



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

JOICY MARA REZENDE ROLINDO

**O SINAES NO PERÍODO 2004-2024: REFLEXOS NA UEG NA PERCEPÇÃO DE
COORDENADORES DE CURSO, PROFESSORES E ESTUDANTES**

GOIÂNIA

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☐ Dissertação ☒ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

JOICY MARA REZENDE ROLINDO

3. Título do trabalho

O SINAES no período 2004-2024: reflexos na UEG na percepção de coordenadores de curso, professores e estudantes

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Joicy Mara Rezende Rolindo , Discente**, em 14/10/2025, às 16:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Maria De Assis , Usuário Externo**, em 14/10/2025, às 21:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5722626** e o código CRC **50A64BB2**.

JOICY MARA REZENDE ROLINDO

**O SINAES NO PERÍODO 2004-2024: REFLEXOS NA UEG NA PERCEPÇÃO DE
COORDENADORES DE CURSO, PROFESSORES E ESTUDANTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucia Maria de Assis.

GOIÂNIA

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Rolindo, Joicy Mara Rezende

O Sinaes no período 2004-2024: reflexos na UEG na percepção de
coordenadores de curso, professores e estudantes [manuscrito] /

Joicy Mara Rezende Rolindo. - 2025.

CCCLIII, 353 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Lucia Maria de Assis.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2025.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, mapas, gráfico, tabelas, lista de figuras.

1. Avaliação da Educação Superior. 2. Materialismo Histórico
Dialético. 3. Sinaes. 4. UEG. I. Assis, Lucia Maria de , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 37 da sessão de Defesa de Tese de **JOICY MARA REZENDE ROLINDO** que confere o título de **Doutora em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

A o s **vin te e cin co dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e cinco (25/09/2025)**, a partir das **14h30**, em formato híbrido, nas dependências da Faculdade de Educação e em plataforma virtual no link público de acesso <http://meet.google.com/yyz-deye-hvd>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG) E A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO SINAES: CONTRADIÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS**".

Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora **Lúcia Maria de Assis (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFG**, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Professor Doutor **João Ferreira de Oliveira (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **USP** - integrante titular interno, Professora Doutora **Karine Nunes de Moraes (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFPE** - integrante titular interna, Professora Doutora **Aline Fagner de Carvalho e Costa (UFT)**, doutora em **Educação** pela **UFG** - integrante titular externa e Professora Doutora **Renata Ramos da Silva Carvalho (UEG)**, doutora em **Educação** pela **UFG** - integrante titular externa. Durante a arguição os integrantes da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Lúcia Maria de Assis**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte e cinco dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e cinco.

Banca Examinadora:

Prof.ª Dr.ª Lúcia Maria de Assis

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira

Prof.ª Dr.ª Karine Nunes de Moraes

Prof.ª Dr.ª Aline Fagner de Carvalho e Costa

Prof.ª Dr.ª Renata Ramos da Silva Carvalho

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

“O SINAES no período 2004-2024: reflexos na UEG na percepção de coordenadores de curso, professores e estudantes”



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Maria De Assis**, **Usuário Externo**, em 28/09/2025, às 17:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Joao Ferreira De Oliveira , Professor do Magistério Superior**, em 29/09/2025, às 16:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) .



Documento assinado eletronicamente por **Karine Nunes De Moraes , Professor do Magistério Superior**, em 29/09/2025, às 17:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) .



Documento assinado eletronicamente por **Renata Ramos da Silva Carvalho , Usuário Externo**, em 02/10/2025, às 08:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do

[Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) .



Documento assinado eletronicamente por **Luís Gustavo Alexandre Da Silva , Vice-Coordenador de Pós-Graduação**, em 14/10/2025, às 16:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) .



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5647952** e o código CRC **32B65F59**.

Referência: Processo nº 23070.048786/2025-84

SEI nº 5647952

RESUMO

Rolindo, Joicy Mara Rezende. **O Sinaes no período 2004-2024:** reflexos na UEG na percepção de coordenadores de curso, professores e estudantes. 2025. 352 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, 2025.

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e História da Educação e busca contribuir para a análise da política de avaliação da Educação Superior brasileira. A pesquisa teve como o objetivo analisar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), a partir de um recorte temporal que contempla o período de 2004 até 2024, e os possíveis reflexos na coordenação de curso, na docência e nos processos formativos dos estudantes da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Para tanto, realizou-se um estudo de caso de natureza exploratória e descritiva, fundamentado no materialismo histórico-dialético e desenvolvido sob abordagem qualitativa. Adotaram-se as categorias teórico-metodológicas de totalidade, mediação, contradição, hegemonia e reprodução, com ênfase nas três primeiras, conforme Marx (1985, 2013). A pesquisa foi embasada em levantamento bibliográfico, documental e empírico, permitindo compreender o objeto de estudo em sua totalidade. A investigação empírica concentrou-se no Câmpus Central – Sede: Anápolis – Ciências Exatas e Tecnológicas Henrique Santillo e na Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior, configurando um estudo de caso típico. A fundamentação teórica sustenta-se no materialismo histórico-dialético e articula-se com autores clássicos e contemporâneos como Marx, Engels, Kosik, Dias Sobrinho, Frigotto, Afonso, Sguissardi, Verhine, Harvey, Rothen e Barreyro, Ristoff, Dourado e Oliveira, Amaral, entre outros, cujas contribuições críticas abordam o neoliberalismo, o Estado avaliador e as políticas de avaliação. Esse enquadramento fortalece a análise das tensões entre a proposta original formativa do Sinaes e sua metamorfose em instrumento regulatório e de controle. A pesquisa empírica foi realizada na UEG no período de novembro de 2023 a junho de 2024. A amostra envolveu 21,9% (533) dos estudantes, 24,2% (70) dos docentes e 64,7% (11) dos coordenadores. Os dados, analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo, com o suporte do software *Atlas.ti*, revelam que o Sinaes é percebido como um sistema marcado por fragilidades na comunicação institucional, baixo envolvimento discente e limitada apropriação dos resultados pelas instâncias pedagógicas. Os coordenadores e docentes reconhecem potencial formativo no sistema, mas apontam contradições e limitações na efetividade de sua aplicação prática. A maioria dos estudantes demonstra desconhecimento sobre os objetivos e as implicações do processo avaliativo, tendo como principal referência o Enade, que percebem como uma prática dissociada do cotidiano acadêmico e pouco vinculada à promoção efetiva da qualidade formativa. Conclui-se que os reflexos do Sinaes sobre a coordenação de curso, docência e estudantes na UEG configuram-se de forma ambígua e contraditória. Por um lado, o sistema exerce influência direta nas práticas pedagógicas, intensificando a lógica da responsabilização, o foco em resultados mensuráveis e a adaptação curricular às exigências externas, especialmente àquelas definidas pelos indicadores de desempenho como o Enade, CPC e IGC. Por outro, emergem formas de resistência e reinvenção das práticas, nas quais coordenadores e professores demonstram criticidade, reinterpretam os instrumentos avaliativos e buscam articulá-los às finalidades formativas e emancipadoras da Educação Superior. Tal movimento revela que, embora o modelo avaliativo vigente esteja impregnado por uma racionalidade gerencial, a coordenação de cursos e a docência permanecem como espaços de disputa, construção de sentido e exercício de autonomia intelectual frente às determinações da política de avaliação.

Palavras-chave: Avaliação da Educação Superior. Materialismo Histórico-Dialético. Sinaes. UEG.

ABSTRACT

Rolindo, Joicy Mara Rezende. **The Sinaes from 2004 to 2024: Effects on UEG from the Perspective of Course Coordinators, Professors, and Students.** 2025. 352 f. Thesis (Doctorate in Education) – Graduate Program in Education (PPGE). Federal University of Goiás (UFG). Goiânia, 2025.

This study is part of the Research Line *State, Policies, and History of Education* and seeks to contribute to the analysis of Brazil's higher education assessment policy. The research aimed to analyze the *National System for the Evaluation of Higher Education* (Sinaes), focusing on the period from 2004 to 2024 and on its effects on course coordination, teaching, and student training at the *Universidade Estadual de Goiás* (UEG). To this end, an exploratory and descriptive case study was conducted, grounded in historical-dialectical materialism and developed through a qualitative approach. Theoretical-methodological categories such as totality, mediation, contradiction, hegemony, and reproduction were adopted, with emphasis on the first three, according to Marx (1985, 2013). The research was based on bibliographical, documentary, and empirical investigations, which made it possible to understand the object of study in its totality. The empirical investigation focused on the *Câmpus Central – Headquarters: Anápolis – Ciências Exatas e Tecnológicas Henrique Santillo* and the *Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior*, characterizing a typical case study. The theoretical framework is grounded in historical-dialectical materialism and is articulated with classical and contemporary authors such as Marx, Engels, Kosik, Dias Sobrinho, Frigotto, Afonso, Sguissardi, Verhine, Harvey, Rothen and Barreyro, Ristoff, Dourado and Oliveira, Amaral, among others, whose critical contributions address neoliberalism, the evaluative state, and assessment policies. This framework strengthens the analysis of the tensions between the original formative proposal of SINAES and its metamorphosis into a regulatory and control instrument. The empirical research was conducted at UEG from November 2023 to June 2024. The sample included 21.9% (533) of students, 24.2% (70) of faculty members, and 64.7% (11) of course coordinators. Data were analyzed using content analysis with the support of *Atlas.ti* software. The results reveal that Sinaes is perceived as a system marked by weaknesses in institutional communication, low student engagement, and limited use of results by pedagogical bodies. Coordinators and professors recognize the system's formative potential but point to contradictions and limitations in its practical effectiveness. Most students demonstrate limited understanding of the objectives and implications of the evaluation process, having the *Enade* as their main reference—perceived as a practice detached from academic life and scarcely linked to the effective promotion of formative quality. It is concluded that the effects of Sinaes on course coordination, teaching, and students at UEG are characterized by ambiguity and contradiction. On the one hand, the system exerts direct influence on pedagogical practices, reinforcing the logic of accountability, the focus on measurable results, and the curricular adjustments to external demands, especially those defined by performance indicators such as *Enade*, *CPC*, and *IGC*. On the other hand, forms of resistance and reinvention emerge, in which coordinators and professors demonstrate critical awareness, reinterpret the evaluative instruments, and seek to articulate them with the formative and emancipatory purposes of higher education. These dynamic reveals that, although the current evaluative model is imbued with managerial rationality, course coordination and teaching remain spaces of contestation, meaning-making, and intellectual autonomy in the face of the constraints imposed by evaluation policy.

Keywords: Higher Education Assessment. Historical-Dialectical Materialism. Sinaes. UEG.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Linha do tempo: avaliação da Educação Superior.....	90
Figura 2 - Estrutura da Seres, conforme Decreto n. 10.195/2019	129
Figura 3 - Agentes envolvidos na avaliação, regulação e supervisão da Educação Superior.....	135
Figura 4 - Cenário do Sistema Federal de Ensino – 2012	139
Figura 5 - Funções de Avaliação, Regulação e Acreditação - Insaes (2012)	145
Figura 6- Avaliação Externa Virtual in loco	154
Figura 7 - Desenho da Política de Avaliação da Educação Superior e seus relacionamentos com as políticas regulatórias e de financiamento – Ano de 2023	159
Figura 8 - Concepções avaliativas – do Paru aos Sinaes.....	166
Figura 9 - Ações de Avaliação, Regulação e Supervisão da Educação Superior.....	174
Figura 10 - Sequência da técnica da análise de conteúdo – Bardin (1977).....	214
Figura 11 - Categorias metodológicas e categorias de análise - UEG.....	214
Figura 13 - Distribuição geográfica dos câmpus e unidades universitárias da UEG de acordo com a Lei n. 20.748 de 2020	217
Figura 14 - Funções do Sinaes evidenciadas na percepção dos docentes	266

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações entre 2004 e 2022 – repercussões do Sinaes nas IES.....	27
Quadro 2 - Publicações 2008-2022 com os descritores UEG, Avaliação, Sinaes.....	29
Quadro 3 - Momentos da pesquisa dialética, segundo Frigotto (1997).....	45
Quadro 4 - Cursos ofertados pelas unidades da UEG – Anápolis.....	53
Quadro 5 - Convergências apontadas pelas audiências públicas.....	113
Quadro 6 - Divergências apontadas pelas audiências públicas	114
Quadro 7 - Composição do Conceito Preliminar de Curso (CPC).....	123
Quadro 8 - Transformações ENC-Provão/Enade: vigência de conceitos e índices.....	125
Quadro 9 - Transformações ENC-Provão/Enade: vigência de conceitos e índices.....	132
Quadro 10 - Análise comparativa: Decreto n. 5.773/2006, Decreto n. 9.235/2017 e Decreto n. 11.691/2023.....	133
Quadro 11 - Competências do Insaes e competências correlatas em 2012 com indicação da respectiva referência legal	142
Quadro 12 - Mudanças normativas para a avaliação da Educação Superior.....	147
Quadro 13 - Principais aspectos das políticas de avaliação – Paru ao Sinaes.....	163
Quadro 14 - Indicadores de qualidade da Educação Superior- Portaria Normativa n. 8/2016	195
Quadro 15 - Indicadores de Qualidade da Educação Superior – 2007 a 2023	196
Quadro 16 - O tema da qualidade da Educação Superior - PNE 2014-2024.....	205
Quadro 17 - Sujeitos da Pesquisa	216
Quadro 18 - Políticas acadêmicas para avaliação institucional na UEG.....	225
Quadro 19 - Sujeitos da pesquisa e códigos de identificação das análises.....	235
Quadro 20 - Preparação dos Alunos para o Enade: aspectos evidenciados.....	248
Quadro 21 - Influência do Enade na Avaliação da Aprendizagem na percepção dos coordenadores.....	249
Quadro 22 - Orientações Especiais aos professores com base nos resultados do Enade	251
Quadro 23 - Usos dos resultados do Enade nos cursos da UEG (em %)	253
Quadro 24 - Percepções dos coordenadores: usos do Sinaes no contexto da UEG	254
Quadro 25 - Aspectos positivos e frágeis do Sinaes na UEG - percepção dos docentes.....	257
Quadro 26 - Análise dos comentários dos docentes sobre o Sinaes e o Enade	259
Quadro 27 - Percepções estudantes sobre o Sinaes, o Enade e a qualidade da formação Universitária	280

