção de práticas superficiais, desvinculadas dos planos estratégicos e do PDI. Esse cenário alimenta uma cultura institucional voltada à aparência de aderência, de maneira que corrói o potencial emancipador da avaliação e fragiliza a construção de políticas educacionais enraizadas na missão institucional.

Ainda assim, a avaliação externa tem sido eficaz na geração de ativos simbólicos. A percepção de reputação institucional e o fortalecimento da imagem pública das instituições ganham fôlego diante de bons resultados nos rankings e indicadores do Sinaes. A elevação da confiança dos públicos internos, apontada por pesquisas como a de Pedro, Leitão e Alves (2021a; 2021b), evidencia que a legitimidade não é apenas construída por qualidade substantiva, mas também por sinais de conformidade e desempenho regulatório. Avaliações positivas, portanto, consolidam-se como catalisadores de credibilidade e diferencial competitivo no ecossistema do ensino superior.

Outro ponto destacado é a diferença nas respostas institucionais em função do tipo e do porte das IES. As instituições públicas, em especial as estatais de grande porte, demonstram maior capacidade de adaptação às exigências do Sinaes. Isso decorre, em parte, da previsibilidade de recursos e da estabilidade organizacional que caracterizam essas organizações. O reconhecimento de sua legitimidade histórica e sua robustez institucional facilitam o alinhamento a padrões regulatórios, como evidenciado nos modelos mais bem avaliados.

A análise, então, revela que as práticas regulatórias moldam profundamente a cultura de gestão universitária. O Sinaes, ao estabelecer diretrizes e métricas, torna-se uma força transformadora que redefine prioridades, orienta investimentos e influencia a identidade organizacional. Ainda que esse movimento amplie a visibilidade da avaliação, também acirra o risco de captura simbólica da qualidade — ou seja, de uma aderência formal sem transformação substantiva.

Dessa forma, é necessário reforçar o caráter formativo da avaliação institucional. O potencial do Sinaes não reside apenas em sua capacidade de ordenar o sistema, mas também em sua função de induzir inovação e responsabilização ampliada. A regulação inteligente, para ser efetiva, deve ser menos um instrumento de vigilância e mais um catalisador de aprimoramento contínuo, alinhado às especificidades, à missão e à vocação institucional de cada universidade.



## REFERÊNCIAS

- ALEIXO, A. M.; AZEITEIRO, U. M.; LEAL, S. Conceptualization of Sustainable Higher Education Institutions Roles Barriers and Challenges for Sustainability: An Exploratory Study in Portugal. **Journal of Cleaner Production**, v. 172, p. 1664-1673, 2018.
- ALEIXO, A. M.; LEAL, S.; AZEITEIRO, U. M. UN Decade of Education for Sustainable Development: Perceptions of Higher Education Institution's Stakeholders. In: LEAL FILHO, W. **Handbook of Sustainability Science and Research**. Springer, 2017. p. 417-428. Disponível em: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-47877-7\\_28](https://doi.org/10.1007/978-3-319-47877-7_28). Acesso em: 03/03/2025
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 1, 15 abr. 2004.
- CARVALHO, T.; SANTIAGO, R. **Professionalism Managerialism and Reform in Higher Education and the Health Services**: The European Welfare State and the Rise of the Knowledge Society. New York: Palgrave Macmillan, 2015.
- DEL-CASTILLO-FEITO C.; BLANCO-GONZÁLEZ A.; DELGADO-ALEMANY R. The Relationship between Image Legitimacy and Reputation as a Sustainable Strategy: Students' Versus Professors' Perceptions in the Higher Education Sector. **Sustainability**, v. 12, n. 3, p. 11-89, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su12031189>. Acesso em: 10/03/2025
- DEL-CASTILLO-FEITO C.; BLANCO-GONZÁLEZ A.; GONZÁLEZ A. M. The Impact of Corporate Social Responsibility on Customer Loyalty in Hypermarkets: A New Approach Based on a Cause-Related Marketing Campaign. **Corporate Social Responsibility and Environmental Management**, v. 27, n. 4, p. 1908-1917, 2020.
- DILL, D. D. Quality by Design: Towards a Framework for Academic Quality Management. In: SMART J. C. **Higher Education**: Handbook of Theory and Research. New York: Agathon Press, 1992.

DILL, D. D.; SOO, M. Transparency and Quality in Higher Education Markets. In: TEICHLER, U.; EMMERMAN, J. C. **Higher Education in a Globalized Society**. p. 61-85. London: Routledge, 2011.

DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. **American Sociological Review**, v. 48, n. 2, p. 147-160, 1983. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/2095101>. Acesso em: 15/03/2025.

EL-KHAWAS, E. Accreditation in the USA: Origins Developments and Future Prospects. **European Journal of Education**, v. 33, n. 3, p. 239-255, 1998.

EL-KHAWAS, E. Quality Assurance as a Policy Instrument: What's Ahead? In: TEICHLER, U.; YOKOYAMA, K. **The Changing Academic Profession**. p. 217-232 Dordrecht: Springer, 2013.

HAIR, J. F. *et al.* **Multivariate Data Analysis**. 7th ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2010.

KLINE, R. B. **Principles and Practice of Structural Equation Modeling**. 3rd ed. New York: Guilford Press, 2015.

KOGAN, M.; HANNEY, S. **Reforming Higher Education**. London: Jessica Kingsley Publishers, 2000.

LIMA, L. C. Avaliação das Políticas Públicas de Educação: uma análise do impacto do PROUNI nas instituições privadas de ensino superior. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 4, p. 1001-1020, 2016.

McLAUGHLIN, G. W.; McLAUGHLIN, J. S.; McLAUGHLIN, J. E. Higher Education Institutional Rankings: Evaluating Their Credibility for Branding and Marketing. In: **M. B. Paulsen, Higher Education: Handbook of Theory and Research** (pp. 499-533). Springer, 2018. Disponível em: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-58527-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-58527-7_11). Acesso em: 18 abr. 2025

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. **American Journal of Sociology**, v. 83, n. 2, p. 340-363, 1977. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/226550>. Acesso em: 19 abr. 2025

NEAVE, G.; VAN VUGHT, F. A. **Prometheus Bound: The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe**. Oxford: Pergamon Press, 1991.

NUNES, M. T.; AMARAL, A. Challenges in the implementation of external quality assurance: The case of a small-sized university in Brazil. **Quality in Higher Education**, v. 21, n. 2, p. 121-139, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13538322.2015.1052779>. Acesso em: 20 abr. 2025

OECD. **Education in Brazil: An International Perspective**. Paris: OECD Publishing, 2018.

OLIVER, C. Strategic Responses to Institutional Processes. **Academy of Management Review**, v. 16, n. 1, p. 145-179, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.5465/amr.1991.4279002>. Acesso em: 20 abr. 2025

PEDRO, L.; LEITÃO, J.; ALVES, H. Can Higher Education Institutions' Stakeholders Drive Regional Sustainable Development? Yes They Can?! **IEEE Transactions on Engineering Management**, v. 68, n. 4, p. 1131-1143, 2021a. Disponível em: <https://doi.org/10.1109/TEM.2021.3103285>. Acesso em: 20 abr. 2025

PEDRO, L.; LEITÃO, J.; ALVES, H. Higher Education Institutions and Sustainable Development: A Review of the Stakeholders' Perspective. In: LEAL FILHO W. **Handbook of Theory and Practice of Sustainable Development in Higher Education**. p. 109-126. Springer, 2021b.

PEDRO, L.; LEITÃO, J.; ALVES, H. Stakeholders' Perceptions of Sustainable Development in Higher Education Institutions. **Sustainability**, v. 14, n. 3, p. 1-20, 2022.

RISTOFF, D.; GIOLO, J. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 925-944, 2006.

SÁ, M. J.; TAVARES, O. Higher education institutions' responses to quality assessment: Differentiation and integration. **Tertiary Education and Management**, v. 24, n. 2, p. 123-136, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13583883.2018.1445927>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SCHUMACKER, R. E.; LOMAX, R. G. **A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling**. 4th ed. New York: Routledge, 2016.

SCOTT, W. R. **Institutions and Organizations: Ideas and Interests**. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2008.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. Avaliação e regulação na educação superior brasileira: um balanço das reformas nos governos FHC e Lula. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 931-952, 2009.

TOLBERT, P. S.; ZUCKER, L. G. Institutional Sources of Change in the Formal Structure of Organizations: The Diffusion of Civil Service Reform 1880-1935. **Administrative Science Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 22-39, 1983.

TRINDADE, H. Interesses corporativos na Universidade: o caso da UFRGS. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 78-105, 1999.

ZUCKER, L. G. The Role of Institutionalization in Cultural Persistence. **American Sociological Review**, v. 42, n. 5, p. 726-743, 1977.

# O IMPACTO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA NOS RESULTADOS AVALIATIVOS DE CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA

*Glauce Pereira*

<http://dx.doi.org/10.18616/interfaces04>

SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar o impacto da proposta pedagógica nos resultados das avaliações *in loco*, um dos pilares do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes (Brasil, 2004), de forma que se destaca como diferencial competitivo para as instituições de ensino superior. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) estabelece a obrigatoriedade de as instituições elaborarem e implementarem suas propostas pedagógicas, a fim de respeitar os princípios éticos e educacionais previstos (Brasil, 1996). O projeto político-pedagógico (PPP), por sua vez, reflete a identidade institucional ao alinhar-se a valores organizacionais e às demandas de uma sociedade em transformação. Ele desempenha um papel central na formação de profissionais críticos, reflexivos e criativos, conforme destacado por Medel (2008).

Este estudo de caso analisa a proposta pedagógica dos cursos superiores de tecnologia de uma instituição de ensino superior, fundamentada em autores de referência no campo educacional, e examina dados quantitativos e qualitativos dos processos avaliativos de reconhecimento e renovação de cursos realizados pelo Ministério da Educação (MEC) em 2023, os quais resultaram em conceitos 4 e 5 no indicador 1.6 Metodologia. Os processos avaliativos de reconhecimento do curso utilizam os instrumentos de avaliação vigentes e consideram três dimensões a serem avaliadas: organização didático-pedagógica, corpo docente e tutorial e infraestrutura (Brasil, 2024).

A dimensão organização didático-pedagógica destaca e avalia a proposta pedagógica institucional, em especial no indicador 1.6 Metodologia, o qual explica que, para alcançar a nota máxima, a instituição deve comprovar que:

A metodologia, constante no PPC (e de acordo com as DCN, quando houver), atende ao desenvolvimento de conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao

contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente, coaduna-se com práticas pedagógicas que estimulam a ação discente em uma relação teoria-prática, e é claramente inovadora e embasada em recursos que proporcionam aprendizagens diferenciadas dentro da área (INEP, 2017).

Conforme visto nesta citação, as estratégias de aprendizagem, a autonomia discente e as práticas pedagógicas são fundamentais para o atendimento integral desse indicador.

Outros indicadores como o 1.12 Apoio ao Discente e o 1.19 Procedimentos de Acompanhamento e de Avaliação dos Processos de Ensino-aprendizagem fortalecem a importância de uma proposta pedagógica que objetive a aprendizagem contínua dos alunos, visto que resulta num diferencial para o currículo do curso e para a competitividade da instituição. Neste artigo, não foram analisados esses indicadores, ainda assim é válido mencioná-los pelo impacto que a proposta pedagógica tem neles no momento da avaliação. A partir disso, este artigo busca evidenciar como a proposta pedagógica pode se consolidar como diferencial competitivo no currículo e na gestão institucional.

## A PROPOSTA PEDAGÓGICA

A elaboração e execução da proposta pedagógica é uma responsabilidade institucional e deve estar alinhada aos valores e aos princípios que fundamentam sua identidade e missão educacional.

Diante disso, a instituição de ensino analisada neste artigo baseia-se em teorias de cinco pensadores no campo educacional, cujas contribuições oferecem olhares diferentes sobre o processo de aprendizagem. Cada autor foi incorporado de forma estratégica ao considerar a convergência de suas ideias com os objetivos institucionais. Essa inter-relação é aplicada diretamente nas práticas pedagógicas, com foco no desenvolvimento de

profissionais e cidadãos competentes, críticos e qualificados para atuar em suas áreas de formação.

## Construtivismo de Jean Piaget

Jean Piaget, biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, desenvolveu a teoria do construtivismo, que enfatiza a construção do conhecimento pela interação entre o indivíduo e o meio. Segundo Piaget, a aprendizagem ocorre por meio de ações do sujeito, que reorganizam e ampliam esquemas mentais previamente existentes (Palangana, 2015).

Para Piaget, a ação da criança sobre o meio produz um conhecimento funcional cada vez mais complexo, visto que cria, constantemente, novas combinações ou novos esquemas (Palangana, 2015). Por isso, a proposta pedagógica apresentada prevê momentos em que o aluno será o protagonista das atividades metodológicas desenvolvidas pelos docentes, pois é nessa ação ativa do indivíduo que a aprendizagem se desenvolve.

## Socio-interacionismo de Lev Vygotsky

Lev Vygotsky, psicólogo e teórico da educação, destacou a interação social como um elemento que está presente no desenvolvimento humano. Sua teoria do sociointeracionismo argumenta que o aprendizado ocorre por meio das trocas entre os indivíduos e seu meio cultural (Taille; Oliveira; Dantas, 2019).

A proposta pedagógica utiliza-se de seu pensamento e enfatiza que é no contato e na troca com o outro que o indivíduo aprende. Desta forma, além das atividades metodológicas propostas pelos docentes, o projeto pedagógico dos cursos prevê momentos de atividades coletivas, como o desenvolvimento dos projetos de extensão e do projeto integrador. Essas interações incentivam o enfrentamento de diferentes perspectivas, pois desenvolve habilidades socioemocionais e reforça a formação crítica dos estudantes.



## Paulo Freire

Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, destacou-se ao apresentar a importância do desenvolvimento de uma formação crítica-reflexiva a partir da realidade na qual os alunos estão inseridos. Em seu livro “Educação e Mudança”, Freire destaca o homem como um ser inacabado e, sabendo disso, capaz de ser educado (Freire, 1979).

A proposta de Freire é uma pedagogia libertadora, que busca romper com essa ordem classista. Essa educação crítica visa empoderar os indivíduos, de maneira a transformá-los em agentes de mudança social capazes de lutar por uma sociedade justa e igualitária (Freire, 1979).

Assim, a proposta pedagógica da instituição prevê momentos em que o aluno atue criticamente para intervir na sociedade na qual está inserido. Nesse contexto, destaca-se, por exemplo, o Projeto Integrador que, dentre seus objetivos, busca identificar um problema real e apresentar uma solução a partir de uma visão crítica e reflexiva.

## A Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) e a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), de Feuerstein

Reuven Feuerstein, psicólogo e educador israelense, introduziu a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (TMCE) e a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). Para Feuerstein, todas as pessoas são capazes de aprender, independente do contexto de vida, da idade, do nível de escolaridade ou da experiência profissional. Elas necessitam desenvolver seu potencial cognitivo e, para isso, necessitam da mediação do professor (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014).

A Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) apresenta que, mesmo que existam barreiras etiológicas que possam ser naturais ou por condições adquiridas e, ainda, possam ser ambientais e emocionais,

causadas por privação cultural ou diferenças culturais resultadas de privação na primeira infância, falhas educacionais e similares, essas barreiras podem ser vencidas pela aplicação da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014). A EAM ocorre quando uma pessoa (mediador), que possui conhecimento, experiência e intenções, medeia o mundo, de tal modo que torna mais fácil de entendê-lo e dá significado a ele pela adição de estímulo direto (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014).

Segundo Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), o desempenho do aluno em sala de aula está diretamente relacionado ao mediador e à mediação, desde que esta seja conduzida com base nos critérios específicos de mediação e tenha como objetivo apoiar a construção de estruturas cognitivas que permitam o desenvolvimento da capacidade de modificabilidade cognitiva. Além disso, para que ocorra de fato a modificabilidade cognitiva, é essencial que o professor não apenas compreenda os critérios de mediação, mas também os domine de forma que possam orientar a interação mediada em sala de aula. Em outras palavras, para que haja modificabilidade cognitiva estrutural, o professor deve desenvolver, juntamente com a mediação, os três principais critérios universais: intencionalidade e reciprocidade; significado; e transcendência.

A proposta pedagógica da instituição acredita que todos os alunos são capazes de aprender por meio da EAM, mesmo que necessitem de estímulos e tempos diferentes para o aprendizado.

## O Pensamento Complexo de Morin

Edgar Morin, filósofo francês, propõe o Pensamento Complexo, que enfatiza a interconexão entre os saberes e a necessidade de integrar diferentes disciplinas para compreender a realidade de forma abrangente (Salles Filho, 2020). Para Morin, o todo só pode ser entendido por meio da relação dinâmica entre suas partes.

De acordo com Morin, a complexidade acarreta não separar termos em relação à análise. Ao mesmo tempo, isso não impede de dis-

tingui-los para conseguir relacioná-los. Pensar o todo não exclui discutir e relacionar suas partes distintas (Salles Filho, 2020).

Na proposta pedagógica analisada, a teoria do Pensamento Complexo de Morin é evidenciada por meio da matriz curricular dos cursos que está fundamentada na interconexão de espaços de aprendizagem. Apesar de os cursos apresentarem disciplinas que são, num primeiro momento, isoladas, por meio da aplicação da proposta pedagógica e da teoria de Morin, a lógica interdisciplinar se sobrepõe, ou seja, mais importante que a soma das partes (cada disciplina) é o resultado que se espera ao final do curso, que é o desenvolvimento do perfil profissional de conclusão pelos alunos. Isso só é possível quando cada professor identifica sua disciplina como parte de um todo, e quando o perfil profissional de conclusão só é possível de ser alcançado com todas as disciplinas desenvolvidas com êxito pelos alunos. Nenhuma tem mais ou menos importância que a outra na formação dos profissionais desejados.

## AVALIAÇÕES *IN LOCO*

As avaliações *in loco*, a partir de processo previamente instruído na Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (Seres/MEC), são realizadas por meio da aplicação de instrumentos (Brasil, 2024). Conforme apresentado na introdução, além da análise dos autores que embasam a proposta pedagógica dos cursos superiores da instituição estudada, também foram analisados 13 processos avaliativos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso, ocorridos em 2023.

A seguir, a Tabela 1 apresenta os cursos e o resultado do indicador 1.6 Metodologia do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância / Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento. Nota-se que alguns cursos se repetem, pois foram avaliados em mantidas diferentes.

Tabela 1 – Cursos avaliados e conceitos do Indicador 1.6 (Metodologia)

<b>Curso</b>	<b>Indicador 1.6</b>
<b>Análise e Desenvolvimento de Sistemas</b>	<b>4</b>
<b>Design de Interiores</b>	<b>5</b>
<b>Design de Moda</b>	<b>5</b>
<b>Estética e Cosmética</b>	<b>4</b>
<b>Estética e Cosmética</b>	<b>5</b>
<b>Gastronomia</b>	<b>5</b>
<b>Gestão Comercial</b>	<b>4</b>
<b>Gestão da Tecnologia da Informação</b>	<b>4</b>
<b>Podologia</b>	<b>4</b>
<b>Processos Gerenciais</b>	<b>4</b>
<b>Processos Gerenciais</b>	<b>5</b>
<b>Processos Gerenciais</b>	<b>5</b>
<b>Processos Gerenciais</b>	<b>4</b>

Fonte: elaborada pela autora com base nos Relatórios de Avaliação do INEP (2024).

A partir da Tabela 1, é possível identificar que nenhuma das avaliações gerou conceito menor que 4 no indicador analisado. Das 13 visitas *in loco* de 2023, 46% dos cursos tiveram conceito máximo no item que avalia metodologia, entendendo-se como a síntese da proposta pedagógica da instituição. E 53% tiveram a segunda melhor nota. Além do conceito do indicador 1.6, vale ressaltar que apenas um curso teve conceito final de faixa menor que 4, o que apresenta um diferencial para a instituição de ensino dentro dos padrões avaliativos do MEC.

Para além dos aspectos quantitativos, também foram analisadas as justificativas para os referidos conceitos no indicador 1.6 de todos os processos considerados neste estudo. A seguir, o Quadro 1 apresenta o resumo destas justificativas:

Quadro 1 – Resumo da justificativa para o conceito

[...] apontam para o desenvolvimento de conteúdos com a previsão de projetos ou trabalhos com o objetivo de potencializar a concepção do conhecimento por meio da utilização de metodologias que promovam a autonomia e o interesse do estudante, a fim de estimular a participação em atividades individuais ou em grupo. [...] Ademais, a prática metodológica coaduna-se com práticas pedagógicas que estimulam a ação do estudante em uma relação teoria-prática de forma diversificada, uma vez que se identificou a prática do desenvolvimento de seminários, palestras, dinâmicas, dentre outras atividades. Não ficou evidenciado o embasamento do uso de recursos que proporcionassem atividades diferenciadas.

[...] Constatou-se a existência de os professores sempre construírem atividades para o desenvolvimento da capacidade projetual do aluno. Observou-se a preocupação da IES em fornecer materiais e técnicas para utilização de novas metodologias de ensino e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com a intenção de buscar uma relação teoria-prática profícua.

A metodologia de ensino utilizada está baseada nas correntes teóricas do construtivismo e do sociointeracionismo. Diante disto, as estratégias de aprendizagem estão alinhadas ao conteúdo do curso, apresentadas nos planos de ensino. Estas contemplam trabalhos em equipe, pesquisas, estudos de caso, elaboração de projetos, visitas técnicas, mapas mentais, entre outros, a fim de possibilitar a compreensão de fenômenos e solução de problemas reais identificados no mercado e na sociedade. Neste ponto, é válido ressaltar que os docentes apresentam liberdade para a definição das estratégias metodológicas utilizadas em sala, de acordo com a disciplina e os indicadores de aprendizagem apresentados [...]. É válido ressaltar que os discentes elogiaram fortemente os docentes e a forma pela qual eles apresentam os conteúdos e as atividades.

Continua...

Continuação.

A página 34 do PPC descreve uma metodologia relacionada ao construtivismo e ao sociointeracionismo. O item 1.6.1 Desenvolvimento da página 35 aponta as estratégias de aprendizagem utilizadas e que estão alinhadas ao conteúdo do curso, apresentadas nos planos de ensino. Essas estratégias são: trabalhos em equipe, pesquisas, estudos de caso, elaboração de projetos, visitas técnicas, mapas mentais, entre outros, a fim de possibilitar a compreensão de fenômenos e solução de problemas reais identificados no mercado e na sociedade. A relação teoria e prática está apresentada na página 36 do PPC, item 1.6.3 Desenvolvimento da autonomia e estímulo ao desenvolvimento de teoria-prática. Esse item descreve uma abordagem pedagógica do curso voltada para a formação de profissionais, que além do conhecimento teórico sejam capazes de atuar de forma proativa e comprometida em situações diversas [...].

[...] verifica-se que as metodologias propostas do Curso Superior de Tecnologia em Estética e Cosmética da Faculdade são integradas e buscam atender aos conteúdos propostos. A estrutura curricular apresentada propicia novos cenários e formas pedagógicas estimuladoras no processo de ensino-aprendizagem, com o desenvolvimento de habilidades socioemocionais (pensamento crítico, resolução de problemas, autonomia criativa e inovação, dentre outras). Também está prevista a diversificação de práticas pedagógicas adotadas em razão da necessidade de atendimento especial ao discente, acompanhado pelo serviço de atendimento psicopedagógico disponibilizado pela Instituição mediante atendimento individualizado e por meio de parcerias estabelecidas pela IES junto a profissionais externos.

A proposta pedagógica do Curso propõe interdisciplinaridade, inter-relação e complementação de saberes; o aluno como protagonista; o professor mediador; habilidades cognitivas; competências socioemocionais; avaliação formativa (indicadores de aprendizagem); projeto integrador; e interdisciplinaridade por meio das atividades de extensão. As estratégias de aprendizagem estão alinhadas ao conteúdo do curso, apresentadas nos planos de ensino. Estas contemplam trabalhos em equipe, pesquisas, estudos de caso, elaboração de projetos, visitas técnicas, mapas mentais, entre outros, para possibilitar a compreensão de fenômenos e solução de problemas reais identificados no mercado e na sociedade. A acessibilidade metodológica é efetivada conforme as características de cada aluno, por meio da realização de um atendimento diferenciado. Além disso, a proposta pedagógica prevê palestras, semana de ação pela educação inclusiva, entre outros. Em entrevistas realizadas e na análise da documentação fornecida, o Curso proporciona aos alunos o desenvolvimento da capacidade de inovação, trabalho em equipe, objetividade e argumentação. Destaca-se que a metodologia prevê a utilização de tecnologias, como o MS Teams, objetos de aprendizagem, ferramentas de interatividade, entre outras, e se fundamenta na Andragogia (tomada de decisão por parte do aluno) e na Heutagogia (autoaprendizagem pela significação, sob a perspectiva do conhecimento compartilhado) como teorias norteadoras das práticas do desenvolvimento da autonomia do aluno. Além destas teorias, a proposta pedagógica também apresenta o Projeto Integrador e as unidades curriculares destinadas à extensão como propulsores do desenvolvimento da autonomia dos alunos, que irão construir os conhecimentos e relacionar os conteúdos nas proposições de soluções. O Projeto Integrador é desenvolvido ao longo da última fase do curso, com o intuito de ampliar, construir e aplicar conhecimentos por meio da pesquisa e da socialização destes, além de proporcionar aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades e atitudes que lhes permitam analisar e discutir a ciência e as suas soluções para os problemas sociais e empresariais [...].

Continua...

Continuação.

[...] a metodologia de aprendizagem está centrada em processo de ensino com a utilização de sala de aula e laboratório de informática. O currículo do CST de Gestão Comercial prioriza atividades como: trabalhos em equipe, pesquisas, estudos de caso, elaboração de projetos, visitas técnicas, mapas mentais, entre outros, a fim de possibilitar a compreensão de fenômenos e solução de problemas reais identificados no mercado e na sociedade. As políticas de avaliação tendem ao desenvolvimento de conteúdos e partem da premissa do contínuo acompanhamento das atividades. A articulação entre a teoria-prática atende ao desenvolvimento de conteúdo.

A metodologia proposta, descrita no item 1.6 do PPC, é centrada no construtivismo de Piaget, que enfatiza a ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento, enquanto o sociointeracionismo de Vygotsky evidencia a interação social [...]. No curso, a articulação entre teoria e prática é uma forte aliada das atividades interdisciplinares e a metodologia de ensino e aprendizagem está baseada, conforme relatado no PPC, em trabalhos em equipe, pesquisas, estudos de caso, elaboração de projetos, visitas técnicas, mapas mentais, entre outros, a fim de possibilitar a compreensão de fenômenos e solução de problemas reais identificados no mercado e na sociedade [...].

A metodologia constante no PPC (referida durante a visita externa virtual in loco) considera a formação que seja possível corroborar com os saberes do discente, que serão critérios de avaliação da formação do perfil do egresso (saber, saber ser e saber fazer). Considera colocar em prática o proposto pelos autores da educação superior: Pensamento organizador segundo Edgar Morin; Construtivismo segundo Jean Piaget; Sociointeracionismo segundo Lev Vygotsky; Criticidade e conhecimento compartilhado segundo Paulo Freire; Experiência de aprendizagem mediada segundo Reuven Feuerstein. Considera: 1) desenvolvimento de conteúdos e estratégias de aprendizagem; 2) acessibilidade metodológica; 3) desenvolvimento de autonomia e estímulo ao desenvolvimento de teoria-prática [...].

A metodologia utilizada pelo CST em Processos Gerenciais está bem apresentada no PPC, em consonância com o PDI, e atende ao desenvolvimento dos conteúdos previstos nos planos de ensino. Conforme se ouviu dos docentes, durante as reuniões da visita in loco, a metodologia também possibilita o atendimento das estratégias de aprendizagem e o acompanhamento das atividades e do desenvolvimento dos alunos, entre outras possibilidades. A percepção discente da relação entre teoria e prática foi relatada pelos estudantes e creditada a experiência dos docentes e o método utilizado [...].

A metodologia, prevista no PPC a partir da página 29, item 1.6, que pôde ser comprovada nas reuniões virtuais realizadas, atende ao desenvolvimento de conteúdos e às estratégias de aprendizagem, como trabalhos em equipe, pesquisas, estudos de caso, elaboração de projetos e visitas técnicas. O contínuo acompanhamento das atividades, a acessibilidade metodológica e a autonomia do discente estão previstos a partir da página 30 do PPC e foram comprovados durante as reuniões virtuais. As práticas pedagógicas que estimulem a ação discente em uma relação teoria-prática são previstas no PPC e confirmadas pelo oferecimento de certificações intermediárias que promovem um diferencial do curso e permitem a comprovação de formações específicas, de modo que possibilita ao aluno o ingresso ou a ascensão no mercado de trabalho. Os conteúdos trabalhados ao longo das disciplinas, sobretudo na disciplina Gestão da Performance Organizacional, permitem analisar e discutir a ciência e suas soluções para os problemas sociais e empresariais. Há também a prática das visitas técnicas constantes e evidenciadas por relatórios, a utilização de software de jogos empresariais, gamificação e o evento “Maratona de Inovação” desenvolvido pela IES, que permitem uma aprendizagem diferenciada dentro da área de formação.

Continua...

Continuação.

A Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) e da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), ambas de Feuerstein, resgatam elementos do construtivismo de Piaget e do sociointeracionismo de Vygotsky, visto que reconhecem a essência biológica e social do ser humano, sua relação dialética. Atendem ao desenvolvimento de conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente. Coadunam-se com práticas pedagógicas que estimulam a ação discente em uma relação teoria-prática e são claramente inovadoras e embasadas em recursos que proporcionam aprendizagens diferenciadas dentro da área. A proposta pedagógica identifica-se com a concepção de Feuerstein de que todo indivíduo é modificável e de que o fator determinante para o desenvolvimento das capacidades mentais é o tipo de interação do sujeito com o meio. Nesta perspectiva, o professor exerce a função de mediador no processo de aprendizagem. Por fim, com o objetivo de possibilitar aos professores e alunos mais interação, compartilhamento de informações e extrapolação do espaço de educação para fora da sala de aula, são utilizados ambientes virtuais de aprendizagem como o MS Teams, mídias digitais de forma geral (webquest, jogos, objetos de aprendizagem, ferramentas interativas, entre outros) como recursos para todas as unidades curriculares. Em suma: desenvolvimento de conteúdos e estratégias de aprendizagem, de forma que as estratégias de aprendizagem estão alinhadas ao conteúdo do curso, apresentadas nos planos de ensino. Estas contemplam trabalhos em equipe, pesquisas, estudos de caso, elaboração de projetos, visitas técnicas, mapas mentais, entre outros, a fim de possibilitar a compreensão de fenômenos e solução de problemas reais identificados no mercado e na sociedade. [...] Além dessas teorias, a proposta pedagógica também apresenta o Projeto Integrador e as unidades curriculares destinadas à extensão como propulsores do desenvolvimento da autonomia dos alunos, pois tem como apresentar problemas e demandas reais aos alunos que irão construir os conhecimentos e relacionar os conteúdos nas proposições de soluções. O Projeto Integrador é desenvolvido ao longo da última fase do curso, com o intuito de ampliar, construir e aplicar conhecimentos por meio da pesquisa e da socialização destes. É também objetivo do PI proporcionar aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades e atitudes que lhes permitam analisar e discutir a ciência e suas soluções para os problemas sociais e empresariais. Ao considerar a exigência do mercado para que todos os profissionais, independentemente do nível hierárquico, façam a gestão de suas tarefas e de sua carreira, é imprescindível proporcionar aos alunos o desenvolvimento da capacidade de inovação, trabalho em equipe, objetividade e argumentação [...].

Por meio da análise do PPC e da visita in loco, conseguimos constatar que a metodologia atende ao desenvolvimento de conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente, com práticas pedagógicas que estimulam a ação discente em uma relação teoria-prática [...].

Fonte: elaborado pela autora com base nos Relatórios de Avaliação do INEP  
(Brasil, 2024).

É possível identificar que os avaliadores, além de evidenciar, por meio dos registros, uma proposta pedagógica que atende aos critérios de qualidade do MEC, também comprovaram esse diferencial nas reu-



niões com alunos, professores e demais membros da instituição de ensino. Também é observável, a partir das justificativas apresentadas pelos avaliadores, que a proposta pedagógica apresenta características que a definem como inovadora, com foco na formação integral, na flexibilidade e no atendimento personalizado aos alunos, além do incentivo à inovação e à autonomia destes. Ademais, valoriza a experiência docente e o feedback discente, por meio de uma abordagem baseada em teorias educacionais sólidas e fundamentadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo demonstrou como a proposta pedagógica de uma instituição de ensino superior impacta diretamente os resultados das avaliações *in loco*. Ao colocar o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem, de maneira a promover interações colaborativas, criticidade e autonomia, a proposta pedagógica consolida-se como um diferencial competitivo. Essa característica fortalece a divulgação institucional, contribui para a permanência acadêmica e a formação de profissionais críticos, reflexivos e competentes, demandados pela sociedade.

A análise também evidenciou que a atuação docente é impactada por meio da proposta pedagógica, uma vez que, para que esta se concretize, a prática precisa estar alinhada à teoria. As metodologias utilizadas devem oportunizar o protagonismo dos alunos, promover a relação com o outro, estimular a autonomia crítico-reflexiva, sempre acreditando no potencial, no desenvolvimento e na aprendizagem deles, desde que devidamente mediados, com base no entendimento de que todos fazem parte de uma engrenagem que visa contribuir para que os alunos atendam ao perfil profissional de conclusão de curso.

Por fim, a partir dessa análise, também é possível identificar a instituição de ensino como a instituição social descrita por Chauí (2003), cujas mudanças acompanham as transformações sociais, econômicas e políticas e, como tal, exprime a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Em síntese, a instituição demonstra um alinhamento claro

entre sua proposta pedagógica, suas práticas aplicadas e as demandas do mercado, para promover um ambiente de aprendizado dinâmico, inovador e inclusivo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**: reconhecimento e renovação de reconhecimento. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-in-loco/instrumentos-de-avaliacao>. Acesso em: 5 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Avaliação in loco**. [Brasília]: Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-in-loco>. Acesso em: 5 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, n. 72, seção 1, p. 1, 15 abr. 2004.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Minas Gerais, 2003, nº 24, p. 5-15, 5 out. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2024.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Rafael S.; FALIK, Louis H. **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Tradução de Aline Kaehler. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **Projeto político-pedagógico: construção e implementação na escola**. Campinas, SC: Autores Associados, 2008.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. 1. ed. São Paulo: Summus, 2015. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 26 out. 2024.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de paz e educação para a paz: olhares a partir da complexidade**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2020. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 17 nov. 2024.

TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 28. ed. São Paulo: Summus, 2019. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 15 set. 2024.

# AVALIAÇÃO E INOVAÇÃO EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: O (DES)ALINHAMENTO ESTRATÉGICO DAS CPAS E OS DESAFIOS DA QUALIDADE TRANSFORMADORA

*Thiago Henrique Almino Francisco*

<http://dx.doi.org/10.18616/interfaces05>

SUMÁRIO

## IA: INOVAÇÃO COMO DIRETRIZ ESTRATÉGICA NA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A CPA E OS CAMINHOS PARA A GOVERNANÇA DA QUALIDADE

A inovação e a garantia de qualidade figuram como pilares estratégicos para a sustentabilidade das instituições de ensino superior (IES), especialmente em contextos marcados por profundas transformações tecnológicas, sociais e regulatórias. Nessa perspectiva, as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) emergem como atores relevantes, ainda que pouco reconhecidos, na interseção entre avaliação institucional e cultura inovadora. Apesar da centralidade dessas comissões nos sistemas internos de qualidade, observa-se que sua atuação permanece, muitas vezes, limitada a uma dimensão político-institucional, desvinculada das agendas técnicas e inovadoras das universidades.

A literatura nacional e internacional, que fundamenta essa reflexão, aponta caminhos consistentes. De um lado, a ISO 56002 (ABNT, 2019) tem sido referência na discussão sobre normalização da inovação e desenvolvimento de competências, visto que destaca a necessidade de governança para a inovação como um processo estratégico. Autores como López-Mielgo, Montes-Peón e Vázquez-Ordás (2009), Bon e Mustafa (2013), Eriksson (2014), Vishnevskiy, Karasev e Meissner (2015), Caetano (2017), Li *et al.* (2018), Hyland e Karlsson (2021) salientam que o desenvolvimento de competências para a inovação exige ambientes organizacionais propícios à criatividade, à experimentação e à gestão de riscos, apoiados por lideranças alinhadas à cultura institucional. Esses autores convergem na ideia de que a normalização não só estrutura o processo inovativo, como também amplia a capacidade adaptativa e colaborativa das organizações, uma vez que fortalece sua inserção no ecossistema produtivo e seu compromisso com a sustentabilidade, conforme reforçado por Sahoo (2019) e Anttila e Jussila (2019).

Do outro lado, a avaliação institucional, com base nas contribuições de Ewell (2001; 2002; 2008; 2009; 2010), Banta *et al.* (1996), Arum e Roksa (2011) e Altbach (2003), revela-se um espaço propício à inovação

quando compreendida como ferramenta de análise crítica, planejamento estratégico e transformação organizacional. A conexão entre resultados de aprendizagem, empregabilidade e o papel social da universidade aponta para uma abordagem sistêmica, capaz de alinhar o desempenho institucional à formação de competências inovadoras. No Brasil, autores como Dias Sobrinho (2004; 2010a), Ristoff (2011) e Queiroz (2014) trazem contribuições importantes ao problematizar a trajetória da avaliação institucional como prática cultural e regulatória. Ainda que haja críticas às interfaces regulatórias do processo avaliativo, de acordo com Barreyro e Rothen (2006) e Ribeiro (2015), também se reconhece seu potencial estratégico para promover inovação e alinhar-se às exigências de qualidade e *accountability*, como sinalizado por Duarte *et al.* (2022).

Nesse contexto, o papel das CPAs merece um novo olhar. A partir das contribuições de Silva (2018), Azevedo *et al.* (2019), Ferreira *et al.* (2020) e Rodrigues *et al.* (2021), percebe-se que tais comissões podem assumir protagonismo ao fomentar programas de formação docente, qualificação dos processos de ensino-aprendizagem e articulação com projetos institucionais de inovação. A CPA pode ser entendida como elo entre avaliação, estratégia e transformação institucional, sobretudo quando se conecta à governança universitária. Contudo, para que isso ocorra, é necessário superar o viés operacional e burocrático que ainda marca sua atuação em muitas IES.

