

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
DOUTORADO**

Fabiana Serralha Miranda

**O Valor e o Mérito da Autoavaliação Institucional: uma análise de
três Instituições de Educação Superior**

**São Caetano do Sul
2025**

FABIANA SERRALHA MIRANDA

**O Valor e o Mérito da Autoavaliação Institucional: uma análise de
três Instituições de Educação Superior**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Administração.

Área de Concentração: Gestão e Regionalidade

Orientadora: Profa.^a Dra. Maria do Carmo Romeiro
Coorientadora: Prof.^a Dra. Luísa Veras de Sandes-Guimarães

“O presente trabalho é realizado com o apoio da Universidade São Caetano do Sul (USCS)”.

**São Caetano do Sul
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

MIRANDA, Fabiana Serralha

O Valor e o Mérito da Autoavaliação Institucional: uma análise de três Instituições de Educação Superior

267 f.:il.

Orientadora: Profa.^a Dra. Maria do Carmo Romeiro

Co orientadora: Prof.^a Dra. Luísa Veras de Sandes-Guimarães

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS, São Caetano do Sul, 2025.

1. Avaliação Institucional. 2. Autoavaliação. 3. Meta-avaliação. 4. Gestão educacional. I. Romeiro, Maria do Carmo e Sandes-Guimarães, Luísa Veras. II. O Valor e o Mérito da Autoavaliação Institucional: uma análise de três Instituições de Educação Superior

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Prof.^a Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestor do Programa de Pós-graduação em Administração

Prof. Dr. Celso Machado Júnior

Tese de doutorado defendida junto à Banca Examinadora em 24/06/2025 constituída pelos professores:

Prof.^a Dra. Maria do Carmo Romeiro (orientadora - Universidade Municipal de São Caetano do Sul)

Prof.^a Dra. Luísa Veras de Sandes-Guimarães (coorientadora - Universidade Municipal de São Caetano do Sul)

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (Universidade Municipal de São Caetano do Sul)

Prof. Dr. Marco Wandercill (Universidade Municipal de São Caetano do Sul)

Prof.^a Dra. Celi Langhi (Centro Estadual Educação Tecnológica Paula Souza)

Prof.^a Dra Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra (Universidade Federal da Paraíba)

Agradecimentos

Concluir esta tese representa muito mais do que o encerramento de uma etapa acadêmica. É a concretização de um sonho acalentado por 17 anos, vivido com intensidade, superações, pausas, retomadas e, acima de tudo, com muita fé.

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me sustentado em cada momento dessa longa jornada. Sua presença constante me guiou, renovou minha esperança e fortaleceu minha coragem para seguir. Também agradeço com muito amor aos meus anjos da guarda, meu vô José e minha vó Maria, que já não estão aqui fisicamente, mas que continuam presentes no meu coração e na minha caminhada.

À minha mãe, Cleide, com todo amor e gratidão, dedico este trabalho. Você sempre foi minha base, meu alicerce, a força que me sustentou nos momentos mais difíceis. Seu exemplo de coragem, generosidade e dedicação me ensinou a não desistir, mesmo quando tudo parecia impossível. E, como se isso já não fosse o suficiente, você me deu dois dos maiores presentes da vida: meus irmãos, Daiucha e Nícolas. Com vocês, eu sempre tive amor e família, por mais que hoje a distância física nos separe, seguimos juntos em essência, coração e apoio. Cada palavra, gesto e lembrança de vocês me fortaleceu nesta jornada. Obrigada, mãe, por nos unir com tanto afeto.

Aos meus filhos, João e Tiago, minha razão de existir, meu amor mais puro e incondicional. Seus abraços, sorrisos e palavras sempre chegaram até mim como luz nos momentos mais desafiadores da minha vida. Vocês nunca deixaram de acreditar em mim, nem de me incentivar a continuar. Cada passo desta trajetória foi impulsionado pelo amor imenso que sinto por vocês. Foi por vocês e para vocês que encontrei forças para seguir adiante. Em vocês reside o verdadeiro sentido da minha vida e foi graças a esse amor que este sonho se tornou realidade.

Ao Carlos, meu companheiro de vida e meu amor. Nos momentos em que a exaustão me fazia duvidar de mim mesma e eu dizia que não conseguiria, você estava lá, firme, com palavras de conforto, com paciência infinita e com um amor que me sustentou. Sua presença foi essencial para que eu tivesse forças para seguir em frente. Este sonho também é seu, porque foi com você ao meu lado que ele pôde se tornar realidade.

Aos amigos que ganhei ao longo do doutorado, meu carinho especial. Foram muitos os encontros, trocas, confidências, cafés e risos que tornaram essa trajetória mais leve e humana. Vocês foram meu apoio e minha rede nos momentos em que o peso da caminhada parecia demais. Cada um, a seu modo, marcou profundamente esse processo e levo comigo essas amizades como um dos maiores presentes que o doutorado me proporcionou.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, pela excelência, seriedade e compromisso com a formação de seus alunos. Aos funcionários da Universidade, que sempre colaboraram para a viabilização desta pesquisa, meu muito obrigada. Também agradeço à Universidade pela concessão da bolsa de estudo parcial, fundamental para que este projeto fosse possível.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Maria do Carmo, e à minha coorientadora, Prof.^a Dra. Luísa Veras de Sandes-Guimarães, meu profundo reconhecimento. Obrigada pela escuta generosa, pela orientação firme e pela confiança no meu trabalho. Suas contribuições foram essenciais para a construção deste percurso. Ao querido Prof. Celso, agradeço pela sensibilidade, atenção e apoio nos momentos em que mais precisei.

Finalizo estes agradecimentos com o coração cheio de gratidão. A cada um e a todos que, de alguma forma, estiveram ao meu lado nessa caminhada: muito obrigada por fazerem parte deste sonho que hoje se torna real.

MIRANDA, Fabiana Serralha. **O Valor e o Mérito da Autoavaliação Institucional: uma análise de três Instituições de Educação Superior.** Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, SP, 2025.

RESUMO

Esta tese tem como objeto de estudo a Autoavaliação Institucional (AAI) desenvolvida pelas Instituições de Educação Superior (IES) no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), com base na premissa de que a AAI deve funcionar como um instrumento de autoconhecimento e de aprimoramento da gestão institucional. Parte-se do entendimento de que os resultados da AAI, quando bem conduzidos, podem subsidiar decisões estratégicas e promover a melhoria da qualidade acadêmico-administrativa. A questão central que orientou esta investigação foi: Quais as lacunas existentes no processo de AAI em relação ao mérito e ao valor que distanciam seu propósito formativo do uso efetivo de seus resultados pelos gestores educacionais das IES? O objetivo geral consistiu em evidenciar essas lacunas e propor ações que contribuam para reduzir o distanciamento entre a finalidade formativa da AAI e sua aplicação na gestão institucional. A pesquisa caracterizou-se como aplicada, qualitativa e de natureza exploratório-descritiva, adotando o método de estudo de casos múltiplos, envolvendo três IES com diferentes perfis institucionais. A coleta de dados foi realizada por meio de meta-avaliação de relatórios de AAI, utilizando uma matriz composta por 31 indicadores baseados nos cinco padrões do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (utilidade, viabilidade, propriedade, precisão e responsabilização), e por entrevistas semiestruturadas com representantes das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), gestores educacionais e coordenadores de curso. A seleção dos casos foi orientada pela viabilidade de acesso às informações, dado o caráter sensível do tema. Os resultados revelaram fragilidades significativas no mérito técnico dos relatórios, especialmente quanto à validação dos instrumentos, representatividade amostral e profundidade das análises. Nenhuma das três IES alcançou o patamar mínimo de 75% de conformidade nos critérios avaliados. As entrevistas permitiram compreender como os sujeitos institucionais percebem e utilizam ou deixam de utilizar os resultados da AAI, identificando convergências e divergências relevantes entre os dados documentados e as práticas efetivas. Com base nesses achados, foram formuladas cinco recomendações estratégicas para o aprimoramento da AAI. A tese contribui para o campo da avaliação institucional ao articular teoricamente os conceitos de mérito e valor, propor um protocolo de análise replicável e oferecer recomendações práticas para o fortalecimento da AAI como instrumento de gestão, aprendizagem organizacional e melhoria contínua na educação superior brasileira.

Palavras-chave: autoavaliação institucional; avaliação da educação superior; mérito e valor; gestão universitária; Sinaes.

MIRANDA, Fabiana Serralha. **The Value and Merit of Institutional Self-Assessment: an analysis of three Higher Education Institutions**. University of Sao Caetano do Sul. São Caetano do Sul, SP, 2025.

ABSTRACT

This thesis investigates Institutional Self-Assessment (AAI) as developed by Higher Education Institutions (HEIs) within the framework of the National System for the Evaluation of Higher Education (Sinaes), based on the premise that AAI should serve as a tool for institutional self-knowledge and management improvement. It is grounded in the understanding that, when properly conducted, AAI results can support strategic decision-making and foster the enhancement of academic and administrative quality. The central research question was: What are the existing gaps in the AAI process regarding merit and value that distance its formative purpose from the effective use of its results by HEI educational managers? The main objective was to identify such gaps and propose actions to reduce the disconnect between the formative purpose of AAI and its practical application in institutional management. The research is characterized as applied, qualitative, and exploratory-descriptive in nature, adopting a multiple case study methodology involving three HEIs with distinct institutional profiles. Data collection was carried out through a meta-evaluation of AAI reports, using a matrix of 31 indicators based on the five standards of the Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (utility, feasibility, propriety, accuracy, and accountability), as well as semi-structured interviews with representatives of the Internal Evaluation Commissions (CPAs), educational managers, and program coordinators. Case selection was guided by the feasibility of data access, given the sensitive nature of the topic. The findings revealed significant weaknesses in the technical merit of the reports, particularly in terms of instrument validation, sample representativeness, and depth of data analysis. None of the three institutions reached the minimum threshold of 75% compliance with the evaluation criteria. The interviews provided insight into how institutional actors perceive and use or fail to use the results of AAI, revealing relevant convergences and divergences between formal documentation and actual practices. Based on these findings, five strategic recommendations were proposed for the enhancement of AAI. This thesis contributes to the field of institutional evaluation by theoretically articulating the concepts of merit and value, proposing a replicable analysis protocol, and offering practical recommendations to strengthen AAI as a tool for management, organizational learning, and continuous improvement in Brazilian higher education.

Keywords: Institutional Self-Assessment; Higher Education Quality Evaluation; Merit and Value; Academic Governance; Brazilian National Evaluation System (Sinaes).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAI	Autoavaliação Institucional
ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
AE	Avaliação Externa
AERA	<i>American Educational Research Association</i>
AI	Avaliação Interna
ANSI	<i>American National Standards Institute</i>
APA	<i>American Psychological Association</i>
AVALIES	Avaliação das Instituições de Educação Superior
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal Superior
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CFE	Conselho Federal de Educação
CI	Conceito Institucional
CNRES	Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
GERES	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
IES	Instituições de Educação Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JCSEE	<i>Joint Committee on Standards for Educational Evaluation</i>
KEC	<i>Key Evaluation Checklist</i>
MEC	Ministério da Educação
NCME	<i>National Council on Measurement in Educational</i>
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIUB	Programa Nacional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modalidades avaliativas do Sinaes	17
Figura 2 – Etapas de desenvolvimento	47
Figura 3 – Eixos e dimensões do Sinaes	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores de <i>feedback</i> no refinamento de pesquisa.....	30
Quadro 2 – Principais regulações da Educação Superior	39
Quadro 3 – Variáveis que afetam o uso dos resultados das avaliações	55
Quadro 4 – Compilação dos fatores associados ao uso	57
Quadro 5 – Lacunas do conhecimento.....	61
Quadro 6 – Indicadores e Critérios vinculados à autoavaliação institucional	63
Quadro 7 – Critérios de Adequação Técnica, utilidade e custo-benefício	67
Quadro 8 – Lista chave de verificação de avaliação	72
Quadro 9 – Lista dos padrões de avaliação do JCSEE.....	79
Quadro 10 – Grau de atendimento dos padrões de avaliação do <i>Joint Commitee</i> aos Indicadores.....	85
Quadro 11 – Síntese de categorias provenientes do referencial teórico	86
Quadro 12 – Levantamento das teses, dissertações e artigos.....	98
Quadro 13 – Amarração teórica	107
Quadro 14 – <i>Stakeholders</i> e seus papéis	113
Quadro 15 – Composição do relatório de AAI	119
Quadro 16 – Introdução: padrões e indicadores	122
Quadro 17 – Introdução: grau de atendimento aos padrões	128
Quadro 18 – Metodologia: padrões e indicadores.....	131
Quadro 19 – Metodologia: grau de atendimento aos padrões	149
Quadro 20 – Grau de atendimento aos eixos e dimensões	159
Quadro 21 – Análise dos dados e das informações: padrões e indicadores.....	161
Quadro 22 – Análise dos dados e das informações: grau de atendimento aos padrões	169
Quadro 23 – Ações com base na análise: padrões e indicadores.....	173
Quadro 24 – Ações com base na análise: grau de atendimento ao padrão.....	175
Quadro 25 – Consolidação dos pontos Fortes e Fracos com ações sugeridas	180
Quadro 26 – Perfil dos Respondentes/Código	187
Quadro 27 – Categorias e códigos empregados nas entrevistas	189
Quadro 28 – Categoria: Desenvolvimento da AAI.....	197
Quadro 29 – Categoria: Participação dos <i>Stakeholders</i>	207

Quadro 30 – Categoria: Uso dos Resultados da AAI	220
Quadro 31 – Categoria: Percepção sobre a Credibilidade e Utilidade da AAI	229
Quadro 32 – Categoria: Fatores Facilitadores e Dificultadores	237
Quadro 33 – Categoria: Ações Sugeridas para o Aprimoramento da AAI.....	245

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Problema de pesquisa	27
1.2	Objetivos da pesquisa	27
1.2.1	Objetivo geral	27
1.2.2	Objetivos específicos.....	28
1.3	Justificativa e delimitação	28
1.4	Organização do relatório do trabalho	30
1.5	Contribuições da pesquisa	31
2	REVISÃO DA LITERATURA	33
2.1	Avaliação Institucional em Instituições de Educação Superior	33
2.1.1	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)	40
2.1.2	Avaliação Interna (AI) ou Autoavaliação (AAI)	44
2.1.3	Autoavaliação – diretrizes e roteiros.....	45
2.1.4	Uso ou utilização dos resultados da avaliação	54
2.1.5	Articulação entre a autoavaliação e a avaliação externa.....	62
2.2	Meta-avaliação	64
2.2.1	Histórico	65
2.2.2	Conceito	66
2.2.3	Tipos, abordagens de meta-avaliação.....	69
2.2.4	Lista Chave de Verificação da Avaliação - Scriven	71
2.2.5	Crítérios fundamentais de Davidson.....	73
2.2.6	O meta-avaliador	75
2.2.7	Padrões para realização da meta-avaliação - JCSEE.....	78
2.3	Categorias decorrentes do referencial teórico	86
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	90
3.1	Natureza da pesquisa.....	90
3.1.1	Estudo de caso.....	93
3.1.2	Do ponto de vista de seus objetivos	95
3.1.3	Coleta de dados	96
3.1.3.1	Pesquisa bibliográfica.....	97
3.1.3.2	Pesquisa documental e meta-avaliação	100

3.1.3.3	Entrevistas.....	101
3.1.3.4	Proposta para o Roteiro de Entrevistas.....	103
3.2	Análise dos dados	104
3.3	Amarração teórica	107
4	ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	109
4.1	Lócus da pesquisa – características das IES	109
4.2	Meta-avaliação dos relatórios de AAI	110
4.2.1	Os relatórios de AAI	118
4.2.1.1	Mérito e Valor da AAI	176
4.2.1.2	Análise SWOT	179
4.3	Análise dos Resultados da Pesquisa Qualitativa	186
4.3.1	Análise das entrevistas.....	188
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	251
	REFERÊNCIAS.....	256

1 INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, a educação superior no Brasil tem passado por um processo contínuo de expansão, conforme evidenciado pelas séries históricas do Censo da Educação Superior, realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Esse processo se intensificou nos anos 2000, quando a ampliação da oferta de vagas, a criação de novos cursos e a introdução da educação a distância (EaD) provocaram mudanças significativas na estrutura acadêmica das Instituições de Educação Superior (IES) (Santos; Simões, 2008).

A análise dos dados longitudinais dos últimos 10 anos confirma essa tendência. Entre os anos de 2013 e 2023, o número de ingressantes em cursos de graduação aumentou de 2.747.089 para 4.993.992, representando um crescimento de 81,8%. No mesmo período, o número de IES passou de 2.416 para 2.580, o que equivale a uma elevação de 6,8%, enquanto o total de matrículas subiu de 7.037.688 para 9.976.782, um acréscimo de 41,8% (Brasil, 2014a; Brasil, 2024). A disparidade entre o ritmo acelerado de crescimento de ingressantes e matrículas e a expansão mais modesta no número de instituições revela que o processo ocorreu, majoritariamente, pela ampliação da capacidade instalada das IES existentes por meio da criação de novos cursos, turnos e polos EaD, consolidando uma dinâmica de diversificação e massificação que vem transformando profundamente o perfil do ensino superior no Brasil.

Apesar da relevância desse crescimento, ele suscitou importantes questionamentos quanto à qualidade da formação oferecida pelas IES. Com o objetivo de monitorar essa expansão, regulamentar a oferta e fortalecer o papel social das instituições, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Esse sistema, aplicável a todas as categorias de organização acadêmica, foi concebido para promover a melhoria contínua, a eficácia institucional e a relevância social da educação superior brasileira.

No cenário internacional, destaca-se que, já na década de 1960, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) desempenhou um papel pioneiro ao avaliar, sistematicamente, os sistemas educacionais em escala global.

Essa atuação forneceu subsídios fundamentais à formulação e ao monitoramento de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento socioeconômico (OCDE, 2018).

No entanto, a criação de sistemas específicos para a avaliação da educação superior é um fenômeno relativamente recente, o que explica o crescente destaque que esse debate vem assumindo nas últimas décadas. No Brasil, as discussões sobre avaliação têm se concentrado especialmente nas políticas educacionais voltadas à promoção da qualidade das IES e de seus cursos.

A noção de qualidade, contudo, é objeto de disputas conceituais e não se apresenta de forma unívoca. Ribeiro (2023) destaca que esse conceito, no campo educacional, não se ancora em perspectivas consensuais, sendo permeado por contradições e disputas que envolvem sua finalidade e implicações práticas. Para Guerra e Leite (2022), a ausência de uma teoria consolidada sobre qualidade na educação constitui um obstáculo para sua delimitação conceitual, uma vez que se trata de uma noção abstrata, dependente de critérios situacionais e contextuais. As autoras observam que “[...] as políticas internacionais baseadas na *accountability* têm apontado para a necessidade dos sistemas educativos e as suas instituições prestarem contas do serviço educativo que oferecem e se responsabilizar pela sua melhoria” (Guerra; Leite, 2022, p. 349).

Dessa forma, a avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo voltado ao aprimoramento da qualidade da educação superior. Nesse percurso, torna-se possível avaliar a eficácia das ações desenvolvidas pelas instituições, gerando informações estratégicas que sustentam tanto a revisão de práticas internas quanto o planejamento de ações futuras (Ribeiro, 2023).

Com o intuito de assegurar padrões mínimos de qualidade, o Sinaes constitui um marco regulatório no campo da avaliação educacional e, desde sua criação, tem se consolidado com atualizações e aprimoramentos normativos. O sistema estruturou-se em duas funções principais: (i) regulação e controle, orientados por uma concepção meritocrática e centrados no cumprimento de requisitos e normas; e (ii) melhoria e mudança institucional, ancoradas em uma visão de efetividade acadêmica, científica e social (Belloni, 1999).

Nesse mesmo sentido, Cavalcanti e Guerra (2020) ressaltam que a função avaliativa está diretamente relacionada à missão institucional das IES, enquanto a função regulatória corresponde às atribuições típicas do Estado, como os processos

de autorização, supervisão, fiscalização, credenciamento, descredenciamento e transformação institucional.

De maneira abrangente, o Sinaes busca avaliar dimensões centrais do funcionamento das instituições, incluindo ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão institucional, desempenho discente, corpo docente, infraestrutura e outros aspectos correlatos (Brasil, 2004a). Para atingir esses objetivos, o sistema combina três modalidades de avaliação: a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e a Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies). Esta última subdivide-se em Avaliação Externa (AE) e Avaliação Interna, também denominada Autoavaliação Institucional (AAI), conforme representado na Figura 1.

Figura 1 – Modalidades avaliativas do Sinaes



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Para Nunes, Duarte e Pereira (2017), os resultados produzidos pelos instrumentos avaliativos do Sinaes permitem a análise da qualidade dos cursos e das instituições de educação superior no país. As informações geradas por esses instrumentos são utilizadas pelas IES para subsidiar a gestão institucional e a avaliação da efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais, para orientar a formulação de políticas públicas; e pelos estudantes, instituições acadêmicas e público em geral, como referência para decisões informadas sobre a realidade dos cursos e das instituições.

O componente Avaliação de Cursos de Graduação (ACG) é conduzido por comissões externas designadas pelo Inep/MEC, que se utilizam de instrumentos específicos voltados à análise das condições de ensino oferecidas aos estudantes. Essa avaliação prioriza aspectos como o perfil do corpo docente, a organização didático-pedagógica e a infraestrutura física disponível, sendo realizada, majoritariamente, por meio de visitas *in loco* conduzidas por especialistas da área do curso avaliado (Brasil, 2017a). A ACG está diretamente vinculada aos processos de reconhecimento e renovação dos cursos ofertados pelas IES, representando uma etapa fundamental para a manutenção de sua regularidade junto ao sistema federal de ensino.

Complementarmente, o Sinaes prevê a avaliação do desempenho dos estudantes, operacionalizada por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). O Enade tem por objetivo aferir a aprendizagem e o desempenho discente com base nos conteúdos curriculares previstos nas diretrizes nacionais dos cursos de graduação. O exame também avalia a capacidade dos estudantes de interpretar e intervir frente às demandas contemporâneas do conhecimento, bem como de lidar com temas relevantes da realidade brasileira e internacional. Os dados produzidos por essa avaliação compõem os indicadores de qualidade de cursos e instituições, servindo como subsídio para políticas públicas e como fonte de informação para a sociedade (Brasil, 2004a).

A Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies) representa o eixo central do sistema avaliativo, sendo composta por duas etapas complementares. A primeira, denominada Avaliação Interna (AI) ou Autoavaliação Institucional (AAI), foco da presente pesquisa, constitui o ponto de partida do processo avaliativo, sendo requisito obrigatório para a realização da avaliação externa. A segunda etapa, a Avaliação Externa (AE), é conduzida por comissões de avaliadores designadas pelo Inep, no âmbito do Ministério da Educação, com o objetivo de oferecer um referencial técnico às ações de regulação e supervisão da educação superior. Nessa etapa, busca-se identificar o perfil e o impacto institucional da IES, por meio da análise integrada de suas atividades, cursos, programas, projetos e dimensões organizacionais (Brasil, 2004c).

Para a condução da AAI, conforme as diretrizes estabelecidas pelo Sinaes, cada IES deve instituir uma Comissão Própria de Avaliação (CPA). A CPA é o órgão responsável pela coordenação do processo de autoavaliação institucional,

desenvolvendo um trabalho reflexivo fundamentado em um roteiro nacional e em indicadores previamente definidos. Seu propósito é identificar caminhos e recursos que contribuam para a melhoria da instituição em suas múltiplas dimensões — pedagógica, administrativa, política e técnico-científica (Brasil, 2004c). A AAI contempla desde aspectos administrativos e operacionais até iniciativas sociais, o desempenho de servidores e estudantes, o ambiente institucional e os processos de ensino e aprendizagem, gerando um diagnóstico abrangente que sustenta a tomada de decisões. Nesse sentido, a AAI constitui um dos momentos centrais do processo avaliativo, ao conferir “[...] estrutura e coerência ao processo avaliativo, integrando todos os demais componentes da avaliação institucional” (Galdino, 2011, p. 8).

Os resultados da AAI representam a percepção de diferentes segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade: discentes, docentes, servidores administrativos e comunidade externa, o que reforça seu caráter participativo e democrático na construção da qualidade institucional. Com seu viés formativo, a AAI favorece o aperfeiçoamento tanto individual, de estudantes, professores e técnicos, quanto coletivo, ao engajar os atores institucionais em processos de reflexão crítica e autoconhecimento institucional (Brasil, 2006).

Assim, a AAI oferece aos gestores uma compreensão aprofundada da realidade da instituição, permitindo a identificação de pontos fortes e fragilidades, os quais servem como referência para o planejamento estratégico (Galdino, 2011). Além disso, consolida-se como um instrumento essencial de gestão, na medida em que promove processos decisórios mais seguros, transparentes e participativos, envolvendo todos os segmentos da IES. Nessa perspectiva, Souza e Guerra (2020) reforçam que a AAI desempenha papel relevante ao revelar dados sobre a situação atual da instituição, possibilitando a identificação de oportunidades e caminhos para a melhoria da qualidade da oferta educacional.

Dessa forma, para Marback Neto (2007), a AAI configura-se como um elemento essencial no ciclo da gestão institucional, uma vez que, quando bem executada, fecha o círculo da gestão: constitui seu ponto de partida, ao oferecer um diagnóstico acurado da realidade institucional, e também seu ponto de chegada, ao permitir a análise dos resultados alcançados pela IES, possibilitando aferir sua eficiência e eficácia.

Nesse sentido, as instituições de educação superior enfrentam um “[...] grande desafio que é fazer do processo avaliativo uma ferramenta eficiente e eficaz, porém não imediatista ou circunstancial, proporcionando maior eficiência no processo de

ensino e na gestão universitária” (Nunes; Duarte; Pereira, 2017, p. 375). A afirmação evidencia a importância de que os processos avaliativos ultrapassem uma abordagem meramente formal ou burocrática e se convertam em instrumentos efetivos de melhoria contínua.

A discussão sobre a eficiência e a eficácia da avaliação institucional é fundamental para compreender o potencial transformador da AAI. Embora interrelacionados, esses conceitos abordam dimensões distintas da avaliação. A eficiência refere-se à capacidade de produzir os melhores resultados com o uso otimizado de recursos e tempo, enquanto a eficácia diz respeito ao alcance dos objetivos e metas previamente estabelecidos (Sander, 1995).

No contexto desta pesquisa, a eficácia da AAI está associada ao grau em que os objetivos propostos são atingidos, ou seja, à sua capacidade de gerar conhecimento institucional relevante e de fornecer dados qualificados para subsidiar decisões estratégicas e operacionais. Uma AAI eficaz, portanto, é aquela que permite à gestão institucional: i) identificar áreas em que os recursos humanos, financeiros e materiais podem ser alocados com maior racionalidade; ii) aperfeiçoar os processos administrativos e acadêmicos, promovendo sinergia entre eficiência e eficácia; iii) diagnosticar demandas de formação continuada para docentes e técnicos administrativos, impulsionando o desenvolvimento profissional; iv) mensurar a satisfação dos estudantes com os processos de ensino e os serviços oferecidos; v) avaliar a efetividade dos canais de comunicação interna e externa; vi) revisar currículos, metodologias de ensino e recursos pedagógicos utilizados; vii) otimizar a aplicação de recursos financeiros, explorando estratégias de racionalização de custos e ampliação de receitas; viii) acompanhar os resultados de projetos de pesquisa e extensão, sinalizando lacunas e oportunidades; e ix) refletir criticamente sobre práticas institucionais vinculadas à inclusão, diversidade e responsabilidade social.

Por sua vez, a eficiência diz respeito à capacidade de conduzir a AAI utilizando os recursos disponíveis, tempo, orçamento e equipe de maneira racional, sem comprometer a qualidade do processo ou dos resultados obtidos. Avaliar a eficiência, nesse caso, implica analisar até que ponto a instituição é capaz de organizar e executar o processo avaliativo com previsibilidade, cumprimento de prazos, uso adequado de dados e minimização de impactos sobre a rotina institucional.

Dessa forma, Trigueiro (1994) chama a atenção para aspectos metodológicos fundamentais que impactam diretamente a eficiência da avaliação. Entre esses

aspectos, destacam-se: i) o aprimoramento do planejamento da pesquisa avaliativa, garantindo maior clareza e previsibilidade das etapas; ii) o uso estratégico de dados secundários já disponíveis, o que evita a dependência exclusiva da coleta primária e amplia o escopo informacional; e iii) a importância da reflexão crítica durante a sistematização dos dados, sobretudo quando estes se encontram fragmentados ou desarticulados, o que pode dificultar a elaboração de um diagnóstico institucional integrado e coerente.

Com base no princípio da autonomia universitária, as Instituições de Educação Superior (IES) são responsáveis por desenvolver os processos de Autoavaliação Institucional (AAI) de maneira condizente com suas especificidades e contextos internos. No entanto, captar a percepção da comunidade acadêmica a respeito das práticas pedagógicas, administrativas e acadêmicas por meio de instrumentos de AAI constitui uma tarefa complexa. Essa complexidade decorre do fato de que a avaliação institucional envolve não apenas variáveis mensuráveis, mas também elementos simbólicos, ambíguos, incertos e em constante transformação. Exige, portanto, a consideração da diversidade de sujeitos, opiniões e realidades institucionais, bem como dos fatores estruturais e conjunturais que moldam as práticas avaliadas. Conforme argumenta Dias Sobrinho (2008), a avaliação é uma prática social carregada de múltiplos sentidos.

Ao considerar a AAI no contexto da regulação do ensino superior, Heiderscheidt e Forcellini (2023) observam que muitas instituições realizam esse processo apenas para atender às exigências dos órgãos reguladores, deixando de utilizá-lo como ferramenta estratégica de gestão e planejamento. Essa perspectiva reducionista transforma a autoavaliação em um procedimento burocrático, esvaziando seu potencial formativo e sua capacidade de induzir transformações institucionais. Nessa mesma direção, Souza (2019) destaca que os relatórios de AAI têm sido produzidos, em grande parte, com foco exclusivo na prestação de contas ao Estado, sem gerar impactos concretos na gestão. O autor defende que os resultados da AAI devem extrapolar o cumprimento normativo, provocando mudanças em duas frentes: (i) reconfigurando estruturas e processos já existentes com base na análise crítica institucional; e (ii) indicando a necessidade de novos investimentos para enfrentar fragilidades identificadas ao longo da avaliação.

Essa lacuna entre diagnóstico e ação foi identificada pelo Inep no estudo “Análise dos Relatórios de Autoavaliação das Instituições de Ensino Superior”, que

examinou 172 relatórios de AAI produzidos entre 2004 e 2006. Os dados revelaram que 105 instituições (61%) relataram ter proposto ações de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação. No entanto, apenas 25,6% informaram ter efetivado essas ações, e 63% das IES não mencionaram o uso dos resultados para fins de replanejamento institucional, evidenciando baixa apropriação dos dados avaliativos como suporte à gestão (Brasil, 2011).

Segundo Goulart (2018), há inúmeros desafios que precisam ser superados para que os resultados da avaliação institucional sejam efetivamente utilizados como instrumentos de planejamento e tomada de decisão. Essa preocupação tem mobilizado pesquisas voltadas à compreensão dos fatores que favorecem ou dificultam o uso dos dados da AAI, como é o caso dos estudos desenvolvidos por Feinstein (2002), Penna Firme e Letichevsky (2002), Contandriopoulos (2006), Alkin e King (2017), Silva (2021), e Heiderscheidt e Forcellini (2023), que buscam identificar as variáveis associadas à apropriação ou ao descarte dos resultados gerados pelos processos avaliativos.

Um dos entraves apontados pela literatura reside na ausência de parâmetros normativos claros quanto à qualidade do próprio processo de AAI. A Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sinaes, não estabelece critérios objetivos para aferir a qualidade da avaliação interna, delegando às próprias instituições, por meio da Comissão Própria de Avaliação (CPA), a definição desses parâmetros. Essa lacuna normativa pode comprometer a qualidade metodológica das autoavaliações e dificultar sua eficiência, o que, por sua vez, afeta sua eficácia, isto é, o grau de utilização dos resultados pela gestão institucional.

Passadas duas décadas da promulgação da referida lei, ainda persistem incertezas quanto à efetividade dos processos de autoavaliação em termos de geração de melhorias concretas na gestão e na qualidade educacional das instituições. Nesse cenário, dada a complexidade da AAI e sua centralidade no ciclo avaliativo do Sinaes, o próprio sistema preconiza que os processos avaliativos das IES sejam também objeto de avaliação contínua. A essa prática dá-se o nome de meta-avaliação, concebida como uma estratégia de retroalimentação e aperfeiçoamento do sistema, permitindo o monitoramento da qualidade, da credibilidade e da efetividade das práticas avaliativas conduzidas pelas instituições.

Para Souza e Guerra (2020), os processos de AAI devem ser continuamente aprimorados, com vistas à promoção da melhoria contínua. Esse aprimoramento

pressupõe o refinamento das abordagens metodológicas, dos instrumentos utilizados e, sobretudo, do próprio objeto da avaliação. Nesse contexto, torna-se essencial que a AAI seja também submetida a processos de meta-avaliação, com o objetivo de verificar sua qualidade, relevância e utilidade, assegurando que efetivamente produza informações qualificadas para a gestão institucional. Conforme alertam Zimmermann e Alves (2022), uma avaliação conduzida de maneira ineficaz pode comprometer todo o funcionamento institucional, gerando diagnósticos imprecisos, decisões equivocadas e desperdício de recursos.

O conceito de meta-avaliação, segundo Scriven (1991), refere-se à análise crítica e sistemática do processo avaliativo em si, ou seja, à prática de avaliar a avaliação. Sua finalidade principal é contribuir para o aprimoramento da qualidade das avaliações realizadas nas instituições, garantindo sua confiabilidade, utilidade e credibilidade (Davok, 2006). Stufflebeam (2000) propõe a existência de dois tipos principais de meta-avaliação: a formativa e a somativa. A meta-avaliação formativa é realizada durante o planejamento ou a execução da avaliação, possibilitando ajustes em tempo real. Já a meta-avaliação somativa ocorre após a conclusão da avaliação, com foco na análise dos relatórios e na identificação de seus pontos fortes e fragilidades, tendo como parâmetro os padrões de qualidade reconhecidos na literatura (Scriven, 1969).

Com base nesse entendimento, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) afirmam que o objetivo central da meta-avaliação é determinar o valor e o mérito da avaliação. Para Stufflebeam (2001), Davok (2006) e Scriven (2007), uma avaliação somente pode ser considerada satisfatória quando demonstra simultaneamente valor e mérito. Nessa concepção, valor refere-se à capacidade da avaliação de atender às necessidades de informação dos *stakeholders*, ou seja, sua eficácia, enquanto mérito está relacionada ao cumprimento de padrões de qualidade técnica, metodológica e ética, o que se vincula à sua eficiência. Assim, realizar uma meta-avaliação consiste, essencialmente, em julgar o mérito e o valor da avaliação conduzida.

Embora esses conceitos estejam interligados, é fundamental compreender suas distinções para uma análise mais precisa e significativa do processo avaliativo. Segundo Guba e Lincoln (1980, p. 61), “a separação entre mérito e valor pode ser, em certa medida, arbitrária, uma vez que ambos compõem a noção ampliada de valor”. No entanto, os autores esclarecem que o mérito diz respeito aos atributos intrínsecos do objeto avaliado, como sua estrutura, coerência e solidez técnica, enquanto o valor

se refere a critérios extrínsecos, associados à relevância social, à utilidade prática e à adequação às necessidades do contexto e dos públicos envolvidos.

Bauer (2019) reforça essa distinção ao afirmar que o mérito está relacionado à qualidade interna do programa ou ação, considerando elementos como desenho, conteúdo e execução. Já o valor está vinculado à sua aplicabilidade no contexto real, à capacidade de gerar impacto positivo e de responder às expectativas e demandas dos *stakeholders*. Goulart (2018), por sua vez, sintetiza essa relação ao afirmar que uma avaliação tem mérito quando é metodologicamente consistente, bem planejada e conduzida com qualidade; e tem valor quando oferece respostas úteis às necessidades informacionais dos diferentes públicos envolvidos.

É importante destacar que, no campo da avaliação da educação superior, os termos eficácia e eficiência são amplamente empregados, especialmente nos estudos voltados à AAI. A eficácia é compreendida como a capacidade da AAI de subsidiar a tomada de decisão e orientar o planejamento estratégico das IES, tornando-se um instrumento valioso de gestão (Brasil, 2004d; Ribeiro, 2023). Nesse sentido, a AAI atinge sua finalidade institucional quando os resultados obtidos possibilitam a melhoria das atividades acadêmicas e administrativas identificando potencialidades e fragilidades, e subsidiando ações que promovam o desenvolvimento institucional

Por sua vez a eficiência refere-se à qualidade técnica e à condução adequada do processo avaliativo, demandando planejamento estruturado, instrumentos válidos, análise rigorosa e sistematização coerente das informações. Conforme observam Cavalcanti e Guerra (2020), para que a AAI se configure como um processo eficaz e confiável, é indispensável a organização metódica das etapas, a participação dos segmentos institucionais e a consistência metodológica na produção e interpretação dos dados.

Embora os conceitos de mérito e valor sejam mais recorrentes na literatura da meta-avaliação (Scriven, 2007; Stufflebeam, 2001; Guba; Lincoln, 1980), e os de eficiência e eficácia predominem na literatura sobre AAI, esta pesquisa adotou uma articulação entre esses pares conceituais. Neste sentido, entende-se que o mérito pode ser associado à eficiência, pois diz respeito aos aspectos intrínsecos do processo avaliativo, como qualidade técnica, estrutura metodológica e condução ética, enquanto o valor se vincula à eficácia, na medida em que expressa a capacidade da avaliação de produzir efeitos concretos, orientar decisões e promover melhorias institucionais.

Essa associação permitiu construir um referencial analítico integrado, que respeitou tanto os fundamentos da AAI quanto os princípios da meta-avaliação, e possibilitou a análise crítica dos relatórios avaliativos com base em parâmetros amplamente reconhecidos no campo da avaliação educacional.

Com base nessa integração, entende-se que uma AAI possui valor quando: i) fornece dados relevantes e acessíveis aos gestores e *stakeholders*; ii) contribui para a formulação de políticas institucionais; iii) subsidia ações de melhoria acadêmica e administrativa; e iv) está alinhada às necessidades e objetivos institucionais.

Já o mérito da AAI está relacionado à sua estrutura e execução técnica, sendo evidenciado por atributos como: i) planejamento claro e detalhado, com cronograma definido e cumprimento de prazos; ii) instrumentos de coleta de dados objetivos, válidos e ajustados às necessidades da comunidade acadêmica; iii) amostragem representativa, que contemple todos os segmentos institucionais; iv) análise rigorosa dos dados, com uso apropriado de métodos qualitativos e quantitativos; v) elaboração de relatórios transparentes, com linguagem acessível e recomendações claras; vi) coerência com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); vii) atendimento aos cinco eixos e às dez dimensões estabelecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); viii) qualificação técnica dos avaliadores e condução ética e imparcial do processo; ix) comunicação eficiente dos resultados aos *stakeholders*; e x) aplicabilidade das conclusões para a gestão institucional.

Bauer (2019) adverte que um programa pode apresentar mérito, mas não possuir valor, se os dados gerados não forem capazes de atender às necessidades dos *stakeholders*. No entanto, o inverso não se sustenta: sem mérito, não há valor, uma vez que uma avaliação mal planejada ou mal executada compromete a confiabilidade dos dados produzidos e sua utilidade prática. Nesse contexto, uma AAI desprovida de mérito tende a apresentar valor limitado, o que pode comprometer sua legitimidade institucional e gerar resistência por parte da comunidade acadêmica quanto à sua utilização.

Portanto, para que a AAI cumpra plenamente sua função estratégica e social, é imprescindível assegurar simultaneamente tanto o mérito quanto o valor do processo avaliativo. Essa integração é o que garante, de um lado, a eficiência técnica da avaliação e, de outro, sua eficácia prática, assegurando que os resultados gerados sejam confiáveis, pertinentes e efetivamente utilizados na melhoria da gestão institucional.

Com base na finalidade atribuída à AAI e nas evidências empíricas e teóricas que apontam os desafios relacionados à apropriação e ao uso de seus resultados no processo decisório e no planejamento estratégico das IES, esta pesquisa parte dos seguintes pressupostos fundamentais:

- ✓ A utilidade da AAI depende da presença simultânea de mérito e valor na avaliação realizada. Parte-se do princípio de que somente avaliações que combinem robustez metodológica (mérito) com relevância prática (valor) podem fornecer insumos confiáveis para a gestão institucional. A ausência de mérito técnico compromete a credibilidade da avaliação, ao passo que a ausência de valor reduz sua aplicabilidade como ferramenta de planejamento e tomada de decisão.
- ✓ Relatórios com mérito e valor geram dados estratégicos para a gestão. Considera-se que relatórios avaliativos que demonstrem qualidade técnica, clareza informacional e utilidade prática possibilitam diagnósticos mais precisos, contribuindo efetivamente para o aprimoramento de processos e para o desenvolvimento de ações alinhadas ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).
- ✓ A confiabilidade das informações está diretamente associada à qualidade metodológica do processo de AAI. A efetividade do uso dos resultados pela gestão depende do rigor técnico aplicado na construção, execução e sistematização da avaliação. Planejamento adequado, instrumentos válidos e representatividade da amostra são condições essenciais para garantir a consistência, a clareza e a transparência dos dados apresentados nos relatórios.
- ✓ O aprimoramento contínuo da AAI é condição para o fortalecimento da cultura avaliativa institucional. Reconhece-se que a avaliação institucional deve ser compreendida como um processo cíclico e reflexivo, orientado por padrões de qualidade e pelo compromisso com a melhoria permanente. A consolidação de uma cultura avaliativa demanda a retroalimentação constante das práticas e a revisão crítica dos próprios processos de avaliação.

A partir desses pressupostos, defende-se a tese de que as lacunas observadas nos processos de AAI sobretudo aquelas decorrentes da ausência de mérito técnico e de valor prático, configuram-se como entraves relevantes à apropriação e ao uso efetivo dos resultados pelas IES. Em síntese, quanto mais frágeis se mostrarem os fundamentos metodológicos e informacionais que sustentam a AAI, menores serão as possibilidades de que seus resultados sejam incorporados de forma substantiva e estratégica à gestão institucional.

1.1 Problema de pesquisa

Considerando a AAI como um instrumento potencial de apoio à gestão, à tomada de decisão e ao planejamento estratégico das IES, e reconhecendo a meta-avaliação como um processo voltado ao aperfeiçoamento contínuo dos procedimentos, critérios e resultados de uma avaliação, esta pesquisa propôs um estudo de natureza meta-avaliativa. Tal estudo foi estruturado com base nos padrões de utilidade, viabilidade, propriedade, precisão e responsabilização, conforme definidos pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE, 2011).

Nesse escopo, parte-se da compreensão, apresentada por Stufflebeam (2001), de que o desafio central da avaliação é verificar em que medida as práticas avaliativas atendem aos pré-requisitos de uma avaliação adequada, ou seja, seu mérito, e à capacidade de satisfazer as necessidades de informação dos *stakeholders*, caracterizando seu valor.

Diante dos elementos teóricos e empíricos apresentados e da necessidade de compreender criticamente os procedimentos adotados e os resultados produzidos nos relatórios de autoavaliação das IES, formula-se a seguinte questão de pesquisa: **Quais as lacunas existentes no processo de Autoavaliação Institucional (AAI), em relação ao mérito e ao valor, que contribuem para o distanciamento entre o propósito formativo da AAI e o uso efetivo de seus resultados pelos gestores educacionais e coordenadores de curso das Instituições de Educação Superior?**

Para abordar essa questão, a investigação foi conduzida com base nos objetivos apresentados na próxima subseção, os quais orientaram a estrutura metodológica e analítica do estudo.

1.2 Objetivos da pesquisa

1.2.1 Objetivo geral

Evidenciar as lacunas existentes no processo de AAI em relação ao mérito e ao valor e propor ações que reduzam o distanciamento entre o propósito da AAI e o uso efetivo de seus resultados pelos gestores educacionais das IES.

1.2.2 Objetivos específicos

A partir do objetivo geral foram delineados os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar por meio da meta-avaliação somativa o nível de atendimento dos relatórios de AAI quanto às orientações do Sinaes e aos padrões de: utilidade, viabilidade, propriedade e precisão e responsabilização, conforme estabelecidos pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE)*, de modo a produzir um quadro diagnóstico da situação atual das IES;
2. Identificar como a AAI é desenvolvida segundo a visão da CPA e como veem a questão do uso dos resultados pelos gestores educacionais das IES e coordenadores de curso;
3. Identificar o nível de conhecimento dos gestores educacionais das IES e coordenadores de curso em relação ao processo de AAI (eficiência), como fazem (ou não) o uso dos resultados da AAI (eficácia) e quais fatores atuam como facilitadores e/ou dificultadores;
4. Analisar as evidências de mérito e valor nos processos de AAI, sintetizando os pontos fortes e fragilidades identificadas, com vistas à proposição de estratégias que contribuam para o aprimoramento da função avaliativa nas IES.

1.3 Justificativa e delimitação

Conforme argumentam Silva e Soares (2016), uma das premissas da avaliação institucional é que o resultado do processo avaliativo constitua uma oportunidade de reflexão, tornando-se referencial para o planejamento e o fortalecimento da gestão da IES. No entanto, a ausência de valor e mérito na condução da AAI podem comprometer significativamente a apropriação do uso dos resultados pelos gestores. Entre os fatores que contribuem para esse esvaziamento do processo, destacam-se: o baixo envolvimento dos *stakeholders*; a carência de planejamento e de coordenação adequados; a fragilidade na credibilidade dos avaliadores; a dissociação entre o instrumento da AAI e os objetivos institucionais; a falta de rigor metodológico; a

ausência de análise crítica sobre os dados obtidos; a escassez de informações qualitativas; a pouca clareza nos resultados apresentados; e a inexistência de estratégias eficazes de divulgação em tempo oportuno.

Compreender essas questões e identificar os fatores que facilitam ou dificultam o uso efetivo da AAI, especialmente a partir da perspectiva dos gestores, é essencial para o aprimoramento do processo avaliativo. Essa compreensão permite não apenas o reconhecimento das potencialidades e limitações do instrumento, mas também a proposição de melhorias que favoreçam a sua utilização como ferramenta estratégica. A AAI tem como finalidade primordial a produção de autoconhecimento institucional, sendo sua legitimidade comprometida quando os resultados não são incorporados ao planejamento e à tomada de decisão, dificultando a indução de transformações que qualifiquem os processos organizacionais.

Nesse contexto, o Sinaes ressalta, de maneira enfática, a importância da meta-avaliação como um mecanismo de aprimoramento contínuo das práticas avaliativas, tanto no âmbito das IES quanto no próprio Ministério da Educação (MEC). No entanto, como aponta Oliveira (2023), apesar das diretrizes oficiais que incentivam a institucionalização da meta-avaliação no Brasil, ainda é limitado o número de estudos que abordam a temática de forma sistemática. São especialmente escassas as investigações que desenvolvem critérios, diretrizes e orientações metodológicas ajustadas às especificidades do Estado e das políticas públicas voltadas ao ensino superior, evidenciando uma lacuna teórica e prática que precisa ser enfrentada para o fortalecimento da cultura avaliativa no país.

Corroborando essa constatação, Moser, Francisco e Guerra (2023), ao realizarem um levantamento bibliométrico sobre publicações relacionadas à meta-avaliação no ensino superior brasileiro nos últimos cinco anos, identificaram a existência de 118 estudos, dos quais apenas oito têm foco na avaliação institucional e nas Comissões Próprias de Avaliação (CPA), conforme apresentado no Quadro 1. Os autores destacam a escassez de trabalhos que abordem a meta-avaliação com profundidade, especialmente aqueles que considerem a AAI como objeto central de análise, evidenciando uma lacuna teórica relevante em um campo ainda insuficientemente explorado, investigado e compreendido.

Quadro 1 – Descritores de *feedback* no refinamento de pesquisa

Descritores	Frequência
Gestão Pública em Saúde	32
Políticas Públicas	29
Avaliação do Desempenho	23
Gestão e Avaliação Financeira	14
Avaliação Institucional e CPA	08
Outros	12
Total	118

Fonte: Moser, Franciso e Guerra (2023)

Diante das lacunas identificadas na literatura quanto à meta-avaliação aplicada à AAI, justifica-se a relevância deste estudo pela contribuição que oferece à compreensão do valor e do mérito da AAI. Ao realizar uma meta-avaliação dos relatórios institucionais, aliada à análise das percepções de gestores (educacionais e de curso), membros da CPA, esta pesquisa buscou identificar os principais indicadores que efetivamente subsidiam a gestão, os fatores que facilitam ou dificultam o uso dos resultados da AAI e os aspectos em que a aplicação da meta-avaliação contribui para a análise crítica, a reflexão institucional e a identificação de pontos fortes e fragilidades do processo avaliativo.

Nesse contexto, a presente investigação assume relevância tanto social quanto acadêmica, considerando que os temas centrais – autoavaliação institucional e meta-avaliação – exigem aprofundamento no âmbito da educação superior brasileira. A importância do estudo é reforçada pela crescente demanda das IES por instrumentos avaliativos mais qualificados e alinhados às suas necessidades estratégicas. No que se refere à relevância prática, a pesquisa constitui um avanço no aperfeiçoamento da AAI nas instituições analisadas, com potencial de aplicação em outras IES com características similares, contribuindo para o fortalecimento da eficácia institucional.

Do ponto de vista científico, este trabalho amplia o campo de estudos sobre avaliação e planejamento, áreas essenciais à gestão de organizações em geral, e particularmente relevantes no cenário da educação superior.

1.4 Organização do relatório do trabalho

Esta tese está organizada em cinco partes principais.

A primeira parte corresponde à introdução, que contempla a contextualização do tema, a formulação do problema de pesquisa, a delimitação do objeto de estudo, a

explicitação dos objetivos (geral e específicos), a justificativa da investigação e a descrição da estrutura do trabalho.

A segunda parte compreende a fundamentação teórica, que sustenta os eixos centrais da pesquisa: a avaliação institucional e a meta-avaliação. Este capítulo tem início com a apresentação do conceito de avaliação institucional e sua relevância para o desenvolvimento das IES, seguido de um panorama histórico dos principais programas avaliativos implementados no Brasil. Em seguida, discute-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), com ênfase na autoavaliação institucional. Por fim, aborda-se a temática da meta-avaliação, destacando sua importância no contexto das políticas avaliativas e apresentando o modelo do JCSEE, cuja aplicação servirá de base para a análise do valor e do mérito da autoavaliação institucional.

A terceira parte trata dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, abordando a natureza e o delineamento do estudo, bem como as técnicas e instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados.

A quarta parte está dedicada à análise e discussão dos dados empíricos, contemplando tanto os resultados da meta-avaliação documental quanto as entrevistas realizadas com os diversos atores institucionais envolvidos no processo de AAI.

Por fim, a quinta parte apresenta as considerações finais, nas quais são sintetizadas as principais conclusões do estudo, os limites da investigação, bem como as recomendações para a prática institucional e sugestões para pesquisas futuras.

1.5 Contribuições da pesquisa

Ao analisar a produção acadêmica sobre avaliação da educação superior no Brasil, Goulart (2018) evidencia que a maioria dos estudos permanece ancorada em abordagens predominantemente teóricas e conceituais, com foco na normatividade dos modelos avaliativos e em discussões de cunho institucional ou normativo-político. Embora relevantes para o entendimento dos fundamentos e diretrizes que orientam a avaliação institucional, essas investigações, em geral, não avançam para a análise empírica dos efeitos, limitações e potencialidades dos processos avaliativos implementados nas IES. Ainda mais restrita é a presença de estudos que utilizam a meta-avaliação como referencial analítico para examinar criticamente os próprios

processos de avaliação, tanto em relação à sua condução metodológica quanto aos seus efeitos sobre a gestão e a melhoria institucional.

Nesse contexto, o presente estudo se diferencia ao propor uma abordagem metodológica aplicada e crítica, orientada pela perspectiva da meta-avaliação, com foco específico na análise do valor e do mérito da AAI. Mais do que desenvolver um novo instrumento de AAI, a pesquisa busca investigar em que medida os relatórios produzidos pelas IES atendem aos padrões de qualidade propostos pelo JCSEE, nos critérios de utilidade, viabilidade, propriedade, precisão e responsabilização. Para tanto, a análise dos documentos é articulada às percepções de gestores educacionais, coordenadores de curso e membros das CPA, permitindo uma compreensão ampliada e contextualizada do processo avaliativo em sua materialidade institucional.

Ao integrar múltiplas fontes de evidência e ao utilizar um referencial robusto, a pesquisa visa oferecer subsídios para a construção de diretrizes capazes de orientar o aperfeiçoamento dos processos de autoavaliação no ensino superior. Tais diretrizes buscam promover práticas avaliativas mais consistentes, alinhadas aos objetivos institucionais e à missão social das IES, favorecendo o uso efetivo dos resultados da AAI na gestão acadêmica e no planejamento estratégico. Assim, a tese contribui para preencher uma lacuna teórica e metodológica relevante, ao propor uma aplicação concreta da meta-avaliação no contexto da educação superior brasileira, com potencial para induzir mudanças estruturais e fortalecer a cultura de avaliação como prática reflexiva, formativa e transformadora.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica que sustenta os pressupostos e caminhos analíticos desta pesquisa. A revisão da literatura contempla os principais conceitos, debates e abordagens que informam a compreensão dos processos avaliativos no ensino superior, com ênfase em dois eixos centrais: avaliação institucional e meta-avaliação.

A primeira seção dedica-se ao estudo da avaliação institucional, abordando sua evolução histórica, seus marcos regulatórios no contexto brasileiro e seu papel na consolidação de uma cultura avaliativa nas IES. Em seguida, discute-se o Sinaes, com destaque para a AAI como instrumento de planejamento, gestão e melhoria da qualidade educacional. Na sequência, o capítulo aprofunda o conceito de meta-avaliação, examinando sua origem, tipologias, finalidades e contribuições metodológicas. Especial atenção é dada aos padrões desenvolvidos pelo JCSEE, que orientam a análise da qualidade dos processos avaliativos com base em critérios como utilidade, viabilidade, propriedade, precisão e responsabilização.

A articulação entre esses dois campos de estudo, avaliação institucional e meta-avaliação fornece o alicerce teórico para a construção analítica proposta nesta tese, permitindo uma investigação crítica e aplicada sobre os limites e potencialidades da AAI no contexto das IES brasileiras.

2.1 Avaliação Institucional em Instituições de Educação Superior

A avaliação da educação superior é um instrumento fundamental para buscar a melhoria do ensino e das instituições. Segundo Pederneiras, Lopes e Ribeiro Filho (2011), a avaliação institucional mostra-se como uma alternativa importante para a autorreflexão, sendo seguida por discussões, propostas e projetos, agregando valores, demonstrando caráter formativo e sendo utilizada como instrumento de gestão. Para Heiderscheidt e Forcellini (2021), a avaliação pode ser considerada um ganho para as IES, possibilitando o pensar de modo sistemático sobre sua natureza, seu papel atual, conduzindo à busca da coerência entre o que se diz e o que se faz, proporcionando a reflexão sobre a continuação ou modificação de prioridades.

Para Belloni (1999), a questão central da avaliação institucional é a capacidade de estabelecer ou fortalecer as relações da IES com a sua realidade social. A

avaliação é, portanto, vista como uma ferramenta ou estratégia para construir pontes (diálogo) entre a IES e a sociedade. Segundo a autora, o principal objetivo da avaliação educacional é o aprimoramento, isto é, a melhoria da qualidade dos processos educativos, por meio informações que orientem a tomada de decisão e a superação das dificuldades. A autora destaca dois objetivos básicos:

- ✓ O autoconhecimento: refere-se à identificação dos aspectos positivos e negativos; à reflexão sobre as causas das potencialidades e fragilidades, e ao compromisso efetivo com a gestão política, acadêmica e científica da instituição.
- ✓ A tomada de decisões: relaciona-se às ações decorrentes da avaliação, como a disseminação de estratégias eficazes reconhecidas e o abandono das que são insatisfatórias.

Com o objetivo de contextualizar as diferentes iniciativas, projetos e políticas em torno das divergências entre as concepções de avaliação formativa e regulatória, são apresentados a seguir os principais programas voltados à avaliação da educação superior. Essa análise inclui um histórico das concepções e dos princípios fundamentais que orientam a AAI no contexto do Sinaes.

O sistema de avaliação do ensino superior no Brasil teve início no final da década de 1970. No entanto, foi em 1980, com a experiência da Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal Superior (Capes) na avaliação da pós-graduação, que surgiu a proposta do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru). Esse programa tinha como foco a gestão das IES, além da produção e disseminação do conhecimento (Cunha, 1997). Para implementar o projeto foi designado um Grupo Gestor composto por pesquisadores com experiência em análise e acompanhamento de projetos.

O Paru foi a primeira proposta formal de avaliação da educação superior no Brasil, implementada em 1983 pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Esse programa surgiu em resposta às discussões geradas pelas greves nas universidades federais ocorridas nos anos anteriores e pelas críticas à legislação da educação superior (Cunha, 1997). Seu principal objetivo era realizar uma apuração sistemática da realidade das IES por meio de estudos, pesquisas e debates, para identificar a situação atual e real dessas instituições.

Para concretizar esse objetivo, o Grupo Gestor de Pesquisa considerava essencial a participação da comunidade acadêmica (docentes, discentes e gestores) em um processo reflexivo sobre suas próprias práticas, além da colaboração de outros

setores externos às instituições, especialmente na manifestação das demandas e expectativas quanto ao papel da universidade e sua organização (Barreyro; Rothen, 2008). Segundo os autores, o Paru, possivelmente devido à sua ligação com a Capes, que engloba a pós-graduação e grande parte da pesquisa do país, e ao perfil dos integrantes do Grupo Gestor, assumiu a forma de um projeto de pesquisa sobre o estado da educação superior no Brasil. Esse enfoque conferiu ao programa um caráter investigativo, de busca e indagação, destinado a fundamentar futuras ações.

O projeto de pesquisa foi estruturado em duas etapas: a primeira consistia em um estudo básico, que envolvia a coleta de informações das IES por meio de amostragem, utilizando um instrumento padrão. O objetivo era obter dados que permitissem a comparação entre as instituições. A segunda etapa envolvia a realização de estudos específicos ou estudos de casos, que examinariam o estado do conhecimento sobre determinados temas, experiências relevantes e análises específicas (Barreyro; Rothen, 2008).

Para os autores, o Paru destacava a discrepância entre o ideal proposto e a execução prática, incentivando a reflexão sobre o conhecimento produzido, levando em conta o contexto socioeconômico da IES. Assim, o programa visava revelar “como” os objetivos das IES estavam sendo alcançados, abordando sua relação com o uso de recursos, as imposições externas e as relações políticas internas. Além disso, explorava temas como: a) qualidade do ensino e o foco na formação cidadã e profissional; b) a conexão entre pesquisa e o ensino, a relevância da pesquisa básica e aplicada, e seu alinhamento com as demandas sociais e empresariais; c) a extensão, prestação de serviços e apoio à comunidade, e sua integração com as atividades de ensino e pesquisa; e d) atividades administrativas, sua influência no ensino e na pesquisa, os recursos materiais disponíveis, além das expectativas e representações da comunidade acadêmica e não acadêmica, permeada pela dimensão política dessas atividades.

O Grupo Gestor do Paru destacou a avaliação como uma ferramenta de conhecimento sobre a realidade, uma metodologia de pesquisa capaz de fornecer dados e promover a reflexão sobre as práticas institucionais. Com o propósito de conduzir uma avaliação sistêmica, o Paru adotou a avaliação institucional, estabelecendo a avaliação interna como um procedimento fundamental. Barreyro e Rothen (2008) enfatizam que o Paru foi pioneiro nas experiências de avaliação no Brasil.

Os autores apontam que outra herança importante deixada pelo programa foi a preocupação com a avaliação dos resultados da gestão das IES. No entanto, o foco nos processos de gestão não implicou a desvalorização dos procedimentos acadêmicos, mas sim a incorporação dessa dimensão na análise institucional.

Vale destacar que o Paru não chegou a divulgar seus resultados, “[...] tendo recebido insuficiente apoio político da burocracia do MEC, este programa interrompeu os estudos em andamento em várias instituições e veio a ser desativado em 1984” (Dias Sobrinho, 2003, p. 73).

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

Uma nova política para a educação superior brasileira foi estabelecida pelo Decreto 91.177, de 29 de março de 1985, com a criação da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES). O objetivo dessa comissão era facilitar a reformulação da educação superior no contexto da redemocratização do país. Ao concluir seus trabalhos, a comissão apresentou o relatório intitulado “Uma nova política para a educação superior brasileira” que argumentava que, para superar a crise nas universidades, seria necessário ampliar a autonomia universitária (Brasil, 1985). No entanto, essa autonomia deveria ser acompanhada de uma avaliação externa meritocrática (Barreyro; Rothen, 2008).

O relatório mencionava que, para a superação da crise da universidade brasileira, fazia-se necessário aumentar significativamente a autonomia universitária, acompanhada por um processo externo de avaliação baseado na valorização de mérito acadêmico.

O documento constitui-se de cinco partes: 1) a apresentação dos princípios norteadores da proposta; 2) as ideias gerais de reformulação; 3) as sugestões de ações pontuais para operacionalização das ideias; 4) a declaração de voto de alguns membros da Comissão sobre aspectos pontuais de divergência com o relatório; 5) a proposta de algumas ações de emergência (Barreyro; Rothen, 2008, p. 137).

Barreyro e Rothen (2008, p. 141) resumem a lógica do documento explicitando a compreensão da CNRES que:

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

Instituído pela Portaria nº 170 de 3 de março de 1986, o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (Geres), vinculado ao MEC, tinha como objetivo desenvolver uma proposta de Reforma Universitária com base no relatório final da CNRES.

O trabalho do Geres resultou em um relatório com dois anexos e dois anteprojeto: Reformulação das Universidades Federais e Reformulação das funções do CFE. Dessa forma, o Geres é considerado um marco inicial da elaboração de normas de regulação e controle da educação superior (Cavalcanti; Guerra, 2019). No entanto, a proposta de reformulação da legislação focou exclusivamente no setor público da educação superior, deixando a regulação do setor privado a cargo do próprio mercado, sob a justificativa de que esse setor depende do sucesso de seus produtos para garantir recursos para sua manutenção e expansão (Barreyro; Rothen, 2008).

Em 1993, foi criado pelo MEC, o Programa Nacional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), com o objetivo de apoiar a avaliação do sistema de Ensino Superior. Instituído pelo Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996, Almeida Júnior (2004) considera o Paiub como um dos principais responsáveis pela formulação da política de avaliação da educação superior no Brasil (Brasil, 1993).

Segundo Barreyro e Rothen (2008), o Paiub retoma conceitos do Paru, destacando a importância da instituição e da participação da comunidade acadêmica, reafirmando a avaliação como um meio de melhorar a qualidade. Diferentemente do Paru, o Paiub, desenvolvido após os trabalhos do CNRES e do Geres, incorporou elementos sugeridos por esses trabalhos, como a avaliação externa e o uso de indicadores quantitativos. No entanto, o Paiub não seguiu o modelo da diversificação institucional nem a proposta de vincular a avaliação ao financiamento ou à regulação.

O Paiub elencava sete princípios norteadores: 1. Globalidade; 2. Comparabilidade; 3. Respeito à identidade institucional; 4. Não punição ou premiação; 5. Adesão voluntária; 6. Legitimidade; 7. Continuidade (Brasil, 1993). O Paiub visava a adesão voluntária das universidades brasileiras, com ênfase na autoavaliação institucional para fornecer as informações necessárias para a realização da avaliação externa, e até mesmo para possíveis reavaliações, já que o programa previa continuidade e sistematização do processo. Um aspecto significativo do Paiub foi o seu caráter institucional e abrangente, que possibilitou às universidades iniciarem seus processos de avaliação institucional (Bese, 2007).

Conforme Pereira (2020), a avaliação no Paiub atendia a várias necessidades, tais como: responder às exigências institucionais e políticas das universidades; fornecer uma ferramenta para o planejamento da gestão; e possibilitar a prestação de contas para a sociedade. Nesse contexto, a autoavaliação assumia um papel central, sendo considerada um ato político e voluntário da instituição.

Dessa forma, uma das contribuições do Paiub foi a ênfase na melhoria da qualidade das atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão), e a criação de processos e procedimentos avaliativos coordenados pelas próprias IES. No entanto, devido ao seu caráter voluntário e não punitivo, essa política de avaliação teve baixa adesão, alcançando principalmente as universidades federais e públicas brasileiras (Heiderscheidt; Forcellini, 2021).

Assim como ocorreu com outros programas, o Paiub foi profundamente afetado por fatores externos, como a mudança de governo na União. Embora o programa não tenha sido oficialmente extinto, perdeu todo o apoio institucional do MEC (Pereira, 2020).

O Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido como “Provão”, foi instituído pela Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995 e se tornou a principal política para a educação superior no período de 1995 a 2003. O exame ganhou destaque na mídia e gerou um extenso debate, principalmente crítico, na academia e nos movimentos sociais universitários. A avaliação foi percebida, pela sociedade, como um processo de classificação das universidades, caracterizado por uma abordagem fragmentada que desconsiderava os fatores determinantes do desempenho dos estudantes e, principalmente, o contexto local e institucional dos cursos (Bese, 2007).

O ENC enfrentou muitas críticas por reduzir a avaliação das universidades a uma única prova geral, resultando em um retrocesso nas concepções e práticas de ensino e desenvolvimento do conhecimento. Ao enfatizar diretrizes curriculares comuns, o ENC ignorava as características regionais, as condições específicas de trabalho, a escolha autônoma e legítima das abordagens dos cursos, bem como a missão e os objetivos educacionais de cada instituição. Essa abordagem desconsiderava a autonomia didático/pedagógica e a diversidade de concepções (Santos Filho, 1999).

Segundo Heiderscheidt e Forcellini (2021), em 2003, o MEC regulamentou a Comissão Especial de Avaliação (CEA), com o objetivo de fornecer subsídios, fazer

recomendações, propor critérios para reformulação dos processos e políticas da educação superior. A CEA também visava revisar criticamente os instrumentos, metodologias e critérios utilizados. A proposta da CEA definia a avaliação institucional como instrumento central, integrador e organizador do sistema, focando principalmente nos processos internos de avaliação de cada IES, e na análise das dimensões institucionais por meio do aproveitamento da infraestrutura das instituições, envolvendo a comunidade interna e externa como sujeitos participantes (Oliveira, 2023).

Sob a presidência do professor José Dias Sobrinho, a CEA recomendou ao MEC a criação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). Essa comissão foi proposta para coordenar e supervisionar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), garantindo o funcionamento e a conformidade com os princípios e orientações gerais estabelecidos e vinculados à política pública de educação superior (Heiderscheidt; Forcellini, 2021).

A CEA publicou o documento que deu origem ao Sinaes, estabelecendo as bases para uma nova abordagem para a educação superior. Esse documento serviu de fundamento para a Lei nº 10.861/2004, conhecida como Lei do Sinaes. A partir de 2004, o Sinaes passou a ser o novo sistema de avaliação da educação superior em todo o território brasileiro. Para sintetizar as principais regulamentações voltadas à avaliação da educação superior desde a década de 1980, o Quadro 2 destaca os principais marcos regulatórios.

Quadro 2 – Principais regulações da Educação Superior

ANO	MARCO REGULATÓRIO
1983	Paru: proposta inicial de avaliação da educação superior implementada, pelo CFE.
1985	CNRES: criado pelo Decreto 91.177, de 29 de março de 1985.
1986	Geres: instituído por meio da Portaria nº100 de 6 de fevereiro de 1986, tinha como objetivo a elaboração de uma proposta de Reforma Universitária.
1993	Paiub: adota a concepção de avaliação voltada para a melhoria da qualidade.
1995	ENC: popularmente conhecido como “o Provão” criado pela MP nº 967/1995, através da Lei nº 9.131/1995.
2004	Sinaes: instituído pela Lei nº 10.861/2004. Portaria nº 2.051/2004, do MEC - Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sinaes.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Na próxima subseção, serão enfatizados os procedimentos de avaliação da educação superior no Brasil, notadamente no que tange ao Sinaes e suas políticas públicas, ressaltando a Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies), especificamente a Autoavaliação Institucional (AAI).

2.1.1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)

Considerando a necessidade de serem estabelecidos procedimentos específicos para a educação superior no Brasil e a busca pela qualidade, foi promulgada a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sinaes que, conforme o art.1º, tem como objetivo principal estabelecer um sistema nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes, utilizando-se de instrumentos avaliativos que subsidiem os processos de regulação e supervisão institucional e de cursos.

O Sinaes avalia as dimensões do ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente, analisando a coerência com as diretrizes estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). De acordo com o disposto no §1º, art. 1º da Lei que o regulamenta, o Sinaes tem como objetivos:

[...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (Brasil, 2004a, p.1).

Para Cavalcanti e Guerra (2020), o Sinaes é uma política pública, concebida pelo Estado, com o objetivo de integrar as IES em dinâmicas e culturas organizacionais, que garantam uma formação profissional de qualidade. Suplantou as expectativas das regulações anteriores, como o Paiub e o ENC, ao identificar o perfil das instituições de educação superior e o significado de sua atuação, respeitando, entre muitos outros princípios, a identidade e a diversidade institucionais.

De acordo com os autores, o Sinaes, enquanto sistema de avaliação, cumpre duas funções principais: a função avaliativa e a função regulatória. A função avaliativa foca na missão institucional da educação superior, enquanto a função regulatória se dedica à supervisão, fiscalização, autorização, credenciamento, reconhecimento e descredenciamento, funções estas próprias do Estado. Considerando que a missão

das instituições de educação superior é uma questão de Estado e não de governo, a avaliação se configura como um processo transparente, com a responsabilidade do Estado de assegurar a plena informação sobre a qualidade, responsabilidade e dedicação acadêmica das IES por meio das diversas modalidades de aferição.

Ribeiro (2023) destaca que a busca pela qualidade da educação superior é o foco principal do Sinaes. A avaliação é vista como um componente essencial para a efetividade acadêmica e social das IES, e os resultados obtidos permitem a melhoria das atividades acadêmicas e administrativas das instituições.

O Sinaes atribui a responsabilidade pelos processos de avaliação da educação superior no Brasil a órgãos governamentais específicos. Conforme o artigo 3º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, as funções de regulação, supervisão e avaliação das IES e dos cursos superiores de graduação e pós-graduação no sistema federal de ensino são desempenhadas pelo MEC, por meio da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), que definem as competências de cada um desses órgãos (Brasil, 2017b).

Ainda de acordo com o Decreto nº 9.235, compete à Conaes, órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sinaes, as seguintes atribuições:

- I - propor e avaliar as dinâmicas, os procedimentos e os mecanismos de avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;
- II- estabelecer diretrizes para organização das comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;
- III- formular propostas para o desenvolvimento das IES, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;
- IV- articular-se com os sistemas estaduais de ensino, com vistas ao estabelecimento de ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior; e
- V - submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos cujos estudantes realizarão o Enade (Brasil, 2017b, p.5).

A proposta do Sinaes para a avaliação da educação superior inclui características fundamentais como: “[...] justiça, rigor, efetividade, integração, globalidade, participação, eficácia, efetividade social, flexibilidade, credibilidade, legitimidade, institucionalidade, continuidade, respeito à identidade institucional, sistematização” (Brasil, 2004a, p. 91). Em outras palavras, a concepção da avaliação no Sinaes é formativa e emancipatória, buscando aprofundar os compromissos e as responsabilidades sociais das IES (Oliveira, 2023).

O art. 3º da Lei nº 10.861 (Brasil, 2004a) estabelece que a avaliação das instituições de educação superior visa identificar o seu perfil e impacto de sua atuação, abrangendo dez dimensões institucionais. De acordo com Oliveira (2023), essas dimensões são utilizadas para estruturar o processo nas IES, atendendo tanto às questões regulatórias quanto para assegurar coerência com os princípios da avaliação formativa e emancipatória.