Quadro 28 - Qualidade do ensino na UEG, a partir do Sinaes na percepção dos estudantes	283
Quadro 29 - Sinaes na perspectiva discente	285

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados da busca de teses e dissertações- tema Sinaes – 2004-2022	26
Tabela 2 – Sujeitos da pesquisa por unidade e curso - UEG - Anápolis	236
Tabela 3 - Titulação e regime de trabalho dos docentes (em %).....	238
Tabela 4 - Quantitativo de estudantes matriculados e respondentes da pesquisa por unidade e curso - UEG - Anápolis no ano de 2024.....	239
Tabela 5 - Sinaes: melhoria da qualidade das IES e dos cursos de graduação na percepção dos sujeitos da pesquisa (em %).....	242
Tabela 6 - Participação dos docentes na autoavaliação da UEG	261
Tabela 7 - Uso dos indicadores de qualidade: mudanças na gestão do curso a partir dos Conceito Enade e dos índices - IDD, CPC, IGC.....	268
Tabela 8 - Participação dos docentes na autoavaliação institucional da UEG	269
Tabela 9 - Uso dos resultados da autoavaliação institucional na percepção dos docentes....	271
Tabela 10 - Influência do Sinaes na prática pedagógica dos professores na percepção dos docentes	275
Tabela 11 - Influência do Sinaes na prática pedagógica dos professores na percepção dos estudantes	289
Tabela 12 - Transformações na docência a partir do Sinaes na percepção dos estudantes ..	291

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Instituições por categoria administrativa - Censo 2023	64
Gráfico 2 - Vagas ofertadas em cursos de graduação por modalidade de ensino de 2014 a 2023	65
Gráfico 3 - Matrículas de graduação na modalidade de ensino licenciatura, por categoria administrativa – 2014-2023	68
Gráfico 4 - Titulação e regime de trabalho dos coordenadores participantes da pesquisa	236
Gráfico 5 - Tempo na coordenação do curso	237
Gráfico 6 - Tempo de experiência dos docentes na Educação Superior	238
Gráfico 7 - Repercussões do Sinaes na melhoria da qualidade do ensino na UEG e no curso na percepção dos coordenadores (em %)	243
Gráfico 8 - Percepção dos coordenadores sobre os resultados do Sinaes e suas implicações na gestão das atividades docentes (em %)	246
Gráfico 9 - Orientação aos docentes a partir dos resultados do Enade (em %)	247
Gráfico 10 - Funções do Sinaes evidenciadas na percepção dos docentes (em %)	265
Gráfico 11 - Influência dos resultados do Sinaes na docência (em %)-	274
Gráfico 12 - Conhecimento dos Estudantes da UEG sobre o Sinaes (em %)	279
Gráfico 13 - Melhoraria a qualidade do ensino na UEG, a partir do Sinaes (em %)	282
Gráfico 14 - Repercussões do Sinaes na melhoria da qualidade do ensino na UEG na percepção dos Estudantes (em %)	288

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ACO	Avaliação das Condições de Oferta
AGC	Avaliação dos Cursos de Graduação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVALIES	Avaliação das Instituições de Educação Superior
BASIS	Banco Nacional de Avaliadores do Sinaes
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CC	Conceito de Curso
CAU	Conselho de Arquitetura e Urbanismo
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CEBRAP	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CFE	Conselho Federal de Educação
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CONFEA	Conselho Federal de Engenharia e Agronomia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CNRES	Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EaD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACEA	Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
GERES	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior

GT	Grupo de Trabalho
IBCit	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDD	Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e Esperado
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEES	Instituições Estaduais de Educação Superior
IES	Instituições de Educação Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSAES	Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior
IUPERJ	Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro
MEC	Ministério da Educação
Mercosul	Mercado Comum do Sul
MS	Ministério da Saúde
NC	Nota dos Concluintes no Enade
NF	Nota referente à Infraestrutura
NGP	Nova Gestão Pública
NIDD	Nota do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
NO	Nota referente à Organização Didático-Pedagógica
NPD	Nota de Professores Doutores
NPM	Nota de Professores Mestres
NPR	Nota de Professores com Regime de Dedicação Integral ou Parcial
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RJ	Rio de Janeiro
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESu	Secretaria de Educação Superior

SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCU	Tribunal de Contas da União
UCAM	Universidade Cândido Mendes
UE	União Europeia
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional de Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIANA	Universidade Estadual de Anápolis
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPF	Universidade de Passo Fundo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
Contextualização do tema	19
Justificativa para o estudo	23
Problematização e delimitação do objeto de estudo	26
Metodologia da Pesquisa.....	33
Estrutura da tese.....	53
CAPÍTULO 1 - CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ANTECEDENTES DO SINAES	57
1.1 Avaliação na Educação Superior: emancipação e regulação	58
1.2 Neoliberalismo e (des)regulamentação da Educação Superior	70
1.2.1 Concepções de neoliberalismo	76
1.3 Avaliação e regulação na Educação Superior: implicações do modelo de Estado Avaliador	84
1.4 Trajetória das políticas de avaliação da Educação Superior: do Paru ao ENC	89
1.4.1 Programa de Avaliação da Reforma Universitária - Paru	91
1.4.2 Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior - CNRES	94
1.4.3 Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior – Geres	97
1.4.4 Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub).....	101
1.4.5 Exame Nacional de Cursos – ENC	104
1.5 Síntese parcial	106
CAPÍTULO 2 - SINAES: PROPOSTA, CONCEPÇÕES, CONTINUIDADES E RUPTURAS	109
2.1 Processo de construção do Sinaes.....	110
2.2 Sinaes: de uma proposta formativa à realidade regulatória	117
2.3 A criação e a consolidação da Seres no Sistema Federal de Educação Superior	127
2.3.1 Principais agentes envolvidos na regulação da Educação Superior com a criação da Seres.....	135
2.4 Projeto de Lei n. 4.372/2012 - Insaes.....	139
2.4.1 Estrutura Administrativa da Regulação e da Supervisão do Sistema Federal de Educação Superior	141
2.4.2 Contexto de Criação do Insaes	143
2.5 Políticas de avaliação da Educação Superior: Processo de (Des)Regulamentação e Flexibilização.....	146
2.6 Sinaes no contexto da Covid-19: (des)regulamentação e flexibilização.....	152
2.7 Avaliação da Educação Superior: Mudanças e Desafios Pós-Covid.....	158

2.8 PARU, GERES, CNRES, PAUIB, ENC, SINAES – Similaridades e Oposições	163
2.9 Síntese Parcial	170
CAPÍTULO 3 – SINAES E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PAPEL, CONCEPÇÕES E ALTERAÇÕES CRÍTICAS.....	173
3.1 Avaliação, regulação e supervisão na Educação Superior: o papel do Sinaes.....	174
3.2 Conceitos e disputas de qualidade na Educação Superior: reflexões sobre o Sinaes.....	176
3.3 Os índices de qualidade do Sinaes: análise crítica do IGC e do CPC.....	191
3.4 Qualidade da educação no Plano Nacional de Educação (PNE)	203
3.5 Síntese parcial	210
CAPÍTULO 4 – O SINAES NA UEG: PERCEPÇÕES DE COORDENADORES, DOCENTES E ESTUDANTES.....	213
4.1 Lócus da pesquisa: UEG	217
4.1.2 Políticas de avaliação na UEG	224
4.1.3 Sistema de avaliação da UEG: Sinaes e CEE/GO.....	227
4.1.4 Procedimentos de coleta de dados, organização e sistematização.....	234
4.1.5 Perfil dos sujeitos da pesquisa: coordenadores, docentes e estudantes	235
4.2 Repercussões do Sinaes: o caso da UEG.....	241
4.2.1 Repercussões do Sinaes na percepção dos coordenadores	243
4.2.3 Repercussões do Sinaes na percepção dos docentes	256
4.2.4 Repercussões do Sinaes na percepção dos estudantes.....	278
4.3 Síntese parcial	293
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	295
REFERÊNCIAS	309
APÊNDICES	338
Apêndice A – Questionário aplicado aos coordenadores de curso da UEG.....	339
Apêndice B – Questionário aplicado aos docentes da UEG.....	344
Apêndice C – Questionário aplicado aos estudantes da UEG	349

INTRODUÇÃO

Todo começo é difícil em qualquer ciência. (Karl Marx)

Esta pesquisa foi conduzida no contexto do Programa de Pós-Graduação da Educação (PPGE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e História da Educação com o intuito de contribuir para a análise da política de avaliação da Educação Superior brasileira. A pesquisa teve como objeto de estudo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), com o recorte temporal de 2004 a 2024. Para o estudo empírico, a Universidade Estadual de Goiás (UEG) foi selecionada como universo de um estudo de caso.

Esse estudo de caso configura-se como um estudo de caso típico por investigar uma realidade institucional que reflete, de maneira representativa, as condições concretas enfrentadas por universidades públicas estaduais brasileiras no contexto das políticas nacionais de avaliação da Educação Superior. A escolha da UEG como campo empírico da pesquisa justifica-se pelo fato de essa instituição vivenciar contradições e implicações da política de avaliação instituída pelo Sinaes.

De acordo com Yin (2001), o estudo de caso típico possibilita compreender fenômenos recorrentes em contextos particulares, tornando possível captar singularidades que caracterizam um dado processo. Essa escolha metodológica permite o aprofundamento da análise qualitativa, considerando a totalidade histórica e social em que a UEG está inserida. Dessa forma, a pesquisa busca compreender como o Sinaes concretiza-se em instituições que, embora singulares, compartilham condições estruturais e políticas com outras universidades públicas estaduais, especialmente no que se refere à regulação, ao financiamento e aos desafios à autonomia.

Diante desse contexto, delimitou-se como referência empírica a UEG e os desdobramentos do Sinaes nessa instituição¹². Ressalta-se que estudo de caso em instituições estaduais são menos frequentes quando comparados àqueles realizados em instituições federais e privadas. Tal fato reforça a relevância da escolha da UEG, uma vez que se trata de uma universidade pública com papel estratégico e abrangente para o desenvolvimento educacional, social e econômico em todas as regiões do Estado de Goiás.

Contextualização do tema

¹ O detalhamento metodológico da pesquisa está no tópico Metodologia da Pesquisa, p. 29.

² A coleta de dados foi realizada nos meses de novembro e dezembro de 2023 e de fevereiro a julho de 2024. A metodologia de coleta de dados empíricos está detalhada na seção Metodologia da Pesquisa.

A avaliação da Educação Superior é um tema central e multifacetado no contexto educacional contemporâneo, envolvendo não apenas o desempenho acadêmico, mas também a qualidade institucional e a relevância social das instituições de Educação Superior. No atual cenário globalizado e neoliberal, essa avaliação tem sido moldada por interesses diversos que, por um lado, incentivam a padronização e a competitividade, e por outro, suscitam questionamentos sobre a função social e transformadora da universidade.

Essas questões, no entanto, não são novas. Sguissardi (1997, p. 46-47) ressalta que é “no final dos anos 1950 e nos anos 1960, culminando com a Reforma Universitária, que se pode localizar as origens do atual processo de avaliação da Educação Superior, ainda que ele tenha sofrido significativas transformações [...]”. Para Cardoso e Dias sobrinho (2014), a avaliação da Educação Superior, no Brasil, teve suas primeiras propostas nos anos de 1980 e 1990, ainda com limitações e poucos resultados. As discussões levantadas decorrentes dessas experiências evidenciaram a necessidade de criar um sistema de avaliação com múltiplos referenciais, capaz de apreender a complexidade desse nível educacional — estruturado em ensino, pesquisa e extensão — em contraposição ao modelo vigente nos anos 1990, baseado somente na média do desempenho dos estudantes concluintes dos cursos, obtida em um exame nacional.

Após cinco meses do início do governo Luiz Inácio Lula da Silva em seu primeiro mandato (2003-2006), institui-se a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), composta por especialistas em avaliação e técnicos do MEC. Essa comissão foi responsável por apresentar uma proposta que pudesse contemplar a avaliação, a supervisão e a regulação da Educação Superior. A finalidade da CEA era “analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios, estratégias para reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior” (Brasil, 2003a), além da revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados.

Após três meses de trabalho, a comissão apresentou a proposta de um novo sistema de avaliação, o “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: bases para uma nova proposta da Educação Superior”. Nessa proposta, a CEA deixa claro que avaliar para promover a qualidade da Educação Superior era uma exigência para uma regulação mais bem fundamentada e sustentada pelo MEC, além de representar uma demanda imposta pelas “aceleradas mudanças econômicas e sociais” a países como o Brasil, “interessados em modernizar-se, consolidar sua soberania e em construir uma sociedade avançada nas artes, nas ciências e tecnologias” (Ristoff, 2024, p. 54).