Segundo indica Sabzalieva *et al.* (2021), repensar o papel das CPAs significa investir em formação continuada, ampliar sua autonomia política e integrar seus resultados aos ciclos de planejamento e inovação institucional. Isso implica consolidar uma cultura organizacional capaz de transformar os achados da avaliação em ações estruturantes, de modo a promover ambientes mais ágeis, colaborativos e alinhados aos objetivos estratégicos das instituições. O desafio está em reconhecer que a inovação não é apenas uma competência técnica, mas também um imperativo institucional, profundamente conectado à missão pública da universidade e à sua responsabilidade social.

Diante disso, a articulação entre normalização da inovação, desenvolvimento de competências e avaliação institucional pode, de fato, transformar o lugar da CPA dentro das IES. Essa integração contribui para o aprimoramento

dos mecanismos de garantia de qualidade e para o fortalecimento da cultura de inovação, da governança estratégica e do protagonismo institucional perante as exigências contemporâneas do ensino superior.

## O DESAFIO DAS CPAS NO ECOSISTEMA DA INOVAÇÃO UNIVERSITÁRIA: ENTRE A CONVENIÊNCIA E A CAPACIDADE TÉCNICA

No cenário contemporâneo das universidades brasileiras, as CPAs assumem um lugar paradoxal: embora estejam no centro da estrutura de governança da qualidade, ainda enfrentam desafios significativos para integrarem-se de forma ativa e estratégica às agendas de inovação institucional. Em um contexto no qual a norma ISO 56002 (ABNT, 2019) propõe um novo paradigma para o desenvolvimento de competências voltadas à inovação — sejam elas de natureza transversal, voltadas à conveniência organizacional, ou técnicas, relacionadas a processos de desenvolvimento e execução —, as CPAs parecem, muitas vezes, estar mais ancoradas na lógica burocrática do que inseridas no cerne inovador das universidades.

A análise de um conjunto expressivo de universidades de todas as regiões do país, reconhecidas por sua qualidade formal nos processos avaliativos externos, revela nuances dessa dinâmica. Em termos de competências de conveniência, as CPAs têm demonstrado desempenho mais robusto em elementos como articulação política, formação de equipes e documentação de resultados — pontos que ressoam com a literatura de Dias Sobrinho (2004; 2010b), Barreyro e Rothen (2006) e Curi (2011) ao indicarem a centralidade das práticas institucionais no fortalecimento da cultura avaliativa. Há uma percepção evidente de que essas comissões se consolidaram como instâncias políticas relevantes no interior das universidades, frequentemente legitimadas pelas gestões institucionais, mas ainda distantes das decisões operacionais vinculadas à inovação.

Os relatos dos participantes reforçam essa leitura. A CPA é percebida como um espaço de representação formal, com limitado poder decisório, sobretudo em questões que envolvem experimentação e desen-

volvimento de novos processos. O envolvimento com práticas de inovação ocorre, frequentemente, de forma tangencial, restrito ao fornecimento de dados e relatórios e sem autonomia ou protagonismo nos processos estratégicos. Há um reconhecimento tácito do papel da CPA como responsável pela consolidação documental da avaliação institucional, mas a ausência de estímulo à apropriação reflexiva desses dados para fins de inovação evidencia uma lacuna estrutural no desenho de sua atuação.

No que se refere às competências técnicas — aquelas voltadas à gestão da inovação, à implementação de projetos, às metodologias de cocriação e à orientação estratégica —, o quadro é ainda mais desafiador. Os dados apontam para níveis bastante limitados de domínio e atuação das CPAs nessas áreas. As competências técnicas aparecem como subdesenvolvidas, em desalinho com as exigências de um ecossistema inovador que demanda agilidade, visão estratégica e participação interdisciplinar. A reflexão proposta por Altbach (2003) sobre a exigência de articulação entre qualidade, inovação e cooperação institucional parece encontrar aqui um ponto crítico: as CPAs ainda estão aquém da inserção esperada em processos que exigem ação transformadora.

Essa assimetria entre competência política e competência técnica pode ser interpretada à luz das funções historicamente atribuídas à CPA dentro do modelo brasileiro de avaliação. Embora legalmente institucionalizadas como instâncias articuladoras da autoavaliação e da melhoria contínua, elas ainda operam com foco excessivo em obrigações formais ao se tornarem, em muitos casos, espaços de reatividade mais do que de proposição. A tendência é que permaneçam circunscritas à produção de relatórios e a sistematizações, sem transitar para territórios mais desafiadores, como a formulação de estratégias de inovação institucional.

Ainda assim, há sinais de possibilidades futuras. Alguns participantes reconhecem que, mesmo que a CPA ainda esteja aquém das exigências técnicas para protagonizar a inovação, há margem para evolução — desde que haja engajamento institucional, incentivo claro e valorização de sua função na construção da cultura organizacional. Ao sugerirem a formalização da relação entre a CPA e os setores estratégicos de inovação, os depoimentos reforçam a necessidade de estruturar fluxos, indicadores



e critérios que vinculem a avaliação institucional às diretrizes inovadoras, como propõem Silva (2018), Ferreira *et al.* (2020) e Rodrigues *et al.* (2021).

A análise das competências mais destacadas — como a capacidade de produção autônoma de conhecimento e a de documentar resultados estratégicos — mostra que a CPA possui uma base importante para contribuir com os processos inovadores. No entanto, essa base precisa ser expandida para além do domínio documental e político, a fim de alcançar a dimensão de gestão estratégica e técnica, capaz de gerar transformação nos processos pedagógicos e administrativos. Esse é um desafio de cultura institucional e também de reconfiguração dos papéis desempenhados por atores da avaliação.

É nesse sentido que emerge a categoria central dos dados qualitativos: o aprimoramento das competências das CPAs como condição *sine qua non* para sua participação protagonista na inovação universitária. Esse aprimoramento não depende apenas de formação técnica, mas também de um movimento mais profundo de integração simbólica e estrutural da avaliação ao planejamento e à governança. A CPA deve deixar de ser percebida como uma comissão burocrática e passar a ser compreendida como um ativo institucional, um ponto focal entre a qualidade e a inovação.

Em suma, a cultura de inovação que se deseja construir nas universidades brasileiras exige mais do que indicadores formais e cumprimento de normativas; requer um ecossistema de gestão no qual os resultados da avaliação institucional alimentem decisões estratégicas, inspirem práticas docentes e orientem as conexões com o setor produtivo e a sociedade. Nesse contexto, fortalecer as CPAs — do ponto de vista político, técnico e simbólico — além de desejável, é essencial para um sistema de ensino superior que aspire à excelência e à relevância transformadora no século XXI.

## INSERINDO A CPA NO CORAÇÃO DA INOVAÇÃO UNIVERSITÁRIA: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA NOVA CULTURA AVALIATIVA

Os dados analisados até aqui revelam uma realidade inquietante: mesmo em universidades bem avaliadas nos processos externos de regula-

ção, as CPAs ainda operam, majoritariamente, a partir de lógicas de conveniência política, de maneira que demonstram limitações significativas no desenvolvimento de competências técnicas voltadas à inovação. Essa constatação aponta para uma dissonância estrutural, ou seja, as CPAs, que deveriam funcionar como vetores de inteligência institucional, frequentemente ocupam uma posição periférica nos processos inovadores e, assim, limitam-se à produção de relatórios e diagnósticos com pouca incidência estratégica.

Diante disso, torna-se indispensável repensar o papel dessas comissões dentro da arquitetura institucional universitária. O desafio que se impõe não é apenas o de reposicionar a CPA como um componente técnico da engrenagem avaliativa, mas também de estabelecê-la como um ator político para induzir transformações por meio da cultura da inovação. Como indicam Banta *et al.* (1996), Altbach (2003), Arum, Roksa e Cho (2011) e, no Brasil, Dias Sobrinho (2004; 2013) e Ristoff (2011), é no entrelaçamento entre avaliação, planejamento e inovação que reside o potencial estratégico das universidades contemporâneas.

Nesse sentido, o primeiro passo parece ser o de reconfigurar institucionalmente os espaços de atuação da CPA, para garantir que os resultados produzidos por suas análises sejam sistematizados em relatórios técnicos e efetivamente socializados em fóruns legitimados pela governança universitária. A visibilidade dos dados e a autonomia na sua apresentação não são meras formalidades, já que constituem prerrogativas essenciais para consolidar a autoridade política da comissão e sua inserção nos processos decisórios da instituição.

Simultaneamente, é necessário assegurar que as CPAs disponham de autonomia para desenvolver e aplicar seus próprios instrumentos e suas metodologias de autoavaliação, alinhadas ao perfil e à identidade da instituição. Essa autonomia técnica deve ser acompanhada da criação de condições objetivas — recursos, formações, infraestrutura — que permitam à comissão ampliar sua capacidade analítica e atuar como núcleo de inteligência organizacional.

Porém, protagonismo institucional não se constrói apenas com instrumentos: ele exige relações. Para tanto, as CPAs precisam estar inseri-

das nos processos de sensibilização e escuta junto aos segmentos que compõem a vida universitária. Mais do que mera representatividade formal, é necessário que esses grupos possuam voz ativa nas discussões sobre missão, planejamento e, sobretudo, inovação. Isso exige que a CPA transite não só nas dimensões avaliativas, mas também nos espaços estratégicos da gestão universitária.

Para que esse trânsito seja efetivo, deve-se investir na formação técnica e política dos membros da comissão. Essa formação não pode ser episódica, e sim permanente e articulada com os programas institucionais de desenvolvimento profissional. Profissionalizar o trabalho da CPA é, portanto, mais do que assegurar carga horária ou uma sala física equipada — trata-se de reconhecer sua centralidade na mediação entre avaliação e transformação institucional.

Ao mesmo tempo, é preciso estimular, dentro das universidades, ambientes institucionais que promovam o debate contínuo sobre avaliação e inovação. Esse exercício deve ser fomentado por eventos internos, fóruns de discussão e redes colaborativas que reconheçam a avaliação como prática pedagógica e política, como defendem Dias Sobrinho (2004) e Duarte *et al.* (2022). Nesses ambientes, as CPAs podem contribuir com dados, análise crítica e proposições estruturadas que dialoguem com o planejamento e com a inovação.

Outro elemento essencial para essa integração é garantir a presença ativa dos membros da CPA em instâncias colegiadas e núcleos voltados à inovação institucional. A participação em comitês de transformação digital, laboratórios de práticas inovadoras ou grupos intersetoriais permite que a comissão articule sua expertise avaliativa com demandas emergentes da educação superior contemporânea. Para isso, é fundamental que as universidades reconheçam formalmente o lugar da CPA nesses processos e incentivem sua atuação.

Nesse mesmo horizonte, a formação dos membros da comissão deve incluir também os marcos conceituais e práticos da inovação. Trata-se de capacitá-los para compreender os modelos de gestão inovadora, as metodologias ágeis, os ecossistemas colaborativos e os referenciais normativos como a ISO 56002 (ABNT, 2019). Ao dominar essas ferramentas, a CPA

amplia sua inserção nos espaços estratégicos e passa a contribuir diretamente com os ciclos de inovação institucional.

Tal movimento será incompleto, entretanto, se os resultados produzidos pelas avaliações internas continuarem sendo subutilizados. É fundamental que os dados e as análises sistematizadas pela CPA sirvam de insumo direto para a construção de projetos de inovação pedagógica, curricular e organizacional. Isso exige uma inversão cultural: deixar de ver os relatórios como fim e assumir seu papel como meio para reestruturações substanciais. Somente assim a avaliação se torna um processo dialógico, integrado e estratégico.

Enfim, tudo isso exige continuidade. A formação permanente da CPA, associada à institucionalização de sua participação nos projetos inovadores, é condição para que sua atuação se desloque do plano burocrático para o protagonismo transformador. É por meio dessa dinâmica que se constrói uma cultura de inovação sustentada por diagnósticos sólidos, escuta ativa e decisões bem fundamentadas. Afinal, como salientado por autores como Verhine (2015), não há inovação institucional autêntica sem uma base avaliativa consistente e crítica.

Portanto, a universidade que deseja consolidar uma cultura inovadora precisa, antes de tudo, reinventar a forma como trata sua comissão de avaliação. Trata-se de atribuir-lhe o papel que lhe é devido: o de catalisadora de um movimento institucional que articula inteligência coletiva, legitimidade política e inovação estratégica. Esse é o caminho para que a CPA deixe de ser apenas guardiã da conformidade e passe a ser a guardiã da transformação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre inovação, avaliação institucional e garantia de qualidade no ensino superior brasileiro ainda caminha por territórios pouco explorados. O presente estudo buscou lançar luz sobre essa interseção, com o intuito de destacar o papel que as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) podem — e deveriam — desempenhar na consolidação de uma

cultura de inovação nas universidades. A análise revelou, contudo, um cenário de distanciamento institucional entre o campo avaliativo e os núcleos de inovação, de forma que apresentou um paradoxo: justamente os grupos encarregados de assegurar a qualidade e fomentar a melhoria contínua nas instituições parecem alijados dos espaços decisórios mais estratégicos, especialmente no que diz respeito às transformações inovadoras.

Embora a literatura contemporânea, como demonstram Banta *et al.* (1996), Altbach (2003), Arum e Roksa (2011) e Dias Sobrinho (2004; 2013), já sinalize, há décadas, para a necessidade de articulação entre avaliação e inovação, os dados desse estudo mostram que as CPAs, nas universidades analisadas, ainda se veem confinadas a funções de natureza predominantemente política, com baixa autonomia técnica e limitada inserção em processos operacionais transformadores. As competências necessárias para que essas comissões contribuam efetivamente com os ciclos de inovação institucional — sejam aquelas de conveniência, voltadas à articulação e à legitimação política, ou as operacionais, ligadas à concepção, à implementação e à gestão de projetos inovadores — demonstram-se subdesenvolvidas em muitas das universidades com alto desempenho nos processos regulatórios formais.

Essa contradição revela que, mesmo em instituições bem avaliadas, a avaliação institucional e seus resultados são, por vezes, tratados como uma obrigação regulatória, e não como um insumo estratégico para a reinvenção institucional. A CPA, nesse contexto, tende a ser vista como um órgão burocrático — necessário à regulação, mas periférico à gestão da inovação. Isso restringe seu alcance, compromete sua legitimidade e, assim, torna-a mais um grupo vinculado a interesses circunstanciais da alta gestão do que um ator estratégico com voz ativa na construção da universidade do futuro.

Os dados qualitativos corroboram esse diagnóstico e apontam para a urgência de uma reconfiguração institucional que reposicione a CPA como agente estruturante da cultura de inovação. As contribuições dos respondentes, oriundas de diferentes regiões do país, demonstram que há consciência da importância da CPA, mas também um reconhecimento das barreiras institucionais que limitam sua atuação. Faltam incentivos, faltam

espaços institucionais para o protagonismo e, sobretudo, faltam políticas que integrem, de forma sistêmica, os resultados da avaliação às agendas estratégicas das universidades.

A conclusão é clara: a atividade das CPAs — comissões encarregadas de mediar o autoconhecimento institucional — ainda não é percebida, na maioria das universidades, como aliada essencial na consolidação de uma cultura de inovação. Ainda que os marcos normativos, como a ISO 56002 (ABNT, 2019), apontem para a necessidade de integrar capacidades avaliativas aos sistemas de governança inovadora, essa diretriz não se materializa, de fato, no cotidiano das instituições analisadas. A avaliação institucional continua orbitando em torno de uma função técnica-administrativa, com pouca reverberação nos movimentos criativos, experimentais e disruptivos que caracterizam a inovação em sentido pleno.

Esse cenário revela, também, as limitações estruturais e culturais das próprias universidades brasileiras em lidar com processos avaliativos de forma integrada, dialógica e transformadora. A falta de investimento na formação contínua dos membros da CPA, a ausência de políticas institucionais que incentivem sua atuação estratégica e a cultura organizacional que os relega à função de “relatores formais” enfraquecem o potencial de transformação desses colegiados. O problema não é a avaliação, e sim a forma como ela tem sido instrumentalizada.

Apesar disso, esse estudo não apenas identifica lacunas, mas também se propõe como contribuição teórica e prática. Do ponto de vista acadêmico, amplia o escopo de estudos sobre a relação entre avaliação e inovação, visto que oferece um ponto de partida para futuras pesquisas que desejem explorar, com profundidade, as potencialidades e as contradições dessa intersecção. Do ponto de vista institucional, oferece caminhos concretos para fortalecer a atuação das CPAs como núcleos estratégicos de inteligência organizacional e inovação.

Aos gestores universitários, o estudo sugere um olhar mais estratégico e menos burocrático sobre a avaliação institucional, de modo a integrá-la aos mecanismos de gestão da mudança, formação docente e cultura organizacional. Às universidades, recomenda-se investir na formação das CPAs como atores inovadores na criação de políticas de reconhecimento,

autonomia técnica e articulação política que lhes permitam ocupar um lugar legítimo nos processos de transformação institucional.

Por fim, aos estudos futuros, cabe investigar não apenas as estruturas das CPAs, mas também as intenções dos gestores em relação ao uso dos seus resultados — para revelar, quem sabe, o grau de compromisso institucional com a avaliação como prática transformadora. Tais estudos poderiam, inclusive, aprofundar o papel das CPAs em contextos multi-campi, em universidades comunitárias ou em experiências internacionais comparadas, a fim de ampliar o entendimento de como a cultura avaliativa pode (ou não) sustentar movimentos de inovação institucional.

Ainda que o estudo se reconheça limitado por desafios inerentes aos métodos mistos (como a complexidade na articulação entre dados qualitativos e quantitativos e a necessidade de competências metodológicas específicas para sua execução), ele se apresenta como um esforço relevante para pensar a avaliação institucional não como uma instância de controle, mas como um dispositivo de transformação. Recolocar a CPA no centro do debate a respeito de inovação é, portanto, mais do que uma escolha metodológica: é um chamado à reconfiguração da própria ideia de qualidade na educação superior brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ABNT NBR ISO 56002:2019. Sistema de gestão da inovação – Diretrizes. Rio de Janeiro: ABNT, 2019.
- ALTBACH, Philip. The costs and benefits of world-class universities. **International higher education**, n. 33, 2003.
- ANTTILA, Juhani; JUSSILA, Kari. Striving for benefits of sustainability from the interactivity of quality and innovation. **Journal of Cleaner Production**, v. 212, p. 409-419, 2019.
- ARUM, Richard; ROKSA, Josipa. **Academically adrift**: Limited learning on college campuses. University of Chicago Press, 2011.

ARUM, Richard; ROKSA, Josipa; CHO, Esther. Improving undergraduate learning. **Social Science Research Council**, 2011.

AZEVEDO, C. *et al.* Avaliação institucional e inovação na universidade: um estudo de caso em uma universidade pública portuguesa. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 19, p. 15-28, 2019.

BANTA, Trudy W. *et al.* Performance funding comes of age in Tennessee. **The Journal of Higher Education**, v. 67, n. 1, p. 23-45, 1996.

BANTA, Trudy W.; BLAICH, Charles. Closing the assessment loop. **Change: The Magazine of Higher Learning**, v. 43, n. 1, p. 22-27, 2010.

BANTA, Trudy W.; KUH, George D. A missing link in assessment: Collaboration between academic and student affairs professionals. **Change: The Magazine of Higher Learning**, v. 30, n. 2, p. 40-46, 1998.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 955-977, 2006.

BERNARDO, Merce. Integration of management systems as an innovation: a proposal for a new model. **Journal of Cleaner Production**, v. 82, p. 132-142, 2014.

BON, Abdul Talib; MUSTAFA, Esam MA. Impact of total quality management on innovation in service organizations: Literature review and new conceptual framework. **Procedia Engineering**, v. 53, p. 516-529, 2013.

CAETANO, Isabel. Standardization and innovation management. **Journal of innovation management**, v. 5, n. 2, p. 8-14, 2017.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. 8. ed. New York: Routledge, 2018.

CRESWELL, J. W. e PLANO CLARK, V. L. **Designing and conducting mixed methods research**. Thousand Oaks, CA: Sage. 2011.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 5. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2018.



CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. Mixed Methods Research in Education: A Review of the Literature. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 5, n. 3, p. 212-222, 2011.

CRESWELL, John W. CLARCK, Vicki L. Plano. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CURI, Luiz Roberto Liza. **O paroxismo da qualidade: avaliação do ensino superior no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2011.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 15, n. 01, p. 195-224, 2010a.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 703-725, 2004.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1223-1245, 2010b.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 18, n. 01, p. 107-126, 2013.

DUARTE, Ana Lúcia Cunha *et al.* Nova gestão pública, qualidade da educação superior e o novo perfil dos estudantes. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 38, 2022.

ERIKSSON, Taina. Processes, antecedents and outcomes of dynamic capabilities. **Scandinavian journal of management**, v. 30, n. 1, p. 65-82, 2014.

EWELL, Peter T. **Accreditation and Student Learning Outcomes: A Proposed Point of Departure**. CHEA Occasional Paper. 2001.

EWELL, Peter T. An emerging scholarship: A brief history of assessment. **Building a scholarship of assessment**, p. 3-25, 2002.

EWELL, Peter T. Assessment and accountability in America today: Background and context. **New Directions for Institutional Research**, v. 2008, n. S1, p. 7-17, 2008.

EWELL, Peter T. Assessment, accountability, and improvement. **NILOA Occasional Paper**, v. 1, 2009.

EWELL, Peter. Twenty years of quality assurance in higher education: What's happened and what's different?. **Quality in higher education**, v. 16, n. 2, p. 173-175, 2010.

FERREIRA, L. *et al.* Inovação no Ensino Superior: um estudo de caso em uma universidade pública brasileira. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CONHECIMENTO E INOVAÇÃO – CIKI, 2020, Florianópolis.

GARCÍA-PÉREZ DELEMA, Domingo; GÁLVEZ-ALBARRACÍN, Edgar Julián; MALDONADO-GUZMÁN, Gonzalo. Efeito da inovação no crescimento e no desempenho das MPMEs da Aliança do Pacífico. Um estudo empírico. **Estudios gerenciales**, v. 32, n. 141, p. 326-335, 2016.

GASKELL, G. The combination of qualitative and quantitative methods in research into children's comprehension of questions. **Journal of Official Statistics**, v. 11, n. 2, p. 215-230, 1995.

GREENE, J. C., CARACELLI, V. J. e GRAHAM, W. F. Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 11(3), 255-274.1989.

GUNDAY, Gurhan *et al.* Effects of innovation types on firm performance. **International Journal of production economics**, v. 133, n. 2, p. 662-676, 2011.

HYLAND, Joanne; KARLSSON, Magnus. Towards a management system standard for innovation. **Journal of Innovation Management**, v. 9, n. 1, p. XI-XIX, 2021.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J. Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. **Educational Researcher**, v. 33, n. 7, p. 14-26, 2004.

LI, Dayuan *et al.* Impact of quality management on green innovation. **Journal of cleaner production**, v. 170, p. 462-470, 2018.

LIM, V. M.; CRESWELL, J. W. A Framework for Analyzing Data in Mixed Methods Research. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 6, n. 1, p. 55-72, 2012.

LINDSTROM, Maria Duclos. “Too quality”! Professional boundary setting and the ISO 56000 standard on innovation management. In honor of Dorothy E. Smith (1926–2022). **Journal of Organizational Ethnography**, n. ahead-of-print, 2022.

LÓPEZ-MIELGO, Nuria; MONTES-PEÓN, José M.; VÁZQUEZ-ORDÁS, Camilo J. Are quality and innovation management conflicting activities?. **Technovation**, v. 29, n. 8, p. 537-545, 2009.

MERTENS, D. M.; CRAM, F. Transformative Mixed Methods in Social Justice Research. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 8, n. 3, p. 203-225, 2014.

QUEIROZ, Kelli Consuelo Almeida de Lima. **Reconhecimento de Cursos de Graduação em Instituições Privadas no Marco do Sinaes: avaliação, regulação e acomodação**. 2014. 314f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

RIBEIRO, Jorge Luiz Lordêlo de Sales. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 20, n. 1, p. 143-161, 2015.

RISTOFF, Dilvo I. **Construindo outra educação: tendências e desafios da educação brasileira**. Insular, 2011.

RODRIGUES, G. *et al.* Avaliação institucional e inovação no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura. **Revista de Administração Educacional**, v. 5, n. 2, p. 73-84, 2021.

SABZALIEVA, Emma *et al.* Thinking Higher and Beyond Perspectives on the Futures of Higher Education to 2050. **Extraído el**, v. 5, 2021.

SAHOO, Saumyaranjan. Quality management, innovation capability and firm performance: Empirical insights from Indian manufacturing SMEs. **The TQM Journal**, 2019.

SALMI, Jamil. **The challenge of establishing world-class universities**. World Bank Publications, 2009.

SARIS, W. E.; SATORRA, A. S. Alternative models for classified response questions. **Sociological Methodology**, v. 22, n. 1, p. 45-77, 1992.

SEDLACEK, A. J.; LUNDEBERG, M. F.; PETERS, H. L. Mixed Methods Research: A Research Paradigm for the Study of Teaching and Learning. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 10, n. 1, p. 44-61, 2016.

SILVA, M. S. Avaliação institucional e inovação no ensino superior: desafios e perspectivas. **Revista de Administração Educacional**, v. 1, n. 1, p. 8-17, 2018.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.

VERHINE, Robert E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES (). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 20, p. 603-619, 2015.

VISHNEVSKIY, Konstantin; KARASEV, Oleg; MEISSNER, Dirk. Integrated roadmaps and corporate foresight as tools of innovation management: the case of Russian companies. **Technological Forecasting and Social Change**, v. 90, p. 433-443, 2015.



## PARTE II

### GESTÃO DA QUALIDADE, PESSOAS E REPUTAÇÃO INSTITUCIONAL

# EMPLOYER BRANDING E SEU IMPACTO NA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DA GESTÃO DE PESSOAS

*Monica Scoz Mendes*

*Sirlene Silveira de Amorim Pereira*

<http://dx.doi.org/10.18616/interfaces06>

SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

Discussões sobre como atrair e reter as pessoas dentro das organizações não são recentes; o corpo funcional está, cada vez mais, representando parte essencial do sucesso organizacional, de forma que sua importância se destaca como um “verdadeiro alicerce organizacional, sem o qual, as organizações seriam resumidas a máquinas, papéis e equipamentos que, sozinhos, pouco ou nada fariam” (Mendes, 2017, p. 15). Stocker *et al.* (2020), por exemplo, confirmam essa afirmação quando dizem que, atualmente, as corporações têm encontrado grandes desafios no que se refere à atração e retenção dos seus talentos. Segundo os autores, existe uma grande dificuldade em conseguir alinhar as expectativas entre a empresa e os seus colaboradores, seja em termos culturais, sociais ou comportamentais, o que gera um maior dispêndio de energia e esforço na gestão de pessoas da organização, a qual busca diminuir o seu índice de *turnover* (rotatividade).

Ainda sobre o tema, Fonseca (2024) sugere que atrair e reter colaboradores representam dois dos maiores desafios para as organizações e o seu sucesso. Para a autora, “A capacidade de comprometer e transmitir o sentimento de valorização dos trabalhadores é uma necessidade reconhecida, pois só assim uma organização tem o poder de manter os trabalhadores mais talentosos e de qualidade, e atrair novos candidatos que irão agregar valor” (Fonseca, 2024, p. 1).

Ferreira, Suzuki e Oliveira (2018) ampliam a discussão ao afirmarem que identificar profissionais qualificados que atendam às exigências das organizações é um desafio no mundo organizacional. De acordo com os autores, os custos para atrair, selecionar e capacitar esses talentos têm aumentado significativamente. Além disso, a alta rotatividade eleva ainda mais essas despesas, que resulta na perda do investimento em capital humano e em prejuízos decorrentes de estratégias ineficazes de retenção de talentos. Assim, todos os recursos destinados a recrutamento, seleção e treinamento acabam sendo desperdiçados.

Ao seguir na direção apresentada, adentra-se em uma concepção de gestão de pessoas que tem a intenção de auxiliar as organizações no seu

processo de atração e retenção da força de trabalho. A essa concepção dá-se o nome de *Employer Branding*, que, em tradução pura, significa “marca empregadora”.

Em poucas palavras, *Employer Branding* (EB) significa o pacote de benefícios funcionais e econômicos oferecidos pela entidade empregadora, com o intuito de aumentar a produtividade e melhorar o recrutamento, a retenção e o comprometimento dos profissionais (Ambler; Barrow, 1996). Stocker *et al.* (2020, p. 249) contribuem com essa conceituação ao afirmarem que o EB representa “uma forma eficaz de desenvolver o aumento no capital humano, alinhamento de valores, cultura, propósito e uma possível vantagem competitiva na perspectiva dos colaboradores”.

Ambler e Barrow (1996), ao trazerem o conceito de EB, inicialmente, também defenderam sua influência em três níveis organizacionais: 1. funcional (perspectiva de envolvimento e desenvolvimento do colaborador na organização durante sua experiência profissional na empresa); 2. econômico (práticas como um salário competitivo, recompensas, bônus, dentre outros, utilizados como atrativos para gerar uma vantagem competitiva); e 3. psicológico (desejo de trabalhar na empresa ao salientar o sentimento de pertencimento à marca, alinhamento de ideias e perspectivas, cultura, valores e propósito).

Alves *et al.* (2020) ressaltam que, entretanto, esse conceito inicialmente proposto tem crescido e se ampliado, de modo que impulsionou a organização a se posicionar no mercado de trabalho e diante de seus colaboradores da mesma forma em que se posiciona aos seus clientes, fornecedores ou parceiros de negócios. Diante deste contexto, percebe-se que os processos de EB assumiram e se fizeram presentes na estratégia organizacional.

Ao trazer a relevância do EB para o contexto das universidades, temática explorada no presente trabalho, percebe-se uma pequena quantidade de estudos e pesquisas; em uma rápida busca no site do “Portal de Periódicos da CAPES”, a partir dos marcadores “*employer branding*” e “universidades”, foram encontrados 17 (dezessete) trabalhos. No entanto, após a leitura dos seus títulos e resumos, verificou-se que nenhum deles apresenta a aplicação das estratégias de EB em uma instituição universitária.



Em vista disso, nesta pesquisa, investiga-se o EB, que se refere à imagem e reputação de uma instituição como empregadora, como uma possível estratégia das instituições universitárias, especialmente em relação aos sistemas de avaliação do ensino superior. Ao fortalecer sua marca empregadora, as universidades poderiam atrair e reter talentos acadêmicos e administrativos de alta qualidade, o que, por sua vez, pode impactar positivamente os indicadores de avaliação.

Uma instituição, com uma forte reputação no mercado de trabalho, tende a ter um corpo técnico e docente mais qualificado e engajado, além de oferecer uma experiência educacional mais rica para os alunos. Isso pode refletir em melhores resultados em avaliações externas, como as realizadas por órgãos reguladores, que consideram a qualidade do ensino, a infraestrutura e a satisfação dos alunos.

No Brasil, o sistema de avaliação é conduzido principalmente pelo Ministério da Educação (MEC), que utiliza instrumentos como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e a avaliação de cursos e instituições por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Essas avaliações buscam garantir a qualidade do ensino, a infraestrutura e a formação dos docentes. Em países como os Estados Unidos e o Reino Unido, por exemplo, a avaliação é realizada por agências independentes ou associações profissionais, que utilizam critérios variados, incluindo a pesquisa acadêmica, a satisfação dos alunos e a empregabilidade dos graduados. Essa diversidade de abordagens reflete as particularidades de cada sistema educacional, mas todos compartilham o objetivo comum de assegurar a qualidade e a relevância do ensino superior para a sociedade.

Na presente pesquisa, tem-se o intuito de extrapolar os limites da aplicabilidade do EB em universidades ao buscar evidências que correlacionem as estratégias de EB aos resultados de avaliação institucional a que estão sujeitas essas organizações. Diante do exposto, neste trabalho, tem-se como questão de pesquisa o seguinte questionamento: é possível sugerir que o Employer Branding, enquanto estratégia de atração e retenção de pessoas, colabora com a avaliação institucional das universidades?

Uma vez definida a pergunta norteadora da pesquisa, tem-se por objetivo geral verificar as correlações existentes entre as dimensões de atração e retenção de pessoas do *Employer Branding* e da avaliação institucional das universidades.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### Gestão Universitária

As universidades, concebidas como comunidades relativamente autônomas de professores e alunos dedicadas ao ensino superior, remontam ao início do século XIII na Europa (Tosta, 2011). Segundo Charle e Verger (1996), não é possível determinar uma data exata para a criação de qualquer universidade, embora se considere que instituições como Bolonha (Itália), Paris (França) e Oxford (Inglaterra) surgiram nesse período, resultantes da convergência de centros escolares.

No contexto brasileiro, o surgimento das universidades remonta aos séculos XVI, XVII e XVIII, período em que os cursos de ensino superior estavam voltados à formação das elites agrárias e da classe dominante (Souza, 1996). Conforme Fávero (2006), a primeira universidade oficialmente reconhecida no Brasil foi a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), criada em 1920. Desde então, a criação de novas universidades tem se intensificado, o que, segundo Grillo (2001), evidencia a necessidade de estabelecer sistemas administrativos capazes de assegurar elevados padrões de qualidade no ensino superior e na pesquisa, visto que se considera a complexidade inerente a essas instituições. Ainda nas palavras de Grillo (2001), as universidades são, portanto, fontes de aprendizado, criatividade e inovação. Nesse sentido, é essencial compreendê-las como organizações complexas, uma vez que possuem objetivos múltiplos e especializados, voltados à criação e disseminação do conhecimento. Essa particularidade as distingue de outras instituições, de maneira que lhes conferem características únicas que demandam modelos e princípios de gestão específicos, capazes de respeitar a dinâmica de suas atividades e de seus processos.

Além disso, essas instituições enfrentam uma demanda por produzir conhecimento que seja socialmente relevante e tecnologicamente avançado, o que gera um cenário marcado por desafios gerenciais (Peixoto, Souza, 2015). Para estes autores, talvez a consequência mais evidente dessa realidade seja o baixo desempenho que parece caracterizar uma parcela considerável das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil.

Ao trazer essa reflexão sobre as universidades ao contexto de análise da presente pesquisa, percebe-se que, em função da sua alta complexidade, emerge a necessidade de desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas e instrumentos de gestão universitária que possam contribuir com o seu desenvolvimento e melhor qualificar seus resultados, frente aos constantes e crescentes desafios por ela enfrentados. Uma alternativa a esse desafio é a aplicação das estratégias de *Employer Branding*, que visa à atração e à retenção de pessoas mais qualificadas e interessadas em ampliar a eficácia de suas atividades e de seus resultados.

## Avaliação Institucional

A implantação de processos de avaliação institucional das universidades brasileiras, sob a coordenação do MEC, possui uma trajetória extensa, pois apresentou, desde o seu início, várias análises sobre esse processo, nem sempre objetivas e neutras, a respeito dos seus progressos e retrocessos (Monticelli *et al.*, 2021). De acordo com Dias Sobrinho (2008), a qualidade da educação superior brasileira é muito falada e discutida, porém pouco se conhece ou se tem definido acerca do que vem a ser essa “qualidade”. Diante disso, o autor explica: para que se possa conhecer a qualidade de algo, há que se fazer uma avaliação de suas características conforme determinados critérios.

Cunha (2006, p. 260) concorda ao afirmar que

A questão da qualidade de ensino tem sido, então, objeto de disputa ideológica. Para alguns, representa a possibilidade de um sistema que atenda às exigências do

mundo produtivo, respeitando a estrutura de poder que articula os países ricos com os dependentes. Para outros, significa o desenvolvimento de uma cultura crítica e fundamentada, capaz de acenar com uma condição emancipatória. A primeira tem a competitividade como êmulo e a segunda aposta na solidariedade como possibilidade.

Contudo, Dias Sobrinho (2008) ressalta a importância e relevância dos processos de avaliação e acreditação, pois, segundo o autor, eles fazem parte da arquitetura global da avaliação e são também importantes para regular e organizar os sistemas educativos. Porém, o sistema avaliativo aqui em análise acaba por se transformar em algo exageradamente controlador e tecnicista, já que rompe com a comunicação com a comunidade educativa e, conseqüentemente, impede o aumento da qualidade social.

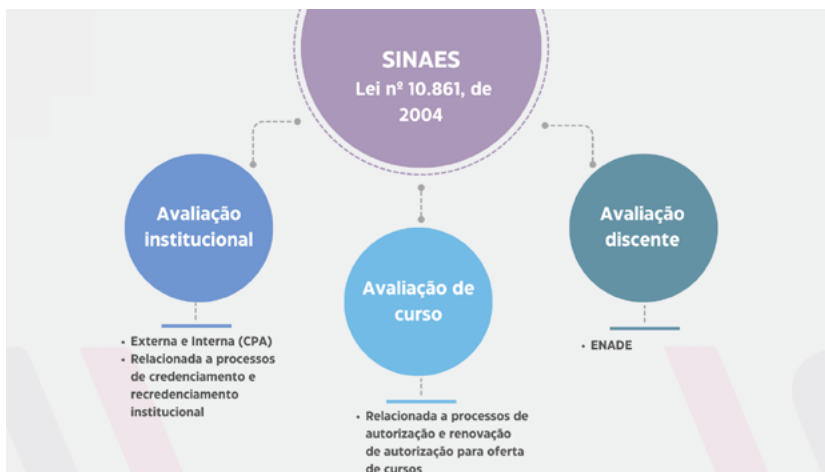
Monticelli *et al.* (2021) convergem com a ideia ao defenderem que a avaliação institucional das universidades deveria ser um processo integrado, de modo a abranger as diversas atividades desenvolvidas no ambiente acadêmico; entretanto, no Brasil, o MEC e os Conselhos Estaduais de Educação conduzem esse processo de forma fragmentada e desconectada. Os autores ainda relatam que, enquanto as agências nacionais se concentram na avaliação das dimensões acadêmicas do ensino superior, governos e formadores de opinião direcionam suas preocupações para os custos institucionais e os gastos por aluno. Para solucionar esse paradoxo, é fundamental definir claramente quem são os *stakeholders*, estabelecer processos eficazes de responsabilização e, por conseguinte, determinar os avaliadores adequados para cada finalidade.

Além disso, vale compreender que as partes envolvidas na avaliação institucional vão além dos alunos e dos seus resultados em provas e publicações. Dentro de uma universidade, diversos são os papéis desempenhados pelas pessoas que ali circulam, as quais se destacam, dentro do ensejo desta pesquisa, os colaboradores, sejam eles docentes, administrativos, terceirizados. Há que se perceber a ligação entre o que a instituição proporciona a esses talentos, o seu desempenho dentro de suas funções e o quanto isso impacta o resultado da universidade quando avaliada.