O Sinaes é constituído por três processos avaliativos, realizados em diferentes momentos, de acordo com a Lei nº 10.861 (Brasil, 2004d):

1 Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies). Se divide em duas etapas complementares:

- a. Avaliação Interna (AI) ou Autoavaliação Institucional (AAI): coordenada pela CPA de cada instituição e guiada pelas diretrizes e pelo roteiro da autoavaliação institucional da Conaes. Seu principal objetivo é gerar conhecimentos ao identificar as fragilidades e potencialidades da instituição nas dez dimensões previstas na Lei do Sinaes. A autoavaliação resulta em um relatório detalhado e abrangente, que inclui análises, críticas e sugestões, funcionando como um instrumento valioso para apoiar a tomada de decisão dos gestores;
- b. Avaliação Externa (AE): conduzida por comissões externas, compostas por especialistas, com base nos padrões de qualidade estabelecidos para a educação e alinhados com o roteiro de AAI. Essas comissões avaliam diversos aspectos relacionados às dez dimensões definidas na Lei nº 10.861/2004.

Em seu conjunto, essas avaliações (AI e AE) devem formar um sistema que integre as diversas dimensões da realidade avaliada, garantindo coerência conceitual, epistemológica e prática. Além disso, elas asseguram o cumprimento dos objetivos dos diferentes instrumentos e modalidades (Brasil, 2004d).

2 Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG): realizada por comissões de especialistas externos à instituição, designadas pelo Inep, a avaliação externa contribui para o autoconhecimento e aprimoramento das atividades das IES. Essas comissões verificam as condições de ensino relativas ao perfil do corpo docente, infraestrutura e organização didático pedagógica, fornecendo subsídios essenciais para a regulação e a formulação de políticas educacionais. Por meio de análises documentais, visitas e conversas com *stakeholders*, as comissões identificam acertos e equívocos da AAI destacando forças e fraquezas e apresentando críticas e

sugestões para melhorias ou ações corretivas, que podem ser implementadas pela própria instituição ou pelos órgãos competentes do MEC. Na elaboração do relatório, a comissão leva em consideração o relatório de AAI e informações de outros processos avaliativos. A periodicidade dessa avaliação está diretamente relacionada ao processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos.

3 Avaliação do Desempenho dos Estudantes: Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (Enade), instituído pela Portaria 40/2010, tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas durante sua formação, sendo obrigatória a sua realização. O Enade utiliza como instrumentos a prova, além dos questionários aplicados aos estudantes e aos coordenadores de curso. Seguindo as diretrizes da Conaes, o Enade é conduzido em ciclos de avaliação, por área, com regulamentações específicas para cada período do ciclo avaliativo.

O parágrafo único do artigo 2º da Lei nº 10.861 (Brasil, 2004a) estabelece que os resultados da avaliação servem como base fundamental para os processos de regulação e supervisão da educação superior. Isso inclui o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação

De forma geral, a avaliação institucional do Sinaes é estruturada em dez dimensões, propostas pelo Sinaes e dispostas no art. 3º da Lei nº 10.861/2004:

- ✓ Dimensão 1 – Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional;
- ✓ Dimensão 2 – Política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
- ✓ Dimensão 3 – Responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
- ✓ Dimensão 4 – Comunicação com a sociedade;
- ✓ Dimensão 5 – Políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
- ✓ Dimensão 6 – Organização e gestão da instituição especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
- ✓ Dimensão 7 – Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
- ✓ Dimensão 8 – Planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;
- ✓ Dimensão 9 – Políticas de atendimento aos estudantes;

✓ Dimensão 10 – Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior (Brasil, 2004a, p. 1).

Para a avaliação das dez dimensões, a Lei nº 10.861 estabelece a utilização de procedimentos e instrumentos variados, porém integrados. A autoavaliação é empregada na avaliação interna, enquanto a visita *in loco* é utilizada na avaliação externa (Brasil, 2004d). No processo de avaliação das instituições, além dos resultados dos principais instrumentos do Sinaes (Avalies, ACG e Enade), são consideradas as informações adicionais providas do Censo da Educação, do Cadastro da Educação Superior, dos relatórios e conceitos da Capes para os cursos de pós-graduação, dos documentos de credenciamento e recredenciamento e outros dados considerados pertinentes pela Conaes.

Os dados do Censo são um importante instrumento independente, por possuírem um grande potencial informativo. Esses dados oferecem informações valiosas para a reflexão por parte da comunidade acadêmica, o Estado e a sociedade em geral. Por isso, é fundamental integrá-los aos processos de avaliação institucional, fornecendo subsídios importantes para a compreensão da realidade da IES. Para Brasil (2004c), esses dados fazem parte de análises e estudos da avaliação institucional interna e externa, apoiando a elaboração de dossiês institucionais e de cursos, publicados no Cadastro de Instituições e Cursos de Educação Superior e disponibilizadas para acesso público. Esses dados servirão como uma referência para a comunidade acadêmica avaliar o desempenho de cursos e instituições.

2.1.2 Avaliação Interna (AI) ou Autoavaliação (AAI)

De acordo com a Lei nº 10.861 (Brasil, 2004a), a AI ou AAI é um processo contínuo por meio do qual uma instituição produz conhecimento sobre sua realidade, de modo a compreender os significados de suas atividades para aperfeiçoar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social. As funções mais importantes da autoavaliação são:

[...] produzir conhecimentos, pôr em questão a realização das finalidades essenciais, identificar as causalidades dos problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e a capacidade profissional dos professores, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com o entorno social e a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e seus produtos, prestar contas à sociedade, justificar publicamente sua existência e fornecer todas as informações que sejam necessárias ao conhecimento do Estado e da população. Em uma breve

formulação: autoconhecimento para aumento do engajamento profissional, para fundamentar emissões de juízos de valor e articulação de ações de melhoria, tanto das pessoas envolvidas, quanto da instituição (Brasil, 2004b, p. 98).

A AAI foi concebida como ponto de partida essencial do processo de avaliação institucional, sendo um instrumento fundamental, obrigatório e indispensável para todos os atos de regulação.

Cavalcanti e Guerra (2020) complementam que a AAI é o primeiro instrumento a ser adicionado ao conjunto de mecanismos constitutivos do processo global de regulação e avaliação. Contudo, para que a AAI se constitua em um processo eficaz de avaliação, é necessária a sistematização de informações, análise coletiva dos significados de suas realizações, de forma a identificar pontos fortes e fracos, potencialidades e fraquezas, bem como estabelecer estratégias de superação de problemas. Trata-se de um processo cíclico, analítico e de interpretação e síntese das dez dimensões que definem a IES.

2.1.3 Autoavaliação – diretrizes e roteiros

Em 2004, a Conaes publicou as Diretrizes para a Avaliação das IES, com o objetivo de orientar as CPAs e esclarecer a sociedade a quem as instituições (públicas e privadas) devem prestar contas de suas atividades no campo da educação (Brasil, 2004c). No mesmo ano, o Inep publicou o Roteiro da Autoavaliação Institucional com a finalidade de oferecer orientações e sugestões para a implementação do processo autoavaliativo, enfatizando as etapas de desenvolvimento e oferecendo um núcleo de tópicos comuns, outras possibilidades e caminhos para a construção de processos próprios de AAI, respeitando a identidade e as especificidades institucionais (Brasil, 2004d).

Esses documentos, conforme afirmação de Oliveira (2023), estão em plena vigência, salvas as alterações trazidas pela Nota Técnica Inep/Daes/Conaes nº 065, de 09 de outubro de 2014, para as ações de elaboração dos Relatórios de Autoavaliação Institucional. Ainda segundo o autor, o documento das Diretrizes sistematiza a concepção, os princípios e as dimensões da avaliação postulados pelo Sinaes e define as diretrizes para a sua implementação, sendo operacionalizadas pelo documento Roteiro de Autoavaliação Institucional.

O documento das Diretrizes define as atividades das CPAs, como sendo o elo entre os projetos específicos de avaliação e o sistema de educação superior do país. De acordo com as Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior (Brasil, 2004b), as propostas de AAI desenvolvidas pelas CPAs necessitam estar em consonância com a comunidade acadêmica e com os conselhos superiores das instituições e suas estratégias devem levar em consideração as características da instituição, seu porte e as experiências prévias de avaliação interna e externa. Um outro ponto de destaque do documento é em relação à autonomia da CPA e ao suporte operacional a suas atividades pelos dirigentes das IES.

Com o objetivo de orientar as CPAs nas IES, foi publicado o “Roteiro de Autoavaliação Institucional: orientações gerais”, sendo até hoje considerado o guia de operacionalização da AAI no Brasil. Nele, as dimensões são apresentadas na forma de orientações gerais, trazendo elementos para a constituição de indicadores que permitem ao gestor um melhor gerenciamento da IES. Com o objetivo de possibilitar às IES a elaboração de seus processos de AAI, o roteiro foi organizado em três núcleos:

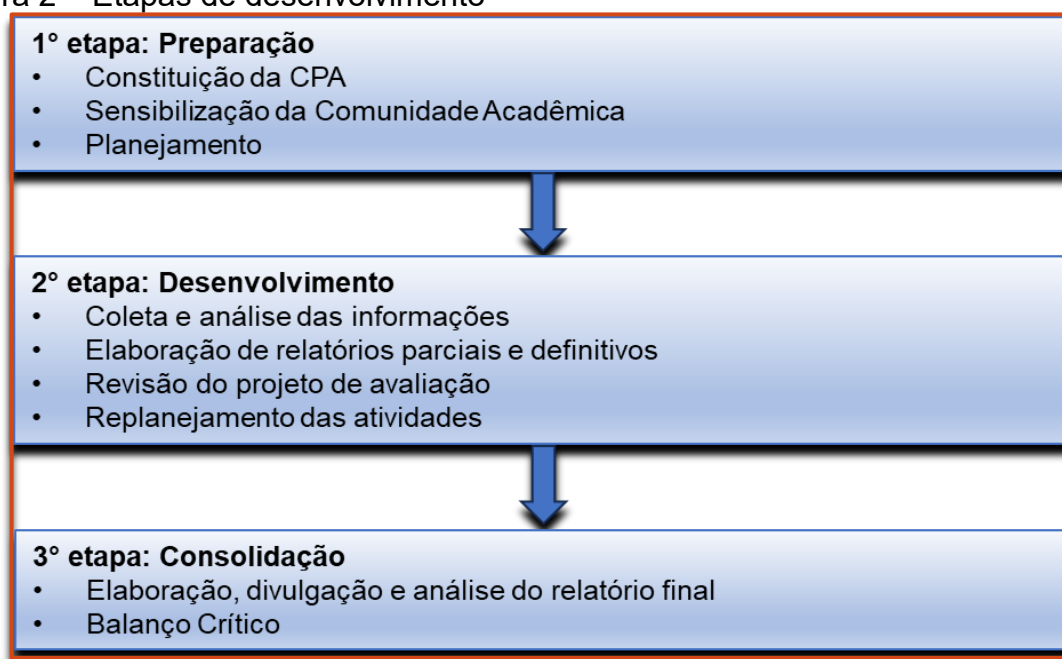
- 1) Núcleo básico e comum: contempla tópicos que devem integrar os processos de avaliação interna de todas as IES.
- 2) Núcleo de temas optativos: contém tópicos que podem ser ou não selecionados pelas IES para avaliação, conforme sua pertinência à realidade e adequação ao projeto de avaliação institucional. Devem ser compreendidos como sugestões para as reflexões e discussões da comunidade acadêmica e, para auxiliar as IES na tarefa de ampliar a compreensão sobre a instituição bem como emitir juízos de valor e estabelecer ações de melhoramento, são apresentados tópicos em forma de perguntas.
- 3) Núcleo de documentação, dados e indicadores: são apresentados dados, indicadores e documentos que podem contribuir para fundamentar e justificar as análises e interpretações. Tais dados, indicadores e documentos (além da possibilidade de utilização de entrevistas e questionários) não são excludentes, mas complementares, sendo esperado da IES a seleção destas e/ou de outras estratégias para a coleta das informações que se mostrarem adequadas para, em procedimentos quantitativos e qualitativos, a avaliação ser realizada com bases concretas (Brasil, 2004d, p. 17).

Um ponto importante no documento é a informação de que as dimensões e os tópicos (núcleo básico e comum e núcleo de temas optativos) contidos no documento Roteiro de Autoavaliação Institucional não esgotam o conjunto de atividades e questões das IES, por isso as orientações desse roteiro não devem ser consideradas um instrumento para mera verificação e quantificação, e sim como um ponto de partida para a análise ou construção do processo avaliativo, ao proporcionar elementos para a constituição de indicadores.

Por isso, estas orientações gerais não devem ser consideradas um instrumento para mera checagem ou verificação, ou, simplesmente, quantificação. Ao contrário, espera-se que esta seleção de temas seja vista como ponto de partida para a construção de um amplo processo de discussão e reflexão sobre as diversas facetas e atividades institucionais, permitindo o aprofundamento do conhecimento e compreensão sobre as mesmas (Brasil, 2004d, p. 18).

Dessa forma, pode-se concluir que as IES têm liberdade para ir além do que consta no Roteiro em suas autoavaliações. Para que a AAI se constitua referência para a qualidade do trabalho de gestão e planejamento, torna-se necessário que as etapas de desenvolvimento aconteçam de forma planejada, participativa e transparente a todos os segmentos envolvidos. Nesse sentido, com a intenção de contribuir com as IES, o Roteiro da Autoavaliação Institucional (Brasil, 2004d) detalha as etapas de desenvolvimento da autoavaliação, conforme Figura 2.

Figura 2 – Etapas de desenvolvimento



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

1ª Etapa: Preparação

Esta etapa é constituída por três fases: a) constituição da CPA; b) sensibilização da comunidade acadêmica por meio de estratégias que promovam a participação e o envolvimento dos sujeitos envolvidos e comunidade acadêmica; e c) planejamento.

Nesta etapa é desenvolvido o Projeto de Avaliação, o qual deve estar em conformidade com as Orientações Gerais elaboradas pela Conaes. Nesse projeto, dentre outros aspectos, consta a definição das finalidades e objetivos da avaliação, as formas de integração (avaliação interna, avaliação de cursos, avaliação de desempenho dos estudantes e avaliação externa), a participação da comunidade, o uso dos resultados na definição de políticas institucionais, e o cronograma de desenvolvimento das atividades avaliativas (Oliveira, 2023).

De acordo com o art. 11 da Lei nº 10.861/2004, todas as instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, devem constituir uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), responsável por conduzir os processos de internos de avaliação da instituição, além de sistematizar e fornecer as informações solicitadas. Essa atuação deve seguir as seguintes diretrizes:

I - constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;

II - atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior (Brasil, 2004a, p. 7).

A CPA precisa ser cadastrada no Inep, como a primeira ação de interlocução sistemática e produtiva com vistas à efetiva implementação do Sinaes. As definições sobre a quantidade de membros, forma de composição, duração do mandato, dinâmica de funcionamento e modo de organização são regulamentadas internamente e aprovadas pelo órgão colegiado máximo da IES. A CPA deve incluir representantes de todos os segmentos da comunidade acadêmica, bem como da sociedade civil organizada, uma vez que os pilares de sustentação e legitimidade da CPA derivam da participação e do interesse da comunidade acadêmica. De acordo com o Sinaes, é recomendado que os membros da CPA sejam profissionais capazes de assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento de todas as ações previstas no processo avaliativo (Brasil, 2004b).

A CPA possui as atribuições de planejar e coordenar o processo da AAI e institucional e disponibilizar as informações por meio de relatórios. Conforme Sinaes (Brasil, 2004a), a CPA é responsável por implementar e monitorar todas as etapas da AAI, isso inclui coordenar os debates, acompanhar a execução, assegurar o rigor necessário, realizar a edição final dos relatórios, auxiliar na identificação de problemas e potencialidades, além de recomendar ações. Também deve promover estratégias

contínuas de sensibilização e informação, com o objetivo de criar e consolidar uma cultura de avaliação institucional voltada para o desenvolvimento da instituição.

Para Goulart (2018), é essencial preocupar-se com a formação e qualificação dos avaliadores, pois, segundo Penna Firme e Letichevsky (2002), um dos principais obstáculos para a realização de uma avaliação interna de qualidade é a capacitação dos avaliadores. Portanto, é fundamental investir na formação de educadores, líderes, dirigentes e profissionais em diversos níveis, para otimizar a utilização da avaliação.

Os avaliadores, por não possuírem uma formação específica e abrangente dos procedimentos avaliativos, atuam de maneira amadora e na base de uma possível experiência pessoal, que, segundo Viana (2009), é o fazer por imitação.

Goulart (2018) destaca uma importante preocupação em relação à formação e qualificação dos membros da CPA, enfatizando que os avaliadores precisam ter o conhecimento técnico e a experiência para desempenhar suas funções, pois a presença de um avaliador capacitado aumenta a credibilidade da avaliação. Penna Firme e Letichevsky (2002) também apontam a formação dos avaliadores como um dos desafios para a realização de uma avaliação interna de qualidade. Vianna (2009) observa que os avaliadores internos nem sempre possuem uma formação específica adequada à complexidade dos procedimentos avaliativos, o que leva a uma atuação amadora, baseada em experiências pessoais. Goulart (2018) reforça a importância de compor a comissão de avaliação com membros qualificados ou fornecer a formação necessária, garantindo a correta aplicação da metodologia de avaliação e a compreensão das finalidades do processo avaliativo.

A *American Evaluation Association (AEA)* estabeleceu cinco princípios orientadores para os profissionais da avaliação: a) conduzir uma investigação sistemática; b) demonstrar competência; c) manter integridade e honestidade; d) garantir respeito pelas pessoas durante todo o processo avaliativo; e e) assegurar responsabilidade pelo bem-estar geral e público, levando em conta a diversidade de interesses e valores de todos (Worthen; Sanders; Fitzpatrick, 2004).

Martins e Alves (2018) destacam que, além de coordenar e conduzir a AAI, com base nas dez dimensões do Sinaes, a CPA depara-se com o desafio de formar e qualificar todos os envolvidos no processo, além de sensibilizar a comunidade acadêmica quanto à importância da construção da proposta e da participação na avaliação. A CPA também tem a responsabilidade de analisar os resultados da AAI e promover discussões com os Colegiados, Diretoria, Coordenações de Cursos e

Núcleo Docente Estruturante (NDE). As Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior (Brasil, 2004b) ressaltam que a sensibilização deve estar presente tanto nos momentos iniciais quanto na continuidade das ações avaliativas

Por fim, o planejamento, consiste na definição de objetivos, estratégias, metodologia, recursos e calendário das ações avaliativas. De acordo com a Conaes, o planejamento deve ocorrer de forma participativa (Brasil, 2004c). É importante que o calendário contemple os prazos estabelecidos pela Portaria nº 2.051/04, que regulamenta o Sinaes.

2ª Etapa: Desenvolvimento

Para o desenvolvimento da autoavaliação, é essencial assegurar a coerência entre as ações planejadas na etapa de preparação, com as metodologias utilizadas, com a articulação entre os participantes e o cumprimento dos prazos. As ações desenvolvidas nesta etapa englobam principalmente a coleta e a análise das informações, a elaboração de relatórios parciais e definitivos, além da revisão do projeto de avaliação e o replanejamento de atividades para a continuidade do processo.

A etapa desenvolvimento consiste na concretização das atividades planejadas, tais como: a) realização de reuniões ou debates de sensibilização; b) organização das demandas/ideias/sugestões geradas durante essas reuniões; c) realização de seminários internos para apresentação do Sinaes e da proposta de AAI; d) definição dos grupos de trabalho considerando todos os segmentos da comunidade acadêmica; e) desenvolvimento de ferramentas para coleta de dados; f) identificação da metodologia de análise e interpretação dos dados; g) estabelecimento das condições e materiais necessários para a realização do trabalho; h) concepção do formato de relatório de AAI; i) realização de reuniões de trabalho; j) formulação de relatórios; e k) organização e discussão dos resultados com a comunidade acadêmica (Brasil, 2004c).

3ª Etapa: Consolidação

O processo de autoavaliação da IES deve ser consolidado no Relatório de AAI, cuja finalidade é promover a cultura de avaliação institucional e apoiar os processos de avaliação externa.

De acordo com o Roteiro da Autoavaliação Institucional (Brasil, 2004c), esta etapa corresponde a elaboração, divulgação e análise do relatório final, contemplando a realização de um balanço crítico do processo avaliativo e de seus resultados em termos da melhoria da qualidade da IES. Nesse sentido, Gimenes (2007) contribuiu quando destacou que os diferentes processos avaliativos não se encerram nas conclusões de seus relatórios.

O balanço crítico consiste em um momento de reflexão, por meio da análise das estratégias utilizadas, das dificuldades e dos avanços apresentados, permitindo o planejamento de ações futuras (Brasil, 2004d). Contudo, Oliveira (2023) afirma não ficar claro a quem cabe a responsabilidade da realização do balanço crítico, ou seja, se é responsabilidade da gestão, da CPA, ou da comunidade. Segundo o autor, subentende-se que o ideal é a realização da reflexão integrada com todos os representantes dos grupos. Porém, uma vez que as CPAs são responsáveis pela produção relatórios, essa responsabilidade seria dessa comissão, contudo, como envolve ações de planejamento e de formulação de políticas institucionais, pode ser que caiba aos gestores das IES essa atribuição, enfim, fica aberta à interpretação pela IES.

Em 2014 foi publicada a Nota Técnica Inep/Daes/Conaes nº 065 com a intenção de esclarecer e organizar as tarefas de elaboração e de envio dos relatórios. Tem como objetivos:

- ✓ Destacar a relevância da autoavaliação das IES para a educação superior;
- ✓ Apresentar sugestão de roteiro para elaboração dos relatórios de autoavaliação das Instituições de Educação Superior (IES);
- ✓ Definir as especificidades da versão parcial e da versão integral do relatório de autoavaliação;
- ✓ Estabelecer prazos para a postagem do relatório no sistema e-MEC;
- ✓ Estabelecer critérios para o período de transição (Brasil, 2014b, p. 1).

Entre as orientações mais importantes, Oliveira (2023) destaca a necessidade de incluir, na seção de desenvolvimento, dados e informações relevantes para cada dimensão estabelecida pelo Sinaes. Essas dimensões, por sua vez, nessa seção, são organizadas em cinco eixos avaliativos, conforme ilustrado na Figura 3.

Figura 3 – Eixos e dimensões do Sinaes

Eixo 1 Planejamento e Avaliação Institucional	Eixo 2 Desenvolvimento Institucional	Eixo 3 Políticas Acadêmicas	Eixo 4: Políticas de Gestão	Eixo 5 Infraestrutura Física
<ul style="list-style-type: none"> • Dimensão 8: Planejamento e Avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensão 1: Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional. • Dimensão 3: Responsabilidade Social da Instituição. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensões 2: Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão. • Dimensão 4: Comunicação com a Sociedade. • Dimensão 9: Políticas de Atendimento aos Discentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensão 5: Políticas de Pessoal • Dimensão 6: Organização e Gestão da Instituição • Dimensão 10: Sustentabilidade Financeira 	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensão 7: Infraestrutura Física

Fonte: Adaptado de Brasil (2014b)

De acordo com Oliveira (2023), a Nota Técnica nº 065 é recomendada para a elaboração do roteiro de autoavaliação das IES e oferece avanços em relação ao Roteiro de Autoavaliação Institucional de 2004, ao definir sessões do relatório de autoavaliação que não eram detalhadas no roteiro mais antigo.

Assim, o Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional (Brasil, 2014b) determina que o relatório de AAI deverá ser elaborado em cinco partes:

1) Introdução: contém os dados da IES, estrutura da CPA e o planejamento estratégico de AAI, além de especificar o ano a que se refere o relatório, indicando se ele é parcial ou integral;

2) Metodologia: neste campo são detalhados os instrumentos utilizados para a coleta de dados, os segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil consultados, e as metodologias aplicadas para a análise dos dados;

3) Desenvolvimento: são fornecidos os dados e as informações relevantes para cada eixo ou dimensão, alinhados com o PDI e a identidade das IES;

4) Análise dos dados e das informações: deve incluir um diagnóstico da IES, destacando os avanços, os desafios a serem enfrentados e o grau de realização em relação às metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);

5) Ações com base na análise: nesta etapa, a partir da análise dos dados e das informações, deverão ser propostas as ações visando à melhoria das atividades acadêmicas e de gestão da IES.

O relatório final deve apresentar o resultado do processo de discussão, de análise e interpretação dos dados advindos, principalmente, do processo de AAI,

porém é importante incorporar os resultados da avaliação de cursos e de desempenho dos estudantes (Brasil, 2014b). Para Cavalcanti e Guerra (2020), o relatório da AAI deve incluir todas as informações e elementos descritos no roteiro comum de base nacional, além de análises qualitativas e ações nas áreas administrativa, política, pedagógica e técnico-científica.

Como continuidade do processo de AAI, é essencial possibilitar a apresentação e a discussão dos resultados alcançados nas etapas anteriores para a comunidade acadêmica, avaliadores externos e a sociedade. Para tanto, é recomendada a utilização de reuniões, documentos informativos (impressos e eletrônicos), entre outros. Nesse sentido, é imprescindível que o relatório apresente clareza na comunicação das informações, e é desejável a apresentação de sugestões para ações de natureza administrativa, política, pedagógica e técnico-científica a serem implementadas.

O relatório elaborado pela CPA é enviado anualmente ao MEC, sendo composto por versões trienais: duas parciais e uma integral. Esse relatório reflete a consolidação de todo processo de AAI, com o objetivo de fomentar a cultura de avaliação institucional e apoiar os processos de avaliação externa. Os relatórios parciais apresentam as informações e ações realizadas pela CPA no ano de referência (anterior), enquanto o relatório integral, além de incluir essas informações, analisa o conteúdo dos dois relatórios parciais anteriores, proporcionando uma análise abrangente em relação ao PDI e a todos os eixos do instrumento, considerando as atividades acadêmicas e de gestão. O relatório integral também deve incluir um plano de ações para a melhoria da IES (Brasil, 2014b).

Ao reconhecer que o relatório da AAI produzido pela CPA contribui para a tomada de decisão, torna-se essencial realizar uma reavaliação (meta-avaliação) desse processo. Conforme apontado por Pinto (2015), a ausência da meta-avaliação pode resultar em decisões equivocadas, uma vez que o público-alvo pode se basear em resultados incorretos (Stufflebeam, 2000).

É necessário estabelecer mecanismos que garantam que o processo avaliativo realizado pela IES cumpra os requisitos essenciais e preserve a qualidade da AAI, sem comprometer a autonomia das CPAs ou reduzir a riqueza e a complexidade inerentes à atividade de avaliação. O próprio documento que embasou a Lei nº10.861/2004 apresentou a necessidade da meta-avaliação, considerando como

retroalimentação do sistema, utilizando os resultados da avaliação da avaliação de modo a apontar falhas ou qualidades do processo anterior (Brasil, 2004a).

É nesse sentido que revisar a própria prática de avaliar é uma etapa válida e essencial e a urgência de sistematizar e implementar esse processo nas IES do país pode resultar em uma alavancagem na qualidade da própria AAI. Assim, podemos depreender que a realização da meta-avaliação é uma etapa fundamental no processo de AI, pois permite identificar se a IES atingiu os objetivos propostos.

2.1.4 Uso ou utilização dos resultados da avaliação

A AAI não pode ser apenas um relatório para prestação de contas com a sociedade civil e órgãos competentes, e sim uma referência para que os gestores possam planejar e monitorar o desempenho (Fernandes; Brun, 2019). Contudo, o cenário apresentado por Cunha (2010) revela que a utilização dos resultados da AAI representa um desafio para as IES brasileiras, contribuindo pouco para a gestão institucional. Arruda, Paschoal e Demo (2019) concordam com Cunha ao relatarem que os resultados não são utilizados para a tomada de decisões, o que levanta a questão da relevância da avaliação em si.

A adoção de ações provenientes como resultados da avaliação demonstra o quão importante é o papel da AAI no planejamento e tomada de decisão de uma IES. A avaliação institucional objetiva contribuir para a melhoria da qualidade da educação superior no Brasil. Nesse contexto, a AAI atinge sua função quando a CPA indica para a instituição seus pontos fortes e fracos e sugere modificações a partir das análises realizadas e, por sua vez, as IES utilizam os resultados do processo de AAI.

O Inep, por meio do documento “Análise dos Relatórios de Autoavaliação das Instituições de Ensino Superior”, apresentou informações sobre a utilização dos resultados das autoavaliações do Sinaes, de 2004 a 2006, nas IES, identificando que 61% dos relatórios sugeriram às IES ações de melhoria, tendo como base os resultados de AAI. Entretanto, apesar de a maioria dos relatórios indicarem mudanças na gestão a partir da AAI, apenas 25,6% informaram a efetivação dessas ações de melhoria, e 63% das IES não relataram o uso dos resultados do processo de avaliação para replanejamento (Brasil, 2011). Esses dados reforçam a necessidade de compreender as razões para o uso ou não dos resultados da AAI pelos gestores de

modo a concretizar o uso efetivo dos resultados da AAI como instrumento de melhoria da gestão institucional.

A pesquisa de Heiderscheidt e Forcellini (2023) menciona que as IES têm dificuldade em utilizar a autoavaliação como ferramenta de gestão. Considerando que a realização da avaliação não garante o uso dos seus resultados, Feinstein (2002) destaca dois fatores fundamentais para o uso das avaliações: 1) relevância, ou seja, a avaliação deve ser direcionada às necessidades dos usuários solicitantes e potenciais; e 2) disseminação dos resultados por meios que facilitem o acesso à avaliação. Já Contandriopoulos (2006) afirma que, quanto maior a pertinência, a fundamentação teórica e a credibilidade da avaliação, mais seus resultados serão utilizados pelas instâncias de decisão, enquanto Penna Firme e Letichevsky (2002) defendem que a utilidade seja a dimensão definidora de qualidade de uma avaliação.

De acordo com Patton (2005), para que as avaliações sejam úteis, o avaliador deve considerar os seguintes aspectos: ser claro quanto aos usos pretendidos, comprometer-se com os resultados e utilizá-los de maneira visível e transparente. Na pesquisa de Goulart (2018), a autora afirma que há muitas dificuldades a serem superadas com relação à aplicação dos resultados da autoavaliação. Nos últimos anos, muitas pesquisas foram realizadas para compreender os diversos fatores associados aos usos da avaliação. Arruda, Paschoal e Demo (2019), baseando-se na revisão dos estudos de Leviton e Hugles (1981), Cousins e Leithwood (1986) e Johnson *et al.* (2009), apresentaram uma síntese das variáveis que afetam o uso, conforme demonstrado no Quadro 3.

Quadro 3 – Variáveis que afetam o uso dos resultados das avaliações

Variáveis	Descrição
Relevância	Pertinência da avaliação para as necessidades dos tomadores de decisão em termos de objetivos e localização organizacional do avaliador, avaliação contextualizada, atendimento às preferências dos usuários.
Tempestividade	Disseminação dos resultados da avaliação em tempo oportuno para sua utilização.
Qualidade da Comunicação	Clareza e frequência da apresentação dos resultados, defesa dos resultados pelo avaliador, amplitude da disseminação, comunicação contínua.
Informações concorrentes	Fontes externas à avaliação e que competem com as informações fornecidas por esta, como

Variáveis	Descrição
	observação pessoal, staff, pares, dentre outros. Múltiplas fontes de informação, conhecimento do trabalho (experiências pessoais, crenças, valores, interesses, objetivos).
Resultados	Natureza dos resultados (positiva, negativa), consistência com as expectativas dos usuários, valor para os tomadores de decisão, achados práticos e conclusivos e indicação de cursos de ação alternativos.
Credibilidade	Nível de confiança no avaliador no processo avaliativo, incluindo objetividade, confiabilidade e adequação dos critérios de avaliação. Reputação do avaliador e coleta de dados inadequada.
Qualidade da avaliação	Características do processo avaliativo como sofisticação metodológica, rigor, tipo e modelo de avaliação.
Comprometimento e/ou receptividade à informação da avaliação	Atitudes dos usuários frente à avaliação, comprometimento com sua condução, resistência ou abertura organizacional.
Necessidade de informações	Necessidade de informação dos usuários, incluindo o tipo de informações necessárias, número de grupos de usuários com necessidades de informações diferentes, tempo disponível (pressão de tempo) e percepção da necessidade de avaliação. Relacionado à percepção da importância da informação, análise dos pontos fortes e fracos.
Características da decisão	Área de impacto, tipo de decisão, novidade do programa e significância da decisão ou do problema da avaliação. Relacionado a pontos fortes e fracos do programa, decisões extremamente importantes e/ou que resultarão em conflitos.
Envolvimento direto do stakeholder	A relação direta entre o envolvimento dos <i>stakeholders</i> e o uso. Relacionado à apreensão de conhecimento, desenvolvimento de habilidades avaliativas, entendimento do programa avaliado e construção de um senso de “propriedade” coletivo.

Fonte: Arruda, Paschoal e Demo (2019, p. 685)

Silva (2021) apresentou em sua pesquisa um quadro dos fatores evidenciados na literatura, atribuindo significados a cada um deles. Como estratégia de apresentação dessa síntese, a autora utilizou a estrutura de Alkin e King (2017), que classifica os fatores em quatro grupos: 1) Fatores do usuário; 2) Fatores do avaliador; 3) Fatores da avaliação; e 4) Fatores de contexto organizacional e social, conforme demonstrado no Quadro 4.

Quadro 4 – Compilação dos fatores associados ao uso

FATORES DO USUÁRIO	
Alkin e King (2017); Leviton e Hughes (1981)	Compromisso explícito dos usuários: abrange aspectos de envolvimento dos usuários com relação à avaliação. O comprometimento de um tomador de decisão tem impacto para os usos da avaliação, em razão do alto uso e do poder de persuasão na hierarquia (Leviton; Hughes, 1981). Para que os usuários em potencial se tornem reais, é necessário gerar interesse pela avaliação que pode ser alcançado caso a avaliação aborde os problemas esperados, diminua os riscos, dentre outras coisas (Alkin; King, 2017).
Johnson <i>et al.</i> (2009)	Envolvimento significativo dos usuários alcançado por engajamento, interação e comunicação entre avaliador e usuários.
Alkin e King (2017)	Experiência positiva com avaliações anteriores eleva o interesse pela avaliação e, conseqüentemente, pelo compromisso explícito.
Alkin (1985)	<p>Identidade: quem são os usuários e quais posições organizacionais ocupam. A tendência é que usuários mais ligados com o processo de decisão e com maior experiência no cargo ocupado assumam um posicionamento mais crítico em relação à avaliação e ao avaliador. Conhecer a identidade dos usuários leva o avaliador a decidir sobre as melhores práticas de avaliação que podem gerar um maior potencial de uso por parte desses usuários identificados.</p> <p>Interesse na avaliação: opinião sobre o projeto que está sendo avaliado; expectativas para com a avaliação; predisposição para auxiliar e/ou defender a avaliação; necessidade percebida da avaliação; e riscos percebidos da avaliação. Todos esses componentes influenciam o grau de interesse que o usuário em potencial terá na avaliação.</p> <p>Estilo profissional relacionado à habilidade e à forma com que eles conduzem seu trabalho, tais como: habilidade administrativa e organizacional, iniciativa e abertura a novas ideias ou mudanças.</p> <p>Estilo de processamento de informações relacionados às preferências de como receber as informações. Uns usuários podem necessitar de informações detalhadas, enquanto outros mais gerais, podendo ainda variar de preferência quanto às informações narrativas, estatísticas ou ambas. O avaliador precisará usar o bom senso, discutir as preferências e negociá-las.</p>
FATORES DO AVALIADOR / SIGNIFICADO	
Ruskus e Alkin (1984)	<p>Dedicação e compromisso em facilitar e estimular o uso: o compromisso do avaliador em facilitar e estimular o uso é expresso pela quantidade de esforço técnico, pessoal, artístico e persuasivo que dispensou para a promoção dos usos da avaliação, além do rotineiro.</p> <p>Demonstrações de que o avaliador está compromissado com o uso: solicitar questionamentos aos usuários, fornecer respostas oportunas, estar disponível para fornecer informações sobre o andamento da avaliação, dar sugestões de como avaliação pode ser usada, entre outros. O comportamento do avaliador pós-relatório, seja participando ou auxiliando os usuários a implantarem as recomendações, também é uma forma de demonstrar o compromisso do avaliador com o uso.</p>
Alkin e King (2017)	Demonstrar sensibilidade política: as avaliações estão inseridas em um contexto político sensível no qual duas variáveis interagem, a individual e a organizacional. Os indivíduos normalmente diferem em suas crenças, atitudes, abertura para novas ideias e poder. Para ter sucesso o avaliador deve entender a natureza e a interação dos vários aspectos políticos importantes, tais como: as

	fontes formais e informais de poder, formadores de opinião confiáveis, consenso <i>versus</i> domínio, a importância da tradição <i>versus</i> receptividade ao novo e amplitude e representatividade do governo sobre o projeto.
Alkin (1985); Alkin e King (2017)	Credibilidade do avaliador: relacionada à impressão que os usuários têm do avaliador. Para um avaliador ter credibilidade, deve ser percebido como uma pessoa honesta, competente e confiável. Normalmente os usuários utilizam como indicadores de credibilidade a experiência profissional. São muitas as variáveis que contribuem para a credibilidade, tais como: capacidades técnicas e profissionais, <i>rapport</i> , reputação, experiência na área, capacidade de fornecer informações oportunas e relevantes ou até por algumas características pessoais. Uma característica importante da credibilidade é que ela pode ser aumentada ou diminuída durante o curso da avaliação.
Alkin (1985); Johnson <i>et al.</i> (2009)	Forma em que os avaliadores se envolvem e envolvem os usuários em potencial: o uso é maior se o avaliador envolver ativamente os usuários potenciais, por meio de um diálogo sobre o processo de avaliação e sobre como o processo e os resultados da avaliação podem ser usados (Alkin, 1985). Johnson <i>et al.</i> (2009) acrescentam a necessidade de haver engajamento, interação e comunicação entre avaliador e usuários para promoção do uso significativo da avaliação.
Alkin (1985); Alkin e King (2017)	Capacidade de criar relação de empatia com os usuários a fim de evitar resistências (<i>rapport</i>): o bom relacionamento engloba harmonia e confiança, obtidos, por exemplo, pela preocupação demonstrada pelo avaliador quanto às necessidades do projeto, esforço para adotar procedimentos adequados a essas necessidades, garantia de que os pontos de vista do usuário sejam solicitados e incluídos na avaliação, acessibilidade do avaliador, capacidade de o avaliador demonstrar conhecimento sem ser arrogante ou indiferente e estar disponível de forma a incentivar os usuários a tirarem proveito dos conhecimentos do avaliador. Pesquisas indicam que os aspectos de bom relacionamento contribuem para os usos da avaliação, todavia, assim como em outros elementos, os avaliadores variam no desejo de estabelecer relacionamento com os usuários.
Alkin (1985)	Escolha do papel: a literatura aponta os seguintes papéis dos avaliadores: a) neutro ou de árbitro distante, quando escolhe exercer uma posição imparcial, todavia pode criar uma imagem nos usuários de que o avaliador não levou em conta circunstâncias atenuantes antes de imprimir sua opinião sobre o projeto; b) pesquisador dedicado: toma uma posição em que é mais importante adotar um design rigoroso ou testar hipóteses do que responder as perguntas do projeto e atender às necessidades de decisão; c) defensor do projeto: age quase como um membro da equipe do projeto e dá a impressão de que as informações negativas não serão relatadas por medo de prejudicar o projeto ou de não serem recontratados, talvez nem dê sugestões concretas para a melhoria do projeto; d) amigo crítico: disposto a trabalhar em equipe, levantar os problemas do projeto, e coletar e analisar as informações a fim de realizar recomendações honestas e úteis, tendo como foco a colaboração entre avaliador e usuário. Dentre os possíveis papéis apresentados, a literatura enfatiza que o papel de amigo crítico apresenta mais benefício à promoção do uso da avaliação (Alkin 1985, p. 32-33).
Alkin (1985)	Histórico e Identidade: concerne a algumas características do avaliador como idade, sexo, padrões de fala, atributos físicos e outros. Aqui o importante não é a característica em si, mas como os usuários reagem a tais características. A hipótese mais provável é que o histórico e a identidade, em conjunto com a escolha do papel do avaliador, com o relacionamento gerado, a sensibilidade política e a credibilidade converjam para gerar um efeito relevante nos usos da avaliação (Alkin, 1985, p. 35).

Johnson <i>et al.</i> (2009)	Competência do avaliador: concentra-se em quem o avaliador é, envolvendo suas características pessoais fora do processo de avaliação, tais como, nível de competência cultural e liderança pessoal (Johnson <i>et al.</i> , 2009, p. 382).
FATORES DA AVALIAÇÃO (relativo aos procedimentos de avaliação) / SIGNIFICADO	
Alkin (1985)	Adequação e rigor metodológico: refere-se à utilização de um procedimento adequado ao contexto do projeto avaliado. Por exemplo: definir o instrumento mais adequado para a realização da coleta de dados (entrevista ou questionário). O rigor é expresso pela preocupação com a precisão e exatidão dos procedimentos, devendo ser considerado tanto em termos de utilização de boas práticas de investigação quanto em função do julgamento dos usuários de que o rigor foi devidamente empregado. A escolha da abordagem de avaliação também está relacionada com as questões metodológicas, pois pode influenciar o uso, no entanto, não existe uma abordagem de avaliação em particular ideal.
Alkin (1985)	Tratamento das tarefas obrigatórias: refere-se aos requisitos obrigatórios que a avaliação enfatizará. Os requisitos podem ser de origem interna ou externa, colocar ênfase excessiva em qualquer um deles pode gerar uma diminuição do uso por parte daqueles que julgarem que a avaliação não deu a atenção devida às suas necessidades.
Alkin e King (2017)	Credibilidade da avaliação: refere-se à credibilidade que os usuários em potencial depositam na avaliação.
FATORES DA AVALIAÇÃO (relativo à relevância da informação da avaliação) / SIGNIFICADO	
Leviton e Hughes (1981); Alkin (1985)	Capacidade da avaliação de satisfazer as necessidades de informação dos usuários: implica na capacidade da avaliação de ser útil e ser capaz de atender as necessidades informacionais de diferentes tipos de usuários (Leviton; Hughes, 1981). As informações são consideradas relevantes quando são pertinentes aos usuários e tiverem relação com os seus problemas ou da instituição (Alkin, 1985).
Alkin (1985)	Especificidade da informação: diz respeito à necessidade de a avaliação responder perguntas específicas demandadas por usuários individuais ou grupos de usuários, pois quanto mais as informações são voltadas às necessidades de usuários, maior o potencial de uso.
Cousins e Leithwood (1986)	Natureza dos resultados: Quando os resultados da avaliação são coerentes às expectativas dos tomadores de decisão, a aceitação e a utilização aumentam.
FATORES DA AVALIAÇÃO (relativos à qualidade da comunicação e relatórios) / SIGNIFICADO	
Cousins e Leithwood (1986); Alkin (1985);	Clareza dos relatórios: resultados aos usuários da avaliação conforme o estilo, a defesa dos resultados e amplitude da divulgação (Cousins; Leithwood, 1986). Alkin (1985, p. 57) denominou de estilo da apresentação, a combinação de apresentações formais e informais; formato dos relatórios, referindo-se às características visuais do relatório, utilização equilibrada de tabelas, gráficos e figuras, combinação de apresentação técnica e narrativa não técnica; e mistura de dados quantitativos e qualitativos.

Alkin (1985); Alkin e King (2017)	Oportunidade das informações: refere-se ao momento ideal para o recebimento das informações de avaliação. Uma informação não recebida a tempo de ajudar uma tomada de decisão não pode ser usada, e gera a diminuição do potencial de uso de outras informações, mesmo que cheguem a tempo.
Alkin e King (2017); Johnson <i>et al.</i> (2009)	Relação da avaliação com informações concorrentes: informações relacionadas ao assunto da avaliação à disposição dos usuários que tiveram origem fora da avaliação, podendo ser obtida por meio de observação pessoal ou outras fontes disponíveis aos usuários que competem com os dados da avaliação.
Alkin (1985)	Frequência das informações: refere-se à medida em que as informações de avaliação são relatadas aos usuários ao longo da vida de um projeto.
Leviton e Hughes (1981)	Comunicação e disseminação de informações em hierarquias burocráticas: implica o rompimento dos aspectos burocráticos que obstruem as comunicações levando a uma disseminação seletiva de informações entre os escalões superiores e inferiores e distorções ou eliminação de informações entre os mesmos.
FATORES DO CONTEXTO ORGANIZACIONAL E SOCIAL (características preexistentes) / SIGNIFICADO	
Alkin (1985)	Limites preexistentes aos eventos e decisões anteriores que podem causar restrições à avaliação, tais como: (a) requisitos escritos, leis e outros regulamentos; (b) restrições fiscais representa os recursos destinados à avaliação, tendo impacto no tempo e nos procedimentos utilizados na execução da avaliação.
Valorvita (2002)	Consenso/Conflito entre os <i>stakeholders</i> ; nas relações consensuais normalmente existe, um acordo entre os <i>stakeholders</i> sobre objetivos do programa enquanto nas relações de conflito pode haver discordância sobre o curso de ações necessárias e até sobre a definição do problema.
Valorvita (2002)	Pressão por mudanças: Pode haver pressão por mudanças nos casos em que os <i>stakeholders</i> entendem que as coisas devam mudar.
FATORES DO CONTEXTO ORGANIZACIONAL E SOCIAL (características organizacionais dos programas) / SIGNIFICADO	
Alkin (1985)	Extensão da autonomia do projeto em nível de unidade: refere-se ao grau do poder de decisão que uma unidade organizacional tem sobre a condução e uso da avaliação.
Alkin (1985)	Idade do programa: diz respeito ao tempo em que o projeto está em operação. Deve-se questionar se o tempo é suficiente para introduzir modificações significativas e para que a equipe realize suas atividades.
Alkin (1985)	Maturidade: reflete a extensão em que os procedimentos e expectativas do projeto são institucionalizados.
Alkin (1985)	Risco percebido: relaciona-se ao risco de a avaliação levar a modificações abrangentes ou cancelamento do programa ou financiamento.
Alkin (1985)	Inovação: projetos inovadores são aqueles que incorporam algo novo, criativo, único ou algo com elemento de risco associado.

FATORES DO CONTEXTO ORGANIZACIONAL E SOCIAL (características externas) / SIGNIFICADO	
Alkin (1985); Cousins e Leithwood (1986)	Influência da comunidade: refere-se à posição que a comunidade assume perante o projeto (neutra, hostil ou defensora). Os avaliadores devem identificar os membros da comunidade e envolvê-los para promover o uso da avaliação.
Alkin (1985); Cousins e Leithwood (1986)	Papel de outras agências de financiamento: diz respeito à interferência de agências externas durante o processo de avaliação alterando ou modificando os requisitos originais que direcionaram o planejamento da avaliação.
Alkin (1985); Leviton e Hughes (1981); Cousins e Leithwood (1986)	Fontes de informações: fontes e tipos de informações que a instituição avaliada usa rotineiramente e o cuidado que o avaliador deve ter para que as informações da avaliação estejam corretas.

Fonte: Adaptado de Silva (2021, p. 93-98)

Heiderscheidt e Forcellini (2023) evidenciaram as lacunas de conhecimento nos processos, resultados e eficácia, dos métodos de AAI, conforme Quadro 5, que podem ser analisadas como possíveis barreiras para o uso dos resultados da AAI pelos gestores.

Quadro 5 – Lacunas do conhecimento

AAI	LACUNAS
Processo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de coordenação entre processos e agentes envolvidos. ✓ Falta de integração do instrumento de AAI com os objetivos institucionais e planejamento.
Resultado	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de reflexão sobre os resultados. ✓ Falta de resultados qualitativos. ✓ Falta de clareza no processo que leva a resultados inadequados. ✓ Resultados pontuais, sem acompanhamento de melhorias.
Eficácia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os dados obtidos muitas vezes não são essenciais nas demandas de cada segmento. ✓ Impacto insuficiente da avaliação na gestão. ✓ Principais aspectos regulatórios no instrumento.

Fonte: Adaptado de Heiderscheidt e Forcellini (2023)

A identificação dos fatores associados ao uso dos resultados da avaliação e das lacunas de conhecimento, associadas ao processo, resultado e eficácia torna possível a compreensão e a identificação das principais barreiras e dos facilitadores para o uso ou não dos resultados da avaliação pela gestão. A análise desses fatores

pode subsidiar encaminhamentos à CPA no sentido de melhorar a prática da AAI, possibilitando efetividade na utilização dos seus resultados.

2.1.5 Articulação entre a autoavaliação e a avaliação externa

A autoavaliação é um indicador a ser considerado quando acontecem as avaliações para credenciamento e credenciamento institucional, prevista no instrumento de avaliação externa.

Conforme a Nota Técnica Inep/Daes/Conaes nº 065 em sua introdução, um dos fundamentos para a elaboração de sugestões de confecção dos relatórios de autoavaliação das IES foi o “Instrumento de Avaliação Institucional Externa”, publicado em 2014. Isso evidencia a influência da avaliação externa nos processos de avaliação interna. De acordo com Oliveira (2023), esse fundamento fortalece a autoavaliação, tornando-a ponto de partida e referência para a avaliação externa, e significativa nas ações de gestão e de planejamento.

Em relação à articulação entre a autoavaliação e a avaliação externa, Dias Sobrinho (2008) menciona a integração da avaliação interna e externa. Dessa forma, o relatório produzido pela CPA resultante do processo de autoavaliação é relevante nas avaliações *in loco* feitas pelos avaliadores do Inep.

A avaliação externa é um dos pilares avaliativos do Sinaes, sendo realizada por avaliadores (externos) selecionados e treinados pelo Inep/MEC. O processo de AE é composto por duas etapas: i) a visita dos avaliadores à instituição; e ii) a elaboração do relatório de avaliação institucional.

Na primeira etapa, os avaliadores analisam o relatório de AAI e, por meio da interação com os dirigentes, corpo docente, discente e técnico administrativo, os avaliadores externos identificam “o como” são desenvolvidas as atividades da IES. A comissão também tem acesso aos documentos e às instalações da IES, a fim de obter informações adicionais necessárias para que o processo seja o mais completo possível.

A segunda etapa consiste na elaboração do relatório de avaliação institucional, tendo por base o relatório de AAI, bem como os indicadores mensurados e as informações apresentadas pela IES. Esse processo culmina na obtenção do Conceito Institucional (CI).

O CI é determinado com base nos pesos atribuídos aos cinco eixos do instrumento de avaliação. Em 2017, foram publicados os novos instrumentos de AE para atos de autorização e reconhecimento de cursos, bem como para o credenciamento e credenciamento institucional (Brasil, 2017c). Embora todos os instrumentos utilizados para AE *in loco* façam menção e análise da AAI, o instrumento que examina esse item de maneira mais aprofundada é o de credenciamento institucional (Zimmermann, 2021).

Conforme Brasil (2017c), para o credenciamento e a transformação de Organização Acadêmica, o eixo de planejamento e avaliação institucional é composto por quatro indicadores. O Quadro 6 detalha esses indicadores e os critérios do instrumento de AE relacionados à AAI os quais, quando cumpridos, resultam no conceito máximo 5 – Muito bom.

Quadro 6 – Indicadores e Critérios vinculados à autoavaliação institucional

Indicadores	Critérios
Indicador 1.1 - Evolução institucional a partir dos processos de Planejamento e Avaliação Institucional	O Relato Institucional examina e resume a trajetória da IES, o conceito de avaliações externas, o desenvolvimento e a divulgação dos processos de AAI, o plano de melhorias e os processos de gestão baseados nas AE e AI. Além disso, mostra a implementação de ações efetivas na gestão da IES, destaca a evolução institucional e é utilizada pelos gestores, docentes/colaboradores e discentes.
Indicador 1.2 - Processo de autoavaliação institucional	O processo de AAI atende às necessidades institucionais, servindo como um instrumento de gestão e de ação acadêmico-administrativa para a melhoria institucional, evidenciando que todos os segmentos da comunidade acadêmica estão engajados os e se apropriando dos resultados.
Indicador 1.3 - Autoavaliação institucional: participação da comunidade acadêmica	O processo de AAI inclui a participação da sociedade civil organizada e de todos os segmentos da comunidade acadêmica, garantindo que nenhum grupo tenha predominância. Utiliza uma variedade de instrumentos de coleta e demonstra um aumento crescente de participação.
Indicador 1.4 - Autoavaliação institucional e avaliações externas: análise e divulgação dos resultados	Os resultados divulgados, relacionados à AAI e às avaliações externas, são detalhados e utilizados por todos os segmentos da comunidade acadêmica.
Indicador 1.5 – Relatórios de autoavaliação	Os relatórios de autoavaliação seguem o cronograma de postagem para cada triênio, incluindo os relatórios parciais e final conforme o planejamento da CPA. Mantêm uma clara relação entre si, influenciam o processo de gestão da instituição e incentivam mudanças inovadoras.

Fonte: Adaptado de Brasil (2017c, p. 9-11)

Para Creutzberg (2017), a integração da autoavaliação no instrumento de avaliação externa, junto à dimensão de planejamento, é um avanço, pois pode influenciar a visão dos gestores sobre a autoavaliação institucional como efetiva ferramenta de gestão.

Dessa forma, percebe-se a relevância da AAI no processo avaliativo da educação superior brasileira e também a importância das ações de AAI e AE serem realizadas de forma combinada e complementar, pois a AE é um instrumento crucial e organizador das ações da instituição, exigindo sistematização e o inter-relacionamento do conjunto de informações quantitativas e qualitativas, além de juízos de valor sobre a qualidade das práticas da instituição.

2.2 Meta-avaliação

Desde o início da década de 1960, a definição de padrões de legitimidade, qualidade técnico-científica e ética tem sido uma preocupação para os avaliadores englobando tanto a perspectiva dos usuários quanto a dos próprios avaliadores (Santos *et al.*, 2021). Ainda segundo os autores, associações profissionais de avaliação, instituições internacionais voltadas para o desenvolvimento econômico e social, e instituições acadêmicas têm se empenhado em adaptar, desenvolver e implementar padrões de qualidade e boas práticas para o campo avaliação. Para Zimmermann e Alves (2022), a meta-avaliação está presente desde o início de qualquer avaliação, uma vez que sempre ocorre a formação de opiniões sobre a qualidade do processo avaliativo, mesmo que essas opiniões não sejam formalizadas.

No Brasil, os procedimentos meta-avaliativos foram intensificados nos últimos anos com o crescimento dos sistemas de avaliação desenvolvidos por meio das políticas públicas de educação. Nesse sentido, é necessário avançar tanto na identificação e no desenvolvimento de referenciais de análise quanto na prática da meta-avaliação dos processos internos de avaliação realizados pelas IES. Para Davok (2006), há uma lacuna na divulgação de relatórios de meta-avaliação e nas diretrizes teórico-metodológicas para sua implementação.

A Lei do Sinaes estabelece a necessidade da meta-avaliação, tratando-a como uma forma de retroalimentação do sistema avaliativo. Por meio da análise dos resultados, é possível identificar pontos fracos ou fortes dos processos avaliativos anteriores. As análises e as recomendações resultantes desse processo devem ser

incluídas no relatório final (Brasil, 2004b). No entanto, conforme Oliveira (2017), apesar dos esforços do MEC, para a institucionalizar a meta-avaliação no Brasil, ainda não foram conduzidas pesquisas que ofereçam diretrizes, critérios e orientações procedimentais adequadas.

Diante desse contexto, este capítulo apresenta o histórico, os conceitos da meta-avaliação destacando a necessidade de sua realização, bem como os tipos de meta-avaliação e seus padrões utilizados por meta-avaliadores na área educacional.

2.2.1 Histórico

A meta-avaliação começou a ser discutida na década de 1960. De acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), na época, vários pesquisadores, incluindo Scriven, Stufflebeam e Stake, começaram a investigar o que se caracterizava uma boa avaliação em contraste com uma avaliação ruim. Como resultado, eles apresentaram listas e critérios para avaliar avaliações, mas não havia consenso entre os autores, o que gerava dúvidas entre quais listas ou critérios seriam mais eficazes.

Em termos de padrões de qualidade para as experiências avaliativas, os EUA têm sido referência mundial. Em 1974, três associações norte-americanas: *American Psychological Association* (APA), *American Educational Research Association* (AERA) e *National Council on Measurement in Educational* (NCME) propuseram uma força tarefa para revisar os padrões de seus testes, o que culminou em um ambicioso projeto iniciado em 1975 sob a direção de Daniel Stufflebeam, no Centro de Avaliação da *Western Michigan University*. Assim, foi criado o *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE) ou Comitê Misto sobre Diretrizes para a Avaliação Educacional formado por representantes de várias instituições profissionais norte-americanas e canadenses, além de inúmeros avaliadores profissionais.

Esse trabalho teve como resultado a publicação, em 1981, do *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials* (ou Padrões para Avaliações de Programas, Projetos e Materiais Educacionais). No entendimento de que deveria haver uma equipe permanente voltada para a manutenção e melhoria dos padrões, o Comitê se institucionalizou, transformando-se em uma organização sem fins lucrativos que, em 1989, tornou-se certificada, submetendo seus padrões ao *American National Standards Institute* (ANSI).

Após uma década de uso e de aceitação internacional, o *Joint Committee* ampliou o escopo dos padrões, ampliou o escopo dos padrões para incluir a avaliação de programas em diversas áreas. Foram feitos ajustes e adições necessários para essa nova finalidade, resultando na publicação, em 1994, da segunda edição, intitulada *Os Padrões de Avaliação de Programas* (Worthen; Sanders; Fitzpatrick, 2004).

Em 2004, dez anos após a publicação da 2ª edição, foi iniciado o processo de elaboração e desenvolvimento para a publicação da 3ª edição, em 2011, intitulada *The Program Evaluation Standards: a guide for evaluators and evaluation users* (Os Padrões de Avaliação de Programas: um guia para os avaliadores e usuários de avaliação). Essa edição possui semelhanças em vários aspectos com as edições anteriores de 1981 e 1994, porém, além dos quatro atributos já apresentados (Utilidade, Viabilidade, Apropriação e Precisão), inclui o atributo da Responsabilização sobre a avaliação.

Os critérios do JCSEE são formados por trinta tópicos, devidamente fundamentados com suas respectivas definições, diretrizes, apontamentos de erros comuns e exemplos de aplicabilidade, agrupados conforme sua contribuição para cada um desses cinco atributos. Atualmente, o JCSEE compila três conjuntos de documentos que guiam as atividades em meta-avaliação: *The Program Evaluation Standards*, *The Personnel Evaluation Standards*, *The Classroom Assessment Standards for Prek-12 Teachers* (JCSEE, 2019).

Nesta pesquisa, será enfatizado o primeiro documento *The Program Evaluation Standards*, uma vez que os dois últimos tratam de questões específicas relacionadas às boas práticas profissionais em avaliação e à avaliação do desempenho de docentes.

2.2.2 Conceito

A meta-avaliação, para Scriven (1991), é a avaliação de uma avaliação, ou seja, um processo que descreve, julga e sintetiza as funções e práticas de uma avaliação, utilizando-se de padrões e critérios previamente propostos e validados.

Segundo Dias Sobrinho (2000), a meta-avaliação é compreendida como a práticas de reflexão contínua sobre o processo avaliativo, determinando pontos fortes e pontos fracos da avaliação primária.

Para Elliot (2011), meta-avaliação é a verificação da qualidade da própria avaliação com base em diversos critérios. Sob essa perspectiva, a meta-avaliação analisa tanto a qualidade do desenvolvimento do processo avaliativo quanto a eficiência desse processo. Essa autora complementa que a meta-avaliação, no âmbito dos programas educativos, pode ser considerada como a evolução da avaliação, ao constatar se a avaliação realizada alcançou os objetivos definidos, cumpriu a missão e se os instrumentos utilizados foram adequados para obter as informações.

De acordo com Stufflebeam (2000), a meta-avaliação avalia o processo de avaliação com base em: i) quatro parâmetros de adequação técnica, que são validade interna e externa, confiabilidade e objetividade; ii) seis parâmetros de utilidade, que incluem relevância, importância, abrangência, credibilidade, oportunidade e disseminação e um parâmetro de relação custo-benefício.

Davok (2006) elucida e descreve os parâmetros de adequação técnica, utilidade e a relação custo-benefício por meio de questionamentos (Quadro 7).

Quadro 7 – Critérios de Adequação Técnica, utilidade e custo-benefício

Adequação Técnica		
Parâmetros	Conceito	Questões para a meta-avaliação
Validade Interna	Os resultados da avaliação devem ser precisos, entendíveis e responder às questões de avaliação.	<ul style="list-style-type: none"> i) Há informação suficiente sobre o processo que será avaliado? ii) O desenho do processo avaliador respondeu aos objetivos que eram buscados por quem o implementou? iii) A metodologia definida (qualitativa ou quantitativa) é apropriada para conseguir resultados válidos? iv) Os resultados são confiáveis?
Validade Externa	Relacionado à generalização dos resultados obtidos pela avaliação, ou seja, define as extrapolações que se quer realizar com os resultados.	<ul style="list-style-type: none"> i) Os resultados alcançados respondem a quais objetivos? ii) Quais <i>stakeholders</i> são beneficiados pelos resultados? iii) Os resultados são válidos apenas para a amostra estudada ou podem ser generalizados a outros grupos? iv) Os resultados são uma estimativa do que pode ocorrer em avaliações posteriores como essa?
Confiabilidade	Refere à exatidão dos dados que são utilizados para fazer a avaliação e à consistência interna dos resultados.	<ul style="list-style-type: none"> i) Quão consistentes são os resultados obtidos a partir dos dados coletados? ii) A metodologia é adequada? iii) Os instrumentos de coleta e análise de dados são efetivos?
Objetividade	Relacionado à interpretação dos dados e à comunicação	<ul style="list-style-type: none"> i) Os resultados foram divulgados com juízos adequados?

	dos resultados, de maneira a não conduzir leituras ambíguas.	ii) Foram documentados, ou simplesmente respondem à experiência dos participantes do processo avaliador e às suas percepções? iii) Foram distorcidos pelo avaliador para responder a outros interesses (próprios, do patrocinador ou de outros <i>stakeholders</i>)?
Utilidade		
Relevância	Refere-se à finalidade da avaliação. Esse critério exige que os <i>stakeholders</i> e os objetivos da avaliação sejam definidos, pois eles orientam as perguntas a serem respondidas. A comparação entre esses elementos determinará a relevância do processo.	i) Quem são os <i>stakeholders</i> ? ii) Que informações foram requeridas por eles? iii) Até que ponto o design de avaliação foi responsivo à finalidade declarada e às necessidades de informação dos <i>stakeholders</i> ?
Importância	Refere-se à existência de uma clara e correta escolha dos dados necessários e obtidos para chegar aos resultados do processo avaliador.	O avaliador escolheu os dados mais apropriados e significativos para os propósitos da avaliação?
Abrangência	Refere-se à limitação dos dados e resultados, ou seja, este critério determina até onde os resultados publicados podem ser aplicados.	A informação produzida tem extensão suficiente para responder às perguntas da avaliação e sob quais critérios e padrões os dados foram avaliados?
Credibilidade	Refere à confiança que os <i>stakeholders</i> depositam na equipe de avaliação, uma vez que frequentemente, eles não possuem condições de avaliar a adequação técnica da avaliação.	Os resultados são divulgados tal como obtidos?
Oportunidade	Refere-se à disponibilidade da informação em tempo hábil para apoiar as decisões.	Os resultados foram apresentados no momento adequado, dentro do cronograma previsto?
Disseminação	Refere-se à capacidade de garantir que os <i>stakeholders</i> interessados nos resultados da avaliação recebam e utilizem efetivamente essas informações.	Os resultados certos chegaram às pessoas certas?
Relação Custo-Benefício		
Custo-Benefício	Refere-se à necessidade de conduzir a avaliação com o menor custo possível, porém sem prejuízo à qualidade.	Os resultados da avaliação valeram o custo implicado na sua realização?

Fonte: Elaborado a partir de Davok (2006)

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) enfatizam o aspecto de juízo de mérito e valor em suas abordagens ao tema, sendo que a ideia de mérito está ligada ao atendimento a critérios e padrões instrumentais e, a concepção de valor, ligada ao atendimento das necessidades dos *stakeholders* (Stufflebeam; Schinkfield, 1985).

Para Díaz (2001), é importante inserir a meta-avaliação no universo das explicações de caráter axiológico, ideológico e epistemológico de uma avaliação. Em seu entendimento, meta-avaliar é um processo social de aprendizagem cujo objetivo está em compreender não só a dimensão técnica, mas também, ética e política e interpretar a avaliação, dessa forma, pressupõe retroalimentação e aprendizagem acerca do processo avaliativo. Nesse sentido, é preciso que a meta-avaliação se direcione a apreender a avaliação para além dos seus resultados, ou seja, analisá-la a partir da totalidade de seus múltiplos e complexos determinantes.

Segundo Pinheiro (2018), é possível compreender que a definição do que é avaliar, do como avaliar, para que avaliar e para quem avaliar vai além de uma mera formalidade técnica e metodológica, expressando intencionalidades e destacando o avaliar para eficiência e eficácia, para a produtividade e para a racionalização dos recursos.

2.2.3 Tipos, abordagens de meta-avaliação

Analisando os tipos de meta-avaliação e os elementos que caracterizam os modelos ou padrões adotados, podem-se identificar com mais precisão os pressupostos que a orientam. Nesta subseção, apresentam-se os tipos, abordagens e padrões levando em consideração as diferenças conceituais e os elementos da meta-avaliação que indicam seus marcos referenciais.

Stufflebeam (2000) distingue dois tipos de meta-avaliação: formativa e somativa. As meta-avaliações formativas são realizadas durante o planejamento ou na execução de uma avaliação, auxiliando os avaliadores na elaboração, condução, aprimoramento e interpretação dos estudos de avaliação. Elas são consideradas formativas quando ocorrem durante o processo avaliativo, com o objetivo de garantir que a avaliação está sendo realizada de maneira adequada e que as informações geradas atendem às necessidades dos *stakeholders*, e também fornecer dados que aprimorem o processo de avaliação (Davok, 2006).

Goulart (2018) corrobora esse conceito ao afirmar que a avaliação formativa ocorre durante a implementação, monitorando o progresso e oferecendo retroalimentação para assegurar a qualidade da avaliação. Essa abordagem foca no aprendizado, na melhoria e na identificação de pontos fortes e fracos. O objetivo é ajustar aspectos que não estão funcionando de maneira eficaz no objeto avaliado (Patton, 2005).

As meta-avaliações somativas são realizadas após a conclusão de uma avaliação e auxiliam o público na identificação dos pontos fortes e fracos da avaliação, além de avaliar seu mérito e valor, com base nos padrões de boas práticas. Elas são consideradas somativas, pois ocorrem ao final do processo, por meio de uma análise detalhada do processo e dos resultados, com o objetivo de avaliar seu desempenho e identificar os seus pontos fortes e fracos (Scriven, 1969).

Conforme Dias Sobrinho (2003), a avaliação somativa é realizada após a conclusão de todo o processo avaliativo, concentrando-se na avaliação finalizada e em seus relatórios. O objetivo da avaliação é compreender o que foi realizado, o que não foi feito e qual foi o impacto da avaliação (JCSEE, 2014).

Penna Firme e Letichevsky (2002) afirmam que a meta-avaliação somativa foca principalmente na avaliação do mérito e da relevância da avaliação ao final do processo, sempre com base nos padrões de avaliação estabelecidos. Segundo as autoras, o objetivo dessa abordagem é investigar e julgar se a avaliação atende aos critérios de uma avaliação efetiva, auxiliando na tomada de decisões sobre mudanças, continuidade ou interrupção das atividades avaliativas. Assim, trata-se de um julgamento de qualidade realizado ao final do programa, que revela o valor e o mérito da avaliação, destacando em que medida ela atende aos padrões e critérios de boas práticas de avaliação, ou seja, sua credibilidade (Grego, 2010).

Conforme Hanssen, Lawren e Dunet (2008), a meta-avaliação idealmente deve ser realizada durante o andamento do processo, permitindo assim contribuições para seu aprimoramento. No entanto é comum que as meta-avaliações sejam conduzidas após a conclusão da avaliação, utilizando dados já disponíveis e conduzindo poucas entrevistas com avaliadores e pessoas envolvidas com o programa ou serviço avaliado.

O JCSEE recomenda e destaca a importância de realizar as avaliações tanto de forma formativa quanto somativa. Segundo Stufflebeam (2001), as meta-avaliações devem desempenhar um papel formativo para auxiliar no sucesso da

avaliação e um papel somativo para ajudar os interessados a avaliarem o mérito e o valor da avaliação. Com base nessas definições, entende-se que a meta-avaliação formativa pode melhorar a avaliação antes que seja tarde demais, enquanto a meta-avaliação somativa pode aumentar a credibilidade dos resultados (Worthen; Sanders; Fitzpatrick, 2004).

Para nortear os estudos de meta-avaliação, Stufflebeam (1974) recomenda três etapas: (i) verificar as necessidades de informação; (ii) obter a informação necessária; e (iii) analisar as informações e fazer recomendações ou julgamentos. Nesse sentido, a metodologia da meta-avaliação deve contemplar a definição de perguntas, a coleta e análise da informação necessária, e o uso da informação produzida para responder às perguntas da meta-avaliação.

De acordo com Elliot (2011), diferentes tipos de avaliação exigem procedimentos meta-avaliativos específicos. Esses procedimentos são amplamente discutidos na literatura internacional, com o JCSEE, um dos principais marcos nesta área. Outros procedimentos relevantes incluem os desenvolvidos por Daniel Stufflebeam, que organizou os padrões publicados pelo JCSEE, e os de Michael Scriven, ambos reconhecidos como referências internacionais na área. Como a presente pesquisa visa “avaliar uma avaliação” já concluída, trata-se, portanto, de uma meta-avaliação somativa, dessa forma são apresentadas as orientações encontradas na literatura para a realização de meta-avaliações: Lista Chave de Verificação da Avaliação – Scriven, Critérios Fundamentais de Davidson e a proposta do JCSEE (2011).

2.2.4 Lista Chave de Verificação da Avaliação - Scriven

A Lista Chave de Verificação da Avaliação ou *Key Evaluation Checklis* (KEC) foi desenvolvida e revisada por Scriven (2007). Seu objetivo é orientar e destacar os principais aspectos a serem verificados em um relatório de avaliação, visando fornecer um diagnóstico sobre a qualidade desse relatório.

Essa abordagem avalia a qualidade por meio de quatro componentes principais de uma avaliação e de seu relatório: 1) Preliminares; 2) Fundamentos; 3) Subavaliações; 4) Conclusões. Para Elliot (2011), na meta-avaliação, a lista chave de verificação orienta cada ponto de verificação do relatório de avaliação. Davidson (2005) elaborou uma legenda para a Lista Chave de Scriven, com o objetivo de facilitar

sua utilização, como um guia de referência para a avaliação. De acordo com o autor, é uma ferramenta eficaz para o verificar a validade de uma avaliação. O Quadro 8 apresenta a Lista Chave de Verificação de Avaliação.

Quadro 8 – Lista chave de verificação de avaliação

	Ponto de Verificação	Julgamento (A – E)	Justificativa do Julgamento
Preliminares	I. Sumário Executivo		
	II. Prefácio		
	III. Metodologia		
Fundamentos	1. Antecedentes e Contexto		
	2. Descrições e Definições		
	3. Consumidores		
	4. Recursos		
	5. Valores		
Subavaliações	6. Processo		
	7. Resultados		
	8. Custos		
	9. Comparações		
	10. Exportabilidade		
Conclusões	11. Síntese		
	12.Recomendações e Explicações		
	13.Responsabilidade e Justificativa		
	14. Relatório e apoio		
	15. Meta-avaliação		

A = Alcança todos os aspetos principais e os expressa de forma clara e concisa.
 B = Alcança a maioria dos aspetos relativos, não atingindo um ou dois deles, ou trata dos ingredientes principais, mas não é 100% claro.
 C = Alcança, mas perde alguns aspetos cruciais e importantes. É desorganizado ou pouco claro.
 D = Há um ou dois elementos que parecem abordar o ponto de forma implícita, mas o tratamento é deficiente.
 E = Não aborda o ponto de forma alguma

Fonte: Adaptado de Scriven (2007) *apud* Davidson (2005, p. 217).