É importante destacar que, entre a proposta original da CEA, o Sinaes e a versão que veio a se consolidar com a Lei n. 10.861/2004, o então Ministro da Educação Cristovam

Buarque apresentou uma proposta alternativa, o Índice de Desenvolvimento da Educação Superior (IDES), que, como o próprio nome indica, consistia em um modelo mais simples de avaliação, orientado para a construção de classificações e *rankings*. Entretanto, com a saída de Cristóvam Buarque do ministério e a posse de Tarso Genro, a proposta do Sinaes foi retomada e após alguns ajustes — entre eles, a inclusão do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) como um dos seus pilares —, a Lei do Sinaes foi sancionada em 14 de abril de 2004 (Assis, 2008).

Estruturado a partir dessa definição legal, o Sinaes organiza-se em três pilares: (1) a avaliação das Instituições de Educação Superior (IES), realizada por meio da avaliação institucional (autoavaliação e avaliação externa). A autoavaliação a ser conduzida por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), baseada em um roteiro orientador produzido pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes)³. Esse roteiro é composto por 10 dimensões⁴ que incluem, o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como aspectos da gestão, infraestrutura, dados do mantenedor, corpo docente etc.; (2) a avaliação dos cursos de graduação e (3) avaliação do desempenho dos estudantes por meio do Enade. Nascimento (2021) esclarece que o Enade está previsto na lei, que o define como instrumento-chave da avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação.

O Sinaes é aplicado a um conjunto de cursos a cada três anos. Em 2007, ao final do primeiro ciclo, o Sinaes passou por uma mudança significativa por meio da qual se alteraram aspectos constitutivos de sua essência original (Rhoten; Barreyro, 2011). Essas mudanças se intensificaram, sobretudo no período pandêmico (2020-2022)⁵ quando o Sinaes passou por uma série de adequações e ajustes de sua metodologia, em especial relativos aos procedimentos de regulação e supervisão e de divulgação dos dados.

Nesse processo, Assis *et al.* (2020, p. 749) ressaltam que, em 2016, alterações anunciavam tendências à (des)regulamentação da Educação Superior com “a simplificação e processos de regulação, principalmente para as universidades, tanto públicas quanto privadas, e institutos federais”, por meio do Decreto n. 8.754 de 10 de maio de 2016 (Brasil, 2016f). Esse

³ A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) é o órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior Sinaes, instituído pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Disponível em: <http://portal.MEC.gov.br/Conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/conheca-a-Conaes>.

⁴ 10 dimensões do Sinaes 1. Missão e PDI. 2. Políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão. 3. Responsabilidade social. 4. Comunicação com a sociedade. 5. Políticas de pessoal. 6. Organização e gestão da instituição. 7. Infraestrutura física. 8. Planejamento e avaliação. 9. Políticas de atendimento ao estudante. 10. Sustentabilidade financeira (Brasil, 2004).

⁵ Essas mudanças são discutidas no item 2.4.

decreto implementou muitas mudanças ao Decreto n. 5.773 de 2006 (Brasil, 2006a), o qual articulava até então o processo de avaliação ao de regulação e de supervisão, sendo chamado de Decreto Ponte por essa função articuladora (Assis *et al.*, 2020).

Segundo Cardoso e Dias Sobrinho (2014), três aspectos fundamentais caracterizam e diferenciam a proposta do Sinaes: a) consideração da diversidade institucional existente no País; b) necessidade do respeito à identidade das instituições; e c) análise global e integrada da avaliação, construída por dois momentos distintos, próprios de uma avaliação educativa. Os autores avaliam que, na prática, há distorções em relação ao que prevê a legislação, ou seja, a avaliação das Instituições de Educação Superior e dos cursos considera de forma maximizada a avaliação de desempenho do estudante no Enade, desconsiderando uma análise mais ampla e equilibrada das demais dimensões previstas no sistema.

Em sua proposta inicial, o Sinaes tinha por objetivo “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de Educação Superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (Brasil, 2004a, p. 84). Quanto à participação, a proposta destaca “a exigência ética própria dos processos educacionais, conclama todos os agentes [...] a se envolverem nos processos avaliativos” (Brasil, 2004a, p. 84).

A partir de 2008, dois índices adquiriram centralidade na política do Sinaes: o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), ambos tendo como principal componente o resultado do Enade (Assis; Amaral, 2013). Essa medida reforçou a centralidade do resultado desse exame na composição e na definição do conceito dos cursos e da nota da instituição, descaracterizando o modelo de avaliação inicialmente proposto.

Essa centralidade do Enade decorre de três fatores principais: a) a facilidade de quantificação e comparabilidade, que permite a construção de rankings e a regulação por indicadores objetivos; b) a pressão por *accountability* e controle à distância, sobretudo diante da expansão acelerada do setor privado; e c) a compatibilidade com a lógica mercantil da avaliação, voltada à eficiência e à competitividade. Assim, embora CPC e IGC tenham sido criados com o propósito de avaliar a qualidade dos cursos e instituições, sua estrutura metodológica, fortemente dependente do Enade, tornou-os instrumentos de controle ranqueamento institucional, contribuindo para a legitimação da expansão da Educação Superior sob uma lógica de mercado.

De acordo com Barreyro e Rothen (2006), pretendia-se que a avaliação da Educação Superior fosse além da visão neoliberal, a qual estimula a concorrência entre as instituições e a regulação pelo mercado consumidor. No entanto, essa medida de 2008 retomou princípios da política anterior, ou seja, do Exame Nacional de Curso, o popular Provão, o qual foi um

mecanismo de regulação estatal com critérios relacionados ao mercado, com estabelecimento de *rankings* que estimulavam a concorrência entre as IES.

Percebe-se que elementos importantes que motivaram a criação do Sinaes foram praticamente abandonados, dada a falta de valorização no conjunto do sistema. Para Afonso (2000), os resultados dessas avaliações resultam em instrumento de controle e responsabilização dos professores ao mesmo tempo que os gestores dos sistemas educativos e os governantes vão se desresponsabilizando em todas as etapas e níveis de ensino.

Vale e Mancebo (2010) argumentam que há um empobrecimento da concepção de trabalho docente⁶ e do professor, tanto em termos econômicos quanto subjetivos, ao reduzir sua função a uma tarefa técnica que deve ser realizada de forma eficaz e medida por critérios quantitativos de produtividade. Para os autores, assim “dociliza-se politicamente o próprio docente e introduz-se um mecanismo sutil, mas indispensável, no processo de privatização e submissão do campo educacional à lógica do capital” (Vale; Mancebo, 2010, p. 196). Essa lógica neoliberal na Educação Superior é mantida pelo Estado Avaliador e chega a subverter o trabalho de docentes ao capital e à política avaliativa, pautada no discurso de garantia da qualidade da educação.

Esse contexto evidencia que a avaliação, longe de ser um mero instrumento técnico ou neutro, constitui-se como uma ferramenta política que expressa as correlações de forças no interior da sociedade e do Estado. Portanto, compreender as distorções entre a proposta original do Sinaes e sua efetivação prática é essencial para analisar não apenas as repercussões na gestão e na regulação da Educação Superior, mas também — e sobretudo — os efeitos sobre o trabalho docente, a autonomia institucional e os processos formativos, temas centrais desta pesquisa.

Justificativa para o estudo

A temática proposta surge da experiência da pesquisadora como professora e coordenadora pedagógica na Educação Superior, desde a implantação do Sinaes. Essa vivência tem proporcionado, na prática, o contato direto com o Sinaes, tornando o tema parte integrante do percurso acadêmico e profissional da pesquisadora.

Ao longo de sua trajetória profissional, a pesquisadora ocupou diversas posições em instituições de Educação Superior e de Educação Básica, atuando como gestora, coordenadora

⁶ Embora a categoria trabalho seja central na tradição marxista e constitua o núcleo da compreensão da realidade social, o foco deste estudo não recai sobre sua análise direta. Sua presença é assumida como mediação teórico-metodológica subjacente às discussões sobre o Sinaes.

de curso, coordenadora pedagógica e, principalmente, docente. Além disso, tanto na gestão quanto na docência da Educação Superior, envolveu-se ativamente no acompanhamento de processos de avaliação. Isso ocorreu em duas instituições privadas: na primeira, entre os anos de 2002 e 2012 e, na segunda, a partir de 2013.

Destaca-se, durante o período de atuação como gestora, a vivência que motivou a buscar compreender as relações entre educação e mercantilização veio de sua atuação como coordenadora pedagógica da Faculdade Latino Americana. Em 2006, essa instituição passou a integrar o Grupo Anhanguera Educacional, sendo denominada como Unidade Anhanguera de Anápolis. Fato relevante ocorreu em 2007, quando a instituição tornou-se a primeira do setor educacional a abrir capital na Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa). É importante ressaltar que a abertura de capital trouxe desafios e responsabilidades adicionais para a “empresa”, como a necessidade de prestar contas aos acionistas e manter padrões elevados de governança corporativa.

O Grupo Anhanguera submeteu-se às regras do mercado e, “para atender as novas demandas do capital, passou a introduzir uma gestão cuja forma está claramente pautada em um modelo de gestão orientado para o mercado” (Ruas; Oliveira, 2016, p.7). Segundo Bittar (2002, p. 54), o cenário educacional transformou-se “[...] em um vale tudo nesse nível de ensino. A Educação Superior transformou-se num grande supermercado, em cujas prateleiras produtos e serviços disputam a atenção e o desejo dos consumidores”. Nesse contexto, o Sinaes passou a ter centralidade na unidade Anhanguera de Anápolis, principalmente pela preocupação com o ranqueamento.

A escolha do tema e do universo de pesquisa também é fruto de uma trajetória pessoal marcada pelos desafios de acesso à Educação Superior e de permanência nesse nível de ensino, realidade que ainda se impõe a muitos estudantes. Conforme analisado por Bourdieu e Passeron (1982), essa situação está intrinsecamente relacionada às condições objetivas de êxito impostas às diferentes categorias sociais. A trajetória acadêmica da pesquisadora, iniciada na Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA) — que se transformaria posteriormente na Universidade Estadual de Goiás (UEG) —, representa, portanto, um exemplo concreto dos efeitos, limites e possibilidades das políticas públicas de ES para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Foi nessa universidade que a pesquisadora teve a oportunidade de realizar sua formação inicial no curso de Letras. De acordo com Ristoff (2013, p. 20), a

[...] origem social e a situação econômica da família do estudante, sem dúvida, fatores determinantes na trajetória do jovem pela Educação Superior, as políticas públicas de acesso e permanência assumem papel central na inclusão dos grupos historicamente excluídos, em uma trajetória [que deveria ser] de democratização da universidade brasileira.

Essa compreensão dialoga com a teoria de Marx (1980), segundo a qual a desigualdade entre as classes assola os menos favorecidos. Essa vivência reforça a relevância de investigar criticamente os processos de avaliação e suas repercussões na docência, especialmente na UEG, compreendendo-os não apenas como instrumentos técnicos, mas como práticas atravessadas por disputas políticas e projetos de sociedade. Conforme Dias Sobrinho (2001) e Dourado (2011), a avaliação pode tanto contribuir para o fortalecimento de uma educação pública democrática quanto aprofundar as desigualdades históricas, dependendo de suas concepções e formas de implementação.

Assim, a presente pesquisa propõe-se a analisar o processo de avaliação da Educação Superior a partir da percepção de coordenadores de curso, de professores e de estudantes. Adota-se, para isso, uma perspectiva teórica crítica, que rejeita a concepção tecnicista de qualidade e defende uma avaliação que valorize a diversidade institucional, as singularidades formativas e a complexidade da Educação Superior. Apoia-se, nesse percurso, em autores como Neves (2005) e Bertolin (2004), que denunciam os riscos da padronização e reafirmam a necessidade de avaliações comprometidas com a transformação social e o fortalecimento de uma educação pública emancipadora.

A relevância da pesquisa é fundamentada na análise do estado atual do conhecimento sobre a avaliação da Educação Superior. Além disso traz novas contribuições para o campo investigado ao abordar especificamente as repercussões do Sinaes no contexto da Educação Superior pública estadual. A investigação das repercussões desse sistema de avaliação em uma instituição pública estadual pode fornecer compreensões valiosas, permitindo uma análise mais aprofundada e direcionada das dinâmicas e dos desafios enfrentados por essa instituição, bem como por outras da mesma modalidade.

Diante desse cenário, a relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de problematizar os efeitos dos processos de avaliação sobre a IES, especialmente no contexto de uma universidade estadual, pública e interiorizada, como a UEG. Ao investigar as repercussões da avaliação, busca-se não apenas produzir conhecimento acadêmico, mas também contribuir para o fortalecimento de práticas avaliativas coerentes com os princípios de uma educação pública, democrática e socialmente referenciada. Além disso, este estudo pretende oferecer subsídios para o debate sobre as políticas públicas de avaliação da Educação Superior no Brasil,

especialmente no que se refere à defesa da autonomia universitária e à superação dos modelos avaliativos pautados na lógica mercantil e produtivista.