## Sinaes

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e regulamentado pela Portaria nº 2.051, de 9 de julho do mesmo ano, tendo sido implementado em todo o Sistema Federal de Ensino Superior Brasileiro (Ribeiro, 2015). Como um sistema integrado que se fundamenta em três componentes principais (a avaliação institucional, a avaliação dos cursos de graduação e a avaliação do desempenho dos estudantes), o Sinaes reúne diferentes metodologias de avaliação, aplicadas em distintos momentos e que envolvem diversos atores institucionais, com o objetivo de proporcionar uma análise abrangente e precisa do funcionamento das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, independentemente de seu porte, de sua natureza administrativa ou de sua organização acadêmica (Brasil, 2004a).

A Figura 1 apresenta o sistema de avaliação de forma geral.



Fonte: Portaria nº 92, 31 de janeiro de 2014 (Brasil, 2014).

A avaliação institucional ocorre em duas formas: a autoavaliação interna, conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada institui-

ção, e a avaliação externa, realizada por comissões do INEP que analisam infraestrutura, gestão institucional, planejamento e desenvolvimento acadêmico (Brasil, 2004b). A avaliação dos cursos de graduação verifica o projeto pedagógico, a qualificação do corpo docente, as condições de oferta e os recursos didático-pedagógicos. Já a avaliação do desempenho dos estudantes por meio do Enade tem como finalidade medir o desenvolvimento das competências e habilidades adquiridas ao longo da formação acadêmica (Brasil, 2021).

Dias Sobrinho (2008) complementa a informação quando diz que, dentre os principais aspectos avaliativos do Sinaes, destacam-se: a avaliação institucional interna e externa (abrange uma análise global e integrada das dimensões institucionais, das estruturas, das relações, do compromisso social, das atividades, finalidades e responsabilidades das instituições de ensino superior e de seus cursos); a transparência dos processos; o respeito à identidade e diversidade das instituições e dos cursos; e a participação ativa do corpo discente, docente, técnico-administrativo e da sociedade civil. Além disso, o Sinaes (Brasil, 2004a) estrutura-se em dez dimensões fundamentais: missão e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); políticas para ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; responsabilidade social; comunicação com a sociedade; políticas de pessoal; organização e gestão; infraestrutura física; planejamento e avaliação; políticas de atendimento aos estudantes; e sustentabilidade financeira.

Ainda nas palavras de Dias Sobrinho (2008), entende-se que a avaliação institucional, tanto interna quanto externa, constitui o eixo central do Sinaes; trata-se de um processo amplo de autoconhecimento, no qual cada instituição analisa suas responsabilidades, seus desafios e suas potencialidades, a fim de estabelecer metas para aprimorar a qualidade acadêmica e institucional. Mais do que um procedimento técnico, a avaliação tem um caráter ético e educativo, pois contribui para a melhoria institucional e social. Dessa forma, deve ser conduzida de maneira abrangente e contar com o envolvimento ativo de professores, estudantes, técnicos e representantes da comunidade externa, de modo a garantir um processo transparente e participativo (Dias Sobrinho, 2008).

Pires (2024) destaca que, como pode ser visto na Lei nº 10.861/2004, a partir dos resultados do Sinaes, credenciam-se ou descredenciam-se as IES

e autorizam-se ou desautorizam-se cursos de graduação no Brasil. Ao analisar o texto da referida lei (Brasil, 2004a), percebe-se a existência de diferentes dimensões institucionais a serem avaliadas nas instituições de ensino pelo Sinaes. Para tanto, neste trabalho, o foco será a dimensão políticas de pessoal, constante do inciso V do artigo 3º da referida lei, que engloba as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo das IES, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho (Brasil, 2004a).

Não obstante, este dispositivo legal informa que a avaliação institucional será dividida em duas fases: a primeira, interna, deverá ser realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da instituição; a segunda, externa, a ser realizada por avaliadores inscritos em um cadastro único no Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis). Ainda sobre a temática, em 2014, o MEC emitiu a Portaria Normativa nº 92 (Brasil, 2014), que definiu os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa (IAIE). Este documento organizou os indicadores em cinco eixos, atribuiu-lhes pesos distintos e definiu as etapas de credenciamento e recredenciamento. Desde então, os eixos de avaliação passaram a ser divididos da seguinte forma: Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional; Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional; Eixo 3 – Políticas Acadêmicas; Eixo 4 – Políticas de Gestão; e Eixo 5 – Infraestrutura.

O Quadro 1 apresenta os eixos de análise e os respectivos pesos na avaliação:

Quadro 1 – Pesos dos eixos para os atos credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância

EIXO	PESO
1. Planejamento e Avaliação Institucional	10
2. Desenvolvimento Institucional	30
3. Políticas Acadêmicas	20
4. Políticas de Gestão	20
5. Infraestrutura	20

Fonte: Portaria nº 1.382, de 31 de outubro de 2017 (Brasil, 2017).

Nesta pesquisa, o foco está nos indicadores de avaliação das instituições de ensino superior que se relacionam às estratégias de atração e retenção de pessoas e, portanto, que podem estar relacionadas ao *Employer Branding* (EB). Dessa forma, o tópico a seguir aprofundará os indicadores do Eixo 4 sobre as Políticas de Gestão.

## Eixo 4 – Políticas de Gestão

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2004a), estabelece um modelo de avaliação baseado em 10 dimensões fundamentais para aferir a qualidade das instituições de ensino superior (IES) no Brasil. Essas dimensões organizam-se em cinco eixos de avaliação (vide Quadro I), conforme a Portaria nº 1.382, de 31 de outubro de 2017 (Brasil, 2017).

O eixo Política de Gestão engloba principalmente as dimensões de políticas de pessoal, organização e gestão e sustentabilidade financeira. Esse eixo é essencial para a consolidação de um ambiente acadêmico estruturado e eficiente, visto que contribui diretamente para a melhoria dos processos educacionais e administrativos. Em relação às Políticas de Pessoal, os indicadores visam aferir se a gestão de recursos humanos assegura a qualificação docente e o desenvolvimento profissional; na dimensão de Organização e Gestão da Instituição, aferem-se os processos administrativos e acadêmicos; e a Sustentabilidade Financeira visa garantir a viabilidade da instituição no longo prazo.

Portanto, a Política de Gestão é um eixo central na avaliação do ensino superior, pois sua eficiência impacta diretamente a qualidade dos cursos, a infraestrutura, a formação acadêmica e a sustentabilidade das IES. A adoção de boas práticas de gestão institucional não apenas atende aos critérios regulatórios estabelecidos pelo MEC, mas também melhora a experiência educacional dos estudantes e a contribuição da instituição para a sociedade.



Segundo a Portaria nº 1.382, de 31 de outubro de 2017, do MEC (Brasil, 2017), esse eixo é composto por 7 indicadores dos 44 analisados no total. O Quadro 2 a seguir apresenta cada um deles.

Quadro 2 – Indicadores do eixo Políticas de Gestão

Nº	Indicador
4.1	Política de capacitação docente e formação continuada.
4.2	Política de capacitação e formação continuada para o corpo técnico-administrativo.
4.3	Política de capacitação e formação continuada para o corpo de tutores presenciais e a distância.
4.4	Processos de gestão institucional.
4.5	Sistema de controle de produção e distribuição de material didático.
4.6	Sustentabilidade financeira: relação com o desenvolvimento institucional.
4.7	Sustentabilidade financeira: participação da comunidade interna.

Fonte: Portaria nº 1.382, de 31 de outubro de 2017 (Brasil, 2017).

Dos 7 indicadores que compõem esse eixo avaliativo, de Políticas de Gestão, os itens 4.1, 4.2 e 4.3 são os que estão diretamente relacionados a possíveis estratégias e práticas de gestão de pessoas.

### *Employer Branding* (EB)

O conceito de *Employer Branding* (EB) foi apresentado pela primeira vez em 1996 pelos autores Tim Ambler e Simon Barrow, os quais se propuseram a estudar as técnicas de gestão de marca no âmbito da gestão de recursos humanos. No ano de 1996, o conceito cunhado por Ambler e Barrow (1996, tradução nossa) defendia o EB como o pacote de benefícios funcionais, econômicos e psicológicos oferecidos pelo emprego e identificado com a empresa empregadora. Para os criadores do termo (Ambler; Barrow, 1996), de um lado, o empregador pode ser encarado como uma marca com a qual o empregado desenvolve um relacionamento próximo; de outro lado, o desempenho do empregado (e, conseqüentemente, da organização) será influenciado por maior consciência, atitudes positivas, lealdade e confiança ao saberem que a “marca” está disponível para ele.

Para ampliar a discussão, os estudos relativos ao tema têm aumentado consideravelmente nos últimos anos e, conseqüentemente, mostrou-se pertinente compreender não só o seu conceito, mas também o seu impacto nas diferentes áreas de negócio. Além disso, percebe-se, na literatura, que o conceito de EB envolve um *mix* ou uma convergência dos campos de marketing e de recursos humanos; basicamente, EB é a aplicação dos princípios de marca relacionados com o gerenciamento dos recursos humanos de uma organização. Além disso, Madalena (2022) contribui com o debate ao dizer que o EB de cada organização deve convergir com as práticas que esta possui, mas não apenas isso; as ações devem ser atrativas para potenciais colaboradores e também serem capazes de ampliar a retenção dos membros existentes.

Ao aprofundarem os estudos sobre EB, Ambler e Barrow (1996) identificam três facetas importantes nesta análise. A elas, os autores deram o nome de “dimensões de *Employer Branding*”, que podem ser entendidas como as categorias de benefícios que o EB oferece aos empregados, a saber: benefícios funcionais (aqueles que fornecem o desenvolvimento da carreira ou a usabilidade de algo no trabalho); econômicos (materiais ou monetários) e psicológicos (sentimentos como pertencimento, direção e propósito).

A partir dessas três dimensões iniciais, criou-se, também, a dimensão “organizacional”, mais recente, que apresenta as características da instituição de maneira geral (por exemplo: a liderança no segmento em que está inserida; o alcance internacional de suas atividades; seu histórico; reputação dos produtos oferecidos e de seus gestores) (Martinez-Hague, 2021).

O Quadro 3 apresenta as quatro dimensões do *Employer Branding*, as estratégias ligadas a cada uma (Martinez-Hague, 2021), além dos principais atores relacionados a cada uma delas.

Quadro 3 – Dimensões de EB

Dimensão	Estratégia de EB	Autores
Material e/ou Monetária	Salários superiores à média do mercado	Martinez-Hague (2021)
	Sistema equitativo de recompensas e bonificações	Martinez-Hague (2021)
	Segurança no emprego	Martinez-Hague (2021)
	Horários flexíveis e equilibrados	Martinez-Hague (2021)
	Pacote de benefícios atraente e personalizado	
Psicológica	Oportunidades para adquirir novas competências	Martinez-Hague (2021)
	Significado do trabalho	
	Cultura corporativa forte e positiva	Martinez-Hague (2021)
	Clima organizacional superior	Martinez-Hague (2021)
	Relações interpessoais positivas	Martinez-Hague (2021)
	Avaliação objetiva de desempenho	Martinez-Hague (2021)
	Comprometimento emocional dos empregados	Martinez-Hague (2021)
Funcional	Oportunidades de promoção e rotação	Martinez-Hague (2021)
	Acesso à tecnologia de ponta e a equipamentos modernos	Martinez-Hague (2021)
	Possibilidades de aprendizagem e formação de alto nível	Martinez-Hague (2021)
	Desenvolvimento de carreira e melhoria da empregabilidade	Martinez-Hague (2021)
Organizacional	Liderança e posição no mercado	Martinez-Hague (2021)
	História positiva e responsabilidade social corporativa	Martinez-Hague (2021)
	Reputação da alta administração	Martinez-Hague (2021)

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

Nesta pesquisa, buscou-se selecionar variáveis que tivessem relação com os indicadores propostos pelo Sinaes no intuito de verificar a sua correlação com a avaliação institucional das universidades brasileiras. O resultado dessa análise será apresentado no item 4 deste trabalho.

## METODOLOGIA

Para Silva e Menezes (2005), existem quatro formas básicas para a classificação de uma pesquisa, a saber:

- a) pela sua natureza: pesquisa básica ou aplicada;
- b) pela forma de abordagem do problema: pesquisa quantitativa, qualitativa ou mista;
- c) pelos seus objetivos ou seus fins: pesquisa exploratória, descritiva ou explicativa;
- d) pelos seus procedimentos técnicos: pesquisa bibliográfica, documental, experimental, levantamento, estudo de caso, *ex post facto*.

No presente estudo, a pesquisa será aplicada, pois esta, segundo Vergara (2012), visa gerar conhecimentos para a aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos, com uma finalidade prática. Além disso, a pesquisa aplicada, de acordo com Gil (2002), está voltada à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica, que é o caso em questão.

Com relação à abordagem, a pesquisa é qualitativa, na medida em que se evidencia uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito a partir da compreensão de que a subjetividade deste último não pode ser traduzida em números (Silva; Menezes, 2005). Quanto aos seus fins, o presente estudo classifica-se como exploratório, pois se dá em um contexto no qual há pouca informação prévia sobre o tema e, ainda, possibilita a emergência de novas interpretações e perspectivas (Creswell, 2010). Por fim, em relação aos seus procedimentos técnicos, esta pesquisa caracteriza-se de quatro formas: bibliográfica, visto que abrange bibliografia tornada pública em relação ao tema em estudo e permite ao pesquisador uma cobertura ampla de inúmeros fatos (Gil, 2002); documental, pois é realizada

em documentos conservados no interior de órgãos públicos ou privados de qualquer natureza (Vergara, 2012).

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, serão apresentados e discutidos os resultados do presente estudo a partir do objetivo inicialmente traçado de verificar se as estratégias de *Employer Branding* (EB) colaboram com a avaliação institucional das universidades. Com base no arcabouço teórico aqui explicitado, entende-se que o EB, enquanto pacote de benefícios a ser oferecido ao empregado no sentido de atrair os melhores candidatos às vagas da organização e também reter os melhores talentos que ali estão, dispõe de algumas ações ou estratégias para a sua consecução.

Para facilitar a compreensão da análise aqui pretendida, foram utilizadas as variáveis de EB propostas por Martinez-Hague (2021). Tais variáveis foram agrupadas em dimensões (conforme já apresentado na fundamentação teórica) e, após, foram relacionadas aos indicadores de avaliação institucional constantes do Sinaes. O Quadro 4 explicita as dimensões avaliadas conforme cada indicador do Sinaes:

Quadro 4 – Indicadores do Sinaes x Dimensões de EB

Indicador Sinaes	Dimensão	Estratégia de EB
4.1 / 4.2 / 4.3 – Políticas de capacitação e formação continuada	Monetária / Material	Sistema equitativo de recompensas e bonificações.
	Psicológica	Oportunidades para adquirir novas competências.
	Funcional	Possibilidades de aprendizagem e formação de alto nível; Oportunidades para crescimento profissional e pessoal; Desenvolvimento de carreira e melhoria da empregabilidade.
	Organizacional	Alcance internacional das atividades.

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

As estratégias selecionadas e apresentadas no Quadro 4 representam ações que, se realizadas conscientemente pela instituição, podem contribuir com um melhor desempenho de seus empregados. Assim, ao considerar as estratégias de EB como uma ferramenta de comunicação por meio da qual a instituição apresenta suas ofertas, seus atributos e seus benefícios aos colaboradores, essas ações podem também representar um gatilho nesses indivíduos e ensinar uma maior dedicação deles no seu trabalho (Alves *et al.*, 2020, tradução nossa).

Desta forma, foi possível perceber que, dentro dos indicadores de Políticas de capacitação e formação continuada (4.1, 4.2 e 4.3), ao entender que o contexto universitário promove oportunidades para que os trabalhadores se qualifiquem e se desenvolvam (especialmente por meio de participação de cursos e ações de capacitação), ganham especial destaque as estratégias que se dedicam a favorecer a formação e o desenvolvimento dos empregados, a saber: a) possibilidades de aprendizagem e formação de alto nível; b) oportunidades para crescimento profissional e pessoal; e c) desenvolvimento de carreira e melhoria da empregabilidade. Entretanto, é importante mencionar que as estratégias que envolvem as dimensões monetária e psicológica também merecem atenção, já que, quando se tem acesso a um trabalho em que a recompensa financeira é justa e está inserida em um ambiente propício à realização das atividades, o colaborador pode ser convidado a melhor desempenhar suas funções, além de contribuir sobremaneira tanto para a atração de novos talentos quanto para a manutenção daqueles que já estão ali.

De maneira geral, o que se pode extrair da presente pesquisa é que as estratégias de EB aqui analisadas possuem relação com as dimensões de avaliação institucional propostas pelo Sinaes, o que faz com que se infira sua colaboração frente ao desempenho institucional das universidades ao compreender que uma universidade composta por trabalhadores mais engajados, mais felizes e mais satisfeitos em suas funções pode conquistar índices mais altos em suas avaliações.

## CONCLUSÃO

Esse estudo teve por objetivo verificar se as estratégias de *Employer Branding* (EB) colaboram com a avaliação institucional das universidades. A partir do levantamento teórico das informações necessárias para a análise pretendida, observou-se que o EB possui relação com o eixo 4 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), denominado “Políticas de Gestão”.

Neste eixo, encontram-se as políticas que envolvem o desenvolvimento da força de trabalho das universidades, políticas essas que compõem também estratégias de EB. Nesse sentido, foram selecionadas, a partir das ações levantadas pela revisão de literatura, algumas estratégias de EB que podem ter correlação com as políticas de gestão de pessoas das universidades, quais sejam: oferecer um sistema equitativo de recompensas e bonificações, criar oportunidades para adquirir novas competências, dar possibilidades de aprendizagem e formação de alto nível, além de oportunidades para crescimento profissional e pessoal; possibilitar o desenvolvimento de carreira e melhoria da empregabilidade, permitir o alcance internacional das atividades, ter um pacote de benefícios atraente e personalizado e representar uma posição de liderança no mercado.

Uma vez listadas as estratégias de EB relacionadas aos indicadores 4.1, 4.2 e 4.3 do eixo 4 do Sinaes, foi possível perceber que elementos constitutivos do EB podem representar um avanço nas notas aferidas pelos processos de avaliação institucional a que são submetidas as universidades. Ao atrair e reter talentos mais qualificados e mais interessados pela universidade, esta poderá ter, como resultado, uma melhoria na sua avaliação. Entende-se, portanto, que há, sim, uma correlação positiva entre as estratégias de *Employer Branding* e a avaliação institucional das universidades.

Ressalta-se, no entanto, que essa pesquisa está limitada à teoria aqui aplicada, de maneira que são necessárias mais pesquisas acerca da temática e que envolva a participação de sujeitos que possam opinar e melhor ilustrar o que se propôs afirmar. Por fim, sugere-se, então, a realização de novos estudos e a ampliação do tema de pesquisa, inclusive na análise de

correlação com outros eixos e instrumentos avaliativos, como o de avaliação de curso, por exemplo, na esperança de gerar uma contribuição tanto ao meio acadêmico quanto às universidades enquanto organizações sociais que lutam diariamente por sua melhoria.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Patrícia *et al.* Strategic Talent Management: The Impact of Employer Branding on the Affective Commitment of Employees. **Sustainability**, Portugal, v. 12, nº 9993, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su12239993>. Acesso em 12 fev. 2025.

AMBLER, Tim; BARROW, Simon. The employer brand. **The Journal of Brand Management**, Londres, v. 4, nº 3, p. 185-206, 1996. Disponível em: [https://employerbrandingpratico.it/wp-content/uploads/2022/02/The-employer-brand\\_Tim-Ambler-and-Simon-Barrow.pdf](https://employerbrandingpratico.it/wp-content/uploads/2022/02/The-employer-brand_Tim-Ambler-and-Simon-Barrow.pdf). Acesso em 10 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores de Qualidade da Educação Superior**, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021** – Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2021.pdf). Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 15 abr. 2004a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm). Acesso em: 11 fev. 2025.



BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.382, de 31 de outubro de 2017. Aprova, em extratos, os indicadores dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 14, 1 nov. 2017. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/11/2017&jornal=515&pagina=14&totalArquivos=120>. Acesso em: 11 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 12, 12 jul. 2004b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2051-2004-07-09.pdf>. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014. Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 4 fev. 2014. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=04/02/2014>. Acesso em: 11 fev. 2025.

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das Universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, nº 32, p. 258-371, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200005>. Acesso em: 10 fev. 2025.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do Sinaes a índices. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13,

nº 3, p. 817-825, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/4tr-Qr3brp3FM4XRvp96ZHqK/?lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2024.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, nº 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.

FERREIRA, T. R. SUZUKI, N. N. K. OLIVEIRA, D. A. Atração e retenção de talentos: um estudo sobre as principais práticas adotadas pelas organizações. **Etic**, Presidente Prudente, v. 21, nº 21, 2018. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/103724759/7292-67648731-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

FONSECA, Joana Gomes. **Política de benefícios para atração e retenção de talentos**. Dissertação (Mestrado em Gestão Geral) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2024. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/f7e3a674-5e4c-46e4-b56f-5c36fe04a4a2/content>. Acesso em: 5 nov. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GRILLO, A. N. **Gestão de Pessoas**: princípios que mudam a administração universitária. Florianópolis, 2001.

LEAL, I. G. A. **Indicadores de desempenho para gestão de pessoas em Instituições Federais de Ensino**. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Organizacional) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2017.475>. Acesso em: 11 fev. 2025.

MADALENA, M. B. C. S. **Employer Branding no setor de IT**: a percepção dos profissionais de IT sobre as dimensões de employer branding. 2022. 62f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Recursos Humanos e Consultoria Organizacional) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/25029>. Acesso em: 11 fev. 2025.

MARTINEZ-HAGUE, P. Los atributos de la marca empleadora: percepciones en alumnos de Perú y Francia. **Notas Académicas**, Peru, nº 55, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucp.edu.pe/server/api/core/bi>

tstreams/8012e673-9f4a-4955-82aa-35ada34f3143/content. Acesso em: 12 fev. 2025.

MENDES, M. S. **Competências requeridas às chefias intermediárias da Prodegesp/UFSC: do mapeamento à capacitação**. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) – Programa de Pós Graduação em Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://tede.ufsc.br/teses/PPAU0152-D.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MONTICELLI, Nelma Aparecida Magdalena *et al.* Avaliação institucional e gestão estratégica – vínculos necessários para o desenvolvimento institucional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 26, nº 01, p. 315-342, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/HV7CFsRvwyVbMdSx597wJ4H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2025.

PEIXOTO, A. de L. A.; JANISSEK de SOUZA, J. A. Longe dos olhos, longe do coração: Desafios de gestão de uma universidade pública a partir da percepção dos seus gestores. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, vol. 8, n.º 3, p. 240-260, set. 2015. DOI:10.5007/1983-4535.2015v8n3p240.

PIRES, F. T. **Avaliação de desempenho docente em um Instituto Federal Mineiro: um estudo a partir das percepções de docentes e discentes no contexto do Sinaes**. 2024. 332 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/77333>. Acesso em: 11 fev. 2025.

RIBEIRO, J. L. L. S. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 20, nº 1, p. 143-161, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/CMzwFCYHzqZ5gNKJMb9YSyq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis, 2005.

SOUSA, A. M. C. Gestão acadêmica atual. In: COLOMBO, S. S. e RODRIGUES, G. M. **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 97-110.

SOUZA, Nilo Odália de. **Educação e sociedade no Brasil**: o ensino superior e a formação das elites. São Paulo: Cortez, 1996.

STOCKER, F. *et al.* O impacto do employer branding na atração e retenção de talentos. **Recape: Revista de Carreiras e Pessoas**, v. 10, nº 2, p. 246-259, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCaPe/article/view/44726/31938>. Acesso em: 10 fev. 2025.

TOSTA, H. T. **Competências gerenciais requeridas aos gestores intermediários da Universidade Federal da Fronteira Sul**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em Administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

# A PLATAFORMA SUCUPIRA E SUA IMPORTÂNCIA NA AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

*Sabrina Fonseca de Conto*

<http://dx.doi.org/10.18616/interfaces07>

SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

A avaliação da pós-graduação desempenha um papel importante na melhoria da qualidade da educação e da pesquisa nas instituições acadêmicas. No entanto, as abordagens de avaliação e suas implicações ainda são um tópico em evolução.

Nas últimas décadas, o monitoramento do desempenho de Instituições de Ensino Superior (IES), por intermédio de sistemas de avaliação específicos, tornou-se um mecanismo essencial para o desenvolvimento e o aprimoramento dos sistemas educacionais dos países, pois a elaboração de indicadores de desempenho e o desenvolvimento de sistemas de análise, no campo da avaliação, tornam-se prioritários para os países que desejam melhorar sua competitividade (El-Khawas; Depietro-Jurand; Holm-Nielsen, 1998).

No Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) adotou o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) para efetuar a gestão das informações acadêmicas de programas de pós-graduação *stricto sensu*, de modo que é operado, tecnologicamente, por intermédio da Plataforma Sucupira. A partir do uso da plataforma, a inserção de dados e informações pelos programas de pós-graduação passou a ser realizada de forma contínua e online. Seu banco de dados pode ser acessado a qualquer momento, tanto pela Capes quanto pelas IES. Na plataforma, são disponibilizadas informações que dizem respeito aos seguintes processos: dados cadastrais e proposta do programa, financiadores, linhas e projetos de pesquisa, disciplinas, turmas, docentes, discentes, participantes externos, trabalhos de conclusão de curso e produção intelectual (Capes, 2017a).

## DESENVOLVIMENTO

O sistema brasileiro de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* vem sendo desenvolvido e aprimorado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) desde 1976. Um

marco importante em sua evolução ocorreu no final da década de 1990, com a informatização e a adoção de critérios mais rígidos para atribuição de notas aos programas. Desde então, o sistema vem se mantendo estável, com avanços incrementais em seus quesitos e itens de avaliação (Maccari *et al.*, 2014). Para alcançar seus objetivos, a Capes está utilizando e aperfeiçoando seu sistema de avaliação para verificar o desempenho dos programas de pós-graduação, a fim de exigir cada vez mais rigor nos procedimentos de avaliação de qualidade e, conseqüentemente, estimular a melhoria contínua do seu sistema (Oliveira *et al.*, 2008).

Gazzola (2008) afirma que, na América Latina, no Caribe e até no restante do mundo, é difícil encontrar um sistema de avaliação comparável ao adotado no Brasil. Schwartzman (2010) declara que a pós-graduação brasileira atingiu um tamanho considerável, pois se aproxima, em termos absolutos, de países de grande porte econômico. Adicionalmente, o número de publicações científicas de autores brasileiros está aumentando da mesma forma.

De acordo com Barradas (2015), as revistas científicas nacionais são o reflexo da ciência brasileira, ou seja, elas são os indicadores de como se faz ciência no Brasil. Apesar de vários problemas e dificuldades existentes, seguem sendo os principais canais de comunicação da ciência.

Desde o surgimento das universidades no início do século XII, as atividades administrativas e acadêmicas já existiam, porém de forma não sistematizada. Na época, os professores assumiam as funções da gestão acadêmica, os conhecidos serviços burocráticos, que consistiam em áreas de recursos humanos, recursos financeiros e processos seletivos. Contudo, a dedicação ao processo de ensino e aprendizagem era considerada mais importante do que os serviços burocráticos da administração, e isso fez com que a administração universitária se tornasse uma atribuição parcial e secundária da instituição, de maneira que permaneceu como tal por muitos anos. A dedicação exclusiva para as tarefas administrativas ou acadêmicas surgiu após o crescimento da universidade e de sua transformação em uma organização mais formal e representativa para a sociedade, com docentes escolhidos para as funções específicas de administrar (Finger, 1979).

Segundo o ponto de vista de Meyer Júnior (2014), é impossível ignorar a complexidade das organizações educacionais caso se queira melhor compreender sua realidade, seu comportamento e seu desempenho. Administrar uma organização acadêmica, cuja missão é educar seres humanos, requer visão, intuição, sensibilidade e uso de ferramentas administrativas adequadas às especificidades deste tipo de organização. É fundamental, portanto, ter em mente que a teoria da administração universitária é uma construção incremental graças às ações e iniciativas de seus praticantes, por sua reflexão e aprendizado (Meyer Júnior, 2014).

Ter o foco nas práticas como campo de estudo da administração universitária vai exigir a utilização competente de um conjunto de métodos qualitativos e quantitativos, sua sistematização e legitimidade organizacional. Esses elementos são essenciais para que as práticas administrativas possam contribuir para a melhoria do desempenho organizacional e para a construção de uma “teoria da administração universitária” (Meyer Júnior, 2014).

Nesse contexto, observa-se que a gestão universitária tem um compromisso com a sociedade. Diante disso, ela deve administrar de forma eficaz, organizada e muito bem planejada e também estar atenta às mudanças, às inovações tecnológicas e ao mercado de trabalho. Além disso, há o dever de cumprir suas funções e metas, isto é, formar alunos, graduandos, mestrandos e doutorandos em nível de excelência para que possam atuar na sociedade.

Nas instituições federais de ensino superior, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* que apresentam a mesma proposta são agrupados em programas, com o quadro de pessoal composto por docentes e servidores técnico-administrativos (Rodrigues; Villardi, 2017). Frequentemente, os professores gestores entram em exercício na função de coordenar sem receber capacitação específica. Assim, deparam-se com o acúmulo de atividades e desafios, como, por exemplo, os da coordenação de programa de pós-graduação concomitante ao trabalho docente que assumiram ao ingressar na carreira do magistério superior, com a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão (Rodrigues; Villardi, 2017).



Além desse conjunto de atividades, o coordenador de pós-graduação *stricto sensu* também é responsável por atender às exigências da Capes, que regula e fomenta a qualidade e o crescimento dos cursos de pós-graduação por meio de avaliação periódica. Para tanto, o cargo requer que a coordenação aprenda a utilizar o SNPG/CAPES, além do sistema de pós-graduação de sua universidade. Sendo assim, professores que atuam na gestão de programas de pós-graduação de diversas áreas e com diferentes formações precisam também atuar como administradores (Rodrigues; Villardi, 2017). Nesse sentido, Melo (2002) compreende que a universidade precisa criar mecanismos de capacitação de dirigentes que tenham formação específica na área de gestão universitária e que sejam preparados para gerenciar um sistema moderno, tecnologicamente, de gestão e de interação com a sociedade e com os órgãos de regulação da educação, especificamente da Capes, objeto deste estudo.

As principais características da pós-graduação brasileira foram fixadas pelo Parecer Sucupira, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, que definiu o formato básico da pós-graduação brasileira por meio da diferenciação entre mestrado e doutorado. Com a reforma da educação superior, ocorrida em 1968, a pós-graduação tornou-se uma atividade semiautônoma, vinculada aos recém-criados departamentos (Balbachevsky, 2005).

Conforme Maccari (2008), a Capes tem contribuído para o desenvolvimento em quantidade e qualidade da pós-graduação *stricto sensu*. O autor afirma que isto é notado pelo expressivo aumento dos cursos de mestrado e doutorado nos últimos anos e pela evolução nos indicadores de qualidade do seu sistema de avaliação. As informações disponíveis no site da Capes permitem constatar a transparência de seu sistema de avaliação, pois tanto os quesitos quanto os resultados da avaliação estão disponíveis para que os programas possam visualizar, de forma comparativa, a sua avaliação perante outros programas das 49 áreas do conhecimento ao longo dos períodos de avaliação. Até 2014, o período de avaliação era trienal; após esta data, passou a ser quadrienal.

Como aponta Maccari (2008), o sistema de avaliação da pós-graduação brasileira é o mesmo para todas as áreas. No entanto, os comitês de

avaliação têm autonomia para mudar o peso dos quesitos em 5% para mais ou para menos. Quanto aos pesos dos itens internos a cada quesito, cada área é livre para mudá-los ou, até mesmo, suprimi-los caso não se apliquem às necessidades da área em questão. Os cinco quesitos de avaliação são: proposta do programa; corpo docente; corpo discente, teses e dissertações; e produção intelectual e impacto na sociedade.

A Plataforma Sucupira é resultado da parceria da Capes com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). No ano de 2012, as duas instituições assinaram termo de cooperação para o desenvolvimento de um sistema com o objetivo de coletar informações dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em tempo real e estabelecer os procedimentos de avaliação com transparência para toda a comunidade acadêmica (Capes, 2017b).

A escolha do nome da Plataforma é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965, atualmente conhecido como “Parecer Sucupira”. Esse Parecer conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes como é até os dias de hoje. Newton Lins Buarque Sucupira nasceu em Alagoas, em 9 de maio de 1920, e faleceu no Rio de Janeiro em 26 de agosto de 2007. Sempre voltado à universidade, com formação e interesse em história e filosofia da educação, tornou-se referência enquanto pensador da educação brasileira (Capes, 2017b).

A partir do momento em que um curso é recomendado pela Capes e reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC), ele passa a fazer parte do SNPG. Com isso, passa a ter a obrigatoriedade de prestação de informações à Capes a respeito de toda a sua atividade acadêmica e de pesquisa. Devem ser reportados: dados de infraestrutura física, formação e atividades de docentes, matrícula e titulação de alunos, disciplinas oferecidas, projetos de pesquisa desenvolvidos, produção bibliográfica em termos de artigos científicos, livros, dissertações e teses defendidas, produção técnica e tecnológica etc. Para o recebimento dessas informações, há um sistema denominado “Coleta de Dados”, que foi reformulado para fazer parte da Plataforma Sucupira (Capes, 2017 b).

O módulo “Coleta” da Plataforma Sucupira reproduz, basicamente, os mesmos campos de informação que eram usualmente solicitados no aplicativo anterior “Coleta de Dados”. A mudança fundamental é que a inserção de informações pelos programas de pós-graduação passa a ser contínua e online. Assim, os dados poderão ser alimentados na plataforma a qualquer momento, quando alguma situação é concretizada. O preenchimento do módulo “Coleta de Dados” na Plataforma Sucupira deve ser feito pelo coordenador do programa de pós-graduação, por meio de senha personalizável (Capes, 2017b).

O menu “Dados Cadastrais” tem a função de registrar dados básicos, como o endereço do Programa e os cursos. No menu “Proposta”, são registrados histórico e contextualização do Programa, objetivos, proposta curricular, infraestrutura, integração com a graduação, integração com a sociedade/mercado de trabalho (MP), intercâmbios, solidariedade, nucleação e visibilidade, impacto na sociedade, internacionalização, atividades complementares, autoavaliação e planejamento futuro. No menu “Financiadores”, é feito o registro das entidades que tenham apoiado a realização de projetos, trabalhos de conclusão e demais atividades do Programa com subvenções e financiamento, inclusive bolsas de estudo. No menu “Linhas de Pesquisa”, são registrados os dados gerais das linhas e áreas de concentração. No menu “Projetos de Pesquisa”, são registrados dados gerais dos projetos, membros e financiadores. O menu “Disciplinas” tem a função de registrar dados básicos das disciplinas, ementa, bibliografia, cursos que oferece e áreas de concentração. Já no menu “Turmas”, são registrados o ano base de oferta, o período, a disciplina e o corpo docente. O menu “Docente” tem como função registrar os dados pessoais dos professores, titulação, vínculo com a IES e com o Programa, atuação acadêmica e afastamentos. No menu “Discente”, são registrados os dados pessoais dos discentes, dados institucionais e de orientação. No menu “Participante Externo”, são registrados os dados pessoais e a titulação destes participantes. O menu “Trabalho de Conclusão” tem como função registrar dados gerais dos trabalhos, detalhamento, contexto, banca examinadora, financiador, arquivo da dissertação ou tese e atividade futura do discente titulado. No menu “Produção Intelectual”, são registrados os dados gerais das produções dos

docentes e dos discentes, o detalhamento e o contexto. Finalmente, no menu “Produções mais Relevantes”, são ordenadas as produções consideradas pelo Programa como mais relevantes (Capes, 2017a).

É possível importar do Currículo Lattes dos docentes para a Plataforma Sucupira os dados referentes às produções bibliográficas, técnicas e artísticas/culturais vinculadas ao programa. Para tanto, é de extrema importância que o corpo docente realize a alimentação e a atualização constante dos dados informados em seus currículos (Capes, 2017a).

## CONCLUSÕES

A missão da Capes inclui a tarefa de monitorar, avaliar e impulsionar o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), com foco nos cursos *stricto sensu*. Atualmente, o Brasil conta com cerca de 4.700 programas de pós-graduação espalhados por todo o território nacional. Esse é um grande avanço ao considerar que, em 1970, existiam apenas 23 cidades brasileiras com programas de pós-graduação *stricto sensu*. Hoje, esse número chegou a 330 municípios, resultado de várias políticas públicas ao longo dos anos. Além disso, houve a expansão das universidades federais para o interior do país, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e o fortalecimento das Fundações de Amparo à Pesquisa nos estados. Essas ações contribuíram não apenas para o aumento da quantidade de programas, mas também para a melhoria da qualidade da pós-graduação. Contudo, ainda existem desafios na desigualdade regional, com os programas e as melhores avaliações concentradas, principalmente, na região Sudeste.

Para a avaliação de 2021-2024, está planejada uma alteração nos critérios de classificação dos artigos. Tradicionalmente, o sistema *Qualis* utiliza uma série de indicadores bibliométricos para classificar os periódicos nos quais os artigos são publicados. Esses indicadores serão mantidos, mas a classificação passará a ser atribuída diretamente ao artigo. Além disso, haverá um segundo procedimento que, além dos indicadores bibliométricos do periódico, também serão considerados aspectos específicos do

artigo, como o número de citações que ele recebeu. Por fim, o terceiro procedimento envolve uma análise qualitativa dos artigos, que será adaptada conforme as características de cada área do conhecimento.

Atualmente, viemos em uma crise de negacionismo da ciência no Brasil, visto que parte da sociedade acha que ciência não é algo importante. Por outro lado, existe uma falha no que diz respeito ao que é feito pelas IES, a sua relação com a sociedade e a comunicação do que é feito. Para a próxima avaliação, a Capes estuda incentivar os programas de pós-graduação a mostrar e materializar que, sem eles e suas atividades, a sociedade deixaria de ter várias coisas.

## REFERÊNCIAS

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMANN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BARRADAS, Jaqueline Santos. **O processo de comunicação científica no campo da Defesa no Brasil: da geração do conhecimento à disponibilização da informação**. 2015. 202f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Brasília, DF, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Módulo Coleta de Dados**, 2017a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Acesso em: 2 fev. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plataforma Sucupira**, 2017b. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/>. Acesso em: 2 fev. 2025.