De acordo com Elliot (2011), cada componente do Quadro 8 representa um nível para se meta-avaliar a avaliação:

1. Preliminares: esta seção busca identificar a avaliação por meio dos itens I, II e III. O Sumário Executivo fornece uma visão geral sintética dos resultados, com o objetivo de resumir os principais pontos relacionados aos itens 11 a 15 da Lista Chave de Verificação de Avaliação (Scriven, 2007). O Prefácio esclarece quem encomendou a avaliação, as razões principais, as questões avaliativas e os interessados ou públicos que aguardam os resultados ou deles necessitam. Se o relatório da avaliação não incluir esses componentes, as informações devem ser extraídas do texto

existente. A Metodologia descreve os procedimentos utilizados, incluindo o desenho e a abordagem da avaliação, entre outros aspectos. O objetivo é entender as necessidades para o desenvolvimento das etapas metodológicas da avaliação e como foram implementadas, além de identificar o que era necessário e não foi incorporado ao processo avaliativo.

2. Fundamentos da avaliação: abrange a razão de ser do objeto avaliado, que pode ser um projeto, programa, material, serviço prestado, entre outros. Esta seção inclui a descrição do objeto, a indicação dos principais interessados, os recursos disponíveis para manter o objeto e garantir sua eficácia em atingir seus propósitos, bem como os valores adotados pelo avaliador em relação aos requisitos legais, éticos, profissionais e aos valores culturais, históricos, tradicionais, científicos, tecnológicos, políticos e econômicos (Scriven, 2007).

3. Subavaliações: referem-se ao processo e aos resultados ou impactos da avaliação, considerando os custos, que são um elemento essencial para determinar o valor. Incluem comparações dos componentes entre um programa e outro mais eficaz e a capacidade dos componentes da avaliação de serem aplicáveis em outros futuros contextos. Segundo Elliot (2011), a relevância geral da avaliação também se insere nesse nível, englobando o que está funcionando bem, o que está faltando, e o melhor uso dos recursos, sempre respeitando a relação custo-efetividade.

4. Conclusões: incluem dois pontos opcionais: recomendações e explicações, e a responsabilidades pelos resultados e possíveis justificativas. De acordo com Elliot (2011), nem sempre uma avaliação inclui essas informações. O aspecto relacionado ao relatório e ao apoio para a divulgação dos resultados aborda os formatos e os destinatários dos relatórios. Além disso, a autora destaca que o último aspecto se refere à meta-avaliação, garantindo que todos os aspectos tenham sido abordados e que o relatório forneça respostas sobre os pontos fortes e fracos da avaliação, bem como as conclusões sobre as categorias essenciais de padrões de avaliação: utilidade, viabilidade, adequação e precisão.

2.2.5 Critérios fundamentais de Davidson

Davidson (2005) fornece um guia detalhado para avaliar uma avaliação, destacando os principais tipos de perguntas que os avaliadores frequentemente

precisam responder e como essas questões estão relacionadas a escolhas metodológicas. O autor sugere que, ao se avaliar um relatório de avaliação, deve-se verificar se os critérios de validade, utilidade, conduta, credibilidade e custos foram atendidos, conforme descrito a seguir:

✓ Validade da avaliação: refere-se à relação entre as conclusões apresentadas pelo avaliador e as justificativas que as sustentam. O avaliador utiliza tanto os fatos e dados coletados quanto os valores atribuídos ao julgar a relevância desses dados para chegar as conclusões. Na meta-avaliação é necessário verificar as fontes de dados usadas pelo avaliador e as associações feitas entre fatos e valores, a fim de validar se as conclusões estão devidamente justificadas. De acordo com Elliot (2011), a meta-avaliação deve questionar o que foi feito para assegurar que o avaliador fez as perguntas corretas, dimensionou a avaliação de forma adequada e identificou se algo importante foi omitido. Além disso, como os avaliadores enfrentam limitações de tempo, orçamento e pessoal, a meta-avaliação deve considerar essas restrições, pois elas podem impactar a validade das conclusões.

✓ Utilidade de uma avaliação: refere-se à necessidade que um grupo de interessados tem em relação aos resultados obtidos. A avaliação e seus resultados devem ser “[...] relevantes para as questões ou decisões dos interessados; pontuais, de modo que estejam disponíveis quando as pessoas necessitarem tomar decisões, e comunicados claramente em linguagem, mídia e canais de comunicação apropriados” (Davidson, 2005, p. 209). A meta-avaliação deve verificar a extensão em que os resultados da avaliação estão sendo utilizados, o que serve como um indicador importante do cumprimento do critério de utilidade. Quanto mais os resultados são aplicados pelos participantes ou interessados, maior é a conformidade com o critério de utilidade.

✓ Conduta: esse requisito é mais relevante para o processo da avaliação do que para o relatório final. O meta-avaliador deve verificar se o avaliador respeitou os padrões legais, éticos, profissionais, culturais e de imparcialidade durante o processo de avaliação. Dependendo do objeto avaliado, os padrões legais podem se referir a legislações locais, nacionais ou até internacionais. Os padrões éticos visam garantir que os participantes não sejam expostos a risco, assegurar seu consentimento para participar da avaliação e proteger a confidencialidade dos dados e informações obtidos. As diretrizes de conduta profissional estão ligadas ao desempenho esperado

dos avaliadores e são apresentadas no documento elaborado pela *American Evaluation Association* (AEA) intitulado "Princípios Orientadores para Avaliadores". (Worthen; Sanders; Fitzpatrick, 2004). Na avaliação, a participação ativa dos envolvidos é essencial tanto para o processo avaliativo quanto para a meta-avaliação.

✓ Credibilidade de uma avaliação: está diretamente relacionada com a aceitação, dos resultados e das suas fontes pelos interessados. De acordo com Davidson (2005), os elementos fundamentais da credibilidade da avaliação são: a) Familiaridade com o contexto refere-se ao conhecimento sobre a estrutura, organização, critérios e padrões do projeto avaliado, bem como, à compreensão do grupo para garantir que os resultados sejam apresentados de forma mais clara possível aos *stakeholders*; b) Independência, imparcialidade, e/ou falta de conflito de interesse são os fatores essenciais para manter a credibilidade da avaliação. O avaliador não deve ter preferências por qualquer grupo de *stakeholders*, nem apresentar julgamentos parciais, o que está relacionado a ética profissional de atuação; c) Expertise em avaliação e na matéria sob investigação refere-se ao conhecimento e à competência do avaliador em relação às atividades e ao tema em questão.

✓ Custos de uma avaliação: devem ser avaliados em relação aos seus benefícios, uma vez que toda avaliação envolve diferentes tipos de custos. É essencial encontrar um equilíbrio entre os custos e os benefícios da avaliação. A análise da relação custo-benefício também deve ser considerada durante a meta-avaliação.

Davidson (2005) recomenda que a avaliação dos critérios descritos acima seja realizada por meio da análise dos aspectos da Lista Chave de Verificação da Avaliação, elaborada por Scriven (1969), e de certos padrões de avaliação definidos pelo JSCEE (2011).

Souza, De Souza Côrtes e Elliot (2018) mencionam que a utilização dos critérios meta-avaliativos de Davidson proporciona um conjunto conciso de atributos.

2.2.6 O meta-avaliador

Whorthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) destacam que os meta-avaliadores devem não apenas ter competência para realizar a avaliação original, mas também para revelar a qualidade dessa avaliação. No entanto, eles mencionam a dificuldade em encontrar profissionais qualificados para essa função e sugerem três alternativas:

- a) O avaliador original realizando a meta-avaliação: embora não seja a melhor opção, pode ser uma solução quando não há uma alternativa. Nesse caso é preferível que o próprio avaliador avalie seu trabalho do que não haver uma reavaliação;
- b) O cliente, o interessado ou o consumidor, como meta-avaliador: essa abordagem depende da competência técnica do cliente para julgar com base em critérios previamente estabelecidos, no entanto essa estratégia pode apresentar riscos;
- c) Avaliadores competentes: em geral, os meta-avaliadores externos têm mais credibilidade que os internos, e uma equipe pode ser mais eficaz do que um único avaliador. O perfil do meta-avaliador deve incluir as mesmas competências exigidas para um avaliador, como competências técnicas e a imparcialidade.

De acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), a AEA definiu cinco princípios orientadores para os profissionais da avaliação:

- ✓ **Investigação sistemática:** deve ser fundamentada em dados sobre o objeto de estudo e atender aos seguintes critérios: a) Adotar diretrizes técnicas apropriadas ao longo do processo para garantir a precisão e a credibilidade das informações geradas; b) Considerar as vantagens e limitações tanto das questões de avaliação quanto das diferentes abordagens disponíveis para respondê-las; c) Descrever os métodos e abordagens de forma clara e detalhada, possibilitando que outros compreendam, interpretem e critiquem o trabalho. É essencial esclarecer as limitações da avaliação e dos seus resultados; e d) Explorar os valores, teorias, premissas, métodos, resultados e análises que influenciam de forma significativa a interpretação das investigações avaliativas.
- ✓ **Competência:** os avaliadores devem demonstrar competência perante os interessados e: a) Ter a formação, habilidades, qualificações e experiências necessárias para realizar as tarefas propostas na avaliação; b) Trabalhar dentro dos limites de sua formação e competência, recusando-se a realizar avaliações que excedam substancialmente essas competências; c) Quando recusarem um pedido ou considerarem o trabalho inviável ou inadequado, devem comunicar claramente todas as limitações significativas que a avaliação teria caso fosse aceita; e d) Continuar a desenvolver suas competências para garantir a melhor qualidade possível no trabalho de avaliação.
- ✓ **Integridade e honestidade:** os avaliadores devem garantir a honestidade e a integridade ao longo do processo de avaliação, sendo essencial: a) Definir claramente

com os interessados as atividades a serem realizadas, as limitações metodológicas, o alcance dos resultados prováveis, e os usos dos dados coletados; b) Documentar quaisquer modificações feitas nos planos originais, bem como as razões para essas mudanças; c) Avaliar seus próprios interesses e os de terceiros na condução e nos resultados da avaliação; d) Identificar e divulgar qualquer papel ou relação com o objeto da avaliação que possa representar um conflito de interesses significativo com seu trabalho profissional; e) Não adulterar procedimentos, dados ou conclusões. Os avaliadores devem garantir a integridade dos procedimentos, dados e conclusões, evitando qualquer forma de adulteração. É fundamental que se esforcem para prevenir ou corrigir o uso indevido de seu trabalho por terceiros. Se acreditarem que procedimentos ou atividades podem resultar em informações ou conclusões inadequadas, devem comunicar suas preocupações ao cliente. Além disso, exceto em casos de força maior, devem divulgar todas as fontes de financiamento da avaliação e a origem do pedido de estudo.

✓ Respeito pelas pessoas: os avaliadores devem assegurar a segurança, a dignidade e a autoestima das pessoas que fornecem informações, dos participantes e de outros envolvidos. Para isso devem: a) Seguir os padrões éticos e diretrizes profissionais atuais, avaliando os riscos, danos e responsabilidades que possam afetar os participantes; b) Buscar maximizar os benefícios associados aos pontos fortes da avaliação e minimizar, na medida do possível, os danos desnecessários provenientes dos pontos fracos, sem comprometer a integridade dos resultados da avaliação; c) Conduzir as avaliações e comunicar os resultados maneira a respeitar a dignidade e autoestima dos envolvidos; d) Promover a equidade social, quando possível, garantindo que os participantes possam receber benefícios em troca de sua participação; e) Reconhecer e respeitar as diferenças culturais, religiosas, de gênero, deficiência, idade, orientação sexual e etnia dos participantes, considerando as implicações dessas diferenças ao planejar, conduzir, analisar e relatar as avaliações.

✓ Responsabilidade pelo bem-estar geral e público: os avaliadores devem reconhecer e considerar a diversidade de interesses e valores relacionados ao bem-estar geral comum. Para isso, é fundamental: a) Incluir perspectivas e interesses significativos de todos os *stakeholders* e justificar a omissão de quaisquer visões ou grupos relevantes; b) Avaliar não apenas as atividades imediatas e resultados dos objetos de avaliação, mas também as premissas gerais, implicações e possíveis efeitos futuros; c) Assegurar que todos os interessados tenham acesso às

informações da avaliação e se esforçar para divulgá-las de forma abrangente; d) Equilibrar as necessidades dos interessados com outras demandas relevantes; e) Adotar uma perspectiva ampla que vá além dos interesses de uma parte específica, considerando o bem-estar da sociedade como um todo.

Para Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), o sucesso de uma avaliação depende da capacidade do avaliador de perceber e interpretar a realidade de forma precisa, o que enfatiza a importância de uma preparação adequada. Para garantir a competência do avaliador, é crucial que ele possua formação, habilidades, qualificações e experiências necessárias para executar as tarefas propostas. Portanto, o desenvolvimento profissional contínuo dos avaliadores é essencial. Os autores sugerem que esse desenvolvimento pode ser promovido por meio de cursos formais e treinamentos, estudos autodidatas, prática em avaliações e colaboração com outros avaliadores.

No entanto, conforme Goulart (2018), nem sempre os participantes e avaliadores da CPA possuem essa qualificação. Portanto, é crucial que as IES compreendam que a adequada preparação dos avaliadores e participantes nas etapas e fases do processo avaliativo amplia a compreensão sobre o propósito e a importância da avaliação. Isso, por sua vez, aumenta o comprometimento com todo o processo avaliativo.

2.2.7 Padrões para realização da meta-avaliação - JCSEE

Cada edição dos padrões de avaliação publicados pelo JCSEE oferece um conjunto de normas aplicáveis a diversos contextos, fornecendo diretrizes para a concepção, implementação, desenvolvimento e meta-avaliação (Pinto, 2015). Na última edição, de 2011, além dos quatro atributos apresentados nas edições anteriores (Utilidade, Viabilidade, Propriedade e Precisão), foi adicionado o atributo Responsabilização. Os trinta indicadores foram mantidos, mas reorganizados dentro dos cinco atributos, conforme Quadro 9.

No entanto, Yarbrough *et al.* (2011) destacam que os padrões estabelecidos pelo Comitê são orientações, não regras rígidas e obrigatórias, ou seja, os Padrões de Avaliação servem como diretrizes para o processo investigativo, com o objetivo de minimizar erros. Os avaliadores têm a flexibilidade de reformular ou ajustar os atributos conforme as necessidades específicas do objeto avaliado.

Quadro 9 – Lista dos padrões de avaliação do JCSEE

Atributos	Padrões de Avaliação
Utilidade	U1 – Credibilidade do avaliador
	U2 – Atenção aos <i>stakeholders</i>
	U3 – Propósitos negociados
	U4 – Identificação dos valores
	U5 – Informações relevantes
	U6 – Processos e produtos significativos
	U7 – Comunicação e relatórios apropriados e no prazo
	U8 – Preocupação com as consequências e influências da avaliação
Viabilidade	V1 – Gerenciamento do projeto
	V2 – Procedimentos práticos
	V3 – Viabilidade do contexto
	V4 – Uso dos recursos
Propriedade	A1 – Orientação inclusiva e responsiva
	A2 – Acordos formais
	A3 – Respeito aos direitos dos indivíduos
	A4 – Clareza e justiça
	A5 – Transparência e divulgação
	A6 – Conflitos de interesse
	A7 – Responsabilidade fiscal
Precisão	P1 – Conclusões e decisões justificadas
	P2 – Informações válidas
	P3 – Informações confiáveis
	P4 – Explicitação das descrições do propósito e do contexto
	P5 – Gerenciamento das Informações
	P6 – Análise e planos sólidos
	P7 – Explicitação do raciocínio da avaliação
	P8 – Comunicação e relatório
Responsabilização	R1 – Documentação da avaliação
	R2 – Meta-avaliação interna
	R3 – Meta-avaliação externa

Fonte: Adaptado de JCSEE (2011)

Os padrões estabelecidos pelo JSCEE (2011) podem ser empregados para elevar a qualidade e responsabilidade da avaliação. Conforme Yarbrough *et al.* (2011), devido à complexidade da prática avaliativa, é essencial que esses padrões estejam alinhados com o conhecimento prático, os valores e as experiências dos avaliadores para assegurar que os resultados de alta qualidade suportem decisões bem fundamentadas.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) ressaltam a importância e as vantagens de utilizar os padrões para avaliar programas, projetos ou instituições. De acordo com os autores, essas diretrizes auxiliam os avaliadores no planejamento ou revisão das avaliações, na organização da área de avaliação e na supervisão ou auditoria dos processos avaliativos.

A seguir apresenta-se a descrição completa dos atributos e seus respectivos padrões do JCSEE.

Utilidade

Os padrões de utilidade têm como objetivo garantir que a avaliação atenda às necessidades informativas dos usuários potenciais. De acordo com Rodrigues (2022), nessa fase, avalia-se a forma como os dados são obtidos, objetivando a compreensão que as informações obtidas sejam cruciais para o desenvolvimento do programa. São distribuídos em oito padrões correlacionados (JCSEE, 2011):

U1 – Credibilidade do avaliador: as avaliações devem ser conduzidas por profissionais qualificados para garantir que os resultados sejam confiáveis e aceitos. Segundo Yarbrough *et al.* (2011), a credibilidade é baseada no conhecimento teórico e prático do avaliador sobre o objeto de estudo, bem como nas suas experiências anteriores. Rodrigues (2022) destaca que a identificação do potencial do avaliador não deve ser avaliada com base na apreciação ou apoio das partes, mas sim em critérios profissionais e técnicos;

U2 – Identificação dos *stakeholders*: ou seja, dos sujeitos que possuem interesse legítimo ou são atendidos de alguma forma significativa pelo programa (Yarbrough *et al.*, 2011). Assim, é necessário identificar as pessoas envolvidas ou afetadas pela avaliação para que suas necessidades possam ser atendidas;

U3 – Propósitos negociados: esse padrão está vinculado com as necessidades dos *stakeholders*. Dessa forma, os objetivos da avaliação devem ser identificados ou ajustados de acordo com as demandas e expectativas das partes interessadas;

U4 – Identificação dos valores: examinam-se os aspectos valorativos que sustentam os objetivos da avaliação. Assim, os procedimentos e as justificativas utilizadas na interpretação dos resultados devem ser descritos detalhadamente, para embasar os julgamentos de valor;

U5 – Informações relevantes: as avaliações devem gerar informações que respondam a perguntas essenciais sobre o projeto e atendam às necessidades dos *stakeholders*, garantindo que os resultados sejam pertinentes. Para Rodrigues (2022), a relevância está ligada tanto com os dados quanto com sua origem. Uma avaliação só fornece informações relevantes quando a veracidade dos dados pode ser confirmada;

U6 – Processos e produtos significativos: às vezes, mesmo quando uma investigação gera informações relevantes, estas podem não ser exploradas pelos *stakeholders*. Os relatórios da avaliação devem descrever de maneira clara e detalhada o objeto da avaliação, incluindo seu contexto, objetivos, procedimentos e descobertas;

U7 – Comunicação e relatórios apropriados e no prazo: descobertas significativas e relatórios parciais e finais devem ser apresentados aos usuários no momento oportuno, para garantir que possam ser utilizados de forma eficaz. Yarbrough *et al.* (2011) destacam que a comunicação adequada dos relatórios de avaliação é essencial para assegurar a relevância dos resultados perante os *stakeholders*. Informações e resultados que ficam retidos até a conclusão total das atividades podem perder sua relevância;

U8 – Preocupação com as consequências e influências da avaliação: as avaliações devem assegurar o uso responsável e adaptável dos resultados, protegendo contra consequências negativas não intencionais e uso indevido. Esse padrão, orienta os avaliadores a evitarem os usos prejudiciais dos resultados da avaliação. O JCSEE 2011 recomenda a análise dos desdobramentos das atividades de avaliação, tanto durante o processo investigativo quanto após a conclusão do programa.

Santos *et al.* (2021) ressaltam que, para o uso efetivo dos achados de uma avaliação, é essencial identificar crenças, opiniões, atitudes, valores e comportamentos dos *stakeholders*. Além disso, as autoras enfatizam a necessidade de uma reflexão contínua sobre a adequação das práticas e dos padrões utilizados para garantir o uso responsável dos resultados gerados.

Viabilidade

Os padrões de viabilidade, segundo JCSEE (2011), visam garantir que a avaliação seja realista, prudente, diplomática e econômica, com o intuito de aumentar sua eficiência e a eficácia. Esses padrões são divididos em:

V1 – Gerenciamento do projeto: este padrão orienta a implementação de estratégias eficazes para estruturar a avaliação e otimizar a utilização dos recursos disponíveis;

V2 – Procedimentos práticos: os procedimentos avaliativos devem ser práticos e eficientes, minimizando os transtornos durante a coleta das informações e garantindo a funcionalidade do programa;

V3 – Viabilidade do contexto: as avaliações devem reconhecer, monitorar e equilibrar os interesses culturais e políticos, assim como as necessidades dos indivíduos e grupos envolvidos;

V4 – Uso dos recursos: as avaliações devem ser eficientes, produzindo informações suficientes e valiosas para justificar o investimento de recursos.

Propriedade

O atributo propriedade visa garantir que uma avaliação seja realizada de forma juridicamente legítima, ética e com a apropriada consideração pelo bem-estar dos participantes e das pessoas impactadas pelos resultados (JCSEE, 2011).

Esse atributo é composto por sete padrões, representados pela letra A (a letra “A” é utilizada para evitar que esses padrões não sejam confundidos com os padrões de precisão):

A1 – Orientação inclusiva e responsiva: as avaliações devem ser planejadas para ajudar as instituições a discutirem e compreenderem efetivamente as necessidades dos *stakeholders* e das comunidades envolvidas;

A2 – Acordos formais: as obrigações das partes envolvidas no processo avaliativo (o que deve ser feito, como, por quem, e quais são os custos) devem ser documentadas, garantindo que todos cumpram as condições acordadas ou renegociem formalmente, se necessário;

A3 – Respeito aos direitos dos indivíduos: as avaliações devem ser planejadas e conduzidas com a devida atenção à proteção dos direitos e ao bem-estar dos participantes;

A4 – Clareza e justiça: as avaliações devem ser conduzidas e documentadas de maneira clara e justa, atendendo às necessidades e objetivos dos *stakeholders*. O JCSEE recomenda que os resultados das avaliações não sejam apresentados de forma complexa. Em vez disso, devem ser divulgados de maneira acessível e as respostas às questões investigativas devem ser coerentes, alinhando-se ao atributo U7 - comunicação e relatórios apropriados no prazo (Rodrigues, 2022);

A5 – Transparência e divulgação: as avaliações devem oferecer uma descrição completa dos resultados, limitações e conclusões a todos os interessados. No entanto,

antes de cumprir esse requisito, o avaliador deve garantir que a divulgação não comprometa os direitos dos envolvidos;

A6 – Conflitos de interesse: avaliações devem ser conduzidas de forma aberta e honesta, com o objetivo de identificar e resolver quaisquer conflitos de interesses reais ou aparentes, que possam comprometer sua integridade;

A7 – Responsabilidade fiscal: as avaliações devem prestar contas de todos os recursos gastos, assegurando o cumprimento dos procedimentos e processos orçamentários e fiscais estabelecidos.

Precisão

O atributo precisão visa melhorar a confiabilidade e a exatidão das informações, proposições e conclusões, especialmente aquelas que sustentam os julgamentos sobre a qualidade da avaliação (JCSEE, 2011). É distribuído em oito padrões:

P1 – Conclusões e decisões justificadas: as conclusões e decisões devem ser claramente justificadas, levando em conta culturas e contextos nos quais elas têm impacto;

P2 – Informações válidas: as informações resultantes da avaliação devem atender aos objetivos propostos e sustentar interpretações válidas;

P3 – Informações confiáveis: os métodos para a coleta de informação devem ser selecionados e aplicados de maneira a garantir que os dados obtidos sejam suficientemente confiáveis para o propósito a que se destinam;

P4 – Explicitação das descrições do propósito e do contexto: este padrão reforça a importância de considerar o contexto em que a avaliação se desenvolve. O contexto da instituição deve ser analisado detalhadamente, identificando as possíveis influências sobre a instituição avaliada;

P5 – Gerenciamento das Informações: as avaliações devem utilizar métodos sistemáticos para a coleta, revisão, verificação e armazenamento de informações. Este padrão enfoca a organização das informações no relatório e a necessidade contínua de revisar os resultados apresentados, bem como o arquivamento adequado dos dados (Rodrigues, 2022);

P6 – Análise e planos sólidos: as avaliações devem utilizar modelos tecnicamente adequados e análises apropriadas aos seus objetivos. Além de compreender o

programa, é crucial entender a aplicação prática dos métodos e ferramentas de avaliação empregados;

P7 – Explicitação do raciocínio da avaliação: o raciocínio por trás da interpretação das informações, análise dos resultados e das conclusões devem ser claros e completamente documentados. Rodrigues (2022) destaca a importância que o avaliador registre e documente a linha de raciocínio que orientou a condução da avaliação;

P8 – Comunicação e relatório: este padrão enfatiza a importância da publicação adequada dos resultados da avaliação. As informações da avaliação devem ser apresentadas de forma a garantir que sejam acessíveis e protegidas contra equívocos, preconceitos, distorções e erros.

Responsabilização da Avaliação

O atributo responsabilização da avaliação foi incluído na última revisão dos JCSEE, em 2011, com o intuito de incentivar a prestação de contas da avaliação, por meio de uma documentação adequada, em uma perspectiva meta-avaliativa, interna e externa, focada na melhoria dos processos. São três os padrões que englobam esse padrão (JCSEE, 2011):

R1 – Documentação da avaliação: este padrão avalia a existência e a importância dos registros relacionados à avaliação. É essencial documentar de forma completa todos os projetos negociados e implementados, os procedimentos adotados, bem como os dados e os resultados coletados;

R2 – Meta-avaliação interna: este padrão orienta que o processo avaliativo deve ser revisado e analisado pelos próprios avaliadores da avaliação primária. Os avaliadores devem aplicar essas e outras normas relevantes para examinar a prestação de contas do projeto de avaliação, os procedimentos utilizados, as informações coletadas e os resultados obtidos;

R3 – Meta-avaliação externa: recomenda que patrocinadores do programa de avaliação, clientes, avaliadores e *stakeholders* incentivem a realização de meta-avaliações externas utilizando essas e outras normas pertinentes.

Segundo Yarbrough *et al.* (2011), os pressupostos que orientam os estudos meta-avaliativos são baseados nos quatro padrões anteriores, ou seja, a análise da

avaliação primária considera as dimensões utilidade, viabilidade, adequação e precisão. No entanto, o foco da investigação é a própria avaliação, e não o programa em si.

Os padrões apresentados pelo JSCEE (2011) definem as características essenciais para garantir a qualidade de uma avaliação. No entanto, é crucial revisar e adaptar esses os padrões conforme o contexto, uma vez que foram inicialmente desenvolvidos para os Estados Unidos e Canadá. O próprio *Joint Committee* recomenda considerar o contexto cultural e a adequação desses critérios ao tipo de avaliação e à realidade local para sua implementação eficaz (Oliveira, 2023).

O Quadro 10 traz os trinta padrões, organizados em categorias: utilidade, viabilidade, propriedade, precisão e responsabilização. Esses padrões devem ser marcados conforme sua relevância para as atividades da avaliação, de acordo com as colunas indicadas na legenda.

Quadro 10 – Grau de atendimento dos padrões de avaliação do *Joint Committee* aos Indicadores

PADRÕES DE AVALIAÇÃO		INDICADORES			
		Atende	Atende parcial	Não atende	Não se aplica
U1	Credibilidade do Avaliador				
U2	Atenção aos Interessados (<i>Stakeholders</i>)				
U3	Propósitos Negociados				
U4	Explicitação de Valores				
U5	Informação Relevante				
U6	Processos e Produtos Significativos				
U7	Comunicação e Relatórios Apropriados no Prazo				
U8	Preocupação com Consequências e Influência				
V1	Gerenciamento do Projeto				
V2	Procedimentos Práticos				
V3	Viabilidade do Contexto				
V4	Uso dos Recursos				
A1	Orientação Responsiva e Inclusiva				
A2	Acordos Formais				
A3	Direitos e Respeito Humanos				
A4	Clareza e Equidade				
A5	Transparência e Divulgação				
P1	Conclusões e Decisões Justificadas				
P2	Informações Válidas				
P3	Informações Fidedignas				
P4	Explicitação das Descrições do Propósito e Contexto				
P5	Gerenciamento da Informação				

P6	Análises e Planos Sólidos				
P7	Explicitação do Raciocínio da Avaliação				
P8	Comunicação e Relatório				
R1	Documentação da Avaliação				
R2	Meta-avaliação Interna				
R3	Meta-avaliação Externa				

Fonte: Elliot (2011, p. 945)

As abordagens descritas nesta seção são importantes tanto para a avaliação quanto para a meta-avaliação. Conclui-se que uma avaliação que pretende aferir o mérito e o valor do objeto avaliado e ser considerada uma avaliação de qualidade deve ser útil, viável, adequada, confiável e responsável (JCSEE, 2011).

Das orientações apresentadas anteriormente, os Padrões do *Joint Committee*, quanto à teoria dos Critérios Fundamentais de Davidson (2005) e a Lista Chave de Scriven (2007) representam possibilidades teóricas para fomentar a construção de percursos analíticos. Contudo, é importante destacar que essas perspectivas precisam ser reformuladas de acordo com o contexto e as especificidades do objeto em análise.

2.3 Categorias decorrentes do referencial teórico

A partir da literatura analisada nas seções anteriores, elaborou-se o Quadro 11, com uma síntese das principais categorias que orientar a pesquisa e a análise dos resultados.

Quadro 11 – Síntese de categorias provenientes do referencial teórico

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO	AUTORES
O sistema de avaliação da educação superior	<p>A evolução do sistema de avaliação da educação superior: Paru (1983), CNRES (1985), Geres (1986), Paiub (1993), ENC (1995) e Sinaes (2004).</p> <p>O Sinaes foi promulgado pela Lei nº 10.861 de 2004, que, conforme o art.1º, tem como objetivo principal estabelecer um sistema nacional de avaliação, por meio de três processos avaliativos: i) Avaliação das Instituições de Educação Superior (avaliação interna ou autoavaliação e avaliação externa); ii) Avaliação dos Cursos de Graduação; e iii) Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Enade).</p>	<p>Almeida Júnior (2004) Barreyro e Rothen (2008) Bese (2007) Brasil (1993) Cavalcanti e Guerra (2019) Cunha (1997) Dias Sobrinho (2003) Heiderscheidt e Forcellini (2021) Pereira (2020)</p>

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO	AUTORES
	Os resultados da avaliação servem como referência fundamental para os processos de regulação e supervisão da educação superior, incluindo o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, bem como a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.	Ribeiro (2023) Santos Filho (1999) Brasil (2004a)
Dimensões e eixos do Sinaes	Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional (dimensão: 8); Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional (dimensões: 1 e 3) Eixo 3 – Políticas Acadêmicas (dimensões: 2, 4 e 9); Eixo 4 – Políticas de Gestão (dimensões: 5, 6 e 10); Eixo 5 – Infraestrutura Física (dimensão: 7).	Brasil (2004a)
Avaliação Interna ou Autoavaliação (AAI)	<p>Avalia todas as dimensões da gestão, desde as atividades administrativas e operacionais, projetos sociais à atuação e o desempenho dos servidores e profissionais, o ambiente escolar, a aprendizagem dos alunos, dentre tantos outros aspectos, produzindo autoconhecimento para subsidiar a tomada de decisão e apoiar a gestão das IES.</p> <p>Requisitos para sua implementação: i) existência de uma equipe de coordenação; b) participação da comunidade acadêmica (docentes, discentes, administrativo); iii) compromisso explícito dos dirigentes das IES em relação ao processo avaliativo; iv) informações válidas e confiáveis; e v) uso efetivo dos resultados para o planejamento e tomada de decisão.</p> <p>Desafios: muitas IES realizam a AAI apenas para atender às exigências dos órgãos reguladores, ao invés de utilizá-la como instrumento de gestão e planejamento, tornando a AAI uma questão burocrática e não uma política de gestão institucional.</p>	Bastos e Silva (2017) Brasil (2004) Brasil (2006) Cavalcanti e Guerra (2020) Galdino (2011, 2017) Heiderscheidt e Forcellini (2023). Souza (2019) Souza e Guerra (2020) Ferreira e Freitas (2017)
Comissão Própria de Avaliação (CPA)	<p>Equipe responsável pela coordenação do processo de AAI. Atividades: elaboração do instrumento; sensibilização da comunidade acadêmica; aplicação do instrumento; elaboração do relatório final.</p> <p>Desafios: Formação e qualificação dos membros.</p>	Brasil (2004a) Goulart (2018) Martins e Alves (2018), Penna Firme e Letichevsky (2002) Vianna (2009)
Processo de AAI	<p>Elaboração do instrumento de AAI considerando os 5 eixos e as 10 dimensões.</p> <p>Problemas: instrumentos incompletos e falta de uma boa prática avaliativa, culminando na ausência de referenciais de qualidade.</p> <p>Desafio: ausência de cultura avaliativa nas IES.</p>	Conaes (2004) Brasil (2011) Silva e Soares (2016) Zimmermann e Alves (2022)
Relatório da AAI	Síntese dos resultados da AAI. O relatório final deve apresentar o resultado do processo de discussão, de análise e interpretação dos dados advindos, e do processo de AAI.	Brasil (2004a) Brasil (2004b) Brasil (2014b) Gimenes (2007) Pinto (2015) Stufflebeam (2000)

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO	AUTORES
	<p>O relatório da AAI produzido pela CPA apoia a tomada de decisão e a gestão.</p> <p>Desafio: qualidade do relatório e ausência da meta-avaliação. Os gestores poderão tomar decisões erradas com base nos resultados errados.</p>	
<p>Uso dos resultados</p>	<p>Uso efetivo dos resultados para planejar ações destinadas à superação das dificuldades e ao aperfeiçoamento institucional.</p> <p>Desafio: pouca contribuição para gestão institucional, ou seja, os resultados não são utilizados para a tomada de decisões, o que levanta a questão da relevância da avaliação em si.</p> <p>Algumas razões para o não uso dos resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ausência de coordenação entre processos e agentes envolvidos; ✓ Credibilidade da avaliação; ✓ Ausência de integração do instrumento de AAI com os objetivos institucionais e planejamento; ✓ Ausência de rigor metodológico; ✓ Ausência de reflexão sobre os resultados; ✓ Utilidade da avaliação; ✓ Ausência de resultados qualitativos; ✓ Clareza dos resultados. 	<p>Arruda, Paschoal e Demo (2019) Feinstein (2002) Fernandes e Brun (2019) Contandriopoulos (2006) Cunha (2010) Goulart (2018) Heiderscheidt e Forcellini (2023) Silva (2021) Penna Firme e Letichevsky (2002) Ribeiro (2023)</p>
<p>Meta-avaliação</p>	<p>Ato de avaliar a avaliação primária, para verificar o nível de qualidade e eficiência do processo avaliativo.</p> <p>Importante para a reflexão sobre o processo avaliativo e sua qualidade.</p> <p>Tipos: Formativa (realizada no planejamento da avaliação) e Somativa (realizada depois que o processo avaliativo foi realizado).</p> <p>Desafios: apesar das recomendações do MEC para a institucionalização da meta-avaliação, há uma lacuna na divulgação de relatórios de meta-avaliação e na disponibilização de referências teórico-metodológicas sobre como realizá-las.</p>	<p>Dias Sobrinho (2000, 2003) Cotera e Matamoros (2011) Elliot (2011) Oliveira (2023) Oliveira (2023) Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004). Zimmermann (2021) Zimmermann e Alves (2022) Stufflebeam (2000) Davok (2006) Goulart (2018) Patton (2005) Scriven (1969) JCSEE (2014) Penna Firme e Letichevsky (2002) Grego (2010)</p>
<p>Orientações para realização de meta-avaliação somativas</p>	<p>Lista Chave de Verificação da Avaliação de Scriven: orienta e apresenta pontos de verificação de um relatório, com a intenção de oferecer um diagnóstico quanto à qualidade desse relatório.</p>	<p>Scriven (2007) Elliot (2011) Davidson (2005)</p>

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO	AUTORES
	Critérios Fundamentais de Davidson: enfatiza os tipos de perguntas que os avaliadores precisam responder e apresenta critérios de verificação do relatório.	
Padrões para realização da meta-avaliação JCSEE	Diretrizes para avaliar programas projetos ou instituições. Os critérios do JCSEE são formados por 30 tópicos, divididos em cinco Atributos para realização da meta-avaliação: Utilidade (8 padrões), Viabilidade (4 padrões), Propriedade (7 padrões), Precisão (8 padrões) e Responsabilização (3 padrões).	Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) JCSEE (2011) Elliot (2011)

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Essa síntese analítica é importante para a definição metodológica da pesquisa, permitindo uma sistematização clara das categorias conceituais essenciais. Tais categorias atuarão como instrumentos fundamentais na condução rigorosa da coleta e na análise crítica dos dados, garantindo uma coerência robusta entre as perspectivas teóricas abordadas e as implicações práticas derivadas. Dessa forma, assegura-se uma contribuição mais significativa e aprofundada para a área investigada.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método é o caminho para se chegar a um determinado fim e, segundo Gil (2019, p. 8), o método científico é “[...] o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir determinado conhecimento”. Assim, esta seção detalha as escolhas metodológicas adotadas nesta pesquisa, especificamente acerca da sua natureza, abordagem, procedimentos, instrumentos e técnicas utilizadas.

Para Demo (2011), a pesquisa constitui uma atitude investigativa processual, que não se realiza de forma isolada, mas se constrói a partir do enfrentamento de fenômenos ainda não completamente desvendados. Trata-se de um percurso que se insere no esforço coletivo de produção de conhecimento, articulando-se com o processo de construção de sentido, informação e emancipação. Assim, investigar supõe não apenas buscar respostas, mas também ampliar a compreensão sobre os limites e as possibilidades postos pela realidade social.

No caso específico dos estudos voltados à meta-avaliação, Davok (2006) destaca que, dada a complexidade e especificidade do objeto, os procedimentos metodológicos mais recorrentes envolvem o uso combinado de estudos de caso, análise documental, pesquisa bibliográfica e aplicação de questionários e entrevistas, cujos dados são examinados com base na técnica da análise de conteúdo. Essas estratégias possibilitam captar, de forma articulada, tanto os aspectos objetivos da documentação institucional quanto as percepções e interpretações dos diferentes sujeitos envolvidos no processo avaliativo.

3.1 Natureza da pesquisa

Quanto à sua natureza, esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, uma vez que visa compreender a realidade e a abrangência do objeto de estudo – a autoavaliação institucional – e propor caminhos para o seu aprimoramento a partir da análise empírica de relatórios avaliativos e das percepções de diferentes atores institucionais. Tal escolha metodológica se justifica pela intenção de gerar conhecimentos com aplicabilidade prática no contexto das IES, contribuindo para o aperfeiçoamento de seus processos avaliativos e para o uso qualificado dos resultados produzidos.

Segundo Gil (2019), a pesquisa aplicada é amplamente adotada nas ciências sociais por permitir que os conhecimentos adquiridos sejam utilizados de forma prática, em contextos específicos e com vistas à resolução de problemas concretos. Ainda que se fundamente em bases teóricas oriundas da pesquisa básica, seu foco principal reside na utilidade dos achados e na sua capacidade de promover intervenções na realidade investigada. Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2007) enfatizam que a pesquisa aplicada se orienta por um interesse prático imediato, voltado à aplicação dos resultados para a solução de situações identificadas no contexto empírico.

Nesta investigação, buscou-se contribuir tanto para o avanço do conhecimento quanto para o aprimoramento do projeto de autoavaliação institucional nas IES analisadas. A partir da análise do valor e do mérito dos relatórios de AAI, bem como da investigação da sua efetividade na gestão institucional, e das percepções de gestores e membros das CPAs, pretende-se oferecer subsídios que fortaleçam a utilização dos resultados da autoavaliação como instrumentos de planejamento e tomada de decisão.

Nesse mesmo sentido, Gerhardt e Silveira (2009) reforçam que a pesquisa aplicada tem por objetivo solucionar problemas específicos, orientando-se por demandas locais e promovendo a aplicabilidade dos conhecimentos gerados. É esse o escopo em que se insere o presente estudo, ao buscar uma compreensão aprofundada dos limites e potencialidades da autoavaliação institucional nas IES investigadas, contribuindo para sua qualificação e maior efetividade.

3.1.1 Abordagem da pesquisa

No que se refere à forma de abordagem, esta investigação foi estruturada sob a orientação da pesquisa qualitativa, cuja ênfase recai na exploração aprofundada dos significados atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno em análise, situando-se no contexto vivido e interpretado por esses atores (Creswell, 2014). Nessa perspectiva, a autoavaliação institucional constituiu o objeto empírico da pesquisa, enquanto a meta-avaliação somativa forneceu o arcabouço teórico, metodológico e analítico que sustentou o desenvolvimento do estudo. A escolha por essa abordagem qualitativa permitiu a compreensão crítica e reflexiva dos processos de autoavaliação nas IES,

respeitando suas singularidades e complexidades, aspectos centrais para investigações dessa natureza.

Com base nessa orientação metodológica, buscou-se examinar como o processo de AAI é conduzido nas instituições analisadas, à luz das experiências e percepções de gestores educacionais (diretores ou pró-reitores), coordenadores de curso e membros das Comissões Próprias de Avaliação (CPA). A investigação foi complementada pela análise documental dos relatórios de AAI, das portarias, normativas internas e demais registros institucionais pertinentes, com vistas à construção de um panorama abrangente das práticas avaliativas adotadas e de seus desdobramentos.

A adoção da abordagem qualitativa revelou-se particularmente adequada à investigação dos significados atribuídos à AAI, ao seu uso prático e às limitações percebidas em sua aplicação. Tais aspectos, por envolverem dimensões simbólicas, organizacionais e políticas, exigiram uma análise sensível à diversidade de interpretações e às condições institucionais específicas em que se insere o fenômeno.

Nesse sentido, alinhando-se à proposta de Bingham (2023), a análise qualitativa desenvolvida nesse estudo seguiu um processo sistemático, organizado e iterativo, que exigiu do pesquisador tanto a manutenção de foco nos objetivos da pesquisa quanto a abertura à emergência de novos significados durante a imersão nos dados. Conforme a autora, a força da pesquisa qualitativa reside justamente em sua flexibilidade e em sua capacidade de gerar inferências teóricas a partir dos dados empíricos.

A fim de assegurar robustez e profundidade interpretativa, a investigação adotou uma postura analítica que articulou estratégias dedutivas (fundamentadas nos objetivos específicos e no referencial teórico) e indutivas (voltadas à emergência de categorias a partir do discurso dos participantes). O processo empírico de análise seguiu as cinco fases propostas por Bingham (2023): i) codificação por atributos, para organização inicial dos dados segundo o perfil dos participantes; ii) codificação dedutiva, orientada pelos objetivos da pesquisa e pela literatura especializada; iii) codificação indutiva, permitindo a identificação de categorias emergentes diretamente ancoradas nas falas; iv) registro sistemático de anotações analíticas, ao longo do processo de leitura e interpretação dos dados; e v) articulação dos achados com os referenciais teóricos, favorecendo uma leitura crítica e integrada dos resultados.

Essa estrutura metodológica possibilitou a construção de um percurso analítico transparente, auditável e teoricamente fundamentado, conferindo legitimidade e consistência à análise realizada. A escolha da meta-avaliação como eixo central da investigação baseia-se na utilização dos padrões estabelecidos pelo JCSEE, os quais definem critérios de utilidade, viabilidade, propriedade, precisão e responsabilização. Esses padrões orientaram a análise dos relatórios de AAI e subsidiaram a construção dos códigos dedutivos. Conforme argumenta Bingham (2023), a codificação dedutiva pode ser estruturada a partir de conceitos extraídos da literatura e dos objetivos da pesquisa, funcionando como categorias iniciais para o processo analítico.

Reconhecendo que a abordagem qualitativa oferece múltiplas possibilidades metodológicas, adotou-se o estudo de casos múltiplos como estratégia de investigação, por permitir a comparação sistemática entre diferentes contextos institucionais e a apreensão das singularidades de cada processo avaliativo.

3.1.1 Estudo de caso

Segundo Yin (2005), o estudo de caso é particularmente adequado quando se busca responder a questões do tipo "como" e "por que", uma vez que possibilita investigar fenômenos contemporâneos inseridos em seus contextos reais. Apesar das críticas quanto à suposta falta de rigor, à dificuldade de generalização dos resultados e ao tempo exigido para sua condução, o autor defende que o estudo de caso é um método eficaz para compreender em profundidade as particularidades de um fenômeno complexo. Ademais, recomenda-se a inclusão de três ou mais unidades de análise para fortalecer a robustez do estudo, conferindo-lhe maior consistência analítica e potencial de inferência.

Dessa forma, o delineamento metodológico aqui adotado visa garantir rigor, coerência teórica e profundidade interpretativa na análise dos processos avaliativos conduzidos em três instituições de ensino superior brasileiras.

[...] os experimentos múltiplos podem utilizar o método de generalização analítica no qual se utiliza uma teoria previamente desenvolvida como modelo com o qual se devem comparar os resultados empíricos do estudo de caso. Se dois ou mais casos são utilizados para sustentar a mesma teoria, pode-se solicitar uma replicação. Os resultados empíricos podem ser considerados ainda mais fortes se dois ou mais casos sustentam a mesma teoria, mas não sustentam uma teoria concorrente igualmente plausível (Yin, 2005, p. 54).

De acordo com Gil (2002), é imprescindível estabelecer os limites da abrangência da análise, de modo a delimitar com clareza o escopo empírico da investigação. Assim, a presente pesquisa adotou, como lócus, três IES intencionalmente selecionadas: uma faculdade, um centro universitário e uma universidade. Essa escolha se justifica pela diversidade organizacional e pelas distintas prerrogativas acadêmicas conferidas a cada tipo institucional, conforme estabelecido no Decreto nº 9.235/2017 (Brasil, 2017a), que regulamenta o credenciamento e funcionamento das IES no Brasil.

As universidades são caracterizadas pela integração indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, atuando como instituições pluridisciplinares voltadas à formação profissional, produção de conhecimento e responsabilidade social. Os centros universitários, por sua vez, são instituições pluricurriculares que se destacam pela excelência no ensino, evidenciada pela qualificação do corpo docente e pelas condições acadêmicas oferecidas à comunidade escolar. As faculdades podem estar vinculadas a universidades ou operar como unidades isoladas. Neste último caso, distinguem-se das demais IES por seu menor grau de autonomia, sendo dependentes de autorizações regulatórias para criação de cursos, submissas a visitas *in loco* e impedidas de emitir diplomas ou atuar fora do município de credenciamento.

Entretanto, a faculdade selecionada para esta pesquisa constitui uma exceção relevante. Apesar de seguir as diretrizes do MEC, é administrada por uma autarquia estadual vinculada ao Governo de São Paulo. Nesse arranjo, a instituição goza de autonomia significativa para gestão acadêmica e administrativa, incluindo a criação e modificação de cursos, organização curricular, alocação de recursos e emissão de diplomas o que a aproxima, em termos operacionais, dos centros universitários e universidades federais.

A utilização da estratégia de estudo de casos múltiplos possibilita a comparação entre diferentes modelos institucionais, favorecendo uma compreensão mais abrangente sobre os processos de AAI. Esta escolha metodológica visa examinar se os achados do documento “Análise dos Relatórios de Autoavaliação das Instituições de Ensino Superior” (Brasil, 2011), especialmente no que tange à completez dos relatórios e à utilização de seus resultados nas distintas categorias de IES, se reproduzem nos contextos analisados.

A seleção dos casos foi orientada pelas questões e objetivos da pesquisa, conforme recomendam Creswell e Clark (2013), e fundamentou-se na viabilidade de

acesso às informações, um critério decisivo diante da natureza sensível do objeto investigado. Os processos de AAI frequentemente envolvem dados estratégicos e percepções internas que podem expor tensões administrativas, fragilidades acadêmicas e divergências entre atores institucionais, o que tende a gerar resistências à sua divulgação e análise externa.

Nesse contexto, a escolha de uma faculdade, uma universidade e um centro universitário buscou equilibrar diversidade institucional e viabilidade empírica, assegurando o acesso ético, autorizado e contextualizado às fontes de dados. Esse recorte possibilitou a identificação de padrões recorrentes, desafios específicos e boas práticas no desenvolvimento da AAI, promovendo uma análise comparativa crítica e sensível às singularidades institucionais.

Por fim, a adoção do estudo de casos múltiplos fortalece a validade e a profundidade da investigação, ao equilibrar a necessidade de explorar o fenômeno em profundidade com as limitações impostas pela confidencialidade dos dados. Com isso, a pesquisa não apenas amplia a compreensão sobre a autoavaliação na educação superior brasileira, como também oferece subsídios analíticos para o aperfeiçoamento de políticas e práticas institucionais orientadas à qualidade e à gestão baseada em evidências.

3.1.2 Do ponto de vista de seus objetivos

Com base nos objetivos geral e específicos, esta pesquisa enquadra-se como descritivo-exploratória. Segundo Gil (2019), a pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o fenômeno investigado, permitindo a formulação de hipóteses e a construção de referenciais conceituais a partir de questões epistemológicas. Trata-se de um processo que favorece o delineamento de ideias e a identificação de categorias analíticas, sobretudo em contextos ainda pouco estudados.

A vertente descritiva, por sua vez, está relacionada à compreensão de relações entre variáveis, bem como à análise das percepções, atitudes e comportamentos dos sujeitos envolvidos. No caso desta pesquisa, a dimensão descritiva manifesta-se na sistematização das características, finalidades e práticas associadas aos processos de AAI, a partir das contribuições dos gestores educacionais (diretores ou pró-reitores), coordenadores de curso e membros da CPA das instituições analisadas.

A escolha por um delineamento descritivo-exploratório justifica-se, portanto, pela necessidade de compreender em profundidade tanto os significados atribuídos à AAI quanto a forma como esses processos são desenvolvidos nas diferentes IES. Ao mesmo tempo, busca-se levantar e analisar informações contidas nos relatórios elaborados pelas CPAs, o que confere à pesquisa um caráter exploratório voltado à identificação de padrões, lacunas e potencialidades no uso da autoavaliação como instrumento de gestão e aprimoramento institucional.

3.1.3 Coleta de dados

A coleta de dados constitui uma etapa essencial em qualquer investigação científica, pois é por meio dela que se obtêm as informações necessárias à análise e à construção dos resultados. Segundo Zimmermann (2021), os dados podem ser obtidos por meio da observação direta dos fenômenos, da escuta de informantes qualificados, da análise de documentos ou ainda da revisão sistemática da literatura.

Neste estudo, conduzido sob a lógica metodológica do estudo de casos múltiplos, foram utilizadas três técnicas complementares de coleta de dados, de modo a garantir a robustez e a triangulação das evidências empíricas, em consonância com os objetivos da pesquisa. As estratégias adotadas foram:

- ✓ Pesquisa bibliográfica, com o intuito de fundamentar teoricamente o estudo, contextualizando os processos de AAI à luz da literatura especializada;
- ✓ Análise documental e meta-avaliação, aplicada aos relatórios de AAI elaborados pelas CPAs das instituições selecionadas, com base nos padrões do JCSEE;
- ✓ Entrevistas semiestruturadas, realizadas com gestores educacionais, coordenadores de curso e membros das CPAs, visando à obtenção de percepções qualificadas sobre o desenvolvimento, uso e desafios da AAI nas respectivas instituições.

A combinação dessas técnicas permitiu uma abordagem metodológica abrangente, alinhada aos princípios da triangulação de métodos e fontes, reforçando a validade interna da pesquisa e possibilitando uma compreensão aprofundada e contextualizada dos fenômenos investigados.

3.1.3.1 Pesquisa bibliográfica

Para alcançar o objetivo proposto, inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica com vistas a identificar os principais aspectos conceituais a serem aplicados. Para Demo (2011, p. 20), este tipo de pesquisa “[...] é dedicada a reconstruir teorias, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos e, em termos mediatos, aprimorar práticas”. Esta estratégia foi importante, pois no Brasil as pesquisas sobre meta-avaliação aplicadas em avaliações institucionais são incipientes, demandando a revisão da literatura sobre o tema.

Com o intuito de mapear e analisar as publicações técnicas e científicas existentes sobre o tema, foi realizada uma revisão sistemática utilizando as seguintes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), *Google Scholar*, Scopus, Catálogo de Teses e Dissertações Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período compreendido entre 2018 e 2023. A base de dados Scopus foi consultada, porém, a quantidade de pesquisas retornadas não se demonstrou eficiente, por ser um tema com especificidade no Brasil, não existindo indicativos de números significativos de publicações internacionais. A pesquisa de Heiderscheidt e Forcelline (2023) corrobora esse resultado, ao afirmar que o Brasil foi o país com mais artigos publicados sobre o tema autoavaliação institucional (53%), seguido pelos EUA (12%) e Argentina (5%).

Dessa forma, optou-se por pesquisar nas outras bases pelo número de publicações em português. Para a busca dos artigos foram utilizadas as seguintes palavras-chave: Autoavaliação Institucional (*Institutional Self Assessment or Institutional Self Evaluation*); Avaliação Interna (AI) (*Internal Assessment or Internal Evaluations*); Meta-avaliação (*Meta-evaluation*) e Instituição de Ensino Superior (*Higher Education or University or Undergraduate*).

Para a identificação das contribuições originadas de pesquisas acadêmicas, foi realizado um levantamento das teses e dissertações no banco de teses do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no banco de teses da Capes (BDTC) e no Scielo, no período compreendido entre os anos de 2018 e 2024. Excluíram-se os materiais duplicados ou que não tratavam das questões diretamente relacionadas ao tema.

Foram priorizadas as pesquisas cuja temática é intrínseca ao contexto da meta-avaliação aplicada na autoavaliação das IES. Consoante a revisão da literatura para o desenvolvimento desta pesquisa, no Quadro 12 são demonstradas as pesquisas dos últimos 6 anos que se propuseram a abordar os construtos: meta-avaliação e autoavaliação em IES.

Quadro 12 – Levantamento das teses, dissertações e artigos

Título / Autor	Objetivo	Ano
TESE		
Avaliação da avaliação institucional da UFRN: viabilidade e utilização. Any Kadidja de Melo Tavares Pinheiro	Desenvolver um estudo meta-avaliativo da Avaliação Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para observar as possibilidades que perpassam a sua Avaliabilidade.	2018
Avaliação institucional interna da Universidade Estadual de Goiás: Um estudo meta-avaliativo. Joana Corrêa Goulart	Analisar e discutir os dados apresentados nos Relatórios de Avaliação Institucional Interna da UEG, por meio dos atributos e padrões de utilidade, viabilidade e precisão da meta-avaliação.	2018
Panorama da autoavaliação institucional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma meta-avaliação de perspectiva emancipatória. Ivan dos Santos Oliveira	Compreender e caracterizar os processos de autoavaliação institucional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo em vista os aspectos emancipatórios da avaliação	2023
DISSERTAÇÃO		
Meta-avaliação: processo de autoavaliação institucional de Universidades de Fronteira na América do Sul Clarice de Fátima da Silva	Meta-avaliar o processo de autoavaliação de Universidades de Fronteira na América do Sul.	2020
Avaliação institucional: proposta de instrumento de meta-avaliação para a avaliação interna de IES Melissa Maria de Souza Zimmermann	Propor um protótipo de instrumento de meta-avaliação para utilização na avaliação do processo e dos resultados da autoavaliação institucional de IES brasileiras	2021
Uma proposta de meta-avaliação para a autoavaliação institucional da UFGD Angélica Leonel Socorro de Queiroz Mariano	Construir um instrumento-modelo de meta-avaliação do processo de Autoavaliação Institucional da UFGD que seja capaz de qualificar a avaliação primária, enquanto atividade essencial para a gestão e para o Ensino Superior.	2022
ARTIGO		
Meta-avaliação: quais padrões de qualidade, porquê, de quem e para quê?	Problematizar as dificuldades com o ensino da qualidade de avaliações na formação de avaliadores	2021

Elizabeth Moreira dos Santos; Andreia Ferreira de Oliveira; Patrícia Pássaro da Silva Toledo; Egléubia Andrade de Oliveira; Gisela Cordeiro Pereira Cardoso; Paulo de Martino Jannuzzi		
Necessidade de meta-avaliação para a Autoavaliação institucional: CPA do SENAC/SC Melissa Maria de Souza Zimmermann; Lourdes Alves	Identificar se integrantes de comissões próprias de avaliação de Faculdade do Senac/SC são preparados para a realização do processo de autoavaliação institucional e se entendem como viável a realização da meta-avaliação nesse processo.	2021
Proposta de instrumento de meta-avaliação da autoavaliação institucional na educação superior Melissa Maria de Souza Zimmermann; Lourdes Alves	Propor um protótipo de instrumento de meta-avaliação para utilização na avaliação do processo e dos resultados da autoavaliação institucional de IES brasileiras	2022
Meta-avaliação: processo, atributos e critérios da JCSEE aplicados ao processo de avaliação institucional da Unicamp Teresa Dib Zambon Atvars Nelma; Aparecida Magdalena Monticelli; Ana Maria Carneiro; Milena Pavan Serafim	Abordar, de forma <i>ex post</i> , a meta-avaliação do processo AI/2009-2013, procurando evidenciar os pontos fortes e fracos.	2023
Meta-avaliação no ensino superior brasileiro: desafios e oportunidades para transformação e a sustentabilidade institucional. Giancarlo Moser; Thiago Henrique Almino Francisco; José Baltazar S. O. de Andrade Guerra	Analisar a meta-avaliação no contexto do ensino superior brasileiro, destacando os desafios e oportunidades que surgem da avaliação institucional conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.	2023
Meta-avaliação de aspectos emancipatórios: Uma proposta teórico - metodológica Ivan dos Santos Oliveira; José Carlos Rothen	Apresentar proposta de instrumento meta-avaliativo de aspectos emancipatórios em autoavaliações institucionais no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior	2024

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A partir da consolidação da literatura, foram apresentadas as pesquisas e teorias relevantes para análise do valor e o mérito do processo de autoavaliação e sua influência no uso dos resultados pelos gestores de IES.

3.1.3.2 Pesquisa documental e meta-avaliação

Definido o arcabouço conceitual, buscou-se, por intermédio do levantamento documental na legislação referente à Lei nº 10.861 que instituiu o Sinaes, identificar os objetivos, as características, as funções e para quem se destinam as avaliações. De posse dessas informações, foi realizado o estudo das sistemáticas utilizadas para a realização das autoavaliações e, posteriormente, dos relatórios desenvolvidos pelas CPAs das IES pesquisadas.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa documental diz respeito à análise de materiais que ainda não passaram por um tratamento analítico, ou que podem ser reavaliados e adaptados conforme os objetivos da pesquisa.

Com o intuito de atender os objetivos propostos e de responder ao problema de pesquisa, utilizou-se, como método de coleta de dados, o levantamento dos relatórios de autoavaliação elaborados pelas CPAs das IES, relativos ao ano de 2023, com a intenção de proceder à análise processual e de seus resultados. Conforme a Nota Técnica Inep/Daes/Conaes nº 065/2004, as CPAs são encarregadas de elaborar o relatório de autoavaliação institucional. Embora esses relatórios sejam enviados anualmente ao MEC, não existem indícios de que haja uma análise sistemática dos documentos enviados (Zimmermann, 2021).

A premissa desta pesquisa é que o uso dos resultados da AAI é influenciado pelos fatores: valor e mérito. Para examinar a observância desses fatores foram utilizados como critérios de análise, a aplicação dos padrões de avaliação do JCSEE, adaptados à realidade brasileira a partir das dez dimensões do Sinaes.

Com base nos fatores que influenciam o uso dos resultados, buscou-se identificar uma metodologia que possibilitasse verificar nas AAI a prática desses fatores. Constatou-se que os padrões de avaliação do JCSEE representavam os principais atributos da prática avaliativa e, dessa forma, estes foram definidos como critérios para avaliar as autoavaliações das IES pesquisadas, com vistas a analisar em que medida o valor e o mérito do processo de autoavaliação favorecem o uso dos resultados pelos gestores de IES.

Cabe reforçar que os padrões de avaliação do JCSEE podem e devem ser adaptados ao contexto que está sendo aplicado. Stufflebeam (2001) adverte que o principal erro de muitos avaliadores é não considerar as diretrizes do JCSEE à realidade do objeto avaliado. Assim, essa investigação elenca os padrões utilidade,

viabilidade, propriedade e precisão, elegendo critérios específicos para cada padrão, de acordo com a realidade do objeto avaliado, produzindo um quadro da situação atual da autoavaliação das IES.

Com base na meta-avaliação dos relatórios de AAI e nas entrevistas com gestores educacionais (diretor/pró-reitor) das IES, coordenadores de curso e membros da CPA, verificou-se a existência de evidências relativas ao grau de atendimento dos padrões de avaliação.

3.1.3.3 Entrevistas

Embora a análise documental e a meta-avaliação dos relatórios de AAI tenham fornecido informações relevantes sobre os processos avaliativos conduzidos nas IES, tais dados mostraram-se insuficientes para responder integralmente à questão central da pesquisa: **Quais as lacunas existentes no processo de Autoavaliação Institucional (AAI), em relação ao mérito e ao valor, que contribuem para o distanciamento entre o propósito formativo da AAI e o uso efetivo de seus resultados pelos gestores educacionais e coordenadores das Instituições de Educação Superior?** Diante disso, tornou-se necessário complementar a investigação com dados primários obtidos diretamente nos contextos institucionais em que a AAI se desenvolve, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas.

A técnica de entrevista semiestruturada foi escolhida por sua capacidade de aprofundar a compreensão da realidade institucional, permitindo o acesso a percepções, interpretações e significados atribuídos pelos participantes ao processo e aos resultados da AAI. Essa abordagem possibilitou uma escuta qualificada dos sujeitos envolvidos, garantindo flexibilidade para a livre expressão de ideias e respeitando as diferentes visões dos entrevistados sobre os temas abordados.

Em cada uma das instituições analisadas, foram realizadas entrevistas com três grupos de participantes-chave: i) gestores educacionais: diretores ou pró-reitores responsáveis pela condução estratégica da IES; ii) coordenadores de curso, com atuação direta na gestão acadêmica; e iii) membros da CPA, responsáveis pela coordenação dos processos de AAI.

A seleção dos participantes foi orientada pelo critério de amostragem por conveniência, considerando a acessibilidade dos sujeitos e a relevância de suas funções em relação aos objetivos da pesquisa. As entrevistas foram conduzidas até

que se atingisse o ponto de saturação teórica, ou seja, quando novos depoimentos deixaram de trazer informações substantivamente novas sobre os fenômenos investigados.

O roteiro das entrevistas foi elaborado com o propósito de compreender, sob a ótica dos diferentes atores institucionais, como os processos de AAI vinham sendo conduzidos nas respectivas instituições, de que modo os resultados eram (ou não) utilizados pela gestão e quais fatores influenciavam sua apropriação. As questões abordaram, entre outros aspectos, o nível de conhecimento dos gestores em relação à AAI (eficiência), os modos de utilização dos resultados no processo decisório (eficácia) e os elementos facilitadores ou limitadores da institucionalização da avaliação no contexto organizacional.

Antes da etapa empírica, foi realizado um pré-teste do instrumento de entrevista, em janeiro de 2025, com três participantes estratégicos vinculados a uma instituição pública de ensino superior: um gestor institucional, um presidente de CPA e um coordenador de curso. O pré-teste teve como finalidade avaliar a clareza e a coerência das questões, a pertinência da linguagem adotada e a adequação do instrumento ao perfil dos respondentes, conforme as diretrizes metodológicas propostas por Creswell e Creswell (2021).

Os resultados do pré-teste indicaram a consistência do instrumento, já que os participantes não relataram dificuldades de compreensão e o tempo médio de duração das entrevistas foi de aproximadamente 40 minutos. A validação do instrumento atestou sua pertinência para a aplicação na etapa de campo, não sendo necessárias modificações substanciais.

As entrevistas foram realizadas de forma *online* e gravadas com o consentimento dos participantes, compondo o *corpus* qualitativo da pesquisa. Para auxiliar no registro e transcrição automática das entrevistas, foi utilizado o aplicativo *tl; dv*® (*too long; didn't view*), uma ferramenta integrada ao Google Meet®, voltada para o acompanhamento de reuniões virtuais. A adoção dessa tecnologia visou garantir precisão no registro das falas e maior agilidade no processo de transcrição, assegurando a integridade e fidedignidade dos dados para posterior análise.

O uso desse recurso tecnológico proporcionou maior agilidade na sistematização dos dados qualitativos, ao automatizar o processo de transcrição das entrevistas. Essa estratégia contribuiu para a preservação da integridade dos

discursos dos participantes e possibilitou uma análise mais precisa e fiel das narrativas produzidas.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de fevereiro e março de 2025. No caso específico da IES 1, as entrevistas não foram gravadas por restrição institucional; assim, as respostas foram registradas manualmente, com o consentimento dos entrevistados e em sua presença. Essa instituição apresenta uma particularidade importante em relação às demais: sua estrutura organizacional inclui uma CPA central, que atua de forma coordenadora, sendo responsável pelo planejamento dos instrumentos de AAI e pelo assessoramento técnico às CPAs locais vinculadas a diferentes unidades.

Diante dessa configuração institucional diferenciada, foi necessário incluir na amostra um representante da CPA central, com o objetivo de captar a lógica sistêmica do processo avaliativo adotado e compreender de forma mais abrangente as dinâmicas e diretrizes que orientam a AAI na IES 1.

3.1.3.4 Proposta para o Roteiro de Entrevistas

A opção por um roteiro com temas abertos está em conformidade com as recomendações metodológicas de Creswell e Creswell (2021), uma vez que essa abordagem favorece a reflexão dos participantes sobre os temas propostos, considerando sua compreensão individual e experiência direta com o fenômeno investigado. Esse formato foi adotado com o objetivo de aprofundar a análise sobre o nível de conhecimento da CPA e dos gestores educacionais (diretor ou pró-reitor), bem como de coordenadores e gestores de curso nas Instituições de Ensino Superior (IES).

A partir das narrativas produzidas pelos entrevistados, foi possível identificar lacunas e potencialidades no processo de AAI, contribuindo para a formulação de ações voltadas à melhoria de sua eficiência e eficácia no âmbito das IES.

Com o intuito de promover respostas mais reflexivas e menos condicionadas, optou-se por não formular perguntas diretas. Em vez disso, o roteiro foi estruturado a partir de eixos temáticos, que funcionaram como estímulos para que os participantes compartilhassem suas experiências, percepções e *insights* de maneira mais livre e aprofundada.

Roteiro - CPA

Objetivo Específico 2: Identificar como a AAI é desenvolvida segundo a visão da comissão própria de avaliação (CPA) e como veem a questão do uso dos resultados pelos gestores e docentes.

- ✓ Experiência em avaliação
- ✓ Entendimento do processo de AAI
- ✓ Desenvolvimento da AAI
- ✓ Envolvimento da comunidade acadêmica
- ✓ Avaliação dos resultados
- ✓ Impacto institucional (eficácia)
- ✓ Desafios e oportunidades
- ✓ Visão da CPA sobre gestores educacionais (diretor/pró-reitor) das IES e coordenadores de curso
- ✓ Percepção da CPA

Roteiro - Gestores educacionais (diretor/pró-reitor) das IES e coordenadores de curso

Objetivo Específico 3: Identificar o nível de conhecimento em relação ao processo de AAI (eficiência), como fazem (ou não) o uso dos resultados da AAI (eficácia) e quais fatores atuam como facilitadores e/ou dificultadores;

- ✓ Entendimento do processo de AAI e envolvimento dos gestores educacionais (diretor/pró-reitor) das IES e coordenadores de curso
- ✓ Percepção dos gestores educacionais (diretor/pró-reitor) das IES e coordenadores de curso
- ✓ Uso dos resultados (eficácia) pelos gestores educacionais (diretor/pró-reitor) das IES e coordenadores de curso
- ✓ Fatores facilitadores e dificultadores
- ✓ Reflexão e expectativas futuras para o aumento da eficiência e eficácia

3.2 Análise dos dados

Os estudos meta-avaliativos adotam uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, fundamentada prioritariamente na análise de documentos

institucionais e em entrevistas com os principais atores envolvidos no processo avaliativo. Tais procedimentos são ancorados nos pressupostos da análise de conteúdo, metodologia que, segundo Bardin (1977), estrutura-se em três etapas: (i) a pré-análise, que compreendeu a seleção do *corpus* e a definição dos procedimentos metodológicos; (ii) a exploração do material, na qual foram realizadas a codificação e categorização dos dados; e (iii) o tratamento dos resultados e interpretação, etapa voltada à construção das inferências e à elaboração das conclusões da investigação.

Para atualizar e aprofundar esse referencial clássico, especialmente no campo da avaliação educacional, adotou-se também a perspectiva de Franco (2018), que ampliou a análise de conteúdo ao incorporar dimensões comunicacionais e discursivas, considerando os sentidos produzidos a partir das mediações institucionais e contextuais. Essa abordagem permitiu interpretar os dados não apenas como conteúdos informacionais, mas como expressões simbólicas articuladas às condições de produção e aos posicionamentos dos sujeitos.

A categorização dos dados foi realizada com base em categorias analíticas definidas a partir dos objetivos específicos da pesquisa. De acordo com Bardin (1977, p. 117), tais categorias representam “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”. A partir dessa base conceitual, a análise empírica dos dados foi estruturada em três eixos centrais:

1. Exame da aderência dos relatórios de AAI às diretrizes do Sinaes e aos padrões do JCSEE, com o objetivo de identificar lacunas de completude, coerência e apropriação institucional dos dados avaliativos;
2. Compreensão, a partir da perspectiva dos membros da CPA, sobre a condução do processo de AAI e as percepções quanto ao uso (ou não uso) dos resultados pelos gestores educacionais e coordenadores de curso;
3. Identificação, com base nos discursos dos gestores educacionais e coordenadores de curso, do nível de conhecimento sobre a AAI (eficiência), dos modos de utilização dos resultados na gestão acadêmica e administrativa (eficácia) e dos fatores que atuaram como facilitadores ou obstáculos à apropriação desses resultados.

A análise do material empírico incluiu a leitura minuciosa dos relatórios avaliativos, das transcrições das entrevistas e dos registros manuais, conforme o caso da IES 1. Os dados foram organizados e interpretados por meio de codificação

dedutiva (orientada pelos critérios do JCSEE) e codificação indutiva (derivada das falas dos participantes), conforme o modelo analítico em cinco fases proposto por Bingham (2023). Esse modelo integrou codificações, registros analíticos e articulação teórica de maneira sistemática e auditável.

Como estratégia de validação interna, adotou-se a triangulação das fontes de evidência, combinando documentos institucionais, relatórios de AAI e entrevistas com diferentes perfis de participantes. A triangulação, amplamente reconhecida na literatura como um recurso para fortalecer a confiabilidade de pesquisas qualitativas, permitiu a convergência de distintas perspectivas analíticas sobre um mesmo fenômeno (Bingham, 2023), conferindo maior consistência interpretativa e ampliando o potencial explicativo dos achados.

A análise de conteúdo, portanto, foi adotada como referencial metodológico central, conforme a estrutura clássica de Bardin (1977), sendo ampliada à luz das contribuições de Franco (2018), que incorporaram elementos discursivos e comunicacionais à interpretação dos dados. Para organizar e operacionalizar essa análise de forma aplicada e sistemática, recorreu-se ao modelo em cinco fases proposto por Bingham (2023), cuja articulação entre codificações, registros reflexivos e fundamentação teórica conferiu transparência, rigor e confiabilidade à investigação qualitativa desenvolvida.