Problematização e delimitação do objeto de estudo

As políticas públicas de avaliação em larga escala desenvolvidas no Brasil, ainda que com o discurso da democratização, configuram-se como imposição autoritária com objetivos reguladores. De acordo com Fávero e Semeraro (2002), a democratização dos espaços sociais e do acesso aos bens e aos serviços, especialmente à educação de qualidade, é fundamental para transformar os cidadãos. Isso visa garantir que não sejam subjugados pelos detentores dos mecanismos políticos, meios de produção e de comunicação, que geralmente definem as “tendências” do mercado e do consumo. Do ponto de vista teórico, é necessário discutir o processo de avaliação do Sinaes, a centralidade das avaliações em larga escala como indicadores de qualidade e o papel da autoavaliação institucional.

Com a finalidade de verificar a produção que vem sendo desenvolvida, realizou-se um mapeamento de teses e dissertações sobre o Sinaes defendidas no período de 2004 e 2022, utilizando dois indexadores de obras de mestrado e doutorado: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICIT) e Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no website de cada um desses indexadores (<http://bdttd.ibct.br> e <http://bancodeteses.capes.gov.br>, respectivamente), utilizando como descritor a palavra ‘Sinaes’. Os resultados dessa pesquisa estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 - Resultados da busca de teses e dissertações- tema Sinaes – 2004-2022

Base de dados	Mestrado	Doutorado	Total
BDTD	334	121	455
Banco Capes	184	87	271
Total	518	208	726

Fonte: Elaborado pela autora com base em BDTD/IBICIT e Capes (mar. 2023).

Realizou-se inicialmente uma busca simples, e posteriormente uma busca avançada utilizando operadores booleanos e um filtro temporal de 2004 a 2022, com o objetivo de encontrar trabalhos relacionados ao tema "Sinaes" que utilizem o termo "atividade docente", "trabalho docente" ou “docência”⁷. Resultou dessa busca 455 trabalhos que foram analisados por meio da leitura do título, do resumo e, em alguns casos, do trabalho completo. Por meio dessa análise, foram excluídas pesquisas que não abordavam o tema ou eram repetidas,

⁷ Termos de busca : "(Todos os campos: Sinaes AND "atividade docente" OR "prática docente" OR “docência”)"

resultando em uma seleção de 314 teses e dissertações. Dessas, apenas as apresentadas no Quadro 1 incluem as categorias Sinaes e seus efeitos nas instituições de Educação Superior.

Quadro 1 - Teses e dissertações entre 2004 e 2022 – repercussões do Sinaes nas IES (continua)

Ano	Grau	Título	Autor(a)	Orientador(a)
2021	Mestre	Enade: para quê e para quem? As finalidades do Exame no entendimento de docentes e gestores de Pedagogia de uma IES de Campinas (SP)	SARMENTO, Carolina Trentini Moraes	MENDONÇA, Samuel
2020	Mestre	Uso dos resultados do conceito Enade no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília	BOTTINO, Andréa Borges	SOUSA, José Vieira de
2019	Doutor	Relações e condições de trabalho docente em IES privadas da grande Goiânia: análise relacional de rescindidos no contexto do Sinaes	COSTA, Aline Fagner de Carvalho e	AMARAL, Nelson Cardoso
2016	Mestre	Os Efeitos do Sinaes no Curso de Turismo da Puc-Campinas: percepção dos gestores, professores e egressos	PONTES, Marina Piason Breglio	RIOS, Mônica Piccione Gomes
2016	Doutor	As políticas públicas de avaliação do ensino superior e o trabalho docente no centro de educação da universidade federal do espírito santo: sinais da ditadura ou a ditadura do Sinaes	NASCIMENTO, Claudenice Maria Vêras	OLIVEIRA, Ivone Martins de
2016	Mestre	Repercussão dos resultados da autoavaliação institucional na gestão da universidade da integração internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab	SILVA, Maria do Socorro Maia	SOARES, Maria Elias
2015	Doutor	Análise das influências do Sinaes na prática docente universitária	MARTINS, Leandro Gonçalves	LORANDI, Paulo Ângelo
2015	Mestre	Fazendo o Enade: concepções e usos da avaliação por coordenadores de cursos de graduação na Universidade Federal do Ceará	SILVA, Pablo Rodrigo da	GUSSI, Alcides Fernando
2014	Doutor	Implicações do Enade para a organização do trabalho pedagógico e as práticas avaliativas em um curso de pedagogia	GONTIJO, Simone Braz Ferreira	VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas
2014	Mestre	Implicações do Enade: percepção dos coordenadores de cursos de graduação em enfermagem de Curitiba - PR	WALDRIGUES, Maria Caroline	SOARES, Maria Tereza Carneiro
2011	Mestre	Contribuições dos resultados da avaliação institucional para a gestão universitária: um estudo de caso em uma IES privada de Salvador	LEMOS, Iracema dos Santos	TENÓRIO, Robinson M.
2010	Mestre	As repercussões do Enade na gestão da universidade pública brasileira : o caso da UnB	PEREIRA, Rodrigo da Silva	FONSECA, Marília
2010	Doutor	Avaliação da Educação Superior: condições, processos e efeitos da autoavaliação nos cursos de graduação da UFPA	CUNHA, Débora Alfaia da	FONSECA, Marília
2009	Mestre	A vivência dos coordenadores de curso de enfermagem em relação ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes)	PAULA, Alessandra Santos de	LEITE, Maria Madalena Januário

(conclusão)

Ano	Grau	Título	Autor(a)	Orientador(a)
2008	Doutor	Implicações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) no curso de Educação Física do IPA	FONSECA, Denise Grosso da	FORSTER, Mari Margarete dos Santos
2008	Doutor	Avaliação institucional e prática docente na Educação Superior: tensões, mediações e impactos	ASSIS, Lúcia Maria de	OLIVEIRA, João Ferreira de
2005	Mestre	O uso dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes nos cursos de física da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília (2005).	REIS, Carla de Borja	SOUSA, José Vieira de

Fonte: Elaborado pela autora com base em BDTD/IBICIT e Capes (mar. 2023).

Os dados indicam que há uma ampla produção acadêmica sobre o Sinaes; entretanto, poucos estudos concentram-se na relação entre esse processo avaliativo e seus reflexos na gestão pedagógica, no ensino e na aprendizagem, considerando a percepção de coordenadores de curso, de docentes e de estudantes. Ao delimitar a análise, identificaram-se os seguintes recortes temáticos: repercussões do Enade – oito trabalhos; Sinaes e repercussões na gestão – cinco trabalhos; autoavaliação e gestão – um trabalho; Sinaes e docência – três trabalhos. Não foi identificado estudo que abordasse especificamente as repercussões na percepção dos estudantes.

A seleção apresentada, no Quadro 1, confirma que a temática é pouco explorada, sobretudo quando se trata da relação entre, avaliação, qualidade e ideologia neoliberal. Isso reforça a existência de espaço para novas pesquisas que possam contribuir para a discussão no campo da avaliação da Educação Superior

Na proposta de pesquisa, considerou-se também que, durante o governo Bolsonaro (2019-2022), a educação pública foi sistematicamente desvalorizada, com cortes orçamentários, sucateamento das instituições e ataques à autonomia universitária. Segundo Amaral (2019), o grupo que assumiu o poder constitui-se de pessoas com pensamento ultraconservador nos costumes e ultraliberal nos aspectos econômicos.

Lobo (2020, p. 02), em seu trabalho sobre as políticas para educação sob o Governo Bolsonaro, destaca que a pauta neoliberal para a educação, no que se refere às Instituições de Educação Superior, lança mão do que pode ser compreendido pela noção de “‘capitalismo acadêmico’, isto é, uma concepção de IES cuja natureza, caráter e função devem estar norteados pela busca crescente de instrumentalização dos seus recursos institucionais, materiais e intelectuais”, vinculadas ao desenvolvimento de graduação e pós-graduação e de pesquisa, dirigidos diretamente para a reprodução do capital.

Para verificar o que já se produziu sobre a avaliação em larga escala na UEG e, assim, delinear o objeto de estudo em seu universo de referência, realizou-se uma pesquisa de teses e

dissertações no BDTD/IBICT, no BDTD da UEG e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Para a coleta de dados, foram utilizados como descritores de busca "avaliação" OR "Sinaes" AND "UEG" OR "Universidade Estadual de Goiás", o que resultou em 183 trabalhos. Realizou-se a leitura do título, resumo e palavras-chave, o que resultou na inclusão de 11 trabalhos e a exclusão de 172 por tratarem de outros aspectos da avaliação.

Ao comparar os resultados dos três bancos de dados, verificaram-se 4 trabalhos em comum. Os trabalhos selecionados foram defendidos no período de 2008 a 2022, conforme Quadro 2, no qual são detalhadas as obras, o ano da defesa (em ordem decrescente), o grau, o título, os autores e orientadores, a instituição onde foram defendidas e as palavras-chave.

Quadro 2 - Publicações 2008-2022 com os descritores UEG, Avaliação, Sinaes (continua)

Ano	Grau	Título	Autor	Orientador Instituição	Palavras-chave
2022	Doutor	Autoavaliação institucional na Universidade Estadual de Goiás: emancipatória ou regulatória?	ARANTES, Adriana Rocha Vilela	SOUSA, José Vieira de Universidade de Brasília (UnB)	Educação Superior. Sinaes. Autoavaliação institucional. Regulação.
2022	Mestre	Autoavaliação do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede – CEAR – UEG: constituição da cultura institucional avaliativa	ALMEIDA, Aline	SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e Universidade Estadual de Goiás	Educação a distância. Universidade Estadual de Goiás. cultura de avaliação. autoavaliação institucional.
2021	Mestre	Avaliação institucional da Educação Superior: normas e saberes na constituição da atividade do coordenador da CPA na UEG	MONTEIRO, Diessyka Fernanda	SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e Universidade Estadual de Goiás	Educação Superior. UEG. Comissão Própria de Avaliação (CPA). Ergologia. Avaliação Institucional e Autoavaliação.
2019	Doutor	As relações e os desdobramentos da dupla avaliação (CEE/GO e Sinaes) na administração central da Universidade Estadual de Goiás	CAMPOS, Valter Gomes	AMARAL, Nelson Cardoso Universidade Federal de Goiás	Campo da Educação Superior. Violência simbólica. <i>Habitus</i> da avaliação. Avaliação institucional. Autoavaliação. Sinaes CEE/GO. Universidade Estadual de Goiás.
2018	Doutor	Avaliação Institucional Interna da Universidade Estadual de Goiás: Um Estudo Meta-Avaliativo	GOULART, Joana Corrêa.	LEMES, Sebastião De Souza Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Universidade. Avaliação Institucional. Sinaes. Avaliação Interna. Meta-avaliação
2017	Mestre	Políticas Educacionais e Processo de Avaliação Institucional na Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Goianésia (2005 e 2015)	RODRIGUES, Euzeanne Elias de Souza	BRZEZINSKI, Iria Universidade Estadual de Goiás	Políticas Educacionais. Avaliação Institucional. Autoavaliação. Universidade Estadual de Goiás.

(conclusão)

Ano	Grau	Título	Autor	Orientador Instituição	Palavras-chave
2016	Doutor	Intencionalidades e efeitos da autoavaliação institucional na gestão de uma universidade multicampi	BOTELHO, Arlete de Freitas	SOUSA, José Vieira de Universidade de Brasília (UnB)	Sinaes. Autoavaliação institucional. Uso dos resultados. Cultura avaliativa.
2014	Mestre	Avaliação Institucional na Unidade Universitária de Quirinópolis da Universidade Estadual de Goiás (2005- 2010): Processos, Significados e Contradições.	GOULART, Joana Correia	BRZEZINSKI, Iria Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Universidade Estadual <i>Multicampi</i> ; Políticas de Avaliação Institucional; Autoavaliação; Planejamento e Gestão.
2013	Mestre	A Dimensão Regulatória do Enade na Avaliação da Educação Superior: Suas Implicações na Gestão e no Currículo do Curso de Administração da UEG	AMARAL, Elaine Abrahão	ARAÚJO, Denise Silva Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Avaliação da Educação Superior, Enade. Regulação. Currículo com base em competência.
2008	Mestre	Institucionalização da Autoavaliação na Universidade Estadual de Goiás (UEG): avanços, limites e desafios	NASCIMENTO, Marlúcio Tavares do	OLIVEIRA, João Ferreira de Universidade Federal de Goiás	Educação Superior; avaliação institucional; universidade; UEG.
2008	Mestre	Eu avalio, tu avalias, nós nos autoavaliemos? A experiência da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas – UnUCSEH/UEG com a autoavaliação proposta pelo Sinaes	QUEIROZ, Kelli Consuelo Almeida de Lima	SOUSA, José Vieira de Universidade de Brasília (UnB)	Avaliação da Educação Superior. Autoavaliação institucional. Implementação.

Fonte: Elaborado pela autora com base em BDTD/IBICIT e Capes (mar. 2023).

Embora existam pesquisas que tenham a UEG como universo empírico, não foram identificados estudos que analisem de forma integrada o Sinaes, a coordenação pedagógica, a docência e os processos formativos dos estudantes. O mapeamento realizado evidenciou que o recorte proposto neste estudo ainda não foi explorado, o que abre novas perspectivas de análise e possibilita contribuições para os estudos sobre avaliação da Educação Superior — não apenas como requisito legal, mas como elemento fundamental para compreender a relação entre o Sinaes, a coordenação pedagógica, a docência e os processos formativos dos estudantes.