EL-KHAWAS, E.; DEPIETRO-JURAND, R.; HOLM-NIELSEN, L. **El control de calidad en la educación superior**: avances recientes y dificultades por superar. Washington, DC: Banco Mundial, 1998. Não paginado. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/>

en/434541468182369826/El-control-de-calidad-en-la-educacion-superior-avances-recientes-y-dificultades-por-superar. Acesso em: 1 fev. 2025.

FINGER, A. P. **A administração universitária no Brasil: problemas e perspectivas**. Florianópolis: UFSC, 1979.

GAZZOLA, A. L. Desigualdade é a marca da educação superior na América Latina e Caribe. [entrevista de Daniela Oliveira]. Rio de Janeiro: **Jornal da Ciência da Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência** – SBPC, ano XXII, nº 624, 27/06/2008.

MACCARI, E. A. **Contribuições à gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil com base nos Sistemas de Avaliação norte americano e brasileiro**. 2008, 250f. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-03092008-172119/pt-br.php>. Acesso em: 5 fev. 2025.

MACCARI, E. A. *et al.* Proposta de um modelo de gestão de programas de pós-graduação na área de Administração a partir dos sistemas de avaliação do Brasil (CAPES) e dos Estados Unidos (AACSB). **Revista de Administração**, São Paulo, v. 49, nº 2, p. 369-383, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rausp/a/pNhjLmKDFFQBqTMVYksjsxs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2025.

MELO, P. A. de. **A cooperação universidade/empresa nas universidades públicas brasileiras**. 2002. 332 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/84179>. Acesso em: 28 fev. 2025.

MEYER JÚNIOR, V. A prática da administração universitária: contribuições para a teoria. **Universidade em Debate**, Paraná, v. 2, nº 1, p. 12-26, 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/276984190\\_A\\_pratica\\_da\\_administracao\\_universitaria\\_contribuicoes\\_para\\_a\\_teorica](https://www.researchgate.net/publication/276984190_A_pratica_da_administracao_universitaria_contribuicoes_para_a_teorica). Acesso em: 28 fev. 2025.

OLIVEIRA, R. T. Q. *et al.* Os programas de pós-graduação stricto sensu no contexto das avaliações CAPES e CNPq. In: IV CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, ago. 2008, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Niterói: 2008, p. 1-13. Disponível em: [https://cneg.org/anais/artigo.php?e=CNEG2008&c=T7\\_0012\\_0456](https://cneg.org/anais/artigo.php?e=CNEG2008&c=T7_0012_0456). Acesso em: 27 fev. 2025.

RODRIGUES, A. C. de A. L.; VILLARDI, B. Q. Formação do docente para a gestão universitária: uma análise indutiva dos professores gestores da pós-graduação stricto sensu da UFRRJ. **Revista Foco**, Vila Velha, v. 10, nº 2, p. 208-231, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/193>. Acesso em: 19 fev. 2025.

SCHWARTZMAN, S. Nota sobre a transição necessária da pós-graduação brasileira. In: **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010, p. 34-52.

# ENTRE A LÓGICA DA PRODUÇÃO E O TEMPO DA CIÊNCIA: AVALIAÇÃO, PRODUTIVISMO E RESISTÊNCIA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

*Georgia Carolina Carvalho Martins*

*Carla Carolina Dias de Oliveira*

*Thiago Henrique Almino Francisco*

<http://dx.doi.org/10.18616/interfaces08>

SUMÁRIO



## INTRODUÇÃO

Refletir sobre o trabalho acadêmico no século XXI exige considerar duas forças tensionais que moldam a vida universitária: de um lado, a lógica neoliberal que transforma o fazer intelectual em mercadoria e, de outro, a imposição de métricas produtivistas como critério absoluto para julgar o desempenho docente. No Brasil, essa lógica produtivista se faz particularmente presente nas instituições públicas, nas quais o volume de publicações frequentemente supera, em importância, o ensino e a extensão.

Vivemos, hoje, o paradoxo da universidade contemporânea: uma arena de disputas por recursos e reputação, em que se privilegia o número de artigos publicados, o ranqueamento em listas internacionais e a captação de fomento, muitas vezes em detrimento da função social e formativa da instituição. Nesse cenário, o presente ensaio se propõe a historicizar o conceito de Universidade, entender as transformações que a submeteram à lógica neoliberal e refletir sobre o papel da avaliação como instrumento de manutenção desse modelo.

## A UNIVERSIDADE SOB UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

O nascimento das universidades remonta à Idade Média, como mostram os estudos de Haskins (2015) e Verger (2002), que identificam nelas a origem de estruturas organizacionais, currículos e práticas pedagógicas ainda presentes na contemporaneidade. A universidade medieval foi concebida como uma associação entre mestres e estudantes voltada à busca do saber, fortemente influenciada pela escolástica e pelo modelo dialético de aprendizagem. Para Alessio (2002), universidade e escolástica surgem como entidades indissociáveis: a primeira como estrutura institucional; a segunda como forma de pensamento e metodologia.

Com o declínio da escolástica e a ascensão do humanismo, o espaço universitário começa a ser reformulado sob o influxo da razão e da ciência. A partir do século XVII, sob a influência do Iluminismo, a uni-

versidade moderna se molda como *locus* da ciência oficial e neutra, vinculada ao projeto dos Estados-Nação em formação. Este novo papel político e ideológico das universidades é ampliado após a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. O Estado passa a vê-las como dispositivos estratégicos para a construção da nacionalidade e da ordem social, como ressaltam Silveira e Bianchetti (2016).

Dois modelos se destacam na modernidade: o humboldtiano e o napoleônico. O primeiro, nascido na Alemanha, propõe a universidade como espaço autônomo de produção de conhecimento, com o intuito de promover o desenvolvimento científico e a formação moral do indivíduo e da Nação (Pereira, 2009). Já o segundo, de origem francesa, instrumentaliza a universidade como máquina de formação de profissionais a serviço do Estado, de modo a centralizar o controle sobre o saber (Silveira; Bianchetti, 2016).

A partir da década de 1960, emerge uma terceira via: o modelo norte-americano. Esse modelo rompe com a tradição elitista europeia ao propor uma universidade com perfil mais democrático, mas fortemente orientada ao progresso econômico. O conhecimento passa a ser instrumentalizado segundo os interesses do mercado e da produtividade. Esse deslocamento de sentido — da formação integral para a funcionalidade técnica — prepara o terreno para a configuração atual marcada por uma racionalidade neoliberal.

Na modernidade líquida, o conhecimento deixa de ser um bem durável para se tornar um produto de consumo rápido, descartável. O tempo da ciência e da formação intelectual é comprimido. Nesse novo ethos acadêmico, o saber passa a ser medido em *papers*, *h-index* e *qualis*. A educação é reduzida a um índice de desempenho. Dias Sobrinho (2005), por exemplo, denuncia esse movimento ao afirmar que, no lugar dos grandes pensadores que outrora conceberam o projeto universitário, hoje são os economistas e técnicos de organismos multilaterais que ditam o que deve ser uma Universidade.

O que se observa, portanto, é que o ideal de universidade se vê cada vez mais subordinado a uma racionalidade produtivista. A avaliação, longe de ser um instrumento de aprimoramento reflexivo, converte-se em

dispositivo de controle. Nesse processo, ensino e extensão são frequentemente relegados a um segundo plano, e o espaço universitário se transforma em laboratório de competitividade, no qual prevalece a lógica da performance e do capital simbólico. Reverter essa lógica exige mais do que reformas pontuais: demanda a retomada de um projeto político-pedagógico de universidade comprometido com a formação crítica, o pensamento livre e a transformação social.

## A UNIVERSIDADE SOB AS MÉTRICAS DO CAPITAL: AVALIAÇÃO, CONTROLE E SUBMISSÃO NA ERA DA EFICIÊNCIA

Ao avançar na compreensão da lógica que rege o espaço universitário contemporâneo, torna-se impossível dissociar o produtivismo acadêmico das engrenagens que o sustentam: a avaliação, a quantificação e a padronização da performance intelectual. A universidade, cada vez mais moldada pelo imperativo da mensuração, assume feições compatíveis com as dinâmicas do capitalismo tardio – aquele que transforma tudo em mercadoria, inclusive o saber. O ambiente acadêmico, portanto, não escapa da racionalidade neoliberal que reconfigura o trabalho docente, de modo a transformá-lo em objeto de escrutínio, ranqueamento e controle.

Sob a insígnia da qualidade e da eficiência, instrumentos como o Enade e os critérios de avaliação da Capes reorganizam o ethos universitário. O saber é convertido em unidades de produtividade, a pesquisa, em quantidade de publicações e o professor, em operário da ciência, cuja promoção depende da esteira interminável de artigos, resumos e índices bibliométricos. O produtivismo universitário, longe de ser uma decorrência espontânea da modernização da educação, é parte de um projeto sofisticado de incorporação da lógica do capital às estruturas da produção de conhecimento. Nas palavras de Marx (2017), produtivo é aquele trabalho que gera mais-valor para o capitalista; na universidade, produtivo é o docente que rende pontos no Qualis.

Esse cenário não é fruto apenas das injunções recentes do neoliberalismo. No Brasil, sua gênese remonta à Reforma Universitária de 1968 imposta pela ditadura civil-militar. Ao estabelecer um modelo de gestão que priorizava a racionalização e a eficiência, introduziu uma lógica empresarial que perdura até hoje marcada pela pressão sobre a titulação, pela dedicação exclusiva e pelo controle dos mecanismos de progressão funcional. O que era para ser uma política de valorização da docência e da pesquisa, rapidamente tornou-se uma engrenagem de cobrança e padronização. A universidade foi empurrada para a lógica do “máximo resultado com o mínimo dispêndio”, e os docentes confinados a desempenhos medidos por relatórios.

Esse sistema ganha sofisticação com a chegada das métricas de avaliação institucional. A universidade torna-se cliente de si mesma, seus cursos são ranqueados, seus programas são nivelados, seus estudantes se tornam medidores de desempenho dos professores – e estes, por sua vez, transformam-se em prestadores de serviços educacionais. Como aponta Alcadipani (2011), essa transformação aproxima o espaço acadêmico da lógica do fast-food, pela qual a qualidade se subordina à satisfação imediata, e o ensino se transforma em produto de prateleira. A figura do professor artesão, que escreve, pesquisa e orienta com a densidade do tempo intelectual, cede espaço ao executor de metas, pressionado por avaliações que mimetizam o mercado corporativo.

É nesse ponto que se aprofunda a alienação do trabalho acadêmico. Como observam Fraser e Jaeggi (2020), o capitalismo realiza interpretações rasas de liberdade e igualdade ao legitimá-las ao mesmo tempo em que as desqualifica pela ausência das condições materiais para seu exercício pleno. O mesmo ocorre na universidade: há liberdade acadêmica, mas ela é sufocada pela pressão por resultados mensuráveis; há autonomia científica, mas ela é submetida à lógica do financiamento condicionado. A universidade do século XXI vive o paradoxo de defender a formação crítica enquanto exige de seus quadros produtividade mecânica e alienante.

O que se vê, portanto, é a consolidação de uma universidade que já não é mais apenas espaço de ensino e pesquisa, mas uma engrenagem a serviço do capital cognitivo. Uma universidade que, como diz Dias

Sobrinho (2005), já não é pensada pelos filósofos e intelectuais, mas por tecnocratas das finanças internacionais, por diretrizes do Banco Mundial e por metas orçamentárias. A ciência passa a ser útil apenas quando convertida em inovação rentável, e o ensino superior, outrora instrumento de cidadania e emancipação, passa a ser moldado pelo retorno de investimento e pelo ranking global.

Esse quadro exige resistência. A denúncia da lógica produtivista não é um clamor saudosista por uma universidade idealizada, mas uma crítica necessária para que se recupere o sentido original da educação superior como bem público, como espaço de pensamento livre e compromisso social. O desafio está em afirmar outra racionalidade possível, de forma que a excelência não se confunda com produtividade e que a avaliação recupere seu papel formativo, e não apenas punitivo e normatizador.

### Interfaces com a avaliação: o combustível do produtivismo acadêmico

A engrenagem do produtivismo acadêmico não opera no vazio. Seu motor é abastecido por um sistema de avaliação profundamente entrelaçado com os imperativos da racionalidade neoliberal, cujo objetivo não é mais o desenvolvimento integral do conhecimento, e sim sua conversão em performance quantificável. O professor universitário, enquanto trabalhador intelectual, torna-se peça de uma máquina reguladora que mede seu valor não pelo impacto formativo ou pelo compromisso social de sua atuação, mas pela capacidade de gerar publicações em ritmo fabril.

O episódio emblemático da “lista dos improdutivos”, divulgado pela Folha de São Paulo em 1988, já sinalizava esse deslocamento do fazer docente: professores da USP que não haviam publicado entre 1985 e 1986 foram publicamente expostos — como se a ausência de publicação fosse sinônimo inequívoco de inoperância acadêmica. Desde então, o que era sintoma se converteu em norma.

Essa política baseada em indicadores bibliométricos promoveu um ciclo vicioso: medir para controlar, e controlar para produzir — em

escala e velocidade. O Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), em vez de catalisar a pluralidade da ciência, aprisionou a pesquisa às métricas de impacto. Em nome da produtividade, o ensino e a extensão — funções igualmente constitutivas da universidade — são marginalizados, como salienta Chauí (2003). O resultado é uma universidade esvaziada de sua vocação formativa, regida por contratos de gestão, fragmentada em unidades técnicas que respondem a exigências exteriores ao trabalho intelectual.

Como expõe Kuhlmann Júnior (2015), essa lógica não apenas transforma a avaliação em um processo reducionista, como também a converte em um vetor central da cultura acadêmica contemporânea. A obsessão por pontuações como A1, B2 ou fatores de impacto nos grandes indexadores internacionais torna-se o termômetro único da excelência acadêmica. Publica-se para sobreviver no sistema, ainda que em detrimento da qualidade, da originalidade e da liberdade de investigação. O tempo lento e reflexivo da pesquisa é substituído pelo relógio cronometrista da performance.

A avaliação, assim, passa a exercer um papel ambivalente. Como afirma Dias Sobrinho (2008), ela é, ao mesmo tempo, necessária e carregada de ideologia. É por meio dela que se tenta aferir a qualidade do ensino superior — mas também é por ela que se controla, se pune e se institui uma normatividade coercitiva. O problema, portanto, não é a existência da avaliação, mas o seu aprisionamento em lógicas puramente quantitativas que ignoram as múltiplas dimensões do trabalho docente.

Mesmo com propostas que procuram ampliar esse escopo — como o ciclo avaliativo 2021-2025 da Capes, que propõe cinco dimensões (ensino, produção do conhecimento, inserção internacional e regional, inovação e impacto social) —, ainda há indefinições sobre sua aplicabilidade e clareza na implementação prática. O risco de se manter preso ao paradigma da métrica é real, mesmo diante de uma tentativa declarada de diversificar os critérios.

Esse modelo alternativo carrega seus próprios desafios. Se por um lado os indicadores bibliométricos oferecem objetividade, por outro, tendem a induzir comportamentos distorcidos. Por sua vez, análises qualitativas mais densas e justas implicam em um tempo de avaliação que desa-

fia as engrenagens da tecnocracia. A questão, portanto, não é apenas “o que avaliar”, mas também “como” e “para quê” avaliar.

Se a avaliação deve ser um instrumento de aprimoramento institucional e não de controle punitivo, é preciso resgatar seu caráter formativo, plural e comprometido com os valores públicos da educação. Como propõe Dias Sobrinho (2008), a avaliação eficaz é aquela que se ancora na reflexão sobre os propósitos da universidade e sua responsabilidade social — não aquela que transforma docentes em números e instituições em rankings.

## CONCLUSÃO

A universidade, enquanto construção social, não escapa das armadilhas históricas do tempo em que se inscreve. Assim como qualquer organização humana, ela é moldada pelas forças políticas, econômicas e culturais do seu entorno. Mas nem por isso deveria render-se integralmente à lógica da produção industrial, como se o saber acadêmico pudesse ser medido por unidades fabricadas em série. A produção de conhecimento, mesmo no século XXI, ainda guarda as marcas do trabalho artesanal: exige silêncio, tempo, reflexão, reescrita — enfim, exige humanidade. A mente, afinal, não foi industrializada. E, no entanto, o que se exige dos docentes e pesquisadores universitários é algo que remete mais à esteira de uma fábrica do que ao laboratório da curiosidade.

A pergunta inquieta: por que se espera de pesquisadores, anualmente, um número mínimo de publicações para que não sejam taxados de “improdutivos”? Por que o ethos da excelência foi sequestrado por índices arbitrários, moldados mais para satisfazer agências de fomento do que para fomentar pensamento crítico? O tempo da ciência não pode ser o tempo do lucro — essa é a contradição essencial da universidade contemporânea.

O que se observa é que a avaliação, instrumento que deveria servir ao aprimoramento das práticas acadêmicas e à transformação social, foi capturada como um mecanismo de controle e coação. Como bem afirma Dias Sobrinho (2005), embora a avaliação do ensino superior tenha ganhado relevância nas últimas décadas como resposta à expansão do setor e à

busca por padrões mínimos de qualidade, ela tem sido, na prática, utilizada para ranquear, punir, classificar — mas não para refletir.

Nenhuma das referências analisadas nesse estudo propõe uma alternativa prática robusta para romper com esse ciclo; e talvez isso ocorra porque a engrenagem do produtivismo acadêmico é parte de um fenômeno global, que transcende fronteiras e políticas nacionais. Ainda assim, há espaços possíveis de resistência e reequilíbrio. Um deles está no reconhecimento do valor integral das atividades docentes: ensino, pesquisa e extensão devem ser tratados com a mesma dignidade. Não se trata de desvalorizar a pesquisa, mas de impedir que ela, sozinha, determine o mérito acadêmico. Hoje, para que o ensino e a extensão sejam valorizados, precisam se travessar de pesquisa: devem ser publicizados, quantificados, financiáveis. Essa inversão precisa ser problematizada.

Como resultado preliminar dessa reflexão, observa-se um processo claro de desvalorização das práticas docentes e extensionistas. Em meio a um cenário de crise financeira e desmonte das políticas de ciência e tecnologia — especialmente a partir de 2016 e agravado durante a pandemia de covid-19 — a pressão sobre pesquisadores se intensificou. Manter-se ativo nos rankings tornou-se questão de sobrevivência institucional, ao mesmo tempo em que as bolsas de pesquisa foram congeladas, cortadas ou esvaziadas de valor. O pesquisador, nesse cenário, se vê compelido a buscar fontes alternativas de renda e lidar com múltiplas pressões e inseguranças.

Acima de tudo, é preciso reconhecer que as métricas atuais desconsideram a diversidade epistemológica das diferentes áreas do conhecimento. A lógica totalizante do produtivismo ignora os tempos da filosofia, os silêncios da arte, a complexidade da extensão comunitária. Tudo é reduzido a um número. A consequência disso é uma universidade que corre, mas não sabe mais para onde vai.

## REFERÊNCIAS

ALCADIPANI, R. A Academia e a Fábrica de Sardinhas. **Organizações & Sociedade** (Impresso), v. 18, p. 345-348, 2011.



ALESSIO, Franco. *Escolástica*. In: LE GOFF, Jacques.; SCHIMITT, Jean-Claude (Coord). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. Vol. 1. Coord Trad Hilário Franco Júnior. Bauru: EDUSC; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002. p. 367-382.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da Universidade à Commoditycidade**: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. São Paulo: Mercado das Letras, 2017.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, nº 24, p. 5-15, 5 out. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2024.

COSTA, Camila Furlan da; GOULART, Sueli. Capitalismo acadêmico e reformas neoliberais no ensino superior brasileiro. **Cadernos Ebape.Br**, Rio de Janeiro, v. 16, nº 3, p. 396-409, set. 2018.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

\_\_\_\_\_. Qualidade, avaliação: do Sinaes a índices. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772008000300011>. Acesso em: 18 out. 2021.

FRASER, Nancy; JAEGGI, Rahel. **Capitalismo em debate**: uma conversa na teoria crítica. São Paulo: Boitempo, 2020.

GIL, Antonio Carlos *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HASKINS, Charles Homer. **A ascensão das universidades**. Santa Catarina: Danúbio, 2015.

KANTOR, Iris; MACIEL, Débora A.; SIMÕES, Julio Assis. **A escola livre de sociologia e política: anos de formação 1933-1953 – Depoimentos.** Escuta: São Paulo, 2001.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Produtivismo acadêmico, publicação em periódicos e qualidade das pesquisas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, nº 158, p. 838-855, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143597>. Acesso em: 18 out. 2021.

MARQUES, Fabrício. Avaliação em 5 dimensões. **Revista Política C&T Pós-graduação**, São Paulo: Fapesp, nº 286, p.28-31, 2019. Disponível em <https://revistapesquisa.fapesp.br/avaliacao-em-5-dimensoes/>. Acesso em: 18 out. 2021.

MARQUES, Fabrício. Novas réguas para medir a qualidade. **Revista Avaliação Acadêmica**, São Paulo: Fapesp, nº 307, p.47-51, 2021. Disponível em <https://revistapesquisa.fapesp.br/novas-reguas-para-medir-a-qualidade/>. Acesso em: 18 out. 2021.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2017.

MELLO, Vico Denis S. de; DONATO, Manuella Riane A. O pensamento iluminista e o desencantamento do mundo: modernidade e a Revolução Francesa como marco paradigmático. **Revista Crítica Histórica**, Alagoas, v. 2, nº 4, p. 248-264, dez. 2011.

MORGAN, G.; SMIRCICH, L. The case for qualitative research. **The Academy of Management Review**, v. 5, nº 4, p. 491-501, 1980.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 14, nº 1, p. 29-52, mar. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772009000100003>. Acesso em: 18 out. 2021.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Avaliação acadêmica, ideologia e poder. **Psicologia Usp**, v. 22, nº 2, p. 315-334, 10 jun. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-65642011005000017>. Acesso em: 18 out. 2021.

SILVEIRA, Zuleide Simas da; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, nº 64, p. 79-99, mar. 2016. Disponível

em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782016216405>. Acesso em: 18 out. 2021.

SOUZA, Antonio Carlos de; FIALHO, Francisco; OTANI, Nilo. **TCC: métodos e Técnicas**. Florianópolis: Visual Books, 2007.

VERGER, Jacques. Universidade. In: LE GOFF, Jacques.; SCHIMITT, Jean-Claude. **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. Vol. 2. Coord Trad Hilário Franco Júnior. Bauru: EDUSC; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002. p. 573-588.



## PARTE III

INTERNACIONALIZAÇÃO, GESTÃO  
DO CONHECIMENTO E  
COMPETITIVIDADE GLOBAL

# INTERNACIONALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA: ATIVOS DE CONHECIMENTO E CULTURA ORGANIZACIONAL EM UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS

*Thiago Henrique Almino Francisco*

*Mohamadou Mousthapha Seck*

*Camila Ferreira*

<http://dx.doi.org/10.18616/interfaces09>

SUMÁRIO

## CONHECIMENTO, INTERNACIONALIZAÇÃO E CULTURA ESTRATÉGICA: ATIVOS COGNITIVOS PARA UNIVERSIDADES DO SÉCULO XXI

A gestão do conhecimento organizacional, mais do que uma ferramenta técnica, consolida-se como um campo transdisciplinar essencial para repensar os rumos da universidade contemporânea. Se outrora os saberes circulavam de modo tácito nas relações interpessoais ou nos rituais institucionais, hoje a complexidade da gestão acadêmica exige mecanismos cada vez mais refinados de captura, organização e aplicação do conhecimento como ativo estratégico. Embora autores como DiMaggio e Powell (1983) tenham teorizado a adaptação organizacional a pressões institucionais sob a lógica do isomorfismo, sua abordagem permite reflexões mais amplas sobre a necessidade de articular estruturas de conhecimento que favoreçam tanto a inovação quanto o posicionamento competitivo das organizações — entre elas, as instituições de ensino superior (IES).

É nesse contexto que as contribuições de Freeze e Kulkarni (2007) se tornam decisivas. Ao conceberem os ativos de conhecimento como elementos estruturantes da performance organizacional, indicam que esses ativos — sejam eles culturais, humanos, estruturais ou relacionais — são catalisadores de valor para qualquer organização que deseje sustentar estratégias robustas. Kakabadse, Kouzmin e Kakabadse (2001) reforçam que tais ativos estão embutidos nas estruturas, nas pessoas e nas redes relacionais que compõem a organização. Para as universidades, isso se traduz na habilidade de mobilizar conhecimento não apenas como insumo acadêmico, mas também como força orientadora da inovação institucional e da governança.

No ambiente universitário, essa lógica é especialmente visível nos debates contemporâneos sobre internacionalização. A literatura mais recente, como a de Davenport e Prusak (1998), defende que os sistemas de avaliação e os modelos de qualidade devem evoluir da função meramente regulatória para se tornarem motores da excelência institucional. Nesse sentido, a internacionalização surge não como moda passageira ou exigência burocrática, mas como horizonte estratégico e cultural que atravessa

todas as dimensões da vida universitária. Edvinsson e Malone (1997) e Hermans e Kauranen (2005) reforçam: a gestão do conhecimento, quando ancorada em ativos organizacionais, não é modismo; é inteligência institucional aplicada.

Ao conectar internacionalização e ativos de conhecimento, o presente estudo propõe olhar para o fenômeno da internacionalização abrangente (*comprehensive internationalization*) como apresenta Hudzik (2011; 2015), que vai além da mobilidade ou de iniciativas pontuais. Trata-se de entender a internacionalização como um elemento transversal e sistêmico da cultura universitária, inserido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), articulado às políticas acadêmicas e refletido nos indicadores de desempenho. Ou seja, internacionalizar não é apenas enviar alunos para o exterior, mas também cultivar ambientes interinstitucionais, nos quais valores, práticas e conhecimentos globais moldem a própria identidade institucional.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por meio de suas projeções sistematizadas por Lorente (2022), já antecipa um futuro em que a internacionalização será um dos eixos fundantes das universidades globais. Leal e Moraes (2018), ao proporem uma abordagem decolonial da internacionalização, reforçam a necessidade de pensar modelos que respeitem as especificidades culturais, para evitar a mera reprodução de padrões eurocêntricos. Essa perspectiva amplia a noção de internacionalização como um ativo crítico, político e adaptável.

Knight (2004; 2008), Leask (2009; 2015), Teichler (2009), De Wit (2010) e Marginson (2016) convergem ao destacar que a internacionalização deve permear ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, a infraestrutura, a mobilidade acadêmica e o currículo internacionalizado tornam-se pilares e vetores de uma cultura universitária cosmopolita, crítica e socialmente engajada. Stallivieri (2002) destaca a potência dessa integração com o ecossistema institucional, de modo que reforça a ideia de que internacionalizar é também incluir o território em redes globais de significado.

A partir dos fundamentos discutidos por Hudzik (2015), Altbach e Knight (2007) e De Wit *et al.* (2013), evidencia-se que suporte institucio-

nal e políticas de incentivo são determinantes para consolidar esse projeto. São eles que garantem a operacionalização de parcerias sustentáveis, a formalização de redes acadêmicas de colaboração e o compartilhamento de infraestrutura para programas conjuntos. Temple (2006), Deem, Hillyard e Reed (2007) e Warhurst (2008) vão além ao apontarem que essas estratégias exigem o cultivo de capacidades organizacionais e individuais — os tais ativos de conhecimento — que possibilitem a internalização da lógica internacional em todos os níveis da universidade.

Esse arcabouço conceitual reforça a ideia de que internacionalização e gestão do conhecimento são processos convergentes. Quando compreendidos como dimensões culturais e estratégicas, revelam-se ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento institucional sustentável. Como afirmam Kakabadse, Kouzmin e Kakabadse (2001), Hussi (2004) e Chou e He (2004), é nos ativos intangíveis — a confiança, a cultura, as redes de colaboração — que reside o maior potencial transformador das organizações. Assim, desenvolver uma cultura institucional voltada à internacionalização abrangente significa, também, investir no fortalecimento dos ativos de conhecimento que sustentam essa estratégia.

## ATIVOS DE CONHECIMENTO ORGANIZACIONAL E A CULTURA ESTRATÉGICA UNIVERSITÁRIA: CAMINHOS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO

Discutir gestão do conhecimento no século XXI, sobretudo quando o *locus* de análise são as instituições de ensino superior, implica revisitar a própria noção de conhecimento como recurso organizacional estratégico — não apenas como um insumo técnico, mas também como uma dimensão vital da cultura institucional. Essa perspectiva não é nova. Desde Polanyi (1975), que nos provoca a distinguir o conhecimento tácito do explícito, até as sofisticadas formulações de Nonaka e Takeuchi (1997), a literatura avançou consideravelmente para compreender como o conhecimento pode ser articulado, transferido e transformado em vantagem competitiva duradoura. No entanto, na universidade — espaço simbólico, político e operacional



— esse debate ainda demanda aprofundamentos, especialmente quando se entrelaça à complexa agenda da internacionalização.

Autores como Barney (1991), Sveiby (1997) e Teece (1998) já anunciavam que o conhecimento pode, sim, ser tratado como ativo mensurável, desde que suas dimensões humanas, relacionais e tecnológicas sejam corretamente compreendidas. Essa abordagem adquire especial relevância nas universidades, de forma que o capital humano — docente, técnico e discente — é simultaneamente o maior ativo e o maior desafio. Rowley (2000) ressalta que, nas instituições de ensino superior, o desenvolvimento de ativos de conhecimento requer não apenas processos técnicos, mas sobretudo um alinhamento cultural que promova plataformas para a criação e aplicação do saber.

A literatura mais robusta já delineou que esses ativos organizacionais não se limitam a repositórios ou softwares de informação. Davenport e Prusak (1998), Chou e He (2004), Kianto *et al.* (2014) mostram que eles estão entranhados nas rotinas da organização, nas capacidades de seus membros e nas redes que estruturam sua atuação estratégica. Esses ativos não são abstratos; eles se manifestam na maneira como uma universidade forma suas lideranças, estrutura seus fluxos informacionais, dá sentido às suas práticas pedagógicas e se posiciona diante de seu ecossistema.

Para Freeze e Kulkarni (2007), os ativos de conhecimento se desdobram em quatro dimensões fundamentais: expertise, lições aprendidas, documentação e políticas institucionais. Cada uma dessas dimensões é mais do que uma categoria analítica — são formas concretas de materializar o conhecimento e colocá-lo a serviço da missão institucional. A expertise, por exemplo, representa o acúmulo tácito e explícito que posiciona uma universidade como referência em determinada área. Não se trata apenas de titulados ou bibliometria, mas também do acervo de experiências que moldam o ethos institucional.

As lições aprendidas, por sua vez, dizem respeito à memória organizacional, ou seja, aquilo que a instituição internaliza a partir dos seus sucessos e fracassos. É nessa dimensão que a avaliação institucional ganha potência como prática de gestão do conhecimento, pois transforma experiências em normativas, práticas e cultura. A documentação, tal como

propõem Nonaka e Konno (1998), atua como processo de combinação: ela traduz o conhecimento em formas acessíveis, reutilizáveis e institucionalizáveis. É, por isso, fundamento da aprendizagem organizacional, como sugerem Cohen e Levinthal (1990).

Já as políticas e os procedimentos são a formalização da experiência. Eles configuram o DNA institucional, os protocolos que dizem o que se espera, o que se valoriza, como se age. São, em termos estratégicos, os pilares da previsibilidade e da escalabilidade das ações. Brewer e Brewer (2010) alertam que o investimento em sistemas de gestão informacional é uma questão de eficiência e de soberania institucional — uma universidade que não controla seus dados, tampouco controla seu destino.

O mais interessante, no entanto, é perceber como esses ativos se articulam para permitir algo maior: a consolidação de uma cultura institucional propícia à inovação e à internacionalização. No cenário das universidades comunitárias brasileiras, que enfrentam os desafios típicos do Sul Global, esse movimento é especialmente sensível. Os ativos de conhecimento não são apenas estruturas de apoio, visto que eles são o tecido conector entre o que se sabe, o que se deseja e o que se pode realizar. Eles formam os “capitais simbólicos” da universidade, a fim de reforçar sua legitimidade e projetar sua presença no cenário internacional.

Nesse sentido, investir na cultura do conhecimento é, de fato, investir na capacidade institucional de responder aos imperativos da internacionalização abrangente, conforme propõe Hudzik (2011; 2015). Trata-se de mobilizar a expertise acumulada, ressignificar as lições aprendidas, dinamizar a documentação estratégica e garantir que as políticas reflitam a maturidade institucional necessária para navegar em um mundo interconectado.

Em síntese, os ativos de conhecimento organizacional são mais do que instrumentos de gestão: são dispositivos de transformação cultural. Ao articulá-los à internacionalização, as IES criam condições para transcender práticas fragmentadas e construir um ethos institucional global, sem perder a ancoragem local. E, nesse jogo, conhecimento não é apenas capital; é também identidade, é estratégia, é sobrevivência.

## INTERNACIONALIZAÇÃO E CONHECIMENTO ESTRATÉGICO: UMA ANÁLISE DAS IES COMUNITÁRIAS CATARINENSES

No panorama dinâmico da educação superior brasileira, as instituições comunitárias de Santa Catarina despontam como um modelo singular de integração entre relevância social e ousadia estratégica. Inseridas em uma lógica que articula forte enraizamento territorial com aspirações globais, essas universidades operam em um ambiente marcado por desafios regulatórios, pressões por qualidade e um imperativo crescente de internacionalização. É nesse terreno fértil — e por vezes árido — que se desenha a presente reflexão sobre os ativos de conhecimento que impulsionam ou limitam a implementação de estratégias de internacionalização abrangente, conforme a perspectiva sugerida por Hudzik (2011; 2015).

A internacionalização, neste contexto, deixa de ser um acessório protocolar e se torna eixo estruturante da identidade institucional. Ela diz respeito à mobilidade de alunos ou a convênios com universidades estrangeiras e à inserção transversal da dimensão internacional nas políticas, nos processos e nas práticas institucionais e, sobretudo, na cultura. Essa é a premissa da internacionalização abrangente, conceito que desloca o foco da internacionalização de “eventos” para “sistemas” e de “projetos” para “política institucional”.

Para que essa lógica se consolide, é necessário mais do que boa vontade política: é preciso estrutura, conhecimento acumulado e ativos estratégicos. É nesse ponto que os ativos de conhecimento organizacional, tal como definidos por Freeze e Kulkarni (2007), emergem como a argamassa silenciosa que sustenta (ou fragiliza) a edificação de políticas internacionais robustas. Não se trata apenas de investir em laboratórios ou contratos com agências internacionais; trata-se também de compreender a infraestrutura intangível da internacionalização: expertise, lições aprendidas, políticas internalizadas, documentação estratégica e memória organizacional.

Ao analisar o cenário das universidades comunitárias catarinenses — instituições enraizadas no território e comprometidas com o desenvolvi-

mento regional, como argumenta Francisco e Oliveira (2021) — observa-se uma realidade marcada por dualidades. Por um lado, essas universidades são centros vivos de inovação social, com forte protagonismo na inclusão e no desenvolvimento local. Por outro, enfrentam o desafio de construir, com solidez, uma presença internacional que vá além de iniciativas pontuais e ganhe densidade estrutural.

É nesse cenário que emergem dois ativos fundamentais que influenciam com maior intensidade a internacionalização: o orçamento específico destinado à política internacional e o reconhecimento internacional dos cursos de graduação. O primeiro (orçamento) é um ativo tangível, mas cujos efeitos se ramificam em todas as dimensões da institucionalidade. Quando bem alocado, torna-se catalisador de oportunidades, suporte logístico e vetor de credibilidade externa. Os dados analisados indicam que o investimento específico em internacionalização possui efeito expressivo sobre a capacidade institucional de implementar práticas internacionalizadas consistentes, com o objetivo de consolidar o papel da gestão orçamentária como ferramenta estratégica para o posicionamento global da universidade. Como sugerem Harrell (2012) e Shrestha (2020), investir com foco é condição necessária para transformar intenções em impacto.

O segundo fator (o reconhecimento internacional dos cursos) aponta para uma variável mais simbólica, mas não menos estruturante: a reputação. Um curso reconhecido internacionalmente, além de ser um atrativo para estudantes e professores estrangeiros, é também um selo de qualidade que comunica, externamente, o compromisso institucional com padrões globais. Trata-se de um ativo relacional, de construção lenta, que demanda coerência entre currículo, competências e visibilidade institucional. Seu impacto positivo reforça a tese de que internacionalizar é, também, narrar-se internacionalmente.

A hipótese que tratava do suporte financeiro para mobilidade acadêmica — por vezes considerada central no discurso institucional — revelou um comportamento estatístico ambíguo. Aparentemente, o simples ato de dispor de recursos não garante, por si só, uma política internacional eficaz. Isso pode estar relacionado à forma como esses recursos são aplica-

dos, à falta de articulação com os objetivos do PDI ou mesmo à baixa integração entre as áreas acadêmicas e os escritórios de internacionalização. O dado nos conduz a uma inferência importante: mais do que financiar deslocamentos, é preciso estruturar ecossistemas de aprendizagem internacional, nos quais a mobilidade seja parte de um projeto maior de formação global. Como já indicava Hudzik (2011), não basta fazer internacionalização; é preciso ser uma instituição internacionalizada.

As evidências apontam, portanto, para uma lacuna crítica entre desejo e estrutura. Embora as IES comunitárias reconheçam o valor estratégico da internacionalização, ainda carecem de condições sistematizadas para transformar esse reconhecimento em cultura institucional. A ausência de sistematização de processos, de documentação estratégica robusta e de políticas explicitamente articuladas enfraquece os ativos de conhecimento que sustentariam o esforço internacional. Como demonstram Freeze e Kulkarni (2007), a ausência de lições aprendidas formalizadas ou de políticas internalizadas compromete a capacidade de reaplicação estratégica da experiência.

Em última instância, a internacionalização não se fará apenas pela via dos convênios. Ela exige, sobretudo, capacidade organizacional, e esta, por sua vez, depende de uma engrenagem silenciosa de conhecimentos tácitos e explícitos que precisam ser cultivados, registrados e mobilizados com intencionalidade. Para as IES comunitárias, esse desafio não é menor, mas é também a oportunidade de ressignificar sua inserção internacional, não como mimetismo de modelos exógenos, mas como expressão genuína de uma identidade institucional voltada ao global sem abandonar o local.

## A ARQUITETURA INSTITUCIONAL DA INTERNACIONALIZAÇÃO: POLÍTICAS, PROCEDIMENTOS E MATURIDADE ESTRATÉGICA

Quando se trata de avançar para um modelo de internacionalização abrangente, como apresenta Hudzik (2011), o que separa o discurso da prática é, em larga medida, a estrutura organizacional que sustenta o

processo ou, em termos mais precisos, os ativos de conhecimento institucionalizados sob a forma de políticas e procedimentos. No contexto das Universidades Comunitárias Catarinenses analisadas, esse pilar mostrou-se decisivo para transformar a intenção estratégica em ação efetiva.