3.3 Participantes da pesquisa

Conforme orienta Gil (2002), a delimitação do campo empírico é fundamental para definir os contornos da investigação. Nesta pesquisa, o delineamento metodológico contemplou a seleção de três Instituições de Ensino Superior (IES), com base em sua natureza jurídica e organizacional: uma faculdade, um centro universitário e uma universidade.

A escolha dessas instituições foi orientada por dois critérios principais: a relevância e abrangência regional no contexto do Estado de São Paulo, e a possibilidade de analisar, de forma comparativa, a ocorrência ou não dos padrões identificados no documento “Análise dos Relatórios de Autoavaliação das Instituições de Ensino Superior” (Brasil, 2011), especialmente no que se refere ao critério de completude dos relatórios de AAI entre universidades, centros universitários e faculdades.

Ao articular instituições com diferentes estruturas organizacionais e graus de autonomia, buscou-se compreender como tais características influenciaram os processos de autoavaliação institucional, tanto na elaboração dos relatórios quanto na apropriação de seus resultados pelas instâncias gestoras.

3.3 Amarração teórica

De forma ilustrativa, para que se torne mais compreensível o percurso, apresenta-se a seguir o mapa de operacionalização de pesquisa que consiste na amarração teórica, utilizado para nortear a coleta de dados (Quadro 13).

Quadro 13 – Amarração teórica

OBJETIVO GERAL:		
Evidenciar as lacunas existentes no processo de AAI em relação ao mérito e ao valor e propor ações que reduzam o distanciamento entre o propósito da AAI e o uso efetivo de seus resultados pelos gestores educacionais das IES.		
Objetivos Específicos	Fundamentação Teórica	Coleta de dados e Análise
1. Identificar por meio da meta-avaliação somativa o nível de atendimento dos relatórios de AAI quanto às orientações do Sinaes e aos padrões de: utilidade, viabilidade, propriedade e precisão e responsabilização, conforme estabelecidos pelo <i>Joint Committee on Standards for Educational Evaluation</i> (JCSEE), de modo a produzir um quadro diagnóstico da situação atual das IES.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Meta-avaliação ✓ Sinaes ✓ Atributos e padrões do JCSEE 	<p>Pesquisa Documental/Meta-avaliação</p> <p>Análise das respostas aos itens do instrumento</p> <p>Análise Qualitativa baseada na explicação da pesquisadora em relação a cada item do relatório</p>
2. Identificar como a AAI é desenvolvida segundo a visão da CPA e como veem a questão do uso dos resultados pelos gestores educacionais das IES e coordenadores de curso.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Autoavaliação ✓ Sinaes ✓ Uso dos resultados 	<p>Pesquisa Qualitativa: Entrevistas semiestruturadas</p> <p>Análise de conteúdo das entrevistas utilizando codificação por temas</p>

<p>3. Identificar o nível de conhecimento dos gestores educacionais e coordenadores de curso em relação ao processo de AAI (eficiência), como fazem (ou não) o uso dos resultados da AAI (eficácia) e quais fatores atuam como facilitadores e/ou dificultadores;</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Autoavaliação ✓ Sinaes ✓ Uso dos resultados 	<p>Pesquisa Qualitativa: Entrevistas semiestruturadas</p> <p>Análise de conteúdo das entrevistas utilizando codificação por temas</p>
<p>4. Analisar as evidências de mérito e valor nos processos de AAI, sintetizando os pontos fortes e fragilidades identificadas, com vistas à proposição de estratégias que contribuam para o aprimoramento da função avaliativa nas IES.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Autoavaliação 	<p>Análise Qualitativa baseada na explicação da pesquisadora em relação às diferentes visões dos participantes</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

4 ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentados os resultados das etapas mencionadas na seção de metodologia. O conteúdo e os dados levantados por meio das etapas documental, e qualitativa (entrevistas semiestruturadas) são organizados e demonstrados neste capítulo.

O primeiro tópico expõe os lócus de pesquisa, apresentando informações das três IES pesquisadas. O segundo detalha os resultados obtidos na etapa documental, referente à realização da meta-avaliação nos relatórios de AAI, identificando o nível de atendimento dos relatórios às orientações do SINAES e aos padrões de utilidade, propriedade, viabilidade, precisão e responsabilização, desenvolvidos pelo JCSEE, produzindo um quadro da situação atual das IES. No segundo e terceiro tópicos são demonstrados os dados qualitativos obtidos nas entrevistas semiestruturadas com os membros da CPA e gestores.

4.1 Lócus da pesquisa – características das IES

A presente investigação foi desenvolvida em três IES do Estado de São Paulo, intencionalmente apresentadas de forma genérica para garantir o anonimato institucional.

A primeira, doravante denominada IES 1, corresponde a uma faculdade pública estadual dedicada à formação de tecnólogos, mantida por autarquia governamental e reconhecida regionalmente pela infraestrutura moderna de laboratórios e pela orientação à inovação tecnológica.

A segunda, a IES 2 refere-se a uma universidade pública municipal com longa trajetória no ensino superior, ofertando ampla variedade de cursos de graduação e programas de pós-graduação *stricto sensu*, bem como serviços comunitários que articulam ensino, pesquisa e extensão nas áreas de saúde, educação, gestão e tecnologia.

Por fim, a IES 3 configura-se como um centro universitário privado, com tradição em ciência, tecnologia e gestão; sua atuação apoia-se em corpo docente majoritariamente de mestres e doutores e em parcerias consolidadas com o setor produtivo para pesquisa aplicada.

A descrição deliberadamente sucinta e restrita à natureza jurídica, foco acadêmico-profissional e traços institucionais amplos, assegura que nenhum dado específico (como localização exata, quantitativos ou denominações de cursos) permita a identificação direta ou indireta das organizações estudadas, cumprindo assim o compromisso ético de confidencialidade assumido neste trabalho.

4.2 Meta-avaliação dos relatórios de AAI

A meta-avaliação tem como finalidade analisar o percurso que as avaliações trilham, auxiliando o caminho avaliativo ao verificar os aspectos favorecedores e as questões limitantes das avaliações a partir de critérios específicos, tendo em vista a melhoria do processo (Stufflebeam, 2001).

Ao considerar que o relatório da AAI é um instrumento no apoio à gestão, pois favorece a tomada de decisão e planejamento das IES, e por entender que meta-avaliação é um processo de aperfeiçoamento contínuo dos procedimentos e critérios de uma avaliação, justifica-se o empenho em avaliar o mérito e o valor do processo de AAI das IES pesquisadas, a partir dos pressupostos: utilidade, viabilidade, propriedade, precisão e responsabilização, desenvolvidos pelo JCSEE (2011).

Para Stufflebeam (2001), o desafio é investigar até que ponto as práticas avaliativas respondem aos pré-requisitos de uma avaliação adequada, seu mérito, e à necessidade de informações dos interessados, seu valor.

É importante destacar que, neste estudo, os conceitos de mérito e valor estão atrelados aos conceitos de eficiência e eficácia da AAI. O valor refere-se ao atendimento das necessidades de informação dos *stakeholders* para apoio na tomada de decisões e no planejamento estratégico. Já o mérito relaciona-se a fatores que asseguram a qualidade e robustez do processo avaliativo, incluindo:

- i) Planejamento claro e detalhado, com um cronograma de ações bem definido, garantindo que o processo avaliativo seja conduzido dentro dos prazos estabelecidos;
- ii) Credibilidade do avaliador, com qualificações e experiência que garantam um processo avaliativo imparcial e de alta qualidade;
- iii) Instrumento de coleta de dados objetivo e adequado às diferentes necessidades dos *stakeholders*;
- iv) Identificação dos participantes da avaliação;
- v) Plano de comunicação dos resultados;

- vi) Representatividade e amostragem adequada, garantindo a participação representativa de todos os *stakeholders* envolvidos no processo;
- vii) Análise detalhada dos dados, com o uso de técnicas estatísticas adequadas para assegurar a precisão e a confiabilidade dos resultados;
- viii) Transparência e clareza no relatório, explicando claramente os métodos utilizados, os resultados alcançados e recomendações feitas para melhorias;
- ix) Ações de sensibilização;
- x) Registro formalizado das responsabilidades dos membros da CPA;
- xi) Nível de confidencialidade e anonimato dos respondentes;
- xii) Linguagem clara e acessível;
- xiii) Alinhamento com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), assegurando que as ações e avaliações estejam coerentes com os objetivos estratégicos da IES;
- xiv) Coerência do processo de AAI com o contexto institucional;
- xv) Atendimento às dimensões propostas pelo Sinaes, garantindo que todas as áreas fundamentais da IES sejam devidamente analisadas.

Pelos motivos apresentados, e considerando a importância de compreender e avaliar os resultados apresentados nos relatórios de AAI pelas IES, elaborou-se a seguinte questão para esta pesquisa: **Quais as lacunas existentes no processo de Autoavaliação Institucional (AAI), em relação ao mérito e ao valor, que contribuem para o distanciamento entre o propósito formativo da AAI e o uso efetivo de seus resultados pelos gestores educacionais e coordenadores de cursos das Instituições de Educação Superior?**

Dessa forma, com base nos fatores identificados no referencial teórico que influenciam a utilização dos resultados da autoavaliação para a tomada de decisão e planejamento, foi desenvolvido um instrumento para verificar nas autoavaliações das IES pesquisadas, a observância desses fatores. Constatou-se que os padrões de avaliação de programas definidos pelo JCSEE refletem, de forma consistente, os principais atributos da prática avaliativa e dos fatores identificados. No entanto, embora o JCSEE defina as características de qualidade de um processo avaliativo, ele não oferece orientações específicas para sua aplicação em meta-avaliação, ficando a critério do meta-avaliador a verificação dos padrões e indicadores.

Em relação à escolha dos critérios do JCSEE para fins de meta-avaliação, considera-se que a aplicação dos padrões de avaliação pode variar conforme a

natureza, o foco e o objeto da avaliação, sendo que alguns desses padrões podem ser inadequados para avaliar determinados programas. Com base nessa perspectiva, foram selecionados indicadores específicos para cada padrão, visando assegurar a observância dos critérios estabelecidos. Esses indicadores foram elaborados para orientar a análise da pesquisadora nos relatórios das IES, bem como nas entrevistas e na aplicação do questionário, garantindo uma avaliação mais detalhada e coerente com os objetivos do estudo.

Categoria Utilidade

Os padrões de utilidade têm o objetivo de assegurar que a avaliação satisfaça as necessidades de informação dos usuários. Para Letichevsky *et al.* (2005), a utilidade é apresentada como primeira categoria a ser analisada na avaliação de programas, pois se uma avaliação não é útil, não deverá ser executada. Assim, se uma avaliação atender essa categoria, as condições para atender os atributos de viabilidade e de propriedade deverão observados. Se esses atributos forem atendidos, os avaliadores avaliarão a questão técnica referente à precisão na coleta e no tratamento dos dados.

De acordo com Yarbrough *et al.* (2011), a categoria utilidade apresenta uma forte conexão com a categoria precisão, compartilhando temas, como as interações entre interessados e avaliadores, comunicação e relatórios, a necessidade de clarificar as perguntas e os fins da avaliação e a colaboração necessária entre avaliadores e interessados na avaliação.

Dentre os padrões constantes no atributo Utilidade, elegeu-se:

✓ U1 – Credibilidade do Avaliador

Para que as avaliações tenham credibilidade perante os interessados na avaliação é preciso que os avaliadores sejam sujeitos qualificados, ou seja, possuam conhecimento teórico e prático em relação ao objeto analisado e tenham experiências anteriores. Avaliadores credíveis são mais propensos a ganhar confiança de todos os participantes (docentes, discentes, funcionários e gestores) do processo avaliativo e assim é mais provável que aceitem os resultados e recomendações da avaliação. Nesse sentido, para que as avaliações tenham utilidade para os seus usuários, elas devem ser conduzidas com pessoal qualificado que estabeleça e mantenha credibilidade no contexto de avaliação (Elliot, 2011). Assim, a ausência deste padrão no processo de avaliação pode comprometer a utilidade da avaliação.

✓ U2 – Identificação dos *stakeholders*

Stakeholders são os sujeitos “[...] que têm interesse legítimo no programa ou são atendidos de alguma forma significativa pelo programa e, portanto, estão envolvidos na avaliação [...]” (Yarbrough *et al.*, 2011, p. 23).

Na AAI, a participação de diversos *stakeholders* é fundamental, pois eles influenciam o processo avaliativo de maneiras distintas. Para facilitar essa distinção, adotaremos a denominação *stakeholders* principais e *stakeholders* usuários. Os *stakeholders* principais referem-se àqueles indivíduos que possuem interesse ou responsabilidade direta sobre o objeto da avaliação, especialmente em relação ao nível de tomada de decisão, como gestores educacionais e coordenadores de cursos. Por outro lado, os *stakeholders* usuários incluem os indivíduos que utilizam a avaliação de forma mais ampla, como docentes, discentes, servidores técnico-administrativos, egressos e mercado.

O Quadro 14 apresenta os principais grupos e seus respectivos papéis nesse contexto.

Quadro 14 – *Stakeholders* e seus papéis

✓ Stakeholders	Papéis
Gestores educacionais e coordenadores de curso.	Tomam decisões estratégicas e usam os resultados da AAI para planejar melhorias e definir políticas institucionais.
Docentes	Contribuem com a percepção sobre o ensino, pesquisa e extensão, e avaliam a infraestrutura e os processos de gestão.
Discentes	Fornecem <i>feedback</i> sobre as condições de ensino, infraestrutura, serviços de apoio e ambiente institucional.
Técnicos-Administrativos	Avaliam os processos de gestão, atendimento e serviços da IES, além de colaborar com a CPA na operacionalização da AAI.
Egressos: ex-alunos da instituição)	Contribuem com informações sobre a inserção no mercado de trabalho e o impacto da formação na carreira.
Mercado	Contribuem com informações sobre as competências e habilidades demandadas pelos empregadores, o que permite às IES ajustarem seus currículos para melhor preparar os alunos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

✓ U5 – Informações relevantes

O propósito central das avaliações é produzir informações que respondam às questões formuladas no projeto e atendam às necessidades dos *stakeholders*,

garantindo que os resultados obtidos sejam significativos e aplicáveis. Segundo Yarbrough *et al.* (2011), uma informação é considerada relevante quando está diretamente vinculada aos objetivos da avaliação e às demandas dos *stakeholders*. Dessa forma, a definição das informações coletadas e utilizadas deve ser fruto de um processo de discussão e negociação entre avaliadores e *stakeholders*, assegurando que os dados obtidos sejam alinhados às expectativas institucionais e sociais. Esse alinhamento fortalece a utilidade da avaliação, promovendo uma análise mais direcionada e efetiva, com maior impacto na tomada de decisões e na melhoria contínua dos processos avaliados.

✓ U7 – Comunicação e relatórios apropriados e no prazo

Esse padrão enfatiza a importância da comunicação contínua e oportuna ao longo do processo avaliativo, assegurando que as necessidades de informação dos *stakeholders* sejam devidamente atendidas. Segundo Yarbrough *et al.* (2011), cabe aos avaliadores a responsabilidade de garantir que os envolvidos tenham acesso às informações essenciais que emergem da avaliação, permitindo-lhes utilizar os dados de maneira eficaz para suas tomadas de decisão. Para isso, é fundamental que a disseminação das informações seja realizada de forma clara, acessível e alinhada às demandas dos *stakeholders*, assegurando que os resultados avaliativos sejam úteis, compreensíveis e aplicáveis no contexto institucional.

Categoria Viabilidade

Os padrões de viabilidade têm por objetivo que a avaliação seja realista, e econômica e se destinam a aumentar a eficiência e a eficácia da avaliação. Dentre os padrões constantes no atributo Viabilidade, elegeram-se:

✓ V2 – Procedimentos Práticos

Os procedimentos adotados no processo avaliativo devem ser planejados de maneira eficiente, assegurando praticidade e agilidade na coleta das informações necessárias. A otimização desses procedimentos é essencial para minimizar possíveis transtornos aos participantes e garantir que a avaliação ocorra de forma fluida e sem interferências desnecessárias.

✓ V3 – Viabilidade do contexto

As avaliações devem reconhecer, monitorar e equilibrar os interesses culturais e políticos, bem como as necessidades dos indivíduos e grupos envolvidos, garantindo que o processo avaliativo seja inclusivo e representativo. A consideração do contexto institucional e social reflete o compromisso da IES com o respeito e a valorização das demandas dos *stakeholders*, o que pode fortalecer a confiança no processo avaliativo. Quando as questões formuladas estão alinhadas à realidade e às expectativas dos *stakeholders*, há um aumento na disposição para participar da avaliação, resultando em maior taxa de resposta e, conseqüentemente, em dados mais precisos e confiáveis. Além disso, questionários contextualizados asseguram que todas as perspectivas sejam devidamente representadas, reduzindo vieses e promovendo uma avaliação mais justa e equitativa. Dessa forma, a viabilidade ao contexto não apenas melhora a qualidade dos dados coletados, mas também reforça a legitimidade e a credibilidade do processo avaliativo.

Categoria Propriedade

Os padrões de propriedade têm por objetivo garantir que a avaliação seja realizada de forma legal, ética e com atenção ao bem-estar dos *stakeholders*. Dentre os padrões constantes no atributo Propriedade, elegeram-se:

✓ A2 – Acordos formais

A formalização dos acordos no processo avaliativo é essencial para assegurar que as responsabilidades e obrigações de todas as partes envolvidas estejam claramente registradas. Esse procedimento garante a adesão às condições previamente estabelecidas, promovendo comprometimento e transparência na condução da avaliação. Dessa forma, a clareza e a formalização dos compromissos contribuem para a legitimidade e a eficácia do processo avaliativo.

✓ A3 – Respeito aos direitos dos indivíduos

O planejamento e a execução das avaliações devem assegurar a proteção dos direitos humanos e o bem-estar dos participantes, garantindo que o processo ocorra de maneira ética e respeitosa. Esse princípio fundamenta-se na valorização das relações humanas, assegurando que a dignidade, a integridade e os direitos dos envolvidos sejam preservados em todas as etapas da avaliação. Dessa forma, a condução ética do processo avaliativo não apenas fortalece a legitimidade dos

resultados, mas também reforça a responsabilidade social da pesquisa, promovendo um ambiente de respeito e equidade para todos os participantes.

✓ A5 – Transparência e divulgação

A transparência no processo avaliativo exige que os resultados, limitações e conclusões sejam apresentados de forma clara e acessível a todos os *stakeholders* envolvidos. A divulgação dessas informações é fundamental para garantir a credibilidade da avaliação, permitindo que os interessados compreendam não apenas os achados, mas também as restrições metodológicas e contextuais que podem influenciar a interpretação dos dados. Dessa maneira, a transparência fortalece a confiabilidade do processo, promovendo maior envolvimento dos *stakeholders* e possibilitando uma análise crítica e fundamentada dos resultados apresentados.

Categoria Precisão

Os padrões relacionados a este atributo têm a finalidade de aumentar a confiabilidade e a veracidade de informações, proposições e conclusões, especialmente aquelas que apoiam os julgamentos sobre a qualidade da avaliação. Com relação aos critérios de Precisão, definiu-se:

✓ P1 – Conclusões e decisões justificadas

As conclusões e decisões decorrentes da avaliação devem ser claramente justificadas dentro dos contextos e culturas em que produzem impacto, permitindo que os *stakeholders* as analisem de maneira crítica e fundamentada. A explicitação dos critérios que orientam essas decisões é essencial para garantir transparência e alinhamento com a realidade institucional e social envolvida. Dessa forma, reforça-se a legitimidade do processo avaliativo, possibilitando uma maior compreensão e aceitação dos resultados, bem como a sua aplicação de forma mais eficaz.

✓ P2 – Informações válidas

A validade das informações geradas pela avaliação é um aspecto essencial para garantir que os dados coletados sejam relevantes e adequados aos objetivos propostos. Para que a avaliação seja efetiva, as informações devem não apenas estar alinhadas com os objetivos definidos, mas também devem fornecer uma base para interpretações fundamentadas. Dessa forma, a coerência entre os dados obtidos e os

objetivos da avaliação fortalece a precisão analítica e a confiabilidade dos resultados, assegurando que as conclusões sejam legítimas e aplicáveis.

✓ P3 – Informações confiáveis

A seleção e a aplicação dos métodos de coleta de informações devem ser conduzidas de forma criteriosa, garantindo que os dados obtidos possuam a confiabilidade necessária para cumprir os objetivos da avaliação. Esse princípio constitui um dos critérios fundamentais para assegurar a credibilidade do processo avaliativo, uma vez que a qualidade dos dados impacta diretamente a validade das conclusões. Conforme Souza (2018), esse padrão busca verificar os procedimentos adotados na obtenção dos resultados divulgados, analisando tanto a consistência metodológica quanto a veracidade das informações utilizadas. Dessa maneira, a rigorosidade na escolha dos métodos e a transparência na documentação do processo tornam-se essenciais para a legitimidade da avaliação.

✓ P4 – Descrição explícita do programa e contexto

Esse padrão destaca a relevância de uma abordagem contextualizada na condução da avaliação, enfatizando a necessidade de compreender os fatores que moldam e influenciam o processo avaliativo. A análise do contexto institucional deve ser conduzida de forma detalhada, permitindo a identificação das variáveis que impactam a instituição avaliada e, conseqüentemente, influenciam os resultados da avaliação. Dessa forma, a consideração do contexto não apenas fortalece a legitimidade do processo avaliativo, mas também contribui para uma interpretação mais precisa e estratégica dos dados obtidos.

✓ P7 – Explicação do raciocínio de avaliação

O processo de interpretação das informações, análise dos resultados e formulação das conclusões deve ser conduzido de maneira rigorosa, garantindo transparência e fundamentação teórica. A clareza na exposição do raciocínio analítico é essencial para assegurar a coerência e a reprodutibilidade da pesquisa, permitindo que outros pesquisadores compreendam e validem as inferências realizadas.

✓ P8 – Comunicação e relatório

Esse padrão reforça a importância da transparência e da ampla divulgação dos resultados da avaliação, garantindo que as informações sejam acessíveis e compreendidas corretamente pelos *stakeholders*. Para que a comunicação avaliativa seja eficaz, os dados devem ser apresentados de maneira clara, precisa e alinhada ao contexto dos interessados, evitando equívocos, distorções ou interpretações inadequadas. Dessa maneira, a comunicação fortalece a credibilidade do processo avaliativo e amplia o impacto dos achados na tomada de decisão e na melhoria contínua das práticas institucionais.

Categoria Responsabilização

Os atributos referentes à responsabilização da avaliação incentivam a documentação adequada das avaliações e uma perspectiva meta-avaliadora focada na melhoria e prestação de contas dos processos e produtos de avaliação. Com relação aos critérios de Responsabilização, definiu-se:

✓ R2 – Meta-avaliação interna:

Esse padrão estabelece que o próprio processo avaliativo deve ser revisado e analisado pelos avaliadores responsáveis pela avaliação primária. A meta-avaliação interna permite uma reflexão crítica sobre a condução da avaliação, possibilitando a identificação de potenciais limitações, melhorias metodológicas e ajustes necessários para garantir a precisão e a credibilidade dos resultados. Ao adotar essa prática, os avaliadores asseguram a integridade do processo, promovendo maior rigor científico e aprimorando a efetividade da avaliação como ferramenta de tomada de decisão e aperfeiçoamento institucional.

4.2.1 Os relatórios de AAI

A abordagem adotada para orientar o estudo foi fundamentada nos princípios da avaliação somativa. Conforme Stufflebeam (2001), esse tipo de avaliação contribui para que os interessados identifiquem tanto os pontos fortes quanto as fragilidades do processo avaliado, além de seu mérito e valor. Essa perspectiva busca fornecer uma visão abrangente e crítica sobre o objeto avaliado, permitindo uma análise fundamentada.

Nesse contexto, o meta-avaliador trabalha, principalmente, com relatórios previamente elaborados. Contudo, caso seja necessário complementar as

informações, ele pode recorrer a bancos de dados coletados, documentos, registros produzidos e demais materiais disponíveis que retratem a avaliação em questão. Essa ampla utilização de fontes possibilita uma visão mais detalhada e completa do processo avaliativo.

A operacionalização da meta-avaliação somativa necessita ter rigor, pois exigirá um conjunto de padrões de avaliação para o seu julgamento, implicando a publicação de uma nova avaliação sobre o estudo avaliativo, visando à avaliação de seu valor, ou seja, se satisfaz as necessidades de informação dos *stakeholders* e se possui mérito, ao cumprir os padrões de qualidade definidos.

O processo de AAI das IES é consolidado por meio do relatório de AAI. De acordo com Oliveira (2023), a Nota Técnica nº 065 apresenta diretrizes sugestivas para a elaboração do roteiro de AAI. Com base nessas orientações, optou-se por reorganizar os indicadores propostos pelo JCSEE, adequando-os às recomendações dessa Nota Técnica e do Sinaes.

O relatório de AAI, elaborado pela CPA, deve conter cinco partes principais, conforme estabelecido por Brasil (2014). Apesar disso, a organização e identificação dos elementos específicos em cada seção podem representar um desafio para as CPAs, devido à complexidade dos processos avaliativos.

Para facilitar o desenvolvimento e aprimorar a elaboração dos relatórios de AAI, o modelo de meta-avaliação apresentado nesta tese oferece uma estrutura clara e objetiva. Essa estrutura orienta a identificação dos componentes essenciais de cada seção, assegurando o alinhamento com os princípios do Sinaes, as diretrizes estabelecidas pela Nota Técnica nº 065/2014, conforme ilustrado no Quadro 15.

Quadro 15 – Composição do relatório de AAI

Partes	Indicadores
1) Introdução	Dados da IES. Composição da CPA. Planejamento da AAI. Ano de referência do relatório. Tipo de relatório (parcial ou integral)
2) Metodologia	Instrumentos de coleta e análise de dados. Segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil consultados.
3) Desenvolvimento	10 dimensões do Sinaes
4) Análise dos dados e das informações	Diagnóstico da IES destacando os progressos e dificuldades a serem enfrentados, bem como o grau de realização em relação ao que foi estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).
5) Ações com base na análise	Ações visando à melhoria das atividades acadêmicas e de gestão da IES.

Fonte: Adaptado de Brasil (2014)

Ao adotar essa abordagem, busca-se não apenas simplificar o processo, mas também assegurar maior coesão e clareza nos registros elaborados pelas CPAs. A escala utilizada para avaliar a qualidade das avaliações foi fundamentada no modelo de Davidson (2005), com adaptações realizadas para atender às necessidades específicas do contexto da AAI.

A = Alcança todos os aspectos principais expressando de maneira clara e concisa.

B = Alcança a maioria dos aspectos relativos, mas não cobre um ou dois deles, ou trata dos elementos principais, mas não é 100% claro.

C = Alcança os pontos principais, mas omite alguns aspectos cruciais e importantes.

D = Há um ou dois elementos que abordam o ponto de forma implícita, mas o tratamento é deficiente.

E = Não aborda.

A seguir são apresentados as análises e os resultados da meta-avaliação dos relatórios de AAI das três IES pesquisadas. Essa análise permitiu identificar as principais semelhanças e diferenças entre os documentos, bem como avaliar o grau de conformidade de cada relatório em relação às orientações da Nota Técnica nº 065/2014, às diretrizes do Sinaes e aos padrões de qualidade do JCSEE.

Antes de aprofundar a análise detalhada de cada seção dos relatórios, é apresentada uma visão geral de suas estruturas. Essa abordagem busca contextualizar as informações, proporcionando uma compreensão mais clara e coesa das partes específicas que serão examinadas na sequência.

Os relatórios das IES 1 e 3 estiveram disponíveis no site institucional, enquanto o da IES 2 foi acessado por meio de uma página própria. No entanto, o relatório referente ao ano de 2023 da IES 2 não estava disponível no momento da consulta. Por esse motivo, a análise foi realizada com base no relatório do ano de 2022.

O relatório parcial de AAI da IES 1, referente ao ano de 2023, apresentou uma estrutura organizada em capítulos, seguindo a sequência: 1. Introdução; 2. Metodologia; 3. Desenvolvimento; 4. Análise dos dados e ações propostas; e 5. Considerações finais. Uma particularidade observada foi a unificação da seção análise dos dados com as ações propostas. No entanto, a inclusão de uma seção específica para as considerações finais, embora agregue valor ao documento ao fornecer uma conclusão mais elaborada, não está prevista entre as cinco seções recomendadas

para relatórios de AAI. Essa escolha, portanto, reflete uma adaptação à estrutura padrão.

O relatório parcial de AAI da IES 2, referente ao ano de 2022 apresenta uma estrutura menos formal, sem divisões claras em seções ou capítulos. No entanto, organiza-se nas seguintes partes: 1. Introdução; 2. Metodologia; 3. Apresentação dos resultados; 4. Planos de ação para melhoria e 5. Considerações finais. Uma diferença de nomenclatura em relação às orientações da Nota Técnica nº 065/2014 é a substituição da seção de análise dos dados por uma seção intitulada "apresentação dos resultados". Apesar dessa adaptação, a seção de planos de ação foi mantida.

O relatório integral de AAI da IES 3, referente ao período de 2021-2023, segue integralmente as orientações da Nota Técnica nº 065/2014. Sua estrutura é organizada em capítulos, apresentados na seguinte sequência: 1. Introdução; 2. Metodologia; 3. Desenvolvimento; 4. Análise dos dados; e 5. Ações com base na análise. O documento apresenta uma visão detalhada do ciclo avaliativo trienal, destacando os eixos analisados e os períodos correspondentes. No primeiro relatório parcial, postado em março de 2022, foram abordados os eixos 1, 2 e 4. Em seguida, o segundo relatório parcial, publicado em março de 2023, concentrou-se nos eixos 3 e 5. Por fim, o relatório integral, postado em março de 2024, consolidou a avaliação de todos os eixos, proporcionando uma análise abrangente, detalhada e integrada do período.

Essas diferenças estruturais refletem as adaptações realizadas por cada instituição, seja para atender às suas necessidades específicas ou para alinhar seus relatórios às exigências e recomendações técnicas. A seguir, é realizada uma análise detalhada de cada uma dessas seções e suas implicações no processo avaliativo.

1) Parte: Introdução

A introdução desempenha um papel crucial no relatório de AAI, pois é responsável por contextualizar o processo, explicitar seus objetivos e ressaltar sua relevância para a instituição. Essa seção tem como finalidade orientar a comunidade acadêmica, fornecendo uma base sólida para a compreensão do processo avaliativo e seu impacto no desenvolvimento institucional.

Uma introdução bem estruturada deve ser clara, objetiva e informativa. Ela deve oferecer uma visão geral do propósito da AAI, destacando sua contribuição para a melhoria contínua e o alinhamento das práticas institucionais com os princípios

estabelecidos pelo Sinaes. Dessa forma, a introdução facilita o engajamento dos envolvidos, promovendo uma compreensão da importância do processo avaliativo para o crescimento da IES.

Os elementos principais a serem verificados nesta etapa são:

- ✓ Dados da Instituição;
- ✓ Definição da importância da autoavaliação, explicando sua contribuição para a melhoria contínua da qualidade da IES;
- ✓ Planejamento da AAI: compreende a definição de objetivos, estratégias, recursos e calendário das ações avaliativas observando igualmente os prazos estabelecidos pela Portaria nº 2.051/04, que regulamenta o Sinaes,
- ✓ Composição da Comissão Própria de Avaliação (CPA): de acordo com o disposto no art. 11 da Lei nº 10.861/04.

O Quadro 16 apresenta os padrões e indicadores de atendimento que garantem que a introdução do relatório cumpra os critérios de clareza, relevância e qualidade.

Quadro 16 – Introdução: padrões e indicadores

Padrões de avaliação – JCSEE	Indicadores de atendimento
U1- Credibilidade do avaliador	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Composição da CPA de acordo com o disposto no art. 11 da Lei nº 10.861/04 ✓ Formação acadêmica e experiência prática dos membros da CPA
P4- Descrição explícita do programa e do contexto	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contexto e planejamento da AAI ✓ Versão do relatório

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A seguir, são apresentadas as análises dos indicadores relacionados aos padrões do JCSEE.

✓ **U1- Credibilidade do avaliador**

De acordo com o Sinaes, todas as IES, devem constituir uma CPA, responsável por conduzir os processos de internos de avaliação. Essa comissão deve ser instituída por um ato do dirigente máximo da IES, ou prevista no seu próprio estatuto ou regimento, garantindo a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada. É importante que a composição da CPA não privilegie nenhum segmento com maioria absoluta, e que a comissão atue de

maneira autônoma em relação aos conselhos e demais órgãos colegiados da instituição.

Embora a Nota Técnica nº 065/2014 oriente somente a inclusão de informações sobre a constituição da CPA, é importante acrescentar informações adicionais, como a formação acadêmica, a experiência profissional de seus membros e a autonomia da comissão.

Ao incorporar essas informações no relatório, a instituição reforça seu compromisso com uma AAI coordenada por profissionais especializados e experientes, cujo conhecimento contribui diretamente para a qualidade do processo avaliativo. Dessa forma, a apresentação desses elementos contribui para a credibilidade da avaliação (JCSEE, 2011) e demonstra a seriedade com que a instituição encara seu papel no aprimoramento contínuo.

Para avaliar o padrão U1, é necessário observar dois indicadores:

i) Composição da CPA

Diferentemente das demais instituições, na IES 1 o processo avaliativo é conduzido de maneira colaborativa, com a atuação integrada da CPA central e das CPAs locais. A CPA central tem a responsabilidade de planejar os instrumentos avaliativos, além de orientar e monitorar os procedimentos de AAI em todas as unidades. Já as CPAs locais assumem o papel de planejar, elaborar, coordenar e monitorar os processos de avaliação interna, ajustando-os às especificidades de cada unidade.

Em relação à formalização das CPAs, na IES 1, as CPAs locais são constituídas por meio de Portaria, enquanto, na IES 2, esse processo ocorre por Resolução. Apesar dessa diferença, os documentos são emitidos pelo dirigente máximo, o que assegura legitimidade e respaldo normativo às comissões.

Na IES 3, o relatório apresenta informações sobre a composição da CPA, mas não faz referência explícita a uma Portaria ou Resolução que oficialize sua constituição. Contudo, na seção referente ao planejamento da AAI, há um link para o projeto de Avaliação Institucional, que, ao ser consultado, fornece informações, como a Portaria de constituição da CPA e seu regulamento. Essa conexão indireta demonstra que, embora a formalização não esteja claramente destacada no relatório principal, os registros necessários estão disponíveis e podem ser acessados de forma complementar.

Em relação à composição, as CPAs das instituições pesquisadas compartilham características semelhantes, sendo constituídas por representantes de diferentes segmentos, como corpo docente, discente, servidores técnico-administrativos e membros da comunidade externa. Essa pluralidade estrutural desempenha um papel essencial ao integrar diversas perspectivas, promovendo uma AAI abrangente que contempla as múltiplas realidades e demandas institucionais.

Contudo, verifica-se que a composição da CPA é predominantemente formada por docentes, que representam a maioria do grupo. Embora a constituição, a organização e o funcionamento da CPA sejam definidos pelo regulamento da CPA de cada instituição, esse regulamento deve atender ao disposto no artigo 11 da Lei nº 10.861, de 2004.

De acordo com a legislação, é vedada qualquer composição que privilegie a maioria absoluta de um único segmento. Esse equilíbrio é essencial para assegurar a representatividade e a diversidade de perspectivas, envolvendo de forma equitativa os diferentes segmentos da comunidade acadêmica, docentes, discentes e servidores técnicos administrativos, além da sociedade civil organizada.

Além dessa questão, os relatórios analisados não apresentaram informações suficientes para avaliar a autonomia da CPA em relação aos conselhos e demais órgãos da instituição. No entanto, ao consultar outras fontes, como as Portarias e os Regulamento, foi possível identificar informações que esclarecem e confirmam a autonomia dessas comissões nas três IES.

ii) Formação acadêmica e experiência prática dos membros da CPA

Quanto às informações relacionadas à credibilidade dos avaliadores, nenhuma das instituições analisadas apresentou esse tipo de informação em seus relatórios. Contudo, para que os resultados das avaliações sejam aceitos pelas partes interessadas, é fundamental que os responsáveis pela condução do processo sejam percebidos como confiáveis e competentes. Como destacam Yarbrough *et al.* (2011), a ausência de credibilidade dos avaliadores pode comprometer significativamente a utilidade da avaliação, ameaçando tanto a legitimidade dos resultados quanto a eficácia das ações propostas com base neles.

Essa lacuna informacional pode impactar negativamente a percepção da comunidade acadêmica sobre a eficácia do processo de AAI. O JCSEE (2011) ressalta que elementos como a formação e a experiência dos membros envolvidos no processo avaliativo são cruciais para garantir a confiabilidade das avaliações. Quando

esses dados não são devidamente apresentados, a credibilidade da CPA é fragilizada, o que pode limitar a aceitação e a aplicação dos resultados no planejamento institucional e na tomada de decisões estratégicas.

Elliot (2011) contribui para aprofundar essa discussão ao destacar que a credibilidade de uma avaliação está diretamente relacionada ao domínio técnico dos avaliadores ou das equipes responsáveis. No entanto, medir essa competência técnica de forma direta representa um desafio prático. Por essa razão, os *stakeholders* tendem a confiar nas informações disponíveis sobre a formação acadêmica e a experiência profissional dos membros da comissão, utilizando esses dados como indicadores indiretos de qualificação e confiabilidade.

✓ P4- Descrição explícita do programa e do contexto

Segundo Goulart (2018), os relatórios de AAI devem fornecer uma descrição clara e abrangente do programa avaliado, incluindo seu contexto, objetivos, procedimentos e resultados. Essa abordagem garante que as informações essenciais sejam expostas de forma acessível, promovendo uma compreensão mais profunda e uma aplicação mais eficaz das análises realizadas. Nesse sentido, a inclusão de informações sobre a história, missão, visão e valores da instituição na introdução do relatório de AAI emerge como um elemento fundamental.

Embora esses itens não sejam exigidos pela Nota Técnica nº 065/2014, sua inserção é recomendada, pois proporcionam uma visão ampla do contexto institucional, permitindo que os *stakeholders* compreendam como as diretrizes estratégicas da instituição moldam suas ações e metas, fortalecendo a conexão entre os resultados avaliados e os objetivos institucionais.

Além disso, essa contextualização desempenha um papel crucial na análise dos resultados avaliados. Ao considerar os objetivos institucionais no cenário educacional, torna-se possível interpretar os dados de forma alinhada à missão e ao papel desempenhado pela instituição. Assim, a presença desses elementos nos relatórios reforça a clareza e a relevância da avaliação, contribuindo para um processo mais significativo e direcionado.

Essa perspectiva está em consonância com a visão de Souza e Guerra (2020), que destacam que esses elementos não apenas sustentam o conceito de qualidade na educação superior, mas também constituem os pilares fundamentais sobre os quais o Sinaes estrutura seus princípios. Ao integrar história, missão, visão e valores

no relatório de AAI, reforça-se o vínculo entre a identidade institucional e os objetivos avaliativos, promovendo uma análise mais consistente e alinhada com os critérios estabelecidos pelo Sinaes.

Os indicadores definidos para avaliar o padrão P4 são:

i) Contexto e planejamento da AAI

Este indicador avalia a apresentação de informações sobre o contexto institucional que fundamenta o processo avaliativo, como a missão, a inserção regional e outros elementos estratégicos. Além disso, verifica se o planejamento da AAI é devidamente detalhado, incluindo objetivos, estratégias, recursos alocados e um calendário claro para as ações avaliativas. A ausência ou insuficiência dessas informações pode comprometer a conexão entre os resultados obtidos e o ambiente institucional no qual estão inseridos.

O relatório da IES 1 apresenta informações gerais sobre a instituição, incluindo dados sobre o corpo diretivo e os cursos oferecidos. No entanto, falta maior profundidade nas informações sobre o contexto institucional, o que restringe a compreensão mais ampla da organização e prejudica a análise de aspectos específicos que poderiam contextualizar melhor seus objetivos e desafios. Apesar dessa limitação, o documento define de forma clara os objetivos da AAI e fornece o cronograma das ações avaliativas, contribuindo para a organização das etapas previstas no processo de avaliação.

Por outro lado, o relatório da IES 2 apresenta uma análise abrangente do cenário institucional, dos cursos oferecidos e de sua inserção regional, o que contribui para uma compreensão mais completa do contexto. Além disso, o documento destaca os objetivos da CPA e explora a relação entre a AAI e o planejamento estratégico, ressaltando a importância desse alinhamento para uma gestão institucional eficiente. Outro ponto positivo é a menção ao planejamento das atividades realizadas pela CPA, entretanto, a ausência de informações sobre o corpo diretivo da instituição limita uma compreensão da estrutura organizacional.

O relatório da IES 3, embora não apresente informações detalhadas sobre o contexto institucional que norteia o processo avaliativo, destaca-se pelo detalhamento do planejamento da AAI, evidenciando sua relevância para a instituição. Um aspecto diferencial é a inclusão de um link para o projeto da AAI, reforçando a transparência das diretrizes e facilitando o acesso a informações complementares. Adicionalmente, o documento oferece uma descrição clara dos objetos avaliados e das fontes

utilizadas, além de reunir os principais dados institucionais, proporcionando uma visão abrangente da organização.

Com essas análises, percebe-se que, embora os relatórios apresentem aspectos positivos e contribuições relevantes, todos possuem lacunas que podem comprometer a compreensão plena do processo avaliativo e de seu alinhamento com os objetivos institucionais.

ii) Versão do relatório

Outro aspecto relevante que deve ser incluído na introdução é a periodicidade definida pela Nota Técnica nº 065/2014, que estabelece que as IES devem seguir um ciclo trienal para a submissão dos relatórios de AAI.

Nesse modelo, as instituições elaboram e apresentam relatórios parciais nos dois primeiros anos, enquanto no terceiro ano submetem um relatório integral. Essa abordagem cíclica proporciona uma visão contínua e progressiva do processo avaliativo, permitindo um acompanhamento mais detalhado e estratégico da evolução institucional ao longo do tempo.

De acordo com Brasil (2014), os relatórios parciais, elaborados nos dois primeiros anos do ciclo, têm como objetivo documentar as informações e ações realizadas pela CPA no ano de referência (anterior) detalhando os eixos trabalhados e as iniciativas adotadas. Já o relatório integral, apresentado no terceiro ano, consolida as informações dos dois relatórios parciais, complementando-as com as ações da CPA realizadas no último ano do ciclo. Além disso, o relatório integral oferece uma análise abrangente em relação ao PDI e a todos os eixos do instrumento, contemplando tanto as atividades acadêmicas quanto as de gestão. Esse ciclo trienal não apenas assegura o cumprimento das diretrizes normativas, mas também fortalece a AAI como instrumento de planejamento e desenvolvimento institucional.

Nesse contexto, observa-se que o relatório da IES 1, classificado como parcial e referente ao ano de 2023, publicado em 2024, não atende à periodicidade exigida. No entanto ao examinar a página da CPA, verificou-se que as publicações seguem uma periodicidade trienal com uma organização distinta. Em 2021, foi publicado um relatório integral, enquanto nos anos de 2022 e 2023 foram divulgados relatórios parciais. Essa sequência evidencia uma metodologia específica na estruturação e disponibilização das informações ao longo do período.

Por outro lado, o relatório da IES 2, também classificado como parcial, referente ao ano de 2022, publicado em 2023, atende à periodicidade exigida. No entanto, o

relatório integral referente ao ano de 2023 ainda não está disponível no site institucional. Dessa forma, torna-se inviável avaliar se a instituição está em plena conformidade com as normas estabelecidas,

Já o relatório da IES 3, apresentado em formato integral e vinculado ao ciclo 2021-2023, postado em 2024, destaca-se por estar plenamente em conformidade com as diretrizes vigentes.

Conforme a análise dos relatórios das IES pesquisadas, o nível de conformidade com as diretrizes do Sinaes e com os padrões do JCSEE na etapa de Introdução é apresentado no Quadro 17.

Quadro 17 – Introdução: grau de atendimento aos padrões

Padrões de avaliação – JCSEE		A	B	C	D	E	
IES 1	U1 – Credibilidade do avaliador	Indicadores					
		Composição da CPA		X			
	P4- Descrição explícita do programa e do contexto	Formação acadêmica e experiência					X
		Contexto e planejamento			X		
		Versão do relatório		X			
IES	U1 – Credibilidade do avaliador	Composição da CPA		X			
		Formação acadêmica e experiência					X
	P4- Descrição explícita do programa e do contexto	Contexto e planejamento		X			
		Versão do relatório			X		
IES 3	U1 – Credibilidade do avaliador	Composição da CPA		X			
		Formação acadêmica e experiência					X
	P4- Descrição explícita do programa e do contexto	Contexto e planejamento		X			
		Versão do relatório	X				

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A seguir são apresentadas as justificativas quanto ao grau de atendimento aos padrões:

✓ U1- Credibilidade do Avaliador

Indicador: Composição da CPA

As IES 1, 2 e 3 foram classificadas como B, uma vez que apresentaram formalização e composição adequadas. No entanto, constatou-se que a composição das CPAs dessas instituições é majoritariamente formada por docentes, o que não

atende ao disposto no artigo 11 da Lei nº 10.861, de 2004, que exige maior diversidade na representação de segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade.

Indicador: Formação acadêmica e experiência profissional

Embora **todas as IES** tenham seguido a orientação da Nota Técnica nº 065/2014 ao informar a composição nominal da CPA, foram classificadas com conceito **E** nesse critério, em razão da ausência de informações essenciais relativas à formação acadêmica, experiência profissional ou outros atributos que pudessem demonstrar a qualificação e a credibilidade dos avaliadores. A falta desses dados compromete a possibilidade de análise efetiva da competência técnica da equipe responsável, enfraquecendo a confiança na condução do processo avaliativo.

✓ **P4- Descrição explícita do programa e do contexto**

Indicador: Contexto e planejamento da AAI

Com base na análise, o relatório da **IES 1** foi classificado como **C** por apresentar apenas informações gerais sobre a instituição, sem aprofundar o contexto institucional nem explicitar de forma estruturada o planejamento da AAI, o que compromete a compreensão completa do processo avaliativo. Essa limitação compromete a compreensão do percurso avaliativo e dificulta a identificação das relações entre o diagnóstico e as ações subsequentes.

O relatório da **IES 2** obteve a classificação **B**, por oferecer uma análise do cenário institucional e destacar a vinculação entre a AAI e o planejamento estratégico da instituição. No entanto, deixou de apresentar informações relevantes sobre a composição e o papel do corpo diretivo, o que limita a visibilidade da governança envolvida no processo avaliativo.

A **IES 3** também recebeu conceito **B**, devido ao bom nível de detalhamento do planejamento da AAI e à transparência demonstrada pela inclusão de um link de acesso ao projeto avaliativo. Ainda assim, observou-se a ausência de uma abordagem mais aprofundada sobre o contexto institucional, especialmente em relação aos aspectos históricos, organizacionais e sociais que influenciam o processo de avaliação.

Indicador: Versão do relatório

A **IES 1** foi classificada com conceito **B**, uma vez que a periodicidade e o formato dos relatórios publicados não se encontraram completamente alinhados às orientações da Nota Técnica nº 065/2014. Apesar disso, observou-se um esforço

institucional na divulgação das informações, ainda que com inadequações pontuais quanto à regularidade ou ao formato exigido.

A **IES 2** recebeu conceito **C**, pois, embora tenha cumprido a exigência de periodicidade ao publicar o relatório parcial de 2022 no ano seguinte, o relatório integral referente ao ano de 2023 ainda não está disponível no site institucional. Essa lacuna compromete a avaliação da conformidade com as normas, especialmente no que se refere ao fechamento do ciclo avaliativo trienal, cuja completude é fundamental para a transparência do processo.

Já a **IES 3** obteve conceito **A**, por disponibilizar, dentro do prazo estabelecido, o relatório integral correspondente ao ciclo 2021–2023, atendendo plenamente às diretrizes normativas quanto à forma, ao conteúdo e à acessibilidade das informações.

2) Parte: Metodologia

A metodologia constitui a base sobre a qual os resultados e as conclusões do relatório de AAI são construídos. Uma descrição clara e detalhada dessa etapa é essencial para oferecer uma visão transparente de como o processo avaliativo foi conduzido, permitindo que o público interessado compreenda como os dados foram obtidos e interpretados. Essa transparência é fundamental para promover a credibilidade e a validade do processo, assegurando que as conclusões apresentadas sejam confiáveis e respaldadas por práticas rigorosas.

Além disso, detalhar a metodologia reflete o princípio de *accountability*, demonstrando que o processo foi conduzido de maneira ética e com o devido rigor técnico. Conforme Brasil (2014), é nesta seção que devem ser descritos os instrumentos utilizados para a coleta de dados, os segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil consultados, bem como as técnicas empregadas para análise dos dados. Essa descrição detalhada assegura que o processo avaliativo seja compreendido em todas as suas etapas, reforçando a legitimidade das ações propostas a partir dos resultados obtidos.

Entre os principais elementos verificados nesta etapa, destacam-se: a existência e a descrição da abordagem utilizada (quantitativa, qualitativa ou mista); a explicitação dos instrumentos de coleta de dados (como questionários, análises documentais ou entrevistas); a identificação do público-alvo e o número de participantes envolvidos; a definição do período de coleta e análise; a descrição dos métodos utilizados para análise dos dados coletados; o plano de comunicação; as

ações de sensibilização e a meta-avaliação. Esses componentes são fundamentais para garantir que o processo avaliativo seja replicável e compreendido de forma integrada pelos *stakeholders*, contribuindo para a eficiência e eficácia da AAI.

Os padrões e seus respectivos indicadores que se relacionam diretamente com esta etapa estão apresentados no Quadro 18.

Quadro 18 – Metodologia: padrões e indicadores

Padrões de avaliação-JCSEE	Indicadores de atendimento
U2 – Identificação dos stakeholders	✓ Descrição do público-alvo e número de participantes
U7- Comunicação e relatórios apropriados e no prazo	✓ Plano de comunicação
V2- Procedimentos Práticos	✓ Definição das ações de sensibilização da comunidade acadêmica
V3 – Viabilidade do contexto	✓ Coerência das perguntas contidas no instrumento avaliativo com o contexto (função/experiência) dos <i>stakeholders</i>
A2- Acordos Formais	✓ Registro formalizado das responsabilidades, detalhando o que deve ser feito, como as atividades serão executadas, quem são os responsáveis por cada tarefa e os prazos definidos para a execução.
A3- Respeito aos direitos dos indivíduos	✓ Nível de confidencialidade e anonimato aos entrevistados, garantindo que suas identidades fossem protegidas e que as informações fornecidas fossem tratadas de forma sigilosa.
P2- Informações Válidas P3- informações Confiáveis	✓ Estrutura conceitual e abrangência dos instrumentos ✓ Construção e formulação das questões ✓ Verificação de validade e confiabilidade
P7- Explicitação do raciocínio da avaliação	✓ Análise e interpretação dos dados
R2- Meta-avaliação	✓ Realização de uma meta-avaliação com o objetivo de verificar a adequação dos métodos e procedimentos utilizados, garantindo a melhoria contínua do processo avaliativo.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

✓ **U2- Identificação dos Stakeholders**

De acordo com Brasil (2004a), a eficácia e os resultados positivos de um processo de AAI estão diretamente associados à participação ativa dos diversos atores da comunidade acadêmica, como discentes, docentes e servidores administrativos. O envolvimento desses grupos, com suas distintas perspectivas, enriquece significativamente o processo avaliativo, tornando-o mais representativo, abrangente e alinhado às reais necessidades institucionais.

A identificação clara dos *stakeholders* é, portanto, uma condição indispensável para a condução adequada da AAI. Essa prática contribui para a transparência do

processo, fortalece a representatividade dos resultados e amplia a legitimidade das análises realizadas. A inclusão de docentes, discentes, servidores administrativos, egressos e membros da comunidade externa, quando aplicável, permite compreender com maior precisão quem participou da avaliação e quais segmentos foram considerados na análise, promovendo diagnósticos mais alinhados à diversidade institucional.

Essa identificação também favorece a interpretação dos dados, na medida em que permite aos gestores, coordenadores de curso e demais interessados compreenderem as contribuições específicas de cada grupo, o que orienta decisões estratégicas mais coerentes com as demandas da comunidade acadêmica. Nesse sentido, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) enfatizam que a avaliação deve ser planejada e conduzida de modo a incorporar ativamente os diferentes pontos de vista dos grupos de interesse envolvidos, garantindo relevância, inclusão e alinhamento às expectativas institucionais.

O relatório da IES 1 evidencia a participação de discentes, docentes e servidores administrativos, indicando o engajamento de segmentos essenciais da comunidade acadêmica. O documento apresenta ainda dados quantitativos sobre a composição desses grupos, o que permite compreender a distribuição dos recursos humanos e calcular os percentuais de participação de cada segmento — um aspecto relevante para a avaliação da representatividade. No entanto, constatou-se a ausência de *stakeholders* externos, como egressos e membros da sociedade civil, no processo avaliativo. A exclusão desses grupos limita a diversidade de perspectivas e reduz o potencial da AAI como instrumento de diálogo entre a instituição e a sociedade.

A literatura reforça a importância da participação dos egressos. Segundo Silva e Bezerra (2015), esses sujeitos oferecem contribuições valiosas, pois apresentam uma visão retrospectiva sobre a formação recebida e os impactos institucionais em suas trajetórias profissionais e sociais. Ainda que a ausência de egressos não comprometa a eficiência do processo (mérito), a inclusão desse grupo agrega valor à avaliação ao ampliar sua capacidade de gerar diagnósticos estratégicos e socialmente relevantes.

Na IES 2, embora o relatório mencione a participação da comunidade acadêmica e da sociedade civil, verificou-se que, na prática, apenas os discentes participaram efetivamente do processo avaliativo. O documento apresenta o quantitativo de estudantes respondentes, o que permite dimensionar parcialmente o

engajamento desse segmento. No entanto, não há informações sobre a participação de docentes, servidores administrativos ou egressos, nem dados quantitativos desses grupos. Essa limitação compromete a representatividade da avaliação, uma vez que restringe a análise a uma única perspectiva. Além disso, a ausência de dados mais amplos sobre a comunidade acadêmica e sobre os *stakeholders* externos reduz o potencial da AAI de produzir diagnósticos integrados e fomentar mudanças institucionais relevantes. Conforme destacam Jesus e Bedritichuk (2018), a integração de múltiplos pontos de vista é fundamental para aprofundar a compreensão da realidade institucional e orientar ações mais eficazes.

O relatório da IES 3 afirma que a AAI contou com a participação ativa de discentes, docentes e servidores administrativos. Embora não haja menção explícita à atuação dos egressos no processo avaliativo, o relatório destaca a existência de um setor específico voltado ao relacionamento com ex-alunos, o que sugere uma forma indireta de integração desse grupo. Tal iniciativa amplia o escopo da avaliação, permitindo visões externas mais diversificadas. No entanto, o relatório não apresenta dados quantitativos sobre a composição interna dos segmentos institucionais, o que dificulta a análise da representatividade e a aferição da participação relativa de cada grupo. A ausência dessas informações prejudica a transparência e a precisão da análise sobre o engajamento institucional. Em relação às partes interessadas externas, o documento evidencia que o processo foi direcionado principalmente ao MEC, com foco nos aspectos exigidos pelo órgão regulador federal.

No que diz respeito à identificação de partes interessadas externas, o relatório da IES 1 reconhece como *stakeholders* os órgãos reguladores, incluindo os Sistemas Federal e Estadual de Avaliação da Educação Superior, bem como a Gestão Educacional e a CPA Central da mantenedora. Por outro lado, o relatório da IES 2 não apresenta informações sobre as partes interessadas externas, deixando essa identificação em aberto. Já na IES 3, o processo é direcionado ao MEC, com foco nas informações voltadas exclusivamente para o órgão regulador federal.

✓ **U7- Comunicação e relatórios apropriados e no prazo**

De acordo com Brasil (2004d), a comunicação dos resultados da AAI, realizada por meio da divulgação do relatório, deve possibilitar a apresentação pública à comunidade interna e incentivar a discussão dos resultados alcançados. Para isso, podem ser utilizados diversos meios, tais como: reuniões, documentos informativos

(impressos e eletrônicos), seminários entre outros. Essa comunicação desempenha um papel estratégico ao ampliar a transparência do processo avaliativo e engajar os *stakeholders* nos desdobramentos da avaliação.

Conforme o JCSEE (2011), a comunicação dos resultados em tempo oportuno é essencial para que os *stakeholders* compreendam e utilizem plenamente as informações da avaliação. O padrão U7, nesse sentido, reforça a eficiência da AAI ao assegurar que os dados sejam apresentados de forma clara, acessível e dentro dos prazos estabelecidos, fortalecendo a utilidade e a credibilidade da avaliação.

Dias Sobrinho e Ristoff (2000) já destacavam a importância da disponibilização dos relatórios como etapa essencial para o sucesso da AAI. Nesse sentido, a comunicação dos resultados não apenas reforça a transparência e a utilidade da AAI, mas também amplia seu alcance e impacto ao integrar dados e análises em um contexto mais abrangente de avaliação institucional.

A IES 1 apresenta um processo estruturado de devolutiva dos resultados. Os relatórios são inicialmente apresentados à Direção e, posteriormente, divulgados aos diversos segmentos da comunidade acadêmica. A comunicação respeita o cronograma de atividades, com a apresentação dos resultados em dezembro de 2023, elaborados pelos membros da CPA. No entanto, embora os requisitos básicos de divulgação sejam atendidos, o relatório não detalha os canais ou formatos específicos utilizados para diferentes públicos, o que limita a clareza e a completude dessa etapa.

A IES 2, por sua vez, demonstra fragilidade em sua estratégia de devolutiva. Apesar de mencionar a intenção de realizar reuniões de integração entre a CPA e a comunidade universitária, o relatório não especifica datas, métodos ou meios de comunicação. A ausência de um cronograma estruturado e de ações concretas compromete o engajamento institucional e enfraquece a legitimidade do processo. Embora Cousins e Leithwood (1986) apontem que a divulgação dos resultados não garante, por si só, seu uso, esses autores também ressaltam que o desconhecimento da AAI ou de seus desdobramentos é um obstáculo relevante para sua efetiva aplicação.

A IES 3 se destaca pela adoção de recursos tecnológicos inovadores na comunicação dos resultados. A instituição utiliza painéis interativos desenvolvidos com *Power BI*, disponibilizados no site, que apresentam os dados de forma clara e acessível. Além disso, implementa medidas específicas, como o envio de links individualizados aos docentes, garantindo tanto a confidencialidade quanto a precisão

das informações. Os resultados são compartilhados com coordenadores de curso, a Academia de Professores e a Reitoria, fortalecendo a circulação interna dos dados. Contudo, o relatório não apresenta um cronograma claro com datas específicas para a execução dessas ações, o que dificulta o monitoramento e a avaliação da efetividade do planejamento de devolutiva.

A devolutiva dos resultados não deve ser encarada apenas como uma formalidade informacional, mas como uma etapa estratégica que fortalece o valor da AAI. Conforme Sanches (2009), é nesse momento que a comunidade acadêmica se engaja e compreende a relevância do processo, ampliando sua utilidade para subsidiar decisões institucionais e estimular uma cultura de melhoria contínua. A comunicação estruturada contribui para a transparência e incentiva o envolvimento da comunidade, promovendo práticas avaliativas mais colaborativas e participativas.

Ao adotarem estratégias eficazes de comunicação, as IES não apenas ampliam a compreensão e o uso dos resultados, como também consolidam a AAI como um instrumento essencial para o desenvolvimento institucional e a construção de uma cultura avaliativa sólida.

✓ **V2- Procedimentos Práticos**

O JCSEE (2011) recomenda que os procedimentos de uma avaliação sejam adaptados às características e ao funcionamento do projeto avaliado. Conforme Yarbrough *et al.* (2011, p. 87), “procedimentos práticos contribuem para melhorar a viabilidade e também promovem uma maior utilidade, ética, precisão e responsabilidade”. Os autores enfatizam que as ações e atividades realizadas durante a preparação, sensibilização e coleta de dados na avaliação funcionam como instrumentos que conectam as questões avaliativas ao contexto cultural, político e institucional.

Nesse sentido, Brasil (2004d) destaca que, no âmbito da AAI, a sensibilização da comunidade acadêmica desempenha um papel fundamental ao promover o engajamento efetivo dos diversos segmentos na construção da proposta avaliativa. Essa mobilização pode ocorrer por meio de reuniões, palestras, seminários e outras iniciativas que incentivem o diálogo e o envolvimento coletivo. Complementando essa visão, Lehfeld *et al.* (2010) ressaltam que as ações de sensibilização são essenciais para informar, esclarecer e motivar a participação responsável da comunidade

acadêmica, favorecendo um processo avaliativo mais inclusivo, colaborativo e significativo.

O relatório da IES 1 descreve as iniciativas de sensibilização de forma detalhada, apresentando evidências que demonstram o compromisso institucional em envolver a comunidade acadêmica no processo avaliativo. Essas ações indicam uma estratégia estruturada de mobilização, orientada à promoção da participação ativa de diferentes segmentos, o que contribui para a legitimidade e representatividade da AAI.

Por outro lado, os relatórios da IES 2 e 3 não apresentam informações sobre ações específicas de sensibilização, tampouco evidenciam estratégias voltadas ao engajamento da comunidade acadêmica. Essa omissão configura um ponto crítico, uma vez que, conforme Brasil (2004d), a sensibilização constitui uma etapa fundamental para garantir a adesão institucional ao processo avaliativo. Além disso, sua ausência compromete a articulação entre planejamento e execução, considerando que tais estratégias devem integrar o escopo inicial da AAI como requisito para sua efetividade.

Assim, é imprescindível que os relatórios apresentem de forma clara as estratégias de mobilização adotadas, evidenciando o compromisso institucional com a participação ampla, transparente e qualificada da comunidade. A inclusão dessas informações reforça o alinhamento da AAI com os princípios de ética, viabilidade e utilidade preconizados pelos referenciais nacionais e internacionais de avaliação.

✓ **V3- Viabilidade de Contexto**

De acordo com JCSEE (2011), esse padrão destaca a importância de planejar e conduzir o processo avaliativo levando em consideração, de forma antecipada, os diferentes interesses, posições e contextos dos grupos envolvidos. Esse planejamento contextualizado é essencial para garantir a cooperação dos *stakeholders*, prevenir conflitos, evitar distorções nos resultados e assegurar a integridade e a credibilidade da avaliação.

No entanto, nos relatórios das três IES analisadas, não foram identificadas evidências de que o planejamento da AAI tenha considerado as distintas perspectivas dos segmentos institucionais. Não há menções sobre como as demandas específicas de discentes, docentes, servidores administrativos foram mapeadas, nem sobre eventuais estratégias adotadas para compatibilizar interesses diversos. Essa omissão indica uma fragilidade no reconhecimento da complexidade do contexto institucional

e evidencia uma lacuna significativa no que se refere à inclusão, representatividade e viabilidade social do processo avaliativo.

✓ **A2- Acordos Formais**

Brasil (2004d) destaca que, para garantir a eficiência do processo avaliativo, é fundamental elaborar um plano de trabalho detalhado, que contemple o cronograma de atividades, a distribuição de tarefas e os recursos humanos, materiais e operacionais necessários. Esse planejamento sistemático contribui para organizar e orientar o processo de forma estruturada, assegurando que todos os envolvidos compreendam claramente suas atribuições.

Corroborando essa visão, o JCSEE (2011) enfatiza a importância de formalizar por escrito as responsabilidades das partes envolvidas no processo avaliativo. Segundo Yarbrough *et al.* (2011), esses registros são essenciais para delimitar claramente as responsabilidades e os compromissos de cada participante, promovendo maior transparência e eficácia no desenvolvimento da avaliação.

O relatório da IES 1 apresenta positivamente a existência de um cronograma detalhado e de acordos operacionais que demonstram o compromisso entre os diferentes agentes envolvidos na AAI. Dentre as ações descritas, destaca-se a entrega dos resultados consolidados, realizada pela CPA central, à CPA local, por meio de gráficos gerados em *Power BI*. A partir desses dados, a CPA local realiza uma análise dos perfis, identifica pontos fortes e fragilidades, e encaminha suas considerações às diretorias geral, acadêmica e de serviços, bem como às coordenações de curso, com o objetivo de fomentar discussões aprofundadas sobre os resultados. No entanto, apesar da organização apresentada, o relatório não fornece informações sobre a formalização dos papéis e responsabilidades dos membros da CPA, como a definição clara do que deve ser feito, por quem, de que forma e dentro de qual prazo. Essa lacuna compromete a sistematização e a transparência do processo avaliativo, especialmente no que tange à responsabilização e à fluidez da execução das atividades.

Os relatórios da IES 2 e da IES 3, por sua vez, não apresentam cronograma detalhado, tampouco evidenciam a formalização de acordos ou a descrição das atribuições dos membros da CPA. A ausência dessas informações compromete a clareza quanto à coordenação das etapas da avaliação e dificulta a verificação de eventuais falhas na execução. Essa deficiência, identificada nas três instituições

analisadas, representa um ponto crítico, pois fragiliza o planejamento estratégico e reduz a eficácia das ações.

Baumotte (2015) reforça que a definição clara dos papéis e responsabilidades é essencial para evitar sobreposições ou lacunas na divisão de tarefas. Essa formalização contribui para a organização e efetividade das atividades avaliativas e evidencia o comprometimento da CPA com a transparência, o rigor metodológico e a responsabilização institucional.

✓ **A3- Respeito aos direitos dos indivíduos**

O respeito aos direitos dos indivíduos no contexto da AAI inclui, entre outros aspectos, a garantia do anonimato dos respondentes. Essa prática é essencial para assegurar que os participantes possam expressar suas opiniões de maneira honesta e sem receio de possíveis retaliações, promovendo assim a confiabilidade dos dados coletados e incentivando maior adesão à pesquisa. Além disso, o anonimato cumpre princípios éticos fundamentais, demonstrando respeito aos direitos dos indivíduos e contribuindo para uma avaliação mais precisa e útil.

No relatório da IES 1 e da IES 3, entretanto, não há menção explícita a práticas voltadas à proteção da identidade dos participantes, como o uso de instrumentos anônimos ou procedimentos de confidencialidade. Essa omissão representa uma lacuna importante no processo avaliativo, pois pode comprometer a confiança dos respondentes, afetar a qualidade das informações obtidas e enfraquecer a credibilidade da AAI junto à comunidade acadêmica.

Em contrapartida, o relatório da IES 2 destaca que os dados foram coletados de forma anônima e que as informações armazenadas na base institucional foram utilizadas exclusivamente para fins estatísticos. Essa abordagem demonstra preocupação com a privacidade dos participantes e reforça a conduta ética no tratamento dos dados, além de visar à obtenção de percepções mais fidedignas sobre a qualidade dos cursos e serviços oferecidos.

A garantia de anonimato deve ser uma prioridade em todas as etapas da avaliação, desde a construção dos instrumentos até a sistematização e divulgação dos resultados. Conforme argumenta Guerreiro (2006), no campo das ciências sociais e humanas, o anonimato não se limita a um imperativo ético, mas influencia diretamente a qualidade e a profundidade das respostas obtidas. Ambientes

avaliativos que transmitem segurança favorecem respostas mais sinceras, contribuindo para análises mais robustas e úteis ao processo institucional.

A adoção de mecanismos formais de proteção da identidade dos respondentes é, portanto, indispensável para fortalecer a confiabilidade, a legitimidade e a eficácia da AAI, ao mesmo tempo em que evidencia o compromisso das instituições com os princípios da ética, do respeito e da responsabilidade social.

✓ **P2 – Informações válidas e P3- Informações confiáveis**

A implementação eficaz e os bons resultados de um processo de AAI dependem, conforme Brasil (2004d), do cumprimento de condições fundamentais. Entre estas, destaca-se a obtenção de informações válidas e confiáveis, que constituem o alicerce de qualquer processo avaliativo sério e comprometido com a melhoria institucional. Para garantir essa base sólida, é imprescindível que as etapas de coleta, processamento, análise e interpretação dos dados sejam conduzidas com rigor metodológico, assegurando que os resultados reflitam de forma fidedigna as dimensões investigadas e forneçam fundamentos sólidos para as conclusões apresentadas.

A qualidade da avaliação está diretamente relacionada à transparência e ao rigor técnico adotados em todas as suas etapas. Esse cuidado metodológico não apenas assegura resultados cientificamente consistentes, como também fortalece a utilidade da AAI na tomada de decisões estratégicas e no aprimoramento da gestão institucional.

Nesse contexto, a confiabilidade e a validade dos instrumentos aplicados assumem papel central. São esses atributos que garantem a precisão, coerência e representatividade dos dados, assegurando que os achados da avaliação realmente correspondam às realidades institucionais e possam ser utilizados com segurança pelos gestores. Além disso, a explicitação do raciocínio avaliativo, desde os critérios utilizados até os métodos de análise e as conclusões formuladas é igualmente essencial, pois permite que os *stakeholders* compreendam o processo em sua totalidade, promovendo maior transparência e legitimidade.

Embora os padrões P2 – Informações Válidas e P3 – Informações Confiáveis tenham critérios próprios, ambos convergem em um mesmo propósito: assegurar a qualidade metodológica do processo avaliativo. Essa convergência reforça a necessidade de uma abordagem integrada, em que validade e confiabilidade sejam

trabalhadas de forma complementar e interdependente. Quando essas práticas são efetivamente adotadas, promovem avaliações consistentes, alinhadas aos objetivos institucionais e fundamentadas em critérios científicos e éticos.

Instrumento de Pesquisa

A construção de um instrumento de pesquisa demanda atenção criteriosa a diversos aspectos fundamentais, entre os quais se destacam a validade e a confiabilidade, critérios indispensáveis para assegurar a relevância, a consistência e a utilidade dos dados coletados. A validade diz respeito à capacidade do instrumento de medir com precisão aquilo a que se propõe, enquanto a confiabilidade refere-se à estabilidade e à coerência das medições ao longo do tempo (Pilatti; Pedroso; Gutierrez, 2010). Esses atributos são essenciais para garantir que os dados sejam representativos e relevantes aos objetivos da pesquisa avaliativa.

A consideração rigorosa desses critérios durante o desenvolvimento e aplicação dos instrumentos fortalece o rigor metodológico do estudo, contribuindo para a produção de conclusões consistentes, fundamentadas e confiáveis. Nesse sentido, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) destacam a importância de selecionar ou elaborar cuidadosamente os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados, assegurando que os resultados reflitam interpretações válidas e apresentem fidedignidade suficiente para os fins pretendidos.

A aplicação de boas práticas metodológicas requer uma abordagem estruturada, com etapas claramente definidas. Segundo Coluci, Alexandre e Milani (2015), o processo de construção de instrumentos deve seguir sete etapas fundamentais: (i) estabelecimento da estrutura conceitual; (ii) definição dos objetivos do instrumento e da população-alvo; (iii) construção dos itens e das escalas de resposta; (iv) seleção e organização dos itens; (v) estruturação do instrumento; (vi) validação de conteúdo; e (vii) realização de pré-teste.

Seguir essas etapas com rigor é crucial para assegurar a qualidade dos dados coletados e a confiabilidade das análises realizadas. Quivy e Campenhoudt (1992) complementam essa visão ao destacar que a qualidade dos resultados de uma pesquisa está diretamente relacionada à precisão e consistência dos instrumentos de coleta de dados. Os autores alertam que falhas em qualquer etapa podem comprometer a eficácia do instrumento e a qualidade dos dados obtidos. Problemas comuns incluem a escolha de ferramentas inadequadas ou instrumentos que não

tenham sido validados previamente, o que compromete diretamente a confiabilidade das informações. Além disso, deficiências como amostras reduzidas ou estratificações inadequadas podem limitar a representatividade dos dados, restringindo a abrangência das conclusões.