Ressalta-se que a coordenação pedagógica, a docência e os processos formativos dos estudantes constituem elementos fundamentais tanto para a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem quanto para a formação de profissionais socialmente comprometidos e tecnicamente qualificados. Nesse sentido, a questão central que orienta esta pesquisa é: como os processos de avaliação da Educação Superior, instituídos pelo Sinaes, em suas transformações e reconfigurações entre 2004 e 2024, têm refletido na coordenação pedagógica,

na docência e na formação discente da Universidade Estadual de Goiás, especialmente no que se refere à autonomia institucional e aos processos pedagógicos, considerando as contradições e tensões suscitadas pela lógica neoliberal nas políticas educacionais?

A partir dessa questão central, desdobram-se os seguintes questionamentos específicos: a) De que forma a trajetória de implementação do Sinaes reflete as influências do projeto neoliberal no Estado brasileiro, e de que maneira essas influências se manifestam nas práticas avaliativas e regulatórias da Educação Superior? b) Como o Sinaes vem se metamorfoseando⁸ desde sua implementação em 2004 até 2024, considerando o contexto sociopolítico, historicidade e contradições? c) Como os sujeitos investigados (coordenadores, docentes e estudantes da UEG) compreendem e vivenciam a noção de qualidade da educação no contexto das exigências e indicadores do Sinaes, especialmente o Enade? d) De que forma a coordenação dos cursos pesquisados da UEG têm se apropriado das informações resultantes dos procedimentos de avaliação interna e de avaliação externa no processo de tomada de decisão e orientação da docência? Os estudantes conhecem, compreendem e percebem as repercussões do Sinaes na sua formação acadêmica e nos processos pedagógicos dos cursos?

Diante das problematizações levantadas, definiu-se como objetivo geral analisar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, a partir de um recorte temporal que contempla o período de 2004 a 2024, investigando os possíveis reflexos na coordenação pedagógica, na docência e nos processos formativos dos estudantes na Universidade Estadual de Goiás, por meio de estudo de caso na UEG.

Desse objetivo, desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a trajetória de implementação do Sinaes, considerando o contexto de influência neoliberal no Estado brasileiro, identificando as repercussões nas práticas avaliativas e na regulação da Educação Superior e nas dinâmicas institucionais da UEG.
- Analisar como o Sinaes vem se metamorfoseando desde sua implementação, em 2004 até 2024, identificando suas limitações, distorções e implicações para a Educação Superior, por meio de estudo bibliográfico e documental;
- Problematizar e discutir o conceito de qualidade da Educação Superior, considerando suas múltiplas significações e dimensões (intra e extrainstitucional), bem como as

⁸ Neste estudo o termo metamorfosear está sendo usado no sentido de transformar-se profundamente, passando de uma forma a outra, mantendo certa continuidade, mas com mudanças significativas em estrutura e função. Especificamente, transformação histórica e contraditória do Sinaes, que, embora tenha sido criado com objetivos formativos e participativos, passou por reconfigurações estruturais, metodológicas e ideológicas que alteraram sua natureza ao longo do tempo — especialmente diante de governos com diferentes projetos de Estado e de educação.

concepções e indicadores de qualidade da educação na política Sinaes;

- Apreender, a partir da percepção dos coordenadores pedagógicos, dos docentes e dos estudantes, de que forma o Sinaes tem refletido na coordenação pedagógica, na docência e na formação dos estudantes nos cursos da UEG.

Esta pesquisa fundamenta-se em pressupostos que expressam uma compreensão crítica da política de avaliação da Educação Superior brasileira, orientando-se por uma perspectiva teórico-metodológica fundamentada no materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, parte-se dos seguintes pressupostos:

- A avaliação da Educação Superior não é neutra, mas sim uma política pública submetida a disputas de projetos de sociedade e de universidade, especialmente no contexto de avanço da racionalidade neoliberal;
- O Sinaes, ainda que formulado sob a perspectiva de uma avaliação formativa e democrática, revela contradições em sua implementação, ao articular a regulação estatal com mecanismos e racionalidades próprias do mercado neoliberal, o que redefine práticas e sentidos da avaliação nas Instituições de Educação Superior;
- O Estado, como formulador e executor das políticas educacionais, exerce funções de avaliação, regulação e supervisão permeadas por tensões e disputas, podendo orientar-se tanto pelo interesse público e pelo direito à educação quanto pela lógica mercantil e pelas racionalidades neoliberais, que influenciam a definição dos parâmetros de qualidade;
- Os resultados produzidos pelo Sinaes influenciam, de forma direta ou indireta, a coordenação pedagógica, a docência e os processos formativos dos estudantes. Nesse contexto, a avaliação assume diferentes sentidos, sendo apropriados de maneiras distintas pelos sujeitos envolvidos, conforme suas funções, experiências e concepções sobre avaliação.

Na dimensão regulatória, examina-se como o Sinaes articula-se com as políticas e práticas regulatórias do MEC, configurando um processo que não apenas condiciona a conformidade das instituições aos padrões nacionais de qualidade, mas também redefine as relações entre avaliação, controle estatal e autonomia institucional. Dessa forma, questiona-se “que qualidade?” A discussão concentra-se na qualidade da educação, considerando suas múltiplas dimensões e significações. São exploradas as bases teórico-conceituais da qualidade educacional, desenvolvendo a perspectiva de uma ES socialmente referenciada, identificando

as dimensões intra e extraescolares⁹ fundamentais para a construção de uma educação inclusiva e equitativa (Dourado; Oliveira, 2009).

Por outro lado, a discussão sobre qualidade e regulação é influenciada por tendências neoliberais que permeiam o sistema educacional. Essas influências promovem uma visão mercadológica da Educação Superior, por meio da qual as instituições são avaliadas e comparadas com base em *rankings*. Os *rankings* priorizam métricas quantitativas que podem não refletir a qualidade da educação. Essas questões são problematizadas e discutidas, considerando que os resultados do Sinaes são utilizados para subsidiar inúmeras políticas públicas de regulação, de supervisão, de financiamento e de indução da qualidade da educação.

É por meio das avaliações dos cursos, das instituições e do desempenho dos estudantes que o MEC, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), monitora e verifica a qualidade da Educação Superior, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas. Esses processos, previstos no Sinaes, cumprem funções na regulação, na supervisão e na indução da qualidade, mas também se inserem em um contexto marcado por disputas de concepções e interesses. Assim, ao mesmo tempo em que podem contribuir para a melhoria institucional e para a formulação de políticas públicas, também expressam e reproduzem tensões entre a perspectiva formativa e a lógica de controle, características do Estado Avaliador e das racionalidades neoliberais que permeiam as políticas educacionais.

Importante destacar que o Sinaes é uma das mais duradouras políticas públicas na área educacional. Em seus 20 anos, passou por várias mudanças “ao longo do caminho, foi seriamente mutilado por transformações caprichosas [...] sem alterar uma linha da lei e, por isso mesmo, ao arrepio dela” (Ristoff, 2024, p. 242). Durante esse período, a Educação Superior no Brasil cresceu e diversificou-se. De acordo com dados do Censo 2023, o Brasil tem 2.580 instituições, 45.959 mil cursos, 368.290 docentes em exercício na Educação Superior e 9.976.782 estudantes matriculados (Brasil, 2024a).

Metodologia da Pesquisa

Esta pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, que busca analisar e compreender a realidade social e histórica, levando em consideração as contradições inerentes

⁹ Para aprofundar nas dimensões intra e extraescolares, sugere-se: DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

a ela. Essa abordagem epistemológica e metodológica permite uma análise crítica das estruturas sociais, das relações de poder e dos processos históricos, políticos e sociais que moldam o objeto de estudo selecionado, possibilitando a análise de como uma política de avaliação da Educação Superior repercute na docência em uma IES estadual.

De acordo com Gamboa (2018), a pesquisa não pode ser encarada simplesmente como uma aplicação mecânica de procedimentos e técnicas, como se seguisse um conjunto de instruções pré-determinadas. O pesquisador, na sua condição de sujeito histórico e político, deve dedicar-se à reflexão e à exposição das opções epistemológicas que orientam a sua investigação. Nesse sentido, esta pesquisa fundamentou-se no materialismo histórico-dialético, adotando-o como postura, método e modelo de análise.

Frigotto (1997) destaca que o materialismo histórico-dialético é abordado de três formas fundamentais: como uma postura ou concepção de mundo, como um método que possibilita uma apreensão profunda da realidade, indo além das aparências, e como uma práxis, ou seja, uma unidade indissociável entre teoria e prática, com o objetivo de buscar a transformação e criar sínteses tanto no âmbito do conhecimento quanto na realidade histórica.

O materialismo histórico-dialético como abordagem para pesquisar e analisar a avaliação da Educação Superior proporciona uma perspectiva crítica e contextualizada, que busca compreender a avaliação como parte integrante de um sistema educacional e social mais amplo. Isso possibilita uma análise mais profunda das estruturas, contradições e lutas presentes nesse campo, contribuindo para uma reflexão mais abrangente sobre a Educação Superior e suas implicações sociais. Ou seja, materialismo histórico-dialético é adequado para fundamentar e analisar a ação do ser social e de suas relações com o modelo de regulação capitalista.

Neste estudo, abordou-se o concreto no contexto da avaliação da Educação Superior, tendo em vista a presença do Sinaes em suas diversas dimensões, interna e externa. É importante ressaltar que o Sinaes é uma realidade complexa, repleta de contradições, que influencia a avaliação na UEG, compreendendo que as dimensões desse sistema têm implicações na realidade das IES. Considerando, conforme Frigotto (2001, p. 75), que “a dialética situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos.”

A análise de Marx e Engels (2007), ao afirmar que indivíduos determinados, produtores que atuam de modo também determinado, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas. Essa concepção é coerente com a realidade do Sinaes, em que o Estado regulador e o indivíduo – no caso, o docente – desenvolvem suas atividades em condições materiais, muitas vezes, independentemente de sua vontade. Assim,

é preciso que, em cada caso particular, a observação empírica coloque necessariamente em relevo – empiricamente e sem qualquer especulação ou mistificação – a conexão entre a estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o Estado nascem constantemente do processo de vida de indivíduos determinados, mas destes indivíduos não como podem aparecer na imaginação própria ou alheia, mas tal como realmente são, isto é, tal e como atuam e produzem materialmente e, portanto, tal e como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de sua vontade (Marx; Engels, 2007, p. 86).

Essa forma de apreender o real, fundamentada no materialismo histórico-dialético, concretiza-se nas relações de produção que os indivíduos estabelecem. A abordagem dialética pressupõe a análise dessas relações de produção e das implicações regulatórias nos sistemas de avaliação, como o Sinaes, cujos resultados incidem sobre o reconhecimento de cursos e instituições de ensino (Nascimento, 2021).

Além disso, a complexidade e o caráter multifacetado das organizações educacionais, conforme observado por Ball (2010), reforçam a perspectiva dialética que as considera campos de contradições e disputas, exigindo uma análise que ultrapasse as aparências imediatas para compreender as dinâmicas subjacentes e as interações entre seus diversos elementos.

A proposta de Marx, em seu caráter metodológico, possibilita uma análise contextualizada do fenômeno pesquisado e oferece subsídios para examinar as políticas de avaliação em uma perspectiva crítica. Considerando a realidade da avaliação na UEG, supõe-se que a implementação do Sinaes possa induzir diferentes abordagens pedagógicas e formas de gestão pedagógica dos cursos, além de possíveis repercussões na docência e nos processos de formação dos estudantes. Também se considera que a busca por melhores resultados nas avaliações possa estimular mudanças nas metodologias de ensino e na organização curricular, gerando tensões entre a intenção de assegurar uma formação de qualidade e a pressão por indicadores favoráveis — questões que esta pesquisa buscará analisar a partir das percepções dos sujeitos envolvidos.

Além disso, o Sinaes pode influenciar diretamente as decisões administrativas e financeiras das instituições, já que os resultados das avaliações estão vinculados a mecanismos de financiamento. Um exemplo é o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), criado pela Lei n. 10.260/2001, que viabiliza o acesso à Educação Superior em instituições privadas com recursos públicos (Brasil, 2001b). Com a instituição do Sinaes, a concessão desse financiamento passou a ser condicionada à obtenção de resultados positivos nas avaliações institucionais e de cursos. Como observa Dias Sobrinho (2007), essa vinculação expressa uma

lógica que subordina o ensino a metas de desempenho, pois os resultados das avaliações passaram a orientar a distribuição de recursos, bolsas e financiamentos.

Essa dinâmica pode gerar um ambiente em que o foco na melhoria da qualidade tende a ser desviado para uma busca excessiva por resultados que atendam prioritariamente aos critérios dos instrumentos de avaliação, os quais nem sempre refletem, de fato, a realidade da Educação Superior. A partir dessa complexidade, que envolve a avaliação da ES, ressalta-se a necessidade de se compreender a relação parte e todo de um fenômeno, conforme propõe Marx (2008) ao afirmar que

[...] por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegado a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas (Marx, 2008, p. 258).

A teoria e a metodologia da análise marxiana partem da realidade social, buscando compreender suas múltiplas determinações. Esse processo eleva-se à elaboração de um todo pensado, que estabelece conexões entre as particularidades, singularidades e a totalidade do objeto em questão. Dessa forma, busca-se apreender tanto a essência quanto a aparência desse objeto, com o propósito crítico de identificar relações opressivas e contraditórias presentes na sociedade (Silva, 2019).