A análise das variáveis estatisticamente significativas reforça o que já era intuído por especialistas: a internacionalização não acontece no vazio, pois ela depende de uma política formal, de uma cultura de planejamento e, sobretudo, de um arcabouço institucional que vá além da boa vontade. Nesse sentido, dois elementos se destacaram como ativos centrais à promoção da internacionalização: a existência de orçamento específico e o reconhecimento internacional dos cursos de graduação. Ambos são manifestações de uma política deliberada, que transforma a internacionalização em ação estruturada, documentada e mensurável — exatamente como preconizam Freeze e Kulkarni (2007) ao tratarem de políticas e procedimentos como ativos de conhecimento.

Nas universidades analisadas, observa-se que, quando há um programa formal de mobilidade acadêmica articulado com financiamento consistente, há também um salto qualitativo nas iniciativas de internacionalização. Isso não ocorre apenas por uma lógica de causalidade mecânica, porque a mobilidade, em sua natureza pedagógica e intercultural, exige institucionalidade: apoio institucional, clareza de regras, segurança jurídica, rede de parcerias e, claro, investimento. Como afirmam Hudzik (2011) e Stallivieri (2002), internacionalizar exige maturidade institucional — e essa maturidade se mede, em boa parte, pela coerência entre discurso, estratégia e orçamento.

O reconhecimento internacional dos cursos de graduação, por sua vez, aparece como um sinal de valorização simbólica e prática dos programas acadêmicos. Quando um curso é percebido como globalmente relevante, ele atrai olhares, parcerias e oportunidades. Mais do que isso: posiciona a instituição como parte ativa no diálogo internacional do conhecimento. Esse reconhecimento não acontece por acaso, pois ele é fruto de políticas que integram currículos a dimensões globais, que promovem formação docente internacionalizada e que fomentam experiências globais para estudantes e professores.

Nesse ponto, os dados empíricos reforçam aquilo que a literatura aponta com vigor: políticas bem formuladas e procedimentos institucionizados são, por excelência, ativos de conhecimento organizacional. Eles encapsulam experiências, lições aprendidas, articulações internas, critérios de qualidade e rotinas decisórias que dão corpo à cultura da internacionalização. Como indicam Freeze e Kulkarni (2007), tais ativos não se restringem a documentos administrativos, já que eles são artefatos culturais que traduzem a visão institucional em práticas recorrentes, replicáveis e estratégicas.

A inclinação positiva evidenciada no gráfico apresentado no estudo — embora não estejamos reproduzindo aqui sua forma visual — aponta claramente para a mobilidade acadêmica como uma das expressões mais sensíveis e potentes da internacionalização. A participação ativa de estudantes e docentes em programas de intercâmbio, alianças e redes globais fortalece os vínculos institucionais com o mundo, além de criar ambientes multiculturais que são, por si só, espaços de aprendizagem e inovação.

Contudo, tão importante quanto promover a mobilidade é saber estruturá-la com inteligência estratégica. O investimento em mobilidade, quando realizado de forma fragmentada ou dissociada dos objetivos do PDI, tende a gerar resultados tímidos. O desafio, portanto, não está apenas em disponibilizar recursos, mas também em alocá-los estrategicamente para iniciativas que façam sentido no ecossistema institucional.

Assim, ainda que os dados apontem para a mobilidade como o ativo mais relevante, não se deve subestimar a importância do suporte financeiro — especialmente quando estruturado com intencionalidade. A internacionalização, nesse sentido, precisa ser vista como uma engrenagem na qual recursos, pessoas, processos e políticas dialoguem harmonicamente para gerar impacto. Como destaca Hudzik (2015), o que caracteriza uma instituição verdadeiramente internacionalizada é sua capacidade de integrar a dimensão internacional a todos os níveis e funções institucionais, e isso só se faz por meio da robustez institucional.

Portanto, a existência de programas de mobilidade acadêmica e suporte financeiro para intercâmbio influencia positivamente a internacionalização abrangente — ganha respaldo pela análise estatística e pela lógica

organizacional que sustenta a maturidade institucional. Esses dois vetores, mobilidade e financiamento, funcionam como catalisadores de uma cultura que compreende a internacionalização como evento e como estratégia institucional perene.

Com base nisso, o caminho parece claro: desenvolver e consolidar políticas e procedimentos que ancorem a internacionalização nas rotinas, nos valores e nos sistemas de decisão das universidades. A experiência das IES comunitárias catarinenses, ainda que marcada por assimetrias e desafios, oferece um exemplo concreto de que é possível — mesmo em contextos de interiorização e em instituições de médio porte — construir uma arquitetura institucional capaz de sustentar práticas internacionalizadas com consistência, impacto e sentido estratégico. O que está em jogo, afinal, é a capacidade das universidades de transitar entre o local e o global com coerência, intencionalidade e responsabilidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO COMO ATIVOS DE CONHECIMENTO INSTITUCIONAL

Refletir sobre a internacionalização da educação superior no Brasil requer compreender não apenas suas práticas visíveis, mas, sobretudo, os elementos intangíveis que a sustentam. Nesse estudo, o foco esteve voltado aos ativos de conhecimento organizacional — isto é, às capacidades estruturadas, aos aprendizados consolidados e às políticas institucionalizadas que conferem densidade estratégica às universidades. E no caso das Instituições de Ensino Superior Comunitárias de Santa Catarina, dois vetores se evidenciam como decisivos nesse processo: os programas de mobilidade acadêmica e a solidez financeira dedicada à internacionalização.

Os dados analisados demonstram que a internacionalização abrangente não se instala como um mero conjunto de ações pontuais, mas como um reflexo de dois pilares culturais profundamente enraizados nas IES maduras: estrutura e intencionalidade. A estrutura aparece sob a forma de programas de mobilidade consolidados, capazes de integrar currículos



a experiências internacionais, de formar docentes com vivências globais e de proporcionar aos estudantes trajetórias que dialogam com os grandes eixos geopolíticos contemporâneos. Já a intencionalidade manifesta-se em políticas claras, orçamentos planejados e estratégias articuladas — elementos que traduzem a internacionalização como uma escolha institucional consciente, e não como adesão reativa a tendências externas.

Esse cenário aponta para uma conclusão estratégica: instituições que possuem políticas formalizadas de internacionalização, articuladas ao seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), tendem a operar em níveis mais elevados e consistentes no que se refere à inserção internacional. O que se destaca aqui é a existência de documentos normativos e a materialização dessas diretrizes em práticas pedagógicas, mecanismos de financiamento, indicadores de desempenho e estratégias de formação. Quando o orçamento acompanha a política — direcionado, por exemplo, à infraestrutura, à qualificação docente e à mobilidade —, o ciclo da internacionalização se torna autossustentável e produtivo.

As evidências reforçam que os cursos com reconhecimento internacional, os acordos de cooperação eficazes e a participação em redes globais de pesquisa são consequências diretas de um ecossistema institucional que valoriza a aprendizagem organizacional. Como resultado, emerge uma documentação estruturada, uma base sólida de lições aprendidas e um conjunto de padrões institucionais que se tornam, eles próprios, ativos de conhecimento estratégico. A internacionalização, nesse contexto, deixa de ser um projeto de gabinete e se converte em uma cultura transversal, que conecta gestão, ensino, pesquisa e extensão.

Todavia, é necessário reconhecer as limitações do estudo. O tamanho reduzido da amostra, somado à baixa variabilidade de respostas, restringe a capacidade de generalização para outros contextos. Além disso, o recorte territorial centrado em instituições comunitárias de Santa Catarina limita os achados a um tipo específico de organização, com identidade, governança e arranjos próprios. Ainda assim, o estudo oferece pistas importantes para compreender como políticas e procedimentos — enquanto ativos de conhecimento — influenciam diretamente a práxis da internacionalização em IES brasileiras.

Para pesquisas futuras, sugere-se ampliar o universo empírico ao incorporar instituições de diferentes regiões, naturezas jurídicas e perfis acadêmicos. Investigações qualitativas que explorem a percepção dos gestores sobre o sentido e a eficácia dessas práticas também são caminhos promissores. Igualmente, o estudo das formas, como a internacionalização, impacta — ou transforma — a cultura institucional, e a governança das universidades poderá oferecer novos subsídios para o fortalecimento de estratégias alinhadas com os desafios do ensino superior no século XXI.

O que fica evidente, ao final, é que a internacionalização não é um apêndice das políticas universitárias, e sim um elemento estruturante das instituições que almejam relevância global com compromisso local. E, nesse trajeto, os ativos de conhecimento — especialmente aqueles cristalizados em políticas, recursos e processos — são mais do que ferramentas operacionais: são o próprio caminho.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. V. de; FERREIRA, J. J. M.; FERREIRA, F. A. F. Developing a multi-criteria decision support system for evaluating knowledge transfer by higher education institutions. **Knowledge Management Research & Practice, Taylor & Francis Journals**, v. 17, nº 4, p. 358-372, 2019.
- ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The internationalization of higher education: Motivations and realities. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, nº 3-4, p. 290-305.
- BARNEY, J. B. Firm resources and sustained competitive advantage. **Journal of Management**, v. 17, nº 1, p. 99-120, 1991.
- BRAND, A. Knowledge management and innovation at 3M. **Journal of Knowledge Management**, v. 2, nº 1, p. 17-22, 1998.
- BREWER, P. D.; BREWER, K. L. Knowledge management, human resource management, and higher education: a theoretical model. **Journal of Education for Business**, v. 85, nº 6, p. 330-335, 2010.

CHOU, Shih-Wei; HE, Mong-Young. Knowledge management: the distinctive roles of knowledge assets in facilitating knowledge creation. **Journal of Information Science**, v. 30, nº 2, p. 146-160, 2004.

CLARK, A. M. The qualitative quantitative debate: moving from positivism and confrontation to post positivism and reconciliation. **Journal of Advanced Nursing**, v. 27, nº 6, p. 1242-1249, 1998.

COHEN, W. M.; LEVINTHAL, D. A. Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation. **Administrative Science Quarterly**, v. 35, nº 1, p. 128-152, 1990.

CROSSAN, M. M.; LANE, H. W.; WHITE, R. E. An organizational learning framework: from intuition to institution. **Academy of Management Review**, v. 24, nº 3, p. 522-537, 1999.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DE WIT, H. *et al.* **Internationalization of higher education**. European Parliament's Committee on Culture and Education, 2013.

DE WIT, H. Reconsidering the concept of internationalization. **International Higher Education**, v. 59, p. 6-7, 2010.

DEEM, R.; HILLYARD, S.; REED, M. **Knowledge, higher education, and the new managerialism**: the changing management of UK universities. Oxford University Press, 2007.

DIAS SOBRINHO, J. Paradigmas e políticas de avaliação da educação superior: autonomia e heteronomia. En publicacion: **Universidad e investigación científica**. Vessuri, Hebe, p. 169-191. Buenos Aires: CLACSO, 2006. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/vessuri/Jose%20D%20Sobrinho.pdf> Acesso em: 2 jul. 2024.

DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociological Review**, v. 48, nº 2, p. 147-160, 1983.

- EDVINSSON, L.; MALONE, M. **Intellectual capital: realising your company's true value by finding its hidden brainpower**. New York: Harper Collins, 1997.
- FAMA, E. F.; JENSEN, M. C. Separation of ownership and control. **Journal of Law and Economics**, v. 26, p. 301-325, 1983.
- FERLIE, E.; MUSSELIN, C.; ANDRESANI, G. The steering of higher education systems: a public management perspective. **Higher Education**, v. 56, nº 3, p. 325-348, 2008.
- FRANCISCO, T. H. A.; OLIVEIRA, Paulo Cristiano de. Os desdobramentos do PROIES em uma universidade comunitária: uma teoria fundamentada para o campo da gestão universitária. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 14, nº 1, p. 01-24, 2021.
- FREEZE, R. D.; KULKARNI, U. Knowledge management capability: defining knowledge assets. **Journal of Knowledge Management**, v. 11, nº 6, p. 94-109, 2007.
- GANS, H. J. Best-sellers by sociologists: an exploratory study. **Contemporary Sociology**, v. 26, nº 2, p. 131-135, 1997.
- HAIR JÚNIOR *et al.* **Multivariate data analysis**. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2009.
- HAMLIN, C. L. Realismo crítico: um programa de pesquisa para as ciências sociais. **Dados**, v. 43, p. 373-398, 2000.
- HARRELL, F. E. **Regression modeling strategies**. R package version 6.2-0, 2012.
- HERMANS, R.; KAURANEN, I. Value creation potential of intellectual capital in biotechnology: empirical evidence from Finland. **R&D Management**, v. 35, nº 2, p. 171-185, 2005.
- HUDZIK, J. K. **Comprehensive internationalization**. Washington, DC: NAFSA, The Association of International Educators, 2011.
- HUDZIK, J. K. **Comprehensive internationalization: institutional pathways to success**. New York: Routledge, 2015.

HUSSI, T. Reconfiguring knowledge management: combining intellectual capital, intangible assets and knowledge creation. **Journal of Knowledge Management**, v. 8, nº 2, p. 36-52, 2004.

KAKABADSE, N. K.; KOUZMIN, A.; KAKABADSE, A. From tacit knowledge to knowledge management: leveraging invisible assets. **Knowledge and Process Management**, v. 8, nº 3, p. 137-154, 2001.

KIANTO, A. *et al.* The interaction of intellectual capital assets and knowledge management practices in organizational value creation. **Journal of Intellectual Capital**, v. 15, nº 3, p. 362-375, 2014.

KNIGHT, J. **Higher education in turmoil: the changing world of internationalization**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

KNIGHT, J. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**, nº 33, p. 2-3, 2004.

LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da educação superior. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, nº 87, 2018.

LEASK, B. **Internationalizing the curriculum**. New York: Routledge, 2015.

LEASK, B. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. **Journal of Studies in International Education**, v. 13, nº 2, p. 205-221, 2009.

LORENTE, L. M. L. La UNESCO y los futuros de la educación superior hasta 2050: Por una ampliación del derecho a la educación que incluya a la educación superior. **Spanish Journal of Comparative Education/Revista Española de Educación Comparada**, nº 41, 2022.

MAREE, J. G. Barriers to access to and success in higher education: intervention guidelines. **South African Journal of Higher Education**, v. 29, nº 1, p. 390-411, 2015.

MARGINSON, S. **Higher education and the common good**. Melbourne: Melbourne University Publishing, 2016.

MARSONET, M. Philosophy and logical positivism. **Academicus International Scientific Journal**, v. 10, nº 19, p. 32-36, 2019.

NONAKA, I.; KONNO, N. The concept of “Ba”: building a foundation for knowledge creation. **California Management Review**, v. 40, nº 3, p. 40-54, 1998.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation**. New York: Oxford University Press, 1997.

POLANYI, M. **Personal knowledge**. University of Chicago Press, 1975.

RAMALHO, V. C. Diálogos teórico-metodológicos: análise de discurso crítica e realismo crítico. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 8, p. 78-78, 2010.

ROWLEY, J. Is higher education ready for knowledge management? **International Journal of Educational Management**, v. 14, nº 7, p. 325-333, 2000.

SHRESTHA, N. Detecting multicollinearity in regression analysis. **American Journal of Applied Mathematics and Statistics**, v. 8, nº 2, p. 39-42, 2020.

SNYDER, R. L.; BISH, D. L. Quantitative analysis. **Modern Powder Diffraction**, v. 20, p. 101-144, 1989.

STALLIVIERI, L. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. **Educação Brasileira: Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras**, v. 24, nº 48, p. 35-57, 2002.

STEIN, S. Internationalization for an uncertain future: tensions, paradoxes, and possibilities. **The Review of Higher Education**, v. 41, nº 1, p. 3-32, 2017.

SVEIBY, K. E. **The new organizational wealth: managing & measuring knowledge-based assets**. Berrett-Koehler Publishers, 1997.

TABACHNICK, B. G.; FIDELL, L. S. **Using multivariate statistics**. Boston: Pearson, 2013.

TEECE, D. J. Capturing value from knowledge assets: the new economy, markets for know-how, and intangible assets. **California Management Review**, v. 40, nº 3, p. 55-79, 1998.

TEICHLER, U. Internationalisation of higher education: european experiences. **Asia Pacific Education Review**, v. 10, nº 1, p. 93-106, 2009.

TEMPLE, P. Intervention in a higher education market: a case study. **Higher Education Quarterly**, v. 60, nº 3, p. 257-269, 2006.

WARHURST, C. The knowledge economy, skills and government labour market intervention. **Policy Studies**, v. 29, nº 1, p. 71-86, 2008.


ZHU, C.; CALISKAN, A. Comparative perspectives and cases in university governance in European and Chinese universities. **Asia Europe Journal**, v. 21, nº 4, p. 397-400, 2021.



## PARTE IV

### REFLEXÕES INTEGRADAS E PROPOSIÇÕES PARA A REGULAÇÃO





# ENTRELAÇAMENTOS ENTRE AVALIAÇÃO E DESIGN CENTRADO NO SER HUMANO: CONTRIBUIÇÕES DA USABILIDADE PARA RECONFIGURAR A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR

*Thiago Henrique Almino Francisco*

*Mohamadou Moustapha Seck*

*Diogo Machieski*

<http://dx.doi.org/10.18616/interfaces10>

SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO: PARA ALÉM DOS DADOS, A EXPERIÊNCIA

A trajetória das instituições de ensino superior em direção a uma cultura de qualidade tem sido pavimentada por dispositivos avaliativos cada vez mais sofisticados e orientados por dados. No entanto, o que à primeira vista parece ser um avanço técnico e gerencial, esconde, muitas vezes, a armadilha de uma avaliação desumanizada. A aplicação do modelo Data-Driven Decision-Making (DDDM), como apontam Kaspi e Venkatraman (2023), representa um marco importante na racionalização dos processos de tomada de decisão. Ainda assim, a tecnocracia que acompanha esse movimento pode obscurecer dimensões subjetivas e relacionais essenciais para o real aprimoramento institucional.

Tight (2020) provoca uma inflexão crítica nesse debate ao evidenciar o descompasso entre os avanços metodológicos e a real capacidade de as avaliações promoverem mudanças significativas nas práticas cotidianas, especialmente quando ignoram a centralidade do ser humano. Os dados, portanto, precisam ser performatizados por sujeitos institucionais — professores, técnicos, estudantes — para que façam sentido. Assim, este ensaio propõe um olhar que transcende a técnica e se ancora na urgência de (re) humanizar a avaliação institucional.

Inspirando-se em estudos como os de Tobin, Leslie e Johnson (2023), e na tradição brasileira de Polydoro e Sander (2000) e Souza (2002), busca-se explorar criticamente como as práticas centradas no ser humano podem elevar a potência transformadora dos processos avaliativos. Em vez de partir de uma metodologia rigidamente descrita, a reflexão será construída a partir de evidências colhidas em experiências concretas de aplicação avaliativa, reinterpretadas por meio de uma lente teórica integradora.

A proposta, então, é iluminar as possibilidades de uma avaliação que seja, ao mesmo tempo, tecnicamente robusta e existencialmente significativa — capaz de gerar melhorias institucionais sustentáveis e inclusivas. Em tempos de demandas por *accountability* e justiça social, pensar

avaliação como prática humanizada é mais do que uma alternativa: é uma condição para a relevância das instituições educacionais.

## 2. ELEMENTOS TEÓRICOS: USABILIDADE COMO ÉTICA DA RELAÇÃO

O Design Estratégico de Serviços, quando articulado à gestão universitária, oferece mais do que soluções operacionais: propõe uma reconfiguração epistemológica. Trata-se de uma virada conceitual que desloca o foco da eficiência para a experiência. A norma ISO 9241-11 (ABNT, 2002), frequentemente mobilizada nesse contexto, fornece um ponto de partida normativo — mas é nas leituras críticas de Göttgens e Oertelt-Prigione (2021) e Beres *et al.* (2019) que se reconhece o potencial transformador de envolver o usuário não apenas como fonte de dados, mas também como coautor de soluções.

A centralidade do usuário, nos termos de Vial, Boudhraâ e Dumont (2022), exige que os sistemas sejam desenhados para ele e com ele — num movimento iterativo de cocriação.

A partir dessa chave interpretativa, é possível compreender como o Design Centrado no Ser Humano (HCD) se insere na lógica da avaliação institucional. Lyon, Brewer e Areán (2020), bem como Chen *et al.* (2020) argumentam que a interdisciplinaridade e o foco na experiência são os vetores fundamentais para criar soluções significativas. Rosinsky *et al.* (2022) vão além, uma vez que propõem que o usuário deixe de ser apenas consumidor para assumir o papel de co-criador de valor, de modo a subverter a lógica unidirecional dos processos avaliativos tradicionais.

Se por um lado a normatização ISO 9241-11 (ABNT, 2002) oferece clareza e estrutura, por outro, como lembram Vagal *et al.* (2020), ela demanda flexibilidade interpretativa para que os frameworks não se convertam em amarras burocráticas. É nesse ponto que o desafio da iteração se coloca. Kachirskaia, Mate e Neuwirth (2018) problematizam a crença de que melhorias contínuas podem ser garantidas apenas pela repetição

técnica. Sem escuta ativa e sem tradução das experiências, o ciclo iterativo degenera em ritual vazio.

A integração significativa do usuário nos processos avaliativos — seja como respondente, protagonista ou elaborador de ações — ainda é, conforme Chen *et al.* (2020) e Göttgens e Oertelt-Prigione (2021), um ponto frágil. Muitas instituições replicam o modelo “coletar–tabular–informar”, sem considerar a devolutiva como espaço dialógico e a ação como processo compartilhado. Beres *et al.* (2019) alertam: sem considerar a experiência do usuário, a avaliação institucional se reduz a um exercício autorreferente, incapaz de provocar mudanças reais.

A literatura mais recente aponta a usabilidade como dimensão estratégica e política. Não se trata apenas de tornar os sistemas funcionais, mas de fazê-los ressoar com os sujeitos que os habitam. A partir das contribuições de Morrissey (1998), Vagal *et al.* (2020) e Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985), a usabilidade emerge como um princípio ético — um compromisso com o bem-estar, a inclusão e a agência dos envolvidos.

Neste contexto, a avaliação institucional interna deve ser reconhecida como um ecossistema vivo, atravessado por práticas colaborativas, feedback contínuo e integração entre diferentes atores institucionais. As recomendações oriundas da experiência relatada aqui apontam para a necessidade de tornar os instrumentos avaliativos mais responsivos, os relatórios mais dialógicos e os planos de ação mais participativos.

## USABILIDADE COMO ESTRATÉGIA, EXPERIÊNCIA E ÉTICA INSTITUCIONAL: IMPACTOS SISTÊMICOS EM PRODUTOS, PROCESSOS E SERVIÇOS

*“O que é intuitivo para uns, é libertador para muitos. Usabilidade não é só conveniência: é inclusão, eficiência e estratégia.”*  
— Livre adaptação de Göttgens e Oertelt-Prigione (2021)

A usabilidade, frequentemente associada ao universo técnico do design de interfaces, ganha uma nova densidade conceitual quando observada à luz das exigências contemporâneas por justiça institucional, inovação centrada no usuário e eficiência estratégica. A norma ISO 9241-11 (ABNT, 2002) delinea um conceito de usabilidade que ultrapassa a simples operacionalidade, com o intuito de introduzir critérios como eficácia, eficiência e satisfação contextualizada do usuário — parâmetros que, quando aplicados a produtos, processos e serviços, desencadeiam impactos transformadores tanto na cultura organizacional quanto na experiência dos sujeitos institucionais.

Essa visão ampliada se alinha aos princípios da abordagem centrada no ser humano, conforme proposta por Gasson (2003) e reafirmada por Göttgens e Oertelt-Prigione (2021), cuja ênfase em atributos como simplicidade, clareza e tolerância a erros permite reconfigurar a maneira como os resultados de avaliações institucionais além de serem lidos, são também apropriados. A usabilidade aqui não se restringe à apresentação dos dados: ela se converte em ponte entre informação e ação, a fim de promover o empoderamento dos usuários institucionais na tomada de decisões fundamentadas.

No campo dos processos de negócio e da gestão institucional, a usabilidade assume o papel de vetor competitivo e facilitador estratégico. A literatura é categórica ao situá-la como um diferencial crítico na racionalização das operações, na fidelização de públicos e na conformação de experiências institucionais coerentes. Estudos de Macdonald *et al.* (2020) e Van Velsen *et al.* (2022) revelam que interfaces intuitivas, feedback responsivo e fluidez na navegação de sistemas avaliativos contribuem decisivamente para a aceitação das práticas e para a legitimação das decisões delas derivadas.

Mais do que um conjunto de boas práticas, a usabilidade emerge como elemento central da estratégia funcional de produtos, serviços e processos. A partir de contribuições como as de Giacomini (2014), Vagal *et al.* (2020) e Vom Brocke, Zelt e Schmiedel (2016), torna-se possível identificar, ao menos, dez impactos críticos associados à sua implementação — desde

a redução de custos e aumento da produtividade até o fortalecimento da percepção de valor e a ampliação da capacidade de resposta organizacional.

Esses impactos são estruturantes porque a usabilidade atua em múltiplas frentes: ajusta sistemas às capacidades dos usuários, reforça a coerência entre funcionalidade e expectativa, amplia a inteligibilidade dos dados e facilita o aprendizado institucional. A experiência do usuário, nesse sentido, deixa de ser uma consequência e passa a ser uma premissa; uma lógica que Ghosh e Caliskan (2023) interpretam como pilar da flexibilidade e adaptabilidade dos artefatos avaliativos.

Outro vetor decisivo é a minimização da dependência de suporte técnico, conforme apontado por Chen *et al.* (2020). Produtos e sistemas avaliativos bem desenhados reduzem erros, otimizam recursos e incrementam a autonomia dos usuários. A consequência é dupla: economias operacionais significativas e aumento da satisfação — uma equação que tem repercussões diretas na competitividade institucional.

Em tempos de mercados saturados e hiperinformação, a experiência positiva do usuário se torna critério de distinção. Van Velsen *et al.* (2022) sublinham que usabilidade eficaz não apenas fideliza, mas também transforma usuários em agentes de disseminação, por meio de recomendações, boas avaliações e engajamento orgânico. Assim, a usabilidade torna-se uma vantagem reputacional que retroalimenta o ciclo de inovação e legitimação institucional.

Talvez o aspecto mais potente da usabilidade, porém, seja seu potencial emancipatório. Quando acessibilidade, clareza e adaptabilidade são colocadas no centro dos sistemas, das práticas e dos produtos, criam-se condições concretas para a equidade. Göttgens e Oertelt-Prigione (2021) destacam a dimensão inclusiva da usabilidade como vetor de justiça social: ao remover barreiras e respeitar a pluralidade dos perfis institucionais, ela transforma a avaliação de um exercício de controle para uma prática de reconhecimento.

Nesse sentido, a norma ISO 9241-11 (ABNT, 2002), mais do que um padrão técnico, torna-se um manifesto ético. Ela propõe que produtos e serviços sejam funcionais e respeitosos com o tempo, as capacidades e os contextos dos usuários. Essa proposta ressoa com uma noção ampliada de

responsabilidade institucional, na qual o design e a avaliação deixam de ser ferramentas de mensuração para se tornarem instrumentos de cuidado, escuta e transformação.

## AVALIAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA ESTRATÉGICA: PRODUÇÃO DE SENTIDOS, GOVERNANÇA E CENTRALIDADE HUMANA

A avaliação institucional no ensino superior contemporâneo transita por múltiplas camadas: da técnica à ética, do instrumento à cultura, do dado à transformação. Em face dessa complexidade, abordagens metodológicas rígidas mostram-se insuficientes para capturar a fluidez e a densidade dos fenômenos institucionais. É por isso que o paradigma pragmático se revela particularmente oportuno: ele reconhece que a escolha dos métodos deve ser guiada pela utilidade e pela capacidade de gerar respostas significativas para os problemas concretos enfrentados pelas instituições.

Foi com essa inspiração epistemológica que se construiu a trajetória investigativa aqui apresentada. A pesquisa foi desenhada sob uma lógica de métodos mistos sequenciais, tal como orientam Johnson e Onwuegbuzie (2004), que permite o entrelaçamento de abordagens quantitativas e qualitativas. O movimento iniciou-se com a aplicação de uma escala de concordância tipo Likert a um grupo de 60 gestores estratégicos da avaliação institucional (Procuradores Institucionais e Coordenadores de CPAs) cuja posição nas estruturas de governança os torna intérpretes privilegiados dos processos e resultados avaliativos.

Ao lado dessa investigação empírica, realizou-se um mapeamento temático da literatura internacional, com base na recuperação de 65 artigos científicos disponíveis integralmente, indexados com identidade digital e publicados em periódicos de alto impacto. Os critérios de inclusão foram definidos a partir dos descritores “Governance”, “Quality assurance” e “Higher Education”, aplicados em bases indexadas. A leitura criteriosa dos resumos e das conclusões desses artigos, apoiada por ferramentas bibliométricas, revelou um conjunto de eixos conceituais que se conectam

diretamente à problemática deste estudo: a interdependência entre avaliação, governança e participação.

De forma convergente, os achados empíricos e bibliográficos apontam para a ascensão de um novo paradigma avaliativo — centrado no ser humano e sustentado por práticas que promovem sentido, engajamento e transformação. A análise qualitativa das respostas permitiu identificar cinco elementos estruturantes que qualificam a avaliação como prática estratégica e sensível à experiência institucional:

1. Transparência como princípio organizador da confiança entre atores institucionais, apontada como condição básica para a legitimidade da avaliação (Nunes, Pereira e Pinho, 2017);
2. Engajamento dos stakeholders evidenciado como um fator de alinhamento entre expectativas sociais e ações institucionais;
3. Sistematização metodológica das práticas de gestão dos resultados que favorece sua apropriação crítica pelos sujeitos e sua integração ao planejamento estratégico;
4. Consolidação de práticas de feedback, que transformam os resultados avaliativos em instrumentos de escuta e negociação institucional;
5. Capacidade de indução de mudança organizacional, que revela que sistemas avaliativos eficazes não apenas monitoram, mas também provocam transformação.

Esses cinco vetores foram também reforçados pela análise da literatura, especialmente nos trabalhos de Fuadi *et al.* (2021), Hou *et al.* (2020), Juanatey *et al.* (2021) e Hammoudi Halat *et al.* (2023), que destacam a urgência de se estruturar práticas avaliativas que transcendam a lógica do controle e se afirmem como estratégias de inteligência institucional. A articulação entre governança e garantia da qualidade emerge, assim, como o novo campo de disputa simbólica e prática na educação superior.

A análise integrada desses achados permite concluir que há um movimento robusto, ainda que não hegemônico, em direção à constituição



de modelos avaliativos centrados no ser humano, nos quais o dado não é um fim em si mesmo, mas um meio para a escuta, para a corresponsabilidade e para a produção de sentido. Essa avaliação, mais do que instrumento, torna-se experiência — vivida, compartilhada e capaz de induzir transformações institucionais duradouras.

Nesse horizonte, reafirma-se a importância de projetar mecanismos avaliativos que sejam, ao mesmo tempo, tecnicamente sólidos e existencialmente significativos. Ao colocar o design estratégico como lente interpretativa, é possível afirmar que avaliar não é apenas medir. Avaliar é desenhar futuros possíveis. É, portanto, um ato de liderança, de cuidado e de compromisso com a reinvenção constante das instituições de ensino superior.

## OS DESAFIOS FUNCIONAIS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: ENTRE A UTILIDADE E A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS

*“A qualidade da avaliação não se encerra na coleta dos dados, mas se concretiza na sua capacidade de mobilizar transformações institucionais.”*

*— Adaptação livre a partir de Ristoff e Giolo (2006)*

No campo da avaliação institucional, a transição do dado bruto para a ação transformadora permanece como um dos grandes dilemas contemporâneos. A literatura, tanto nacional quanto internacional — com contribuições de Martins (2002), Pereira, Araújo e de Lourdes Machado (2015), Flores (2017), Fuadi *et al.* (2021), Hou *et al.* (2020), Juanatey *et al.* (2021) e Hammoudi Halat *et al.* (2023) —, converge na constatação de que o uso funcional dos resultados avaliativos constitui uma fronteira crítica para o avanço da qualidade na gestão universitária.

Ao analisar os resultados empíricos da presente investigação, surgem evidências robustas de que os maiores obstáculos residem na dimen-

são funcional da utilidade dos dados: isto é, na capacidade das instituições em transformar informações avaliativas em processos decisórios ágeis, acessíveis e efetivos. Os dados coletados junto a profissionais estratégicos das IES revelam três agrupamentos principais de indicadores, cada qual expressando uma natureza distinta de desafio.

O primeiro conjunto, que aqui chamamos de indicadores técnicos, expõe as fragilidades estruturais que limitam a funcionalidade dos sistemas de avaliação. Questões como falhas técnicas recorrentes, carência de capacitação, ausência de suporte adequado e baixa integração entre sistemas informacionais foram percebidas como pontos críticos. A baixa média e mediana observadas para os indicadores de “solução de problemas técnicos” e “necessidade de treinamento” indicam que a experiência de muitos usuários ainda é marcada pela ineficiência operacional e por barreiras de acesso técnico. Esses resultados sugerem a urgência de políticas institucionais que promovam a manutenção, o treinamento continuado e a integração sistêmica — sob pena de a avaliação institucional se tornar uma prática estéril, dissociada da realidade dos seus públicos.

O segundo agrupamento corresponde aos chamados indicadores de interface, os quais, embora com desempenhos mais elevados, revelam nuances importantes. Aspectos como “facilidade de acesso”, “compatibilidade com a plataforma” e “intuitividade dos processos” receberam avaliações positivas, com medianas e quartis superiores próximos ao valor máximo. Isso indica que os sistemas, em geral, apresentam uma arquitetura funcional adequada. No entanto, há uma lacuna interpretativa: os dados sugerem que a eficiência técnica não necessariamente se traduz em compreensão crítica ou engajamento dos usuários com os resultados da avaliação. Com base em Ristoff e Giolo (2006), é preciso avançar da funcionalidade para a significação dos processos avaliativos, com ações de sensibilização e letramento avaliativo que ampliem a apropriação dos dados e sua vinculação ao cotidiano institucional.

Já o terceiro grupo de indicadores, os chamados indicadores de processo, apresentou resultados significativamente positivos, com médias elevadas, pouca dispersão e valores concentrados no terceiro quartil. Isso demonstra que, no que tange aos processos operacionais — como o fluxo

de disseminação dos resultados, a rotina de uso das informações e sua articulação com os planos institucionais — há uma percepção de robustez e eficácia. Tal desempenho sugere que as Comissões Próprias de Avaliação (CPA), ao assumirem um papel ativo e estruturador, estão contribuindo para consolidar uma infraestrutura avaliativa coerente com os objetivos do Sinaes e com as demandas institucionais.

A partir da leitura crítica desses três blocos, é possível sintetizar os principais desafios funcionais na aplicação prática dos resultados da avaliação interna. Primeiro, as limitações de infraestrutura técnica ainda comprometem a experiência dos usuários, visto que exigem investimentos mais consistentes em usabilidade, integração e suporte. Segundo, há uma lacuna no campo da mediação simbólica e pedagógica dos dados: é preciso tornar os resultados não apenas acessíveis, mas também inteligíveis, acionáveis e estrategicamente orientados. Terceiro, o bom desempenho operacional observado em parte dos indicadores revela o potencial das estruturas já consolidadas, como as CPAs, para liderarem processos de melhoria contínua — desde que apoiadas por condições institucionais que favoreçam inovação, escuta e protagonismo coletivo.

Em síntese, os dados sugerem que, embora os sistemas avaliativos contem com processos bem estruturados e plataformas tecnicamente viáveis, persistem fragilidades no ecossistema funcional que conecta o resultado da avaliação à sua utilidade real. Ao transformar essa constatação em ação, as IES terão mais condições de alinhar suas práticas à lógica da governança estratégica, para reafirmar o papel da avaliação como prática social transformadora e centrada no ser humano.

## RESULTADOS CENTRADOS NO SER HUMANO: REDEFININDO O PAPEL ESTRATÉGICO DA CPA

*“Na cultura avaliativa orientada ao ser humano, o dado não é apenas evidência: é também vínculo, escuta e responsabilidade coletiva.”*

— Livre adaptação de Sordi (2011) e ISO 9241-11 (ABNT, 2002)

A avaliação institucional no Brasil sempre reconheceu, ao menos em sua concepção normativa, o papel ativo da comunidade acadêmica. Desde as primeiras iniciativas no contexto do ensino superior brasileiro, conforme discutido por Lordêlo e Pontes (2009) e Sordi (2011), a participação dos sujeitos institucionais foi apontada como condição *sine qua non* para a legitimidade e eficácia da avaliação. Entretanto, a concretização desse ideal tem encontrado obstáculos práticos diversos — desde estruturas organizacionais engessadas até formas de comunicação que distanciam os envolvidos dos significados e das finalidades da avaliação.

O presente estudo evidencia, a partir da percepção de gestores estratégicos, que esse cenário tem começado a se transformar. O envolvimento da comunidade acadêmica com os resultados avaliativos está se consolidando, impulsionado por mecanismos institucionais de incentivo que ampliam a inteligibilidade, a aplicabilidade e a concretude das informações produzidas. Essa nova configuração se aproxima, conceitualmente, dos princípios delineados na ISO 9241-11 (ABNT, 2002), ainda que não de forma sistematizada: trata-se de uma orientação latente à usabilidade dos processos avaliativos na perspectiva do ser humano.

A análise dos dados revela um conjunto de indicadores humanizados cuja média e mediana apresentam valores elevados, especialmente nas dimensões de “transparência nas decisões” e “comunicação empática”. A consistência desses dados sugere que a confiança institucional é fortalecida quando a linguagem da avaliação é traduzida em práticas comunicativas claras, afetivas e colaborativas. O engajamento, nesse sentido, não é um apelo moral, mas uma consequência estrutural de sistemas avaliativos que respeitam o tempo, a diversidade e a experiência dos sujeitos.

Indicadores como “respeito à diversidade” e “impacto direto dos resultados” também apresentaram avaliações robustas, pois os sistemas avaliativos analisados, além de coletarem dados sobre diversidade e inclusão, também produzem efeitos concretos no cotidiano institucional — especialmente no bem-estar de estudantes e servidores. Esses achados corroboram os princípios da usabilidade segundo a ISO 9241-11 (ABNT, 2002), que posiciona o respeito à diversidade e a acessibilidade como pilares para a criação de sistemas intuitivos, justos e eficazes.