A formulação das questões, especialmente as fechadas, é outro aspecto fundamental. Fink e Kosecoff (1998) defendem que as perguntas devem ser significativas para os respondentes, formuladas em linguagem clara e objetiva, livres de termos indutivos e limitadas a um único conteúdo por item. Nesse sentido, a integração de boas práticas metodológicas em todas as etapas de construção e aplicação de instrumentos é essencial para garantir resultados confiáveis e alinhados aos objetivos da pesquisa. A ausência de rigor em qualquer etapa compromete a qualidade das conclusões e reduz a aplicabilidade dos dados no contexto avaliativo, enfatizando a importância de um planejamento criterioso e sistemático.

A análise dos relatórios das IES 1, 2 e 3, com base nas informações fornecidas pelos próprios documentos institucionais, evidencia avanços e fragilidades no processo de construção e aplicação dos instrumentos de avaliação. Essa análise também evidencia o grau de aderência das práticas adotadas pelas instituições aos princípios metodológicos defendidos por autores como Coluci, Alexandre e Milani (2015), Fink e Kosecoff (1998) e Quivy e Campenhoudt (1992).

A seguir, são apresentados os principais aspectos observados nos relatórios de cada instituição:

i) Estrutura conceitual e abrangência dos instrumentos

A estrutura conceitual de um instrumento avaliativo está intrinsecamente ligada à sua qualidade metodológica, especialmente no que se refere à formulação das questões. Esse aspecto destaca a importância de alinhar o processo de avaliação às diversas perspectivas dos grupos de interesse, assegurando que as perguntas sejam claras, pertinentes e adaptadas às especificidades de cada segmento da comunidade acadêmica. Tal abordagem é fundamental para garantir que a AAI seja inclusiva, representativa e capaz de refletir com precisão as realidades e demandas institucionais.

Nesse sentido, o instrumento utilizado pela IES 1 apresenta uma estrutura conceitual alinhada aos eixos e dimensões do Sinaes, o que favorece uma leitura organizada dos aspectos institucionais. No entanto, segundo o relatório, a aplicação do instrumento ocorreu de forma padronizada, com poucas variações nas questões e

sem distinção entre os públicos respondentes: docentes, discentes e servidores administrativos. Essa falta de personalização comprometeu a representatividade dos dados, uma vez que questões relevantes para determinados segmentos podem ser irrelevantes ou inadequadas para outros. Tal uniformidade reflete não apenas uma limitação na coleta de dados, mas também uma falha no planejamento inicial, associada ao padrão de viabilidade de contexto (V3), ao não considerar as particularidades de cada público-alvo no desenvolvimento do instrumento.

O caso da IES 2 evidencia fragilidades ainda mais significativas. Seu instrumento de avaliação demonstra estrutura conceitual insuficientemente alinhada aos eixos e dimensões do Sinaes, revelando dificuldades na abordagem dos aspectos institucionais. Além disso, a abrangência do instrumento foi restrita ao segmento discente, deixando de contemplar docentes e servidores administrativos. Essa limitação reforça a ausência de um planejamento contextualizado e participativo, comprometendo a representatividade do processo avaliativo e sua capacidade de subsidiar decisões institucionais abrangentes. A inexistência de estratégias para identificar as necessidades específicas dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica resultou na formulação de um instrumento limitado e desconectado da complexidade institucional. Como consequência, a avaliação realizada mostra-se menos eficaz, uma vez que as decisões baseadas em dados parciais carecem de legitimidade e abrangência.

A análise da IES 3 revela um cenário mais consistente em relação às limitações identificadas nas instituições anteriores, embora ainda existam pontos a aprimorar. Assim como a IES 1, a IES 3 apresenta uma estrutura conceitual alinhada ao Sinaes, mas diferencia-se por integrar os eixos e dimensões avaliativos ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020–2024). Essa articulação fortalece o caráter estratégico da AAI e reforça seu potencial como ferramenta de gestão.

Outro aspecto positivo é que o instrumento da IES 3 foi aplicado de forma segmentada, abrangendo alunos, docentes, servidores administrativos e egressos. Essa abrangência amplia a diversidade de perspectivas e possibilita uma visão mais completa e representativa da realidade institucional. Ao adotar essa prática, a IES 3 promove uma análise mais robusta e multidimensional, capaz de subsidiar decisões fundamentadas e alinhadas ao contexto da instituição.

Apesar desses avanços, o relatório aponta que, em algumas situações, as questões formuladas não estavam suficientemente ajustadas às especificidades dos

segmentos aos quais se destinavam. Ainda que essa limitação tenha ocorrido em escala menor do que na IES 1, ela reforça a necessidade de revisões na formulação das perguntas, com o objetivo de aprimorar a adequação e a relevância dos itens para cada público-alvo.

ii) Construção e formulação das questões

A qualidade na formulação de questões é fundamental para garantir a validade (P2) e a confiabilidade (P3) dos instrumentos avaliativos, conforme apontam Fink e Kosecoff (1998). Questões bem elaboradas promovem clareza, precisão e alinhamento com os objetivos da avaliação, minimizando ambiguidades que possam prejudicar a coleta e interpretação dos dados.

Na análise dos instrumentos avaliativos das IES 1 e 3, foram identificadas limitações significativas relacionadas à construção das questões. Em ambas as instituições, verificou-se a presença de itens que abordam múltiplos tópicos em uma única pergunta, o que compromete a precisão das respostas. Essa prática pode levar a respostas superficiais ou generalistas, comprometendo tanto a precisão quanto a confiabilidade dos dados coletados, o que, por sua vez, reduz a validade das conclusões baseadas nesses resultados.

Em contrapartida, a IES 2 demonstrou maior rigor na elaboração de suas questões avaliativas, adotando formulações claras, objetivas e livres de ambiguidade. As perguntas apresentadas respeitam os princípios recomendados por Fink e Kosecoff (1998), evitando o uso de linguagem vaga ou múltiplos conteúdos em um único item. Essa prática contribui para a obtenção de dados mais precisos e confiáveis, promovendo diagnósticos mais úteis à tomada de decisão institucional.

A comparação entre as instituições reforça a importância de uma formulação criteriosa das questões como condição indispensável para assegurar a qualidade técnica do processo avaliativo. A construção de instrumentos metodologicamente sólidos impacta diretamente a validade dos resultados e a confiança na análise, influenciando, por consequência, a eficácia da AAI como ferramenta estratégica.

Enquanto a IES 2 representa um exemplo de boa prática nesse aspecto, as deficiências identificadas nas IES 1 e IES 3 apontam para a necessidade de capacitação técnica das equipes envolvidas na elaboração dos instrumentos, bem como de ajustes estruturais que permitam garantir maior precisão, coerência e aplicabilidade dos dados coletados.

iii) **Verificação de validade e confiabilidade**

A análise dos relatórios das três instituições revelou a ausência de evidências relacionadas à verificação de validade e confiabilidade dos instrumentos avaliativos utilizados. Essa lacuna representa uma falha metodológica significativa, uma vez que compromete a precisão das medições e limita a capacidade dos instrumentos de atender, de forma consistente, aos objetivos institucionais propostos no processo de AAI.

Embora as escolhas metodológicas relatadas sejam, em geral, coerentes com os propósitos das avaliações, não há clareza quanto à realização de etapas fundamentais, como a validação de conteúdo e a aplicação de pré-testes, elementos imprescindíveis para garantir a robustez e a confiabilidade dos instrumentos de coleta.

A validação de conteúdo, conforme descrita por Coluci, Alexandre e Milani (2015), consiste em uma análise criteriosa conduzida por especialistas da área, os quais avaliam aspectos como clareza, pertinência, representatividade e coerência dos itens em relação aos objetivos da pesquisa. Essa etapa é fundamental para assegurar que os itens formulados estejam de fato alinhados à finalidade do instrumento e sejam adequados à população-alvo.

Complementarmente, o pré-teste é uma etapa igualmente indispensável. Trata-se de uma aplicação preliminar do instrumento a uma amostra reduzida e representativa, que tem como finalidade identificar ambiguidades, dificuldades de compreensão ou problemas técnicos na estrutura das questões. Como ressaltam Coluci, Alexandre e Milani (2015), o pré-teste permite ajustes refinados antes da aplicação definitiva, aumentando a qualidade dos dados e minimizando vieses ou erros que poderiam comprometer a análise dos resultados.

A ausência dessas etapas nos documentos analisados reforça a necessidade de um planejamento metodológico mais estruturado e rigoroso. A incorporação de processos formais de validação e pré-teste não apenas fortalece a confiabilidade e a validade dos instrumentos, como também contribui para a transparência e legitimidade da avaliação institucional.

Ainda que os relatórios apresentem avanços em outros aspectos do processo avaliativo, a inexistência de etapas de verificação técnica dos instrumentos compromete a consistência metodológica e reduz o potencial dos dados produzidos para subsidiar decisões estratégicas com base em evidências. A adoção de práticas consolidadas de verificação fortaleceria significativamente o processo avaliativo,

promovendo diagnósticos mais sólidos, confiáveis e alinhados aos objetivos institucionais.

✓ **P7 – Explicitação do Raciocínio da Avaliação**

A explicitação do raciocínio da avaliação constitui um elemento essencial para a transparência, a credibilidade e a utilidade do processo avaliativo. Esse padrão visa assegurar que os critérios, procedimentos metodológicos e fundamentos teóricos adotados sejam apresentados de forma clara, permitindo que os *stakeholders* compreendam integralmente como os dados foram interpretados e como se chegou às conclusões.

Ao tornar explícitas as etapas e decisões que orientaram o desenvolvimento da avaliação desde a definição dos objetivos e critérios, passando pela seleção e aplicação dos instrumentos, até a interpretação e uso dos resultados, promove-se uma maior compreensão, confiança e apropriação do processo avaliativo por parte da comunidade acadêmica e institucional.

A ausência dessa explicitação pode gerar opacidade na análise, dificultando o entendimento do processo por parte dos gestores, professores, estudantes e demais públicos envolvidos, além de comprometer a possibilidade de replicação, melhoria ou uso eficaz dos resultados da AAI. Assim, o padrão P7 reforça a importância da comunicação clara do raciocínio avaliativo, assegurando que os resultados reflitam, de forma lógica e fundamentada, as evidências coletadas.

No que se refere aos instrumentos de coleta de dados, a IES 1 utilizou um questionário estruturado com perguntas de múltipla escolha, elaborado pela CPA Central, e organizado em três versões distintas, direcionadas especificamente para docentes, discentes e servidores administrativos. Cada segmento respondeu a um conjunto específico de questões, respeitando suas particularidades. A aplicação ocorreu no mês de outubro, e os dados obtidos foram organizados em gráficos apresentados na seção de Desenvolvimento do relatório. Para a classificação das respostas, adotou-se uma escala ordinal com cinco níveis: A – “Excelente”, B – “Bom”, C – “Regular”, D – “Insuficiente” e E – “Não sei responder”.

Já a IES 2, embora o relatório mencione como objetivo da CPA o estabelecimento de mecanismos de AAI com a participação de todos os segmentos internos e externos, o instrumento aplicado foi voltado exclusivamente à avaliação dos cursos pelos discentes. O questionário utilizado também foi composto por perguntas

de múltipla escolha, organizadas em tópicos temáticos que abordam: i) perfil do entrevistado e ocupacional; ii) organização didático-pedagógica, iii) infraestrutura e instalações físicas; iv) oportunidades de formação acadêmica e profissional; v) órgãos com representação estudantil e conselhos; (vi) gestão do curso; vii) satisfação com o curso; e viii) satisfação com a instituição.

A aplicação ocorreu ao longo do ano de 2022, de janeiro a dezembro. Diferentemente da IES 1, a IES 2 adotou múltiplas escalas de respostas, adaptadas aos diferentes tipos de questões. Foram identificadas: i) uma escala *Likert* de 6 pontos, variando de 1- "Discordo totalmente" a 6- "Concordo totalmente"; ii) uma escala categórica, com as opções "Não conhece", "Conhece" e "Conhece e teve envolvimento/participação"; e iii) uma escala numérica de 0 a 10, em que 0 representa "Não recomendo ou totalmente insatisfeito" e 10 "Recomenda ou totalmente satisfeito". O uso de diferentes escalas permitiu à IES 2 captar nuances importantes nas percepções dos discentes, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos e relacionais da experiência acadêmica.

A IES 3 adota uma abordagem avaliativa mista, combinando análises qualitativas e quantitativas, estruturadas com base nos eixos e dimensões do Sinaes. No que se refere aos instrumentos de pesquisa, utiliza-se um formulário eletrônico desenvolvido (*Microsoft Forms*) e aplicado a alunos, professores e servidores administrativos. Esse instrumento foi projetado para avaliar aspectos relacionados ao: i) planejamento e avaliação institucional; ii) desenvolvimento institucional; iii) políticas acadêmicas; iv) políticas de gestão; e v) infraestrutura física, com foco no cumprimento das metas estabelecidas no PDI (2020-2024).

Além da aplicação institucional geral, a IES 3 também estrutura projetos avaliativos específicos, que contam com instrumentos próprios compostos por questões fechadas e abertas, permitindo aos participantes expressar comentários e sugestões. Essa estratégia viabiliza a triangulação de dados quantitativos e qualitativos, ampliando a profundidade das análises e reforçando o caráter formativo da avaliação.

Entre os projetos avaliados, alguns se destacam por apresentar informações detalhadas, incluindo: i) os temas abordados nas questões; ii) o percentual de respondentes; iii) o período de aplicação dos instrumentos; e iv) os procedimentos de devolutiva dos resultados à comunidade acadêmica e aos gestores educacionais.

Contudo, dos catorze projetos analisados, seis foram descritos de maneira genérica, com informações limitadas. Nesses casos, menciona-se apenas que os relatórios completos são elaborados pelo departamento de marketing e, posteriormente, encaminhados à Reitoria, Superintendência e Coordenações de Curso, sem detalhamento sobre os conteúdos abordados ou os resultados obtidos.

Esse contraste entre a abordagem detalhada de alguns projetos e a superficialidade na descrição de outros evidencia lacunas na documentação avaliativa, dificultando uma compreensão sistemática do processo como um todo. Além disso, compromete a explícita demonstração do raciocínio avaliativo adotado, elemento essencial para garantir a transparência, a rastreabilidade e a utilidade dos resultados junto aos *stakeholders*.

Adicionalmente, observa-se que, no caso das escalas utilizadas, especialmente as que variam de 0 a 10, não há legenda ou critérios explícitos que expliquem o significado dos valores atribuídos. A ausência de parâmetros interpretativos, como a definição do que é considerado satisfatório, regular ou insatisfatório, compromete a compreensão do raciocínio avaliativo subjacente. Essa falha metodológica reduz a clareza dos resultados e enfraquece a eficácia do processo avaliativo como ferramenta de diagnóstico, planejamento e melhoria institucional.

No que tange às estratégias de análise dos dados, observam-se abordagens distintas entre as instituições. Tanto a IES 1 quanto a IES 3 relatam que os dados foram processados por meio do *software Power BI*, ferramenta da *Microsoft* utilizada para a construção de gráficos e análise de indicadores. Apesar do uso dessa tecnologia, ambas as instituições adotaram uma abordagem predominantemente descritiva, limitando-se à apresentação de frequências percentuais e gráficos estáticos. Essa opção metodológica, embora ofereça uma visão geral dos resultados, subutiliza o potencial analítico dos dados disponíveis, restringindo a profundidade interpretativa e limitando o uso estratégico da informação.

Em contraste, o relatório da IES 2, embora não explicitamente detalhadamente os procedimentos de análise adotados, apresenta tabelas e indicadores que evidenciam maior sofisticação analítica. A instituição recorreu ao cálculo de médias e à utilização de índices compostos, como o *Net Promoter Score (NPS)* e o fator de criticidade da variável, ferramentas que permitiram uma leitura mais precisa e contextualizada dos resultados obtidos. Esse nível de aprofundamento potencializa a utilidade dos dados,

pois gera *insights* relevantes para subsidiar ações institucionais mais bem fundamentadas e alinhadas ao planejamento estratégico.

Essa diferença metodológica entre as IES evidencia que o uso de ferramentas estatísticas e tecnologias de apoio não é suficiente por si só para assegurar uma análise eficiente. A qualidade analítica depende do raciocínio interpretativo adotado e da clareza com que os critérios são definidos e comunicados. Assim, a explicitação das estratégias de análise, bem como dos parâmetros de interpretação, é fundamental para garantir transparência, utilidade e confiabilidade ao processo avaliativo.

✓ **R2- Meta-avaliação**

Conforme Brasil (2004d), a AAI desempenha um papel crucial na promoção do autoconhecimento institucional, um aspecto de grande relevância para a IES, além de servir como uma estratégia referencial para a avaliação externa, prevista no Sinaes como a etapa seguinte do ciclo avaliativo, fortalecendo a integração entre as fases de avaliação.

Para garantir a continuidade e o aprimoramento desse processo, é essencial, ao final da AAI, realizar uma reflexão crítica sobre o percurso realizado. Essa reflexão deve abranger uma análise abrangente das estratégias adotadas, das dificuldades enfrentadas e dos avanços conquistados, estabelecendo uma base sólida para o planejamento de ações futuras e o fortalecimento do processo avaliativo como um todo.

Nesse contexto, a meta-avaliação desempenha um papel central ao viabilizar uma análise criteriosa de qualidade, consistência e eficácia do processo avaliativo. Essa prática é necessária para identificar oportunidades de melhoria, consolidar boas práticas e garantir que o processo avaliativo atinja seus objetivos de forma plena.

No entanto, os relatórios da IES 1 e da IES 2 não apresentam evidências de que tenha sido realizada uma meta-avaliação. A ausência dessa etapa, considerada essencial para a análise crítica e retroalimentação do processo avaliativo, impede a identificação de eventuais vieses, fragilidades ou inconsistências, bem como de oportunidades relevantes de aprimoramento. Essa omissão compromete a qualidade dos relatórios, reduz a eficácia das ações decorrentes da avaliação e limita seu potencial como instrumento de melhoria institucional.

Por outro lado, o relatório da IES 3 apresenta indícios de que a meta-avaliação foi considerada como parte do processo, ainda que de forma não sistematizada. Embora não haja descrição detalhada sobre os procedimentos adotados, a inclusão

dessa etapa indica um esforço institucional em refletir criticamente sobre a qualidade e a efetividade das práticas avaliativas implementadas.

Os padrões e seus respectivos indicadores do JCSEE que se relacionam diretamente com esta etapa estão apresentados no Quadro 19. Para os padrões que possuem mais de um indicador, foi incluída uma coluna adicional.

Quadro 19 – Metodologia: grau de atendimento aos padrões

Padrões de avaliação – JCSEE		A	B	C	D	E	
IES 1	U2 – Identificação dos <i>stakeholders</i>		X				
	U7- Comunicação e relatórios apropriados e no prazo			X			
	V2- Procedimentos Práticos	X					
	V3 – Viabilidade do contexto					X	
	A2 – Acordos Formais		X				
	A3- Respeito aos direitos dos indivíduos					X	
	Indicadores						
		P2- Informações Válidas	Estrutura conceitual	X			
			Abrangência dos instrumentos			X	
		P3- informações Confiáveis	Construção e formulação das questões			X	
Verificação de validade e confiabilidade						X	
P7- Explicitação do raciocínio da avaliação			X				
R2- Meta-avaliação					X		
IES 2	U2 – Identificação dos <i>stakeholders</i>				X		
	U7- Comunicação e relatórios apropriados e no prazo					X	
	V2- Procedimentos Práticos					X	
	V3 – Viabilidade do contexto					X	
	A2 – Acordos Formais				X		
	A3- Respeito aos direitos dos indivíduos	X					
	Indicadores						
		P2- Informações Válidas	Estrutura conceitual		X		
			Abrangência dos instrumentos				X
		P3- Informações Confiáveis	Construção e formulação das questões	X			
Verificação de validade e confiabilidade						X	
P7- Explicitação do raciocínio da avaliação		X					
R2- Meta-avaliação					X		
IES 3	U2 – Identificação dos <i>stakeholders</i>		X				
	U7- Comunicação e relatórios apropriados e no prazo		X				
	V2- Procedimentos Práticos					X	
	V3 – Viabilidade do contexto					X	
	A2 – Acordos Formais				X		
	A3- Respeito aos direitos dos indivíduos					X	
	Indicadores						
		P2- Informações Válidas	Estrutura conceitual	X			
			Abrangência dos instrumentos		X		
		P3- informações Confiáveis	Construção e formulação das questões			X	
Verificação de validade e confiabilidade						X	
P7- Explicitação do raciocínio da avaliação			X				
R2- Meta-avaliação			X				

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

✓ **U2- Identificação dos Stakeholders**

Com base na análise realizada, a **IES 1** foi classificada com conceito **B**, uma vez que o relatório evidencia a participação de discentes, docentes e servidores administrativos, além de detalhar a composição e os percentuais de participação desses grupos. No entanto, a ausência de *stakeholders* externos, como egressos e outros atores sociais, limita a abrangência do processo avaliativo, reduzindo as possibilidades de obtenção de *insights* externos relevantes.

A **IES 2** recebeu o conceito **D**, pois apesar de mencionar genericamente a participação da comunidade acadêmica e da sociedade civil, apenas os discentes participaram efetivamente do processo de AAI. Ademais, o relatório não apresenta dados quantitativos detalhados sobre esse grupo e deixa de identificar partes interessadas externas, o que compromete a clareza, a representatividade e a capacidade do processo avaliativo de gerar mudanças institucionais significativas.

A **IES 3** foi classificada com conceito **B**. O relatório indica a inclusão de discentes, docentes e servidores administrativos e sugere, de forma indireta, a participação de egressos por meio de um setor institucional voltado ao relacionamento com ex-alunos. Contudo, a ausência de informações quantitativas sobre os grupos participantes dificulta a avaliação da representatividade e da eficácia do engajamento institucional. Apesar dessa limitação, o relatório apresenta direcionamento claro ao MEC, demonstrando alinhamento com as exigências regulatórias, o que contribui para a legitimidade e o reconhecimento formal do processo avaliativo.

✓ **U7- Comunicação e relatórios apropriados e no prazo**

A **IES 1**, foi avaliada com conceito **C**, pois embora mencione a existência de um fluxo para a apresentação dos resultados à Direção e à comunidade acadêmica, o relatório não detalha como esse processo é conduzido nem especifica os canais utilizados, embora o fluxo esteja previsto no cronograma.

Por sua vez, a **IES 2** recebeu a avaliação **E**, refletindo a ausência de estratégias concretas para a devolutiva dos resultados. Embora mencione a intenção de realizar reuniões, o relatório não apresenta detalhes sobre datas, métodos ou ações específicas para a comunicação dos resultados. Essa lacuna prejudica a transparência, dificulta o engajamento da comunidade acadêmica e reduz a utilidade prática dos dados, evidenciando um tratamento deficiente desse aspecto.

Já a **IES 3** foi avaliada com conceito **B**, demonstrando um avanço significativo em relação à acessibilidade e inovação. A instituição adota práticas estratégicas, como painéis interativos disponibilizados no site e links personalizados, garantindo confidencialidade e precisão na comunicação dos resultados. No entanto, a ausência de um cronograma estruturado e de datas específicas limita a transparência e dificulta o acompanhamento do planejamento, justificando sua classificação.

✓ **V2- Procedimentos Práticos**

O relatório da **IES 1**, classificado com conceito **A**, apresenta evidências claras de ações de sensibilização voltadas a docentes e servidores administrativos, evidenciando um planejamento bem estruturado. Essas iniciativas refletem o compromisso institucional em promover o engajamento dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica, contribuindo para um processo avaliativo mais participativo e representativo.

Em contraste, as **IES 2** e **IES 3**, ambas classificadas com conceito **E**, não apresentam informações ou registros de ações concretas de sensibilização voltadas à mobilização da comunidade acadêmica. A ausência de estratégias específicas para estimular o envolvimento dos atores institucionais compromete o potencial inclusivo da AAI e enfraquece sua legitimidade como processo coletivo.

✓ **V3- Viabilidade de Contexto**

A análise dos relatórios das três IES revelou a ausência de evidências relacionadas à identificação ou ao levantamento das necessidades específicas dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica, como discentes, docentes, servidores administrativos e egressos. Essa falha indica uma lacuna significativa na construção de um processo avaliativo inclusivo, comprometendo a capacidade de compreender e atender às particularidades de cada grupo.

A não consideração prévia dessas demandas no planejamento da AAI enfraquece sua aderência ao contexto institucional, reduz a representatividade dos diagnósticos gerados e limita a efetividade das ações decorrentes do processo avaliativo.

Diante disso, as **três instituições** foram classificadas com conceito **E** no critério Viabilidade de Contexto (V3), uma vez que não apresentaram indícios de um

planejamento estruturado, participativo e sensível à diversidade institucional, conforme preconizado pelos padrões do JCSEE (2011).

✓ **A2- Acordos Formais**

A **IES 1** foi classificada com conceito **B**, por apresentar um planejamento estruturado, incluindo cronograma de atividades e a formalização parcial de acordos voltados à distribuição e análise dos resultados da AAI. Esses elementos indicam um esforço institucional para organizar o processo avaliativo. No entanto, a ausência de uma definição clara dos papéis e responsabilidades dos membros da CPA compromete, ainda que parcialmente, a transparência e a eficiência do processo. Essa limitação impede que a instituição atenda integralmente ao padrão de Acordos Formais, apesar dos avanços observados na dimensão do planejamento.

As **IES 2** e **IES 3** foram classificadas com conceito **D**, evidenciando fragilidades significativas quanto à formalização de acordos e à organização do processo avaliativo. Nenhuma das duas apresentou cronogramas detalhados ou documentos que explicitassem as etapas, prazos e responsabilidades das equipes envolvidas. Esses elementos são essenciais para assegurar a clareza procedimental, a coordenação eficaz das atividades e a responsabilização institucional. Embora a IES 2 mencione iniciativas como o alinhamento institucional e o suporte de gestores, essas ações não se configuram como práticas formalizadas, o que compromete sua efetividade.

Como consequência, tanto a IES 2 quanto a IES 3 demonstram deficiências estruturais na condução da AAI, especialmente no que se refere à transparência, organização e clareza operacional, conforme preconizado pelos padrões de propriedade e responsabilidade da avaliação (JCSEE, 2011).

✓ **A3- Respeito aos Direitos dos Indivíduos**

A **IES 1** e **IES 3** foram classificadas com conceito **E** devido à ausência de menções explícitas a práticas destinadas a garantir o anonimato dos respondentes. Essa omissão representa uma falha significativa no processo avaliativo, pois a falta de garantias claras sobre a confidencialidade pode comprometer a confiança dos participantes, reduzindo sua disposição em fornecer respostas autênticas. Como consequência, essa fragilidade afeta diretamente a qualidade, a fidedignidade e a

representatividade dos dados coletados, prejudicando a utilidade dos resultados para fins diagnósticos e de planejamento.

Em contrapartida, a **IES 2** foi classificada com conceito **A**, ao demonstrar um compromisso explícito com o respeito aos direitos dos indivíduos. O relatório da instituição destaca que os dados foram coletados de forma anônima e utilizados exclusivamente para fins estatísticos, assegurando a privacidade dos respondentes e o uso ético das informações. Essa postura fortalece a credibilidade do processo avaliativo e favorece a obtenção de dados mais sinceros e confiáveis, alinhando-se às boas práticas de avaliação institucional e aos princípios éticos preconizados pelo JCSEE (2011).

✓ **P2- Informações Válidas, P3- Informações Confiáveis**

Para a verificação dos padrões de avaliação P2 e P3, foram analisados três indicadores principais, conforme detalhado a seguir:

Indicador: Estrutura conceitual e abrangência dos instrumentos

A **IES 1** apresenta uma estrutura conceitual sólida, claramente alinhada aos eixos e dimensões do Sinaes, o que justifica sua classificação **A** nesse aspecto. No entanto, a abrangência do instrumento foi avaliada como **C**, uma vez que as questões foram padronizadas para todos os segmentos da comunidade acadêmica, sem personalização conforme os diferentes públicos, o que compromete a representatividade dos dados coletados.

A **IES 2** apresenta fragilidades significativas em ambos os aspectos. A estrutura conceitual foi classificada como **C**, por apresentar alinhamento parcial com o Sinaes, e a abrangência recebeu conceito **D**, pois o instrumento foi aplicado exclusivamente aos discentes, negligenciando outros segmentos institucionais, como docentes e servidores administrativos. Essa limitação reduz a visão institucional e enfraquece a eficácia do processo avaliativo.

A **IES 3**, por sua vez, apresenta forte alinhamento conceitual com o Sinaes, integrado de forma consistente ao seu PDI 2020–2024, o que a posiciona com classificação **A** nesse quesito. Quanto à abrangência, foi classificada como **B**, por adotar uma abordagem segmentada que contempla alunos, docentes, servidores administrativos e egressos. Ainda assim, foram identificadas lacunas na adequação

das perguntas aos diferentes públicos, o que indica a necessidade de ajustes na especificidade dos instrumentos.

Indicador: Construção e formulação das questões

As **IES 1** e **IES 3** apresentaram fragilidades semelhantes na construção dos seus instrumentos avaliativos, especialmente quanto à formulação de questões que abordam múltiplos tópicos em um único item. Essa prática prejudica a clareza e a objetividade, comprometendo a precisão das respostas e, por consequência, a confiabilidade dos resultados. Tais limitações justificam a classificação **C** para ambas as instituições, uma vez que omitem aspectos metodológicos essenciais para a produção de dados válidos e úteis.

Em contraste, a **IES 2** demonstrou rigor técnico na elaboração de suas questões, apresentando itens claros, objetivos e coerentes com os propósitos da AAI. Essa abordagem favoreceu a coleta de dados mais confiáveis e diagnósticos mais consistentes, razão pela qual a instituição foi classificada como **A**, sendo considerada um exemplo de boa prática na construção de instrumentos avaliativos.

Indicador: Verificação de validade e confiabilidade

A análise dos relatórios das três instituições revelou uma falha metodológica significativa: nenhuma apresentou evidências de que verificações de validade e confiabilidade haviam sido realizadas nos instrumentos avaliativos utilizados.

A ausência de etapas fundamentais, como a validação de conteúdo e o pré-testes com o público-alvo, comprometeu a precisão, a eficiência e a robustez das avaliações. Sem essas etapas, torna-se inviável assegurar que os instrumentos realmente medem o que se propõem a avaliar (validade) e que o fazem de forma estável e consistente (confiabilidade).

Diante disso, as **IES 1, 2 e 3** foram classificadas com conceito **E**, por não atenderem aos critérios mínimos exigidos para garantir a qualidade técnica e metodológica dos instrumentos aplicados no processo de Autoavaliação Institucional.

✓ **P7- Explicitação do Raciocínio da Avaliação**

Nenhum dos relatórios das IES analisadas apresentou, de forma explícita e sistematizada, o raciocínio avaliativo adotado. A ausência de informações claras sobre os fundamentos metodológicos e as estratégias analíticas exigiu a leitura integral dos documentos para a tentativa de reconstrução lógica do processo. A explicitação desse

raciocínio, idealmente apresentada na seção de metodologia, é essencial para garantir transparência, rastreabilidade e credibilidade à avaliação. A omissão desses elementos também compromete a interpretação dos dados e a compreensão das decisões avaliativas tomadas.

A **IES 1** adotou uma abordagem quantitativa, alinhada aos eixos e dimensões do Sinaes, com aplicação de escalas consideradas claras e compreensíveis. No entanto, a análise dos dados foi limitada a procedimentos descritivos básicos por meio do *Power BI*, sem utilização de técnicas analíticas mais aprofundadas. A ausência de uma explicação metodológica clara e a superficialidade da análise comprometem a profundidade interpretativa. Por atender parcialmente aos aspectos esperados, a instituição foi classificada como **C**.

A **IES 2**, embora não tenha evidenciado um alinhamento explícito ao Sinaes, destacou-se pelo uso de técnicas estatísticas avançadas, como cálculo de médias, índices compostos e análise de criticidade. As escalas de avaliação foram adequadas e bem descritas, o que favoreceu uma análise mais precisa. Contudo, a ausência de explicitação do raciocínio avaliativo e a falta de conexão clara com os eixos do Sinaes resultaram em omissões metodológicas importantes. Diante disso, a instituição foi classificada como **B**.

A **IES 3** combinou abordagens quantitativas e qualitativas, estruturando sua avaliação em torno dos eixos e dimensões do Sinaes. No entanto, a análise dos dados foi, majoritariamente, descritiva e superficial, também realizada via *Power BI*. Foram observadas inconsistências na descrição dos projetos avaliados, com informações genéricas e ausência de detalhamento técnico. Outro ponto crítico foi a falta de explicação sobre os parâmetros adotados nas escalas de 0 a 10, o que comprometeu a interpretação dos resultados. Por tratar dos principais aspectos de forma incompleta e apresentar deficiências metodológicas, a instituição foi classificada como **C**.

✓ **R2- Meta-avaliação**

A meta-avaliação constitui uma etapa essencial no ciclo avaliativo, pois viabiliza uma análise crítica da qualidade, consistência e eficácia das práticas adotadas, permitindo a identificação de oportunidades de melhoria, o aperfeiçoamento contínuo e a consolidação de boas práticas institucionais.

No entanto, os relatórios das **IES 1** e **2** não apresentam qualquer evidência ou menção à realização dessa etapa, o que compromete a capacidade de se refletir de

forma estruturada sobre o percurso avaliativo realizado. A ausência completa de meta-avaliação inviabiliza a identificação de falhas metodológicas, limita a aprendizagem organizacional e reduz o potencial transformador da AAI. Em função disso, ambas as instituições foram classificadas com conceito **E**, por não abordarem o tema em nenhuma instância de seus relatórios, prejudicando a efetividade e a sustentabilidade do processo avaliativo.

Em contrapartida, a **IES 3** foi classificada com conceito **B**, por apresentar indícios de que a meta-avaliação foi considerada como parte do processo. Ainda que a abordagem adotada não explore todos os aspectos com profundidade, o relatório demonstra um esforço institucional em refletir sobre a efetividade das práticas avaliativas. Essa iniciativa distingue a IES 3 das demais instituições analisadas. Contudo, o relatório carece de maior detalhamento metodológico, especialmente no que diz respeito aos procedimentos utilizados para analisar a própria avaliação, o que impede uma avaliação mais completa dos impactos e da coerência do processo.

3) Parte: Desenvolvimento

Os relatórios das IES foram analisados por meio da leitura exploratória, com a finalidade de verificar a completude dos relatórios no que diz respeito aos cinco eixos e dez dimensões. Essa verificação é crucial para assegurar uma avaliação ampla e eficaz da instituição, uma vez que cada eixo e dimensão abordam elementos essenciais para o seu funcionamento.

Contudo, considerando que cada IES está inserida em contextos institucionais, regionais, culturais e operacionais distintos, optou-se por não realizar uma análise detalhada das perguntas específicas utilizadas nos instrumentos de avaliação. A formulação dessas questões, em muitos casos, é adaptada às características e às necessidades de cada instituição, refletindo sua identidade, prioridades e estágio de desenvolvimento.

Realizar uma análise padronizada e comparativa dessas perguntas poderia desconsiderar nuances importantes dos contextos institucionais, o que resultaria em interpretações descoladas da realidade de cada IES. Dessa forma, a decisão de não proceder com a avaliação das perguntas específicas visa preservar a integridade metodológica da análise e respeitar as particularidades locais e institucionais das avaliações conduzidas.

De acordo com Brasil (2014b), esta seção deve ser organizada em cinco tópicos, correspondentes aos cinco eixos que contemplam as dez dimensões:

✓ **EIXO 1: Planejamento Institucional**

Dimensão 8 – Planejamento e avaliação

✓ **EIXO 2: Desenvolvimento Institucional**

Dimensão 1 – Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional:

Dimensão 3 – Responsabilidade social da instituição

✓ **EIXO 3: Políticas Acadêmicas**

Dimensão 2 – Política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão

Dimensão 4 – Comunicação com a sociedade

Dimensão 9 – Políticas de atendimento aos estudantes e egressos

✓ **EIXO 4: Políticas de Gestão**

Dimensão 5 – Políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo

Dimensão 6 – Organização e gestão da instituição

Dimensão 10 – Sustentabilidade financeira

✓ **EIXO 5: Infraestrutura**

Dimensão 7 – Infraestrutura física de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação

Completude quanto aos Eixos e Dimensões

A análise da completude dos relatórios em relação aos cinco eixos e dez dimensões do Sinaes revelou níveis distintos de aderência entre as IES avaliadas. Esse aspecto é central para aferir a abrangência e a representatividade do processo de AAI, conforme preconizado pelas diretrizes legais e metodológicas vigentes.

O relatório da IES 1 não incluiu a dimensão referente à sustentabilidade financeira. No entanto, essa omissão é explicitamente justificada, por se tratar de uma instituição mantida, a IES não possui autonomia financeira para a gestão de seus próprios recursos, cabendo essa responsabilidade à mantenedora. Nesse contexto, a ausência da dimensão financeira é compreendida como uma adaptação legítima ao contexto institucional, uma vez que a unidade avaliada não detém competência decisória sobre essa área.

A IES 3, embora não tenha incluído a dimensão de sustentabilidade financeira no instrumento aplicado à comunidade acadêmica, apresentou uma análise específica

sobre esse aspecto no corpo do relatório. Essa iniciativa demonstra atenção à completude dos eixos avaliativos, ainda que de forma parcialmente dissociada do instrumento de coleta de dados. A prática, embora não ideal, sinaliza esforço institucional em abordar a totalidade das dimensões propostas.

Em contraste, o relatório da IES 2 apresenta lacunas significativas, ao deixar de contemplar sete das dez dimensões avaliativas, especificamente as dimensões 1, 4, 5, 6, 7, 8 e 10, sem apresentar qualquer justificativa para tais omissões. Essa ausência compromete seriamente a completude, a representatividade e a transparência do relatório, prejudicando sua utilidade como base diagnóstica e estratégica para a tomada de decisões institucionais. Além disso, essa limitação enfraquece a capacidade do processo de promover melhorias abrangentes e alinhadas ao projeto institucional.

Cabe destacar que, segundo Brasil (2011), entre os 172 relatórios de AAI analisados nacionalmente, apenas 12,2% foram considerados completos nas dez dimensões. As universidades apresentaram o maior percentual de relatórios completos, seguidas pelos centros universitários e, por fim, pelas faculdades.

No entanto, essa tendência não se repetiu nas instituições analisadas neste estudo. A IES 1, uma faculdade, e a IES 3, um centro universitário, apresentaram relatórios considerados completos, equiparando-se ao padrão geralmente observado entre universidades. Esse achado reforça a importância de se garantir a cobertura integral das dimensões avaliativas, independentemente da natureza jurídica ou da classificação institucional, como prática essencial para o fortalecimento da qualidade, da legitimidade e da eficácia do processo de AAI.

Dessa forma, recomenda-se que a IES 2 revise seu processo avaliativo, assegurando que todas as dimensões estabelecidas pelo Sinaes sejam abordadas. Caso alguma dimensão não se aplique ao seu contexto, a justificativa para sua exclusão deve ser claramente explicitada no relatório. Essa prática contribuirá para a completude do documento, aumentando sua credibilidade institucional e fortalecendo sua função estratégica no planejamento e na gestão acadêmica.

A seguir, no Quadro 20, apresenta-se o nível de conformidade dos relatórios com as diretrizes do Sinaes e com os padrões do JCSEE na etapa de Desenvolvimento, com foco na cobertura dos eixos e dimensões avaliativos.

Quadro 20 – Grau de atendimento aos eixos e dimensões

EIXO 1- PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO		A	B	C	D	E
IES 1	Dimensão 8 – Planejamento e Avaliação	X				
IES 2	Dimensão 8 – Planejamento e Avaliação					X
IES 3	Dimensão 8 – Planejamento e Avaliação	X				
EIXO 2 – DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL						
EIXO 2 – DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL		A	B	C	D	E
IES 1	Dimensão 1- Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional	X				
	Dimensão 3- Responsabilidade Social da IES	X				
IES 2	Dimensão 1- Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional					X
	Dimensão 3- Responsabilidade Social da IES	X				
IES 3	Dimensão 1- Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional	X				
	Dimensão 3- Responsabilidade Social da IES	X				
EIXO 3 – POLÍTICAS ACADÊMICAS						
EIXO 3 – POLÍTICAS ACADÊMICAS		A	B	C	D	E
IES 1	Dimensão 2: Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão	X				
	Dimensão 4: Comunicação com a Sociedade	X				
	Dimensão 9: Política de Atendimento aos Discentes	X				
IES 2	Dimensão 2: Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão	X				
	Dimensão 4: Comunicação com a Sociedade					X
	Dimensão 9: Política de Atendimento aos Discentes	X				
IES 3	Dimensão 2: Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão	X				
	Dimensão 4: Comunicação com a Sociedade	X				
	Dimensão 9: Política de Atendimento aos Discentes	X				
EIXO 4 – POLÍTICAS DE GESTÃO						
EIXO 4 – POLÍTICAS DE GESTÃO		A	B	C	D	E
IES 1	Dimensão 5: Políticas de Pessoal	X				
	Dimensão 6: Organização e Gestão da Instituição	X				
	Dimensão 10: Sustentabilidade Financeiras	X				
IES 2	Dimensão 5: Políticas de Pessoal					X
	Dimensão 6: Organização e Gestão da Instituição					X

	Dimensão 10: Sustentabilidade Financeiras					X
IES 3	Dimensão 5: Políticas de Pessoal	X				
	Dimensão 6: Organização e Gestão da Instituição	X				
	Dimensão 10: Sustentabilidade Financeiras	X				
EIXO 5 – INFRAESTRUTURA FÍSICA		A	B	C	D	E
IES 1	Dimensão 7: Infraestrutura física	X				
IES 2	Dimensão 7: Infraestrutura física	X				
IES 3	Dimensão 7: Infraestrutura física	X				

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Análise da Completude por Dimensão Avaliativa

O relatório da **IES 1** apresentou uma cobertura abrangente das dimensões estabelecidas pelo Sinaes, sendo classificado com conceito **A**. Os conteúdos foram tratados de forma consistente e detalhada, com os principais aspectos expressos de maneira clara, objetiva e alinhada aos objetivos da AAI. Embora a dimensão 10 (sustentabilidade financeira) não tenha sido incluída na aplicação do instrumento, a ausência foi devidamente justificada no relatório, com base na falta de autonomia financeira da instituição, o que demonstrou transparência, contextualização e adequação metodológica.

A **IES 2** apresentou um desempenho contrastante em relação às dimensões avaliadas. As dimensões 2, 3, 7 e 9 foram classificadas com conceito **A**, indicando que foram abordadas de forma abrangente, clara e coerente com os propósitos avaliativos. Em contrapartida, as dimensões 1, 4, 5, 6, 8 e 10 receberam conceito **E**, em função da ausência de informações ou registros avaliativos. A falta de justificativas para essas omissões comprometeu a completude, representatividade e utilidade do relatório, enfraquecendo sua capacidade de subsidiar decisões institucionais com base em evidências abrangentes.

O relatório da **IES 3** também apresentou abrangência em relação às dez dimensões, embora os dados estejam distribuídos entre relatórios parciais, o que exigiu esforço adicional de sistematização. Ainda assim, todas as dimensões foram classificadas como **A**, evidenciando um tratamento consistente, detalhado e com boa clareza expositiva. Cabe observar, contudo, que a dimensão 10 foi analisada de forma descritiva, sem ter sido objeto de pesquisa direta com a comunidade acadêmica, o

que, apesar de não comprometer a completude formal, limita parcialmente a profundidade analítica sobre esse aspecto.

4) Parte: Análise dos dados e das informações

A análise dos dados e das informações constitui uma etapa central em qualquer processo de pesquisa, pois é a partir da interpretação rigorosa dos dados que se fundamentam as descobertas, conclusões e recomendações científicas (Gil, 2008). No âmbito da AAI, essa etapa adquire importância ainda mais estratégica, uma vez que decisões operacionais e de planejamento dependem diretamente da qualidade e profundidade das interpretações produzidas.

Trata-se de um momento de diagnóstico institucional, no qual se busca compreender, com base em evidências, tanto os avanços alcançados quanto os desafios a serem enfrentados pela instituição. A análise criteriosa dos dados consolidados nos relatórios de AAI subsidia a gestão institucional em diversas áreas estratégicas, orientando ações de melhoria e reforçando o papel da avaliação como instrumento de governança.

Os *insights* produzidos a partir dessa análise desempenham um papel fundamental no apoio à tomada de decisões informadas e à definição de metas realistas e mensuráveis. Além disso, possibilitam a identificação de oportunidades de melhoria, a alocação eficiente de recursos e o fortalecimento da qualidade e da sustentabilidade institucional.

Nesta fase, os padrões do JCSEE (2011) buscam garantir que as informações geradas pelas AAI, especialmente no que se refere às características que determinam seu mérito e valor sejam tecnicamente válidas, confiáveis e metodologicamente adequadas. Tais padrões asseguram que os resultados apresentados sejam suficientemente robustos para sustentar decisões institucionais de curto, médio e longo prazo.

Por fim, os padrões e respectivos indicadores do JCSEE relacionados a esta etapa da análise dos dados e das informações estão sistematizados no Quadro 21.

Quadro 21 – Análise dos dados e das informações: padrões e indicadores

Padrões de avaliação – JCSEE	Indicadores de atendimento
U5- Informações Relevantes	✓ Grau de cumprimento dos objetivos definidos no PDI

	✓ Confirmação das informações com fontes complementares (AE e Enade)
A5- Transparência e divulgação	✓ Impacto da amplitude da amostra
P8- Comunicação e Relatório	✓ Clareza e acessibilidade na análise

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

✓ **U5 – Informações relevantes**

De acordo com Brasil (2004a), a AAI deve ser compreendida como um processo de autoconhecimento, que possibilita à instituição refletir criticamente sobre suas práticas, resultados e metas. Para que esse processo cumpra sua finalidade de forma efetiva, é indispensável que os dados analisados estejam articulados ao PDI.

O PDI sintetiza as diretrizes estratégicas da instituição, e sua presença na análise da AAI é fundamental para conferir sentido, coerência e aplicabilidade aos resultados obtidos. A integração entre os dados da avaliação e as metas estabelecidas no PDI permite verificar o grau de alinhamento entre o desempenho institucional e os compromissos assumidos, favorecendo uma leitura estratégica das evidências. Essa articulação amplia a utilidade das informações produzidas pela AAI, transformando-as em insumos concretos para o planejamento, monitoramento e tomada de decisão institucional.

Conforme preconizado pelo JCSEE (2011), os processos avaliativos devem gerar informações capazes de responder às questões centrais do projeto institucional, atendendo às necessidades dos diferentes *stakeholders*. Para tanto, é essencial que os resultados sejam pertinentes, consistentes e estrategicamente alinhados às finalidades e às prioridades definidas pela instituição.

A presença do PDI na análise dos dados da AAI é, portanto, um critério estruturante para o cumprimento do padrão U5. Sem essa vinculação, as informações avaliativas correm o risco de permanecerem fragmentadas, descontextualizadas e com baixa aplicabilidade, enfraquecendo o potencial da avaliação como instrumento de governança e desenvolvimento institucional.

i) Grau de cumprimento das metas estabelecidas no PDI

A inclusão de uma análise específica sobre o grau de cumprimento das metas estabelecidas no PDI constitui uma prática essencial em processos avaliativos. O PDI, como documento estratégico central, não apenas expressa os objetivos institucionais de médio e longo prazo, mas também sintetiza as prioridades e necessidades

identificadas pela comunidade acadêmica e pelas demais partes interessadas. Avaliar o cumprimento dessas metas reforça o compromisso da instituição com a transparência, a responsabilidade institucional e a melhoria contínua.

Esse tipo de análise permite demonstrar a capacidade da instituição de alinhar suas ações às expectativas dos *stakeholders*, fortalecendo a articulação entre planejamento, execução e avaliação. Além disso, promove uma leitura mais significativa e contextualizada dos resultados da AAI, evidenciando que o progresso institucional está diretamente conectado aos interesses coletivos e aos compromissos estratégicos assumidos.

No entanto, os relatórios das IES 1 e IES 2 não estabeleceram vínculos explícitos entre os dados avaliativos e as metas previstas no PDI. A ausência dessa conexão comprometeu a capacidade dos documentos de oferecer uma visão integrada e estratégica do desenvolvimento institucional. Caso os resultados tivessem sido analisados à luz dos objetivos do PDI, os relatórios teriam ampliado sua utilidade diagnóstica e potencial de indução de ações corretivas ou preventivas, favorecendo um uso mais efetivo da avaliação para fins de gestão.

Essa lacuna metodológica limita a compreensão da efetividade das estratégias implementadas e prejudica o alinhamento entre os resultados da AAI e os instrumentos de planejamento institucional. Assim, incorporar uma análise sistemática do cumprimento das metas do PDI é indispensável para garantir que as ações avaliadas estejam de fato orientadas pelos propósitos institucionais, promovendo sustentabilidade, coerência e crescimento planejado.

Em contraste, o relatório da IES 3 apresentou uma análise detalhada sobre o cumprimento dos objetivos estratégicos estabelecidos em seu PDI. Esse esforço evidencia uma preocupação institucional com a integração entre avaliação e planejamento, reforçando a transparência e a consistência interna do relatório. Além disso, essa prática viabiliza o monitoramento contínuo das estratégias, permitindo ajustes e redirecionamentos com base em evidências, o que fortalece significativamente o processo de tomada de decisão e o ciclo avaliativo como um todo.

ii) Confirmação das informações com fontes complementares (AE e Enade)

A confirmação das informações com fontes complementares, como AE e Enade, é essencial para garantir a credibilidade, a profundidade analítica e a utilidade institucional do processo avaliativo. Essa prática permite validar os dados internos com indicadores externos confiáveis, fortalecendo os diagnósticos produzidos e

ampliando sua capacidade de orientar decisões estratégicas alinhadas às necessidades dos *stakeholders*.

Conforme Brasil (2014b), a inclusão dos resultados de avaliações de cursos e do desempenho dos estudantes fortalece a base empírica da AAI e amplia a capacidade institucional de planejar melhorias estratégicas com maior fundamentação. Complementando essa perspectiva, Yarbrough *et al.* (2011) argumentam que os processos avaliativos se tornam mais significativos quando agregam valor direto para os *stakeholders*, especialmente quando sustentados por múltiplas fontes de evidências.

Nesse sentido, a integração de fontes externas não apenas assegura a relevância e a robustez das análises, como também transforma a AAI em uma ferramenta mais eficaz para a melhoria contínua e o alcance dos objetivos institucionais de longo prazo.

No caso da IES 1, observou-se um esforço em incorporar informações provenientes das AE e dos relatórios do Enade. Embora essas referências tenham sido apresentadas de forma pontual e não sistematizada, sua presença contribuiu para validar algumas das análises conduzidas pela CPA. Ainda assim, uma integração mais detalhada e analítica desses dados poderia ter ampliado a profundidade, a consistência e a utilidade estratégica do relatório, promovendo uma articulação mais eficaz entre os resultados da AAI e os objetivos de desenvolvimento institucional.

Em contraste, os relatórios das IES 2 e 3 não incorporaram dados provenientes de fontes complementares, como AE e Enade. Essa ausência comprometeu a amplitude e a profundidade dos diagnósticos produzidos, reduzindo sua capacidade de refletir sobre tendências de desempenho e desafios estratégicos institucionais. Sem o apoio de dados externos, as análises tenderam a se basear exclusivamente em percepções internas, o que limita a triangulação de informações e enfraquece a possibilidade de formulação de intervenções robustas e fundamentadas.

✓ **A5 – Transparência e divulgação**

As avaliações institucionais devem apresentar uma descrição detalhada e abrangente dos resultados, limitações e conclusões, em conformidade com o padrão A5 – Transparência e Divulgação do JCSEE (2011), que destaca a importância de compartilhar informações de forma clara, acessível e relevante para todos os *stakeholders*. A transparência na comunicação dos achados é fundamental para

assegurar a credibilidade do processo avaliativo e garantir seu uso efetivo para fins diagnósticos e estratégicos.

Para atender a esse padrão, é essencial que a seção de análise dos relatórios adote uma abordagem ampla e bem estruturada, contemplando elementos como: descrição da amostra utilizada, critérios metodológicos, amplitude da participação, limitações da coleta e bases para a interpretação dos dados. A clareza dessas informações fortalece a capacidade de compreensão por parte da comunidade acadêmica e dos gestores educacionais, ampliando o potencial de uso dos resultados da AAI.

De acordo com Schleich, Polydoro e Santos (2006), a amplitude e a composição da amostra são fatores críticos para assegurar a validade e a representatividade dos dados obtidos. Relatórios que omitem essas informações comprometem a legitimidade das conclusões, tornando-as menos úteis como ferramenta de apoio ao planejamento e à gestão institucional. A ausência de tais dados também limita a capacidade dos *stakeholders* de interpretar corretamente os resultados, dificultando a apropriação dos achados e o engajamento com as ações decorrentes.

Por outro lado, relatórios que evidenciam claramente suas escolhas metodológicas e comunicam de forma acessível os principais achados, limitações e interpretações possíveis contribuem significativamente para o fortalecimento da confiança no processo avaliativo, além de promoverem uma tomada de decisão mais fundamentada e contextualizada.

Garantir que os relatórios de AAI sigam esses princípios de transparência é, portanto, uma condição indispensável para assegurar credibilidade, utilidade e alinhamento institucional com as diretrizes do Sinaes e os padrões de qualidade em avaliação educacional.

No caso da IES 1, o relatório indicou que docentes e servidores administrativos atingiram 100% de participação, enquanto o índice de participação discente ficou abaixo de 50%. Essa discrepância entre os segmentos compromete a representatividade dos dados referentes aos estudantes, afetando diretamente a qualidade do diagnóstico produzido pela CPA. A ausência de uma amostra robusta de discentes dificulta a formulação de conclusões consistentes sobre as percepções desse grupo, o que enfraquece a efetividade do processo avaliativo em uma de suas dimensões mais relevantes.

O relatório da IES 2 evidenciou uma abordagem restrita à participação discente, excluindo da avaliação outros segmentos fundamentais, como docentes e servidores administrativos. Essa limitação metodológica reduziu a capacidade do relatório de captar a complexidade e diversidade das percepções institucionais, prejudicando a construção de um diagnóstico verdadeiramente integrado. Apesar disso, o relatório apresentou um índice de participação de 61% entre os discentes, o que pode ser considerado um bom nível de engajamento por parte desse público, demonstrando disposição para contribuir com o processo avaliativo.

A IES 3 apresentou dados desagregados de participação por categoria de avaliação, o que representa um ponto positivo. Na categoria de infraestrutura e serviços, a participação docente foi de 73%, a de técnicos administrativos de 31% e a de discentes de apenas 6%. Nas avaliações de disciplinas anuais e semestrais, a participação discente subiu para 29%, mas permaneceu inferior a 50% em outros projetos avaliados. Esses percentuais indicam desigualdade na representatividade entre os segmentos, o que pode gerar distorções na interpretação dos dados e limitar a generalização das conclusões.

Um problema crítico identificado no relatório da IES 3 foi a fusão dos percentuais de participação referentes aos anos de 2022 e 2023 em uma única análise por dimensão. A ausência de segmentação temporal comprometeu a precisão das análises, uma vez que variações e tendências ao longo do tempo foram mascaradas. Essa prática reduziu a possibilidade de identificar padrões evolutivos, avanços ou retrocessos institucionais, dificultando a formulação de ações estratégicas com base em evidências temporais confiáveis. A separação dos dados por ano é essencial para garantir análises comparativas e fortalecer o caráter formativo e reflexivo da AAI.

Embora os relatórios das três IES tenham identificado os percentuais de participação, falharam em aprofundar a análise das implicações da baixa representatividade, o que compromete a qualidade do diagnóstico institucional. A baixa participação dificulta a obtenção de uma visão ampla e precisa das percepções, experiências e demandas de todos os segmentos envolvidos, gerando diagnósticos potencialmente enviesados. Nessas situações, as respostas tendem a refletir as opiniões de um subconjunto específico, geralmente composto por indivíduos mais engajados ou mais insatisfeitos, o que prejudica a representatividade e reduz a eficácia das análises realizadas. Essa limitação afeta diretamente a fidelidade das conclusões e enfraquece a base para a fundamentação de decisões institucionais,

tornando-as potencialmente desalinhadas às necessidades reais da comunidade acadêmica como um todo.

Além disso, a desproporção entre os segmentos da comunidade acadêmica, como discentes, docentes e servidores administrativos, dificulta a construção de uma visão equilibrada e integrada, essencial para compreender as diferentes perspectivas e necessidades institucionais. Essa lacuna de abrangência representa um desafio importante para os gestores, que precisam planejar ações estratégicas com base em dados restritos e insuficientemente representativos. A falta de informações abrangentes afeta a identificação de reais necessidades e prioridades, elevando o risco de decisões desalinhadas e descontextualizadas, comprometendo a efetividade das ações planejadas e o desenvolvimento institucional como um todo.

A IES 2, embora tenha alcançado um percentual significativo de participação discente, não analisou o impacto negativo decorrente da exclusão de outros segmentos, como docentes e servidores administrativos. Essa ausência de reflexão sobre a falta de representatividade compromete a análise institucional, uma vez que a avaliação se restringe a um único grupo e não captura a diversidade de percepções que compõem a realidade institucional. Mencionar e analisar a representatividade não é apenas uma boa prática, mas um componente essencial para validar o processo avaliativo. Essa análise é indispensável para garantir que os resultados obtidos sejam confiáveis e capazes de subsidiar decisões estratégicas bem fundamentadas.

✓ **P8- Comunicação e Relatório**

Os indicadores para atender ao padrão de comunicação e relatório incluem o uso de uma linguagem clara e acessível, garantindo que as análises sejam compreensíveis para públicos diversos, como gestores, docentes e servidores administrativos. Conforme Brasil (2004d), os relatórios avaliativos devem considerar a diversidade de seus destinatários, abrangendo tanto a comunidade acadêmica quanto a sociedade em geral. Para isso, as informações precisam ser apresentadas de forma clara, objetiva e estruturada, com resultados devidamente analisados e interpretados.

Nos relatórios das três IES analisadas, foram identificados problemas metodológicos nos instrumentos de avaliação que comprometeram não apenas a validade e a confiabilidade dos dados coletados, mas também a clareza e a precisão na comunicação dos resultados. Questões que abrangem múltiplos tópicos,

instrumentos genéricos que não consideram as especificidades dos segmentos pesquisados, e a aplicação limitada a um único grupo dificultaram a interpretação dos resultados pelos *stakeholders*. Conforme Goulart (2018), a eficácia do processo avaliativo depende de uma comunicação precisa, mas as limitações dos instrumentos impactaram negativamente a transmissão clara das informações.

No relatório da IES 1, a integração entre a seção de análise e a seção de ações propostas comprometeu a clareza estrutural do documento, dificultando a distinção entre diagnóstico e encaminhamentos. A apresentação dos dados por meio de gráficos foi adotada como principal recurso visual; no entanto, problemas de formatação e legibilidade prejudicaram sua efetividade comunicativa. Apesar dessas limitações, o uso de uma linguagem clara e a inclusão de explicações textuais complementares contribuíram parcialmente para a contextualização das informações.

Entretanto, deficiências metodológicas relacionadas ao instrumento de coleta, como a formulação de questões com múltiplos tópicos e a ausência de personalização para diferentes segmentos da comunidade acadêmica, comprometeram a consistência analítica. Essas falhas reduziram a profundidade interpretativa e enfraqueceram a capacidade do relatório de subsidiar decisões estratégicas robustas, impactando negativamente sua qualidade geral.

O relatório da IES 2 apresentou limitações ainda mais significativas, uma vez que se concentrou em relatar ações já implementadas, sem estabelecer conexões claras com os resultados da AAI. A ausência de análise crítica e de contextualização das ações prejudicou a utilidade do relatório para a gestão institucional, que ficou sem elementos confiáveis para avaliar a eficácia das iniciativas em curso. Ademais, as tabelas apresentadas careciam de interpretação analítica, sendo percebidas como informações descritivas e descontextualizadas, desvinculadas de um marco estratégico e avaliativo mais amplo. Sem a vinculação dos dados às metas institucionais, os resultados perderam valor diagnóstico, reduzindo o impacto do relatório como instrumento de planejamento e gestão.

Em contraste, o relatório da IES 3 destacou-se pelo uso eficaz de gráficos e pela adoção de linguagem clara, complementada por explicações que facilitaram a compreensão e a contextualização dos dados. Essa abordagem demonstrou comprometimento com a acessibilidade e a inteligibilidade das informações, representando um avanço em relação às outras IES. No entanto, o documento apresentou uma lacuna importante na explicação das escalas utilizadas na coleta e

apresentação dos dados. A ausência de legendas e critérios para interpretação das notas atribuídas gerou incertezas significativas quanto ao significado dos resultados, comprometendo sua consistência e aplicabilidade estratégica.

Um problema metodológico ainda mais grave foi identificado na soma dos dados provenientes de diferentes relatórios parciais, abrangendo os anos de 2022 e 2023. Essa prática resultou em interpretações inconsistentes e não representativas da realidade institucional, prejudicando a validade das conclusões e reduzindo substancialmente a eficácia do relatório como ferramenta de apoio ao planejamento institucional.

Conforme a análise dos relatórios das IES pesquisadas, o nível de conformidade com as diretrizes do Sinaes e com os padrões do JCSEE na etapa de análise dos dados e das informações encontra-se sistematizado no Quadro 22.

Quadro 22 – Análise dos dados e das informações: grau de atendimento aos padrões

Padrões de avaliação – JCSEE			A	B	C	D	E
IES 1	U5- Informações relevantes	Indicadores					
		Grau de cumprimento dos objetivos definidos no PDI					X
	Confirmação das informações com fontes complementares (AE e Enade)			X			
	A5 – Transparência e divulgação			X			
	P8- Comunicação e Relatório				X		
IES 2	U5- Informações relevantes	Grau de cumprimento dos objetivos definidos no PDI					X
		Confirmação das informações com fontes complementares (AE e Enade)					X
	A5 – Transparência e divulgação				X		
	P8- Comunicação e Relatório				X		
	IES 3	U5- Informações relevantes	Grau de cumprimento dos objetivos definidos no PDI	X			
Confirmação das informações com fontes complementares (AE e Enade)							X
A5 – Transparência e divulgação					X		
P8- Comunicação e Relatório				X			

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

✓ **U5- Informações relevantes**

Indicador: Grau de cumprimento dos objetivos definidos no PDI

Na **IES 1**, o relatório não apresentou uma análise específica sobre o cumprimento das metas previstas no PDI. A ausência dessa vinculação comprometeu a capacidade diagnóstica do relatório, limitando sua efetividade como ferramenta de monitoramento estratégico e dificultando o alinhamento entre os resultados avaliativos e os objetivos institucionais. Em função dessa lacuna metodológica, a instituição foi classificada com conceito **E** nesse indicador.

De maneira semelhante, o relatório da **IES 2** também não estabeleceu conexões explícitas entre os dados coletados e as metas do PDI. Essa desconexão enfraqueceu a utilidade estratégica da AAI, restringindo o potencial do relatório para subsidiar diagnósticos precisos e orientar intervenções alinhadas ao projeto institucional. Diante disso, a classificação também foi **E**.

Em contraste, a **IES 3** apresentou uma análise detalhada sobre o grau de cumprimento das metas estabelecidas em seu PDI, evidenciando uma preocupação institucional com o alinhamento entre avaliação e planejamento. Essa abordagem favoreceu o acompanhamento das estratégias institucionais e reforçou a integração da AAI com os instrumentos formais de gestão, justificando a classificação **A**.

Indicador: Confirmação das informações com fontes complementares (AE e Enade)

O relatório da **IES 1** destacou-se ao integrar informações provenientes de AE e do Enade, o que contribuiu para validar algumas das análises realizadas pela CPA. No entanto, essa integração foi feita de forma pontual e pouco aprofundada, sem explorar plenamente o potencial analítico desses dados para ampliar a consistência do diagnóstico institucional ou para alinhar os achados avaliativos às metas do PDI. Diante disso, a instituição foi classificada com conceito **C**, uma vez que apresentou avanços parciais, mas ainda carece de uma abordagem mais estratégica e integrada.

Por outro lado, os relatórios das **IES 2** e **3** não incorporaram fontes complementares externas, como AE ou Enade, nas análises realizadas. Essa omissão comprometeu a robustez das interpretações e limitou a capacidade das instituições de triangular os dados internos com evidências externas qualificadas, o que enfraquece a confiabilidade dos diagnósticos.

A ausência de articulação com fontes reconhecidas de desempenho institucional também reduziu o potencial dos relatórios para identificar oportunidades de melhoria e antecipar desafios estratégicos. Em função disso, ambas as instituições foram classificadas com conceito **E** nesse indicador, conforme os critérios do padrão U5, que enfatiza a importância de dados relevantes e validados para sustentar decisões informadas e eficazes.

A5 – Transparência e divulgação

No relatório da IES 1, observou-se o registro da participação de docentes, discentes e servidores administrativos, o que demonstra uma tentativa de contemplar a diversidade da comunidade acadêmica. No entanto, a análise revelou uma disparidade significativa entre os segmentos, especialmente no que se refere aos discentes, cuja taxa de participação foi substancialmente inferior à dos demais grupos. Essa diferença comprometeu a representatividade do diagnóstico, dificultando a compreensão precisa das percepções e demandas do corpo estudantil. Embora o relatório tenha abordado os aspectos principais da avaliação, a ausência de uma análise mais aprofundada sobre as implicações dessa disparidade limitou sua capacidade analítica. Por essa razão, a **IES 1** foi classificada com conceito **C**.

No caso da **IES 2**, o relatório apresenta, em sua introdução, a afirmação de que toda a comunidade acadêmica teria participado do processo avaliativo. Entretanto, essa declaração não se confirmou na prática, uma vez que somente os discentes participaram efetivamente. Essa inconsistência entre o discurso institucional e a realidade observada comprometeu a transparência e a credibilidade do relatório, fragilizando sua legitimidade como instrumento avaliativo. Apesar disso, o relatório apresentou o percentual de participação discente no corpo do texto, o que contribuiu parcialmente para contextualizar os dados. Ainda assim, essa informação foi insuficiente para compensar as limitações associadas à representatividade e à falta de alinhamento entre narrativa e evidência empírica, o que justifica a classificação **D**.

A **IES 3**, por sua vez, destacou os percentuais de participação em diferentes categorias de avaliação, demonstrando esforço na comunicação dos dados e na segmentação por público-alvo. Contudo, o relatório apresentou uma falha metodológica relevante ao combinar os dados de diferentes anos em uma única análise, sem segmentação temporal. Essa prática mascarou variações importantes nos resultados, prejudicando a identificação de tendências e obscurecendo possíveis

avanços ou retrocessos ao longo do tempo. Como consequência, a confiabilidade e a representatividade dos achados foram comprometidas. Embora o relatório tenha contemplado os principais elementos esperados, a ausência de uma análise temporal detalhada limitou sua eficácia como ferramenta estratégica de planejamento e tomada de decisão, justificando também a classificação **D**.

✓ **P8- Comunicação e Relatório**

O relatório da **IES 1** utilizou como principal recurso de apresentação os gráficos e uma linguagem clara, o que favoreceu, em parte, a compreensão dos dados. No entanto, a visualização gráfica apresentou limitações, prejudicando a leitura e a interpretação dos resultados. Além disso, falhas metodológicas relacionadas ao instrumento de coleta, como a formulação de questões com múltiplos tópicos e a falta de personalização para os diferentes segmentos da comunidade acadêmica comprometeram a coerência e a consistência da análise apresentada. Tais limitações afetaram diretamente a clareza e a eficácia da comunicação avaliativa, justificando a classificação **D** nesse padrão.

O relatório da **IES 2** apresentou limitações ainda mais significativas, concentrando-se na descrição de ações já implementadas, sem estabelecer vínculos analíticos claros com os dados obtidos por meio da AAI. A ausência de uma análise crítica estruturada reduziu substancialmente o valor diagnóstico do relatório. Além disso, as tabelas inseridas no documento careciam de interpretação analítica, sendo percebidas como informações descritivas e isoladas, desconectadas de um raciocínio avaliativo mais amplo. Devido à inexistência de elementos que assegurassem clareza, utilidade e aplicabilidade estratégica, a classificação atribuída foi **D**.

Em contraste, o relatório da **IES 3** demonstrou esforço em tornar as informações acessíveis, por meio do uso de gráficos bem-organizados e linguagem clara e objetiva. Essa abordagem contribuiu positivamente para a transparência e compreensão dos resultados. Contudo, foram identificadas falhas metodológicas relevantes, como a ausência de explicações sobre as escalas utilizadas e o somatório inadequado de dados de relatórios parciais, prática que comprometeu a consistência e a confiabilidade dos resultados. Apesar dessas limitações, o relatório cumpriu parcialmente os critérios de comunicação avaliativa, sendo classificado com conceito **C**.

5) Parte: Ações com base na análise

Esta etapa do relatório é dedicada à conversão dos resultados da análise de dados em ações concretas, orientadas à melhoria da qualidade e da eficácia institucional. A formulação de propostas de ação fundamentadas nas evidências geradas pela autoavaliação institucional constitui um elemento estratégico essencial para apoiar gestores na tomada de decisões informadas, consistentes e orientadas à resolução de problemas reais.

O alinhamento entre os achados da avaliação e as ações subsequentes é fundamental para garantir que os investimentos institucionais sejam direcionados de maneira eficaz e que os recursos humanos, financeiros e operacionais sejam otimizados com base em prioridades bem estabelecidas. Essa prática fortalece a gestão proativa e baseada em evidências, promovendo um ciclo virtuoso de aprimoramento institucional contínuo, que aumenta a confiança da comunidade acadêmica nas decisões tomadas e amplia a legitimidade do processo avaliativo.

A formulação e a implementação de ações baseadas nos resultados da análise também refletem o grau de responsividade da instituição às demandas e fragilidades identificadas ao longo da AAI, reforçando o compromisso institucional com a melhoria da qualidade acadêmica, administrativa e estratégica.

O padrão do JCSEE que se relaciona diretamente com esta etapa, bem como seu indicador correspondente, está sistematizado no Quadro 23.

Quadro 23 – Ações com base na análise: padrões e indicadores

Padrões de avaliação - JCSEE	Indicadores de atendimento
P1- Conclusões e decisões justificadas	✓ Fundamentação de ações propostas

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

✓ **P1 - Conclusões e decisões justificadas**

De acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), as conclusões de uma avaliação devem ser claramente justificadas, de modo a permitir que os diferentes públicos interessados as compreendam plenamente e as utilizem de forma apropriada. A justificativa das conclusões é condição essencial para garantir sua utilidade prática, especialmente nos relatórios AAI, nos quais as conclusões são frequentemente traduzidas em ações propostas.

Nesse sentido, Brasil (2004d) recomenda que os relatórios de AAI contenham sugestões de ações concretas, abrangendo as dimensões administrativa, política,

pedagógica e técnico-científica, com vistas à melhoria institucional orientada por evidências.

O relatório da **IES 1** apresentou as ações propostas de forma estruturada, em consonância com essas diretrizes. As ações estão organizadas em uma tabela que as vincula diretamente ao Planejamento de Gestão Anual (PGA) da instituição. Essa tabela especifica o código de referência de cada ação no PGA e o prazo estimado para sua execução, permitindo que o relatório funcione como uma ferramenta de acompanhamento e monitoramento da implementação das medidas. Essa sistematização favorece a transparência, o alinhamento com as metas institucionais e a viabilidade da execução, demonstrando que os diagnósticos avaliativos foram, de fato, convertidos em medidas operacionais, o que justifica a classificação **A** nesse padrão.