Nesse aspecto, de acordo com Cury (1986, p. 21), as categorias dialéticas são importantes instrumentos metodológicos de análise e “só adquirem real consistência quando elaboradas a partir de um contexto econômico-social e político, historicamente determinado, pois a realidade não é uma petrificação de modelos ou um congelamento de movimentos”. Pelo contrário, síntese de múltiplas determinações (Marx, 1977). Daí a importância de se considerar o contexto para a compreensão de uma realidade social concreta, que, por sua vez, só ganha sentido quando assumida pelos grupos e agentes que participam de uma prática educativa. Assim, a pesquisa empírica, as vozes dos sujeitos expressas tanto nos documentos institucionais (PDI, Resoluções, Portarias etc.) como nas respostas aos questionários aplicados a uma amostra de sujeitos foram essenciais.

Neste estudo, buscou-se analisar como as atividades da coordenação pedagógica e dos docentes do grupo amostral foram modificadas (ou não) em função das ações decorrentes da implementação da política do Sinaes na UEG. Por atividades docentes, incluem-se os aspectos relativos ao trabalho que o professor(a) desenvolve na unidade educacional e fora dela, dentre

os quais se situa o planejamento individual e coletivo, a participação em reuniões, comissões, conselhos, cursos, formações, grupos de estudos e pesquisas, seminários e demais eventos acadêmicos e ou administrativos, com vistas à apreensão de eventuais processos de intensificação do trabalho dos professores, como se vê no trabalho de Assis (2008), em que se constatou essa tendência nas IES privadas.

Excluem-se, nesta pesquisa, os aspectos específicos das práticas didático-pedagógicas em sala de aula, por demandarem outras metodologias e referenciais teóricos específicos do campo da didática. São consideradas as percepções de coordenadores, professores e estudantes sobre repercussões das avaliações externas — Sinaes —, e da autoavaliação na organização das aulas e na avaliação da aprendizagem, com foco no que pode ser atribuído a possíveis mediações da política avaliativa nos processos formativos.

Essa delimitação metodológica não reduz a importância das práticas pedagógicas, mas reconhece que sua análise exige referenciais próprios do campo da didática. No entanto, compreende-se que os processos avaliativos, especialmente no âmbito do Sinaes, não estão dissociados das práticas formativas. Como destaca Kosik (1976), a realidade social se apresenta como uma totalidade concreta, composta por múltiplas determinações, sendo fundamental compreender as mediações que articulam as esferas macroestruturais — como as políticas públicas — com os processos que ocorrem no interior das instituições.

Nessa direção, Lukács (2012) reforça que a mediação é o elemento que conecta o singular ao universal, permitindo compreender como determinações estruturais, como as políticas de avaliação, incidem sobre as práticas institucionais e formativas, sem, contudo, determiná-las de forma mecânica. É nesse sentido que a presente pesquisa considera as percepções de coordenadores, professores e estudantes, buscando apreender como a avaliação institucional, a avaliação de cursos e a avaliação do desempenho dos estudantes refletem na organização das aulas e na avaliação da aprendizagem, não no sentido de analisar as práticas didáticas em si, mas no que se refere às mediações que essas políticas produzem sobre os processos formativos.

O trabalho investigativo adotou o materialismo histórico-dialético como referencial teórico, orientado pelas categorias que lhe são constitutivas — totalidade, mediação, contradição, hegemonia e reprodução —, conforme os fundamentos de Marx (1985, 2013). Essas categorias metodológicas são essenciais para uma compreensão abrangente, rigorosa e crítica dos dados coletados.

A noção de totalidade possibilitou analisar o fenômeno estudado como parte de um todo social mais amplo, reconhecendo suas determinações e inter-relações com as demais

dimensões da realidade. A categoria da mediação permitiu apreender como diferentes elementos, processos e práticas se articulam, funcionando como nexos entre as partes e o todo, contribuindo para a conformação das relações sociais. A contradição, por sua vez, revelou-se central para compreender os movimentos, os conflitos e as tensões que atravessam as práticas institucionais no contexto da política avaliativa. A categoria de hegemonia possibilitou analisar como determinados projetos societários — materializados nas políticas de avaliação — buscam se impor como consenso, naturalizando concepções específicas de qualidade, gestão e organização da Educação Superior, ainda que permanentemente tensionados por resistências, disputas e contra-hegemonias presentes no interior das instituições.

Por fim, a categoria de reprodução foi fundamental para compreender como os processos avaliativos, ao mesmo tempo que expressam contradições e abrem possibilidades de transformação, também operam na reprodução das estruturas sociais, econômicas e culturais, perpetuando relações desiguais de poder e de produção do conhecimento, coerentes com as demandas do capital.

Além disso, a categoria contradição foi essencial para identificar as tensões e conflitos presentes no objeto de estudo. No pensamento de Marx, a contradição é intrínseca à realidade, fundamental para a mudança social e histórica, representando a coexistência de elementos opostos dentro de um sistema que eventualmente levam ao conflito e à transformação. Aplicando essa ideia ao Sinaes, pode-se identificar várias contradições inerentes que refletem tensões e conflitos dentro do sistema educacional brasileiro.

Ao ser utilizado para regular as IES, com consequências diretas sobre o credenciamento e o reconhecimento dos cursos e de instituições, o Sinaes distancia-se de sua proposta inicial de avaliação formativa e diagnóstica, que buscava apoiar as IES em seus processos de melhoria. O uso da avaliação como mecanismo de controle e fiscalização gera uma dualidade entre o discurso de promoção da qualidade e a prática de sanção e punição, o que revela a contradição entre avaliação e regulação. Esse enfoque regulatório punitivo contrasta com a concepção dialética da avaliação como processo de desenvolvimento e transformação, criando uma tensão entre a finalidade formativa e a instrumentalização regulatória da avaliação.

Além dessa contradição, estão no sistema de avaliação educacional a existência de diferentes concepções de qualidade e de avaliação nas instituições de Educação Superior; a autonomia acadêmica e a conformidade com os padrões e exigências estabelecidos pelo Estado; a avaliação formativa e a somativa, entre outras que se revelam no processo de pesquisa. Contradição entre o propósito educacional e o mercado, a qual reflete uma luta entre visões de

educação como bem público e mercadoria, revelando conflitos entre os valores educacionais e econômicos. Contradição entre o uso dos resultados do Enade, no conjunto do Sinaes, e as características de sua proposta original, como a reflexão, ajustes e melhorias, referenciais para compreensão da qualidade da Educação Superior.

Essas contradições do Sinaes, analisadas a partir da teoria marxista, sugerem tensões inerentes ao sistema educacional que podem levar a transformações diversas, conforme diferentes forças e interesses buscam resolver esses conflitos. Ao empregar tais categorias, o trabalho alcança uma perspectiva dialética, na qual a análise dos dados não se limita a uma visão isolada ou fragmentada, e procura, ao contrário, captar as dinâmicas complexas e contraditórias do fenômeno em análise.

No contexto do materialismo histórico-dialético, o Sinaes, o neoliberalismo e a docência estão intrinsecamente interligados e, para compreender essa relação, é fundamental reconhecer que esses elementos não são isolados, mas sim partes integrantes de um contexto mais amplo. Para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada (Konder, 2008, p. 35).

Mas como definir uma totalidade como limite de um estudo? De acordo com Konder (2008), todo objeto que o homem possa perceber ou criar está intrinsecamente relacionado a um contexto maior, sendo parte de um todo. Em cada empreendimento ou ação realizados, o indivíduo inevitavelmente depara-se com problemas interligados. Portanto, para abordar e resolver esses problemas é necessário ter uma visão abrangente e integrada deles. É a partir dessa visão global que se pode avaliar a importância e a dimensão de cada elemento.

O Sinaes reúne um conjunto de estratégias e instrumentos de avaliação e, como ocorre com outras políticas implementadas no contexto do Estado capitalista, pode ser influenciado por concepções e valores associados ao neoliberalismo, os quais tendem a enfatizar a lógica de mercado, a competitividade e a busca por eficiência no sistema educacional.

Nessa perspectiva, o Sinaes, que fora concebido em 2004, inicialmente, como uma política de avaliação que faria um contraponto à perspectiva neoliberal da política que sucedeu, o Exame Nacional de Cursos -ENC-Provão (1995-2003)¹⁰, foi sendo modificado, ao longo das

¹⁰ A partir da segunda metade da década de 1990, os processos de avaliação e regulação da Educação Superior ganharam centralidade junto às ações governamentais. O Governo Federal, por meio da Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, alterou as diretrizes e bases da educação nacional (Lei n.º 4.024/1961) e determinou que o Ministério da Educação (MEC) realizasse avaliações periódicas das instituições de Educação Superior e dos cursos de graduação. Estabelecia-se, assim, a obrigatoriedade de realização anual de “exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, previamente divulgados e destinados a aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação” (art. 3º, §1º, da Lei n.º 4.024/1961 — redação alterada pela Lei n.º 9.131/1995). Em decorrência da Lei n.º 9.131/1995, em março de

últimas duas décadas. Assim, passou a ser utilizado como uma ferramenta para mensurar o desempenho das instituições de ensino e de cursos, sob uma ótica mercadológica, buscando atender às demandas e expectativas do mercado, principalmente quando passa a valorizar mais o Enade do que os processos de avaliação institucional (interna e externa), instituindo-se os índices (IGC, CPC, IC), conforme já mencionado no início desta exposição.

Essa abordagem neoliberal, levada às IES por meio de políticas públicas como o Sinaes, tem implicações diretas na docência (Morais, 2012). Conforme estudos de Bechi (2017), o novo padrão de acumulação capitalista, associado à flexibilização dos processos de trabalho e de produção, tem subjugado a educação às exigências impostas pela lógica do capital. A cultura da produtividade e do desempenho dissemina-se pelo universo acadêmico, promovendo a reconfiguração da produção pedagógica e intelectual dos docentes nas instituições de Educação Superior públicas e privadas, baseando-se em critérios e indicadores de avaliação puramente quantitativos. A lógica do mérito, ligada à quantificação e à classificação da produção acadêmica, tem sido legitimada pelas políticas de avaliação, como exemplificado pela Lei n. 10.861, de abril de 2004, que institui o Sinaes.

Para Bechi (2017), as transformações na estrutura produtiva e política do capitalismo, impulsionadas pelo neoliberalismo, influenciam a construção e a execução de políticas educacionais. Essas mudanças resultaram em significativas alterações nas condições do trabalho docente (Sguissardi; Silva Júnior, 2018; Polonial, 2021; Bosi, 2007). De acordo com Sguissardi e Silva Júnior (2018, p. 4), “com a universidade trabalhando na lógica operacional mercadológica e os professores enfrentando forte sobrecarga de trabalho, a saúde e a relação familiar desses profissionais acabam sendo comprometidas”. Nesse sentido, Polonial (2021) constata que tanto a intensificação, quanto a precarização do trabalho docente estão relacionados com as novas demandas da educação para atender as novas necessidades da economia de mercado no mundo pós-moderno.

Bosi (2007), tomando como referência o processo de mercantilização da Educação Superior, buscou identificar e problematizar os principais aspectos da precarização do trabalho docente, chegando à conclusão que estes se dão por: (a) o crescimento da força de trabalho docente, ocorrido principalmente no setor privado, no qual as condições e o contrato de trabalho são geralmente precários; (b) a mercantilização das atividades de ensino, pesquisa e

1996, o MEC instituiu, por meio da Portaria n.º 249/1996, o Exame Nacional de Cursos (ENC), comumente chamado de Provão, com foco na avaliação dos cursos pelos resultados de desempenho dos estudantes. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/iniciativas-descontinuadas/provao>

extensão nas IES públicas; e (c) a adoção de critérios exclusivamente quantitativos para a avaliação da produção do trabalho docente e suas consequências. Na pesquisa de Sguissard e Silva Junior,

O objetivo maior foi mostrar a crua realidade da nova universidade em construção nos tempos de FHC-Lula e a crescente “cegueira branca” de parte significativa de seus professores-pesquisadores que diante da intensificação e precarização de seu trabalho, enriquece seu Currículo Lattes, mas também se fadiga, adocece e “morre” um pouco a cada minuto de suas práticas universitárias (Sguissard; Silva Junior, 2018, p. 254).

Portanto, a articulação das categorias contradição, hegemonia e reprodução, em unidade com as categorias totalidade e mediação, permite compreender que o Sinaes não é um instrumento neutro, mas um mecanismo de regulação que expressa as contradições do capitalismo contemporâneo, funcionando tanto como vetor de controle e subordinação, quanto como campo de disputa, resistência e possibilidade de transformação social, a depender das forças sociais em movimento no interior da Educação Superior.

Além disso, conforme a análise de Mészáros (2006), os sistemas educacionais e seus instrumentos de avaliação operam como mecanismos de reprodução das relações sociais e econômicas vigentes. Os aparelhos educacionais, ao estarem subordinados à lógica do capital, tornam-se elementos centrais na reprodução ampliada do sistema, não apenas no plano econômico — pela formação de força de trabalho adaptada às exigências produtivas —, mas também nos âmbitos ideológico, cultural e político, pela naturalização dos valores e das hierarquias que sustentam a ordem capitalista.

Aplicando essa perspectiva ao contexto do Sinaes, é possível compreender que a política de avaliação, embora legitimada pelo discurso da qualidade e da democratização, reafirma uma racionalidade instrumental e gerencial, típica do Estado avaliador. Assim, os processos avaliativos passam a regular o comportamento das instituições e dos sujeitos, internalizando padrões de desempenho e eficiência que correspondem às lógicas de mercado, o que contribui para a manutenção e expansão da racionalidade neoliberal no campo educacional.