Contudo, a mesma análise revela nuances que merecem atenção crítica. Os indicadores relativos a “ambiente inclusivo” e “desenvolvimento profissional” apresentaram maior variação e médias relativamente inferiores aos demais. Essa dispersão aponta para uma inconsistência na experiência institucional: ainda que existam iniciativas, elas não são percebidas de forma homogênea, já que indicam lacunas na universalização das políticas de inclusão e nas oportunidades de crescimento profissional.

A percepção sobre a “correlação entre ações e resultados avaliativos” também demonstra variação significativa. Tal fenômeno pode refletir uma ausência de ação e uma fragilidade na comunicação institucional sobre o nexo causal entre diagnóstico e intervenção. Em outras palavras, as ações existem, mas sua visibilidade e articulação simbólica com os resultados ainda não atingem toda a comunidade. Essa lacuna exige das CPAs um papel técnico e um compromisso interpretativo e pedagógico, a fim de promover a clareza dos processos decisórios e das motivações que os sustentam.

A avaliação institucional centrada no ser humano pressupõe, portanto, mais do que indicadores de desempenho. Ela exige sistemas capazes de escutar as subjetividades, reconhecer os contextos e promover mudanças efetivas com sentido coletivo. A CPA, nesse horizonte, deve repositonar-se: de órgão de mediação técnica para agente de conexão orgânica entre resultados, decisões e pessoas.

Os dados analisados apontam que as instituições participantes da pesquisa estão consolidando práticas promissoras. O compromisso com a transparência, a empatia comunicacional e o respeito à diversidade já se evidenciam como valores institucionais em consolidação. Porém a plena realização de uma cultura avaliativa centrada no ser humano depende de ações intencionais, sistemáticas e equitativas que ampliem o alcance, a compreensão e a efetividade das práticas já existentes.

O futuro da avaliação institucional no Brasil exige da CPA um novo protagonismo: não apenas medir, mas também significar; não apenas relatar, mas também conectar; não apenas monitorar, mas também transformar. Isso significa assumir a centralidade do humano como fundamento ético, epistemológico e estratégico da avaliação — condição para que ela seja, de fato, instrumento de desenvolvimento institucional sustentável e inclusivo.

## RECOMENDAÇÕES FUNCIONAIS: REDESENHANDO A AVALIAÇÃO INTERNA A PARTIR DA EFICÁCIA, DA EFICIÊNCIA E DA SATISFAÇÃO

*“Avaliar é também um gesto político: exige escuta, revisão constante e compromisso com a melhoria experienciada por todos os sujeitos.”*

*— Livre adaptação da ISO 9241-11 e das diretrizes do Sinaes*

O percurso desta investigação aponta para uma necessidade incontornável nas Instituições de Ensino Superior contemporâneas: reconhecer a avaliação interna como ferramenta de controle e como um sistema funcional e significativo, fundamentado na eficácia, na eficiência e na satisfação dos seus usuários. Essa tripla perspectiva, fortemente alinhada à norma ISO 9241-11 (ABNT, 2002), ressignifica o conceito de usabilidade em termos de aplicabilidade institucional e sensibilidade humana.

As respostas abertas coletadas nesta pesquisa, quando analisadas qualitativamente, revelam com clareza as dimensões simbólicas e operacionais atribuídas pela comunidade acadêmica aos processos avaliativos. Palavras como “nossa”, “IES”, “análise” e “colaboradores” emergem de forma recorrente, uma vez que sinalizam um forte enraizamento identitário da avaliação — não como ação burocrática, mas como prática coletiva. O que se revela é um imaginário institucional em que os processos avaliativos estão, cada vez mais, vinculados à cultura organizacional e à ideia de pertencimento.

Nessa leitura, a eficácia manifesta-se na centralidade conferida à clareza dos dados e ao impacto direto das avaliações nas decisões cotidianas. Termos associados à utilidade, à aplicabilidade e ao resultado reforçam que a avaliação é percebida como potente quando gera consequência visível — seja na revisão de planos, na reestruturação de rotinas ou na reorganização de prioridades. Aqui, a eficácia assume um caráter mais amplo: não basta medir, é preciso fazer sentido para quem atua na linha de frente institucional.

Por sua vez, a eficiência emerge da ênfase nos atributos de navegabilidade dos sistemas, facilidade de análise e usabilidade das plataformas utilizadas. A literatura, assim como os próprios relatos dos participantes,

converge na ideia de que a funcionalidade técnica é condição para que os dados avaliativos sejam utilizados com agilidade e fluidez. Nesse campo, recomenda-se a continuidade de investimentos na infraestrutura informacional — o que inclui ambientes adequados, plataformas intuitivas e processos bem integrados entre setores. A experiência de uso, conforme preconiza a ISO 9241-11 (ABNT, 2002), deve ser fluida, econômica e ergonômica, para reduzir o esforço cognitivo e operacional dos usuários.

A dimensão da satisfação foi igualmente evidenciada na análise. Expressões que aludem à colaboração, à empatia e à valorização da comunidade institucional indicam que a avaliação é mais bem recebida quando se insere em um ecossistema de confiança, escuta e participação ativa. Tais elementos não apenas reforçam o papel simbólico da avaliação na cultura organizacional, mas também indicam caminhos práticos. Investir em comunicação empática, em transparência nos processos decisórios e em devolutivas dialogadas é essencial para consolidar uma cultura avaliativa sustentável.

A partir dessas evidências, algumas recomendações funcionais podem ser delineadas para potencializar a avaliação institucional interna:

1. Otimização da infraestrutura institucional: espaços adequados, ambientes confortáveis e plataformas tecnologicamente atualizadas não são luxos, mas elementos críticos para garantir uma avaliação eficiente e humanizada. Conforme a ISO 9241-11 (ABNT, 2002), o ambiente deve facilitar o alcance dos objetivos dos usuários, com o intuito de promover bem-estar e produtividade;
2. Capacitação contínua e intencional dos recursos humanos: a qualificação técnica deve ser articulada com a formação para a leitura crítica dos dados, o uso dos sistemas e a compreensão dos impactos da avaliação. A eficácia está diretamente relacionada à capacidade de transformar dados em ação, o que exige competência interpretativa e domínio das ferramentas disponíveis;
3. Investimento em tecnologias acessíveis e intuitivas: sistemas avaliativos devem ser concebidos com base nos princípios da usabilidade, de forma a facilitar o acesso aos dados e a execução de análises rápidas e consistentes. Isso inclui o aperfeiçoamento das interfaces,

- a integração com outros sistemas e a customização de relatórios conforme os perfis dos usuários;
4. Diversificação e expansão dos programas acadêmicos com base nos dados avaliativos: a avaliação deve retroalimentar o planejamento pedagógico e institucional, a fim de garantir que as ofertas formativas estejam alinhadas às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade. O acompanhamento sistemático dos resultados acadêmicos e dos níveis de satisfação contribui para legitimar as decisões de expansão ou reestruturação;
  5. Implantação de sistemas robustos de feedback e escuta ativa: a coleta contínua e estruturada de percepções sobre os processos avaliativos, quando tratada com seriedade e devolutiva, permite ajustes em tempo real, fortalece a confiança dos usuários e assegura o alinhamento com os princípios da eficácia, eficiência e satisfação.

Essas recomendações, embora estruturadas a partir de uma pesquisa específica, podem ser compreendidas como princípios gerais de gestão avaliativa centrada no ser humano. Elas reforçam que a avaliação interna eficaz é aquela que, além de gerar relatórios, também mobiliza processos, afeta decisões e transforma práticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA UMA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL ENRAIZADA NA EXPERIÊNCIA HUMANA

*“O que confere potência à avaliação não é o número de indicadores, mas a sua capacidade de transformar a experiência institucional em projeto coletivo.”*

— *Livre adaptação do espírito do Sinaes e da ISO 9241-11*

A presente reflexão teórica procurou tensionar um dos dilemas centrais da gestão universitária contemporânea: como converter os resultados da avaliação institucional interna em ações significativas, eficazes e centradas no ser humano? Essa questão, embora aparentemente técnica,



revelou-se profundamente ética e política. Pois o que está em jogo, no fundo, é o tipo de universidade que desejamos construir — uma instituição voltada apenas ao desempenho e à eficiência ou uma organização comprometida com o cuidado, o reconhecimento e a transformação das experiências humanas em aprendizagem institucional.

O percurso desse ensaio indicou que a utilidade dos resultados da avaliação só se realiza plenamente quando os sistemas são concebidos a partir de uma lógica relacional e participativa. A análise demonstrou que práticas focadas nas pessoas favorecem a interpretação mais precisa dos dados e o engajamento afetivo e cognitivo da comunidade acadêmica. Quando a avaliação é vivida como processo de escuta, e não como imposição externa, ela passa a ter sentido. E o sentido é a condição para a ação.

Dessa forma, conclui-se que a personalização das ferramentas avaliativas, a capacitação continuada dos gestores de dados e a implantação de mecanismos regulares de feedback são pilares que sustentam uma nova abordagem: a avaliação como ecossistema vivo, que aprende com suas partes e se renova a partir da experiência coletiva. Esses elementos não devem ser tratados como apêndices, mas como estratégias institucionais estruturantes, com impacto direto na governança, no planejamento e na inovação.

Do ponto de vista teórico-metodológico, essa investigação reafirma a relevância das abordagens mistas como caminho fecundo para capturar a complexidade dos fenômenos institucionais. A combinação de dados quantitativos e qualitativos possibilita mapear padrões e interpretar sentidos, de modo que amplia a compreensão da avaliação como prática cultural e como sistema de mensuração.

Esse ponto de vista convida a um desdobramento importante: a necessidade de pesquisas longitudinais e interinstitucionais que explorem, ao longo do tempo, o impacto das práticas centradas no ser humano em diferentes contextos culturais, organizacionais e políticos. Estudos experimentais que testem o efeito de intervenções avaliativas humanizadas — como oficinas de interpretação coletiva de dados, devolutivas participativas e narrativas institucionais construídas a partir dos resultados — podem

gerar evidências valiosas para a renovação epistemológica da avaliação institucional no Brasil e fora dele.

Mais do que apresentar recomendações operacionais, este ensaio oferece um posicionamento crítico e propositivo: a avaliação interna não deve ser encarada como fim em si mesma, mas como instrumento para o fortalecimento de comunidades universitárias comprometidas com o bem-estar, com a inclusão e com a aprendizagem contínua. Nesse sentido, os achados aqui sistematizados convidam administradores, gestores de avaliação, pesquisadores e formuladores de políticas a adotarem uma nova lente: uma lente que não só enxerga, mas também reconhece; que não só mede, mas também escuta; que não apenas gerencia, mas transforma com base no humano.

Que esse ensaio sirva como ponto de inflexão para os debates sobre avaliação institucional. Assim, será possível nos desafiar a reconstruir nossas práticas com base em uma ética da responsabilidade compartilhada em uma epistemologia da participação e em uma política institucional centrada nas pessoas.

## REFERÊNCIAS

ABNT NBR ISO 9241-11. Requisitos Ergonômicos para Trabalho de Escritórios com Computadores Parte 11 – Orientações sobre Usabilidade. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

BAUER, Wilhelm *et al.* Development of a procedure model for human-centered industry 4.0 projects. **Procedia manufacturing**, v. 39, p. 877-885, 2019.

BERES, Laura K. *et al.* Human-centered design lessons for implementation science: improving the implementation of a patient-centered care intervention. **JAIDS Journal of Acquired Immune Deficiency Syndromes**, v. 82, p. 230-243, 2019.

CHEN, Elizabeth *et al.* Enhancing community-based participatory research through human-centered design strategies. **Health promotion practice**, v. 21, n. 1, p. 37-48, 2020.

CHEN, Haomin *et al.* Explainable medical imaging AI needs human-centered design: guidelines and evidence from a systematic review. **NPJ digital medicine**, v. 5, n. 1, p. 156, 2022.

FLORES, Sharon Rigazzo. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia a República. **Revista internacional de educação superior**, v. 3, n. 2, p. 401-416, 2017.

FUADI, Djalal *et al.* Self-Governance: internationalization management of distinctive higher education towards the world class university. **Indonesian Journal on Learning and Advanced Education (IJOLAE)**, v. 3, n. 2, p. 96-113, 2021.

GASSON, Susan. Human-centered vs. user-centered approaches to information system design. **Journal of Information Technology Theory and Application (JITTA)**, v. 5, n. 2, p. 5, 2003.

GHOSH, Sourojit; CALISKAN, Aylin. Chatgpt perpetuates gender bias in machine translation and ignores non-gendered pronouns: findings across Bengali and five other low-resource languages. **Proceedings of the 2023 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society**, p. 901-912, 2023.

GIACOMIN, Joseph. What is human centred design?. **The design journal**, v. 17, n. 4, p. 606-623, 2014.

GÖTTGENS, Irene; OERTELT-PRIGIONE, Sabine. The application of human-centered design approaches in health research and innovation: a narrative review of current practices. **JMIR mHealth and uHealth**, v. 9, n. 12, p. 1-58, 2021.

HAMMOUDI HALAT, Dalal *et al.* Understanding and fostering mental health and well-being among university faculty: A narrative review. **Journal of clinical medicine**, v. 12, n. 13, p. 4425, 2023.

HOU, Angela Yung Chi *et al.* A comparative study of relationship between the government and national quality assurance agencies in Australia, Japan, Malaysia and Taiwan: Policy change, governance models, emerging roles. **Quality in Higher Education**, v. 26, n. 3, p. 284-306, 2020.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J. Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. **Educational Researcher**, v. 33, n. 7, p. 14-26, 2004.

JUANATEY, Ana García *et al.* Independence, accountability and responsibilities of quality assurance agencies in higher education: European and Latin American countries compared. **European Journal of Higher Education**, v. 11, p. 175-196, 2021.

KACHIRSKAIA, Ioulia; MATE, Kedar S.; NEUWIRTH, Estee. Human-centered design and performance improvement: better together. **NEJM Catalyst**, v. 4, n. 3, 2018.

KADIR, Bzhwen A.; BROBERG, Ole. Human-centered design of work systems in the transition to industry 4.0. **Applied ergonomics**, v. 92, p. 103-334, 2021.

KASPI, Samuel; VENKATRAMAN, Sitalakshmi. Data-driven decision-making (DDDM) for higher education assessments: a case study. **Systems**, v. 11, n. 6, p. 306, 2023.

LORDÊLO, José Albertino Carvalho; PONTES, Márcia. Poder, representação, participação, conhecimento e decisão: a CPA da UFBA. **AValiação EDUCACIONAL desatando e reatando nós**, p. 85, 2009.

LYON, Aaron R.; BREWER, Stephanie K.; AREÁN, Patricia A. Leveraging human-centered design to implement modern psychological science: return on an early investment. **American Psychologist**, v. 75, n. 8, p. 1067, 2020.

MACDONALD, Dutch *et al.* **Human-centered design is more important than ever**. Boston Consulting Group, 2020.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 17, p. 04-06, 2002.

MORRISSEY, Mark. Human-centric design. **Mechanical Engineering**, v. 120, n. 07, p. 60-62, 1998.

NABAHO, Lazarus *et al.* Quality assurance of higher education governance and management: an exploration of the minimum imperative for the envisioned African common higher education space. **Higher learning research communications**, v. 10, n. 2, p. 38-52, 2020.

NAYLOR, Ryan *et al.* Students as customers versus as active agents: conceptualising the student role in governance and quality assurance. **Higher Education Research & Development**, v. 40, n. 5, p. 1026-1039, 2021.

NUNES, Enedina Betânia Leite de Lucena Pires; PEREIRA, Isabel Cristina Auler; PINHO, Maria José de. A responsabilidade social universitária e a avaliação institucional: reflexões iniciais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, p. 165-177, 2017.

PARASURAMAN, Anantharathan; ZEITHAML, Valarie A.; BERRY, Leonard L. A conceptual model of service quality and its implications for future research. **Journal of marketing**, v. 49, n. 4, p. 41-50, 1985.

PEREIRA, Cleber Augusto; ARAÚJO, Joaquim Filipe Ferraz Esteves; DE LOURDES MACHADO, Maria. Acreditação do ensino superior na Europa e Brasil: mecanismos de garantia da qualidade. **Revista de Políticas Públicas**, v. 19, n. 1, p. 61-75, 2015.

POLYDORO, S. A. O.; SANDER, P. Avaliação institucional e seus efeitos na gestão universitária. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 16, n. 2, p. 355-374, 2000.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O SINAES como sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 3, n. 6, 2006.

ROSINSKY, Kristina *et al.* **A review of human-centered design in human services**. Human Centered Design for Human Services, 2022.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Comissão Própria de Avaliação (CPA): similaridades e dessemelhanças no uso da estratégia na educação superior e em escolas do ensino fundamental. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 16, n. 3, p. 603-617, 2011.

SOUZA, A. L. Construa-se um instrumento de avaliação: desafios e possibilidades. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 10, n. 2, p. 215-240, 2002.

TIGHT, Malcolm. **Research into quality assurance and quality management in higher education**. Emerald Insight, 2020.

TOBIN, R.; LESLIE, S.; JOHNSON, R. Data-driven decision-making in higher education institutions: state-of-play. **International Journal of Advanced Computer Science and Applications**, v. 14, n. 6, p. 357-367, 2023.

UNESCO, IESALC. **Pathways to 2050 and beyond**. Findings from a Public Consultation on the Futures of Higher Education, 2021.

VAGAL, Achala *et al.* Human-centered design thinking in radiology. **Journal of the American College of Radiology**, v. 17, n. 5, p. 662-667, 2020.

VAN VELSEN, Lex *et al.* The limitations of user-and human-centered design in an eHealth context and how to move beyond them. **Journal of medical Internet research**, v. 24, n. 10, p. e37341, 2022.

VENKATRAMAN, Sitalakshmi. Data-driven decision-making for quality education. **Journal of Education and Practice**, v. 11, n. 6, p. 25-36, 2023.

VIAL, Stéphane; BOUDHRAÂ, Sana; DUMONT, Mathieu. Human-centered design approaches in digital mental health interventions: exploratory mapping review. **JMIR mental health**, v. 9, n. 6, p. e35591, 2022.

VOM BROCKE, Jan; ZELT, Sarah; SCHMIEDEL, Theresa. On the role of context in business process management. **International Journal of Information Management**, v. 36, n. 3, p. 486-495, 2016.

# AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E FORESIGHT: ESTRATÉGIAS DE ANTECIPAÇÃO E O PROTAGONISMO DAS CPAS NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA

*Thiago Henrique Almino Francisco*

*Luciana Oliveira Penna dos Santos*

*Luciane Stalivieri*

*Mouhamadou Moustapha Seck*

<http://dx.doi.org/10.18616/interfaces11>

SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO: ENTRE O DIAGNÓSTICO E A PROJEÇÃO

A avaliação institucional e a prática do *foresight* (ou antecipação estratégica) está conquistando, cada uma a seu modo, lugar de destaque no campo da gestão universitária brasileira. Ainda que fundamentadas em tradições epistemológicas distintas, ambas compartilham uma vocação comum: instrumentalizar as Instituições de Ensino Superior (IES) na construção de projetos futuros, ancorados em evidências, mas sensíveis às incertezas e às transformações do contexto.

Apesar dessa afinidade conceitual, a literatura especializada ainda carece de reflexões mais robustas sobre as interfaces possíveis entre avaliação e antecipação estratégica — em especial no que se refere ao papel das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) como agentes institucionais de *foresight*. No contexto dos quase 20 anos de vigência do Sinaes, muito se tem refletido sobre os efeitos da avaliação interna nas decisões de gestão, mas pouco se avançou na sistematização dos mecanismos que potencializam o uso prospectivo de seus resultados.

Em vista disso, este capítulo busca preencher essa lacuna. Propõe-se, aqui, uma análise crítica a respeito das condições, das limitações e das oportunidades para que os resultados da avaliação institucional contribuam de forma estruturada para os processos de antecipação estratégica nas IES. Parte-se da hipótese de que a CPA, enquanto estrutura permanente de análise e proposição, pode e deve ser reposicionada como um núcleo articulador entre diagnóstico, prospecção e planejamento estratégico.

O referencial adotado ampara-se em autores como Bradfield *et al.* (2005), Eriksson e Weber (2008), Aven (2011), Ramirez *et al.* (2015) e Rohrbeck e Kum (2018a), cujas contribuições são fundamentais para compreender o *foresight* como prática organizacional complexa, integradora e culturalmente situada. A investigação se desenvolve por meio de abordagem de métodos mistos, que foca em cinco dimensões críticas: engajamento, metodologias utilizadas, análise de risco, aprendizagem estratégica e gestão estratégica de equipes.



A análise empírica toma como base experiências de instituições com histórico de participação ativa em processos de avaliação e regulação. O objetivo é compreender os entraves à participação das CPAs no *foresight* e também formular recomendações práticas e teóricas que fortaleçam sua atuação como elemento estratégico no sistema de governança das IES.

## REVISÃO DA LITERATURA: CONEXÕES EMERGENTES ENTRE AVALIAÇÃO E ESTRATÉGIA

### O *Foresight* como infraestrutura cognitiva para a estratégia organizacional

Em tempos de volatilidade, incerteza e mutações abruptas, pensar o futuro deixou de ser uma questão de aposta para se tornar uma competência organizacional. É nesse horizonte que se inscreve o conceito de *foresight* — ou antecipação estratégica — cuja relevância cresce no ambiente universitário à medida que a lógica da inovação, da sustentabilidade e da adaptabilidade se impõe como critério de legitimidade institucional.

Desde os trabalhos inaugurais de Slaughter (1995), o *foresight* vem sendo entendido como uma abordagem sistemática e reflexiva que visa construir cenários futuros com base em tendências emergentes, incertezas estratégicas e recursos organizacionais disponíveis. Ao contrário de projeções lineares, o *foresight* trabalha com futuros possíveis, de modo a explorar o campo do contingente e do desejável. Autores como Voros (2003), Dator (2009), Glenn e Gordon (2009) e Hines, Bishop e Slaughter (2015) propõem uma leitura integrada da antecipação estratégica como prática que combina análise de risco, inteligência coletiva, criação de sentido e ação orientada.

A partir dessa concepção, o *foresight* é mais do que uma técnica: é uma cultura estratégica, um modo de pensar e agir em ambientes incertos. Fink e Schlake (2000), quando aprofundaram essa abordagem, destacaram a importância de legitimar o *foresight* dentro das organizações por meio da adaptação de metodologias de pensamento estratégico já existentes.

Trata-se de construir infraestruturas cognitivas e procedimentais que possibilitem à organização absorver e comunicar as leituras de futuro, a fim de transformá-las em ativos estratégicos tangíveis.

A prática do *foresight*, nesse sentido, atua em dois planos: amplia a qualidade dos dados estratégicos e consolida uma cultura organizacional sensível às transformações. Estudos mais recentes, como os de Spaniol *et al.* (2019), Greenblott *et al.* (2018), Gordon, Rohrbeck e Schwarz (2019), Scoblic (2020), Pinto e Medina (2020) e Mastion e Dovey (2021), reforçam que o *foresight* bem implementado oferece às instituições resiliência estratégica, capacidade de inovação e inteligência institucional — atributos essenciais para o enfrentamento dos desafios do ensino superior no século XXI.

Além de sua dimensão técnica, o *foresight* carrega uma dimensão cultural e política. Ele exige a criação de espaços organizacionais de diálogo, como os ambientes “BA” descritos por Nonaka e Takeuchi (1991), nos quais a informação circula, o conhecimento é socializado e a aprendizagem estratégica se torna coletiva. Tais ambientes são especialmente relevantes para instituições educacionais, pois promovem a integração entre distintas áreas e saberes, condição necessária para uma governança baseada em cenários.

Assim, a antecipação estratégica não é apenas um atributo de empresas ou órgãos de governo. Nas universidades, ela pode — e deve — ser apropriada como prática de planejamento acadêmico, desenvolvimento institucional e fortalecimento da identidade. Para tanto, é preciso reconfigurar os processos de avaliação interna, não como fim em si, mas como matéria-prima para a construção de futuros desejáveis.

## A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO VETOR ESTRATÉGICO: ARTICULAÇÕES EMERGENTES COM O FORESIGHT NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

*“O futuro é uma construção coletiva, e a avaliação institucional pode — e deve — ser uma das suas principais ferramentas.”*

A discussão sobre *foresight* no campo da educação superior tem ganhado densidade analítica nas últimas décadas, particularmente na literatura internacional, em que a antecipação estratégica é compreendida como uma competência organizacional voltada à inovação, à adaptabilidade e à sustentabilidade institucional. Autores como Saritas e Aydin (2016), Hsu e Sandström (2017) e Rohrbeck e Kum (2018b) destacam que, embora a metodologia esteja consolidada em diversos setores, sua transposição para o ambiente universitário impõe desafios epistemológicos e culturais — em especial no que tange à integração com estruturas organizacionais historicamente centradas na rotina e na conformidade.

É justamente nesse ponto que reside a relevância da discussão aqui proposta: a articulação entre avaliação institucional e *foresight* ainda é incipiente, mas carrega um potencial estratégico subexplorado. Se, por um lado, a avaliação institucional fornece diagnósticos sólidos sobre desempenho, cultura organizacional e contexto regulatório, por outro, o *foresight* permite mobilizar esses diagnósticos para a construção de cenários futuros, de maneira que potencializa a transformação e a resiliência institucional.

Estudos escassos que abordam diretamente essa interface revela tanto uma lacuna quanto uma oportunidade. A avaliação, tradicionalmente voltada ao passado e ao presente, pode — quando reinterpretada — servir de insumo estratégico para o futuro. A literatura internacional mais recente, por exemplo, reconhece essa possibilidade. Keenan e Popper (2019), Aoun (2020), García e Sanz-Menéndez (2021) e Cervantes e Guellec (2022) afirmam que a combinação entre avaliação e *foresight* é essencial para que instituições educacionais se tornem mais ágeis, inovadoras e estrategicamente orientadas, sobretudo em contextos marcados por instabilidade política, reconfigurações econômicas e novas exigências pedagógicas.

Esses autores apontam que, ao integrar essas abordagens, é possível não apenas alinhar a avaliação aos padrões de regulação e qualidade, mas também construir estruturas dinâmicas de tomada de decisão, capazes de antecipar tendências e alocar recursos de forma mais sensível e proativa. A avaliação deixa de ser apenas um dispositivo de prestação de contas para se tornar um mecanismo de inteligência institucional, apto a orientar a definição de políticas estratégicas de médio e longo prazo.

A conexão entre *foresight* e avaliação institucional também aparece em estudos que tratam da construção de universidades de classe mundial. Wright e Bradfield (2018), Torres e Vásquez (2020) e Salmi e Saroyan (2021) enfatizam que a antecipação estratégica é um dos critérios que distinguem instituições de alto desempenho, especialmente por sua capacidade de alinhar a autoavaliação a decisões estruturantes sobre expansão, internacionalização, inovação curricular e sustentabilidade financeira. O *foresight*, nestes estudos, é compreendido não apenas como técnica, mas também como parte da cultura de planejamento — uma função transversal e integradora da governança universitária.

No cenário brasileiro, contudo, observa-se um vácuo teórico e empírico mais acentuado. Embora a avaliação institucional esteja consolidada como exigência legal e culturalmente aceita nas IES, a literatura nacional ainda trata o *foresight* de forma indireta, quando o faz. O foco ainda reside no diagnóstico e na conformidade, com pouca atenção ao seu potencial prospectivo. Mesmo assim, algumas pistas emergem. Os próprios autores reconhecem que a avaliação pode orientar práticas sustentáveis, fortalecer o posicionamento competitivo e gerar conhecimento útil para a gestão em contextos complexos e regulados.

É nesse entrecruzamento que surge o papel das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs). Responsáveis legais pela garantia da qualidade e pela produção de relatórios diagnósticos, as CPAs permanecem, em muitos casos, confinadas a funções procedimentais. No entanto, como indicam Arruda e Melo (2018) e Santiago, Soares e Silva (2019), essas comissões possuem capital simbólico e conhecimento organizacional que as qualificam como nós articuladores entre avaliação, estratégia e futuro institucional.

O desafio, portanto, não é apenas técnico, mas também cultural e político: trata-se de transformar a CPA em um ator estratégico, capaz de mobilizar os resultados da avaliação como insumo para a construção de cenários, para a elaboração de estratégias e para a promoção de uma cultura de *foresight* dentro das IES. Para isso, é necessário identificar as variáveis críticas que limitam ou potencializam essa participação, o que constitui o objetivo central desta investigação.

## RESULTADOS E INTERPRETAÇÕES: A PARTICIPAÇÃO ESTRATÉGICA DAS CPAS COMO VETOR DE *FORESIGHT* INSTITUCIONAL

Este estudo parte da hipótese de que as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) podem ocupar uma posição estratégica na arquitetura de antecipação organizacional das Instituições de Ensino Superior (IES), para funcionar como estruturas de conformidade regulatória e também como núcleos ativos de inteligência institucional. Para testar essa hipótese, foi realizada uma escuta qualificada com 14 representantes experientes de CPAs, todos com mais de uma década de atuação em processos avaliativos e com vínculo ativo desde os primeiros ciclos do Sinaes.

A seleção dos participantes seguiu os princípios da amostragem intencional (Cohen, Manion e Morrison, 2018; Creswell e Creswell, 2018), com o intuito de buscar sujeitos com vivência estratégica e inserção institucional em modelos diversos (públicos, privados, comunitários, confessionais). A coleta ocorreu entre abril e maio de 2023, por meio de um questionário estruturado em cinco blocos temáticos com perguntas fechadas e abertas, delineado a partir dos referenciais de *foresight* de Bradfield *et al.* (2005), Ramirez *et al.* (2015) e Rohrbeck e Kum (2018a). A análise combinou estatística descritiva com codificação qualitativa, segundo o modelo de Strauss e Corbin (1998), com apoio computacional em Python para mapeamento de padrões linguísticos e construção de redes de sentido.

Os resultados são apresentados a seguir, organizados pelas dimensões analíticas do *foresight*, com foco nas capacidades críticas identificadas na literatura internacional: engajamento, metodologia, análise de risco, aprendizagem estratégica e gestão de equipes. Cada dimensão é examinada à luz dos dados obtidos, com integração entre achados quantitativos e inferências qualitativas.

## A CPA E O ENGAJAMENTO COM O PENSAMENTO ESTRATÉGICO

Falar de engajamento institucional é, antes de tudo, falar de pertencimento com propósito. No campo da antecipação estratégica, esse engajamento ultrapassa a simples participação técnica ou a adesão formal a práticas avaliativas; trata-se de assumir uma posição ativa na construção de futuros possíveis. Contudo, quando observamos o lugar ocupado pelas CPAs nas IES, o que emerge é uma tensão persistente entre o potencial estratégico que possuem e o espaço real que lhes é conferido.

É comum que essas comissões sejam reconhecidas por sua importância normativa e pela centralidade que o Sinaes lhes atribui. Porém esse reconhecimento nem sempre se traduz em efetividade prática. A CPA, muitas vezes, opera em uma lógica funcional, restrita à elaboração de relatórios e ao cumprimento de prazos regulatórios. Mesmo inserida na estrutura formal da governança institucional, ela segue, em muitos casos, alheia aos processos reais de decisão estratégica, como se sua produção diagnóstica fosse apenas um documento a ser arquivado — e não um saber a ser mobilizado.

Essa condição denuncia um paradoxo institucional: a CPA é legalmente estratégica, mas culturalmente periférica. Seu trabalho é legitimado por leis e diretrizes, mas sua influência sobre o destino das instituições depende de relações informais, de espaços de escuta episódicos ou da sensibilidade momentânea da alta gestão. Esse cenário compromete sua capacidade de atuar como espaço de inteligência coletiva, visto que desperdiça um dos poucos dispositivos institucionais que integram múltiplas vozes e perspectivas.

Mais do que um problema de estrutura, trata-se de uma questão de cultura. As IES ainda operam com uma lógica que dissocia avaliação de estratégia, como se o olhar avaliativo servisse apenas à retroalimentação do passado, e não à configuração de futuros desejáveis. Nesse modelo, o dado não é narrativa, a escuta não é consulta real e o relatório não gera

ação. Falta à avaliação institucional e, particularmente, à CPA a autorização simbólica para interferir nos rumos da universidade.

Mas esse não é um diagnóstico de desesperança. Ao contrário, pois o que se percebe é uma latência de transformação. Há, dentro das CPAs, um desejo de ampliar seu escopo, de atuar para além do cumprimento regulatório, de se posicionar como instância propositiva na formulação de cenários e estratégias. O que falta, portanto, não é competência ou legitimidade, mas vontade institucional de integrar a avaliação como linguagem da estratégia.

Reverter esse quadro não exige apenas mudança normativa; requer uma ruptura simbólica com a ideia da CPA como apêndice técnico. É preciso investir em espaços de interlocução horizontal, em processos de escuta que convertam resultados em ações, e em dinâmicas de planejamento que reconheçam o valor do diagnóstico crítico como parte do ciclo estratégico. Isso significa reposicionar a CPA como agente de foresight, como radar organizacional e como ponte entre o dado e a decisão.

Em síntese, a falta de engajamento estratégico das CPAs não é apenas uma omissão institucional: é também um sintoma de uma visão limitada sobre o papel da avaliação na construção do futuro universitário. Transformar essa realidade exige mais do que ferramentas; exige uma mudança de mentalidade. É tempo de compreender que avaliar, além de medir, é tomar posição frente ao futuro e convocar a universidade a ser autora — e não apenas espectadora — dos cenários que virão.

## METODOLOGIAS COMO PONTE ENTRE DIAGNÓSTICO E FUTURO: UM DESAFIO À MATURIDADE ESTRATÉGICA DAS CPAS

A antecipação estratégica exige mais do que intuição ou desejo de inovação. Ela se ancora na utilização rigorosa de metodologias aplicadas à construção de cenários e na capacidade institucional de ler tendências, alinhar decisões e construir visões compartilhadas de futuro. Essa lógica pressupõe que as instituições tenham dados e saibam interpretá-los e

transformá-los em ação. E, dentro desse contexto, as CPAs aparecem como estruturas privilegiadas por sua capilaridade diagnóstica e sua centralidade institucional. O paradoxo, entretanto, está no fato de que essas comissões, embora produtoras de informação crítica, raramente são envolvidas nos circuitos metodológicos que sustentam o planejamento estratégico das IES.

O que se observa é que a CPA é, muitas vezes, posicionada como fornecedora de insumos, mas não como agente de formulação. Sua entrada nos espaços de planejamento ocorre com frequência, de maneira formal e reativa, determinada por obrigações regulatórias, e não por um entendimento compartilhado de sua relevância estratégica. Com isso, a comissão acaba por atuar à margem dos exercícios prospectivos, uma vez que se limita a validar ou legitimar decisões já tomadas — quando poderia, com maior frequência, atuar como gatilho metodológico para a formulação de futuros institucionais.

A literatura sobre foresight, como destacam autores como Fink e Schlake (2000), Fink et al. (2005), Keenan e Popper (2019) e Cervantes e Guellec (2022), reforça que a criação de visões de futuro partilhadas depende da institucionalização de metodologias participativas, iterativas e orientadas à aprendizagem organizacional. Tais metodologias só produzem impacto estratégico quando envolvem atores capazes de traduzir os dados em narrativas e as narrativas em ação. A CPA, por sua própria natureza, reúne esses atributos, mas permanece, em muitos contextos, desautorizada a mobilizá-los com autonomia.

Esse cenário evidencia um duplo desafio. De um lado, é necessário ampliar a capacidade das CPAs de participar de modo ativo na arquitetura metodológica do planejamento, a fim de contribuir na identificação de cenários, no mapeamento de tendências e na construção de alternativas estratégicas. De outro, exige-se que as instituições revoguem o imaginário de que a avaliação institucional se resume à prestação de contas ao reconhecer-las como linguagem legítima de gestão do futuro.

Nesse sentido, a ausência de uma visão metodológica compartilhada entre avaliação e estratégia é um entrave para a maturidade institucional. Quando as CPAs são chamadas apenas a validar documentos, e não a cocriar caminhos, compromete-se a transversalidade do planejamento e



enfraquece-se a capacidade da instituição de atuar proativamente diante das transformações externas. O fortalecimento dessa integração passa por abrir canais reais de escuta, capacitar os membros das CPAs para o uso de ferramentas prospectivas e criar ambientes institucionais nos quais o dado deixe de ser um fim e passe a ser um meio — de criação, inovação e projeção.

## RISCO E ANTECIPAÇÃO: A CPA E O DESAFIO DE TRADUZIR TENDÊNCIAS EM ESTRATÉGIA

Entre as dimensões mais negligenciadas nos processos de avaliação institucional está a análise de riscos — não porque faltem dados, mas porque falta uma cultura organizacional que os interprete estrategicamente. Avaliar o presente sem projetar o futuro é transformar a CPA em um espelho retrovisor. E, no entanto, esse é o lugar que muitas comissões ainda ocupam: refletindo o que foi, sem intervir no que pode vir a ser.

O risco, enquanto categoria analítica, exige olhar atento ao ambiente, leitura de tendências e sensibilidade para a antecipação. Como indicam Spaniol et al. (2019), Gordon, Rohrbeck e Schwarz (2019) e Scoblic (2020), o planejamento eficaz depende de estruturas capazes de transformar dados dispersos em sinais estratégicos. Nesse aspecto, a CPA deveria operar como radar institucional. Mas o que se vê é que, em muitas IES, essa função é delegada a outras estruturas ou, pior, é simplesmente ignorada.

A ausência de especialistas em cenários nas CPAs não é, por si só, o maior obstáculo. O problema central é que a atuação da comissão segue sendo modelada por uma lógica burocrática e regulatória, que a exclui de espaços mais reflexivos sobre o futuro da instituição. Em vez de ocupar lugar na formulação de estratégias preventivas ou na antecipação de rupturas, a CPA é, em grande parte, acionada apenas em processos de resposta — quando o problema já se instaurou.

É preciso desmistificar a figura do “especialista em foresight” como alguém que domina ferramentas sofisticadas. No contexto das CPAs, o especialista pode ser alguém com conhecimento do cotidiano institucio-

nal, com repertório acerca dos fluxos avaliativos e com sensibilidade para identificar padrões emergentes. O que falta, muitas vezes, não é competência técnica, mas empoderamento simbólico.

A presença de risco institucional — seja reputacional, regulatório, pedagógico ou financeiro — deveria colocar a CPA em posição privilegiada para alimentar as decisões com inteligência estratégica. Mas isso requer reposicionamento institucional. A comissão precisa deixar de ser mero repositório de dados e passar a ser instância de interpretação, sugestão e proposição. O risco, nesse sentido, além de ser uma ameaça, é uma oportunidade para afirmar o papel da avaliação como ferramenta de projeção.