Em contraste, o relatório da IES 2 não apresenta uma seção específica dedicada à proposição de ações fundamentadas na análise dos dados. Embora inclua um plano de melhorias, as ações listadas não demonstram conexão direta com os resultados da avaliação, sugerindo que não foram construídas com base nos achados obtidos. Entre as ações propostas, destacam-se a revisão dos instrumentos de coleta de dados voltados a diversos segmentos institucionais e a elaboração de relatórios de resultados. Apesar de serem iniciativas pertinentes para o aprimoramento futuro do processo avaliativo, a ausência de justificativa ancorada nos dados da AAI compromete sua coerência e utilidade estratégica. Essa desarticulação entre análise e ação compromete a capacidade do relatório de orientar decisões institucionais de forma fundamentada e efetiva. Assim, a **IES 2** foi classificada com conceito **D** nesse padrão, evidenciando a necessidade de fortalecer a articulação entre os diagnósticos produzidos e as intervenções propostas.

De forma semelhante ao relatório da IES 1, a IES 3 também segue as orientações de Brasil (2004a), conectando as ações propostas aos cinco eixos avaliados. Entretanto, o relatório da IES 3 apresenta esse alinhamento de maneira mais detalhada, oferecendo uma análise mais aprofundada e específica para cada eixo.

Contudo, conforme já discutido na seção de análise dos dados, os problemas metodológicos identificados nas três IES afetaram a qualidade da análise dos dados, o que, conseqüentemente, impacta negativamente a fundamentação das ações propostas nos relatórios de AAI. Essas fragilidades metodológicas prejudicam a

consistência das conclusões, dificultando a construção de justificativas sólidas e confiáveis para as ações apresentadas. Considerando que as ações propostas representam um dos principais resultados práticos desses relatórios, é essencial que sejam baseadas em dados confiáveis e devidamente analisados, assegurando sua validade e aplicabilidade. Além disso, foi constatada a ausência de informações claras sobre o processo de definição das ações. Nenhum dos relatórios especificou quem foi responsável pela elaboração das propostas, levantando dúvidas sobre se foram definidas pelos membros da CPA e/ou pelos departamentos competentes e/ou gestores.

Sem informações sobre a origem e a fundamentação das propostas, os *stakeholders* encontram dificuldade em validar ou confiar no processo avaliativo, o que reduz o impacto estratégico e a eficácia prática dos relatórios. Embora algumas informações possam surgir durante as entrevistas, ajudando a complementar as dúvidas e lacunas identificadas, é imprescindível que essas informações sejam devidamente documentadas de forma clara e objetiva no relatório.

De acordo com a análise dos relatórios das IES pesquisadas, o grau de atendimento ao padrão do JCSEE para a etapa ações com base na análise é demonstrado no Quadro 24.

Quadro 24 – Ações com base na análise: grau de atendimento ao padrão

Padrões de avaliação - JCSEE		A	B	C	D	E
IES 1	P1 – Conclusões e Decisões Justificadas			X		
IES 2	P1 – Conclusões e Decisões Justificadas					X
IES 3	P1 – Conclusões e Decisões Justificadas		X			

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

✓ P1 – Conclusões e Decisões Justificadas

Indicador: Fundamentação das ações propostas

O relatório da IES 1 apresenta as ações de melhoria organizadas em um quadro vinculado ao PGA, o que facilita a articulação com os projetos institucionais e o acompanhamento dos prazos previstos para execução. Essa sistematização representa um avanço em termos de planejamento. No entanto, o relatório não explicita de forma detalhada as justificativas que sustentam cada ação proposta, nem estabelece vínculos claros com os achados da avaliação. Essa limitação compromete a profundidade analítica e a transparência do processo decisório, justificando a classificação C.

A **IES 2**, por sua vez, apresenta ações genéricas e desarticuladas dos resultados da avaliação. O relatório não estabelece conexões entre os dados coletados e as medidas propostas, tampouco explicita o racional que fundamenta as decisões. A ausência de uma análise crítica que relacione os achados da AAI às ações planejadas fragiliza a coerência interna do relatório, comprometendo sua utilidade estratégica e sua transparência. Em razão dessas limitações, a instituição foi classificada com conceito **E**.

O relatório da **IES 3** se destaca positivamente por apresentar ações organizadas e claramente alinhadas aos cinco eixos do Sinaes, demonstrando uma estrutura lógica e coerente entre avaliação e proposições. Entretanto, a análise revelou duas fragilidades importantes: (i) a ausência de informações claras sobre o processo de definição das ações, sem menção à participação da CPA ou de gestores; e (ii) problemas metodológicos na análise dos dados, que enfraquecem a robustez das evidências utilizadas para embasar as decisões. Em função desses fatores, embora a estrutura das ações seja adequada, as limitações na fundamentação e na consistência analítica justificam a classificação **B**.

4.2.1.1 Mérito e Valor da AAI

O objetivo principal da avaliação é determinar o mérito e o valor de um processo, programa ou parte dele, como afirmam Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004). Nesse sentido, a meta-avaliação buscou avaliar o nível de atendimento dos relatórios de AAI em relação às orientações do Sinaes e aos padrões de utilidade, viabilidade, propriedade, precisão e responsabilização desenvolvidos pelo JCSEE.

A aplicação desses critérios permitiu uma visão abrangente da situação atual das IES, destacando pontos fortes e fracos do processo de AAI e possibilitando uma análise criteriosa de mérito e, conseqüentemente, de valor.

Um processo avaliativo é considerado valioso quando atende às necessidades informacionais dos *stakeholders* e possui mérito ao satisfazer os padrões de qualidade estabelecidos. Sem mérito, no entanto, a AAI perde valor, pois carece da qualidade necessária para fornecer informações confiáveis e úteis para a tomada de decisões.

Para mensurar, o mérito do processo avaliativo, utilizou-se uma escala classificatória, proposta por Davidson (2005), estruturada em cinco níveis:

A = Alcança todos os aspectos principais expressando de maneira clara e concisa.

B = Alcança a maioria dos aspectos relativos, mas não cobre um ou dois deles, ou trata dos elementos principais, mas não é 100% claro.

C = Alcança os pontos principais, mas omite alguns aspectos cruciais e importantes.

D = Há um ou dois elementos que abordam o ponto de forma implícita, mas o tratamento é deficiente.

E = Não aborda.

Essa escala resultou em uma estrutura que permitiu avaliar se a AAI contribuiu para a tomada de decisão e no planejamento institucional. Com base nessa estrutura, estabeleceu-se que os itens classificados como **A** ou **B** representam pontos fortes do processo, indicando mérito; enquanto os indicadores classificados como **C**, **D** ou **E** refletem pontos fracos e ausência de mérito. Essa distinção baseia-se na clareza e abrangência com que a escala cobre os aspectos principais do processo avaliativo.

Para tornar essa avaliação mais objetiva, a escala foi convertida em uma escala percentual, na qual cada nível recebeu uma faixa de pontuação correspondente:

✓ **A** (90 - 100%) - Excelente: representa um desempenho de alta qualidade, com total precisão e cobertura completa dos aspectos principais.

✓ **B** (75 - 89%) - Bom: indica um desempenho sólido e confiável, cobrindo a maioria dos pontos relevantes, ainda que com pequenas lacunas.

✓ **C** (50 - 74%) - Razoável: sugere um desempenho intermediário, no qual há omissão de aspectos cruciais afetam a profundidade da avaliação. Essa limitação reduz a precisão do instrumento e pode comprometer sua eficácia na obtenção de resultados consistentes.

✓ **D** (25 - 49%) - Insuficiente: reflete um tratamento superficial e inadequado, no qual apenas alguns pontos são abordados, e mesmo assim de maneira indireta ou incompleta. Isso compromete a confiabilidade dos dados gerados e pode resultar em avaliações imprecisas ou distorcidas.

✓ **E** (0 - 24%) - Inadequado: representa um desempenho extremamente fraco, sem atender aos critérios mínimos esperados. A ausência de aspectos importantes inviabiliza a avaliação e prejudica sua utilidade como ferramenta de análise.

A principal distinção entre os níveis A e B em relação a C, D e E está na presença ou ausência de mérito avaliativo. Enquanto A e B indicam um tratamento satisfatório ou excelente do objeto avaliado, C, D e E refletem falhas que prejudicam a profundidade, a confiabilidade e a precisão do processo avaliativo.

A conversão da escala qualitativa para a numérica permite uma melhor comparabilidade entre diferentes avaliações, tornando possível identificar áreas de melhoria de maneira mais precisa. Ao atribuir valores percentuais a cada nível de desempenho, a escala facilita a interpretação dos dados e contribui para uma avaliação mais justa e eficiente.

Definiu-se o percentual de 75% como indicador de mérito para os relatórios de AAI por representar um patamar adequado de conformidade com os indicadores avaliados. Esse percentual foi estabelecido como um parâmetro estratégico, garantindo que as classificações A e B estejam relacionadas a uma análise sólida e consistente, com a maioria dos aspectos principais contemplados. A escolha desse limite reflete a busca por um equilíbrio entre o rigor da avaliação e o reconhecimento das iniciativas institucionais, promovendo a qualidade do processo avaliativo e incentivando aprimoramentos contínuos.

Com base no percentual fixado de 75% como indicador de mérito, as IES foram analisadas para verificar se seus relatórios atendem aos critérios exigidos e podem ser classificados como possuindo mérito (A ou B) ou ausência de mérito (C, D ou E).

A **IES 1** apresentou 51,61% de conformidade, atendendo 16 dos 31 indicadores, o que a posiciona na classificação **C**, indicando que não possui mérito. Apesar de cobrir parte dos aspectos avaliados, a omissão de 48,39% dos indicadores compromete a profundidade da análise, evidenciando a necessidade de ajustes significativos para alcançar o patamar de mérito.

A **IES 2** obteve apenas 29,03% de conformidade, atendendo 9 dos 31 indicadores, sendo classificada como **E**, caracterizando ausência de mérito. Seu desempenho insuficiente, com 70,97% dos indicadores não atendidos, reflete falhas graves, incluindo a omissão de aspectos cruciais e a ausência de elementos importantes, comprometendo completamente a confiabilidade e a utilidade do relatório.

Por outro lado, a **IES 3** alcançou 61,29% de conformidade, atendendo 19 dos 31 indicadores, o que também a posiciona na classificação **C**, sem mérito. Apesar de seu desempenho ser superior ao das demais e demonstrar esforço significativo, a instituição não atingiu o percentual de 75% necessário para obter mérito. O relatório indica uma base sólida, mas ainda demanda melhorias direcionadas para consolidar a conformidade e alcançar os padrões de qualidade exigidos.

Dessa forma, nenhuma das instituições analisadas alcançou o percentual mínimo de 75% necessário para classificação como A ou B, indicando que nenhuma delas apresentou mérito nos relatórios avaliados. A IES 3 apresentou um desempenho mais próximo do patamar esperado, enquanto as IES 1 e 2 apresentaram maior necessidade de aprimoramento, sendo que a IES 2 evidenciou as falhas mais graves, comprometendo de forma significativa a qualidade do relatório.

Mérito e valor estão profundamente interligados no contexto avaliativo: um processo que cumpre os padrões de qualidade proporciona tanto mérito quanto valor, gerando dados úteis para orientar ações institucionais e fortalecer o ciclo de avaliação e aprimoramento. Em contrapartida, um programa que carece de mérito também não possui valor, uma vez que não atende aos critérios de qualidade necessários e, assim, deixa de contribuir para o desenvolvimento institucional.

Essa análise evidencia diferenças marcantes na adesão aos padrões de qualidade entre as IES, destacando tanto os pontos fortes quanto as fragilidades de cada uma. Esse panorama reforça a importância de uma análise criteriosa para orientar estratégias de melhoria e garantir um processo avaliativo eficiente e eficaz.

4.2.1.2 Análise SWOT

A matriz SWOT (Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças) é uma ferramenta estratégica essencial no contexto do processo avaliativo. Quando um processo avaliativo se baseia em relatórios com mérito, ele gera valor para a instituição, oferecendo informações sólidas para guiar ações e melhorar continuamente. A matriz SWOT torna-se crucial nesse contexto porque permite identificar e organizar de maneira clara as forças e fraquezas internas, além das oportunidades e ameaças externas, facilitando uma visão abrangente e estratégica do cenário avaliativo.

No entanto, nesta análise a matriz SWOT foi aplicada considerando apenas os elementos internos da organização, ou seja, as Forças e Fraquezas. Isso ocorreu porque não houve uma investigação do ambiente externo para identificar as Oportunidades e Ameaças. Dessa forma, o foco foi examinar os pontos fortes que podem ser potencializados e as fragilidades que precisam ser amenizadas, proporcionando diagnóstico institucional claro. Esta abordagem é suficiente para gerar

informações úteis para o aprimoramento das práticas internas, sem incluir uma avaliação do cenário externo.

O Quadro 25, apresenta uma síntese dos pontos fortes e fracos identificados na meta-avaliação, juntamente com as ações sugeridas. Para identificar as forças e fraquezas da AAI, foram consideradas as avaliações A e B como indicadoras de mérito, representando os pontos fortes, enquanto as avaliações C, D e E, indicativas de ausência de mérito, representam os pontos fracos, conformes definidos anteriormente.

Quadro 25 – Consolidação dos pontos Fortes e Fracos com ações sugeridas

IES 1	
PONTOS FORTES	AÇÕES
Contexto e Planejamento da AAI ✓ Definição clara dos objetivos da AAI; ✓ Organização do cronograma.	✓ Manter e aprimorar a divulgação e detalhamento dos objetivos e do cronograma da AAI;
Composição da CPA ✓ Composta por representantes de diferentes segmentos, no entanto, verifica-se uma predominância de docentes na composição.	✓ Realizar ajustes para garantir que nenhum segmento, detenha maioria absoluta, promovendo um equilíbrio conforme o artigo 11 da Lei nº 10.861/2004.
Identificação dos Stakeholders ✓ Participação interna diversificada; ✓ Dados quantitativos detalhados; ✓ Inclusão de stakeholder externo (órgão regulador).	✓ Manter os dados quantitativos e qualitativos sobre a participação interna e os <i>stakeholders</i> externos.
Plano de comunicação ✓ Processo estruturado para devolutiva dos resultados.	✓ Garantir a manutenção e aprimoramento do processo estruturado para a devolutiva dos resultados, incluindo a definição de cronogramas.
Sensibilização ✓ Descrição detalhada das iniciativas de sensibilização.	✓ Manter e aprimorar a descrição detalhada das iniciativas de sensibilização.
Análise dos dados ✓ Uso do <i>Power BI</i> ; ✓ Classificação clara das respostas.	✓ Manter o uso do <i>Power BI</i> garantindo sua atualização constante; ✓ Assegurar que a escala utilizada continue sendo fácil de interpretação.
Representatividade e amostragem ✓ O relatório destacou o envolvimento de docentes, discentes e técnicos administrativos, promovendo diversidade na coleta de dados.	✓ Implementar estratégias de engajamento contínuo para cada segmento.
Comunicação nos relatórios ✓ O relatório utilizou uma linguagem que facilitou a compreensão dos dados apresentados, tornando as informações mais acessíveis para os leitores; ✓ A inclusão de explicações complementares aos gráficos ajudou a superar limitações visuais e forneceu um panorama mais compreensível.	✓ Manter a linguagem clara e acessível adequada a todos os públicos-alvo; ✓ Expandir as descrições que acompanham os gráficos, detalhando as interpretações dos dados, suas implicações e como eles se conectam aos objetivos institucionais e avaliativos
Atendimento as dimensões do Sinaes ✓ Cobertura abrangente das dimensões.	✓ Continuar garantindo que todas as dimensões sejam avaliadas de forma detalhada e consistente,
PONTOS FRACOS	AÇÕES

<p>Contexto e Planejamento da AAI</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de profundidade no contexto institucional; ✓ Responsabilidades dos membros; ✓ O relatório não descreve práticas específicas para proteger a identidade dos respondentes, como o uso de questionários anônimos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Detalhar elementos como missão, visão, inserção regional e desafios estratégicos, conectando esses fatores ao processo de AAI; ✓ Integrar as responsabilidades específicas de cada membro da CPA ao cronograma oficial da AAI, detalhando prazos, tarefas e entregas esperadas; ✓ Garantir que os instrumentos de coleta de dados sejam anônimos e comunicar explicitamente essa prática aos participantes
<p>Credibilidade do avaliador</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de informações sobre as qualificações dos membros pode gerar desconfiança entre os <i>stakeholders</i>, comprometendo a legitimidade dos resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Inclusão de perfis profissionais: Apresentar nos relatórios informações sobre cada membro da CPA, incluindo sua formação acadêmica, experiência prática e a função desempenhada no processo avaliativo.
<p>Registro formalizado das responsabilidades dos membros da CPA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O relatório não detalha a formalização dos papéis e responsabilidades dos membros da CPA; ✓ Falta uma definição clara de quem deve fazer o quê, como e em qual prazo, o que compromete a sistematização e transparência do processo avaliativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaborar um documento oficial que defina as funções, atividades e responsabilidades dos membros da CPA, garantindo clareza nas atribuições; ✓ Implementar um fluxo de trabalho estruturado, com prazos e responsáveis bem definidos para cada etapa da avaliação.
<p>Anonimato dos respondentes</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ausência de informações explícitas sobre práticas de anonimato no relatório. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Implementar diretrizes claras sobre anonimato, assegurando que todos os questionários e instrumentos de avaliação garantam a proteção da identidade dos respondentes; ✓ Incluir uma declaração oficial nos relatórios e nas comunicações institucionais informando que as respostas são anônimas e que os dados serão usados exclusivamente para análises estatísticas.
<p>Instrumento de coleta de dados</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de personalização do instrumento; ✓ Questões com múltiplos tópicos; ✓ Falta de verificação da validade e confiabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adaptar o instrumento para cada segmento, considerando suas especificidades e contextos; ✓ Garantir que as perguntas sejam claras, contextualizadas e diretamente relacionadas às experiências e percepções de cada grupo; ✓ Realizar testes com representantes de cada segmento para ajustar o conteúdo antes da aplicação oficial.
<p>Identificação dos Stakeholders</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ausência de participação de egressos ou outros atores sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incluir egressos ou outros atores sociais no processo avaliativo.
<p>Plano de comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O relatório não especifica os formatos utilizados para públicos distintos; ✓ Ausência de estratégias inclusivas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incorporar informações sobre formatos e métodos utilizados para a comunicação, evidenciando estratégias inclusivas e eficazes.
<p>Análise dos dados</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apesar do uso do Power BI, a análise descritiva básica não explora plenamente o potencial dos dados coletados; ✓ O relatório não relaciona os dados analisados às metas estabelecidas no PDI, limitando a utilidade estratégica do documento; ✓ Falta de aprofundamento na análise dos dados do Enade e AE; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adotar técnicas estatísticas mais avançadas para extrair <i>insights</i> mais profundos e apoiar a tomada de decisões institucionais; ✓ Vincular os dados apresentados no relatório às metas do PDI, demonstrando o progresso institucional de maneira clara e objetiva; ✓ Aprofundar a análise dos dados do Enade e AE; ✓ Realizar estudos detalhados sobre as implicações da menor participação discente e

<ul style="list-style-type: none"> ✓ O relatório não explorou como a disparidade na participação dos segmentos impactou a interpretação dos resultados e o planejamento institucional. 	<p>propor ações corretivas para melhorar a representatividade nos próximos ciclos.</p>
<p>Representatividade e amostragem</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A participação substancialmente menor dos estudantes comprometeu a representatividade e a precisão do diagnóstico. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar estudos detalhados sobre as implicações da menor participação discente e propor ações corretivas para melhorar a representatividade nos próximos ciclos; ✓ Implementar campanhas específicas de sensibilização e estratégias de comunicação para aumentar a adesão dos estudantes ao processo avaliativo.
<p>Comunicação nos relatórios</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Baixa legibilidade dos gráficos comprometeu a clareza. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Garantir que os gráficos utilizados sejam visualmente claros, organizados e legíveis, utilizando ferramentas de design eficazes e baseando-se nos princípios de simplicidade e organização.
IES 2	
PONTOS FORTES	AÇÕES
<p>Contexto e Planejamento da AAI</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise abrangente do contexto institucional; ✓ Alinhamento com o planejamento estratégico; ✓ Garantia explícita do anonimato. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Garantir atualizações regulares do relatório para incluir informações atualizadas sobre o contexto institucional e reforçar o alinhamento contínuo entre a AAI e o planejamento estratégico; ✓ Divulgar amplamente as práticas de proteção aos participantes antes e durante o processo avaliativo.
<p>Composição da CPA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Composta por representantes de diferentes segmentos, no entanto, verifica-se uma predominância de docentes na composição. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar ajustes para garantir que nenhum segmento, detenha maioria absoluta, promovendo um equilíbrio conforme o artigo 11 da Lei nº 10.861/2004.
<p>Anonimato dos respondentes</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ As práticas de anonimato são mencionadas explicitamente no relatório. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Continuar garantindo que os dados coletados sejam registrados de forma anônima e utilizados exclusivamente para fins estatísticos, reforçando o compromisso institucional com a privacidade dos respondentes
<p>Instrumento de coleta de dados</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ As questões foram elaboradas considerando o contexto e as percepções dos discentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manter a contextualização das questões.
<p>Sensibilização</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ausência de iniciativas de sensibilização. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planejar ações específicas, como campanhas de conscientização, workshops e reuniões de integração, para mobilizar a comunidade acadêmica e incluí-las no relatório.
<p>Análise dos dados</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Abordagem analítica sofisticada; ✓ Uso de escalas variadas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manter a utilização das abordagens analíticas; ✓ Continuar utilizando escalas adaptadas aos objetivos de avaliação, diversificando os níveis de percepção captados.
PONTOS FRACOS	AÇÕES
<p>Contexto e planejamento da AAI</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ausência de informações sobre o corpo diretivo; ✓ Falta de detalhamento do cronograma. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar dados e descrever o papel e a influência do corpo diretivo no processo avaliativo; ✓ Estabelecer um cronograma que organize de forma clara as etapas da AAI e as responsabilidades dos membros, detalhando prazos, tarefas e entregas esperadas.
<p>Credibilidade do avaliador</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de informações sobre as qualificações dos membros pode gerar desconfiança entre os 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar informações sobre formação acadêmica, experiência prática e a função desempenhada no processo avaliativo.

<i>stakeholders</i> , comprometendo a legitimidade dos resultados.	
Registro formalizado das responsabilidades dos membros da CPA <ul style="list-style-type: none"> ✓ O relatório não detalha a formalização dos papéis e responsabilidades dos membros da CPA; ✓ Falta uma definição clara de quem deve fazer o quê, como e em qual prazo, o que compromete a sistematização e transparência do processo avaliativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaborar um documento oficial que defina as funções, atividades e responsabilidades dos membros da CPA, garantindo clareza nas atribuições. ✓ Implementar um fluxo de trabalho estruturado, com prazos e responsáveis bem definidos para cada etapa da avaliação.
Identificação dos Stakeholders <ul style="list-style-type: none"> ✓ Participação limitada; ✓ Ausência de egressos; ✓ Falta de identificação de <i>stakeholders</i> externos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Garantir participação de docentes, servidores administrativos e egressos. ✓ Identificar <i>stakeholders</i> externos.
Plano de comunicação <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ausência de cronograma; ✓ Não há definição dos métodos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaborar plano de comunicação estruturado com cronograma e métodos específicos para a devolutiva dos resultados.
Análise dos dados <ul style="list-style-type: none"> ✓ O relatório não relaciona os dados analisados às metas estabelecidas no PDI, limitando a utilidade estratégica do documento; ✓ Ausência de integração dos dados do Enade e das Avaliações Externas; ✓ O relatório não analisou como a ausência de participação de determinados segmentos impactou a interpretação dos resultados, limitando a compreensão das perspectivas institucionais de forma abrangente 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vincular os dados apresentados no relatório às metas do PDI, demonstrando o progresso institucional de maneira clara e objetiva; ✓ Incorporar dados do Enade e AE de modo a validar ou complementar as análises realizadas; ✓ Realizar uma análise detalhada sobre os efeitos da não participação de determinados segmentos no diagnóstico institucional
Representatividade e amostragem <ul style="list-style-type: none"> ✓ A declaração de participação ampla não foi sustentada por evidências no desenvolvimento do relatório, comprometendo a transparência; ✓ A representatividade restrita aos discentes limita a capacidade do relatório de refletir as perspectivas amplas da comunidade acadêmica, excluindo contribuições importantes de docentes, técnicos administrativos e outros segmentos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Alinhar as informações apresentadas no relatório com os dados reais de participação, promovendo maior transparência; ✓ Ampliar o processo avaliativo para incluir todos os segmentos da comunidade acadêmica, desenvolvendo instrumentos específicos para cada grupo e promovendo campanhas de engajamento para garantir uma participação mais ampla e representativa.
Comunicação nos relatórios <ul style="list-style-type: none"> ✓ Não houve conexão entre os dados coletados e as ações implementadas, comprometendo a utilidade do relatório como ferramenta avaliativa; ✓ A disposição das tabelas, embora tecnicamente robusta, careceu de interpretação, tornando-as informações estáticas e pouco aplicáveis. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar análises críticas que relacionem os dados coletados às ações implementadas, permitindo uma avaliação mais estratégica e fundamentada; ✓ Incluir interpretações detalhadas para os dados apresentados nas tabelas, destacando como eles se relacionam com os objetivos institucionais e avaliativos; ✓ Complementar as tabelas com gráficos que apresentem os dados de forma visual, para facilitar a compreensão.
Atendimento as dimensões do Sinaes <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cobertura deficiente das dimensões. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ampliar a cobertura do relatório, garantindo um tratamento uniforme de todas as dimensões.
IES 3	
PONTOS FORTES	AÇÕES
Contexto e planejamento da AAI <ul style="list-style-type: none"> ✓ Inclusão de um link para o projeto da AAI reforça a transparência e facilita o acesso a informações complementares; ✓ Descrição abrangente dos objetos avaliados. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manter a atualização e acessibilidade do link do projeto da AAI, garantindo informações claras e atualizadas;

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisar periodicamente a descrição dos objetos avaliados para assegurar abrangência e relevância.
Composição da CPA <ul style="list-style-type: none"> ✓ Composta por representantes de diferentes segmentos, no entanto, verifica-se uma predominância de docentes na composição. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar ajustes para garantir que nenhum segmento, detenha maioria absoluta, promovendo um equilíbrio conforme o artigo 11 da Lei nº 10.861/2004.
Instrumento de coleta de dados <ul style="list-style-type: none"> ✓ Instrumentos personalizados por segmento. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Continuar desenvolvendo instrumentos distintos para cada segmento, reforçando a inclusão e a representatividade.
Identificação dos Stakeholders <ul style="list-style-type: none"> ✓ Participação da comunidade acadêmica; ✓ Inclusão indireta de egressos; ✓ Inclusão de <i>stakeholder</i> externo (órgão regulador). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fortalecer a integração dos egressos; ✓ Manter a participação da comunidade acadêmica; ✓ Manter a inclusão de <i>stakeholder</i> externo (órgão regulador).
Plano de comunicação <ul style="list-style-type: none"> ✓ Uso de tecnologia na comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manter o uso da tecnologia.
Análise dos dados <ul style="list-style-type: none"> ✓ Uso do <i>Power BI</i>; ✓ Análise qualitativa e quantitativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manter o uso do <i>Power BI</i> garantindo sua atualização constante; ✓ Integrar ambas as abordagens para enriquecer os relatórios com <i>insights</i> abrangentes e detalhados.
Representatividade e amostragem <ul style="list-style-type: none"> ✓ O relatório destacou o envolvimento de docentes, discentes e técnicos administrativos, promovendo diversidade na coleta de dados. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Implementar estratégias de engajamento contínuo para cada segmento.
Comunicação nos relatórios <ul style="list-style-type: none"> ✓ O relatório utilizou explicações que contextualizavam as informações apresentadas nos gráficos, facilitando a compreensão. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manter e expandir o uso de explicações que contextualizem os gráficos, garantindo que cada visualização de dados seja acompanhada por uma interpretação clara e detalhada.
Atendimento as dimensões do Sinaes <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cobertura abrangente das dimensões. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Continuar garantindo que todas as dimensões sejam avaliadas de forma detalhada e consistente,
PONTOS FRACOS	AÇÕES
Contexto e planejamento da AAI <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ausência de informações sobre o contexto institucional; ✓ Falta de detalhamento do cronograma; ✓ O relatório não descreve práticas específicas para proteger a identidade dos respondentes, como o uso de questionários anônimos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Detalhar elementos como missão, visão, inserção regional e aspectos estratégicos da organização; ✓ Apresentar informações sobre o corpo diretivo e sua influência no processo avaliativo; ✓ Estabelecer um cronograma que organize de forma clara as etapas da AAI e as responsabilidades dos membros, detalhando prazos, tarefas e entregas esperadas.
Credibilidade do avaliador <ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de informações sobre as qualificações dos membros pode gerar desconfiança entre os <i>stakeholders</i>, comprometendo a legitimidade dos resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar informações sobre formação acadêmica, experiência prática e a função desempenhada no processo avaliativo.
Registro formalizado das responsabilidades dos membros da CPA <ul style="list-style-type: none"> ✓ O relatório não detalha a formalização dos papéis e responsabilidades dos membros da CPA; ✓ Falta uma definição clara de quem deve fazer o quê, como e em qual prazo, o que compromete a sistematização e transparência do processo avaliativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaborar um documento oficial que defina as funções, atividades e responsabilidades dos membros da CPA, garantindo clareza nas atribuições; ✓ Implementar um fluxo de trabalho estruturado, com prazos e responsáveis bem definidos para cada etapa da avaliação.
Instrumento de coleta de dados	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Refinar a formulação das perguntas para garantir maior adequação às necessidades e especificidades de cada grupo;

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Algumas questões não refletem adequadamente as particularidades dos segmentos avaliados; ✓ Questões com múltiplos tópicos; ✓ Falta de validação. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Garantir que as perguntas sejam claras, contextualizadas e diretamente relacionadas às experiências e percepções de cada grupo; ✓ Realizar testes com representantes de cada segmento para ajustar o conteúdo antes da aplicação oficial.
<p>Identificação dos Stakeholders</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de dados quantitativos referente a comunidade acadêmica. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Inserir informações detalhadas sobre a composição dos segmentos participantes e os percentuais de engajamento de cada grupo.
<p>Plano de comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O relatório não apresenta datas para a implementação das ações comunicativas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Definir datas específicas para a divulgação dos resultados e incluí-las no planejamento da devolutiva.
<p>Sensibilização</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ausência de iniciativas de sensibilização. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planejar ações específicas, como campanhas de conscientização, workshops e reuniões de integração, para mobilizar a comunidade acadêmica e incluí-las no relatório;
<p>Análise dos dados</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apesar do uso do <i>Power BI</i>, a análise descritiva básica não explora plenamente o potencial dos dados coletados; ✓ Ausência de legenda ou critérios para escalas; ✓ Descrição e análise genérica em alguns projetos; ✓ O relatório não relaciona os dados analisados às metas estabelecidas no PDI, limitando a utilidade estratégica do documento; ✓ Ausência de integração dos dados do Enade e das Avaliações Externas; ✓ A unificação das análises dos anos anteriores mascarou tendências e padrões relevantes, prejudicando a confiabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adotar técnicas estatísticas mais avançadas para extrair <i>insights</i> mais profundos e apoiar a tomada de decisões institucionais; ✓ Incluir legendas e critérios claros para interpretar os valores atribuídos nas escalas, promovendo maior transparência; ✓ Padronizar a descrição de todos os projetos avaliados, garantindo que nenhum seja apresentado de forma genérica; ✓ Vincular os dados apresentados no relatório às metas do PDI, demonstrando o progresso institucional de maneira clara e objetiva; ✓ Incorporar dados do Enade e AE de modo a validar ou complementar as análises realizadas; ✓ Separar os dados de anos anteriores em análises distintas, permitindo a identificação de tendências e padrões ao longo do tempo.
<p>Comunicação nos relatórios</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A diferença entre a escala utilizada na coleta e na apresentação dos resultados gerou dúvidas significativas e comprometeu a clareza. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incluir explicações detalhadas sobre o significado das escalas e notas atribuídas, destacando como elas devem ser interpretadas pelos leitores.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O conceito de valor está relacionado à eficácia da AAI, ou seja, à sua capacidade de atender às necessidades dos *stakeholders*, auxiliando no processo de tomada de decisão e no planejamento institucional. Por outro lado, o conceito de mérito refere-se à eficiência do processo avaliativo, garantindo a sua consistência. A seguir, são listados os principais fatores que sustentam o mérito da AAI:

- i) Planejamento claro e detalhado, com um cronograma de ações bem definido, garantindo que o processo avaliativo seja conduzido dentro dos prazos estabelecidos;
- ii) Composição da CPA;
- iii) Registro formalizado das responsabilidades dos membros da CPA;
- iv) Credibilidade do avaliador, com qualificações e experiência que garantam um processo avaliativo imparcial e de alta qualidade;

- v) Instrumento de coleta de dados objetivo e adequado às diferentes necessidades dos *stakeholders*;
- vi) Identificação dos participantes da avaliação;
- vii) Plano de comunicação dos resultados;
- viii) Representatividade e amostragem adequada, garantindo a participação representativa de todos os *stakeholders* envolvidos no processo;
- ix) Análise detalhada dos dados, com o uso de técnicas estatísticas adequadas para assegurar a precisão e a confiabilidade dos resultados;
- x) Transparência e clareza no relatório, explicando claramente os métodos utilizados, os resultados alcançados e recomendações feitas para melhorias;
- xi) Ações de sensibilização;
- xii) Nível de confidencialidade e anonimato dos respondentes;
- xiii) Linguagem clara e acessível;
- xiv) Alinhamento com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), assegurando que as ações e avaliações estejam coerentes com os objetivos estratégicos da IES;
- xv) Atendimento as dimensões propostas pelo Sinaes, garantindo que todas as áreas fundamentais da IES sejam devidamente analisadas.

Esses fatores são essenciais para assegurar que a AAI não apenas cumpra sua função institucional, mas também contribua efetivamente para o aprimoramento estratégico contínuo da instituição, consolidando uma cultura de avaliação e responsabilidade.

Após a análise dos relatórios de AAI das três IES pesquisadas, são apresentadas na próxima subseção as considerações obtidas a partir das entrevistas realizadas.

4.3 Análise dos Resultados da Pesquisa Qualitativa

Este tópico apresenta os resultados das análises dos dados obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas.

Nesta pesquisa, os entrevistados foram os gestores educacionais, os coordenadores de curso e o presidente da CPA. A seleção desses participantes é fundamentada na relevância de seus papéis estratégicos na condução e interpretação do processo de autoavaliação institucional. Os gestores educacionais oferecem uma visão abrangente da governança e da tomada de decisões nas IES, enquanto os

coordenadores de curso trazem uma perspectiva mais próxima da realidade acadêmica e dos impactos da autoavaliação no ensino. Já o presidente da CPA desempenha um papel central na organização, implementação e análise do processo avaliativo.

Ao longo de toda a análise, a questão central que norteou a pesquisa, orientou a reflexão analítica, a compreensão e interpretação do material empírico: Quais as lacunas existentes no processo de AAI em relação ao mérito e valor que distanciam o propósito da AAI do uso dos seus resultados pelos gestores educacionais de IES?

Para preservar a confidencialidade das instituições e dos entrevistados, foi adotado um sistema de codificação alfanumérica. As Instituições de Ensino Superior (IES) foram identificadas como IES 1, IES 2 e IES 3.

Os entrevistados receberam códigos compostos pela sigla ENT, representando "entrevistado", seguida de uma abreviação correspondente ao seu papel na instituição e do número da IES à qual pertencem. No caso dos coordenadores de curso, foi acrescentado um número sequencial para diferenciá-los.

A lógica utilizada para a codificação foi a seguinte:

- ✓ ENT-G-IESx: Gestor institucional da respectiva IES (exemplo: ENT-G-IES1 para um gestor da IES 1).
- ✓ ENT-CPAc-IESx: Membro da Comissão Própria de Avaliação Central (exemplo: ENT-CPAc-IES1 para um membro da CPA central da IES 1).
- ✓ ENT-CPA-IESx: Membro da Comissão Própria de Avaliação da instituição (exemplo: ENT-CPA-IESx para um membro da CPA da IES 1).
- ✓ ENT-Cn-IESx: Coordenador de curso da respectiva IES, com um número sequencial para diferenciar os entrevistados (exemplo: ENT-C1-IES1 para o primeiro coordenador da IES 1, ENT-C2-IES1 para o segundo, e assim por diante).

Na IES 1 e na IES 2, observa-se que os presidentes da CPA acumulam a função de coordenadores de curso,

Esse sistema de codificação permite identificar o perfil dos participantes sem expor sua identidade, garantindo a confidencialidade dos dados coletados, conforme Quadro 26.

Quadro 26 – Perfil dos Respondentes/Código

Perfil	Código
Gestor IES1	ENT-G-IES1
Membro da CPA central IES1	ENT-CPAc-IES1

Perfil	Código
Presidente da CPA e Coordenador de curso IES1	ENT-CPA/C1-IES1
Coordenador de curso IES1	ENT-C2-IES1
Coordenador de curso IES1	ENT-C3-IES1
Gestor IES2	ENT-G-IES2
Presidente da CPA IES2	ENT-CPA-IES2
Coordenador de curso IES2	ENT-C1-IES2
Coordenador de curso IES2	ENT-C2-IES2
Coordenador de curso IES2	ENT-C3-IES2
Gestor IES3	ENT-G-IES3
Presidente da CPA e Coordenador de curso IES3	ENT-CPA/C1-IES3
Coordenador de curso IES3	ENT-C2-IES3
Coordenador de curso IES3	ENT-C3-IES3

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4.3.1 Análise das entrevistas

Esta seção apresenta a análise dos dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores educacionais, coordenadores de curso e presidentes CPA de três IES. A análise busca atender a dois objetivos específicos: (i) identificar como a AAI é desenvolvida a partir da perspectiva da CPA e como os resultados da avaliação são percebidos e utilizados pelos gestores educacionais e coordenadores de curso; e (ii) identificar o nível de conhecimento dos gestores educacionais das IES e coordenadores de curso em relação ao processo de AAI (eficiência), como fazem (ou não) o uso dos resultados da AAI (eficácia) e quais fatores atuam como facilitadores e /ou dificultadores.

Os dados foram organizados e interpretados por meio de codificação dedutiva (orientada pelos critérios do JCSEE) e codificação indutiva (derivada das falas dos participantes), conforme o modelo analítico em cinco fases proposto por Bingham (2023). Esse modelo integrou codificações, registros analíticos e articulação teórica de maneira sistemática e auditável.

As categorias de análise foram estruturadas a partir de duas estratégias complementares. As categorias dedutivas foram definidas com base no referencial teórico da pesquisa e nos objetivos específicos do estudo. As categorias indutivas, por sua vez, emergiram do processo de análise dos dados utilizando o *software* Atlas.ti, que possibilitou inicialmente a geração de códigos a partir das entrevistas e,

em seguida, a construção de categorias temáticas baseadas nas recorrências e padrões identificados. A correspondência entre as categorias dedutivas, categorias indutivas e seus respectivos códigos está sistematizada no Quadro 27.

Quadro 27 – Categorias e códigos empregados nas entrevistas

Temas da Teoria	Temas identificados nos Dados	Número de códigos	Síntese do Significado	Elementos a serem buscados nas entrevistas
Percepção sobre a AAI	Percepção sobre a AAI	5	Forma como os entrevistados interpretam a função, propósito, credibilidade e relevância da AAI, impactando o engajamento e o uso dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> • AAI como burocracia: Vista como processo burocrático; • AAI como instrumento estratégico: Ferramenta para reflexão, diagnóstico e transformação; • AAI como apoio à gestão: Essencial para decisões e planejamento; • Descrédito na AAI: Vista apenas como exigência formal.
Participação do Coordenador	Participação dos <i>Stakeholders</i>	5	O envolvimento dos <i>stakeholders</i> na AAI varia de atuação pontual a integral, com baixo engajamento discente e adesão docente/servidores administrativos compulsória, exigindo estratégias de sensibilização para garantir a qualidade dos dados e a efetividade do processo.	<ul style="list-style-type: none"> • Participação limitada: Atuação reativa ou por cobrança; • Participação em múltiplos momentos: Sensibilização e análise de dados; • Promoção do engajamento: Estimula docentes e discentes; • Atuação integral: Participa da elaboração e análise dos instrumentos. • Baixo engajamento discente: Respostas automáticas ou recusas; • Engajamento por cobrança: Motivação institucional; • Ações de mobilização: Professores parceiros; • Preocupação com representatividade; • Conscientização de ingressantes.
Participação da Comunidade				
Instrumentos da AAI	Desenvolvimento da AAI	4	Os instrumentos de AAI apresentam fragilidades de qualidade e elaboração, com baixa participação dos coordenadores na construção e revisão. Apesar disso, há abertura para ajustes	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário inadequado; • Questionário imposto; • Possibilidade de ajustes; • Flexibilidade do instrumento; • Redução de perguntas.

			colaborativos, buscando maior flexibilidade e adequação para qualificar a coleta de dados.	
Resultados e Relatórios			A qualidade dos relatórios e o uso dos resultados da AAI são percebidos de forma variável, com críticas à clareza, tempestividade e relevância, comprometendo a efetividade do processo. Apesar disso, formatos claros, recursos visuais e o uso em planejamento, intervenções e desenvolvimento profissional são reconhecidos como avanços. O <i>feedback</i> é considerado essencial para o fechamento do ciclo avaliativo	<ul style="list-style-type: none"> • Descrédito nos resultados; • Relatórios pouco práticos; • Relatórios claros e úteis; • Uso de recursos visuais; • Entrega inadequada. • Resultados ignorados; • Uso em reuniões e planejamento; • Subsídio a ações; • Exigência de planos de ação; • Ações concretas; • Identificação de necessidades; • Devolutiva.
Uso dos Resultados	Uso dos Resultados	4		
Facilitadores do Processo/Uso			A qualidade da comunicação e dos relatórios, a praticidade do processo avaliativo e o alinhamento estratégico são fatores que facilitam o uso efetivo da AAI. Por outro lado, a baixa relevância percebida, a falta de valorização da CPA, falhas na comunicação do ciclo, atrasos na divulgação, baixa participação discente e a complexidade institucional dificultam a utilização dos resultados.	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização de dados; • <i>Feedback</i> alternativo; • Alinhamento estratégico. • Desmotivação pela baixa efetividade; • Falta de valorização da CPA; • Ausência de <i>feedback</i>; • Atraso nos resultados; • Baixo engajamento discente; • Dificuldade de comparação.
Dificultadores e Desafios	Facilitadores e Dificultadores	6		
Propostas de Melhoria	Ações sugeridas	3	As propostas de melhoria da AAI concentram-se na reformulação dos instrumentos e relatórios, no fortalecimento da atuação e sensibilização da CPA, na ampliação do <i>feedback</i> e da abrangência dos resultados, e na	<ul style="list-style-type: none"> • Reformular instrumentos; • Incentivar e fortalecer a CPA; • Aumentar devolutivas; • Capacitar docentes; • Engajar discentes; • Integrar AAI a sistemas institucionais; • Conscientizar a comunidade

			capacitação docente para qualificar o processo avaliativo.	
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com auxílio do Atlas.ti.

A apresentação e a discussão dos dados empíricos estão organizadas a partir das seis categorias principais estabelecidas: (1) desenvolvimento da AAI; (2) participação dos *stakeholders*; (3) uso dos resultados para a gestão acadêmica e institucional; (4) percepção sobre a credibilidade e a utilidade da AAI; (5) fatores facilitadores e dificultadores; e (6) ações sugeridas para o aprimoramento da autoavaliação institucional.

A análise dos dados foi realizada separadamente para cada IES, permitindo a identificação das especificidades de cada contexto e uma compreensão mais aprofundada das práticas e percepções relacionadas à AAI.

A seguir, inicia-se a apresentação e a análise dos dados empíricos, organizados conforme as categorias definidas.

1ª Categoria: Desenvolvimento da AAI

A categoria Desenvolvimento da AAI tem por finalidade analisar de que forma as IES estruturam, organizam e executam o processo de Autoavaliação Institucional. A partir dessa perspectiva, buscou-se compreender as práticas adotadas ao longo das principais etapas que compõem o ciclo avaliativo: planejamento, elaboração e aplicação dos instrumentos, coleta e sistematização dos dados, análise das informações obtidas e estratégias de devolutiva dos resultados à comunidade acadêmica. A análise comparativa entre as IES permitiu identificar avanços, limitações e distintos graus de institucionalização do processo, bem como as interfaces entre avaliação, gestão e planejamento institucional.

IES 1

A IES 1 apresenta uma peculiaridade em relação às demais instituições analisadas, conta com duas CPAs, uma central, sob responsabilidade da mantenedora, e CPAs locais, vinculadas às unidades. Todo o cronograma da AAI, bem como a definição dos instrumentos, a disponibilização da ferramenta *Power BI* para análise e o *template* para construção dos relatórios são organizados pela CPA Central. À CPA local cabe a sensibilização da comunidade acadêmica, a coleta de dados, a análise das informações enviadas pela CPA Central, a elaboração do relatório e sua divulgação.

Com base nas entrevistas realizadas na IES 1, identificam-se aspectos centrais relacionados ao funcionamento do processo de AAI, ao papel da CPA, aos instrumentos utilizados e ao nível de engajamento da comunidade acadêmica. A análise evidencia que o processo ocorre anualmente, mas apresenta características de centralização e limitada participação efetiva dos diferentes segmentos institucionais (discentes, docentes e servidores administrativos).

O processo de AAI inicia-se com a aplicação de questionários à comunidade acadêmica, seguida da tabulação dos dados. Em teoria, a etapa seguinte deveria envolver a análise dos resultados pelos departamentos para subsidiar a elaboração do relatório final. Na prática, no entanto, observa-se uma dinâmica distinta.

As declarações a seguir evidenciam a disparidade entre o percurso normativo da AAI e sua concretização empírica, ao apontarem simultaneamente a concentração das atividades na presidência da CPA e a incipiente participação do corpo docente, fatores que, em conjunto, cerceiam o potencial formativo do processo.

Na prática, essa análise acaba ficando, praticamente toda nas mãos da presidente da CPA; eu até tento ajudar, mas, no fim das contas, ela é quem puxa tudo. Depois disso, ela faz o relatório e mandamos para a CPA central. Não rola conversa com os outros setores, nem um olha, foi isso que a gente descobriu e vamos agir assim (ENT-C2-IES1).

[...] olha, embora exista aquela orientação de envolver os professores, a adesão é praticamente inexistente, [...] A gente manda e-mail, pede ajuda nas reuniões, mas ninguém se anima. No fim, fica só a CPA tentando empurrar o barco sozinha, e a impressão que dá é de que a AAI vira só mais um documento burocrático (ENT-C3-IES1).

Peço pros departamentos analisarem os dados e sugerirem um plano de ação, mas o retorno é pouquíssimo. Resultado, eu mesma acabo interpretando tudo, listando as ações e já encaixo no relatório final. O diretor ajuda bastante, revisa texto, ajusta indicador e, às vezes, um coordenador contribui com um ponto ou outro. Mesmo assim, a responsabilidade principal segue comigo do começo ao fim (ENT-CPA/C1-IES1).

A dinâmica instaurada em torno da AAI evidencia uma acentuada concentração de tarefas na figura da presidência da CPA, que se encarrega desde o fomento à participação até a redação do relatório definitivo, acumulando funções que idealmente deveriam ser distribuídas entre todos os membros da CPA.

A confiabilidade dos instrumentos de coleta, notadamente os questionários, constitui objeto de críticas reiteradas. Julgados extensos e pouco sensíveis às especificidades de discentes, docentes e servidores administrativos, eles são aplicados de forma uniforme. A falta de flexibilidade repercute no desinteresse da

comunidade respondente e, por conseguinte, na qualidade dos dados. Como sintetiza um dos entrevistados:

Para ser franco, o questionário chega exatamente igual para todos, discentes, docentes e servidores administrativos, sem qualquer adaptação. É extenso, exaustivo e contém diversos itens que não dialogam com a realidade de cada curso ou setor. Na minha avaliação, cada unidade deveria poder formular, digamos, 20% ou 30% das perguntas por meio da CPA local, de modo a contemplar as suas especificidades (ENT-CPAc-IES1).

Embora a CPA Central realize pré-testes antes da aplicação definitiva, o próprio procedimento de validação é considerado incipiente, como ilustra o mesmo entrevistado:

Nós até realizamos um pré-teste, porém de forma bastante limitada. Aplicamos a versão piloto a um grupo reduzido, recolhemos diversas sugestões de ajustes, mas então surge resistência e, portanto, não pode ser alterada. No fim, o piloto torna-se quase um ritual, pois poucas alterações são incorporadas ao instrumento definitivo (ENT-CPAc-IES1).

A coleta de dados ocorre via sistema *online*, e a divulgação dos instrumentos utiliza múltiplos canais de comunicação. Apesar disso, a resistência à participação, especialmente entre os alunos, permanece um desafio. Embora o uso da ferramenta *Power BI* facilite tecnicamente a análise de dados, observa-se que essa facilidade não se traduz em discussões aprofundadas nos departamentos nem na formulação de planos de ação efetivos.

A divulgação dos resultados ocorre por e-mail institucional e pelo site da unidade. No entanto, persistem dúvidas sobre a efetiva leitura e utilização dos resultados gestores. Em síntese, embora o processo de AAI na IES 1 cumpra formalmente suas etapas e atenda às dimensões estabelecidas pelo Sinaes, as evidências apontam fragilidades significativas relacionadas à centralização das atividades, à inadequação dos instrumentos de avaliação e ao baixo engajamento da comunidade acadêmica, fatores que limitam o potencial da autoavaliação como ferramenta de promoção da melhoria contínua institucional.

IES 2

Apesar de seguir uma sequência bem delineada, planejamento interno na CPA, coleta de dados no primeiro semestre, tabulação e divulgação, o ciclo de AAI na IES 2 esbarra em dois gargalos recorrentes: a lentidão na devolutiva dos resultados e a participação ativa dos integrantes da comissão. Essas fragilidades, em contraste com a agenda formalmente estruturada, são explicitadas nas falas a seguir:

Inicialmente, realiza-se um período de diálogo entre os membros da CPA para a definição da agenda de trabalho; em seguida, procede-se à coleta de

dados, geralmente realizada no primeiro semestre, à tabulação e à divulgação dos resultados (ENT-G-IES2).

A gente começa certinho, reúne o pessoal da CPA, define cronograma, solta o questionário no primeiro semestre e corre pra tabular tudo. O problema é que, se não apresentarmos o resultado no mesmo semestre, perde completamente o sentido (ENT-CPA/C1-IES2).

Embora composta por cerca de 29 membros, a CPA realiza suas atividades enfrentando desafios relacionados à participação ativa dos integrantes. A seleção dos membros ocorre por convite e enfrenta resistência natural, uma vez que "participar da CPA não é uma coisa que as pessoas gostam" (ENT-CPA/C1-IES2).

A ausência de treinamento formal e de incentivos financeiros para os integrantes da comissão constitui uma limitação relevante, impactando o grau de engajamento e a compreensão do processo avaliativo.

Os instrumentos de avaliação são majoritariamente questionários *online*, acessados via sistema acadêmico. Embora permitam o preenchimento progressivo, a extensão dos questionários e a ausência de perguntas específicas para diferentes práticas pedagógicas são apontadas como fatores que desestimulam a participação, segundo os coordenadores.

O engajamento da comunidade acadêmica requer esforços contínuos. As estratégias utilizadas incluem campanhas de conscientização em sala de aula, apoio de docentes parceiros e a exibição de vídeos informativos. Incentivos como horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) foram empregados no passado, mas sua descontinuidade impactou negativamente a adesão discente.

A análise dos dados é realizada na IES 2, contudo, a utilização efetiva dos resultados ainda revela fragilidades significativas. Apesar do esforço em levantar informações por meio da AAI, as falas dos atores institucionais indicam um predomínio de abordagens quantitativas e uma ausência de interpretações mais aprofundadas. Essa limitação é explicitada nas falas de um coordenador de curso e da presidente da CPA, que apontam a necessidade de avançar para análises mais interpretativas e articuladas com a realidade institucional:

A gente ainda está muito preso aos números, falta interpretar o que eles querem dizer. Não basta só dizer que a média foi tal ou que tantos alunos responderam assim ou assado. Precisamos entender o porquê das respostas, o que elas revelam sobre o curso, sobre a instituição (ENT-C1-IES2).

Hoje, nossa análise ainda é muito quantitativa, trabalhamos com muitos números e tabelas, mas falta uma leitura mais aprofundada, mais interpretativa dos dados. [...] a gente até consegue levantar tendências, mas

não explora o que elas significam de fato. Falta esse olhar mais qualitativo, que ajude a transformar os dados em ações concretas (ENT-CPA-IES2).

IES 3

A AAI na IES 3 apresenta uma estrutura multifacetada, caracterizada pela utilização de distintos instrumentos e diferentes periodicidades, refletindo uma abordagem mais segmentada.

O processo contempla avaliações direcionadas ao desempenho docente e às disciplinas, bem como avaliações de caráter mais amplo, relacionadas à infraestrutura e à instituição como um todo, evidenciando a preocupação institucional em captar *feedbacks* específicos oriundos dos diversos segmentos da comunidade acadêmica.

A instituição emprega uma variedade de instrumentos e de momentos avaliativos. Realiza-se avaliação semestral para cursos organizados em regime semestral e avaliação anual para cursos anuais, ambas voltadas à apreciação do desempenho dos docentes e da qualidade das disciplinas, com participação ativa dos discentes. Adicionalmente, promove-se, no primeiro semestre de cada ano, a avaliação da infraestrutura, envolvendo alunos, docentes e servidores administrativos.

Implementamos aqui uma avaliação 360°, em que todos se avaliam mutuamente, aluno avaliando professor, professor avaliando coordenação, coordenação avaliando gestão. A proposta é dar uma visão mais completa do ambiente institucional, embora a maioria das avaliações enfatiza predominantemente as avaliações discentes e de infraestrutura (ENT-C2-IES3).

O processo geral de AAI, considerando a perspectiva institucional, segue um ciclo anual, enquanto as avaliações discentes ocorrem semestralmente. As etapas do processo incluem o planejamento conduzido pela CPA, a comunicação institucional realizada pela CPA, Recursos Humanos (RH) e Marketing, a aplicação dos instrumentos avaliativos, a compilação dos dados, em alguns casos com o apoio de empresa especializada e a disponibilização dos resultados para análise pelas instâncias internas.

A CPA na IES 3 apresenta uma estrutura organizacional definida e estratégica, composta por presidente, docentes, servidores administrativos, discentes e representantes da comunidade externa. Essa configuração busca assegurar o equilíbrio entre as vozes que compõem a comunidade acadêmica e reforçar a legitimidade do processo avaliativo. Conforme relata o presidente da CPA, essa composição não ocorre de forma aleatória, mas resulta de uma escolha criteriosa que considera tanto a paridade entre os segmentos quanto a diversidade funcional:

A gente sempre procura manter um equilíbrio nas decisões, por isso o número de docentes e de servidores administrativos na CPA é igual. A escolha dos membros é feita por convite, e a gente tenta garantir diversidade de áreas não dá pra ficar só com gente da mesma formação. [...] Também priorizamos incluir representantes de setores estratégicos, como Marketing, Recursos Humanos e Informática (ENT-CPA/C1-IES3).

A atuação da CPA revela-se central na condução do processo avaliativo, abrangendo desde a definição dos cronogramas e o acompanhamento das etapas até a interpretação dos dados, atividade apoiada por ferramentas como o *Power BI*. Ainda que a comissão concentre responsabilidades técnicas e organizativas, a efetivação das ações decorrentes da AAI é compreendida como atribuição da gestão superior, conforme explica o presidente da CPA:

Nosso trabalho é levantar os dados, analisar, identificar os pontos críticos e apresentar um diagnóstico claro. A gente organiza tudo, monta cronograma, acompanha as etapas, faz leitura dos resultados com apoio do *Power BI* e envia os relatórios. A partir do momento que os problemas estão mapeados, aí a responsabilidade é da gestão, é ela quem precisa tomar as providências (ENT-CPA/C1-IES3).

Os instrumentos de avaliação são elaborados pela CPA, com o intuito de refletir as demandas da comunidade acadêmica e atender aos eixos estruturantes do Sinaes, à exceção da dimensão de sustentabilidade financeira, cuja responsabilidade permanece sob a alçada da gestão administrativa. São utilizados questionários específicos para discentes, docentes e servidores administrativos, compostos por itens objetivos em escala e campos abertos para comentários qualitativos.

A coleta de dados tem incorporado estratégias digitais que visam ampliar o alcance e a adesão dos respondentes. Uma das práticas relatadas envolve a projeção de QR Codes em sala de aula para facilitar o acesso imediato aos formulários:

A gente projeta o QR Code lá na tela durante a aula, porque, assim hoje em dia é geração do celular, né? Não adianta mandar por e-mail que eles esquecem ou deixam pra depois. Quando mostramos direto ali, na hora da aula, a chance de eles responderem é muito maior (ENT-C3-IES3).

Embora não se realizem pré-testes sistemáticos dos instrumentos, a CPA promove revisões internas dos instrumentos antes de cada aplicação, buscando garantir a clareza e a pertinência das questões propostas.

A análise dos dados apresenta maior grau de sistematização, com o uso de ferramentas como o *Power BI* para organizar, visualizar e interpretar os resultados obtidos. As evidências geradas a partir da AAI são discutidas em instâncias colegiadas, como as reuniões de coordenação e os Núcleos Docentes Estruturantes (NDE), sinalizando uma intencionalidade clara de integrar esses achados ao Plano de

Desenvolvimento Institucional (PDI) e ao planejamento orçamentário. A utilização dos resultados como insumo para a gestão acadêmico-institucional é evidenciada, por exemplo, na incorporação da avaliação docente à revisão do plano de carreira do magistério.

Após a finalização da análise, cabe à CPA a elaboração dos relatórios, que são então encaminhados aos setores competentes para a adoção de medidas. Ainda que tais práticas indiquem avanços no uso estratégico da AAI, permanecem desafios importantes relacionados à adequação dos instrumentos aplicados e ao fortalecimento do engajamento da comunidade acadêmica no processo avaliativo como um todo.

Finalizada a análise da categoria Desenvolvimento da AAI, apresenta-se, no Quadro 28, uma síntese dos principais achados que a compõem. Em seguida, dá-se continuidade à discussão com a categoria Participação dos *Stakeholders* abordando o envolvimento dos diferentes segmentos institucionais no processo de AAI.

Quadro 28 – Categoria: Desenvolvimento da AAI

Aspectos-chave	IES 1	IES 2	IES 3
Estrutura da CPA	Estrutura centralizada. Comissão central define, locais apenas executam.	CPA estruturada com aproximadamente 29 membros, indicados por convite.	Comissão diversa, com estrutura estratégica e representativa.
Ciclo e Processo avaliativo	Anual, com questionários, tabulação e análise centralizada na presidência da CPA.	Anual. Coleta no 1º semestre e análise no 2º; processo lento e com baixa participação.	AAI anual e avaliações discentes semestrais, com avaliação 360º e etapas planejadas e sistematizadas.
Instrumentos	Questionários <i>online</i> , extensos, padronizados e pouco adaptados; raramente revisados.	Questionários <i>online</i> , extensos e com baixa especificidade.	Questionários <i>online</i> diferenciados por segmento, com itens objetivos e abertos.
Análise de Dados	Análise técnica com <i>Power BI</i> , mas sem impacto efetivo nos departamentos.	Análise frágil, predominantemente quantitativa e com pouca interpretação.	Uso avançado do <i>Power BI</i> , integrado ao PDI e debatido nos colegiados.
Devolutiva e Uso dos Resultados	Divulgação por e-mail/site, mas com baixa evidência de uso efetivo.	Devolutiva lenta, com percepção de perda de sentido pela demora.	Relatórios enviados aos setores; gestão superior executa as ações com base nos dados.
Engajamento da Comunidade	Baixo engajamento	Esforço contínuo para engajar. Fim de incentivos (como AACC) impactou negativamente.	Busca legitimidade e representatividade, mas enfrenta desafios.

Fragilidades e Limitações	Centralização das atividades na presidente da CPA. Instrumentos padronizados e inadequados às realidades locais. Baixo engajamento da comunidade acadêmica.	Devolutiva dos resultados lenta e pouco efetiva. Participação limitada dos membros da CPA. Ausência de formação e incentivos. Análise superficial e quantitativa	Limitações nos instrumentos de avaliação aplicados. Dificuldade em ampliar o engajamento efetivo da comunidade acadêmica no processo.
----------------------------------	---	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

2ª Categoria: Participação dos *Stakeholders*

Esta categoria contempla a análise do envolvimento da comunidade acadêmica e dos públicos estratégicos no processo de AAI. O foco recai sobre a identificação do nível de participação e de engajamento dos diferentes *stakeholders*: discentes, docentes, servidores administrativos, gestores, coordenadores de curso e representantes externos, ao longo das etapas que compõem o ciclo avaliativo.

Busca-se compreender em que medida esses atores contribuem de forma efetiva para a construção coletiva do processo, seja na elaboração dos instrumentos, na mobilização para a coleta de dados, na análise e interpretação dos resultados ou na proposição de ações. A partir dos dados empíricos, é possível observar a presença (ou ausência) de práticas que favoreçam a corresponsabilidade e a apropriação institucional da AAI.

IES 1

A participação dos *stakeholders* no processo de AAI caracteriza-se por baixo engajamento e por uma percepção de formalidade, fatores que enfraquecem o propósito formativo da avaliação. O envolvimento dos diferentes segmentos institucionais (coordenadores, docentes, servidores administrativos e discentes) evidencia desafios significativos, que abrangem desde a participação limitada dos gestores até a resistência e a superficialidade nas respostas da comunidade acadêmica.

A atuação dos coordenadores de curso ilustra bem essa dinâmica restrita e reativa. Um dos entrevistados reconhece: “Minha participação acontece mais por necessidade do que por ter um papel realmente ativo. Se eu não me envolver minimamente, tudo acaba caindo no colo da presidente da CPA” (ENT-C2-IES1).

Outro coordenador reforça a limitação do engajamento, descrevendo sua atuação como pontual e condicionada à demanda da CPA:

A gente participa em dois momentos, no começo, quando tentamos mobilizar os professores e alunos, e depois, quando os dados estão tabulados e a CPA pede pra gente olhar os resultados do curso. Mas essa segunda parte quase nunca acontece de verdade, mesmo quando a presidente solicita (ENT-C3-IES1).

Esses depoimentos indicam que a participação dos coordenadores de curso não está plenamente integrada ao processo avaliativo, refletindo uma lógica de cumprimento formal e de pouca corresponsabilidade, o que limita a consolidação da AAI como uma prática institucional compartilhada.

Os dados referentes à IES 1 revelam uma participação fragilizada dos *stakeholders*, não apenas em termos quantitativos, mas, sobretudo, em relação à qualidade do envolvimento e ao sentido atribuído à autoavaliação institucional. Os coordenadores de curso relatam não serem incluídos na fase de elaboração dos instrumentos avaliativos, o que evidencia a exclusão desses atores de etapas estratégicas do processo e contribui para a percepção de distanciamento e deslegitimação. Como destaca a presidente da CPA: “Na minha instituição, não, a coordenação não é consultada” (ENT-CPA/C1-IES1).

Essa exclusão repercute diretamente na avaliação crítica dos próprios coordenadores, que identificam fragilidades estruturais e simbólicas no processo:

O processo é bastante falho, tanto na forma como é conduzido quanto na forma como é recebido pela comunidade. Falta engajamento real por parte dos envolvidos, o processo carece de credibilidade e quase não tem impacto prático. Parece algo que se faz por obrigação, mais para cumprir tabela do que por acreditar que possa gerar alguma transformação. [...] No fim das contas, é um esforço grande que não retorna em melhorias efetivas para a instituição (ENT-C2-IES1).

A baixa qualidade da participação se estende também a docentes e servidores administrativos. Embora os índices de resposta aos questionários sejam elevados, o engajamento efetivo é percebido como artificial, decorrente de uma cobrança institucional que não mobiliza interesse genuíno. Um dos coordenadores observa:

Os professores e funcionários até participam em 100%, mas só porque são cobrados pela coordenação de cursos ou pela CPA. Não é uma participação espontânea, é mais para cumprir com o que foi pedido e evitar cobrança depois. Não vejo esse preenchimento sendo feito com verdade e efetividade, com interesse real no processo. Parece mais uma formalidade do que um exercício de reflexão sobre a prática e a realidade institucional (ENT-C3-IES1).

A presidente da CPA reforça esse diagnóstico ao relatar a superficialidade com que os instrumentos são respondidos:

A maioria responde qualquer coisa, sem atenção ou responsabilidade, só para se livrar da tarefa, que não desperta o interesse de quase ninguém. É

como se fosse mais uma obrigação burocrática, algo que se faz por fazer, sem pensar no porquê nem no para quê (ENT-CPA/C1-IES1).

O segmento discente configura-se como o principal desafio à efetivação de uma participação representativa no processo de AAI. Relatos convergentes apontam para uma elevada resistência dos estudantes em aderir às avaliações institucionais, tanto em termos de quantidade quanto de qualidade das respostas. Conforme destacam os coordenadores:

Na prática, tem muita resistência, principalmente por parte dos alunos. Muitos se recusam a responder, mesmo quando a gente insiste, manda link, explica a importância. É como se não enxergassem sentido nenhum naquilo e achassem que não vai mudar nada (ENT-C2-IES1).

Os alunos são os que mais resistem à pesquisa. Muitos simplesmente nem se dão ao trabalho de responder, ignoram os avisos, os lembretes. E, quando respondem, fazem isso de forma muito apressada, sem refletir. [...] parece que preenchem só pra dizer que fizeram, sem pensar no impacto que aquilo pode ter (ENT-C3-IES1).

Além da baixa adesão, estimada em menos de 60%, a presidente da CPA também expressa preocupação com a superficialidade das respostas discentes:

Tem muito aluno que preenche de qualquer jeito, sem atenção ou responsabilidade, vai no automático, só pra se livrar da tarefa. A gente percebe isso nas respostas. Fica difícil considerar esses dados como representativos da real percepção dos estudantes (ENT-CPA/C1-IES1).

Para tentar contornar esse cenário, a gestão da coleta de dados envolve uma mobilização intensiva nos momentos finais do prazo, com atuação direta da diretoria, da CPA e dos coordenadores de curso, que recorrem a diversas estratégias de cobrança e sensibilização. Ainda assim, os relatos indicam que tais esforços nem sempre resultam em um engajamento qualificado por parte do corpo discente.

Em síntese, a participação dos *stakeholders* na AAI da IES 1 revela-se marcada por baixa adesão voluntária e engajamento predominantemente superficial. Docentes e servidores administrativos, embora formalmente participem, o fazem sobretudo em resposta a cobranças institucionais, sem vínculo efetivo com o propósito avaliativo.

Os discentes, por sua vez, apresentam resistência significativa, tanto no que se refere à taxa de participação quanto à qualidade das respostas fornecidas. Já os coordenadores de curso limitam sua atuação à etapa inicial de divulgação dos instrumentos, sem envolvimento nas fases de elaboração, análise ou planejamento de ações. Essa configuração fragiliza a legitimidade dos dados produzidos e restringe o potencial da AAI como instrumento estratégico de gestão e de indução à melhoria contínua da qualidade institucional.

IES 2

A participação dos *stakeholders* no processo de AAI na IES 2 revela um cenário heterogêneo, marcado por diferentes níveis e formas de envolvimento entre os segmentos institucionais. Os coordenadores de curso destacam-se como apoiadores ativos da mobilização, atuando na sensibilização de docentes e discentes, promovendo ações de divulgação e reforçando a importância da avaliação em reuniões e espaços pedagógicos. No entanto, a efetividade da participação dos demais segmentos, especialmente discentes e servidores administrativos, ainda apresenta lacunas significativas, tanto em termos de adesão quanto de engajamento qualificado.

Essa disparidade no envolvimento indica que, apesar dos esforços institucionais de articulação, a autoavaliação ainda não se consolidou como uma prática compartilhada entre os diferentes atores institucionais.

Os coordenadores de curso reconhecem a importância da AAI e se envolvem especialmente na fase de mobilização discente. Essa participação se expressa principalmente por meio de ações de incentivo durante o período de aplicação dos questionários, com o objetivo de ampliar a adesão e garantir maior representatividade dos dados coletados. Esse engajamento se traduz em práticas cotidianas voltadas à sensibilização de professores e estudantes, revelando um comprometimento com a consolidação de uma cultura avaliativa. Como apontam os próprios coordenadores, esse processo envolve tanto o diálogo direto com os alunos quanto o engajamento do corpo docente:

Estando nessa função, eu vejo o quanto a CPA é essencial. Sou um grande defensor da autoavaliação institucional e sempre falo sobre isso com os alunos, explico que não é só um formulário, mas uma ferramenta importante pra melhorar o curso e a instituição (ENT-C1-IES2).

Eu costumo me envolver mais diretamente no momento da aplicação da CPA com os estudantes. [...] converso com eles, explico a importância, e também falo com os professores para que incentivem os alunos a responderem. É um esforço coletivo, porque, se ninguém fala sobre isso, a adesão cai muito (ENT-C3-IES2).

Nos casos em que a participação discente não atinge os níveis mínimos esperados, a CPA recorre diretamente aos coordenadores como estratégia de reforço da mobilização:

Normalmente alguém da CPA avisa: olha, só 30% dos alunos responderam, precisamos chegar pelo menos a 50%. E aí a gente faz esse trabalho de convencimento, conversa com as turmas, reforça nas aulas, tenta mostrar

que a opinião deles importa. Funciona melhor quando tem esse apoio direto (ENT-C2-IES2).

Apesar do engajamento ativo na mobilização, os coordenadores de curso relatam um distanciamento em relação à fase de elaboração dos instrumentos avaliativos. Essa ausência de participação na construção dos questionários evidencia uma limitação na integração entre os diferentes níveis de gestão acadêmica e o processo avaliativo. Como observa um dos coordenadores:

Não posso dizer que participo de todo o processo, porque entendo que isso envolveria também a parte de construção, de pensar nas perguntas, nos indicadores. Para ser sincero, nem sei se há essa possibilidade de participação. A gente acaba atuando mais na ponta, quando já está tudo pronto (ENT-C1-IES2).

Essa percepção é compartilhada por outro coordenador, que também expressa dúvidas quanto à abertura para contribuir com sugestões nos instrumentos utilizados:

Nunca me perguntaram se eu queria sugerir alguma mudança nas perguntas. Pode até ser que seja possível, mas não é algo que nos colocam como uma tarefa ou uma opção clara. Fico só com a parte de incentivar os alunos a responderem (ENT-C2-IES2).

Quanto à participação docente, os relatos indicam que se trata de uma prática recente e ainda em processo de consolidação institucional. Embora alguns entrevistados percebam uma adesão maior por parte dos professores em comparação aos discentes, tal participação tende a ocorrer de forma individualizada e sem articulação coletiva mais consistente, o que limita o potencial de reflexão conjunta e de proposição de melhorias estruturadas:

Os professores estão começando a participar mais, acho que estão entendendo melhor o que é a CPA, o que é essa avaliação. Mas, mesmo assim, ainda é muito no individual, cada um responde por conta própria, sem ter uma conversa entre os pares ou com a coordenação sobre o que foi avaliado ou como pensar em soluções conjuntas (ENT-C2-IES2).

Essas evidências apontam para avanços importantes na mobilização e na conscientização dos coordenadores e docentes sobre a relevância da AAI, mas também revelam limitações na participação estratégica e colaborativa, sobretudo nas fases iniciais do processo, como a construção dos instrumentos e a análise coletiva dos resultados.

O segmento discente, por sua vez, constitui o principal foco da coleta de dados no processo de AAI, ao mesmo tempo em que representa o maior desafio em termos de engajamento efetivo. Embora a adesão dos estudantes atinja, em determinados momentos, índices considerados razoáveis, como os 54% mencionados por um dos

coordenadores, essa participação está condicionada a iniciativas contínuas de mobilização por parte da instituição. Conforme relatado:

Teve um ano que conseguimos 54% dos alunos respondendo, o que já consideramos bom, mas foi preciso fazer um trabalho forte de divulgação, conversa em sala, lembrete por e-mail. Se não for assim, a participação despenca (ENT-C1-IES2).