Esse conjunto de elementos evidencia que o Sinaes, inserido nas dinâmicas do capitalismo contemporâneo, atua também como um mecanismo de hegemonia, na medida em que consolida e naturaliza determinadas concepções de qualidade, eficiência e produtividade acadêmica, alinhadas aos interesses do mercado. Como destaca Gramsci (2000), a hegemonia se constrói não apenas pela coerção, mas sobretudo pela produção de consensos e pela

naturalização de uma determinada visão de mundo. No caso da avaliação da Educação Superior, essa visão mercantilizada da qualidade estabelece-se como norma, orientando práticas docentes, currículos e formas de gestão acadêmica.

Marx (1985), em “O capital: crítica da economia política” tratava da intensificação do trabalho em função do capitalismo:

[...] a jornada de trabalho compreende diariamente 24 horas completas, depois de descontar as poucas horas de descanso, sem as quais as forças de trabalho ficam totalmente impossibilitadas de realizar novamente sua tarefa. Entende-se por si, desde logo, que o trabalhador, durante toda a sua existência nada mais é que força de trabalho e que, por isso, todo o seu tempo disponível e por natureza e por direito, tempo de trabalho, portanto, pertencente à autovalorização do capital. [...] Mas em seu impulso cego, desmedido, em sua voracidade por mais-trabalho, o capital atropela não apenas os limites máximo morais, mas também os puramente físicos da jornada de trabalho (Marx, 1985, p. 211).

Retomando os aspectos do método e da metodologia, a dialética marxista defende que o conhecimento é um processo contínuo de totalização, ou seja, uma busca incessante por compreender a complexidade e as múltiplas dimensões da realidade social (Konder, 2008). A atividade humana, incluindo a docência, é vista como parte integrante desse processo de totalização, em que constantemente se busca avançar na compreensão dos fenômenos sociais. A totalidade concreta significa buscar explicitar, de um objeto de pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constitui. Conforme Marx:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento (...) é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado (Marx, 1968, p. 16).

A categoria da totalidade expressa por Marx (1857) no Método da Economia Política parte do real, do concreto, dando a visão de totalidade. Nessa perspectiva, os aspectos sociais, políticos e educacionais predominam sobre o particular e o econômico. A sociedade é entendida como um todo, como um conjunto de determinações que se integram e minunciosamente relacionam-se.

Frigotto (2001) vai esclarecer que conhecer o mundo, a partir da totalidade, parte do pressuposto de que tudo no universo tem uma existência material, concreta, e que tudo pode ser racionalmente conhecido. Para o autor, a partir do empírico, busca-se na teoria já produzida os meios para sua compreensão com perspectiva de reconstruir essa teoria na sua relação com o

objeto de investigação, demonstrando o conhecimento verdadeiro. Esse movimento da práxis na pesquisa educacional assume um papel intencional, em que o conhecimento e as críticas estão a serviço da transformação da realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social.

Essa perspectiva fundamentou a análise dos reflexos do Sinaes na coordenação pedagógica dos cursos, na docência e no processo formativo dos estudantes, situando-o como parte de uma totalidade mais ampla. A abordagem contemplou diferentes dimensões do objeto, incluindo seus marcos históricos, legais, teóricos e políticos, as relações estabelecidas e os sujeitos envolvidos, além de considerar o contexto e a realidade em que o Sinaes se insere. Dessa forma, a análise concentrou-se tanto na avaliação da Educação Superior realizada pelo Sinaes, quanto na utilização de seus resultados na UEG.

A categoria contradição refere-se a uma oposição inerente dentro de uma força unificada ou objeto. Para a dialética, a contradição é inerente à realidade das coisas, força que provoca o movimento e a transformação. São forças antagônicas que não se cancelam mutuamente, mas definem a existência uma da outra. A ideia de contradição na obra marxiana pode ser evidenciada no “Prefácio” originalmente publicado em 1859:

Do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma. E preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (Marx, 2008, p. 48).

Nessa perspectiva, não é possível compreender o ser humano ou analisar um período histórico a partir de seu pensamento abstrato. Isso só é possível se se considerar as contradições e os conflitos que ocorrem na vida material e nas relações sociais concretas, ou seja, uma “[...] análise dialética é sempre uma análise das contradições internas da realidade” (Lowy, 1998, p. 16). Konder (2008) não concebe o todo negando as partes, nem as partes isoladas do todo. Considera, simultaneamente, as contradições entre as partes — ou seja, suas diferenças — e a articulação entre elas, à medida em que se inter-relacionam no interior da sociedade enquanto totalidade.

Logo, a totalidade é uma relação dialética entre as partes e não deve ser entendida como a soma, uma vez que “a totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrarias” (Kosik, 1976, p. 51). Assim, existem aspectos da realidade humana que não podem ser compreendidos isoladamente. Para entendê-los, é preciso observar a conexão íntima que existe entre eles e aquilo que eles não são (Konder, 2008).

Desse modo, compreender a realidade a partir da totalidade dialética implica reconhecer que os elementos sociais constituem-se mutuamente em um processo dinâmico e contraditório. É nesse contexto que se insere a categoria de mediação, a qual compreende o homem como sujeito histórico e agente ativo na transformação do real — mediador das relações sociais. Nas palavras do próprio Marx:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo [suas trocas orgânicas, com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 1968, p. 149).

A mediação é fundada na realidade concreta, os seres humanos ativos têm processos reais de vida, em que desenvolvem “reflexos [Reflexe] e ecos ideológicos deste processo de vida” (Marx; Engels, 1986). Dessa forma, a mediação decorre das reflexões sobre a concretude do processo de vida, das relações que os seres humanos estabelecem com a natureza e com os seus iguais, em suas relações sociais.

É relevante mencionar a perspectiva de Cury (1986), que destaca a mútua implicação das categorias da contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia. Segundo esse autor, a exposição e explicação de uma dessas categorias já pressupõem a explicação e exposição das outras. Isso significa que essas categorias estão intrinsecamente interligadas e, ao analisar uma delas, é inevitável considerar as demais para compreender plenamente a complexidade e dinâmica dos fenômenos estudados.

A relação dialética entre essas categorias amplia a compreensão do objeto de estudo, permitindo uma visão mais abrangente e contextualizada das questões abordadas na pesquisa. Além disso, a categoria da totalidade demanda uma cadeia de mediações que articulem o movimento histórico e os indivíduos concretos. Isso significa que a compreensão da totalidade só é possível por meio da análise das diversas mediações que interligam os elementos em sua complexidade e dinâmica. Assim, a compreensão dessas categorias está intrinsecamente ligada à forma como se influenciam mutuamente, trazendo à tona a importância da abordagem dialética na análise dos fenômenos históricos e sociais.

Na pesquisa sobre avaliação da Educação Superior, as categorias da totalidade, contradição, mediação, reprodução e hegemonia são fundamentais para compreender a complexidade do sistema educacional, identificar conflitos entre as diferentes visões de

qualidade e de avaliação. A abordagem dialética permite enxergar esses aspectos de forma interconectada, levando a uma compreensão mais aprofundada da realidade educacional.

Nesse sentido, ao trabalhar na perspectiva do método dialético, não apenas buscou-se entender os acontecimentos observados, mas, sobretudo conhecer as causas e como estas podem influenciar as IES. Logo, o método dialético abriu horizontes para maiores discussões acerca do processo de avaliação da Educação Superior, uma abordagem possível de interpretação da realidade educacional em sua concretude e em suas contradições.

Em relação às diferentes posturas e métodos decorrentes da investigação educacional, Frigotto (1997, p. 87) traz a seguinte questão: “mas como na prática se pesquisa dialeticamente? Ou como ter presente que a dialética materialista é, ao mesmo tempo, uma visão de mundo, um método de investigação e análise e uma práxis?” O próprio autor reconhece que a resposta para tal questão não é simples e sinaliza cinco momentos fundamentais na condução de uma pesquisa apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 - Momentos da pesquisa dialética, segundo Frigotto (1997)

Momentos da pesquisa	Caracterização
1º momento Problemática	Ao iniciar uma pesquisa, dificilmente há um problema, mas uma problemática. O recorte que se vai fazer para investigar situa-se em uma totalidade mais ampla.
2º momento Revisão sistemática da literatura	No trabalho propriamente de pesquisa, de investigação, um primeiro esforço é o resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre a problemática em jogo.
3º momento Categorização	Feito o levantamento do material da realidade que se está investigando, necessita-se definir um método de organização para a análise e exposição. Trata-se de discutir os conceitos, as categorias que permitem organizar os tópicos e as questões prioritárias e orientar a interpretação e análise do material.
4º momento Análise dos dados	A análise dos dados representa o esforço de o investigador estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada.
5º momento Síntese dos dados	Finalmente busca-se a síntese da investigação. A síntese resulta de uma elaboração. É a exposição orgânica, coerente, concisa das "múltiplas determinações" que explicam a problemática investigada.

Fonte: Elaboração Própria, com base em Frigotto (1997).

Além desses momentos na condução da pesquisa, seguiram-se considerações de Frigotto (1997, p. 81) sobre o processo dialético de conhecimento da realidade, para o qual o que “importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social.”

O processo de pesquisa busca ir à raiz dos problemas, ou seja, desvendar as leis que os produzem. É fundamental que, não só a questão específica que está sendo investigada seja compreendida dentro do contexto da totalidade a que pertence, mas também que se tenha em mente os sujeitos históricos reais aos quais a pesquisa se refere. Portanto, a pesquisa deve ser

sensível à realidade dos indivíduos e dos grupos envolvidos, levando em conta suas experiências e ações ao abordar a problemática em questão. Isso permite uma análise mais abrangente e enriquecedora, que pode contribuir para o avanço do conhecimento em determinada área.

Nessa direção, conforme Gamboa (2013), as teorias crítico-dialéticas e a abordagem materialista-histórica entendem os fenômenos como realidades em constante transformação, determinadas por sua historicidade, cuja compreensão requer a revelação de sua dinâmica e de suas fases de mudança.

Para alcançar a complexidade do objeto de estudo, realizou-se uma pesquisa qualitativa, incorporando elementos da metodologia dialética em função da natureza do objeto de estudo ter múltiplas interpretações (Bogdan; Biklen, 2004). Os autores enfatizam que a investigação qualitativa prioriza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais, coerente com a perspectiva sócio-histórica.

Nesse contexto, é importante compreender o particular como uma instância da totalidade social, buscando apreender os sujeitos envolvidos e, por meio deles, também o contexto em que estão inseridos. Isso porque o desvelamento da realidade depende das condições objetivas desse contexto e das relações que os sujeitos são capazes de estabelecer (Lukács, 2012). Conforme Cury (1986), as categorias ganham verdadeira consistência somente quando são elaboradas a partir de um contexto econômico, social e político historicamente determinado. Isso ocorre porque a realidade não consiste na fixação de modelos ou no congelamento de movimentos, mas sim de um processo dinâmico.

Na pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico, o objetivo não é investigar em busca de resultados pré-definidos, mas sim obter a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos próprios sujeitos envolvidos na investigação. Essa compreensão é correlacionada ao contexto do qual fazem parte, o que permite uma análise mais rica e profunda das complexas relações entre os indivíduos e o ambiente social em que estão inseridos (Bogdan, Biklen, 1994, p. 16).

Os autores complementam que o objetivo dos pesquisadores qualitativos é compreender melhor o comportamento e as experiências humanas, compreender o processo pelo qual as pessoas constroem significados e descrever a essência desses significados. Considerou-se também importante a perspectiva de Fraser e Gondim (2004, p. 8), para as quais a abordagem qualitativa possibilita além de conhecer as opiniões das pessoas sobre determinado tema, “entender as motivações, os significados e os valores que sustentam as opiniões e as visões de mundo”, ou seja, dar voz ao outro e compreender de que perspectiva ele fala. A

adoção dessa abordagem possibilitou uma investigação minuciosa e aprofundada dos aspectos relacionados ao objeto de estudo, favorecendo uma compreensão contextualizada dos fenômenos e processos implicados, conforme defendem Bogdan e Biklen (1994), para quem a pesquisa qualitativa privilegia a compreensão da realidade social a partir do ponto de vista dos participantes.

Além da abordagem qualitativa, foi realizada uma aproximação quantitativa da coleta de dados por meio de questionários. A dicotomia entre pesquisa qualitativa e quantitativa está presente ao longo das investigações e debates científicos, no entanto, é importante salientar que, no interior das pesquisas pautadas no materialismo histórico-dialético, ambas não estão em oposição, mas sim se complementam no processo de investigação científica (Franco, Carmo; Medeiros, 2013). Marques (1997, p. 22-23) destaca essa visão ao afirmar que

tal entendimento aponta para uma visão crítica dialética de que o quantitativo e o qualitativo se interpenetram. Nesta visão, dizem Santos Filho e Gamboa, as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas faces do real num movimento cumulativo, transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem numa separada da outra.

Nessa relação qualitativo-quantitativo, o ponto de vista de Dias Sobrinho traz contribuições para a pesquisa em educação. Para o autor (2000, p. 67), “não devemos menosprezar a importância do banco de dados, do corpo de informações objetivas, das estatísticas, dos estudos quantitativos”. Assim na pesquisa materialista histórico-dialética, o qualitativo e o quantitativo não devem estar em oposição. Ambas as abordagens se complementam, enriquecendo a pesquisa e proporcionando uma compreensão mais profunda do objeto de estudo. Dessa forma, a dicotomia frequentemente debatida pode ser transposta, favorecendo uma análise mais holística e integrada (Franco; Carmo; Medeiros, 2013). De acordo com Goldemberg (2004, p. 62),

a maior parte dos pesquisadores em ciências sociais admite, atualmente, que não há uma única técnica, um único meio válido de coletar os dados em todas as pesquisas. Acreditam que há uma interdependência entre os aspectos quantificáveis e a vivência da realidade objetiva no cotidiano.