Assim, enquanto a CPA for encarada como apêndice de conformidade, a análise de risco continuará sendo um exercício periférico. Mas se for reconhecida como plataforma de antecipação estratégica, poderá converter incertezas em insights e vulnerabilidades em vetores de inovação. O desafio não é técnico. É cultural. Trata-se de criar uma universidade que saiba olhar para o futuro com a coragem de quem mede — e age sobre — os próprios riscos.

## A CPA E A CULTURA DO APRENDIZADO ESTRATÉGICO: ENTRE A REATIVIDADE E A CONSTRUÇÃO DE FUTURO

Refletir sobre a presença da cultura de aprendizado estratégico nas Instituições de Ensino Superior é, inevitavelmente, desvelar as tensões entre o conhecimento instituído e o conhecimento necessário para o inédito. No campo do foresight, o aprendizado estratégico representa a base epistêmica que permite transformar experiências em prognósticos, e prognósticos em decisões significativas. Entretanto, quando se observa o papel das CPAs nesse processo, salta aos olhos uma desconexão entre o que se espera institucionalmente e o que se promove na prática.

A CPA, enquanto instância de mediação entre os dados da avaliação e os caminhos da gestão, deveria ser continuamente abastecida por oportunidades de formação, reflexão e desenvolvimento de competências

interpretativas. Contudo, o que se percebe é que a formação ofertada — quando existe — está ancorada no normativo, não no estratégico. Prevalece uma cultura de conformidade documental, e não de elaboração crítica. O aprendizado é voltado ao cumprimento de exigências, e não à emancipação intelectual dos avaliadores internos.

Essa condição reforça a ideia de que a CPA é preparada para observar, mas não para intervir; para sistematizar, mas não para tensionar; para atender, mas não para orientar. Em outras palavras, a cultura avaliativa existente ainda opera sob uma lógica reativa, regulatória e verticalizada, que limita o florescimento de práticas transformadoras. O resultado é uma baixa capacidade institucional de identificar tendências, mobilizar competências e retroalimentar o planejamento com base em experiências vividas.

Conforme argumentam Gordon, Rohrbeck e Schwarz (2019), a antecipação estratégica depende de um ciclo contínuo de aprendizagem, que supere a dicotomia entre avaliação e estratégia. Mas, para isso, é preciso investir na formação permanente dos membros das CPAs — não somente para entender a legislação, mas também para compreender os cenários, dialogar com a complexidade e reinterpretar os sentidos da avaliação no contexto da transformação organizacional.

Portanto, o desenvolvimento da cultura do aprendizado estratégico não pode ser encarado como uma ação pontual, mas como um projeto institucional sustentado por tempo, investimento e intencionalidade política. É necessário que as IES reconheçam que avaliar também é aprender — e que aprender, neste caso, é um ato político, estratégico e prospectivo.

## A CPA E A DIMENSÃO DA GESTÃO ESTRATÉGICA: ENTRE A VISIBILIDADE INSTITUCIONAL E A PARTICIPAÇÃO DECISÓRIA

A antecipação estratégica exige mais do que boas ideias: ela demanda equipes empoderadas, legitimadas e integradas aos fluxos decisórios das organizações. No contexto da avaliação institucional, essa premissa coloca a CPA em um ponto crucial: ou ela é integrada como instância pro-

positiva e articuladora, ou permanece invisível nas engrenagens formais da gestão. A análise da atuação das CPAs sob a lente da gestão estratégica das equipes revela um cenário marcado por dualidades.

Por um lado, há sinais de amadurecimento institucional. Em muitas IES, a CPA já é vista como um espaço relevante de escuta, consulta e até influência. Sua atuação tem ganhado certa visibilidade, sobretudo quando suas contribuições se alinham aos processos regulatórios externos. Mas essa visibilidade nem sempre se traduz em colaboração efetiva nos ambientes internos de formulação estratégica. O protagonismo continua oscilando entre o técnico e o político, entre o reconhecimento simbólico e a ausência de voz nos espaços deliberativos.

Isso evidencia um desequilíbrio estrutural: a influência estratégica das CPAs, quando ocorre, é frequentemente impulsionada pela pressão normativa, não pela convicção de seu valor interno. Ou seja, é a regulação que legitima sua presença, e não uma cultura de governança aberta e participativa. Assim, mesmo quando há comunicação institucional entre a CPA e outras instâncias, essa comunicação nem sempre é dialógica; em muitos casos, ela é unidirecional, utilitarista e pontual.

Outro ponto sensível é a ausência de ambientes colaborativos consolidados, que permitam às CPAs atuar lado a lado com núcleos de decisão estratégica, como os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs), os colegiados superiores e os setores de planejamento. Essa exclusão, ainda que não formal, fragiliza a ideia de avaliação como processo transversal. A CPA, ao ser isolada da lógica de coformulação, torna-se apenas uma estrutura de mediação técnica, incapaz de catalisar processos de mudança institucional.

Bezold (2010) e Hines, Bishop e Slaughter (2015) reforçam que a gestão estratégica do foresight deve promover uma cultura organizacional na qual o diálogo, a reflexão e a coautoria sejam pilares. Para tanto, as CPAs precisam transcender o papel de observadoras e ocupar o lugar de articuladoras, de modo a mobilizar dados, pessoas e decisões. Esse reposicionamento não será espontâneo: ele exige vontade política das lideranças e disposição para rever estruturas de poder.

Em suma, a gestão estratégica das CPAs precisa ser compreendida não apenas como gestão de processos avaliativos, mas também como gestão de conhecimento, de relações e de futuros. Para isso, as IES devem abandonar modelos verticais de gestão da avaliação e adotar posturas mais dialógicas, fluidas e integradas. Somente assim a CPA deixará de ser um satélite e se tornará, de fato, um dos centros gravitacionais da estratégia universitária.

## A INTELIGÊNCIA QUALITATIVA COMO ALAVANCA PARA A ATUAÇÃO ESTRATÉGICA DA CPA

A gestão universitária que deseja se posicionar com visão de futuro não pode ignorar a riqueza das narrativas que emergem da escuta institucional qualificada. Nesse sentido, os dados qualitativos representam evidências e, sobretudo, sentidos — sentidos que se constroem a partir da experiência situada dos sujeitos institucionais que vivem a avaliação como prática, desafio e oportunidade. Quando se trata da CPA, essa escuta revela-se ainda mais crucial, pois se está diante de um coletivo que, embora regulamentado, é frequentemente silenciado em sua potência estratégica.

O exame atento das falas dos participantes aponta para um eixo de convergência: a necessidade de reposicionar a CPA como instância de inteligência estratégica baseada em dados, e não como simples repositório técnico ou executor de tarefas regulatórias. As menções recorrentes a termos como “dados”, “CPA” e “gestão” refletem um campo semântico em que a comissão é percebida como elo crítico entre o diagnóstico e a ação. Porém, essa condição só se atualiza plenamente quando acompanhada por autonomia, recursos e legitimidade institucional.

As falas analisadas convergem para uma compreensão ampliada do papel da CPA: trata-se de uma instância que precisa não apenas coletar e interpretar dados, mas sobretudo transformá-los em insumos estruturantes para o planejamento. Esse deslocamento — de uma função reativa para uma função propositiva — exige mais do que vontade; requer redesenho político-institucional, cultura avaliativa madura e reconhecimento transversal da avaliação como linguagem da estratégia.

O elemento mais crítico que emerge dos depoimentos é o sentido de subutilização da CPA frente à sua capacidade de leitura institucional. O dado está lá, a análise existe, mas falta articulação para que ele circule em espaços de decisão. A comissão fala, mas nem sempre é ouvida. Constrói, mas nem sempre é convidada à mesa da estratégia. Esse descompasso é apontado com lucidez pelos participantes, que identificam como obstáculo central a ausência de estruturas que transformem avaliação em política institucional.

Dessa constatação nasce uma proposição potente: a ampliação da participação da CPA nos movimentos de antecipação estratégica exige a criação de ambientes de empoderamento, autonomia programática e planejamento próprio. Trata-se de investir em comissões que pensem, ajam e se mobilizem como núcleos de foresight institucional, para articular leitura de contexto, mobilização de dados e ação propositiva.

A maturação desse papel passa, necessariamente, por uma mudança de chave política: deixar de ver a CPA como um órgão de controle e começar a reconhecê-la como plataforma de articulação estratégica. Isso não se resolve apenas com formação ou comumente com alterações normativas. Trata-se de instaurar um novo pacto institucional, em que a avaliação seja concebida como linguagem de futuro, e não só de conformidade.

Nesse cenário, os dados qualitativos confirmam diagnósticos anteriores e reforçam a necessidade de uma teoria prática da CPA como agente estratégico. Isso implica em pensar a avaliação institucional como ponto de partida para uma governança mais responsiva, transversal e ancorada em evidências. O que está em jogo, portanto, não é somente a eficácia das CPAs, mas também a capacidade das instituições de se reinventarem a partir do que elas mesmas sabem sobre si.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação de sistemas de avaliação como o Sinaes, nas últimas duas décadas, representou um salto normativo e institucional para a cultura da qualidade no ensino superior brasileiro. Contudo, permanece em aberto uma pergunta essencial: até que ponto a avaliação institucional

ultrapassou o campo do cumprimento normativo para se afirmar como dispositivo estratégico de foresight organizacional?

Esse capítulo se debruçou sobre esse dilema, visto que propôs uma aproximação ainda pouco explorada entre a avaliação institucional e a antecipação estratégica — ou, nos termos consagrados da literatura internacional, o *foresight*. Ao fazê-lo, evidenciou-se um paradoxo que atravessa as práticas avaliativas no Brasil: ao mesmo tempo em que a CPA é reconhecida formalmente como instância legítima de produção de sentidos sobre a realidade institucional, sua capacidade de influenciar o futuro permanece fragilizada por uma arquitetura organizacional que tende a capturá-la no campo da função cartorial.

As evidências analisadas sugerem que, mesmo nos contextos em que há valorização simbólica das CPAs, suas práticas ainda estão mais próximas da reprodução normativa do que da inovação estratégica. O engajamento permanece mais declaratório do que efetivo. A participação em planejamentos ainda carrega traços de formalidade e pouca articulação com agendas prospectivas. A análise de risco, quando ocorre, é residual. E o aprendizado institucional se restringe, muitas vezes, à assimilação de diretrizes legais, sem traduzir-se em desenvolvimento de competências estratégicas.

Nesse cenário, a CPA parece habitar uma zona ambígua — um lugar entre o reconhecimento e o esquecimento institucional. Sua presença é solicitada nos momentos de exigência regulatória, mas raramente convocada a contribuir na tessitura das grandes decisões. Falta-lhe espaço, mas também linguagem; falta-lhe poder, mas também projeto. A atuação da CPA, muitas vezes, se vê limitada por uma racionalidade técnica que reduz sua missão à entrega de produtos avaliativos, de maneira que a dissocia de seu potencial político-institucional.

Se, por um lado, isso denuncia um déficit de governança em torno da cultura avaliativa, por outro, revela a potência latente de um sujeito institucional subestimado. O que está em jogo, portanto, não é apenas o papel da CPA como órgão; trata-se de reconhecer seu valor como dispositivo de inteligência coletiva, capaz de articular dados, escuta, planejamento e cenários em uma chave propositiva e transformadora.

Nesse sentido, esse estudo contribui, teoricamente, para um reposicionamento epistemológico da avaliação institucional — não mais só como controle, mas como linguagem estratégica. E, pragmaticamente, oferece um conjunto de dimensões e capacidades que podem guiar as instituições no fortalecimento de suas CPAs como núcleos estratégicos de antecipação, inovação e aprendizagem organizacional.

Para os estudos futuros, abre-se um campo fecundo: compreender como diferentes modelos institucionais estruturam (ou não) espaços de participação efetiva para suas CPAs no processo de planejamento. Mais do que descrever práticas, será preciso investigar as condições políticas, culturais e simbólicas que restringem ou ampliam a potência transformadora das comissões de avaliação.

Em um tempo em que as IES são convocadas a se reinventar, a CPA pode — e deve — deixar de ser apenas um emissor de relatórios para tornar-se curadora de futuros. Para isso, é preciso que as instituições parem de vê-la como um custo regulatório e passem a reconhecê-la como um ativo estratégico de longo prazo.

## REFERÊNCIAS

- AOUN, J. Institutional Evaluation and Foresight in Higher Education: A Pathway to Excellence. **Higher Education Policy**, v. 33, n. 1, p. 123-140, 2020.
- ARRUDA, D. P. de; MELO, L. A de. Comissão própria de avaliação: uma análise da relação com a estratégia nas universidades federais brasileiras. **Revista de Administração Pública**, v. 52, n. 5, p. 804-821, 2018.
- AVEN, T. Risk Management and Scenario Planning: Foresight in Extreme Risk Management. **Risk Analysis**, v. 31, n. 5, p. 768-778, 2011.
- BEZOLD, Clem. Lessons from using scenarios for strategic foresight. **Technological forecasting and social change**, v. 77, n. 9, p. 1513-1518, 2010.



- BRADFIELD, R. *et al.* A review of scenario planning. **Futures**, v. 37, n. 7, p. 795-812, set. 2005.
- CARVALHO, A. P.; AUGUSTO, A. M. A prospectiva estratégica e a construção de cenários em empresas do Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estratégia**, v. 13, n. 3, p. 10-21, 2014.
- CERVANTES, M.; GUELLEC, D. Foresight and Institutional Evaluation in Higher Education: A Framework for Strategic Planning. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 44, n. 2, p. 193-210, 2022.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. 8. ed. New York: Routledge, 2018.
- CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 5. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2018.
- CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Designing and conducting mixed methods research**. Thousand Oaks, CA: Sage. 2011.
- CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. Mixed Methods Research in Education: A Review of the Literature. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 5, n. 3, p. 212-222, 2011.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- DATOR, J. Alternative futures at the Manoa School. **Journal of Futures Studies**, v. 14, n. 2, p. 1-18, 2009.
- DE ALMEIDA ANDRADE, Norberto *et al.* Cenários de *Foresight* Estratégico do setor de telecomunicações 5G: um espectro de oportunidades na Transformação Digital. **Revista Brasileira de Administração Científica**, v. 11, n. 1, p. 205-223, 2020.
- ERIKSSON, E. A.; WEBER, K. M. Stakeholder Participation in Policy Development: Observations on the Practice of Foresight. **Futures**, v. 40, n. 6, p. 568-581, ago. 2008.
- FINK, Alexander *et al.* The future scorecard: combining external and internal scenarios to create strategic foresight. **Management Decision**, v. 43, n. 3, p. 360-381, 2005.

FINK, Alexander; SCHLAKE, Oliver. Scenario management—An approach for strategic foresight. **Competitive Intelligence Review: published in Cooperation with the Society of Competitive Intelligence Professionals**, v. 11, n. 1, p. 37-45, 2000.

GARCÍA, R.; SANZ-MENÉNDEZ, L. Higher Education Foresight and Institutional Evaluation: Exploring the Connections. **Technological Forecasting and Social Change**, v. 166, p. 120-550, 2021.

GASKELL, G. The combination of qualitative and quantitative methods in research into children's comprehension of questions. **Journal of Official Statistics**, v. 11, n. 2, p. 215-230, 1995

GLENN, J. C.; GORDON, T. J. **Futures research methodology**: Version 3.0. Washington, DC: The Millennium Project, 2009.

GORDON, Adam; ROHRBECK, René; SCHWARZ, Jan Oliver. Escaping the” faster horses” trap: bridging strategic foresight and design-based innovation. **Technology innovation management review**, v. 9, n. 8, p. 30-42, 2019.

GREENBLOTT, Joseph M. *et al.* Strategic foresight in the federal government: a survey of methods, resources, and institutional arrangements. **World futures review**, v. 11, n. 3, p. 245-266, 2018.

GREENE, J. C.; CARACELLI, V. J.; GRAHAM, W. F. Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 11, n. 3, p. 255-274, 1989.

HADRIDGE, Phil. Thinking about the Future: Guidelines for Strategic Foresight. **Foresight**, v. 10, n. 1, p. 79-80, 2008.

HINES, Andy. Strategic foresight: the state of the art. **The futurist**, v. 40, n. 5, p. 18, 2006.

HINES, Andy; BISHOP, Peter Jason; SLAUGHTER, Richard A. **Thinking about the future**: Guidelines for strategic foresight. Houston: Hinesight, 2015.

HSU, Y. C.; SANDSTRÖM, U. G. A systematic literature review of foresight methods and approaches. **Futures**, v. 86, p. 48-56, 2017.

- KEENAN, M.; POPPER, R. Foresight for Higher Education Institutions: Integrating Institutional Evaluation and Futures Thinking. **Futures**, v. 112, p. 102-436, 2019.
- LIM, V. M.; CRESWELL, J. W. A Framework for Analyzing Data in Mixed Methods Research. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 6, n. 1, p. 55-72, 2012.
- MASTION, Emmanuel; DOVEY, Ken. Contextual insight as an antecedent to strategic foresight. **Futures**, v. 128, p. 102-715, 2021.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. The knowledge-creating company. **Harvard Business Review**, v. 69, n. 6, p. 96-104, 1991.
- PINTO, Jean Paul; MEDINA, Javier. Hybrid processes for a new era of strategic foresight. **Foresight**, v. 22, n. 3, p. 287-307, 2020.
- RAMIREZ, R. *et al.* Learning from the Future: How to Improve Strategic Foresight through Scenario Planning. **European Journal of Futures Research**, v. 3, n. 9, p. 1-10, maio 2015.
- ROHRBECK, R.; KUM, M. E. Foresight and innovation: A systematic literature review. **International Journal of Innovation Management**, v. 22, n. 5, p. 1-41, 2018a.
- ROHRBECK, R.; KUM, M. E. The Role of Strategic Foresight in Organizational Transformation: A Multilevel Perspective. **Technological Forecasting and Social Change**, v. 129, p. 104-117, abr. 2018b.
- SALMI, J.; SAROYAN, A. Strategic Foresight and Institutional Evaluation in Higher Education: Lessons from International Practice. **Higher Education Quarterly**, v. 75, n. 1, p. 5-21, 2021.
- SANTIAGO, M. B.; SOARES, M. L.; SILVA, C. A. da. A CPA como instrumento para o alinhamento entre gestão estratégica e avaliação institucional em uma universidade pública. **Revista de Administração Pública**, v. 53, n. 3, p. 471-486, 2019.
- SARIS, W. E.; SATORRA, A. S. Alternative models for classified response questions. **Sociological Methodology**, v. 22, n. 1, p. 45-77, 1992.

- SARITAS, O.; AYDIN, E. Foresight in a networked world: A systematic literature review. **Technological Forecasting and Social Change**, v. 110, p. 146-161, 2016.
- SCOBILIC, J. Peter. Strategic foresight as dynamic capability: A new lens on Knightian uncertainty. **Harvard Bus. School, Boston, MA, USA, Working paper**, p. 20-093, 2020.
- SEDLACEK, A. J.; LUNDEBERG, M. F.; PETERS, H. L. Mixed Methods Research: A Research Paradigm for the Study of Teaching and Learning. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 10, n. 1, p. 44-61, 2016.
- SLAUGHTER, R. A. **The foresight principle**: cultural recovery in the 21st century. Westport, CT: Praeger, 1995.
- SPANIOL, Matthew J. *et al.* Five strategic foresight tools to enhance business model innovation teaching. **Journal of Business Models**, v. 7, n. 3, p. 77-88, 2019.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of Qualitative Research**: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. 2<sup>a</sup> ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.
- TORRES, M.; VÁSQUEZ, S. Foresight and Institutional Evaluation in Latin American Higher Education: A Comparative Analysis. **Studies in Higher Education**, v. 45, n. 3, p. 609-623, 2020.
- VAN DER LAAN, Luke. The imperative of strategic foresight to strategic thinking. **Journal of Futures Studies**, v. 13, n. 1, p. 21-42, 2008.
- VOROS, J. A generic foresight process framework. **Foresight**, v. 5, n. 3, p. 10-21, 2003.
- WRIGHT, D.; BRADFIELD, R. Foresight in higher education institutions: supporting strategic decision-making and institutional evaluation. **Technological Forecasting and Social Change**, v. 127, p. 185-196, 2018.

# EVASÃO ACADÊMICA NO MERCOSUL: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E DESAFIOS ESTRUTURAIS NO ENSINO SUPERIOR

*Alessandra Menezes da Luz Machado, Mestre*

*Bruna Feiden, Especialista*

*Thiago Henrique Almino Francisco, Doutor*

<http://dx.doi.org/10.18616/interfaces12>

SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

A evasão acadêmica tem se consolidado, nos últimos anos, como um dos principais desafios enfrentados pelo ensino superior na América Latina, visto que afeta diretamente a sustentabilidade institucional e o desenvolvimento socioeconômico dos países da região. No contexto do MERCOSUL — bloco regional que busca não apenas a integração econômica, mas também o fortalecimento de políticas educacionais —, a dificuldade em reter estudantes até a conclusão dos cursos se revela como um entrave crítico à formação de capital humano qualificado e à inovação sistêmica necessária ao progresso regional.

A evasão, entendida como o desligamento definitivo do discente de seu curso ou da instituição de ensino (Ambiel, 2015), decorre de múltiplas causas, que variam desde questões estruturais das instituições até fatores pessoais e socioeconômicos dos estudantes. Em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, em particular, esse fenômeno não apenas compromete os indicadores de desempenho acadêmico, como também ameaça a sustentabilidade financeira das organizações, já que se reflete na perda direta de receita e no enfraquecimento de suas bases institucionais.

Silva e Santos (2017) apontam que, embora as políticas públicas de acesso ao ensino superior — como os programas federais de financiamento estudantil — tenham ampliado significativamente a entrada de estudantes, ainda persistem fatores críticos que favorecem o abandono: o baixo desempenho acadêmico no ensino médio, a fragilidade da orientação vocacional, a insatisfação com a qualidade dos serviços oferecidos pelas IES e a falta de suporte acadêmico contínuo. Diante desse cenário, este artigo propõe uma análise crítica e comparativa das estratégias adotadas pelos quatro países-membros ativos do MERCOSUL — Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai — no enfrentamento da evasão acadêmica. Parte-se da premissa de que o ensino superior exerce papel estruturante no desenvolvimento das nações e que a permanência estudantil qualificada é condição essencial para o fortalecimento da justiça social, da equidade e da inovação no contexto latino-americano.

Ao avaliar políticas públicas, suas características institucionais e seus impactos observáveis, o texto visa compreender como esses países têm operado respostas à evasão e em que medida tais ações convergem ou divergem em seus enfoques. A partir disso, busca-se contribuir com uma reflexão ampliada sobre caminhos possíveis para a consolidação de um ensino superior mais justo, resiliente e comprometido com a permanência qualificada de seus estudantes.

## O ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES DO MERCOSUL

A compreensão das políticas contemporâneas de combate à evasão acadêmica exige o resgate das origens históricas e das dinâmicas institucionais que moldaram o ensino superior como o conhecemos hoje. Desde suas raízes na Antiguidade Clássica até as configurações atuais nas Américas, a universidade consolidou-se como espaço privilegiado de formação crítica, inovação e reprodução cultural, ainda que constantemente tensionada por interesses políticos, econômicos e ideológicos.

Na Grécia Antiga, instituições como a Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles já representavam espaços de reflexão filosófica e construção do saber sistematizado (Barnes, 2000). Posteriormente, durante a Idade Média, a criação da Universidade de Bolonha e da Universidade de Paris deu origem ao modelo europeu de ensino superior, estruturado em torno da autoridade religiosa e de uma pedagogia centrada na escolástica (Rennie, 2001; Crippa, 1980). Até o final da Idade Média, cerca de 80 universidades já haviam sido fundadas na Europa, de modo que consolidaram práticas como a autonomia entre mestres e estudantes, currículos formalizados e sistemas de validação do saber (Haskins, 2015).

Com o Iluminismo e o advento do Estado-nação moderno, a universidade passa a reivindicar autonomia frente à Igreja e ao Estado, a fim de construir sua legitimidade com base no conhecimento científico e na crítica social. A noção de universidade como instituição pública e republicana emerge com força ao ampliar seu papel para além da formação profissional e assumir uma função social e política central (Chauí, 2003).

No século XX, esse papel se intensifica. O Manifesto de Córdoba originado na Argentina, inaugura uma tradição reformista latino-americana que reivindica não apenas autonomia universitária, mas também democratização do acesso, extensão crítica e compromisso com a transformação social. Movimentos estudantis e reformas educacionais marcam esse período, sobretudo entre 1930 e 1970, de forma a consolidar a ideia de universidade como motor do desenvolvimento nacional.

Contudo, nas últimas décadas, o avanço de políticas neoliberais, com ênfase na privatização e na mercantilização da educação, impôs novas tensões às universidades, especialmente no Sul Global. A lógica de mercado passou a influenciar profundamente a governança institucional, as formas de financiamento e os indicadores de desempenho, de maneira a impactar diretamente as estratégias de acesso, permanência e sucesso acadêmico.

As universidades latino-americanas, inseridas nesse contexto, absorveram elementos dos modelos universitários predominantes: o alemão (com foco na pesquisa e na comunidade acadêmica), o americano (centrado na aplicação prática do conhecimento), o francês (orientado pela função estatal e formativa) e o soviético (voltado à formação técnica e à ideologia) (Ésther, 2016; De Castro, 2018). Esse hibridismo institucional confere ao ensino superior na América Latina uma complexidade singular, especialmente em relação às políticas de permanência estudantil.

No contexto do MERCOSUL, os dados recentes apontam para um crescimento expressivo das matrículas no ensino superior entre 2000 e 2019. Segundo o SITEAL (s.d.), Brasil e Guatemala superaram a marca dos 200% de incremento, enquanto Argentina e Uruguai mantiveram ritmos consistentes de expansão. O Paraguai, embora com crescimento mais modesto, acompanha a média regional.

Esse aumento reflete esforços de universalização do acesso, mas também evidencia a emergência de novos desafios: como garantir que os estudantes que ingressam nos sistemas de ensino superior consigam permanecer e concluir sua formação? A heterogeneidade dos contextos nacionais — tanto em termos de políticas públicas quanto de estrutura educacional — impõe à região uma reflexão sobre a necessidade de construir respostas mais integradas e cooperativas.



Assim, a análise crítica das estratégias de combate à evasão nos países do MERCOSUL torna-se central para compreender tanto a eficácia das ações nacionais quanto as possibilidades de construção de uma agenda regional de permanência qualificada, socialmente justa e economicamente sustentável.

## EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: ELEMENTOS ESTRUTURANTES DO FENÔMENO

A evasão no ensino superior constitui um dos fenômenos mais complexos e persistentes enfrentados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) da América Latina, que se configura como um problema de natureza estrutural, que afeta simultaneamente a sustentabilidade institucional, a democratização do acesso, a equidade e o desenvolvimento do capital humano. Seu enfrentamento demanda políticas públicas articuladas, sensíveis à diversidade dos fatores que a produzem e sustentam. Trata-se, portanto, de um desafio que transcende as estatísticas e adentra o campo da justiça social e da responsabilidade coletiva com o projeto de sociedade que se almeja construir.

As políticas públicas voltadas à educação superior, como campo interdisciplinar, mobilizam referenciais da sociologia, da ciência política e da economia para compreender e enfrentar o problema da evasão. Tal como argumenta Souza (2006), as políticas públicas, além de serem vistas como decisões técnicas ou administrativas, são vistas também como processos sociais e políticos complexos, marcados por disputas simbólicas e interesses institucionais diversos. Nesse sentido, compreender a evasão exige integrá-la a uma lógica mais ampla de desigualdades educacionais, condições socioeconômicas e arranjos institucionais específicos.

Do ponto de vista conceitual, Ambiel (2015) define a evasão como o desligamento definitivo do estudante de seu curso ou da instituição, que pode se dar por abandono, desistência, jubramento, transferência, indeferimento de renda, entre outros motivos. Em se tratando de IES privadas, o impacto é duplo: de um lado, implica a perda direta de receita e, de outro,

acarreta a ociosidade de infraestrutura, do corpo docente e da equipe técnico-administrativa. Em instituições públicas, ainda que os efeitos não se revelem financeiramente imediatos, o desperdício de recursos públicos e a fragilização dos indicadores de desempenho institucional são consequências igualmente críticas.

A literatura especializada, como apontam Silva Filho *et al.* (2007) e Barroso *et al.* (2022), reforça que a evasão tende a se concentrar com maior intensidade nos primeiros anos do curso, especialmente no ciclo inicial. É nesse momento que o estudante constrói ou desconstrói suas expectativas quanto à formação escolhida, à qualidade dos serviços prestados pela IES e ao seu próprio pertencimento acadêmico. As instituições, por sua vez, frequentemente investem mais em ações de marketing para atração de novos alunos do que em estratégias sistêmicas e preventivas de permanência, de forma que revela um descompasso entre ingresso e retenção.

Além disso, múltiplos estudos demonstram que a decisão de permanecer ou evadir está intimamente ligada à qualidade das experiências institucionais vivenciadas. Relações interpessoais positivas com docentes, colegas e colaboradores, somadas à adequação vocacional do curso escolhido, aumentam significativamente as chances de permanência (Fior *et al.*, 2022). Em contrapartida, experiências negativas, frustrações com a infraestrutura, ausência de suporte acadêmico, insatisfação com métodos pedagógicos e a não correspondência entre o curso e os objetivos pessoais e profissionais do estudante tendem a elevar os riscos de evasão (Silva; Sampaio, 2022).

Tais fatores são agravados por condicionantes extrínsecos que extrapolam o ambiente institucional. O contexto socioeconômico — expresso na renda familiar, na carga horária de trabalho dos estudantes, na mobilidade urbana e na precariedade habitacional — e os fatores psicossociais — como ansiedade, desmotivação, baixa autoeficácia e ausência de suporte familiar — são elementos que atuam decisivamente na trajetória acadêmica (Ambiel; Cortez; Salvador, 2021; Lima *et al.*, 2020). Nesse sentido, a evasão deve ser compreendida como fenômeno multifatorial, sendo produto da interação entre aspectos pessoais, contextuais e institucionais.

O Ministério da Educação – MEC (Brasil,1996) classifica a evasão em três categorias distintas: a evasão de curso (quando o aluno abandona a formação específica), a evasão institucional (quando se desliga da IES como um todo) e a evasão do sistema (quando abandona definitivamente o ensino superior). Essa tipologia evidencia a necessidade de respostas diferenciadas por parte das instituições, conforme a natureza e a profundidade do vínculo rompido.

A mensuração da evasão, por sua vez, exige indicadores robustos e métodos de acompanhamento contínuos. A literatura recente sugere que o mapeamento sistemático da permanência, da persistência, da diplomação e dos fatores associados à desistência pode subsidiar estratégias mais eficazes de retenção (Teixeira; Quito, 2021; Garcia; Lara; Antunes, 2021). Os dados devem ser lidos à luz de uma matriz de indicadores críticos, entre os quais destacam-se: a geolocalização do discente; a compatibilidade vocacional; a qualidade percebida dos serviços educacionais; as condições de empregabilidade e inserção profissional; e os fatores psicossociais e emocionais.

Nesse contexto, a cultura de análise de dados e a incorporação de metodologias de acompanhamento longitudinal tornam-se indispensáveis para orientar a tomada de decisão institucional. A instituição que compreende a evasão como indicador de falhas sistêmicas — e não apenas como comportamento individual — assume a responsabilidade de redesenhar seus processos pedagógicos, comunicacionais e de suporte ao discente. Mais do que combater a evasão como evento, trata-se de enfrentar as condições que a tornam estrutural.

Em síntese, a evasão no ensino superior revela-se como reflexo das múltiplas fragilidades do sistema educacional e, ao mesmo tempo, como um dos pontos de maior vulnerabilidade institucional. Sua redução requer políticas pontuais de assistência ou acolhimento e adoção de uma cultura institucional voltada à permanência com qualidade, à escuta ativa dos estudantes e à centralidade da experiência acadêmica. Ao articular políticas públicas, dados empíricos e práticas pedagógicas inovadoras, torna-se possível transformar a evasão de um obstáculo recorrente em um vetor de aprimoramento institucional.

## ESTRATÉGIA ANALÍTICA E DISPOSITIVOS DE CONSTRUÇÃO DO ESTUDO

Este estudo foi estruturado a partir de uma estratégia analítica que combina três dispositivos fundamentais: (i) o exame crítico da literatura especializada sobre evasão no ensino superior latino-americano, com foco em abordagens que problematizam o papel das políticas públicas na gestão da permanência; (ii) a exploração sistemática de dispositivos normativos, institucionais e programáticos, que operam como fundamentos das ações de combate à evasão nos países do MERCOSUL; e (iii) a elaboração de uma tessitura interpretativa de caráter comparativo e transversal, que visa compreender como distintas racionalidades institucionais se materializam em políticas educacionais concretas voltadas à retenção discente.

A análise parte do reconhecimento de uma lacuna significativa na produção científica voltada à evasão no ensino superior, especialmente no que tange à realidade das IES privadas. Embora parte considerável da literatura esteja ancorada nas IES públicas e na lógica do financiamento estatal direto, observa-se um vácuo epistemológico no tratamento dos mecanismos de fidelização discente no setor privado, cujas práticas de retenção são, muitas vezes, tratadas sob a ótica da mercantilização ou da gestão financeira, e não como ações de natureza educacional ou formativa. Tal vázio justifica o aprofundamento documental e interpretativo realizado neste estudo.

A base documental consultada inclui legislações, planos nacionais de educação, programas federais e regionais, decretos presidenciais e resoluções ministeriais dos quatro países ativos do bloco (Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai). Estes documentos foram tratados como fontes de dados e também como artefatos de racionalidade institucional, reveladores de concepções distintas sobre o papel do Estado na regulação e promoção da permanência estudantil. A análise se deteve tanto nos marcos legais — como as leis nacionais de educação superior — quanto em iniciativas programáticas como o Programa Universidade para todos (PROUNI), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa de Respaldo a Estudantes

Argentinos (PROG.R.ES.AR), Fundo Nacional de Investimento Público e Desenvolvimento (FONACIDE), os fundos de solidariedade universitária e os sistemas nacionais de avaliação da qualidade e de créditos acadêmicos.

A investigação não se limita, porém, à descrição das políticas públicas. O esforço foi de compreender a gramática política e institucional que sustenta essas iniciativas: suas bases ideológicas, seus públicos-alvo, seus dispositivos de governança e, sobretudo, suas capacidades de gerar efeitos estruturantes no enfrentamento à evasão. Em diálogo com autores como Chauí (2003), Silva e Sampaio (2022) e Fior *et al.* (2022), o estudo procurou tensionar o lugar da política educacional em contextos democráticos e suas interseções com as desigualdades sociais, étnico-raciais e territoriais.

Por fim, a elaboração do argumento interpretativo passou por uma leitura articulada dos dados extraídos dos documentos e da literatura, mediante categorias analíticas como: equidade no acesso, sustentabilidade da permanência, instrumentalização da avaliação institucional e políticas compensatórias *versus* estruturantes. Essa abordagem possibilitou a emergência de inferências robustas, que não apenas descrevem os modelos nacionais em operação, mas também oferecem pistas para pensar a evasão como um desvio individual e como um fenômeno sistêmico e multidimensional, cuja superação exige abordagens integradas, sensíveis às especificidades dos contextos regionais.

## 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A evasão no ensino superior é uma questão crítica nos países que integram o MERCOSUL, particularmente Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. Embora as realidades socioeconômicas e culturais apresentem nuances distintas, todas compartilham o desafio comum de reter seus estudantes até a conclusão dos cursos de graduação. Este cenário ganha contornos ainda mais complexos quando observamos os dados de acesso ao ensino superior segmentados por nível socioeconômico: nos quatro países analisados, apenas uma fração reduzida dos estudantes pertencentes aos 30% mais pobres alcança a formação superior, enquanto nos estratos de

maior renda, esse percentual sobe significativamente. Tal disparidade denuncia barreiras estruturais persistentes que vão além do acesso, de maneira que evidencia desigualdades profundas nas trajetórias de permanência e conclusão.

No Brasil, a robustez das políticas públicas é notável, com uma diversidade de programas que abordam desde o financiamento estudantil (FIES), ações afirmativas (como o PROUNI) até a assistência estudantil direta (PNAES, PBP). Além disso, iniciativas de internacionalização, acessibilidade, tutoria acadêmica e extensão universitária contribuem para compor um ecossistema de suporte institucional. Contudo, a eficácia dessas políticas enfrenta limitações importantes: a permanência ainda é desafiada por aspectos como infraestrutura deficiente, inadimplência, falta de conexão com o mercado de trabalho e evasão nos primeiros semestres. A diversidade de programas não necessariamente se traduz em articulação estratégica entre acesso, permanência e empregabilidade. Em especial, a ausência de mecanismos sistemáticos de acompanhamento do percurso discente dificulta ações preditivas e integradas para a retenção.

Na Argentina, observa-se uma estrutura normativa sólida que garante, tanto pela Constituição quanto pelas Leis nº 24.521 (Argentina, 1995b) e nº 24.195 (Argentina, 1995a), o direito à igualdade de oportunidades no acesso e na permanência no ensino superior. As universidades públicas são gratuitas e vedadas de cobrar quaisquer taxas, o que contribui para democratizar o ingresso. No entanto, os dados revelam um desafio na retenção: aproximadamente 22,7% dos novos inscritos mudam de curso em até dois anos, e a taxa de evasão no primeiro ano gira em torno de 38% nas universidades estatais. Programas como o PROGRESAR e o LOGROS sinalizam a tentativa do Estado argentino em articular inclusão com qualidade. O primeiro tem enfoque socioeconômico, e o segundo busca suprir deficiências acadêmicas em áreas-chave como matemática e escrita acadêmica. Essa abordagem integrada aponta para a valorização da permanência como processo formativo e não apenas como estatística.

No Paraguai, a legislação de ensino superior é consolidada na Lei nº 4.995 (Paraguai, 2013) e complementada por instrumentos de avaliação de qualidade como a Lei nº 5.749 (Paraguai, 2017), que estabelece o Instituto

Nacional de Avaliação Educacional (INEE). A abordagem paraguaia foca no ordenamento institucional, na regulação da qualidade e na introdução de ferramentas como o Sistema Nacional de Créditos Acadêmicos (SNCA-PY). Em relação às políticas de permanência, destacam-se os programas de bolsas nacionais e internacionais, com atenção especial à pós-graduação. O desafio paraguaio reside na articulação de estratégias mais proativas de acompanhamento dos estudantes e no fortalecimento de programas voltados à graduação ao considerar que a evasão ainda é fortemente associada a fatores socioeconômicos e de infraestrutura educacional.