A preocupação com a representatividade dos dados também é enfatizada por outro coordenador, que alerta para os riscos de interpretações limitadas quando a participação discente é restrita a uma parcela da comunidade estudantil:

Se apenas metade dos estudantes responderem, essa avaliação pode acabar ficando meio enviesada. A gente não sabe se quem respondeu representa de fato a maioria, e isso pode comprometer a validade do diagnóstico que está sendo construído (ENT-C3-IES2).

Essa percepção reforça a necessidade de ampliar não apenas a adesão quantitativa, mas também a diversidade e a qualidade das respostas, de modo a garantir que os resultados reflitam com fidelidade a realidade institucional.

A participação dos servidores administrativos, por sua vez, configura-se como uma lacuna crítica no processo de AAI. A ausência de estratégias específicas voltadas à escuta e ao envolvimento desse segmento compromete a abrangência e a representatividade da avaliação. Como reconhece o gestor institucional:

O setor administrativo não é devidamente ouvido. Falta uma escuta real, e não temos ações efetivas para integrar esses profissionais no processo avaliativo. Eles acabam ficando à margem, como se a avaliação não fosse responsabilidade deles também (ENT-G-IES2).

A presidente da CPA confirma essa limitação, indicando que, embora haja intenção de ampliar a inclusão dos servidores, a aplicação de instrumentos específicos ainda é restrita:

[...] a gente tem consciência de que precisa envolver mais os funcionários, mas ainda não temos instrumentos bem definidos para eles. É algo que está no nosso radar, mas que precisa avançar com mais clareza e estrutura. Sem isso, fica difícil ter uma participação significativa desse grupo, que também vive a instituição no dia a dia (ENT-CPA-IES2).

Em síntese, a participação dos *stakeholders* na AAI da IES 2 revela-se desigual. Os coordenadores de curso se destacam como os principais agentes de mobilização e conscientização, especialmente junto ao corpo discente, embora relatem limitações em relação à participação nas fases iniciais, como a construção dos instrumentos avaliativos.

A participação docente tem apresentado avanços recentes, mas ainda carece de articulação coletiva mais robusta. Já a adesão discente depende de estímulos

constantes e enfrenta queda acentuada na ausência de incentivos. A integração dos servidores administrativos permanece como um ponto frágil e demanda ações específicas para garantir maior representatividade e efetividade ao processo avaliativo.

IES 3

A participação dos *stakeholders* no processo de AAI apresenta-se de forma mais dinâmica e integrada em comparação àquela observada na IES 1 e 2 especialmente no que tange ao envolvimento de coordenadores de curso e gestores educacionais.

A instituição demonstra maior maturidade na condução do processo avaliativo, com a participação efetiva de diferentes segmentos em várias etapas do ciclo. Contudo, apesar desse cenário positivo, permanecem desafios importantes relacionados à adesão da comunidade acadêmica, especialmente do segmento discente, o que exige esforços contínuos de mobilização, sensibilização e fortalecimento da cultura avaliativa.

Os coordenadores de curso relatam envolvimento ativo e estratégico com presença em diversas fases do processo de AAI, desde a revisão dos instrumentos até a análise e utilização dos resultados. Tal engajamento é expresso nas falas dos entrevistados, que destacam tanto a abrangência de sua atuação quanto a abertura para sugestões e ajustes nas etapas do processo:

De forma geral, meu envolvimento acontece em praticamente todo o processo. Nós, coordenadores, temos um papel ativo em várias etapas. participamos da revisão dos instrumentos de avaliação, ajudando a definir os critérios, acompanhamos a aplicação da avaliação, incentivamos a participação, e depois que os resultados saem, a gente analisa os dados com o núcleo docente estruturante e vê o que pode ser melhorado (ENT-C2-IES3).

Como coordenador, sim, a gente pode sugerir mudanças na pesquisa, sim. Dá pra sugerir inclusão de novas perguntas ou ajustar alguma questão que não esteja adequada. Existe abertura pra esse tipo de colaboração (ENT-C3-IES3).

O papel central da coordenação no ciclo avaliativo também é destacado pelo presidente da CPA, que acumula as funções de coordenador de curso:

A CPA levanta as informações, mas quem vai pegar aquilo ali e transformar em plano de ação é a gente, da coordenação. É no curso que a gente discute os resultados, propõe mudanças e acompanha o impacto das ações (ENT-CPA/C1-IES3).

O gestor institucional também demonstra participação direta e alinhada com o processo de elaboração dos instrumentos avaliativos:

A minha participação é mais na elaboração das questões. [...] sempre em nossas reuniões analisamos a última avaliação e verificamos a necessidade de incluir ou não outras questões. Essa revisão contínua ajuda a manter o instrumento mais coerente com a realidade da instituição (ENT-G-IES3).

As falas apontam para uma configuração avaliativa mais colaborativa e funcional, em que os diferentes atores assumem responsabilidades específicas e contribuem para a efetivação do processo. Ainda assim, a ampliação do engajamento discente permanece como um desafio, exigindo ações permanentes de envolvimento que deem sentido e relevância à participação na AAI.

A participação de docentes e servidores administrativos na AAI da IES 3 é percebida de maneira distinta entre os entrevistados, refletindo diferentes vivências institucionais. Tais percepções são ilustradas pelas falas a seguir:

Acho que a adesão é boa, principalmente por parte dos docentes e dos gestores. A gente leva essa avaliação muito a sério, porque sabe que ela impacta diretamente nas melhorias da instituição. Não é só preencher questionário, é entender o que está sendo apontado e o que precisa ser feito (ENT-C2-IES3).

A adesão dos professores é razoável, mas sempre precisa daquela cobradinha básica. A gente fala nas reuniões, reforça o prazo, lembra por e-mail. Se não tiver esse acompanhamento, tem gente que acaba deixando passar. Não é por má vontade, mas muitas vezes pela rotina corrida ou por não entenderem bem a finalidade da avaliação (ENT-C3-IES3).

A participação ainda não supera as expectativas, tanto dos alunos quanto dos docentes. Ainda não conseguimos envolver todo mundo como deveria, e isso acaba prejudicando a representatividade dos resultados e o uso efetivo das informações para a tomada de decisão (ENT-G-IES3).

O engajamento dos discentes é apontado como o principal desafio da AAI na IES 3, apesar dos avanços estruturais no processo avaliativo. Um dos coordenadores reconhece a dificuldade em mobilizar esse segmento, ainda que avalie o cenário de forma mais positiva em relação a outras instituições:

Quando se trata dos alunos, às vezes é um pouco mais difícil. Nem todos se sentem motivados a responder, alguns acham que não vai dar em nada, mas, no geral, acho que aqui ainda conseguimos resultados melhores do que em muitas outras instituições (ENT-C2-IES3).

Outro coordenador destaca a importância de estratégias específicas de conscientização para garantir a validade da amostragem:

A gente tenta conscientizar mesmo, porque também não adianta aplicar a avaliação e só 20 alunos responderem num universo de 540. A amostragem fica fraca demais e perde validade, não representa a realidade do curso. Aí o risco é tomar decisão com base em um retrato distorcido, que não reflete o que a maioria realmente pensa (ENT-C3-IES3).

As estratégias adotadas para ampliar a participação incluem o uso do tempo de aula para explicar a importância da AAI, com atenção especial aos ingressantes, que, segundo os entrevistados, "ainda não têm essa cultura da CPA" (ENT-CPA/C1-IES3).

Além disso, são realizadas campanhas frequentes de mobilização, como relata a gestora. Ainda assim, o engajamento da comunidade acadêmica como um todo representa um desafio persistente. Apesar dos esforços de sensibilização realizados pela CPA e pelas coordenações de curso, a participação efetiva ainda depende de ações contínuas de convencimento e reforço. A ausência de uma cultura consolidada de autoavaliação torna o processo excessivamente dependente de iniciativas institucionais pontuais, como explica a própria gestora:

Então é ficar naquela campanha, vamos preencher porque a gente não chegou no mínimo. Tem que insistir, avisar, lembrar, porque senão não bate a meta de participação. E isso tudo consome energia da equipe, porque vira uma tarefa contínua a cada ciclo de avaliação (ENT-G-IES3).

A promoção da participação é muito de convencimento. A gente precisa falar, explicar, reforçar. Falta ainda uma postura mais proativa, tanto dos alunos quanto dos professores e dos servidores administrativos. Se não houver esse envolvimento espontâneo, o processo acaba dependendo demais da cobrança institucional (ENT-G-IES3).

Esses relatos indicam que, embora a IES 3 demonstre avanços significativos no desenho e na execução do processo avaliativo, a consolidação de uma cultura participativa ainda depende de investimentos contínuos em estratégias de sensibilização e engajamento que atribuam sentido e relevância à autoavaliação para todos os segmentos institucionais.

Em síntese, a participação dos *stakeholders* na AAI da IES 3 caracteriza-se por um envolvimento multifacetado e ativo dos coordenadores e gestora educacional, que assumem papéis relevantes desde a concepção dos instrumentos até a análise dos dados e proposição de ações de melhoria. A participação docente é considerada satisfatória em alguns contextos, mas ainda enfrenta desafios de engajamento em determinados cursos e áreas. Já a adesão discente permanece como o principal ponto de atenção, exigindo mobilizações recorrentes para garantir a representatividade dos dados coletados e contribuir para o fortalecimento de uma cultura institucional de avaliação.

Concluída a análise da categoria Participação dos *Stakeholders*, apresenta-se, no Quadro 29, uma síntese dos principais achados relacionados a essa categoria. Na

sequência, inicia-se a discussão da categoria Uso dos Resultados da AAI, cujo foco recai sobre a apropriação dos dados avaliativos pelos diferentes segmentos institucionais e a efetivação de ações voltadas à melhoria da qualidade acadêmico-administrativa.

Quadro 29 – Categoria: Participação dos *Stakeholders*

Aspectos-chave	IES 1	IES 2	IES 3
Engajamento Geral	Baixo, formal e burocrático.	Heterogêneo, com maior envolvimento de coordenadores.	Mais integrado, com participação efetiva da gestão, mas ainda com desafios amplos de engajamento.
Coordenadores de Curso	Participação restrita e reativa.	Atuam na mobilização discente, mas sem envolvimento na construção dos instrumentos.	Participação ativa e estratégica em várias fases do processo.
Docentes e Servidores administrativos	Participação docente forçada; servidores sem envolvimento efetivo.	Participação docente limitada e ausência da participação dos servidores.	Adesão razoável, com necessidade de mobilização constante.
Discentes	Baixa adesão (<60%) e respostas superficiais.	Foco na coleta discente, mas com grandes dificuldades de engajamento.	Adesão de média a razoável.
Engajamento Geral	Frágil e superficial, com baixa mobilização institucional.	Heterogêneo, variando entre setores e segmentos.	Principal desafio; exige mobilização constante e estratégias de conscientização.
Desafios	Dados pouco legítimos e AAI esvaziada pelo engajamento frágil.	Participação desigual e exclusão dos servidores administrativos.	Cultura participativa instável, dependente de ações institucionais pontuais.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

3ª Categoria: Uso dos Resultados da AAI

Esta categoria dedica-se à análise da utilização dos resultados provenientes da AAI no contexto da gestão acadêmica e administrativa das instituições. O objetivo é compreender de que forma os dados coletados e analisados são efetivamente aproveitados para subsidiar o planejamento institucional, orientar processos decisórios e promover ações concretas de melhoria.

A partir da escuta dos diferentes atores institucionais, busca-se identificar se os resultados da AAI são incorporados às práticas de gestão de maneira sistemática, estratégica e alinhada aos objetivos institucionais, ou se permanecem restritos a um exercício formal, com pouco impacto sobre a realidade das IES.

IES 1

O uso dos resultados da AAI revela-se praticamente inexistente na IES 1. A análise das entrevistas evidencia um quadro marcado por descrédito generalizado em relação à utilidade dos dados coletados e dos relatórios produzidos.

Os entrevistados apontam fragilidades significativas na concepção e aplicação dos instrumentos de avaliação, os quais carecem de fundamentação metodológica adequada e não refletem, de forma sensível, as especificidades institucionais. Soma-se a isso a superficialidade das análises realizadas e a ausência de articulação entre os resultados obtidos e as práticas efetivas de gestão e planejamento acadêmico. Assim, a AAI tende a ser percebida como um procedimento formal e desvinculado das decisões institucionais, reduzindo seu potencial como instrumento de desenvolvimento e de melhoria contínua.

O relato dos coordenadores de curso confirma a ausência de apropriação dos resultados da AAI para fins de gestão. A percepção de distanciamento entre os dados gerados e a prática cotidiana de planejamento é expressa de forma direta:

Não tenho nenhum exemplo, pois, como falei, não utilizo os resultados para planejamento do meu curso. Eles são apresentados, sim, mas não chegam a influenciar minhas decisões. Ficam ali como informação, mas não viram ação concreta (ENT-C2-IES1).

A presidente da CPA, que também atua como coordenadora de curso, reforça essa constatação ao relatar a completa inoperância dos resultados da AAI no cotidiano institucional, evidenciando o distanciamento entre os dados avaliativos e a prática gestora. Essa percepção é compartilhada por outros atores institucionais, como o coordenador e o gestor, que apontam que as decisões pedagógicas e administrativas continuam sendo orientadas por critérios empíricos, experiências anteriores e julgamentos informais, e não por evidências sistematizadas a partir da avaliação. Tal cenário indica que, na IES 1, a AAI não cumpre sua função estratégica de apoiar a tomada de decisão, revelando um processo desarticulado e de baixa relevância prática. As falas dos entrevistados ilustram essa desconexão:

Não faço nada com esses resultados, absolutamente nada. [...] eles são gerados, divulgados, mas não há um encaminhamento claro. Não tenho qualquer exemplo, porque realmente não utilizo os resultados para nada. Parece algo que só existe para cumprir exigência, e não para gerar mudança (ENT-CPA/C1-IES1).

As decisões continuam sendo tomadas com base na experiência cotidiana, no que observamos em sala de aula, nas conversas com alunos, nas demandas que surgem no percurso. Não tomamos decisão com base no que está escrito em um relatório cheio de gráfico. Esses documentos servem mais para registro do que para nortear ações reais (ENT-C3-IES1).

Os resultados não atendem às exigências de uma administração mais estratégica. O que vem nos relatórios não traduz o dia a dia da faculdade, as urgências, as especificidades. É tudo muito genérico, e por isso não serve de base pra decisões concretas. A gente precisa de dados mais aplicáveis à realidade prática (ENT-G-IES1).

A divulgação dos relatórios, realizada por e-mail após o registro no e-MEC, configura-se como a etapa final do processo que, na prática, não gera desdobramentos concretos para a gestão acadêmica ou institucional. A ausência de retorno efetivo à comunidade e a inexistência de mecanismos de acompanhamento e uso dos dados evidenciam a desconexão entre a avaliação e o ciclo de planejamento. Para o gestor, o processo de AAI na IES 1 assume um viés marcadamente burocrático, voltado ao cumprimento de exigências externas:

É mais regulatório e não emancipatório. A gente faz pra atender o que o MEC exige, pra manter a regularidade institucional. Mas não é um processo que, de fato, estimule reflexão profunda ou transformação. Fica mais como uma tarefa a cumprir do que como uma ferramenta de gestão (ENT-G-IES1).

Esse relato sintetiza a fragilidade da apropriação dos resultados da AAI na IES 1 e evidencia o distanciamento entre a lógica formal da avaliação e seu potencial transformador enquanto instrumento de desenvolvimento institucional.

O descrédito em relação aos dados produzidos pela AAI está fundamentado em críticas recorrentes e consistentes dos coordenadores de curso, que questionam a validade dos instrumentos utilizados, a superficialidade das análises e a baixa aplicabilidade dos relatórios gerados.

Um dos entrevistados expressa ceticismo quanto à base metodológica dos questionários, apontando que as perguntas nem sempre captam as especificidades dos cursos ou os problemas concretos enfrentados no cotidiano acadêmico. Essa limitação compromete a relevância das informações coletadas, gerando desconfiança quanto à sua utilidade. Outro coordenador critica diretamente o conteúdo genérico dos relatórios, ressaltando que eles pouco dialogam com as demandas reais dos cursos

e, por isso, não oferecem subsídios concretos para a melhoria da prática pedagógica ou da gestão.

Além da fragilidade do conteúdo, o próprio formato do relatório é alvo de ressalvas: estruturado a partir de um *template* padronizado, é percebido como excessivamente vago, pouco funcional e descolado da realidade institucional. Essa crítica é complementada com a observação de que, embora os relatórios apresentem uma estética organizada e tecnicamente elaborada, não dialogam com os problemas concretos enfrentados pela instituição, o que reforça a percepção de que se trata de um documento mais voltado ao cumprimento de exigências formais do que à promoção de melhorias internas.

Essas críticas apontadas pelos entrevistados evidenciam que, na IES 1, os relatórios da AAI carecem tanto de clareza quanto de representatividade, comprometendo sua credibilidade e utilidade prática. A percepção recorrente é de que os documentos são excessivamente padronizados, de difícil leitura e descolados das demandas reais enfrentadas pela instituição. Essa combinação de forma engessada, conteúdo genérico e falta de conexão com o cotidiano acadêmico contribui para o descrédito generalizado do processo avaliativo, tornando-o ineficaz como ferramenta de apoio à gestão. As falas dos entrevistados reforçam esse diagnóstico:

Vejo pouca relevância nesses questionários. Eles não têm uma base sólida, sabe? Falta fundamentação, então acaba sendo difícil confiar nos dados que vêm dali. A gente preenche, mas não sente que aquilo reflete com precisão a realidade (ENT-C2-IES1).

A maior parte das questões não está relacionada com a melhoria do curso. As perguntas são muito genéricas, não tocam nos problemas específicos que enfrentamos. [...] fica difícil usar esse material como base pra planejar qualquer coisa. É como se fosse feito pra qualquer curso, e não pro nosso (ENT-C3-IES).

É difícil de avaliar, tudo muito geral. A gente tenta ler e tirar alguma conclusão, mas não consegue. Fica tudo diluído, sem foco, e a gente acaba deixando de lado. [...] não dá pra usar como instrumento de gestão. No fim, vira só mais um documento que ninguém consulta depois (ENT-C2-IES1).

Os relatórios até têm dados e gráficos bonitos, bem apresentados, mas não refletem as dificuldades reais que a gente enfrenta no dia a dia. Falta de recursos, falta de docentes, pouca flexibilidade pra implementar mudanças reais. Nada disso aparece de forma clara, então fica difícil levar o documento a sério (ENT-C2-IES1).

A presidente da CPA reforça a percepção de fragilidade na apropriação e utilização dos resultados da AAI, destacando limitações tanto na forma quanto no conteúdo do relatório final. Segundo ela, a estrutura engessada do documento dificulta

a leitura, a adaptação e a interpretação dos dados, tornando-o desestimulante mesmo para quem participa ativamente do processo. Essa limitação compromete a utilidade do relatório como ferramenta de gestão e enfraquece seu potencial formativo. Soma-se a isso uma desconfiança quanto à fidedignidade das informações apresentadas, gerando insegurança sobre a veracidade dos dados e, conseqüentemente, sobre a legitimidade das análises e recomendações contidas no documento. Essas percepções são expressas de forma contundente nas falas da entrevistada:

É engessado, de difícil leitura, o que torna tudo muito mais desinteressante. Já começa com uma estrutura fechada, que a gente mal consegue adaptar. Mesmo sendo da CPA, eu mesma tenho dificuldade pra interpretar aquilo ali. Não é atrativo nem pra quem precisa usar (ENT-CPA/C1-IES1).

Não creio que reflitam a realidade, seja no que toca a resultados positivos, seja no que concerne às negatividades. Às vezes parece tudo inflado, ou então superficial demais. A gente não consegue confiar plenamente nesses dados. Fica difícil usar isso como base pra qualquer tomada de decisão séria (ENT-CPA/C1-IES1).

Esses depoimentos revelam que, na IES 1, tanto a forma quanto o conteúdo dos relatórios limitam significativamente sua apropriação institucional, comprometendo o uso efetivo da AAI como ferramenta de gestão e de melhoria contínua.

As razões para o descrédito e o não uso dos resultados da AAI na IES revelam-se profundamente interligadas e estruturais. A percepção de ausência de fundamentação teórico-metodológica na construção dos instrumentos avaliativos, aliada à superficialidade das análises realizadas, compromete a credibilidade do processo desde sua origem. Soma-se a isso a generalidade das questões aplicadas, que desconsideram as especificidades dos cursos e unidades, e a rigidez do modelo padronizado de relatório, que dificulta a leitura, a contextualização e a apropriação dos dados. Esses fatores, combinados, contribuem para minar a confiança da comunidade acadêmica nos resultados gerados, levando à sua desvalorização como ferramenta de planejamento, gestão e melhoria institucional.

Como consequência, os resultados não são percebidos como instrumentos úteis para o planejamento acadêmico ou para a tomada de decisões gerenciais, resultando em um processo que se encerra formalmente na entrega do relatório, sem gerar efeitos concretos na prática institucional. A AAI, nesse contexto, perde seu potencial estratégico e passa a cumprir apenas uma função de resposta às exigências externas, sem se converter em insumo relevante para a gestão.

Em síntese, a análise da categoria uso dos resultados da AAI na IES 1 evidencia que o processo avaliativo não se traduz em insumo relevante para a gestão acadêmica ou administrativa. A ausência de confiança nos dados, somada à percepção de que os instrumentos e relatórios carecem de aplicabilidade prática, impede que os resultados sejam incorporados às rotinas institucionais. Dessa forma, a AAI deixa de cumprir sua função estratégica de indução à melhoria e passa a operar apenas como um rito formal, desvinculado das reais demandas e possibilidades de desenvolvimento institucional.

IES 2

O uso dos resultados da AAI na IES 2 apresenta-se de forma gradativa, ainda em processo de consolidação. As evidências indicam que os coordenadores de curso têm feito uso dos dados coletados, especialmente como subsídio para fornecer devolutivas aos docentes, orientar ajustes pedagógicos e propor ações de melhoria nos cursos. Essa apropriação é estimulada pelo acompanhamento sistemático realizado pela CPA, que promove o diálogo com as coordenações e incentiva a reflexão sobre os resultados.

A gestão institucional, por sua vez, demonstra receptividade e apoio ao processo avaliativo, utilizando as informações geradas em algumas iniciativas pontuais. No entanto, a integração dos resultados da AAI ao planejamento estratégico e à tomada de decisões em nível macro ainda representa um desafio. O uso efetivo dos dados, embora em expansão, permanece dependente da mediação de atores específicos e carece de mecanismos institucionais mais robustos que assegurem sua incorporação sistemática à gestão acadêmica e administrativa.

Os coordenadores relatam uma evolução positiva no uso dos resultados da AAI, indicando que a análise dos dados vem deixando de ser uma atividade meramente protocolar para assumir uma função mais estratégica e pedagógica. Um dos coordenadores exemplifica essa mudança ao relatar a incorporação dos dados avaliativos como subsídio para o diálogo com os docentes:

Hoje, em alguns casos ali, analisando o *feedback* da avaliação, eu chamo o professor, eu converso com ele, tento entender o que está acontecendo. A ideia não é punir nem apontar erro, mas buscar junto formas de melhorar. Isso ajuda a criar um ambiente mais colaborativo e comprometido com a qualidade (ENT-C1-IES2).

Além do *feedback* individualizado, os resultados têm sido utilizados para identificar questões institucionais mais amplas, como desafios relacionados às

práticas de internacionalização, à integração curricular e ao desempenho dos estudantes. Tais informações são discutidas em reuniões de planejamento docente, contribuindo para o fortalecimento da cultura avaliativa e para a qualificação dos processos de ensino e gestão acadêmica. Esses avanços sinalizam um movimento de amadurecimento institucional em direção ao uso formativo e estratégico da AAI.

A perspectiva de utilização dos resultados também contempla a valorização das práticas bem-sucedidas e a identificação de aspectos que demandam intervenção. Um dos coordenadores ressalta a importância de reconhecer os avanços apontados pela avaliação, utilizando-os como referência para decisões futuras:

Isso aqui deu certo, vamos investir mais nesse tipo de prática. Não é só olhar o que deu errado, mas também reforçar o que funcionou bem. A avaliação ajuda a gente a perceber essas nuances, que muitas vezes passam despercebidas. É uma forma de fortalecer o que já está contribuindo positivamente para o curso (ENT-C2-IES2).

Essa postura evidencia um uso mais reflexivo e equilibrado dos dados, promovendo tanto a melhoria contínua quanto o reconhecimento das iniciativas institucionais que demonstram resultados positivos.

A CPA da IES 2 sugere e incentiva a elaboração de planos de ação com base nos resultados da AAI, o que tem estimulado o uso dos dados por parte dos coordenadores de curso. Ainda que, em alguns casos, esse movimento seja impulsionado mais por uma resposta às expectativas institucionais do que por uma apropriação espontânea, ele contribui para ampliar a atenção aos resultados e promover reflexões sobre as práticas acadêmicas. A presidente da CPA comenta:

Eles utilizam os resultados, ainda que seja por meio que obrigatório. Nem sempre é uma escolha natural ou consciente, mas o fato de precisar apresentar um plano já força uma leitura mais atenta dos dados. E isso, aos poucos, vai ajudando a criar uma cultura mais voltada para a autoavaliação (ENT-CPA-IES2).

No âmbito da gestão institucional superior, o diretor demonstra envolvimento direto com o processo de AAI e valorização do trabalho desenvolvido pela CPA. Segundo os relatos, ele acompanha os resultados, participa das reuniões de devolutiva e apoia o uso dos dados para embasar decisões em diferentes áreas da instituição. A presidente da CPA relata exemplos concretos dessa atuação:

O reitor acompanha os dados, participa das reuniões da CPA e utiliza os resultados para propor mudanças, como no processo de AACC. Também já usou as informações da avaliação para direcionar ações de formação docente. É alguém que realmente dá atenção ao que a CPA apresenta (ENT-CPA-IES2).

Apesar desse envolvimento, a integração sistemática dos resultados da AAI ao ciclo formal de planejamento institucional ainda se mostra incipiente. Conforme reconhece a própria presidente da CPA:

Não é utilizado no planejamento formal, pois o planejamento pede que você reúna as equipes, faça, pense, analise. Esse processo mais estruturado, com etapas claras e integradas, na instituição, a gente não tem ainda. A gente ainda está caminhando para conseguir articular avaliação e planejamento de forma mais orgânica (ENT-CPA-IES2).

Esses relatos indicam avanços importantes na valorização da avaliação institucional por parte da alta gestão, mas também evidenciam a necessidade de consolidar mecanismos formais que integrem os dados da AAI às práticas de planejamento e gestão acadêmico-administrativa.

Os relatórios produzidos na IES 2 são amplamente reconhecidos pelos entrevistados como documentos claros, organizados e de fácil compreensão. Apresentados em formato PDF, eles se estruturam por dimensão da avaliação e incorporam análises quantitativas detalhadas, incluindo comparações de desempenho docente, o que facilita a leitura e a identificação de tendências. Um dos coordenadores destaca positivamente tanto a qualidade técnica quanto a utilidade prática dos relatórios para subsidiar discussões no âmbito do curso. A gestão institucional também reforça essa percepção, elogiando especialmente a clareza na apresentação das informações e a forma como os dados são organizados, o que contribui para sua aplicabilidade no planejamento acadêmico.

Essas percepções favoráveis são evidenciadas nas falas dos entrevistados:

Acho os relatórios bem ricos, com bastante informação útil. São tranquilos de entender e analisar, ajudam a visualizar o que está indo bem e o que precisa ser melhorado. Dá pra usar como base pra conversar com os professores e planejar ações (ENT-C1-IES2).

Os relatórios são bem estruturados, claros, organizados. As informações são dispostas de forma que facilita a leitura, o que ajuda muito na hora de interpretar e usar os dados. Isso torna o processo mais objetivo e útil, principalmente nas reuniões de planejamento. A gente consegue visualizar os pontos fortes e fracos com mais rapidez. Isso facilita bastante a tomada de decisão (ENT-G-IES2).

Apesar desses avanços, algumas limitações ainda são destacadas por membros da comunidade acadêmica. Um dos coordenadores aponta dificuldades relacionadas à visualização dos dados, observando que o excesso de elementos gráficos pode dificultar a interpretação e comprometer a acessibilidade do conteúdo, especialmente para aqueles que não têm familiaridade com esse tipo de representação. A presidente da CPA complementa essa crítica ao apontar a ausência

de análises qualitativas mais aprofundadas nos relatórios gerais, o que torna necessário recorrer a momentos informais de discussão para dar sentido aos dados e contextualizar os resultados apresentados. Essas percepções são evidenciadas nas falas dos entrevistados:

Tem gráfico que é muito elaborado, cheio de informações, e às vezes a gente precisa de algo mais direto, mais intuitivo. Nem todo mundo tem facilidade pra ler esse tipo de visualização. Um relatório mais simples visualmente ajudaria bastante (ENT-C2-IES2).

Os relatórios têm muitos dados, mas falta uma análise discursiva mais aprofundada. A interpretação crítica ainda depende muito da apresentação oral, das reuniões, ou de relatórios complementares elaborados nos próprios cursos. Sem isso, os dados correm o risco de não serem bem compreendidos (ENT-CPA-IES2).

Esses relatos indicam que, embora os relatórios da IES 2 apresentem avanços em termos de clareza e estrutura, ainda há espaço para aprimorar a acessibilidade visual e aprofundar a análise qualitativa, a fim de fortalecer sua utilidade como ferramenta de gestão e tomada de decisão.

A tempestividade na entrega dos relatórios da AAI na IES 2 é percebida de forma ambivalente pelos entrevistados. Enquanto alguns gestores consideram o prazo atual satisfatório, outros apontam atrasos que dificultam o uso imediato dos dados no planejamento acadêmico. Um dos coordenadores avalia positivamente o cronograma adotado:

A entrega no final do semestre ajuda bastante, porque a gente consegue usar os dados pra planejar o semestre seguinte. Dá tempo de conversar com os professores, pensar ajustes, refletir sobre os resultados com calma. Então, nesse ponto, acho o prazo adequado, porque ele encaixa bem no nosso calendário interno. A gente consegue fechar um ciclo e já começar o outro com base em dados concretos. Isso dá uma sensação de continuidade no processo de melhoria (ENT-C3-IES2).

Em contrapartida, outros coordenadores relatam que a divulgação tardia dos relatórios compromete a efetividade do uso dos resultados, uma vez que, quando os dados chegam às coordenações, muitas decisões já foram tomadas, reduzindo seu potencial de influência nas ações institucionais. A própria presidente da CPA reconhece essa limitação e reforça a importância de acelerar o ciclo de devolutiva, garantindo que os dados sejam disponibilizados em tempo hábil para subsidiar processos decisórios. As falas a seguir evidenciam essa preocupação:

Já aconteceu de os dados chegarem muito tarde, quando as decisões já tinham sido tomadas. Aí a gente acaba não conseguindo usar o relatório como deveria, porque ele já não serve mais pra orientar nada naquele momento. Fica mais como registro do que como guia pro planejamento (ENT-C1-IES2)

Quando os relatórios demoram pra sair, a utilidade prática deles diminui bastante, perde o impacto que deveria ter. Às vezes a gente não consegue mais aplicar nenhuma ação. Não adianta ter dado bom se ele chega quando tudo já está definido. Isso precisa ser melhorado. (ENT-C2-IES2).

A gente sabe que precisa encurtar esse prazo, porque se os resultados chegam tarde, perdem força na hora de tomar decisão. A avaliação precisa ser útil, precisa chegar quando ainda dá tempo de agir. Não é só gerar o relatório, é fazer com que ele chegue na hora certa pra ser útil. Estamos trabalhando pra melhorar isso dentro do nosso cronograma (ENT-CPA-IES2).

Em síntese, o uso dos resultados da AAI na IES 2 evidencia avanços significativos, com crescente apropriação pelos coordenadores de curso, incentivo por parte da CPA e apoio institucional visível, inclusive na esfera da gestão superior. No entanto, persistem desafios que limitam a plena efetividade do processo, como a falta de integração formal com o planejamento estratégico, a necessidade de aprofundamento das análises qualitativas e a morosidade na entrega dos relatórios. Superar essas fragilidades é essencial para consolidar a AAI como instrumento efetivo de gestão, acompanhamento e melhoria contínua institucional.

IES 3

O uso dos resultados da AAI na IES 3 apresenta um quadro substancialmente distinto em relação às demais instituições analisadas. Os dados coletados são percebidos como instrumentos valiosos para o aprimoramento acadêmico e gerencial, sendo efetivamente utilizados por coordenadores de curso e gestor na análise crítica dos indicadores, na definição de prioridades e na implementação de ações de melhoria. A AAI é percebida como uma ferramenta estratégica que subsidia decisões e contribui para a qualificação dos processos internos.

A percepção geral sobre os relatórios gerados também é positiva. Destacam-se a clareza das informações, a organização visual dos dados e a tempestividade na divulgação, aspectos que facilitam a leitura, a interpretação e o uso prático dos resultados. Esses fatores favorecem a integração dos relatórios às rotinas institucionais e fortalecem sua apropriação pelas diferentes instâncias decisórias, contribuindo para consolidar uma cultura avaliativa orientada à melhoria contínua.

A utilização dos dados na IES 3 transcende a mera leitura dos relatórios, integrando-se de forma concreta às dinâmicas institucionais de discussão, reflexão crítica e tomada de decisão estratégica. A AAI deixa de ser um exercício formal para tornar-se um instrumento de gestão acadêmica e de qualificação contínua. Como relata um dos coordenadores:

A gente analisa os resultados com a intenção de entender os pontos críticos e debater possíveis melhorias com a equipe. O objetivo é que esses dados sirvam como um norte, pra melhorar tanto a parte pedagógica quanto a estrutura do curso (ENT-C2-IES3).

Esses debates são promovidos em espaços institucionais consolidados, como os Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) e as reuniões de coordenação, nos quais os resultados da AAI são sistematicamente analisados e discutidos. Um dos coordenadores descreve como os *feedbacks* são incorporados às reuniões com os docentes:

A gente traz os resultados da avaliação pra reunião de professores, compara os dados com os semestres anteriores e identifica padrões ou mudanças. Isso ajuda a entender o que está melhorando e o que ainda precisa de atenção. É uma forma de tornar o processo mais contínuo e consciente (ENT-C3-IES3).

O papel da coordenação na mediação entre os dados avaliativos e as ações concretas é ressaltado pelo presidente da CPA e também coordenador de curso:

A CPA entrega os dados, mas quem transforma aquilo em plano de ação é a coordenação. A gente pega o que foi apontado e discute internamente como responder a essas questões. É um trabalho de leitura crítica e aplicação prática. Os dados são o ponto de partida, mas a mudança vem da atuação dos cursos (ENT-CPA/C1-IES3).

A gestão superior também reconhece a utilidade dos resultados como insumo para decisões estratégicas, especialmente no acompanhamento da trajetória acadêmica dos estudantes:

A gente utiliza os dados da CPA pra entender a trilha de aprendizagem dos alunos. Onde eles estão indo bem, onde estão tendo dificuldade, onde temos evasão. Isso ajuda a pensar políticas de apoio, revisão curricular, capacitação docente. Os dados orientam muita coisa, não ficam só no papel (ENT-G-IES3).

A percepção positiva sobre os relatórios da AAI na IES 3 abrange também a forma como os dados são apresentados, com destaque para a clareza visual, a organização e a acessibilidade das informações. Esses aspectos são apontados como facilitadores da interpretação e do uso dos resultados pelas coordenações e demais setores institucionais. Um dos coordenadores enfatiza a boa estruturação dos dados como elemento que contribui para a leitura e a tomada de decisões. Outro entrevistado reforça essa avaliação ao elogiar a apresentação gráfica, considerando-a clara e objetiva. A presidente da CPA complementa ao destacar o uso do *Power BI* como ferramenta essencial para qualificar tanto a visualização quanto a compreensão dos resultados da avaliação.

Essas impressões favoráveis são refletidas nas falas dos entrevistados, que reconhecem a qualidade visual dos relatórios como um diferencial que contribui para sua apropriação:

Os relatórios são bem-organizados, então a visualização dos resultados fica fácil. Não precisa ficar quebrando a cabeça pra entender o que está ali. Já vem pronto pra gente analisar e discutir com os professores. Isso agiliza muito o nosso trabalho a mais objetividade pras reuniões. A gente consegue partir direto pros encaminhamentos (ENT-C2-IES3).

A gente bate o olho e já entende. [...] os gráficos ajudam muito porque tornam a leitura mais rápida e direta. É bem mais prático do que lidar com tabelas cheias de números. Fica claro o que está bom e o que precisa de atenção. Isso facilita a discussão com os professores e acelera as tomadas de decisão (ENT-C3-IES3).

O uso do *Power BI* facilitou demais. A gente consegue gerar gráficos dinâmicos, comparar médias, e apresentar os dados de forma que todo mundo entende, sem complicação. Isso torna a devolutiva mais eficiente e o relatório mais atrativo. A ferramenta deu outra qualidade à leitura e à comunicação dos resultados (ENT-CPA/C1-IES3).

Além da forma, a agilidade na divulgação dos relatórios é reconhecida como um fator estratégico para a tomada de decisões no tempo oportuno, conforme relata um dos coordenadores:

Até o final do período letivo a gente já recebe o relatório. E esse timing, pra mim, é bom, porque não atrasa o planejamento. Me permite agir antes de fechar as decisões pro próximo semestre. Isso dá mais segurança na hora de planejar com base nos dados. A pontualidade ajuda a manter a avaliação como parte do ciclo de gestão (ENT-C3-IES3).

Essas declarações apontam que, na IES 3, a apresentação clara, visualmente acessível e tempestiva dos relatórios favorece sua apropriação prática, contribuindo para fortalecer o vínculo entre avaliação e gestão acadêmica.

Diversos exemplos concretos evidenciam como os resultados da AAI têm sido efetivamente utilizados para promover melhorias na gestão e nas práticas pedagógicas da IES 3, indicando uma apropriação consistente dos dados no processo decisório institucional. Um dos coordenadores relata que a análise dos resultados possibilitou identificar fragilidades no relacionamento interpessoal e no domínio de tecnologias por parte de alguns docentes, o que motivou a oferta de capacitações específicas voltadas a esses aspectos. Outro coordenador menciona que o *feedback* dos estudantes resultou em ajustes pedagógicos, como a revisão e atualização dos materiais didáticos utilizados em aula. A presidente da CPA reforça esse cenário ao destacar que a recorrência de determinados apontamentos nas avaliações levou à

adoção de medidas concretas, incluindo a substituição de docentes cujas práticas foram avaliadas negativamente ao longo de sucessivos ciclos avaliativos.

Essas experiências são relatadas pelos próprios entrevistados, cujas falas ilustram como os dados da AAI vêm sendo transformados em ações práticas voltadas à melhoria institucional.

A gente percebeu, pelos comentários dos alunos, que havia dificuldades de relacionamento com alguns professores e também questões envolvendo o uso de tecnologia nas aulas. A partir disso, propusemos oficinas e formações direcionadas, pra melhorar tanto o clima em sala quanto a qualidade da mediação pedagógica (ENT-C2-IES3).

Na disciplina de estatística, por exemplo, os alunos indicaram que o material não estava claro. A gente discutiu isso na coordenação, conversou com o professor e adaptamos o conteúdo. Mudamos exemplos, linguagem, até o tipo de exercício. No semestre seguinte, a avaliação já veio melhor (ENT-C3-IES3).

Tivemos casos em que a avaliação mostrava insatisfação recorrente com determinados professores. Conversamos com a coordenação e, em alguns casos, houve substituição. Também conseguimos resolver problemas de infraestrutura com base nos apontamentos dos relatórios. As evidências nos ajudam a justificar ações junto à direção (ENT-CPA/C1-IES3).

A gestão superior reforça esse movimento, relatando ações concretas no âmbito organizacional e estrutural da instituição:

Já fizemos mudanças no turno de algumas turmas, com base nos dados da CPA, porque os alunos apontaram questões de rendimento e compatibilidade com carga horária. Também direcionamos recursos pra melhorias na infraestrutura, sempre levando em conta os dados que vêm da avaliação (ENT-G-IES3).

Esses exemplos evidenciam que, na IES 3, os resultados da AAI não apenas circulam nos espaços institucionais, mas geram desdobramentos reais, orientando decisões pedagógicas, administrativas e estruturais com base em evidências.

Apesar do cenário favorável observado quanto ao uso dos resultados da AAI, alguns desafios ainda persistem e são reconhecidos pelos próprios entrevistados. Um dos coordenadores aponta a dificuldade em distinguir problemas pontuais de questões estruturais, o que pode comprometer a definição de prioridades e a elaboração de respostas mais estratégicas. Já o presidente da CPA complementa essa avaliação ao destacar limitações metodológicas, especialmente relacionadas à amostragem e à elaboração dos instrumentos, que impactam a representatividade dos dados e dificultam análises mais precisas e contextualizadas. Essas percepções são explicitadas nas falas dos entrevistados.

Às vezes é difícil saber se aquilo que aparece na avaliação é um caso isolado, algo que aconteceu com uma turma ou um professor específico, ou se é um

problema maior, mais estrutural. Isso exige cuidado na hora de decidir o que fazer, pra não tomar decisão precipitada. A gente precisa analisar com calma antes de propor qualquer mudança (ENT-C2-IES3).

A baixa taxa de resposta ainda é um problema. Isso compromete a representatividade e a confiança que a gente pode ter nos resultados. Outra dificuldade é interpretar comentários abertos descontextualizados, porque muitas vezes faltam informações que ajudem a entender o que realmente aconteceu (ENT-CPA/C1-IES3).

Em síntese, isso demonstra uma cultura institucional consolidada de valorização e de utilização dos dados gerados pela autoavaliação. Coordenadores e gestor educacional demonstram incorporar os resultados em suas rotinas de gestão acadêmica e institucional, utilizando-os como subsídios relevantes para a tomada de decisão, o planejamento pedagógico e a melhoria da infraestrutura. A clareza, a tempestividade e a efetividade dos relatórios configuram-se como fatores facilitadores fundamentais. Ainda assim, persistem desafios relacionados à representatividade das respostas, à análise qualitativa dos comentários e à necessidade de comunicação mais estratégica dos achados.

Concluída essa etapa, apresenta-se o Quadro 30, que sintetiza os achados referentes ao uso dos resultados da AAI. Em seguida, inicia-se a apresentação e discussão dos dados relacionados à categoria Percepção sobre a Credibilidade e Utilidade da AAI, com foco na análise da confiança atribuída ao processo de AAI e na relevância percebida de seus resultados para a gestão acadêmica e institucional.

Quadro 30 – Categoria: Uso dos Resultados da AAI

Aspectos-chave	IES 1	IES 2	IES 3
Utilização Geral dos Resultados	Inexistente. Processo desacreditado e sem vínculo com a gestão.	Uso parcial por coordenadores; gestão receptiva pontualmente.	Efetivo e estratégico. Subsídios decisões acadêmicas e gerenciais.
Percepção sobre os Relatórios	Negativa. Instrumentos frágeis, análises superficiais e baixa utilidade.	Positiva quanto à organização e clareza, mas sem análises qualitativas.	Muito positiva. Visual claro e uso do <i>Power BI</i> facilita compreensão e uso.
Integração com Planejamento	Nula. Decisões não se baseiam nos dados da AAI.	Em estímulo. CPA incentiva uso, mas integração ainda incipiente.	Integrada. Dados discutidos em colegiados e aplicados em ações concretas.
Tempestividade dos Relatórios	Irrelevante, devido à ausência de uso efetivo.	Ambivalente. Atrasos comprometem o uso oportuno.	Estratégica. Relatórios divulgados com agilidade.

Principais Desafios	Falta de credibilidade e impacto nulo na gestão.	Integração frágil, atrasos nos relatórios e falta de análise qualitativa.	Dificuldade em distinguir problemas estruturais; instrumentos pouco representativos.
----------------------------	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

4ª Categoria: Percepção sobre a Credibilidade e Utilidade da AAI

Esta categoria explora como gestores educacionais, coordenadores de curso e presidentes das CPAs avaliam a confiabilidade do processo de AAI e a efetividade dos resultados por ele gerados.

O objetivo desta análise é identificar o grau de confiança atribuído à AAI, bem como a percepção de sua relevância como subsídio à gestão acadêmico-administrativa. Considera-se, nesse contexto, tanto a legitimidade metodológica percebida no processo avaliativo quanto o reconhecimento do seu valor como instrumento de apoio à tomada de decisão, ao planejamento e à promoção de melhorias institucionais.

IES 1

A percepção dos gestores, coordenadores de curso e da presidente da CPA da IES 1 acerca da AAI revela-se predominantemente negativa, marcada por um profundo ceticismo quanto à credibilidade, relevância e efetividade do processo. Ainda que alguns entrevistados reconheçam, em termos teóricos, o potencial formativo e estratégico da AAI, essa possibilidade não se concretiza na prática institucional.

O que prevalece é a compreensão da AAI como um mecanismo ineficaz, burocrático e dissociado das demandas reais de gestão e planejamento acadêmico. O distanciamento entre a finalidade proposta e a experiência vivida pelos sujeitos envolvidos contribui para o descrédito do processo, que é frequentemente percebido como um cumprimento de exigência regulatória, desprovido de impacto concreto na melhoria dos cursos e da instituição como um todo.

Esse cenário é ilustrado de forma contundente nas falas dos entrevistados, que expõem a ausência de legitimidade institucional e o descrédito em relação aos resultados gerados pela AAI:

Hoje, ele não gera resultados concretos nem é levado a sério pela comunidade acadêmica. Falta credibilidade e impacto real dentro da instituição. Não vejo efeito prático, nem mudança baseada nesses dados. A gente participa porque é obrigatório, mas sem acreditar no processo (ENT-C2-IES1).

Acaba não servindo pra nada. É só mais uma burocracia que gera perda de tempo e desgaste pra todo mundo envolvido. Não tem retorno, não tem diálogo, não tem utilidade. [...] a gente faz porque tem que fazer, não porque acredita que vai mudar algo (ENT-C2-IES1).

A autoavaliação é bem irrelevante do jeito que está hoje. É apenas uma formalidade, sem impacto real na melhoria do curso. Não gera ação, não gera reflexão, só preenche um requisito. E isso vai desmotivando todo mundo a participar de verdade (ENT-C3-IES1).

[...] é só um mero cumprimento de tabela. Eu faço o relatório sabendo que ele simplesmente não servirá para nada, e sequer será lido por alguém que possa fazer algo com aquilo. É um processo ruim, malvisto por todos, que não têm o menor interesse em participar (ENT-CPA/C1-IES1).

A AAI deveria servir pra apoiar a gestão, mas isso não acontece. Os resultados não atendem às exigências de uma administração que busca aperfeiçoar a gestão. Não ajudam a mantenedora a entender o que realmente é a faculdade. Falta conexão entre o que está nos relatórios e a realidade que a gente vive aqui (ENT-G-IES1).

Essas falas evidenciam que, na percepção dos entrevistados, a AAI perdeu sua finalidade formativa e estratégica, sendo reduzida a um exercício burocrático, com baixo nível de engajamento e nula contribuição para o aprimoramento institucional. No entanto, apesar das críticas severas ao funcionamento da AAI na IES 1, alguns entrevistados ainda reconhecem o valor do propósito ideal do processo. Há um entendimento compartilhado de que, em sua concepção original, a autoavaliação possui potencial para orientar melhorias institucionais, desde que haja condições concretas para sua efetiva implementação.

Coordenadores, membros da CPA e o gestor institucional concordam que, se bem conduzida, a AAI poderia oferecer subsídios relevantes à gestão, apoiar o planejamento estratégico e fortalecer a tomada de decisões. O problema, conforme indicam, não reside na ideia em si, mas na distância entre o desenho teórico do processo e sua operacionalização prática. Essa ambivalência é expressa nas falas dos entrevistados, que reconhecem a legitimidade da proposta, mas lamentam sua não efetivação no contexto institucional:

A ideia por trás do processo até faz sentido, que é coletar as opiniões dos alunos, professores e funcionários para melhorar a instituição com base no que é vivido no dia a dia. Deveria servir para avaliar e melhorar as coisas dentro da instituição, mas isso infelizmente não acontece como deveria. (ENT-C3-IES1).

O objetivo é entregar subsídios para planos de ação da gestão, fazer com que os dados apontem caminhos para melhorar o que está errado. Essa é a ideia teórica, e ela é válida, sim. O problema é que isso não se concretiza na prática, porque o relatório não tem repercussão dentro da instituição (ENT-CPA/C1-IES1).

Se a gente for pensar os indicadores da autoavaliação poderiam servir como referenciais para o processo decisório. Eles apontam fragilidades e potencialidades que deveriam orientar ações. [...], mas isso exigiria um uso mais sistemático e articulado dos dados, coisa que ainda não acontece (ENT-CPAc-IES1).

A AAI deveria ser um instrumento essencial para o planejamento acadêmico, pedagógico e administrativo da unidade. Ela tem esse potencial, sem dúvida, mas hoje está comprometida por limitações metodológicas e operacionais. Os dados não chegam com qualidade, nem no tempo certo para influenciar decisões. Isso compromete toda a lógica de sua aplicação (ENT-G-IES1).

A dissonância entre o ideal projetado da AAI e sua concretização prática intensifica a frustração dos gestores, que, embora reconheçam sua importância conceitual, não a veem traduzida em resultados significativos para a gestão institucional.

No que tange ao propósito da AAI voltado para a gestão e o planejamento, a percepção dominante entre os entrevistados da IES 1 é de fracasso. Um dos coordenadores destaca que, mesmo diante de análises consistentes, os resultados não geram desdobramentos efetivos:

Na verdade, não fazemos nada com os resultados, pois parte das análises acabam não tendo efeito por falta de verba ou por falta de atenção e retorno da mantenedora. A gente identifica problemas, mas não consegue avançar. Fica tudo parado no relatório (ENT-C2-IES1).

A presidente da CPA e também coordenadora de curso é categórica ao questionar o sentido da AAI enquanto instrumento de gestão, expressando frustração com a inoperância prática do processo no contexto da IES 1. Para ela, a AAI não cumpre sua função estratégica, tornando-se um procedimento sem efeitos concretos sobre as decisões acadêmicas e administrativas. Ela ainda reforça essa crítica ao destacar a ausência de uma cultura avaliativa voltada à gestão, marcada pela baixa valorização dos dados produzidos e pela falta de articulação entre os resultados da AAI e os processos decisórios da instituição.

Essas percepções são expressas de forma contundente nas falas da entrevistada, que evidencia o desalinhamento entre a proposta e a prática da autoavaliação institucional:

Da forma como todo o processo é conduzido hoje, não há o menor sentido em pensar nos resultados como ferramentas de gestão. O relatório é feito, entregue, mas ninguém usa. Não há leitura crítica, nem plano de ação, nem retorno institucional. É um processo totalmente esvaziado (ENT-CPA/C1-IES1).

A grande maioria não possui a cultura da avaliação como instrumento de gestão. A autoavaliação não é incorporada às decisões. Os dados são usados apenas como justificativa no PGA, por exemplo, pra formalizar

aquisições, sem um debate mais profundo. Falta apropriação real dos resultados (ENT-CPAc-IES1).

A percepção sobre a credibilidade e a utilidade da AAI na IES 1 é marcada por descrédito e distanciamento em relação à sua função estratégica. O gestor institucional reconhece que os relatórios não cumprem plenamente seu papel de subsidiar o planejamento acadêmico e administrativo, seja pela baixa qualidade das informações, seja pela ausência de conexão entre os dados e a realidade institucional.

Essa limitação compromete a utilização efetiva dos resultados e enfraquece o potencial da avaliação como instrumento de apoio à gestão. A percepção recorrente entre os entrevistados é de que a AAI, em vez de fomentar processos decisórios e orientar melhorias, tem se resumido a um procedimento protocolar, desvinculado das ações concretas da instituição.

Essa crítica é sintetizada de forma clara nas falas do gestor institucional e de um coordenador de curso, que apontam a distância entre o relatório da CPA e a dinâmica real da gestão pedagógica e institucional:

O relatório da CPA ainda cumpre um papel mais burocrático do que estratégico. Ele é elaborado pra atender às exigências dos órgãos reguladores, mas não resulta em ações concretas e efetivas dentro da instituição. Falta articulação né entre avaliação, planejamento e execução. Ele fica restrito a uma função formal (ENT-G-IES1).

Parece que a gente preenche um protocolo viu. Tem o questionário, depois vem o relatório, e pronto. Não tem devolutiva, não tem ação, não tem impacto. É uma formalidade que não transforma nada. No fim, só serve pra cumprir exigência e dar satisfação (ENT-C3-IES1).

Em síntese, a percepção sobre a AAI na IES 1 é marcadamente negativa e reforça a ausência de credibilidade nos instrumentos, a irrelevância prática dos resultados e a desconexão com os processos de gestão e planejamento institucional emergem como elementos centrais que atravessam todo o ciclo avaliativo. Assim como evidenciado nas análises sobre o desenvolvimento da AAI, a participação dos *stakeholders* e o uso dos resultados, a autoavaliação configura-se, para os entrevistados, como um esforço burocrático, ineficaz e desprovido de legitimidade, que não gera devolutiva, não subsidia decisões e tampouco promove melhorias.

IES 2

A percepção do gestor institucional, dos coordenadores de curso e da presidente da CPA acerca da AAI na IES 2 revela-se predominantemente positiva, especialmente no que diz respeito ao seu propósito e valor estratégico.

Embora ainda existam desafios que afetam sua credibilidade plena e limitem sua aplicabilidade em alguns contextos, os entrevistados reconhecem a autoavaliação como um instrumento relevante para o aprimoramento institucional, capaz de subsidiar decisões e fortalecer práticas pedagógicas e administrativas. Um dos coordenadores enfatiza sua importância como mecanismo de diagnóstico e orientação, reforçando seu papel na identificação de acertos e fragilidades institucionais. Outro coordenador destaca o potencial transformador da AAI, desde que os resultados sejam corretamente analisados e incorporados ao processo decisório. A gestão superior, por sua vez, valoriza a autoavaliação como elemento-chave para a construção de uma gestão mais participativa e comprometida com a qualidade. Já a presidente da CPA amplia essa visão ao enfatizar o caráter sensível e prospectivo da avaliação, destacando sua capacidade de revelar dimensões que os indicadores quantitativos não captam.

Essas percepções favoráveis são evidenciadas nas falas dos entrevistados, que reconhecem na AAI um recurso concreto de transformação institucional:

A avaliação institucional é fundamental pro crescimento da faculdade. É com ela que a gente consegue enxergar onde estão os erros e acertos, e pensar em melhorias de verdade, tanto na parte pedagógica quanto administrativa. Não é só pra cumprir exigência, ela realmente traz um retorno pra instituição (ENT-C1-IES2).

A autoavaliação é uma ferramenta muito forte, ajuda a gente a ver o que está funcionando e o que precisa melhorar. Quando é feita direitinho, tem impacto real mesmo. Dá pra tomar decisão com base em dados concretos (ENT-C3-IES2).

A autoavaliação é um instrumento que puxa a qualidade pra cima, porque a gestão começa a ouvir de verdade a comunidade. Abre espaço pro diálogo, deixa tudo mais claro e ajuda a planejar melhor [...]. É essencial pra ter uma gestão mais aberta e comprometida (ENT-G-IES2).

A avaliação institucional permite conhecer a alma da instituição. Ela mostra aquilo que os números sozinhos não revelam. É a base pra traçar o futuro da instituição à luz de projetos prospectivos. Sem essa escuta e esse diagnóstico, não tem como planejar com profundidade (ENT-CPA-IES2).

Esses depoimentos indicam que, na IES 2, a AAI é amplamente reconhecida como uma ferramenta legítima e necessária, capaz de orientar o planejamento, fomentar a participação e induzir melhorias institucionais, ainda que sua efetividade dependa de avanços em sua credibilidade e articulação prática.

Apesar do reconhecimento da importância da AAI, os entrevistados da IES 2 identificam fatores que ainda limitam a percepção plena de sua credibilidade entre os diversos segmentos institucionais. Um dos coordenadores aponta a resistência de

parte do corpo docente, que ainda não reconhece o valor formativo do processo e demonstra ceticismo quanto à aplicação prática dos resultados. O gestor institucional corrobora essa percepção ao destacar o caráter burocrático frequentemente atribuído à CPA, o que contribui para o distanciamento da comunidade acadêmica e dificulta o engajamento efetivo com a AAI. Em ambos os relatos, torna-se evidente que a consolidação de uma cultura avaliativa mais madura exige a superação de visões reducionistas e a valorização do processo como instrumento de melhoria institucional.

Essas limitações são expressas nas falas dos entrevistados, que evidenciam os obstáculos à credibilidade e ao engajamento:

Há um certo descrédito por parte dos docentes. Muitos ainda encaram a avaliação com desconfiança, como se fosse só mais uma tarefa obrigatória, sem impacto real. Isso dificulta o engajamento e o aproveitamento dos dados (ENT-C1-IES2).

Muita gente ainda enxerga a CPA como uma exigência burocrática, algo que precisa ser feito por causa do MEC. Falta a compreensão de que ela pode ser uma aliada da gestão. A mudança dessa mentalidade leva tempo que pode ajudar a melhorar os processos e decisões da instituição. A mudança dessa mentalidade leva tempo, mas é essencial (ENT-G-IES2).

Todavia, os entrevistados reconhecem que a incorporação sistemática da AAI aos processos formais de gestão ainda está em construção na IES 2. Embora haja avanços no reconhecimento de seu valor estratégico, o uso contínuo e articulado dos resultados da avaliação ainda não se encontra plenamente consolidado nas práticas institucionais. A presidente da CPA admite que, apesar de os dados terem subsidiado algumas ações pontuais, ainda falta um fluxo estruturado que assegure a integração efetiva entre avaliação e planejamento, conforme destaca:

Os resultados da avaliação até subsidiam algumas ações, mas o processo formal de trabalho com os gestores ainda é frágil. A gente não tem um fluxo estruturado pra garantir que os dados virem planejamento [...] isso precisa ser consolidado pra ter mais impacto (ENT-CPA-IES2).

Esses relatos indicam que, embora a AAI seja valorizada conceitualmente e utilizada de forma pontual, sua institucionalização como eixo estruturante do planejamento estratégico ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere à mobilização da comunidade e à articulação com os processos decisórios.

Em síntese, a percepção sobre a AAI na IES 2 revela coerência com os achados das demais categorias analisadas, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento de seu valor intrínseco como instrumento de escuta qualificada e promoção da melhoria institucional. Tal como observado nas categorias desenvolvimento da AAI, participação dos *stakeholders* e uso dos resultados, há uma

valorização crescente da avaliação como prática estratégica, com envolvimento dos coordenadores e respaldo da gestão superior.

No entanto, a análise da categoria percepção sobre a credibilidade e utilidade da AAI também evidencia pontos de convergência com os desafios previamente identificados, como a dificuldade em consolidar a credibilidade do processo junto a parte da comunidade acadêmica, a limitada visibilidade dos impactos concretos das ações derivadas da AAI e a incipiente institucionalização da autoavaliação nos ciclos formais de planejamento estratégico. Esses elementos indicam que, embora a IES 2 tenha avançado na valorização e no uso da AAI, o processo avaliativo ainda demanda aperfeiçoamentos para que sua legitimidade e efetividade sejam plenamente consolidadas.

IES 3

A percepção dos gestores, coordenadores de curso e do presidente da CPA acerca da AAI na IES 3 revela-se predominantemente positiva. A AAI é compreendida como um instrumento confiável, com propósito alinhado à promoção da melhoria contínua e ao apoio efetivo à gestão e ao planejamento institucional.

A credibilidade e a relevância atribuídas ao processo são sustentadas, sobretudo, pela percepção de sua utilidade prática e de sua importância estratégica no cotidiano acadêmico e administrativo. Um dos coordenadores destaca o papel da AAI como ferramenta de diagnóstico e de aprimoramento das ações institucionais. Ele ainda complementa, reforçando o uso ativo dos resultados no âmbito dos cursos, demonstrando um compromisso com a análise e a aplicação das evidências geradas. Outro coordenador compartilha da mesma visão, ressaltando a aplicabilidade dos dados e o comprometimento com sua utilização. O presidente da CPA, que também atua como coordenador de curso, enfatiza a contribuição da AAI para uma leitura mais precisa e fundamentada da realidade institucional, fortalecendo o processo decisório.

Essas percepções são expressas nas falas dos entrevistados, que evidenciam a articulação entre a avaliação, a gestão e a cultura de melhoria contínua na IES 3.

Olha eu sempre falo que aquilo que a gente não mede, a gente não tem como avaliar, nem como tomar decisões com segurança. Então, pra nós, a autoavaliação é um instrumento muito importante, porque permite medir o nosso desempenho de forma mais objetiva, e dá uma visão mais clara sobre o que está acontecendo no curso (ENT-C2-IES3).

[...] a avaliação não fica só no papel não. A gente realmente usa esses dados pra tomar decisões e propor melhorias reais. Quando algo aparece com frequência, a gente discute na coordenação, analisa com o NDE e tenta

encontrar uma saída. Isso mostra que o processo tem valor e consequência (ENT-C2-IES3).

Ela tem valor de verdade, não é só coletar dado e arquivar. [...] a gente analisa os resultados, discute com os professores, e isso vira ação concreta, vira mudança no que precisa melhorar. É uma ferramenta que realmente apoia a nossa gestão acadêmica. Dá pra ver a diferença quando se leva a sério (ENT-C3-IES3).

A avaliação ajuda a entender se um problema é isolado, de uma turma ou professor específico, ou se é algo mais geral, tá, ou seja, estrutural. Os dados nos dão base pra isso, porque vão além da percepção subjetiva. É diferente de ouvir uma reclamação pontual, aqui a gente tem evidência, tem um conjunto de informações que orienta melhor as decisões (ENT-CPA/C1-IES3).

Esses depoimentos revelam uma cultura institucional mais madura em relação à AAI, evidenciando que o processo avaliativo, quando articulado com a gestão, é capaz de gerar impactos concretos e fortalecer o planejamento estratégico da IES. A função e o propósito atribuídos à AAI na IES 3 demonstram alinhamento com seu ideal formativo e diagnóstico, sendo reconhecida como uma ferramenta de escuta ativa e de promoção da melhoria contínua.

Um dos coordenadores destaca não apenas a importância estratégica da AAI, mas também seu efeito direto sobre a cultura organizacional e as práticas pedagógicas, evidenciando o caráter transformador do processo:

É uma oportunidade legal de crescimento, tanto individual quanto pra instituição como um todo. A gente para pra refletir sobre o que está funcionando ou não tá. Isso gera amadurecimento na equipe, nos processos e nos resultados. [...] não é só diagnóstico, é também um caminho pra avançar (ENT-C2-IES3).

Esses relatos evidenciam que, na IES 3, a AAI não apenas é valorizada conceitualmente, mas encontra respaldo prático nas ações institucionais, com uma percepção de legitimidade que sustenta sua função formativa, participativa e estratégica. O reconhecimento da AAI como ferramenta de gestão e planejamento é explícito entre os entrevistados, reforçando os achados das categorias anteriores e confirmando a consolidação de uma cultura avaliativa mais madura e integrada à dinâmica institucional.

Um dos coordenadores define a AAI como um componente indispensável para a tomada de decisões, destacando seu papel orientador em diferentes frentes da vida acadêmica. A gestora institucional reforça essa compreensão ao enfatizar a função articuladora da AAI no planejamento de médio e longo prazo, integrando os dados

avaliativos às metas institucionais. Outro coordenador, por sua vez, sublinha a utilidade prática da avaliação para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Essas percepções são reafirmadas nas falas dos entrevistados, que destacam o uso efetivo dos resultados da AAI no planejamento estratégico, curricular e orçamentário, demonstrando sua integração concreta aos processos decisórios da instituição:

A autoavaliação é uma métrica essencial pra embasar as decisões e garantir que elas estejam alinhadas ao planejamento estratégico. Ela funciona como um norte mais claro, mostrando onde estamos e onde precisamos chegar. Sem ela, as decisões ficam mais no achismo e menos em dados (ENT-C2-IES3).

Os resultados da AAI são usados pra pensar o PDI e o orçamento acadêmico. A gente cruza esses dados com os indicadores internos que já temos, e isso ajuda a entender onde alocar recursos, onde precisa reforço, e o que pode ser replanejado com base no que a comunidade tá dizendo (ENT-G-IES3).

A gente usa os resultados pra planejar reformas curriculares. Quando a avaliação aponta falhas em conteúdo por exemplo ou, metodologias ou carga horária, isso vira pauta na coordenação, e também nas reuniões com os professores e nos ajustes dos planos de ensino. É um ciclo que vai se alimentando, a gente escuta, depois analisa e ajusta (ENT-C3-IES3).

Em síntese, a percepção sobre a AAI na IES 3 configura-se como amplamente positiva. Gestora, coordenadores de curso e presidente da CPA demonstram compreender e valorizar a autoavaliação como ferramenta indispensável à gestão acadêmica e ao planejamento estratégico, utilizando-a como base para decisões fundamentadas em evidências e promovendo uma cultura institucional orientada à melhoria contínua.

Finalizada a análise da categoria Percepção sobre a Credibilidade e Utilidade da AAI, apresenta-se o Quadro 31, que resume os principais achados. Na sequência, tem início a apresentação e a discussão dos dados correspondentes à categoria Fatores Facilitadores e Dificultadores, com foco nos elementos que contribuem para impulsionar ou, ao contrário, limitam o desenvolvimento efetivo do processo de autoavaliação institucional.

Quadro 31 – Categoria: Percepção sobre a Credibilidade e Utilidade da AAI

Aspectos-chave	IES 1	IES 2	IES 3
Credibilidade	Vista como ineficaz e sem legitimidade. Processo burocrático e desacreditado.	Reconhecida como estratégica, mas com resistências e percepção de burocratização.	Altamente confiável e valorizada. Legítima e integrada ao cotidiano institucional.

Utilidade	Nula. Não gera retorno, diálogo ou impacto nas decisões.	Parcial. Útil para diagnóstico e ajustes, mas com integração limitada.	Plena. Orienta decisões estratégicas, curriculares e orçamentárias.
------------------	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

5ª Categoria: Fatores Facilitadores e Dificultadores

Esta categoria busca identificar os elementos que, na perspectiva dos entrevistados, contribuem para o fortalecimento ou, ao contrário, representam entraves ao desenvolvimento e à efetiva utilização da AAI.

A análise concentra-se no mapeamento de condições institucionais, culturais e operacionais que impactam diretamente o processo avaliativo, permitindo compreender como o ambiente interno das instituições influencia a credibilidade, o engajamento e a aplicabilidade dos resultados gerados pela AAI. Esses fatores podem atuar tanto como alavancas para uma cultura avaliativa consistente quanto como obstáculos que comprometem seu papel estratégico.

IES 1

A análise dos fatores que impactam o uso dos resultados da AAI na IES 1 revela um cenário amplamente desfavorável, no qual predominam obstáculos institucionais, culturais e operacionais que comprometem a efetividade do processo avaliativo.

Entre os principais dificultadores apontados pelos entrevistados está o baixo engajamento da comunidade acadêmica, especialmente no momento da participação nos questionários. Soma-se a isso a percepção de que a ausência de formação específica para os membros da CPA e para os gestores envolvidos limita significativamente a capacidade de análise crítica e de utilização dos dados gerados pela AAI. Esses fatores, combinados, resultam em um processo fragilizado, com baixa legitimidade e pouca repercussão nas práticas institucionais.

Essas dificuldades são explicitadas nas falas dos próprios entrevistados, que relatam com clareza os desafios enfrentados no cotidiano da AAI:

A participação é muito mecânica, sabe? Sem engajamento, sem interesse real, sem compromisso com o que tá sendo respondido. A impressão que dá é que o pessoal responde só por obrigação, sem refletir sobre as perguntas. Isso enfraquece muito a credibilidade do processo (ENT-C2-IES1).

[...] não tem engajamento pras respostas, isso é claro. Todo mundo responde muito rápido, sem prestar atenção. Vai assinalando qualquer coisa só pra tirar logo da frente. E aí depois querem que a gente use esses dados como base pra decisões importantes? Fica complicado (ENT-CPA/C1-IES1).

Infelizmente não tem essa preocupação de preparar as pessoas pra fazer parte da CPA. A gente entra meio no susto, sem saber direito o que fazer, sem formação, sem orientação. E aí fica difícil transformar os dados em algo útil pra gestão, né? Fica tudo muito superficial (ENT-CPAc-IES1).

Outro dificultador relevante identificado na IES 1 refere-se à inadequação dos instrumentos e relatórios utilizados no processo de AAI. Os entrevistados apontam que a estrutura padronizada e centralizada, imposta pela mantenedora, dificulta a adaptação às realidades locais e compromete a utilidade dos dados para a tomada de decisão. Há críticas tanto à complexidade dos relatórios quanto à falta de segmentação das informações, o que limita a análise por curso, turno ou contexto específico. Além disso, a dificuldade de integração dos resultados da AAI com outros indicadores institucionais é mencionada como um fator que reduz ainda mais a aplicabilidade prática do processo no planejamento acadêmico e administrativo da unidade.

Acho pouco atrativo, muito complexo e difícil de avaliar. Não tem uma divisão por cursos, o relatório é geral. [...] isso dificulta demais o nosso trabalho, porque a gente não consegue visualizar os dados que interessam diretamente ao nosso curso (ENT-C2-IES1).

O questionário já vem pronto da mantenedora, sem espaço nenhum pra sugestões. A gente recebe o modelo fechado e tem que aplicar daquele jeito mesmo, mesmo que não faça sentido pra nossa realidade. [...] não tem diálogo, não tem adaptação (ENT-CPA/C1-IES1).

O processo é muito centralizado. No fim das contas, a gente recebe um documento desalinhado com a nossa realidade, que gera dados pouco úteis para a gente. [...] não serve pra basear ações concretas (ENT-C3-IES1).

Os relatórios e os instrumentos são padronizados demais. Não permite que a gente faça análise por curso e período. E isso atrapalha muito viu. Além disso, tem dificuldade pra tabular os dados e falta integração com outros indicadores institucionais que a gente já acompanha (ENT-G-IES1).

No caso da IES 1, os depoimentos revelam que praticamente não há facilitadores presentes nas falas dos entrevistados. A dinâmica descrita configura um ciclo vicioso, a ausência de resultados concretos desestimula a participação engajada, enquanto a participação descompromissada compromete a qualidade dos dados coletados, tornando o processo ineficaz e desacreditado. Nesse cenário, a AAI perde sua função estratégica e passa a ser percebida apenas como uma exigência regulatória, desprovida de impacto real sobre a gestão ou a melhoria dos cursos.

Os entrevistados são unânimes em afirmar que, para que a AAI cumpra sua finalidade formativa e diagnóstica, é indispensável uma reformulação profunda dos instrumentos, da metodologia e da cultura institucional em torno da avaliação. Essa

necessidade de mudança estrutural é expressa de forma contundente nas falas dos próprios atores institucionais:

Não vejo um futuro promissor se não houver uma reformulação completa. Os instrumentos, a forma de aplicar, o que se faz com os dados... tudo precisa ser revisto. Do jeito que está, não leva a lugar nenhum (ENT-C2-IES1).

A autoavaliação precisa deixar de ser apenas regulatória e passar a ser estratégica, permitindo extrair indicadores que realmente ajudem a melhorar a gestão acadêmica e administrativa. Se for só pra cumprir tabela, não tem sentido continuar (ENT-G-IES1).

Em síntese, a análise dos fatores que impactam o uso dos resultados da AAI na IES 1 evidencia um processo marcado por descrédito, baixa funcionalidade e ausência de condições estruturais que possibilitem sua efetiva integração à gestão institucional. A inexistência de facilitadores, aliada à presença de obstáculos recorrentes, como o engajamento superficial da comunidade, a falta de capacitação dos membros da CPA e a inadequação dos instrumentos e relatórios, compromete a legitimidade e a aplicabilidade da autoavaliação. As falas dos entrevistados apontam a urgência de uma reformulação abrangente, que ultrapasse o cumprimento meramente regulatório e reposicione a AAI como um instrumento estratégico, orientado à melhoria contínua, à escuta qualificada e ao planejamento institucional consistente. Sem essa transformação, o processo tende a se manter inócuo, reforçando a percepção de formalidade vazia e limitando seu potencial formativo e gerencial.

IES 2

A análise dos fatores facilitadores e dificultadores para o uso dos resultados da AAI na IES 2 revela um cenário mais equilibrado, marcado pela coexistência de iniciativas institucionais promissoras e desafios persistentes que ainda restringem a apropriação plena do processo avaliativo. O principal facilitador identificado refere-se ao apoio da alta gestão ao trabalho da CPA, elemento que contribui diretamente para o fortalecimento da legitimidade e da continuidade da autoavaliação no contexto institucional. Esse respaldo simbólico e operacional por parte da direção é percebido como um incentivo à valorização do processo por parte de toda a comunidade acadêmica.

Outros aspectos considerados facilitadores dizem respeito à percepção da AAI como um processo em constante aperfeiçoamento, à clareza estrutural dos relatórios e à praticidade operacional do sistema de coleta de dados. A possibilidade de revisões contínuas e o reconhecimento de que a AAI é dinâmica apontam para uma cultura

organizacional mais aberta à escuta e à melhoria. Além disso, a estrutura organizada dos relatórios e a flexibilidade do sistema *online* para preenchimento dos questionários foram mencionadas como fatores que favorecem tanto o acesso quanto a compreensão e a utilização dos dados gerados.

Essas percepções são explicitadas nas falas dos entrevistados, que reconhecem avanços importantes na institucionalização do processo:

A direção da escola apoia o trabalho da CPA. Valoriza o trabalho da CPA, isso é muito importante, porque se o reitor valoriza, o coordenador valoriza, o professor valoriza também. [...] isso dá força pro processo, ajuda a legitimar o que a gente faz e incentiva mais gente a se envolver com a avaliação (ENT-CPA/C1-IES2).

A avaliação está sempre sendo repensada e aprimorada. A gente percebe que não é algo engessado, tem espaço pra rever, melhorar, adaptar. Considero um relatório bem estruturado e útil. Ele ajuda a entender melhor os dados e a pensar em ações a partir disso (ENT-C1-IES2).

O sistema é *online*, então isso facilita bastante. A pessoa consegue responder com calma, no momento que achar melhor, sem aquela correria do dia a dia. Isso ajuda muito na adesão, porque dá mais autonomia pra quem vai participar e torna o processo mais acessível (ENT-C2-IES2).

Em contrapartida aos avanços observados, a IES 2 ainda enfrenta desafios significativos que limitam o pleno aproveitamento dos resultados da AAI. Um dos principais obstáculos apontados refere-se ao baixo engajamento de parte da comunidade acadêmica, especialmente entre docentes e discentes. Essa desmobilização está associada tanto ao ceticismo em relação à efetividade da avaliação quanto à percepção de que a CPA representa apenas uma exigência burocrática. Soma-se a isso a ausência de treinamento formal para os membros da comissão, o que fragiliza a capacidade de análise crítica e dificulta a transformação dos dados em ações institucionais consistentes.

Outro entrave recorrente diz respeito à morosidade na devolutiva dos resultados, o que compromete sua aplicabilidade no planejamento acadêmico e administrativo. A falta de um ciclo estruturado de retorno à comunidade com discussão, contextualização e proposição de ações também impacta negativamente a motivação dos respondentes e enfraquece a percepção de utilidade da AAI. Além disso, embora haja apoio da alta gestão, a inexistência de um processo formal de articulação entre a CPA e os gestores educacionais limita a incorporação sistemática dos dados avaliativos nos ciclos de decisão e planejamento estratégico.

Essas limitações são reconhecidas nas falas dos entrevistados, que apontam os principais pontos críticos enfrentados pela instituição:

Há um certo descrédito por parte dos docentes. Muitos ainda encaram a avaliação com desconfiança, como se fosse só mais uma tarefa obrigatória, algo que precisa ser feito por exigência. Isso acaba dificultando o engajamento real com o processo e atrapalha muito o aproveitamento dos dados que são gerados (ENT-C1-IES2).

Muita gente ainda enxerga a CPA como uma exigência burocrática, algo que precisa ser feito só por causa do MEC, sem entender que ela pode ser uma aliada da gestão. Ainda falta essa consciência de que ela pode ajudar a melhorar sim os processos da instituição. A mudança dessa mentalidade não é fácil, mas é algo essencial (ENT-G-IES2).

Às vezes, o relatório chega meio tarde, quando a gente já terminou o planejamento do semestre. Aí não dá tempo de considerar os dados nas decisões, e isso atrapalha muito. Os resultados perdem o momento certo e acabam sendo pouco aproveitados (ENT-C2-IES2).

A gente ainda precisa melhorar bastante o tempo entre a coleta e a devolutiva. Quando os dados demoram pra chegar, eles perdem força tá. Fica difícil usar com efetividade. Quanto mais rápido eles forem disponibilizados, mais úteis são pra quem precisa deles (ENT-CPA-IES2).

Falta um processo formal de trabalho com os gestores. Os dados existem, a CPA produz os relatórios, mesmo que não tenha uma interpretação mais aprofundada. O que precisa mesmo é melhorar essa articulação com os gestores. Essa ponte entre avaliação e gestão ainda é frágil. [...] só vai funcionar de verdade quando esse processo for estruturado com mais clareza (ENT-CPA-IES2).

Em síntese, a análise dos fatores facilitadores e dificultadores do uso dos resultados da AAI na IES 2 revela um cenário de avanços significativos, mas ainda marcado por limitações estruturais e culturais que desafiam a consolidação plena do processo como instrumento estratégico. Entre os facilitadores, destacam-se o apoio da alta gestão, a abertura institucional para aprimoramentos contínuos, a clareza dos relatórios e a praticidade do sistema *online* de coleta, que contribuem para a legitimidade e a adesão ao processo avaliativo.

Por outro lado, persistem entraves relevantes, como o baixo engajamento de parte dos docentes e discentes, a ausência de formação específica para membros da CPA, a morosidade na devolutiva dos resultados e a falta de um fluxo formalizado entre a comissão e os gestores educacionais. Esses elementos, quando não enfrentados, comprometem a apropriação crítica dos dados e limitam seu uso nos ciclos de planejamento e gestão. Assim, apesar de reconhecer a AAI como um instrumento promissor, os entrevistados reforçam a necessidade de avançar na articulação institucional, na agilidade dos processos e na construção de uma cultura avaliativa mais compartilhada e efetivamente integrada à dinâmica decisória da IES.

IES 3

A análise dos fatores que impactam o uso dos resultados da AAI na IES 3 revela um quadro mais equilibrado em relação às demais instituições, no qual facilitadores importantes coexistem com desafios persistentes.

Entre os principais dificultadores identificados está o engajamento limitado da comunidade acadêmica, especialmente dos estudantes. Os entrevistados relatam que, embora reconheçam a importância da autoavaliação, mobilizar a participação discente de forma efetiva continua sendo um desafio recorrente. Soma-se a isso a baixa adesão de docentes e, em alguns casos, a percepção de que o processo ainda não gera envolvimento espontâneo por parte dos diferentes segmentos institucionais. Além da participação reduzida, são mencionadas dificuldades associadas à subjetividade das respostas e a limitações na apresentação dos dados, o que pode dificultar a leitura e a interpretação por parte dos usuários finais.

Esses aspectos são explicitados nas falas dos entrevistados, que apontam com clareza os principais obstáculos enfrentados:

Engajar os alunos e mostrar que a participação deles realmente influencia as decisões é sempre um desafio. A gente explica, reforça nas aulas, tenta envolver. Mas muitos ainda não se sentem parte do processo e não enxergam o impacto disso no próprio curso. Falta essa consciência mais clara do papel deles [...] (ENT-C2-IES3).

Como a participação não é obrigatória, muita gente simplesmente ignora. A gente faz campanha, manda e-mail, fala nas aulas, mas mesmo assim tem sempre uma parcela que não se envolve. Isso acaba prejudicando a representatividade dos dados, porque a gente não sabe se está ouvindo todo mundo ou só quem já está mais engajado (ENT-CPA/C1-IES3).

A participação não é como eu gostaria, tanto de discentes quanto de docentes. Ainda falta um envolvimento mais espontâneo, mais comprometido. Se não tiver um reforço institucional, os números caem mesmo. E quando a participação é baixa, fica difícil usar os dados como referência confiável. Isso enfraquece o processo todo (ENT-G-IES3).

Em contrapartida aos desafios, diversos fatores fortalecem o uso da AAI na IES 3, evidenciando um cenário institucional mais favorável à consolidação da AAI como ferramenta estratégica. O planejamento estratégico é apontado como um importante norteador, funcionando como referência direta para a interpretação dos dados e a definição de ações institucionais. Um dos coordenadores destaca:

O planejamento é o que guia a leitura dos dados. A gente sempre cruza os resultados da avaliação com as metas institucionais. Isso ajuda muito a entender onde estamos acertando e onde não estamos. A autoavaliação sozinha não resolve nada, mas quando é lida junto com o planejamento, vira um instrumento de ação concreta (ENT-C2-IES3).

A valorização do *feedback* como mecanismo de melhoria contínua também é evidenciada, mostrando que os resultados da AAI são utilizados não apenas para diagnóstico, mas para indução de ajustes durante o próprio ciclo acadêmico:

A gente usa muito os comentários e indicadores dos alunos pra repensar o que está sendo feito. Já mudamos abordagem, material didático, e até a forma como lidamos com os horários. A avaliação mostra o que precisa ser feito, mas a resposta rápida é que mostra que a instituição leva a sério o que é dito (ENT-C3-IES3).

Outro facilitador importante está relacionado à agilidade na entrega dos relatórios, permitindo que os dados sejam incorporados de maneira oportuna ao planejamento semestral. Esse aspecto é ressaltado pelo coordenador:

A gente consegue planejar com base nos dados porque eles chegam a tempo. Já recebemos os resultados quando ainda estamos organizando o semestre seguinte, e isso ajuda muito. Posso dizer que é um processo que antecipa os problemas. (ENT-C2-IES3).

A abertura institucional para inovações, impulsionada pela nova superintendência, também é percebida como fator de estímulo à utilização dos dados da AAI na indução de melhorias:

Essa nova gestão tem uma pegada mais inovadora, mais aberta às mudanças. Incentiva que a gente use os dados, que traga proposta, que transforme o que a gente vê na avaliação em plano de ação mesmo. Isso dá liberdade pra pensar em alternativas, em melhorar processos, mas também traz mais responsabilidade. Porque quando a gestão valoriza, a gente sente que precisa entregar resultado com base naquilo que foi apontado (ENT-G-IES3).

Além disso, o uso de tecnologias como o *Power BI* facilita a visualização e interpretação das informações, qualificando o processo avaliativo e tornando-o mais acessível:

A gente consegue filtrar, comparar, ver por curso, por semestre, por tipo de resposta. O *Power BI* ajudou muito a entender os dados de forma mais clara. Antes era mais difícil de acessar, de cruzar as informações. Agora a gente consegue explorar os dados com muito mais facilidade e isso melhora bastante o uso das informações na hora de planejar (ENT-C2-IES3).

Em síntese, a análise da IES 3 revela um contexto institucional mais amadurecido em relação ao uso da AAI, no qual os avanços estruturais e culturais têm permitido que a avaliação seja efetivamente integrada aos processos de gestão e planejamento. O que se observa é uma cultura avaliativa em consolidação, sustentada por facilitadores expressivos, a vinculação da AAI ao planejamento estratégico, a valorização do *feedback* como instrumento de melhoria contínua, a agilidade na devolutiva dos relatórios, a abertura da gestão à inovação e a adoção de ferramentas tecnológicas como o *Power BI*. Além disso, a possibilidade de revisão participativa

dos instrumentos avaliativos contribui para a contextualização dos dados e para a apropriação coletiva do processo.

Dessa forma, a IES 3 se destaca por mobilizar a AAI não apenas como um mecanismo formal de prestação de contas, mas como uma prática institucional orientada à escuta, à ação e à transformação. A principal demanda apontada pelos entrevistados refere-se à ampliação do engajamento da comunidade acadêmica, passo essencial para garantir que a autoavaliação alcance todo seu potencial estratégico e formativo.

Concluída a análise da categoria Fatores Facilitadores e Dificultadores, apresenta-se o Quadro 32, que sintetiza os principais achados. Em seguida, inicia-se a apresentação e discussão dos dados referentes à categoria Ações Sugeridas para o Aprimoramento da AAI, com ênfase nas propostas formuladas pelos entrevistados visando ao fortalecimento e à qualificação do processo de autoavaliação institucional.

Quadro 32 – Categoria: Fatores Facilitadores e Dificultadores

Aspectos-chave	IES 1 – Dificultadores Predominantes	ES 2 – Equilíbrio entre Facilitadores e Dificultadores	ES 3 – Facilitadores Predominantes com Desafios Residuais
Fatores Facilitadores	Inexistentes. Vista apenas como obrigação regulatória, sem efeitos práticos.	Apoio da gestão, relatórios organizados, sistema funcional e foco em melhoria.	Integração com planejamento, agilidade, incentivo à inovação e uso do <i>Power BI</i> .
Fatores Dificultadores	Baixo engajamento, instrumentos inadequados, falta de integração e descrédito.	Engajamento frágil, ausência de capacitação e devolutiva tardia.	Engajamento discente limitado, subjetividade das respostas e desafios interpretativos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

6ª Categoria: Ações Sugeridas para o Aprimoramento da AAI

Esta categoria reúne as propostas apresentadas pelos entrevistados com vistas ao fortalecimento do processo de autoavaliação institucional. Esta análise tem como objetivo identificar sugestões de melhoria relacionadas à construção e aplicação dos instrumentos, às metodologias empregadas, à comunicação dos resultados e às estratégias de engajamento da comunidade acadêmica.

IES 1

As sugestões de ações para o aprimoramento da AAI na IES 1, apresentadas pelos entrevistados, convergem para a necessidade de mudanças profundas e estruturais. Em um cenário marcado pela percepção generalizada de ineficácia, conforme analisado nas categorias anteriores, as propostas concentram-se em quatro

frentes principais: valorização da CPA, reformulação metodológica, fortalecimento da gestão e promoção do engajamento da comunidade acadêmica.

Um dos pontos mais enfatizados pelos entrevistados diz respeito à necessidade de valorização institucional da CPA, com destaque para a oferta de incentivo financeiro e formação adequada aos seus integrantes. A percepção é de que a sobrecarga de responsabilidades, associada à falta de reconhecimento, afasta possíveis colaboradores e compromete a efetividade da comissão. Para os entrevistados, sem condições mínimas de trabalho e apoio institucional, a CPA tende a operar de forma frágil e desmotivada, limitando seu potencial estratégico no contexto da autoavaliação. Essa preocupação é compartilhada por coordenadores e pela presidente da CPA, que relatam, em suas falas, o desgaste causado por um trabalho exigente, mas pouco valorizado:

Ninguém quer participar da CPA, é muito trabalho, cheio de responsabilidade, e no fim das contas, não tem reconhecimento e nenhum tipo de incentivo. Se a ideia é levar isso a sério, então precisamos ter uma remuneração justa e um bom treinamento pra quem for assumir essa função. Do jeito que está, a pessoa entra sem saber muito o que fazer e sem nenhum apoio (ENT-C3-IES1).

Remunerar bem os integrantes da CPA é essencial pra que realmente tenham interesse e empenho pra realizar a tarefa. Hoje, isso representa só um peso, uma carga de trabalho insana, sem qualquer contraprestação. A gente faz porque acredita, mas é difícil manter o envolvimento quando não há nenhuma valorização concreta (ENT-CPA/C1-IES1).

Além da valorização dos membros da comissão, os entrevistados também enfatizam a necessidade de reformulação dos instrumentos de coleta e dos relatórios gerados pela AAI. As críticas concentram-se no excesso de padronização, na limitação das perguntas aplicadas e na fraca capacidade dos relatórios em oferecer insumos úteis para o planejamento e a tomada de decisão. Para os entrevistados, é preciso abandonar o modelo engessado atualmente em uso e adotar soluções mais flexíveis, modernas e sensíveis às especificidades locais. A revisão da estrutura metodológica é vista como essencial para que a AAI cumpra seu papel estratégico, produzindo dados contextualizados, segmentados e analiticamente relevantes. Essa necessidade de mudança profunda é reiterada por diferentes atores institucionais, como demonstram as falas a seguir:

Do jeito que está, não funciona. Precisa de uma reformulação completa. As perguntas não dialogam com o que a gente vive nos cursos, e os relatórios são muito genéricos. A gente lê, mas não consegue usar aquilo como base pra nenhuma decisão séria. Tem que rever o instrumento, o formato, tudo (ENT-C2-IES1).

É essencial o engajamento dos responsáveis pela elaboração das perguntas, se colocando no lugar de cada um dos setores que vai ter que responder. E mais do que isso: precisa desengessar o relatório, acabar com essa história de *template* fechado. Tem que deixar livre pra que cada CPA construa o relatório da sua forma, com base na realidade da sua instituição (ENT-CPA/C1-IES1).

[...] o *forms* é um quadradinho. As perguntas não estão de acordo com os eixos, não têm coerência com os indicadores que a gente já trabalha. Isso prejudica a estrutura lógica e impede uma análise mais estratégica. A gente precisava ter painéis interativos, com dados em tempo real, integrados ao desempenho acadêmico, à empregabilidade e até aos indicadores financeiros (ENT-G-IES1).

Outro eixo importante das ações sugeridas está relacionado à formação de gestores e à ressignificação da AAI como instrumento estratégico. A baixa compreensão sobre a finalidade e o potencial do processo tem sido um entrave recorrente. A esse respeito, a presidente da CPA central afirma:

Infelizmente não há essa preocupação em preparar as pessoas para que façam parte da CPA. A gente precisa desenvolver uma escola de gestores, que saibam perceber a importância da AAI como instrumento de gestão. Sem isso, a avaliação continua sendo só uma tarefa formal, sem repercussão real na administração da instituição (ENT-CPAc-IES1).

Por fim, destaca-se a necessidade de ampliar o engajamento da comunidade acadêmica, com ênfase na participação discente, apontada como um dos pontos mais frágeis do processo avaliativo. Os entrevistados sugerem a implementação de campanhas educativas, estratégias de sensibilização contínua e o envolvimento de coordenadores, professores e representantes estudantis, para fortalecer a adesão e construir uma cultura de participação efetiva. A ausência de sentido atribuído ao processo pelos alunos compromete a qualidade das respostas e, conseqüentemente, a validade dos dados coletados.

Um coordenador enfatiza a importância da formação de consciência crítica sobre a AAI entre os diferentes segmentos institucionais, enquanto o gestor reforça a necessidade de uma atuação ativa e articulada da liderança acadêmica para garantir que a mobilização não se restrinja a esforços pontuais. As citações a seguir ilustram essas percepções:

A gente precisa de campanhas educativas com toda a comunidade acadêmica, pra que os alunos e os professores entendam o que é a autoavaliação e por que ela é importante. Não adianta só mandar o formulário e esperar que as pessoas respondam com seriedade se elas não enxergam valor de tudo isso (ENT-C2-IES1).

[...] precisa envolver os coordenadores, os professores e os alunos líderes. Se não for assim, a participação dos alunos continua baixa. E sem dados confiáveis, não tem como planejar direito. A campanha tem que ser mais

atrativa, com uma comunicação clara, e precisa mostrar que a opinião da comunidade realmente faz diferença (ENT-G-IES1).

Em síntese, as ações sugeridas para o aprimoramento da AAI na IES 1 apontam para a necessidade de uma reestruturação profunda da AAI, frente à percepção generalizada de descrédito e baixa efetividade. As propostas vão além de ajustes pontuais e indicam a urgência de mudanças estruturais, como: valorização e formação da CPA, com remuneração e capacitação adequadas; reformulação dos instrumentos e relatórios, com maior flexibilidade e contextualização; modernização tecnológica, com ferramentas interativas e análises em tempo real; e mudança cultural, que reposicione a AAI como instrumento estratégico de gestão.

Sem essas transformações, a AAI tende a permanecer como um processo burocrático, com baixa legitimidade institucional e impacto limitado na melhoria da qualidade educacional.

IES 2

As ações sugeridas para o aprimoramento da AAI na IES 2 refletem o desejo de consolidar e aprofundar um processo que, embora reconhecido e apoiado, ainda apresenta lacunas importantes. As propostas concentram-se em fortalecer a cultura avaliativa por meio de ações de formação e comunicação, em aprimorar os instrumentos e processos de coleta de dados para melhor capturar a realidade institucional e em promover a inclusão de segmentos tradicionalmente marginalizados, visando à ressignificação da CPA e da AAI como instrumentos mais estratégicos, transparentes e participativos.

A necessidade de treinamento e de conscientização da comunidade acadêmica é fortemente enfatizada como condição para a ressignificação da AAI. Há o reconhecimento de que, para que a AAI se torne um instrumento incorporado à cultura institucional, é preciso construir coletivamente a compreensão de sua finalidade e valor. Um dos coordenadores propõe a articulação entre avaliação e desenvolvimento docente, sugerindo a inserção do tema na agenda institucional:

A gente precisa fazer um trabalho de conscientização, tanto com o colegiado quanto dos gestores. Tem que incluir a avaliação institucional como pauta permanente, por exemplo, na semana formativa docente. Um treinamento voltado pra isso seria essencial, ajudando a integrar esse processo dentro da cultura da instituição, não deixando ele solto como se fosse algo à parte (ENT-C1-IES2).

Embora a questão da remuneração não seja central no conjunto das propostas da IES 2, a presidente da CPA já havia indicado anteriormente a pertinência de discutir

essa dimensão, especialmente como estratégia para engajar docentes em condições menos favoráveis à dedicação voluntária às atividades avaliativas.

Outro conjunto expressivo de sugestões refere-se ao ciclo de *feedback* e à revisão dos instrumentos de avaliação. Os entrevistados destacam a importância de demonstrar que os dados coletados têm efeitos reais, especialmente junto ao público discente, o que exigiria práticas mais estruturadas e visíveis de retorno à comunidade. Um dos coordenadores reforça esse ponto com clareza, ao destacar a importância de tornar visível para os alunos o impacto concreto de sua participação. Para ele, a devolutiva é essencial não apenas como prestação de contas, mas como forma de fortalecer o vínculo entre avaliação e ação institucional. Na mesma direção, outro entrevistado reconhece que o processo de retorno ainda é pontual e frágil, e defende sua institucionalização com maior intencionalidade e regularidade.

As falas a seguir ilustram essa preocupação compartilhada com o fechamento do ciclo avaliativo e com a efetiva comunicação dos seus efeitos:

A devolutiva pros alunos é fundamental. A gente precisa mostrar pra eles que aquilo que eles responderam teve algum impacto real, senão eles vão continuar achando que é só mais um formulário. Mostrar os resultados, dizer o que foi feito a partir deles, isso é o que muda a percepção sobre a avaliação (ENT-C3-IES2).

Esse fechamento do ciclo ainda não acontece do jeito que deveria. Tem que ter um retorno mais frequente, mais bem estruturado. Podia ter encontros interdisciplinares, momentos de troca entre os cursos, pra socializar os resultados e pensar ações conjuntas. Isso ajudaria a transformar os dados em decisões concretas (ENT-C2-IES2).

Quanto aos instrumentos, as propostas oscilam entre a redução do número de questões, para garantir maior objetividade, e a ampliação temática, incluindo tópicos pouco explorados atualmente, como orçamento, atividades de extensão e gestão administrativa. Nesse sentido, um dos entrevistados afirma:

Tem muita pergunta, e às vezes elas são repetitivas ou não fazem muito sentido pra quem tá respondendo. Ao mesmo tempo, faltam questões sobre temas importantes, como a parte orçamentária, os projetos de extensão, ou até a vivência dos técnicos. A gente precisa de instrumentos mais abertos, com espaço pra sugestões, como uma caixa de ideias que ajude a captar novas percepções (ENT-C2-IES2).

Outras propostas apresentadas pelos entrevistados da IES 2 indicam a necessidade de ressignificar o papel da CPA e ampliar os canais de escuta institucional, com vistas a tornar a autoavaliação mais democrática, transparente e responsiva.

A busca por maior isenção e legitimidade do processo aparece, por exemplo, na sugestão de que a presidência da comissão não esteja diretamente vinculada à alta gestão, promovendo assim uma separação mais clara entre os responsáveis pela escuta avaliativa e os tomadores de decisão institucional.

Essa perspectiva é expressa por um gestor, que defende mudanças na composição da comissão como forma de garantir maior autonomia e credibilidade ao processo:

A presidência da CPA podia ser de alguém que não fosse da alta gestão, porque isso daria mais isenção pro processo. A comissão tem que ter autonomia pra ouvir e propor, sem ficar subordinada diretamente à direção. Isso traria mais credibilidade e confiança de quem responde (ENT-G-IES2).

O mesmo gestor também ressalta a importância de incluir os servidores administrativos no processo avaliativo, reconhecendo que este segmento, com frequência, é pouco escutado nas instituições:

Criar espaços de escuta pro setor administrativo é essencial. Eles vivem o cotidiano da instituição, têm muitas contribuições a dar, mas quase nunca são chamados a participar da avaliação. Se a ideia é ter um retrato institucional completo, esse grupo precisa estar incluído de verdade (ENT-G-IES2).

Complementando essa perspectiva, um dos coordenadores propõe que a AAI seja continuamente atualizada em seus métodos e abordagens, reforçando seu caráter dinâmico:

A avaliação tem que ser vista como algo que está sempre em renovação. Cada ciclo deveria trazer algo novo, um olhar diferente. Se ela fica igual todo ano, perde o sentido, vira uma repetição. E quando a gente consegue olhar com outros olhos, os resultados ganham outro valor (ENT-C2-IES2).

Por fim, a presidente da CPA vislumbra possibilidades de inovação tecnológica, sugerindo o uso de inteligência artificial para qualificar a produção dos relatórios avaliativos:

A gente podia começar a pensar no uso de inteligência artificial pra ajudar na elaboração dos relatórios. Isso agilizaria o processo, daria mais precisão e poderia até ajudar a cruzar os dados com outros indicadores da instituição. É algo que vale a pena explorar nos próximos ciclos (ENT-CPA/C1-IES2).

Em síntese, as ações sugeridas para o aprimoramento da AAI na IES 2 visam qualificar e consolidar um processo avaliativo já reconhecido, embora ainda em fase de amadurecimento. As propostas priorizam o refinamento das práticas existentes, com foco na capacitação da comunidade acadêmica, no aprimoramento dos instrumentos e ciclos de devolutiva, na inclusão de segmentos pouco escutados e no uso de tecnologias que melhorem a análise e a comunicação dos dados.

A CPA é chamada a exercer um papel mais autônomo e articulador, atuando como ponte entre avaliação, gestão e comunidade. As sugestões indicam um caminho de aperfeiçoamento progressivo, voltado à efetividade, à participação e à maior integração da AAI às rotinas institucionais.

IES 3

As ações sugeridas para o aprimoramento da AAI na IES 3 revelam um foco em aprimorar um processo que já apresenta certo grau de funcionalidade e consolidação, ainda que persistam desafios pontuais, especialmente no que se refere ao engajamento da comunidade acadêmica e ao uso mais estratégico dos dados avaliativos. As propostas reunidas apontam para a necessidade de fortalecer a cultura avaliativa, modernizar as ferramentas empregadas e ampliar o protagonismo da CPA, sempre partindo de uma base mais robusta que aquela identificada nas IES 1 e 2.

No que diz respeito à valorização e capacitação dos membros da CPA, o cenário da IES 3 apresenta-se heterogêneo e parcialmente estruturado. Há casos de reconhecimento formal da atividade com remuneração, mas essa política ainda não se aplica a todos os docentes envolvidos. Além disso, os processos formativos permanecem informais e pouco sistematizados. O presidente da CPA, que também atua como coordenador de curso, ilustra essa realidade ao descrever a ausência de uma política institucional de formação:

Treinamento especificamente eu não tive, e aqui não tem nada muito formal. A gente aprende mais na prática, trocando ideia com os membros mais antigos, vendo o que já foi feito nos ciclos anteriores. Os professores de tempo parcial até recebem algo pela participação, mas os de tempo integral não. Então, fica meio desigual e também meio improvisado (ENT-CPA/C1-IES3).

As propostas de melhoria e ressignificação do papel da CPA na IES 3 concentram-se fortemente em estratégias de engajamento da comunidade acadêmica e na qualificação da comunicação institucional. Os entrevistados demonstram a compreensão de que o fortalecimento da autoavaliação não depende apenas da melhoria técnica dos instrumentos, mas sobretudo da construção de uma cultura participativa, em que os sujeitos se reconheçam como parte ativa do processo e percebam os efeitos de sua contribuição.

Nesse sentido, um dos coordenadores defende que o maior avanço possível estaria na educação da comunidade acadêmica para o valor da AAI, vinculando o engajamento ao exercício de cidadania institucional:

A grande melhoria mesmo seria educar todo mundo sobre isso. Mostrar que a autoavaliação não é só um formulário, mas uma forma de ajudar a melhorar o curso, a faculdade. A gente tinha que tratar isso como um dever cívico mesmo, dentro da instituição. E pra isso, precisa criar novas formas de engajamento, processos mais dinâmicos, campanhas de divulgação mais atrativas, e um retorno mais claro sobre como os dados foram usados. Senão, fica só no discurso (ENT-C2-IES3).

A gestora institucional corrobora essa visão e propõe a ampliação das ações de comunicação interna, com envolvimento mais direto de setores especializados, como o marketing institucional:

A gente precisava ter mais apoio da comunicação. O marketing podia assumir uma parte disso, criar campanhas que cheguem de fato nas pessoas. Não adianta só mandar e-mail, precisa explicar o que está sendo feito, mostrar os dados de forma atrativa. Isso ajuda a criar confiança no processo (ENT-G-IES3).

Essas falas evidenciam que, na percepção dos entrevistados, a eficácia da AAI depende diretamente da sua apropriação coletiva, o que requer estratégias comunicacionais mais efetivas, linguagem acessível, retorno sistemático dos resultados e, principalmente, ações educativas que reforcem o valor político e formativo da avaliação institucional.

Outro eixo de sugestões destacadas pelos entrevistados da IES 3 diz respeito à modernização dos processos e ferramentas associadas à AAI, com foco na qualificação técnica, na automação de etapas operacionais e no fortalecimento da dinâmica interna da CPA. As propostas demonstram uma visão orientada à otimização da gestão da avaliação, ao uso estratégico da tecnologia e à renovação institucional como forma de preservar a vitalidade e a relevância do processo.

Nesse contexto, o presidente da CPA propõe a integração da avaliação ao sistema acadêmico, como forma de simplificar os fluxos, melhorar a adesão discente e reforçar os canais institucionais de comunicação:

A gente podia integrar a avaliação diretamente ao sistema acadêmico. Assim, o aluno já acessa por lá, recebe lembrete automático, consegue responder de forma mais rápida e sem precisar de tantos avisos paralelos. Isso ajudaria bastante na adesão e tornaria o processo mais fluido. Além disso, dava pra gerar relatórios mais diretos a partir do sistema, o que facilitaria também o nosso trabalho (ENT-CPA/C1-IES3).

No plano organizacional, o mesmo entrevistado destaca a importância da renovação periódica da composição da CPA, sugerindo que a alternância contribui para manter a comissão ativa, criativa e conectada com os desafios atuais:

A comissão precisa se renovar de tempos em tempos. Tem que trazer gente nova, com ideias frescas, pra manter o processo vivo. Se ficar sempre com as mesmas pessoas, corre o risco de virar algo mecânico, acomodado. A

troca de membros traz visões diferentes e isso enriquece muito o trabalho (ENT-CPA/C1-IES3).

Essas contribuições sinalizam um entendimento mais sofisticado da AAI como processo contínuo e adaptativo, que exige não apenas estrutura técnica, mas também inovação organizacional e tecnológica para sustentar sua legitimidade e eficácia ao longo do tempo.

Em síntese, as ações sugeridas para a IES 3 visam otimizar um processo de AAI já funcional, com foco em qualificação contínua. As propostas concentram-se em quatro frentes: (i) valorização e formação da CPA, com destaque para a necessidade de sistematizar o treinamento e garantir remuneração equitativa; (ii) engajamento e comunicação, por meio de campanhas mais atrativas, devolutivas claras e envolvimento do setor de marketing; (iii) modernização tecnológica, com integração ao sistema acadêmico e uso de ferramentas interativas; e (iv) renovação da comissão, como forma de manter o processo atualizado e participativo.

As sugestões apresentadas refletem uma cultura avaliativa mais consolidada e revelam uma disposição institucional para fortalecer a AAI como uma ferramenta estratégica de gestão e de melhoria contínua, conforme demonstrado no Quadro 33.

Quadro 33 – Categoria: Ações Sugeridas para o Aprimoramento da AAI

Aspectos-chave	IES 1	IES 2	IES 3
Valorização e formação da CPA	Requer valorização institucional, incentivos financeiros e formação técnica.	Propõe capacitação contínua e debate sobre remuneração.	Sugere sistematizar treinamentos e garantir remuneração uniforme.
Reformulação de Instrumentos e Relatórios	Abandono da padronização; foco em flexibilidade e segmentação por curso.	Reorganização das questões, novas temáticas e uso de IA para leitura e análise.	Integração com sistema acadêmico e modernização das ferramentas.
Engajamento da Comunidade Acadêmica	Realizar campanhas educativas e incentivar a participação de docentes e coordenadores.	Fortalecer a cultura avaliativa com formação e comunicação eficaz, destacando os impactos da devolutiva.	Valorizar a AAI por meio de ações educativas e estratégias de engajamento com linguagem atrativa e institucional.
Outras Sugestões	Ressignificar a AAI como ferramenta estratégica, fortalecendo a gestão e investindo	Reposicionar a AAI institucionalmente, ampliar os canais de escuta (incluindo servidores	Promover a renovação periódica da CPA para estimular dinamismo, inovação e

	em modernização tecnológica.	administrativos) e atualizar métodos de forma contínua.	continuidade do processo avaliativo.
--	------------------------------	---	--------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Discussão dos Resultados

Os resultados obtidos nas três instituições investigadas dialogam de maneira direta com as concepções, diretrizes e desafios apontados na literatura sobre AAI. Como propõe o Inep (Brasil, 2004b), a AAI deveria constituir um processo contínuo, reflexivo e estratégico, orientado à promoção da melhoria contínua. No entanto, as evidências mostram que, embora haja convergência conceitual no discurso institucional, as práticas revelam graus distintos de aderência a esse ideal.

O desenvolvimento da AAI, tal como observado nas três instituições, exemplifica os desafios apontados por Cunha (2010) quanto à diversidade de maturidade avaliativa entre as IES. Na IES 1, a centralização e a padronização impostam pela CPA central geram um processo burocrático e descolado da realidade institucional, contrariando a diretriz de respeito à identidade da instituição (Conaes, 2004).

A IES 2, situada em posição intermediária, demonstra apoio institucional ao processo, mas enfrenta entraves operacionais que fragilizam a articulação entre avaliação e planejamento estratégico, especialmente na devolutiva dos resultados.

Em oposição, a IES 3 evidencia um estágio de maturidade institucional mais avançado, caracterizado pela flexibilidade e pela integração da AAI a múltiplas dimensões da gestão acadêmica

No que se refere à participação dos *stakeholders*, os dados reforçam a crítica teórica de que o engajamento da comunidade acadêmica é condição indispensável para a efetividade da AAI (Conaes, 2004).

A IES 1 ilustra o risco de participação superficial e formalizada, caracterizada como uma das principais fragilidades da avaliação institucional (Brasil, 2011). Na IES 2 embora se observem esforços de mobilização, a participação ainda é localizada e enfrenta dificuldades em envolver amplamente a comunidade acadêmica, especialmente os servidores administrativos. Já a IES 3 revela uma prática inovadora ao envolver coordenadores desde a concepção dos instrumentos até a análise dos resultados, fortalecendo o caráter participativo da avaliação.

O uso dos resultados da AAI constitui um eixo crítico na avaliação da eficiência dos processos institucionais, como evidenciado tanto na literatura quanto na análise empírica realizada. De acordo com Brasil (2011) e Cunha (2010), a baixa utilização dos dados da AAI nas decisões institucionais é uma das principais fragilidades do sistema avaliativo brasileiro, resultando na percepção de que a avaliação é um exercício meramente formal.

Essa tendência manifesta-se de forma clara na IES 1, onde o relatório final é percebido como um documento de cumprimento burocrático, desvinculado do planejamento e da gestão efetiva. Esta prática confirma o alerta de Freitas (2009), que aponta a existência de processos avaliativos que se limitam à coleta de informações, sem que estas sejam devidamente interpretadas e aplicadas em ações concretas de melhoria institucional.

Na IES 2, observa-se um movimento intermediário, embora os dados sejam utilizados para ajustes pedagógicos e algumas ações administrativas, a integração plena da AAI ao planejamento estratégico ainda é incipiente. Essa limitação reflete o que Cunha (2010) denomina de avaliação inconclusiva, em que o ciclo avaliativo não é fechado, limitando o potencial de transformação institucional.

Em contraste, a experiência da IES 3 evidencia práticas alinhadas ao ideal de avaliação formativa, conforme defendido por Dias Sobrinho (2005), integrando os resultados da AAI ao planejamento estratégico e utilizando-os como subsídios efetivos para o planejamento curricular, a gestão de recursos e a definição de prioridades institucionais. Tal prática também dialoga com a perspectiva de Heiderscheidt e Forcellini (2023), para quem a AAI deve ser concebida como instrumento de aprendizagem organizacional, gerando subsídios concretos para a tomada de decisão e promovendo ajustes contínuos nos processos institucionais.

Além disso, a análise reforça a importância dos fatores apontados por autores como Freitas (2009), Dias Sobrinho (2005) e Heiderscheidt e Forcellini (2023) para a efetiva utilização dos resultados: (i) a relevância prática dos dados gerados; (ii) a tempestividade na devolutiva; e (iii) a credibilidade dos instrumentos e a integração da avaliação aos processos decisórios. A ausência ou fragilidade desses elementos contribui para a desconexão entre avaliação e gestão, como observado na IES 1, enquanto sua presença fortalece a cultura avaliativa e a capacidade adaptativa das instituições, como evidenciado na prática da IES 3.

A percepção sobre a credibilidade e utilidade da avaliação institucional reflete diretamente a forma como o processo é conduzido e apropriado. A crítica severa observada na IES 1 é congruente com o alerta feito por Cunha (2010) de que processos avaliativos desvinculados da realidade institucional e das práticas de gestão tendem a ser vistos como inúteis ou meramente burocráticos. Em contrapartida, a percepção positiva na IES 3 demonstra que, quando a avaliação é legitimada pelos atores institucionais e seus resultados são efetivamente utilizados, ela ganha credibilidade e relevância (Brasil, 2011).

A análise dos fatores facilitadores e dificultadores também confirma as tendências apontadas no referencial teórico. A literatura destaca a importância do apoio da alta gestão (Conaes, 2004), da capacitação dos membros da CPA (Cunha, 2010) e da tempestividade na devolutiva dos resultados (Brasil, 2011) como elementos críticos para o sucesso da AAI.

A ausência de tais fatores na IES 1 e a sua presença na IES 3 explicam, em grande parte, a diferença nos níveis de efetividade observados. A situação da IES 2, com avanços e desafios coexistindo, reforça a ideia de que a construção da cultura avaliativa é um processo gradual e dinâmico.

Finalmente, a emergência da necessidade de ressignificação do papel da CPA, identificada em todas as instituições, confirma uma tendência já apontada na literatura recente, a necessidade de superação do modelo tradicional da CPA como instância meramente operacional (Cunha, 2010; Brasil, 2011). O reconhecimento, pelos próprios atores institucionais, de que a CPA deve atuar como agente estratégico de mediação entre avaliação, gestão e planejamento representa uma inflexão importante e aponta para a possibilidade de uma evolução qualitativa do processo avaliativo no futuro.

Em síntese, a análise empírica realizada nas três instituições dialoga de forma consistente com o referencial teórico da AAI. Reforça-se a ideia de que a efetividade da avaliação institucional depende de fatores sistêmicos, da integração dos resultados à gestão e do reconhecimento da avaliação como prática estratégica. O fortalecimento da CPA como ator estratégico emerge como um vetor fundamental para a consolidação de uma cultura institucional de melhoria contínua.

Integração Analítica: Meta-avaliação e Entrevistas

A análise integrada entre os resultados da meta-avaliação dos relatórios de AAI e a pesquisa empírica realizada com gestores educacionais, coordenadores de cursos e presidentes da CPA evidencia uma forte convergência entre as duas fontes de dados. Esta convergência confere robustez à pesquisa, demonstrando que as fragilidades observadas nos relatórios não se limitam a deficiências redacionais, mas refletem práticas institucionais efetivas e estruturais. Ademais, a triangulação dos dados revelou tensões e nuances complementares, especialmente relacionadas às percepções subjetivas dos agentes institucionais.

De maneira geral, os achados da meta-avaliação corroboram as percepções empíricas no que diz respeito às limitações estruturais dos processos de AAI. Em todas as instituições analisadas, identificaram-se fragilidades recorrentes, como: (i) superficialidade nas análises de dados (acentuada na IES 1 e 2, presente em menor grau na IES 3); (ii) desconexão entre os resultados da AAI e o planejamento estratégico (notadamente na IES 1 e IES 2); (iii) ausência de práticas sistemáticas de meta-avaliação interna; e (iv) baixa efetividade no engajamento e na apropriação dos resultados pelos *stakeholders* institucionais (notadamente na IES 1 e parcialmente na IES 2).

Na IES 1, a convergência entre dados empíricos e documentais é particularmente evidente. Tanto os relatos dos participantes quanto a análise dos relatórios indicam que a AAI assume um caráter eminentemente burocrático, desprovido de impacto estratégico na gestão acadêmica. A padronização dos instrumentos, a descontextualização dos indicadores e a ausência de análise crítica nos relatórios sugerem uma prática avaliativa meramente formal, na qual a CPA desempenha um papel operacional restrito.

Na IES 2, a coincidência é parcial. As entrevistas evidenciam avanços, como o uso dos dados para retroalimentação pedagógica e para algumas decisões institucionais. Contudo, a análise documental destaca limitações significativas, sobretudo na tempestividade da devolutiva dos resultados e na superficialidade das análises qualitativas, indicando que a percepção interna é, em parte, mais otimista que a realidade evidenciada nos documentos.

Na IES 3, observa-se também elevada correspondência entre as fontes. Embora a meta-avaliação aponte limitações formais, como a falta de segmentação analítica por áreas, a pesquisa empírica demonstra uma apropriação prática dos resultados, evidenciando uma cultura avaliativa mais consolidada. A AAI é utilizada

como subsídio para a gestão acadêmica e administrativa, ainda que a margem para aprimoramento dos processos permaneça.

Em todas as instituições, identifica-se como questão crítica a configuração do papel da CPA. Tanto nos dados empíricos quanto na documentação analisada, a CPA é predominantemente percebida como uma instância técnica e não como uma mediadora estratégica entre avaliação, planejamento e gestão institucional. Essa constatação é convergente com os estudos de Stufflebeam (2000) e de Heiderscheidt e Forcellini (2023), que ressaltam a importância de reconfigurar o papel das comissões próprias de avaliação.

Quanto às divergências identificadas, destaca-se a percepção mais positiva dos gestores da IES 2 sobre a eficácia da comunicação dos resultados, divergindo da análise documental que indica atrasos e insuficiência na devolutiva dos dados avaliativos.

Essa análise integrativa reafirma que a efetividade da AAI depende não apenas da existência formal de relatórios ou instrumentos avaliativos, mas sobretudo da qualidade substancial das práticas avaliativas, do uso crítico dos dados produzidos e da inserção efetiva da avaliação nos ciclos de decisão e planejamento estratégico das instituições.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação institucional, no âmbito do Sinaes, assume função estratégica na promoção da qualidade, da legitimidade e da responsabilidade pública das IES.

A AAI, sob responsabilidade das CPAs, deveria configurar um instrumento privilegiado para o autoconhecimento institucional e para o aprimoramento da gestão e do planejamento. No entanto, como advertem Scriven (1991, 2007) e Stufflebeam (2000, 2001), para que uma avaliação seja considerada satisfatória, ela deve evidenciar simultaneamente mérito (ou seja, qualidade técnico-metodológica) e valor (entendido como a efetividade com que atende às necessidades decisórias e informacionais dos *stakeholders*).

Com base nesse referencial e da problemática identificada, esta tese teve como objetivo geral evidenciar as lacunas existentes no processo de AAI em relação ao mérito e ao valor e propor ações que reduzam o distanciamento entre o propósito formativo da autoavaliação e o uso efetivo de seus resultados pelos gestores educacionais das IES.

Para alcançar tal propósito, foram delineados quatro objetivos específicos que estruturaram a investigação: (i) identificar, por meio de uma meta-avaliação somativa, o nível de atendimento dos relatórios de AAI quanto às orientações do Sinaes e aos cinco padrões do JCSEE: utilidade, viabilidade, propriedade, precisão e responsabilização, com base em 31 indicadores desenvolvidos especialmente para esta pesquisa, a fim de construir um diagnóstico da situação atual das três IES; (ii) identificar como a AAI é desenvolvida segundo a percepção dos membros das CPAs e como compreendem o uso (ou a ausência dele) dos resultados pelos gestores e coordenadores; (iii) identificar o nível de conhecimento dos gestores educacionais das IES e coordenadores de curso em relação ao processo de AAI (eficiência), como fazem (ou não) o uso dos resultados da AAI (eficácia) e quais fatores atuam como facilitadores e/ou dificultadores; e (iv) analisar as evidências de mérito e valor nos processos de AAI das IES, sintetizando os pontos fortes e fragilidades identificadas, com vistas à proposição de estratégias que contribuam para o aprimoramento da função avaliativa no âmbito da gestão institucional.

A esses objetivos, agregou-se a triangulação como estratégia metodológica, articulando os dados documentais (relatórios de AAI) com os dados empíricos (entrevistas com CPAs, gestores educacionais e coordenadores de curso), o que

possibilitou uma análise crítica das convergências e divergências entre o que é formalmente reportado e o que, de fato, ocorre na prática institucional. Esse procedimento ampliou a consistência interpretativa da pesquisa, fornecendo elementos robustos para as inferências desenvolvidas nos parágrafos seguintes.

A meta-avaliação evidenciou que nenhuma das três instituições atingiu o patamar mínimo de 75% de conformidade: a IES 1 alcançou 51,61%, a IES 2 apenas 29,03%, e a IES 3 chegou a 61,29%. As principais fragilidades foram observadas nos padrões de precisão, utilidade e responsabilização, com destaque para a ausência de validação dos instrumentos de coleta, representatividade amostral limitada e superficialidade nas análises dos dados. Tais déficits comprometem o mérito técnico dos relatórios e reduzem sua credibilidade e potencial de uso na gestão institucional.

As entrevistas, por sua vez, permitiram aprofundar a compreensão sobre os sentidos atribuídos à AAI pelos sujeitos institucionais. Na IES 1, a convergência entre relatório e prática é negativa, os entrevistados relataram centralização do processo, engajamento reduzido da comunidade acadêmica, baixa circulação dos resultados e inexistência de uso estratégico.

Na IES 3, verificou-se uma convergência positiva moderada, o relatório apresenta desempenho metodológico razoável, e os entrevistados reconhecem o uso da AAI na formulação do PDI, no planejamento orçamentário e nas decisões dos núcleos docentes estruturantes.

A IES 2, no entanto, revelou uma divergência estrutural significativa, embora o relatório tenha obtido a menor pontuação, as entrevistas indicam que os dados da AAI têm sido utilizados como insumo em reuniões pedagógicas, reestruturações curriculares e *feedbacks* à equipe docente. Essas ações, entretanto, não foram sistematizadas nem registradas formalmente nos documentos avaliativos, gerando um quadro de invisibilidade institucional que compromete o reconhecimento externo do valor da AAI.

Dessa forma, a tese confirma que a ausência de mérito nos relatórios protocolados compromete integralmente sua confiabilidade e sua capacidade de produzir valor institucional, conforme sustentado por Scriven (2007) e Stufflebeam (2001), para quem o mérito é condição necessária ao valor.

Entretanto, as entrevistas revelaram que, em algumas instituições, especialmente na IES 2, os gestores e coordenadores acessam outros tipos de relatórios internos, não oficiais, que apresentam maior detalhamento dos dados e

sínteses mais aplicáveis à realidade das unidades acadêmicas. Esses documentos paralelos, elaborados pelas CPAs, possibilitam a apropriação dos resultados da AAI e subsidiam decisões acadêmicas e administrativas. Trata-se, portanto, de um uso prático baseado em produtos distintos daqueles protocolados oficialmente, o que explica a aparente contradição entre a fragilidade do relatório submetido ao Inep e a percepção positiva dos entrevistados quanto à utilidade da avaliação.

Esse achado reforça a necessidade de distinguir valor do processo de autoavaliação como prática institucional interna e valor do relatório de AAI enquanto produto oficial.

Enquanto o primeiro pode apresentar resultados relevantes para a gestão local, o segundo, quando desprovido de mérito técnico, não cumpre sua função formativa nem atende aos padrões de qualidade exigidos. Assim, os dados da pesquisa demonstram que mérito e valor são dimensões interdependentes e sequenciais, o valor legítimo e institucionalmente reconhecido da avaliação só se consolida quando sustentado por um processo tecnicamente qualificado e formalmente documentado.

Avaliações com mérito limitado, como observado nos relatórios da IES 1 e IES 2, não podem, conceitualmente, ser consideradas valiosas, ainda que gerem percepções de utilidade decorrentes de outras fontes de informação ou estratégias internas de disseminação não protocoladas.

Esses achados dialogam com os resultados apresentados no relatório do Inep (Brasil, 2011), segundo o qual apenas 12,2% dos relatórios analisados nacionalmente foram considerados completos nas 10 dimensões do Sinaes. O mesmo estudo apontou que apenas 37,2% das IES relataram o uso efetivo dos resultados da AAI para replanejamento institucional, e que em muitos casos as ações decorrentes da avaliação interna não são documentadas.

Assim como identificado nesta tese, o relatório de 2011 conclui que o uso real da avaliação é frequentemente subdimensionado pela ausência de registro formal, o que compromete a visibilidade pública dos resultados. Essa constatação se aplica também ao caso da IES 2, uma universidade, cuja prática avaliativa, embora relatada como útil e presente no cotidiano institucional pelos entrevistados, não se encontra documentada no relatório protocolado, o que compromete o julgamento externo do mérito e valor da avaliação. Isso evidencia que a invisibilidade das ações decorrentes da AAI não está restrita a instituições de pequeno porte ou faculdades isoladas, como

sugerido na média nacional, mas pode ocorrer também em universidades, especialmente quando há falhas de sistematização e comunicação dos resultados.

Com base nesses achados, foram consolidadas neste capítulo cinco recomendações centrais para o aprimoramento da Autoavaliação Institucional nas IES: (i) implementação de meta-avaliações formativas durante o ciclo avaliativo, permitindo correções antes da publicação do relatório; (ii) investimento na validação empírica e contextualização dos instrumentos aplicados; (iii) registro sistemático e público do uso dos resultados, por meio de *dashboards* e relatórios executivos acessíveis aos diferentes segmentos institucionais; (iv) fortalecimento das estratégias de devolutiva, garantindo retorno efetivo à comunidade acadêmica; e (v) vinculação explícita dos achados da AAI ao PDI, promovendo integração com os instrumentos de planejamento e gestão.

Cabe destacar que, embora estas recomendações estejam sistematizadas apenas nesta seção final da tese, elas foram elaboradas a partir de uma análise prévia estruturada com base em matriz SWOT, que identificou os pontos fortes e fracos de cada instituição e propôs ações de enfrentamento para as fragilidades encontradas. Assim, as recomendações aqui apresentadas não apenas sintetizam os resultados empíricos e analíticos da pesquisa, como também podem orientar estudos futuros, seja na replicação do modelo de análise adotado, seja na avaliação da efetividade de estratégias semelhantes em contextos institucionais diversos.

As contribuições da pesquisa se desdobram em três dimensões. No campo das políticas públicas, os resultados reforçam a necessidade de revisão das diretrizes do Sinaes, com inclusão de exigências normativas sobre documentação do uso dos resultados e estímulo à profissionalização das CPAs. No plano acadêmico, a tese oferece um protocolo de meta-avaliação replicável e propõe uma abordagem dialética entre mérito e valor, que enriquece o debate avaliativo na educação superior. No âmbito institucional, os achados fornecem evidências empíricas e propostas concretas para o fortalecimento dos processos de autoavaliação como ferramentas de planejamento, aprendizagem e transformação organizacional.

Como limitações deste estudo, destaca-se o recorte temporal centrado em um único ciclo avaliativo e a análise restrita a três instituições, o que, embora não comprometa a validade dos achados, delimita o escopo das conclusões possíveis. Essas restrições abrem espaço para o aprofundamento de investigações futuras. Recomenda-se, nesse sentido, a realização de estudos longitudinais que

acompanhem a evolução dos processos de AAI ao longo do tempo, bem como pesquisas multicasos com amostras mais amplas e diversificadas de instituições. Além disso, torna-se promissora a análise das inter-relações entre cultura organizacional, modelos de governança e a efetividade da autoavaliação institucional, de modo a compreender como esses fatores influenciam a apropriação e o uso dos resultados avaliativos nos diferentes contextos organizacionais. Tais propostas podem contribuir para o fortalecimento teórico e prático do campo, promovendo avaliações mais integradas, participativas e orientadas à melhoria contínua.

Diante desses aspectos, conclui-se que a AAI só cumprirá plenamente seu papel se for compreendida como processo técnico, ético e político, sustentado por uma cultura institucional comprometida com a melhoria contínua.

Esta tese demonstrou que rigor metodológico (mérito) e apropriação dos resultados (valor) não são atributos isolados, mas elementos interdependentes de um ciclo avaliativo eficaz. Ao tornar visíveis as lacunas entre prática e documentação e ao propor caminhos viáveis para sua superação, este trabalho contribui para o fortalecimento da avaliação como instrumento legítimo de gestão e qualidade na educação superior brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALKIN, Marvin C.; KING, Jennifer. A. Definitions of Evaluation Use and Misuse, Evaluation Influence, and Factors Affecting Use. **American Journal of Evaluation**, v. 38, n. 3, p. 434–450, 2017.
- ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula. **O processo de formação das políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil (1983-1996)**. 2004. 144f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- ARRUDA, June Alves de; PASCHOAL, Tatiane; DEMO, Gisela. Uso dos resultados da autoavaliação institucional pelos gestores da Universidade de Brasília. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 24, n. 3, p. 680–698, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior Brasileira: análise dos documentos do Paru, CNRES, Geres e Paiub. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 131-152, 2008.
- BASTOS, Isabela Deschamps; SILVA, Renata. Autoavaliação institucional como ferramenta de gestão estratégica universitária: estudo de uma instituição de Ensino Superior pública municipal do sul do Brasil. *In*: SIMPÓSIO AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 3. Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis: Avalies, 2017.
- BAUER, Adriana. “Quão ‘bom’ é suficiente?” Definição de critérios avaliativos de valor e mérito. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 73, p. 14–43, 2019.
- BAUMOTTE, Ana Cláudia Trintenaro. **Gerenciamento de pessoas em projetos**. São Paulo: Editora FGV, 2015.
- BELLONI, Isaura. Autoavaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 31-58, jul./dez. 1999.
- BESE, Regina Macedo Boaventura. Um breve histórico da avaliação institucional no Brasil. **Revista Gestão Universitária**, São Paulo, n. 100, p. 138-496, 2007.
- BINGHAM, Andrea J. From data management to actionable findings: A five-phase process of qualitative data analysis. **International journal of qualitative methods**, v. 22, p. 1-11, 2023.
- BRASIL. Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior – CNRES. **Uma nova política para a educação superior brasileira**. 1985. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002284.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Conaes. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. Brasília, DF: Conaes, 2004c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/conheca-a-conaes>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2012**: resumo técnico. Brasília, 2014a. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1379600228mercadante.pdf. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2023**: resumo técnico. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023>. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. **Nota Técnica Inep/Daes/Conaes Nº65/2014**. Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Brasília, 2014b.

CAVALCANTI, Lourdes Maria Rodrigues; GUERRA, Maria Graças Gonçalves Vieira. Diagnóstico Institucional da Universidade Federal da Paraíba a partir da Análise SWOT. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 694-718, set./dez. 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/fabiana.padua/Downloads/2270-6815-1-PB%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/fabiana.padua/Downloads/2270-6815-1-PB%20(4).pdf). Acesso em: 23 out. 2023.

CAVALCANTI, Lourdes Maria Rodrigues; GUERRA, Maria Graças Gonçalves Vieira. **Avaliação da educação superior no Brasil**: das primeiras regulações até o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). João Pessoa: Hanssen, Lawren e Dunet, 2020.

COLUCI, Marina Zambon Orpinelli; ALEXANDRE, Neusa Maria Costa; MILANI, Daniela. Construção de instrumentos de medida na área da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 20, n.3, p. 925-936, 2015.

CONTANDRIOPOULOS, André-Pierre. Avaliando a institucionalização da avaliação. **Ciência Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 705-711, set. 2006.

COTERA, Aurora Trujillo; MATAMOROS, Ariana Acón. Propuesta para implementar la Meta e valuación em la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Estatal a Distancia. **Calidad en la Educación Superior**. Costa Rica, 3. ed., v. 2, n. 1, p. 247-265, nov. 2011.

COUSINS, J. Bradley; LEITHWOOD, Kenneth A. Current empirical research on evaluation utilization. **Review of Educational Research**, Washington, v. 56, n. 3, p. 331-364, 1986.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: Escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vick L. Plano. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Grupo A, 2021.

CREUTZBERG, Marion. Avaliação da Educação Superior: características e perspectivas. **Youtube**, 31 out. 2017. Disponível em: <https://youtube/lyNnO0tGXOI>. Acesso em: 17 mar 2023.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Avaliação da educação superior**: condições, processos e efeitos da autoavaliação nos cursos de graduação da UFPA. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. Nova reforma do Ensino Superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 20-49, jul. 1997.

DAVIDSON, E. Jane. **Evaluation Methodology Basics**: the nuts and bolts of sound evaluation. California: Thousand Oaks, 2005.

DAVOK, Delsi Fries. **Modelo de meta-avaliação de processos de avaliação da qualidade de cursos de graduação**. 2006. 272 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193–207, mar. 2008.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

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

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo. **Universidade desconstruída**: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.

DÍAZ, Luis Fernando. La Metaevaluación y su método. **Ciências Sociais**, Costa Rica, v. 2-3, n. 93, 92-93, p. 171-192, 2001.

ELLIOT, Ligia Gomes. Meta-avaliação: das concepções as possibilidades de aplicação. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 941-964, out./dez. 2011.

FAVERO, Luiz. Paulo.; BELFIORE, Patrícia. **Manual de Análise de Dados: Estatística e Modelagem Multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2017.

FEINSTEIN, Osvaldo N. Use of evaluations and the evaluation of their use. **Evaluation**, EUA, v. 8, n. 4, p.433-439, 1 out. 2002.

FERNANDES, William Leal Colaço; BRUN, Sergio Adelar. Autoavaliação Institucional como ferramenta de apoio à gestão universitária: o caso da Universidade Federal do Paraná. **Práticas em Gestão Pública Universitária**, v. 3, n. 1, p. 75-91, 2019.

FINK, Arlene; KOSECOFF, Jacqueline. **How to conduct surveys: a step-by-step guide**. Thousands Oaks, CA: Sage, 1998.

FRANCO, Maria Luiza Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados LTDA, 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GALDINO, Mary Neuza Dias. **A autoavaliação institucional no Ensino Superior como instrumento de gestão**. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, Universidade do Grande Rio, 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: EdUFRGS, 2009.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIMENES, Nelson Antônio Simão. Estudo meta-avaliativo de um programa de autoavaliação de uma Instituição de Educação Superior no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 37, 2007.

GOULART, Juliana Corrêa. **Avaliação Institucional Interna da Universidade Estadual de Goiás: um estudo meta-avaliativo**. 2018. 174f. Tese (Doutorado em Gestão Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

GREGO, Sônia M. D. A avaliação institucional dos cursos de graduação: a meta-avaliação como referencial de análise e de reflexão. *In*: SGUISSARDI, V. (Org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. The distinction between merit and worth in evaluation. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 2, n. 4, p. 61-71, 1980.

GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira; LEITE, Carlinda. Estudo descritivo sobre o sistema de avaliação de cursos de educação superior em Portugal

Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 27, n. 2, p. 347–365, 2022.

GUERREIRO, Iara Coelho Zitto. **Aspectos éticos das pesquisas qualitativas em saúde**. 2006. 230 p. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

HANSSSEN, Carl E.; LAWRENZ, Frances; DUNET, Diane O. Concurrent meta-evaluation: a critique. **American Journal of Evaluation**, v. 29, n. 4, p. 572–582, 2008.

HEIDERSCHEIDT, Francisca Goedert; FORCELLINI, Fernando Antônio. Histórico das avaliações institucionais e sua mudança na percepção de valor. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 177-196, 2021.

HEIDERSCHEIDT, Francisca Goedert; FORCELLINI, Fernando Antônio. Self-assessment in higher education institutions: literature analysis and research opportunities. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas**, v. 49, 2023.

JCSEE - JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. **The program evaluation standards: a guide for evaluators and evaluation users: a guide for evaluators and evaluation users**. 3rd. ed. Thousands Oaks, CA: Sage, 2011.

JCSEE. **Joint Committee on Standards for Educational Evaluation**. 2023. Disponível em: <https://evaluationstandards.org/>. Acesso em: 13 mai. 2023.

JESUS, Girlene Ribeiro de; BEDRITICHUK, Amanda. Guedes. A. Autoavaliação institucional: construção e validação de um questionário para o professor. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 628–647, set. 2018.

JOHNSON, K.; GREENSEID, L. O.; TOAL, S. A.; KING, J. A.; LAWRENZ, F.; VOLKOV, B. Research on evaluation use: A review of the empirical literature from 1986 to 2005. **American Journal of Evaluation**, v. 30, n. 3, p. 377-410, 2009.

LEHFELD, Neide Aparecida de Souza; GABARRA, Manoel Henrique Cintra; COSTA, Caetano da; SOUSA, Yara Teresinha Correa Silva. Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: o olhar de uma comissão própria de avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 177–194, 2010.

LETICHEVSKY, Ana Carolina; VELLASCO, Marley M. B. R.; TANSCHKEIT, Ricardo; SOUZA, Reinaldo Castro. La Categoría Precisión en la Meta-Evaluación: aspectos prácticos y teóricos en un nuevo enfoque. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 255-268, 2005.

LEVITON, Laura C.; HUGHES, Edward F. X. Research On the Utilization of Evaluations: A **Review and Synthesis**. **Evaluation Review**, v. 5, n. 4, p. 525-548, 1981.

MARBACK NETO, Guilherme. **Avaliação**: instrumento de gestão universitária. Vila Velha: Hoper, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARIANO, Angélica Leonel Socorro de Queiroz. **Uma proposta de meta-avaliação para a autoavaliação institucional da UFGD**. 2022. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal da Grande, Dourados, 2022.

MARTINS, Gilberto Andrade. Sobre confiabilidade e validade. **Revista Brasileira de gestão de Negócios-RBGN**, v. 8, n. 20, p. 1-12, 2006.

MARTINS, Liliane Machado; ALVES, Lourdes. Processo de autoavaliação institucional e a formação técnica dos membros da CPA. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 18., 2018, Equador. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2018. p. 1-15.

MOSER, Giancarlo; FRANCISCO, Thiago Henrique Almino; GUERRA, José Baltazar Salgueirinho Osório de Andrade. Meta-avaliação no ensino superior brasileiro: desafios e oportunidades para transformação e a sustentabilidade institucional. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, ano 5, v. 15, n. 45, p. 243-250, 2023.

NUNES, Enedina Betânia Leite de Lucena Pires; DUARTE, Michelle Matilde Semigueem Lima Trombinj; PEREIRA, Isabel Cristina Auler. Planejamento e avaliação institucional: um indicador do instrumento de avaliação do Sinaes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 22, p. 373-384, 2017.

OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Repensando a garantia de qualidade para o ensino superior no Brasil**. 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/ocde/Repensando_a_Garantia_de_Qualidade_para_o_Ensino_Superior_no_Brasil_PT.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

OLIVEIRA, Ivan dos Santos. **Panorama da autoavaliação institucional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: uma meta-avaliação de perspectiva emancipatória. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

OLIVEIRA, Moacir Rodrigues de. **Meta-Avaliação da AEPG – Avaliação da Execução de Programas de Governo**: estudo de caso da estratégia saúde da família. 2017. 176f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

PATTON, Michael Quinn. Os desafios de tornar a avaliação útil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 67-78, jan. 2005.

PEDERNEIRAS, Marcleide Maria Macedo; LOPES, Jorge Expedito de Gusmão; RIBEIRO FILHO, José Francisco. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

na visão de líderes formais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 381–400, 2011.

PENNA FIRME, Thereza; LETICHEVSKY, Ana Carolina. O desenvolvimento da capacidade de avaliação no Século XXI: enfrentando o desafio através da meta – avaliação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 36, p. 289-300, 2002.

PEREIRA, Rafael Santos do. **A que serve o Sinaes?** Uma avaliação da política nacional de avaliação da educação superior. 2020. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2020.

PILATTI, Luiz Alberto; PEDROSO, Bruno; GUTIERREZ, Gustavo Luis. Propriedades psicométricas de instrumentos de avaliação: um debate necessário. **Revista Brasileira de ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 3, n. 1, 2010.

PINHEIRO, Any Kadidja de Melo Tavares. **Avaliação institucional da UFRN: viabilidade e utilização**. 2018. 320f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2018.

PINTO, Rodrigo Serpa. **Meta-avaliação: uma década do processo de avaliação institucional do Sinaes**. 2015. 269 f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale. 277 f. 2013.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc van. **Manual de investigação em ciências sociais**, Lisboa: Gradiva, 1992.

RIBEIRO, Wagner Leite. **Desvelando a autoavaliação institucional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) a partir da visão dos gestores**. 2023. 252f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

RODRIGUES, Evely Solaine de Souza. **Meta-avaliação em planejamento educacional: o processo de monitoramento e avaliação do PME/Dourados em foco**. 2022. 241f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourado, 2022.

SANCHES. Raquel Cristina Ferraroni. **Avaliação institucional**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SANTOS FILHO, J. C. Análise teórico-política do Exame Nacional de Cursos. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 4, n. 3, p. 9-24, set. 1999.

SANTOS, Ana Lúcia Padrão dos; SIMÕES, Antonio Carlos. Desafios do Ensino Superior em educação física: considerações sobre a política de avaliação dos cursos. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 259-274, abr./jun. 2008.

SANTOS, Elizabeth Moreira dos; OLIVEIRA, Andreia Ferreira de; TOLEDO, Patrícia Pássaro da Silva; OLIVEIRA, Egléubia Andrade de; CARDOSO, Gisela Cordeiro Pereira; JANNUZZI, Paulo de Martino. Meta-avaliação: quais padrões de qualidade, porquê, de quem e para quê? **Revista Brasileira de Avaliação**, v. 10, n. 2, 2021.

SCHLEICH, Ana Lúcia Righi; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. **Aval. psicol.**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 11-20, jun. 2006.

SCRIVEN, Michael. An introduction to meta-evaluation. **Educational Product Report**, v. 2, n. 5, p. 36-38, fev. 1969.

SCRIVEN, Michael. **Evaluation thesaurus**. 4th. ed. Newbury Park, CA: Sage, 1991.

SCRIVEN, Michael. **The logic of evaluation**. In: HANSEN, Hans; JOHNSON, Ralph; GODDEN, David; TINDALE, Christopher; BLAIR, Anthony (Orgs.). *Dissensus and the Search for Common Ground*. Windsor, EUA: Department of Philosophy, University of Windsor, 2007, p. 1-16.

SILVA, Assis Leão da; GOMES, Alfredo Macedo. Avaliação institucional no contexto do SINAES: a CPA em questão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 573-601, nov. 2011.

SILVA, Edjane Maria Oliveira da. **Usos da avaliação da Capes e seus fatores estimuladores e desestimuladores**. 2021. 302f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2021.

SILVA, José Marcos da; BEZERRA, Roque Oliveira. Sistema de Acompanhamento dos Egressos Aplicado na Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista GUAL**. Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 1-15, set. 2015.

SILVA, Maria do Socorro Maia; SOARES, Maria Elias. Uso dos resultados da autoavaliação institucional na perspectiva dos gestores de uma universidade pública federal. 2016. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. *Avaliação e seus espaços: desafios e reflexões*. **Anais...** Fortaleza: UFC, 2016. p. 2103-2124.

SOUSA, Franciane Santos; DE SOUZA CÔRTEZ, Leticia Maria; ELLIOT, Ligia Gomes. Relatório Final de Avaliação do Programa Professores para o Futuro (Finlândia): um estudo meta-avaliativo. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 99-128, 2018.

SOUZA, Ana Cláudia de; ALEXANDRE, Neusa Maria Costa; GUIRARDELLO, Edinêis de Brito. Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 26, n. 3, jul./set. 2017.

SOUZA, Lanara Guimaraes de. Avaliação de Políticas Educacionais: contexto e conceitos na busca da avaliação pública. *In*: LORDELO, José ALbertino; DAZZANI, Maria Virginia (Org.). **Avaliação Educacional**: desatando e reatando nós. 21. ed. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 17-29.

SOUZA, Saulo Rodrigo Alves de. **Análise do papel da autoavaliação institucional no processo de melhoria da qualidade na Universidade Federal da Paraíba**. 2019. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SOUZA, Saulo Rodrigo Alves; GUERRA, Maria Graças Gonçalves Vieira. Autoavaliação institucional da Universidade Federal da Paraíba: diagnóstico a partir da Comissão Própria de Avaliação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 64, 2020.

STUFFLEBEAM, Daniel L. **Meta-Evaluation**: an overview. Kalamazoo, Mich. : The Evaluation Center, Western Michigan University 1974.

STUFFLEBEAM, Daniel L. The metaevaluation imperative. **American Journal of Evaluation**, Thousand Oaks, v. 22, n. 2, p.183-209, 2001.

STUFFLEBEAM, Daniel L. The methodology of metaevaluation as reflected in metaevaluations by the Western Michigan University Evaluation Center. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, Michigan, v. 1, n. 14, p. 95-125, mar. 2000.

STUFFLEBEAM, Daniel L.; SHINKFIELD, Anthony J. **Systematic evaluation**: a self-instructional guide to theory and practice. Boston: Kluwer-Nijhoff, 1985.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. Indicadores de qualidade na universidade-um desafio para a avaliação institucional. **Universidade**, v. 1, n. 6, p. 320-330, 1994.

VIANNA, Heraldo Marelím. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.11-27, jan./abr. 2009.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. Orientações práticas para fazer e usar avaliações. *In*: **Avaliação de programas**: concepções e práticas. São Paulo: EDUSP, 2004. p. 597-600.

YARBROUGH, Donald B.; SHULHA, Lyn M.; HOPSON, Rodney; CARUTHERS, Flora A. **The program evaluation standards**: a guide for evaluators and evaluation users. 3. ed. Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANDAVALLI, Carla Busato. Avaliação da Educação Superior no Brasil: os antecedentes históricos do Sinaes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

ZIMMERMANN, Melissa Maria de Souza. **Avaliação institucional**: proposta de instrumento de meta-avaliação para a avaliação interna de IES. 122f. Dissertação

(Mestrado Profissional em Administração Universitária) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

ZIMMERMANN, Melissa Maria de Souza; ALVES, Lourdes. Proposta de instrumento de meta-avaliação da autoavaliação institucional na educação superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 493–512, set. 2022.