No Uruguai, o arcabouço normativo, representado pelas Leis nº 18.437 (Uruguai, 2009) e nº 19.889 (Uruguai, 2020), estabelece um sistema educacional de base republicana, que valoriza a qualidade, a equidade e a autonomia universitária. O país mantém uma política histórica de gratuidade nas universidades públicas e vem implementando medidas para garantir a permanência e o bem-estar estudantil. O INAEET, recém-criado para sistematizar os processos de avaliação e acreditação, indica um movimento de profissionalização da garantia da qualidade. Os programas de bolsas, como o Fundo de Solidariedade e as iniciativas do Conselho de Formação em Educação, constituem uma rede sólida de suporte estudantil. Apesar disso, os desafios de retenção permanecem, principalmente no enfrentamento das desigualdades regionais e no apoio aos estudantes em situação de vulnerabilidade.

Em nível regional, o Acordo sobre o Reconhecimento de Títulos de Graduação de Educação Superior do MERCOSUL e os sistemas como ARCU-SUL e RTF (Reconhecimento da Trajetória Formativa) representam avanços significativos rumo à integração educacional. Esses mecanismos fortalecem a mobilidade acadêmica, promovem a interoperabilidade dos sistemas nacionais e favorecem o reconhecimento mútuo de diplomas, o que pode ampliar as oportunidades dos estudantes e fomentar a cooperação entre as IES do bloco.

No entanto, ainda são raras as políticas regionais integradas que abordem diretamente a evasão acadêmica como um fenômeno multicausal e compartilhado. Falta uma agenda conjunta de diagnóstico e enfrentamento do problema, com indicadores padronizados, metas comuns e

programas de cooperação técnica. A despeito de boas práticas isoladas, a evasão segue sendo tratada como uma questão doméstica e não como um desafio sistêmico da região.

Em síntese, a análise revela que os países do MERCOSUL possuem estratégias diversas para enfrentar a evasão, mas enfrentam dificuldades comuns: desigualdades socioeconômicas profundas, fragilidade nos mecanismos de acompanhamento da trajetória discente, ausência de integração entre políticas de acesso e permanência e insuficiência de ações preventivas nos primeiros semestres. A articulação entre políticas institucionais e nacionais ainda é limitada, e a cultura da avaliação de impacto das ações implementadas precisa ser fortalecida. O combate à evasão no ensino superior exige, portanto, uma abordagem intersetorial, centrada no estudante, articulada às necessidades do mercado e comprometida com a justiça social. Uma agenda regional colaborativa pode ser um caminho promissor para transformar esse desafio em uma oportunidade estratégica para o desenvolvimento educacional no MERCOSUL.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos marcos legais, das estratégias de permanência e das ações institucionais nos países do MERCOSUL revela um cenário multifacetado, em que avanços normativos e programas de incentivo coexistem com desafios estruturais e operacionais ainda não superados. A evasão acadêmica, como fenômeno multidimensional, exige das instituições e dos sistemas nacionais mais do que políticas pontuais: demanda abordagens sistêmicas, integradas e sensíveis às especificidades socioeconômicas, psicossociais e acadêmicas dos estudantes.

O levantamento documental realizado permite observar que Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai possuem, cada um à sua maneira, dispositivos legais e programas voltados ao combate à evasão. Entretanto, o mapeamento evidencia a assimetria entre intenção normativa e efetividade prática. Muitas das ações concentram-se no acesso, mas ainda são incipientes no que se refere à permanência com qualidade, especialmente entre es-



tudantes de baixa renda, inseridos no mercado de trabalho ou pertencentes a grupos historicamente minorizados.

Do ponto de vista da regulação e da garantia de qualidade, observa-se que, apesar dos avanços promovidos por sistemas como o Sinaes no Brasil e os mecanismos de avaliação permanentes previstos nas normativas argentinas e uruguaias, os dados sobre evasão ainda são subexplorados ou desarticulados de uma agenda estratégica de enfrentamento institucional. O desafio, portanto, reside não apenas na coleta de informações, mas também na sua conversão em inteligência institucional capaz de subsidiar decisões, mobilizar recursos e orientar intervenções efetivas.

Essa lacuna, além de técnica, é também cultural e política. Em muitas instituições, especialmente no setor privado, a evasão ainda é tratada como uma variável mercadológica, e não como uma questão de equidade, justiça educacional e compromisso com o desenvolvimento social. Isso compromete a institucionalização de políticas de retenção, mentoria acadêmica, apoio à trajetória formativa e integração entre ensino, pesquisa, extensão e empregabilidade.

Adicionalmente, o artigo evidencia a necessidade de uma maior articulação regional em torno do tema. Embora o Acordo sobre o Reconhecimento de Títulos de Graduação no MERCOSUL represente um passo relevante para a integração educacional, ainda falta uma agenda comum sobre permanência e qualidade, que considere os desafios de inclusão, financiamento estudantil, formação docente e valorização da experiência universitária como pilares estratégicos do bloco.

Nesse contexto, as considerações finais reforçam a importância de políticas públicas robustas e avaliativas e sugerem o fortalecimento das Comissões Próprias de Avaliação (ou seus equivalentes regionais) como espaços privilegiados para a produção de dados, a escuta institucionalizada e a proposição de soluções adaptadas às realidades locais. A permanência no ensino superior não pode ser entendida como resultado exclusivo de programas assistenciais, mas como expressão de um ecossistema acadêmico acolhedor, relevante e comprometido com a trajetória de seus estudantes.

Em síntese, esse estudo contribui com o adensamento do debate acerca da evasão no ensino superior no MERCOSUL ao lançar luz sobre a complexidade do fenômeno, seus múltiplos determinantes e as limitações ainda presentes nas políticas em curso. Ao fazê-lo, convoca a comunidade acadêmica e os formuladores de políticas a avançarem rumo a um pacto regional por uma educação superior mais equitativa, integrada e sustentável — na qual o acesso seja o início e a promessa cumprida de uma formação plena.

## REFERÊNCIAS

AMBIEL, R. A. M. Construção da escala de motivos para a evasão do Ensino Superior. **Avaliação Psicológica**, v. 4, n. 1, 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712015000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000100006). Acesso em: 30 mar. 2023.

AMBIEL, R. A. M.; CORTEZ, P. A.; SALVADOR, A. P. Predição da Potencial Evasão Acadêmica entre Estudantes Trabalhadores e Não Trabalhadores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e37305>. Acesso em: 29 mar 2023.

ARGENTINA. Ministerio da Educación. Lei nº 24.195, de 29 de abril de 1993. Ley Federal de Educación. Derechos, Obligaciones y Garantías. Principios Generales. Política Educativa. Sistema Educativo Nacional. Estructura del Sistema Educativo Nacional. Descripción General. Educación Inicial, Educación General Básica. Educación Polimodal. Educación Superior. Educación Cuaternaria. Regímenes Especiales. Educación no Formal. Enseñanza de Gestión Privada. Gratuidad y Asistencialidad. Unidad Escolar y Comunidad Educativa. Derechos y Deberes de los Miembros de la Comunidad Educativa. Calidad de la Educación y su Evolución. Gobierno y Administración. Financiamiento. **Disposiciones Transitorias y Complementarias**. Buenos Aires, 1995a. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-25394/actualizacion>. Acesso em: 25 jan. 2024.

ARGENTINA. Ministerio da Educación. Lei nº 24.521, de 20 de setembro de 1995. Disposiciones preliminares. Educación Superior. Educación superior no universitaria. Educación superior universitaria. **Disposiciones complementarias y transitorias**. Buenos Aires, 1995b. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-25394/actualizacion>. Acesso em: 25 jan. 2024.

ARGENTINA. Ministerio da Educación. **Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2019-2020**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1xAJme5qRX0BRwmOLWZmojIHxZBZHRDQt/view>. Acesso em: 25 jan. 2024.

ARGENTINA. Ministerio da Educación. **Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2021-2022**. Disponível em: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis\\_2021-2022\\_sistema\\_universitario\\_argentino\\_-\\_ok.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2021-2022_sistema_universitario_argentino_-_ok.pdf). Acesso em: 25 jan. 2024.

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. **Iniciativas para revertir la deserción universitaria**, 2019. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/iniciativas-para-revertir-la-desercion-universitaria>. Acesso em: 25 jan. 2024.

BARNES, R. **Philosophy and Education in Ancient Greece**. Athens: Elikia Publishers, 2000.

BARROSO, P. C. F. *et al.* Fatores de evasão no ensino superior: uma revisão de literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392022228736> <https://doi.org/10.1590/2175-35392022228736T>. Acesso em: 29 mar 2023.

BRANCO, U. V. C. Ensino superior público e privado na Paraíba nos últimos 15 anos: reflexões sobre o acesso, a permanência e a conclusão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 25, n. 01, p. 52-72, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772020000100004>. Acesso em: 28 mar 2023.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Decreto nº 10.287, de 20 de março de 2020. Promulga o acordo sobre a criação e a Implementação de um Sistema de Credenciamento de Cursos de Graduação para o Reconhecimento Regional da Qualidade Acadêmica dos Respetivos

Diplomas no Mercosul e Estados Associados. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 20 mar. 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10287.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10287.htm). Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 2 dez. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2004. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008. Institui o Programa de Extensão Universitária – PROEXT. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 30 jun. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6495.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6495.htm). Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 19 jul. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 12 mar. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm). Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2022:** notas estatísticas. Brasília: INEP, 2023.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 jul. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm). Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 jan. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm). Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 set. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11180.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11180.htm). Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012. Autoriza a Centrais Elétricas Brasileiras S.A. (Eletrobras) a adquirir o controle acionário da Celg Distribuição S.A. (Celg D); institui o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies); altera as Leis nº s 3.890-A, de 25 de abril de 1961, 9.718, de 27 de novembro de 1998, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 10.887, de 18 de junho de 2004, 10.833, de 29 de dezembro de 2003, 11.033, de 21 de dezembro de 2004, 11.128, de 28 de junho de 2005, 11.651, de 7 de abril de 2008, 12.024, de 27 de agosto de 2009, 12.101, de 27 de novembro de 2009, 12.429, de 20 de junho de 2011, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 12.546, de 14 de dezembro de 2011; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 jul. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12688.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12688.htm). Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Portos da Presidência da República. Lei nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, a

Lei Complementar nº 129, de 8 de janeiro de 2009, a Medida Provisória nº 2.156-5, de 24 de agosto de 2001, a Medida Provisória nº 2.157-5, de 24 de agosto de 2001, a Lei nº 7.827, de 27 de setembro de 1989, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012, e a Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013; e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 7 dez. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13530.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13530.htm). Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 14 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: 30 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 10 set. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/mpv/213.htm#:~:text=MEDIDA%20PROVIS%C3%93RIA%20N%C2%BA%20213%2C%20DE%2010%20DE%20SETEMBRO%20DE%202004.&text=Institui%20o%20Programa%20Universidade%20para%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/mpv/213.htm#:~:text=MEDIDA%20PROVIS%C3%93RIA%20N%C2%BA%20213%2C%20DE%2010%20DE%20SETEMBRO%20DE%202004.&text=Institui%20o%20Programa%20Universidade%20para%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias). Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Comissão especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas.** Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria Interministerial nº 1.369, de 8 de julho de 2013. Dispõe sobre a implementação do Projeto Mais Médicos para o Brasil. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 8 jul. 2013. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/pri1369\\_08\\_07\\_2013.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/pri1369_08_07_2013.html). Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 30, de 26 de janeiro de 2016. Dispõe sobre a ampliação do Programa Idiomas sem Fronteiras. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 26 jan. 2016. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-030-2016-01-26.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013. Cria o Programa de Permanência e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 9 mai. 2013. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30550825](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30550825). Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 19, de 14 de setembro de 2011. Regulamenta o art. 11 da Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, alterada pela Lei nº 12.431, de 24 de junho de 2011. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 14 set. 2011. Disponível em: [http://prouniportal.mec.gov.br/images/legislacao/2011/PORTARIA\\_NORMATIVA\\_Nr\\_19-2011\\_bolsa\\_permanencia\\_Compilada.pdf](http://prouniportal.mec.gov.br/images/legislacao/2011/PORTARIA_NORMATIVA_Nr_19-2011_bolsa_permanencia_Compilada.pdf). Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 2, de 1 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre cobrança pelas instituições de ensino superior dos valores de encargos educacionais no âmbito do Programa Universidade para Todos – PROUNI e do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 1 fev. 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16849-port-normativa-n02-01022012-fies&category\\_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16849-port-normativa-n02-01022012-fies&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 22, de 13 de dezembro de 2016. Dispõe sobre normas e procedimentos gerais de tramitação de processos de solicitação de revalidação de diplomas de graduação estrangeiros e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 13 dez. 2016. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22190733/do1-2016-12-14-portaria-](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22190733/do1-2016-12-14-portaria-)

-normativa-n-22-de-13-de-dezembro-de-2016-22190702. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o processo seletivo do Fundo de Financiamento Estudantil – Fies e do Programa de Financiamento Estudantil - P-Fies referente ao primeiro semestre de 2018. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2302/portaria-normativa-n-25>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 dez. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf). Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. CNE/CES Resolução nº 3, de 3 de junho de 2016. Dispõe sobre normas referentes à validação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 33 jun. 2016. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECESN32016.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN32016.pdf). Acesso em: 30 mar. 2023.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, 2003.

COIMBRA, C. L.; SILVA, L. B.; COSTA, N. C. D. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 47, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147228764>. Acesso em: 30 mar. 2023.

CRIPPA, A. **A Universidade**. São Paulo: Convívio, 1980.

DA SILVA, A. G.; PESSANHA, J. S.; DA COSTA, M. B. Políticas públicas de acesso e permanência no ensino superior público brasileiro: o caso da UFRJ. **Movimento: Revista de Educação**, v. 5, n. 9, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/download/32682/18830/109647>. Acesso em: 29 mar. 2023.



DECASTRO, R. de C. M. L. Memorial da América Latina. **O impacto dos modelos universitários nos esforços de integração entre países da América Latina**. São Paulo: Memorial da América Latina, 2018. Disponível em: <https://memorial.org.br/cbeal/reflexoes-sobre-a-america-latina/reflexoes-sobre-a-america-latina-o-impacto-dos-modelos-universitarios-nos-esforcos-de-integracao-entre-paises-da-america-latina/#:~:text=SP%20%2B%20Digital-,O%20impacto%20dos%20modelos%20universit%C3%A1rios%20nos%20esfor%C3%A7os,entre%20pa%C3%ADses%20da%20Am%C3%A9rica%20Latina&text=Modelos%20universit%C3%A1rios%20s%C3%A3o%20formas%20de,%C3%AAnfase%20e%20a%20estrutura%20organizacional>. Acesso em: 17 mar. 2023.

ÉSTHER, A. B. Qual Universidade para qual Universidade? **Holos**, v. 7, nº 32, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4971>. Acesso em: 27 mar. 2023.

FIOR, C. A. *et al.* Impacto da autoeficácia e do rendimento acadêmico no abandono de estudantes do ensino superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392022235218> <https://doi.org/10.1590/2175-35392022235218T>. Acesso em: 31 mar. 2023.

GARCIA, L. M. L. da S.; LARA, D. F.; ANTUNES, F. Investigação e Análise da Evasão e Seus Fatores Motivacionais no Ensino Superior: um estudo de caso na Universidade do Estado de Mato Grosso. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 26, n. 01, p. 112-136, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000100007>. Acesso em: 30 mar. 2023.

GIMENEZ, A. M. N.; BONACELLI, M. B. M. Repensando o Papel da Universidade do Século XXI: Demandas e Desafios. **Tecnologia e Sociedade**, v. 9, n. 18, 2013. Disponível em: <https://periodicos.utfrpr.edu.br/rts/article/view/2623>. Acesso em: 27 mar. 2023.

HASKINS, C. H. **A ascensão das universidades**. Balneário Camboriú: Livraria Danúbio Editora, 2015.

LIMA, P. *et al.* A Integração dos Estudantes de Periferia no Curso de Física: razões institucionais da evasão segundo a origem social.

**Ciência & Educação (Bauru)**, v. 26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200030>. Acesso em: 28 mar. 2023.

MARQUES, F. T. A volta aos estudos dos alunos evadidos do ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 178, p. 1061-1077, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147158>. Acesso em: 31 mar. 2023.

MERCOSUL. **Países do MERCOSUL**. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/paises-do-mercosul/>. Acesso em: 28 jan. 2024.

PARAGUAI. Ley nº 4.995/2013. El objeto de la presente Ley es regular la educación superior como parte del sistema educativo nacional, definir los tipos de instituciones que lo integran, establecer sus normativas y los mecanismos que aseguren la calidad y la pertinencia de los servicios que prestan las instituciones que lo conforman, incluyendo la investigación, 2013. Disponível em: <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/4401/ley-n-4995-de-educacion-superior>. Acesso em: 26 jan. 2024.

PARAGUAI. Ley nº 5.749/2017. La presente Ley tiene por objeto establecer la estructura orgánica, las funciones y los órganos que conforman el Ministerio de Educación y Cultura, que a partir de la promulgación de la presente Ley pasará a denominarse Ministerio de Educación y Ciencias, en adelante el MEC, 2017. Disponível em: <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/5260/ley-n-5749-establece-la-carta-organica-del-ministerio-de-educacion-y-ciencias>. Acesso em: 26 jan. 2024.

RENNIE, D. **Universities in the Middle Ages: The Birth of Higher Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SANTOS, J. S. dos *et al.* Políticas afirmativas: acesso e permanência estudantil em universidades públicas. **Revista do PPGCS – Novos Olhares Sociais**, v. 5, n. 1, p. 229-255, 2022. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/ojs/index.php/novosolharessociais/article/view/640/331>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SILVA FILHO, R. L. L. *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SILVA, A. C. da; CABRAL, T. de C. A visão de matriculados sobre a evasão num curso de Licenciatura em Física. **Pro-Posições**, v. 33, 2022. Disponível

em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0046>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SILVA, A. M. da; SANTOS, B. C. S. Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, n. 3, p. 741-757, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000300009>. Acesso em: 29 mar. 2023.

SILVA, I. J. A. da *et al.* Estratégias das coordenações dos cursos de Ciências Contábeis para combater a evasão. **Revista Universo Contábil**, v. 14, n. 2, p. 61-81, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/318762258\\_Estrategias\\_das\\_Coordenacoes\\_dos\\_Cursos\\_de\\_Ciencias\\_Contabeis\\_para\\_Combater\\_a\\_Evasao](https://www.researchgate.net/publication/318762258_Estrategias_das_Coordenacoes_dos_Cursos_de_Ciencias_Contabeis_para_Combater_a_Evasao). Acesso em: 27 mar. 2023.

SILVA, P. T. de F.; SAMPAIO, L. M. B. Políticas de permanência estudantil na educação superior: reflexões de uma revisão da literatura para o contexto brasileiro. **Revista de Administração Pública**, v. 56, n. 5, p. 603-631, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-761220220034> <https://doi.org/10.1590/0034-761220220034x>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SITEAL – SISTEMA DE INFORMAÇÃO DE TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA. **UNESCO**, [s.d.]. Disponível em: [https://siteal.iiep.unesco.org/pt/eje/educacion\\_superior](https://siteal.iiep.unesco.org/pt/eje/educacion_superior). Acesso em: 26 jan. 2024.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n. 16, p. 20–45, jul. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/#>. Acesso em: 24 jan. 2024.

TEIXEIRA, M. D. de J.; QUITO, F. de M. Taxas longitudinais de diplomação, evasão e trancamento: método para análise da trajetória discente na educação superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 26, n. 02, p. 546-567, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000200011>. Acesso em: 1 abr. 2023.

URUGUAI. Centro de Información Oficial. *Ley n° 18.437, de 12 de dezembro de 2008. Ley General de Educación*, 2009. Disponível em: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>. Acesso em: 26 jan. 2024.

URUGUAI. Centro de Información Oficial. *Ley n° 19.889, de 9 de julho de 2020. Ley de Urgente Consideración Incluye*, 14 jul. 2020. Disponível

em: <https://www.impo.com.uy/ley-de-urgente-consideracion-ley-19889/>. Acesso em: 26 jan. 2024.

URUGUAI. Ministerio de Educación y Cultura. El sistema de Educación Superior en Uruguay. **Informe Nacional**, 2019. Disponível em: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/sistema-educacion-superior-uruguay>. Acesso em: 27 jan. 2024.

# ESTUDO BIBLIOMÉTRICO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E AUTOAVALIAÇÃO 10 ANOS APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DO SINAES

*Thiago Henrique Almino Francisco*  
*Georgia Carolina Carvalho Martins*  
*Carla Carolina Dias de Oliveira*

<http://dx.doi.org/10.18616/interfaces13>

SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

Discutir a avaliação institucional no ensino superior exige uma operação epistemológica inicial: definir qual avaliação se está discutindo, para quem ela serve e com que finalidade ela é praticada. Como provocou o Professor Cortelazzo (2020), é preciso responder à pergunta “avaliar para quê e para quem?”. A pergunta é retórica, mas não trivial. Ao mesmo tempo em que a avaliação se apresenta como ferramenta de regulação e controle, também pode – e deve – ser compreendida como estratégia emancipatória, formativa e transformadora.

O debate contemporâneo sobre avaliação educacional no Brasil ganhou densidade nas décadas finais do século XX à medida que o sistema de ensino superior se expandiu rapidamente, de modo que provocou um tensionamento entre crescimento e qualidade. Este tensionamento originou, como resposta política, instrumentos como o “Provão” – Exame Nacional de Cursos, Lei nº 9.131/95 (Brasil, 1995) e, posteriormente, o Sinaes – Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004), que representaram tentativas de sistematização de um modelo nacional de avaliação.

O Sinaes, por sua natureza tripartite – avaliação institucional (interna e externa), avaliação de cursos e avaliação do desempenho dos estudantes –, passou a incorporar, formalmente, a autoavaliação como um de seus eixos estruturantes. Contudo, como revela a bibliografia selecionada nesta investigação, esse eixo permanece marginalizado tanto na prática institucional quanto na produção acadêmica, de maneira que é com frequência reduzido a uma função instrumental vinculada ao cumprimento de exigências regulatórias.

É precisamente esta constatação que justifica o presente ensaio: compreender como se constitui o campo científico da avaliação institucional e da autoavaliação no Brasil a partir de um olhar sistemático a respeito da produção bibliográfica mais recente. Longe de apenas mapear o volume da produção, interessa-nos identificar os sentidos atribuídos à avaliação, os enfoques predominantes, os silêncios teóricos e as lacunas epistemológicas.

## NOTAS PARA UMA BASE TEÓRICA CRÍTICA

Falar de avaliação institucional implica escolher entre modelos e epistemologias. De um lado, modelos centrados na mensuração de desempenho e na lógica de *accountability*; de outro, abordagens que a compreendem como processo dialógico, crítico e formativo. A tensão entre essas perspectivas perpassa toda a história da avaliação educacional no Brasil e se manifesta também na produção científica analisada.

Autores como Barreyro e Rothen (2006) identificam dois paradigmas em disputa: o avaliativo-controlador, de viés burocrático, voltado à certificação de qualidade e vinculado à regulação estatal; e o avaliativo-formativo, vinculado ao aperfeiçoamento institucional, à reflexão crítica e à construção de autonomia. Peixoto (2009) também aponta que, ao tentar conciliar esses modelos, o Sinaes acabou por institucionalizar um híbrido ambíguo entre controle e formação, em que a ênfase recai, na maioria dos casos, sobre a dimensão regulatória.

A autoavaliação, prevista como elemento essencial da avaliação interna das IES, não escapou a essa ambivalência. Na prática, muitas comissões próprias de avaliação (CPA) atuam com limitações técnicas, políticas e simbólicas. Em vez de serem espaços estratégicos de análise institucional, tornaram-se, em muitos casos, setores voltados à prestação de contas ao Estado.

Apesar disso, há uma dimensão crítica e subutilizada na autoavaliação: sua potência como ferramenta de governança acadêmica, de gestão do conhecimento organizacional e de engajamento coletivo em torno de processos de melhoria contínua. Esta abordagem, no entanto, ainda é rara nos artigos analisados, o que reforça a tese da subteorização do campo.

## CONTRIBUIÇÕES BIBLIOMÉTRICAS PARA O CAMPO

O estudo bibliométrico conduzido aponta para um cenário fragmentado. A maioria dos artigos que menciona avaliação institucional o faz

em contexto ampliado, como parte de análises sobre o Sinaes, a regulação ou as políticas públicas. Poucos se debruçam especificamente em autoavaliação, e menos ainda a tratam como estratégia de inteligência institucional ou inovação em gestão universitária.

A produção está concentrada em poucos grupos de pesquisa e instituições, com destaque para universidades públicas federais e estaduais e com recorrência de autores que transitam entre os campos da educação, da gestão educacional e das políticas públicas. A análise de palavras-chave, citações e referências bibliográficas revela um campo ainda em construção, com forte dependência de marcos regulatórios e escassa articulação com abordagens interdisciplinares, como gestão do conhecimento, design estratégico ou inteligência organizacional. A produção científica acerca da avaliação institucional e da autoavaliação ainda carece de densidade teórica e diversidade epistemológica. Predomina uma abordagem técnico-normativa, voltada à conformidade regulatória, em detrimento de uma leitura crítica e estratégica da avaliação como dispositivo organizacional.

Ao mapear o campo e indicar suas lacunas, este ensaio não apenas descreve a produção existente, mas também aponta caminhos: é preciso reorientar o olhar para a avaliação como um processo intencional, cultural e político. Mais do que cumprir funções regulatórias, ela deve contribuir para o projeto institucional das IES, para a qualificação de sua missão social e para a construção de uma cultura avaliativa reflexiva, participativa e voltada à transformação.

## A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: ENTRE A REGULAÇÃO E A ESTRATÉGIA

A avaliação institucional, no escopo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), constitui um dos pilares estruturantes do modelo avaliativo brasileiro ao lado da avaliação de cursos e da avaliação do desempenho discente (Enade). Mas, ao contrário dos instrumentos orientados à mensuração pontual de resultados, a avaliação ins-



titucional — sobretudo na sua dimensão interna — carrega um potencial crítico, reflexivo e transformador que ainda permanece subexplorado.

Conforme define a Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004), a avaliação institucional se desdobra em dois processos distintos e complementares: a autoavaliação, conduzida pelas próprias instituições por meio de sua Comissão Própria de Avaliação (CPA), e a avaliação externa, coordenada por comissões designadas pelo INEP/MEC. Ambas têm como referência o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), que deve refletir a identidade da IES — sua missão, sua visão, seus valores, suas metas e seus objetivos — e constituir-se como documento orientador de políticas e ações. Nesse sentido, o PDI não deveria ser somente um artefato normativo, e sim um instrumento de governança estratégica, capaz de alinhar aspirações institucionais com a prática cotidiana, conforme estabelece o artigo 3º da Lei do Sinaes (Brasil, 2004).

Sob essa ótica, a avaliação institucional é mais do que um processo de verificação: trata-se de uma experiência ontológica de autocompreensão institucional. Segundo Dias Sobrinho (2008), essa prática requer um mergulho profundo na realidade da instituição, que demanda um olhar crítico de sua trajetória, seus desafios, suas responsabilidades sociais e potencialidades ainda não exploradas. É, em essência, um exercício de responsabilidade coletiva que visa à melhoria contínua da qualidade em todas as suas dimensões — pedagógica, administrativa, científica, social e simbólica.

Porém a análise da produção científica recente revela que, apesar de sua centralidade normativa, a avaliação institucional frequentemente é tratada sob uma ótica burocratizada, com ênfase nos processos de conformidade regulatória e nos indicadores padronizados de qualidade. A multiplicidade dos instrumentos avaliativos reflete a complexidade do objeto avaliado — a própria instituição de ensino superior —, mas também tem gerado fragmentação e sobreposição de processos, muitas vezes desarticulados entre si. Nesse cenário, perde-se a dimensão formativa da avaliação e, com ela, a possibilidade de fomentar processos endógenos de inovação e aprendizagem institucional.

## AUTOAVALIAÇÃO: ENTRE A PARTICIPAÇÃO E A REDUÇÃO TÉCNICA

Prevista no artigo 11 da mesma legislação, a autoavaliação é um dos componentes centrais do processo de avaliação institucional e deve ser conduzida por uma CPA composta por representantes de todos os segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil (Brasil, 2004). Em tese, trata-se de um processo participativo, dialógico e horizontal, comprometido com a escuta qualificada dos sujeitos que integram a vida institucional. Na prática, porém, a autoavaliação ainda enfrenta diversos entraves de ordem política, cultural e estrutural.

O documento orientador da CONAES (Brasil, 2014) propõe uma metodologia em etapas, que inclui sensibilização, coleta de dados, análise crítica e devolutiva institucional. Ainda assim, a operacionalização dessa proposta varia enormemente entre as instituições, visto que depende da maturidade avaliativa da CPA, do apoio da gestão superior e da cultura institucional preexistente. Sem essas condições, a autoavaliação corre o risco de ser reduzida a uma obrigação formal, descolada da tomada de decisão e desconectada do planejamento estratégico.

Nesse sentido, o alerta de Galdino (2011) permanece atual: a autoavaliação precisa estar vinculada à reconstrução do projeto institucional, a fim de convocar a comunidade para participar ativamente da transformação da realidade educacional. O papel da gestão é fundamental na institucionalização da avaliação, pois é ela quem deve garantir a legitimidade do processo, a utilização dos resultados e sua integração com as demais políticas acadêmicas e administrativas.

É preciso, portanto, retomar a autoavaliação como prática de engajamento institucional, que articula o conhecimento local (experiential e situado) com os horizontes estratégicos da IES. Em vez de somente cumprir prazos e preencher formulários, trata-se de construir sentidos compartilhados sobre os rumos da instituição. Trata-se, como propôs Dias Sobrinho (2008), de exercer a avaliação como mediação entre projeto histórico e realidade concreta, entre regulação e emancipação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO: UM PANORAMA BIBLIOMÉTRICO DA PRODUÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR

A presente seção articula os resultados obtidos com os fundamentos metodológicos adotados, de forma que compõe um ensaio teórico-analítico que delineia o estado da arte da produção científica em avaliação institucional e autoavaliação no contexto das Instituições de Ensino Superior (IES) dez anos após a implementação do Sinaes. Trata-se de um exercício descritivo e exploratório com base em uma revisão bibliométrica sistematizada, fundamentada na metodologia *Methodi Ordinatio*, conforme proposto por Pagani, Kovaleski e de Resende (2017) e estruturado segundo os princípios da pesquisa teórica e conceitual.

A busca foi orientada por uma lógica indutiva, com fontes secundárias oriundas das bases *Web of Science*, *Scopus*, *SciELO* e do Banco de Dados da CAPES. Os termos utilizados incluíram “institutional assessment”, “self-assessment”, “higher education” e “Sinaes”. O levantamento inicial resultou em 1.162 entradas. Após o processo de eliminação de duplicatas (24,80%), limpeza por palavras-chave e delimitação de critérios de tipologia e temporalidade, chegou-se a um portfólio de 72 artigos científicos publicados entre 2014 e o primeiro semestre de 2021. O critério temporal foi estrategicamente definido para cobrir uma década de maturação do Sinaes.

A ferramenta *InOrdinatio* foi aplicada para ranqueamento dos artigos com base em três critérios: fator de impacto da revista (mediana h5), número de citações e atualidade. Destaca-se que os artigos com centralidade temática na autoavaliação foram poucos, pois refletiram um hiato teórico-empírico relevante: embora o termo “avaliação institucional” permeie amplamente os debates educacionais, a autoavaliação como prática estratégica ainda é pouco tematizada.

A análise do corpus demonstrou três níveis de alinhamento dos artigos com o tema central: (1) alinhamento direto, no qual a autoavaliação

constitui o foco central (ex.: Brito *et al.*, 2021); (2) alinhamento indireto, no qual a avaliação aparece como elemento dentro de discussões sobre Enade, regulação ou políticas públicas (ex.: Verhine, 2015); e (3) desalinhamento temático, em que o termo “avaliação” é utilizado como metodologia pedagógica ou instrumento de ensino (ex.: Bearman *et al.*, 2016). Essa tipologia reforça a necessidade de novas investigações que posicionem a autoavaliação como ferramenta técnica e como recurso estratégico de governança.

Observou-se também uma forte correlação entre a produção científica e os contextos sociopolíticos. A queda na produção após 2018 coincide com períodos de instabilidade institucional e cortes em agências de fomento no Brasil, que evidencia o quanto a avaliação da educação superior é vulnerável a ciclos governamentais, e não uma política de Estado.

Do ponto de vista institucional, a distribuição dos artigos por universidade mostra concentração em poucas instituições — UFSC, UFBA e Universidade do Minho — o que pode indicar núcleos de excelência ou redes de pesquisa consolidadas. A nuvem de palavras gerada a partir das palavras-chave dos artigos destaca os termos “avaliação”, “Sinaes” e “educação superior” como centrais, de modo que reforça os critérios de recorte utilizados.

Em síntese, os dados revelam uma produção ainda fragmentada, em que a avaliação institucional é amplamente debatida como mecanismo regulatório, mas a autoavaliação permanece marginalizada nos estudos científicos, sobretudo enquanto processo político, dialógico e estratégico. Esse cenário indica uma lacuna investigativa e também um desafio para a consolidação de uma cultura avaliativa crítica e emancipatória nas IES brasileiras.

## REFERÊNCIAS

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior.

**Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 955-977, out. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302006000300015>. Acesso em: 29 ago. 2021.

Bearman, M. *et al.* Support for assessment practice: developing the Assessment Design Decisions Framework. **Teaching in Higher Education**, v. 21, n° 5, p. 545-556, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1160217>. Acesso em: 6 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 nov. 1995. Disponível em: <https://tinyurl.com/43893faj>. Acesso em: 3 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html). Acesso em: 29 ago. 2021.

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**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 15 abr. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.html). Acesso em: 29 ago. 2021.

BRITO, Renato de Oliveira *et al.* Comissão Própria de Avaliação – CPA: sua atuação na construção do diálogo entre comunidade acadêmica e direção da IES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 68–88, mar. 2021.

CAPES. Café e acesso remoto ao Portal de Periódicos CAPES, 2020. Disponível em: <http://mailer.periodicos.capes.gov.br/?m=138&p=-view&pi=ViewBrowserPlugin&uid=2f8fa7c8723efa19b1958db739494389>. Acesso em: 29 ago. 2021.

CARVALHO, Gustavo Dambiski Gomes de *et al.* Bibliometrics and systematic reviews: a comparison between the proknow-c and the methodiordination. **Journal of Informetrics**, v. 14, n. 3, p. 101-143, ago. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.joi.2020.101043>. Acesso em: 29 ago. 2021.

CORTELAZZO, Angelo. **Webinar: avaliar para que(m)?**. Campinas: EA<sup>2</sup> - Unicamp, 2020. P&B. Disponível em: <https://www.ea2.unicamp.br/ensino-digital-3/avaliar-para-quem/>. Acesso em: 29 ago. 2021.

DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, Mônica Cecilia; TAKAHASHI, Renata Ferreira; BERTOLOZZI, Maria Rita. Revisão sistemática: noções gerais. **Revista da Escola de Enfermagem da Usp**, v. 45, n. 5, p. 1260-1266, out. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0080-62342011000500033>. Acesso em: 29 ago. 2021.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772010000100011>. Acesso em: 29 ago. 2021.

DIAS SOBRINHO, José; BRITO, Rafael Dias de. Acreditação da educação superior e c&t: políticas e ideologia. **Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior**, v. 11, n. 4. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/946>. Acesso em: 29 ago. 2021.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do sinaes a índices. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772008000300011>. Acesso em: 29 ago. 2021.

GALDINO, M. N. D. A autoavaliação institucional no ensino superior como instrumento de gestão. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2011, São Paulo. **Anais[...]** São Paulo: PUC-USP, 2011. Disponível em: [http://www.unigranrio.com.br/\\_docs/cpa/autoav-inst-ensino-sup-instr-gestao-mary-galdino.pdf](http://www.unigranrio.com.br/_docs/cpa/autoav-inst-ensino-sup-instr-gestao-mary-galdino.pdf). Acesso em: 29 ago. 2021.

GIL, Antonio Carlos *et al.* Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –

INEP. **Nota técnica INEP/DAES/CONAES nº 065**. Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –INEP. **Orientações gerais para o roteiro da autoavaliação das instituições**. Brasília: INEP/SINAES, 2004. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_superior/roteiro\\_de\\_auto\\_avaliacao\\_institucional\\_2004.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/roteiro_de_auto_avaliacao_institucional_2004.pdf). Acesso em: 29 ago. 2021.

PAGANI, Regina Negri; KOVALESKI, João Luiz; DE RESENDE, Luis Mauricio Martins. Avanços na composição da MethodiOrdinatio para revisão sistemática de literatura. **Ciência da Informação**, v. 46, n. 2, 2017.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. **Avaliação**, Sorocaba, v. 14, n. 1, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219114872002>. Acesso em: 29 ago. 2021.

TASCA, Jorge Eduardo *et al.* An approach for selecting a theoretical framework for the evaluation of training programs. **Journal of European Industrial Training**, v. 34, n. 7, p. 631-655, ago. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1108/03090591011070761>. Acesso em: 29 ago. 2021.

UCZAK, Lucia Hugo; BERNARDI, Liane Maria; ROSSI, Alexandre José. O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. **Educação (UFMS)**, v. 45, p. 23, mar. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644433740>. Acesso em: 29 ago. 2021.

VERHINE, Robert E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 20, p. 603-619, 2015.

Interfaces Regulatórias no Ensino Superior é um mergulho profundo nos territórios pelos quais regulação, inovação institucional, gestão estratégica e avaliação da qualidade se encontram. Em um cenário marcado por transformações aceleradas — da governança digital às novas métricas do Sinaes, da internacionalização às demandas por equidade e sustentabilidade — este livro apresenta uma análise multifocal que conecta tendências globais com os desafios e as oportunidades das instituições de ensino superior brasileiras.

A obra reúne capítulos escritos por pesquisadores e profissionais com sólida experiência em gestão universitária, avaliação institucional, políticas públicas e inovação organizacional. Com rigor analítico e linguagem acessível, o livro articula fundamentos teóricos, estudos de caso reais, marcos regulatórios e estratégias aplicáveis à prática institucional, visto que oferece uma visão sistêmica das interfaces que moldam o presente e o futuro do ensino superior.

Mais do que um compêndio técnico, este é um guia estratégico para líderes acadêmicos, gestores, avaliadores, docentes e pesquisadores que buscam navegar — e transformar — o ecossistema educacional contemporâneo.