A abordagem metodológica dialética, por sua vez, contribuiu para uma análise mais abrangente ao considerar as múltiplas dimensões e as relações complexas entre os elementos investigados. Dessa forma, por meio da pesquisa empírica, buscou-se compreender a

complexidade do Sinaes¹¹ e seus reflexos na coordenação pedagógica, na docência e nos processos formativos dos estudantes na UEG, a partir das percepções dos sujeitos.

Ferreira (2006) afirma que as atuações dos câmpus¹² da UEG “[...] modificaram a tessitura da Educação Superior goiana, possibilitando [...] garantia do direito a este nível de ensino”. Abreu (2017) complementa que, também, contribuem com a educação básica do Estado, considerando o percentual de cursos da Universidade em Licenciatura. A relevância social da Universidade para o Estado justifica a necessidade de conhecer como se dá a avaliação em larga escala nessa instituição. Esses dados demonstram a relevância da instituição no contexto de acesso e permanência das camadas de menor poder aquisitivo nesta modalidade de ensino.

A pesquisa realizada possui caráter exploratório-descritivo, visando à obtenção de uma compreensão mais aprofundada do tema e do problema investigado. Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral acerca de determinado fato. Segundo Gil (2008), por meio da pesquisa descritiva, busca-se descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. A partir dessa orientação, buscou-se descrever situações, acontecimentos e fatos, isto é, explicitar como se manifesta determinado fenômeno. Em particular, como a avaliação proposta pelo Sinaes repercute na docência.

A fundamentação dessa discussão baseia-se em um estudo conduzido mediante os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa teórica é indispensável para a formulação de quadros explicativos de referência, aprimoramento conceitual, domínio de alternativas explicativas na história da ciência, capacidade de criação discursiva e analítica. Segundo Demo (2001, p. 58), o domínio teórico significa a construção, via pesquisa, da capacidade de relacionar alternativas explicativas, de conhecer seus vazios e virtudes, sua história, sua consistência, sua potencialidade de cultivar a polêmica dialogal construtiva de especular chances de caminhos outros ainda não devassados.

Por meio da pesquisa bibliográfica foi possível compreender o contexto sociopolítico-histórico de implantação do Sinaes, as transformações dessa política de avaliação, a polissemia do conceito de qualidade na educação, a influência das políticas neoliberais nos fundamentos

¹¹ A adesão da UEG ao Sinaes foi aprovada a Resolução CCE/PLENO n. 02/2006, em 6 de julho de 2006 (Queiroz, 2008).

¹² Nesta pesquisa optou-se pelo aportuguesamento da palavra “câmpus”, tanto no singular quanto no plural, sem grafia em itálico e sem a variação “campi” para o plural. A grafia aportuguesada câmpus está incluída (desde 2015) oficialmente pelo Ministério da Educação do Brasil, em substituição às formas inglesa e latina campus e campi. (Nota Informativa n. 155/2015/CGPG/DDR/SETEC/MEC Disponível em: https://portal.MEC.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=20341-nota-informativa-155-2015-setec-pdf&category_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 25 jun. 2025.

das políticas de avaliação da Educação Superior. Além disso, a pesquisa bibliográfica também pode contribuir para a compreensão da docência na Educação Superior e suas relações com as políticas de avaliação.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa documental guarda semelhanças com a pesquisa bibliográfica, distinguindo-se, contudo, pela natureza das fontes utilizadas. Enquanto a pesquisa bibliográfica fundamenta-se em materiais já analisados e interpretados por outros autores, a pesquisa documental baseia-se em documentos que ainda não receberam tratamento analítico aprofundado, ou que podem ser reinterpretados a partir dos objetivos específicos da investigação.

Assim, realizou-se a pesquisa documental com o intuito de buscar nas fontes primárias a compreensão de cada uma das políticas de avaliação analisadas. Para isso, buscou-se analisar as propostas de avaliação da Educação Superior expressas nos seguintes documentos: Programa de Avaliação da Reforma Universitária (1983), Relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior: uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira (1985), Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (1986), Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (1993), Exame Nacional de Cursos (ENC) – Provão (1996) e, em especial, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (2004). Também foram considerados documentos do Conselho Estadual de Educação e da UEG.

São consideradas as diretrizes estabelecidas pela Lei 10.861/2004, além de demais atos normativos como Portarias, Resoluções, Notas Técnicas, Pareceres resultantes de pesquisa documental em diversas fontes oficiais de divulgação de legislação, tais como Diário Oficial da União, Planalto, Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e Conselho Nacional de Educação (CNE).

Com o intuito de apreender se o processo de avaliação resultou em reflexos na coordenação pedagógica, na docência e nos processos formativos dos estudantes, foram analisados documentos institucionais, tais como, Plano de Desenvolvimento Institucional, Regimento Interno da Comissão Própria de Avaliação, Relatório de Autoavaliação Institucional para identificar possíveis desdobramentos dos resultados do Sinaes nas políticas institucionais.

Além disso, realizou-se o levantamento de campo, de natureza empírica, que, segundo Macedo (2000, p. 146), “implica numa confrontação pessoal com o desconhecido, o obscuro, o contraditório, o assincronismo”. Para a coleta de dados, foi aplicado questionário semiestruturado (por meio do *google forms*) aos coordenadores de cursos, professores e estudantes. Para o campo da pesquisa, optou-se pela UEG para um estudo de caso por ser a

única universidade pública estadual no Estado de Goiás, uma instituição social de relevância na Educação Superior e pela sua representatividade em todo o Estado. Além de ser uma instituição pública, *multicampi*, estadual, o que representa desafios e particularidades para o processo avaliativo diante da diversidade de uma mesma instituição.

A UEG possui sede no município de Anápolis (GO) e alcance acadêmico organizado em oito regiões do estado, a partir de Câmpus e Unidades Universitárias (UnU) presenciais, assim como de Polos de Educação a Distância (EaD). Esta presença alcança todas as microrregiões de Goiás definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), atribuindo à UEG, como única universidade pública estadual de Goiás, perfil e função estratégica para a interiorização do acesso, das condições, dos processos e dos resultados da Educação Superior pública, do desenvolvimento científico e tecnológico e da inovação que ele promove desde o âmbito local nos municípios (Sobre a UEG, 2025).

Botelho (2016) destaca que a principal característica da UEG é a interiorização, está inserida em todas as regiões de planejamento do Estado de Goiás. Além disso, sua característica de ser uma instituição pública e *multicampi* representa desafios para o processo avaliativo diante da diversidade de uma mesma instituição. A expressão "*multicampi*" refere-se a um modelo específico de universidade que se distingue do modelo tradicional. Fialho (2005) esclarece que essa distinção não se limita ao maior número de câmpus, mas também abrange aspectos como complexidade, estrutura, gestão, administração acadêmica e metodologia pedagógica.

A UEG, como instituição estadual, está sujeita às regulamentações do Estado de Goiás, estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE)¹³, além disso está sujeita a um processo avaliativo que segue as diretrizes estabelecidas pela União por meio de sua adesão ao Sinaes. Além desses aspectos, a instituição realiza avaliações específicas conduzidas por Grupo de Trabalho (GT) designados pela reitoria, para atender a determinados propósitos de avaliação interna da universidade (Abreu Júnior, 2017).

Segundo Abreu Júnior (2017), o Grupo de Trabalho (GT) foi uma assessoria instituída pela reitoria da UEG em 2014, com o objetivo específico de conduzir ações de replanejamento. Esse GT propôs uma metodologia de avaliação externa, realizada por pares, para os diversos câmpus da universidade. Para essa avaliação, incluíram-se:

¹³ O CEE de Goiás foi criado pela Lei nº 4009, de 17 de maio de 1962 (Goiás, 1962), conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961). É constituído de 27 (vinte e sete) membros titulares escolhidos entre pessoas de notório saber e comprovada experiência em matéria de educação, nos termos do artigo 160 da Constituição do Estado de Goiás (Arantes, 2022).

a) os resultados obtidos pelos cursos no Conceito Preliminar de Curso; b) a pertinência geoeconômica dos cursos com o seu entorno, organizado por regiões de influência; c) demanda pelos cursos oferecidos nos processos seletivos; d) relação ingressantes/concluintes; e) infraestrutura dos campi; f) capacitação do corpo docente para a pesquisa; g) proposição ou criação de mestrados e doutorados, entre outros (Abreu Júnior, 2017, p. 163).

Abreu Júnior (2017, p. 163) esclarece que os resultados das análises do GT tiveram como objetivo a

tomada de decisão acerca da manutenção plena do curso em sua condição atual; alteração do turno de funcionamento; mudança da modalidade de ensino de seriado/semestral para modular presencial ou modular Ead; alteração do grau acadêmico (bacharelado, licenciatura, tecnólogo); suspensão temporária do processo seletivo; substituição do curso por outro; ou extinção progressiva do curso.

Fica claro que a UEG está sujeita a diferentes formas de avaliação, que englobam tanto aspectos nacionais quanto estaduais e internos, o que configura particularidades dessa instituição. Estudar o caso da UEG, portanto, proporciona uma compreensão aprofundada dos efeitos e desafios associados à avaliação da Educação Superior em um contexto de uma universidade estadual, destacando aspectos únicos e estratégias adotadas pela instituição para atender aos critérios e aos indicadores estabelecidos pelo Sinaes e pelo CEE.

Foram selecionadas como unidades de estudo o Câmpus Central - Sede: Anápolis - Ciências Exatas e Tecnológicas Henrique Santillo e a Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior¹⁴, que são representativas para a análise proposta. O câmpus central tem sua origem na Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (Facea), criada em julho de 1961, transformada em Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA), em 1990, e em UEG em 1999, logo representativa em historicidade e contradições, além de ser o câmpus sede. A Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior é uma das Unidades Universitárias mais antigas da UEG. A proposta de realizar um estudo de caso nas duas unidades da cidade de Anápolis é de grande importância,

¹⁴ Por meio do Decreto nº 9.971 de 13 de outubro de 2021, o governador Ronaldo Caiado alterou o nome da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas (UnUCSEH), situada em Anápolis, para Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior. A alteração foi realizada em homenagem e reconhecimento ao docente da UEG, que fazia parte do quadro da Universidade desde sua fundação e acabou se tornando mais uma das vítimas da Covid-19, em 7 de maio de 2021 (Goiás, 2021).

uma vez que pode contribuir para a compreensão dos aspectos da avaliação de uma IES estadual, além de permitir o desenvolvimento de políticas públicas, dadas às particularidades.

É importante investigar as Instituições Estaduais de Educação Superior (IEES). Desde o surgimento das primeiras IEES, tem sido observado um notável processo de expansão dessa rede, tanto em termos quantitativos, com o aumento significativo do número de instituições e de matrículas de graduação, quanto em termos qualitativos, com a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Carvalho; Assis, 2018). De acordo com o Censo da Educação Superior, em 2023, havia 138 instituições estaduais em todo o Brasil, responsáveis por 664.561 matrículas nos Cursos de Graduação e Sequenciais de Formação Específica - Presenciais e a Distância. Desse total, 5 instituições estão no Centro-Oeste: 1 está localizada no Mato grosso do Sul; 1, no Mato grosso; 2, no Distrito Federal e 1 em Goiás (Brasil, 2024a).

Ao delimitar a análise em duas unidades específicas da UEG, reconhece-se a necessidade de ressaltar que a instituição abriga múltiplas realidades acadêmicas, científicas, estruturais e logísticas, o que leva à existência de "várias UEGs" no interior de uma mesma universidade. Essa diversidade interna é um traço constitutivo da instituição e precisa ser considerada de maneira crítica para não incorrer em generalizações que invisibilizem as diferenças profundas entre as unidades.

As unidades analisadas — por suas características específicas — representam apenas uma parte do universo complexo que compõe a universidade. A heterogeneidade estrutural e acadêmica reflete, por um lado, as desigualdades regionais do próprio Estado de Goiás e, por outro, o projeto de expansão da UEG, que, em determinados momentos, priorizou a interiorização rápida sem a correspondente consolidação de condições adequadas de funcionamento. Esse processo de expansão, embora tenha ampliado o acesso da população à Educação Superior pública, também gerou uma universidade com múltiplas realidades coexistindo de forma desigual — o que precisa ser considerado na análise dos processos de avaliação.

Portanto, ao reconhecer as particularidades das unidades escolhidas para este estudo, ressalta-se que os resultados e análises aqui apresentados não pretendem ser generalizados para toda a UEG. Antes, buscam oferecer uma compreensão situada, que reconhece as especificidades locais e que, justamente por isso, revela a necessidade de políticas públicas internas que respeitem a diversidade institucional, promovam a equidade entre as unidades e construam processos avaliativos mais sensíveis às realidades diferenciadas da universidade. Essa problematização permite reforçar a análise crítica da UEG, articulando a reflexão sobre

avaliação e qualidade com as condições objetivas de funcionamento de cada unidade, como orienta a perspectiva materialista histórico-dialética adotada nesta pesquisa.

As duas Unidades da UEG, coparticipantes da pesquisa, ofertam dezessete cursos de graduação presenciais, conforme Quadro 4.

Quadro 4 - Cursos ofertados pelas unidades da UEG – Anápolis

Unidades	Bacharelado	Licenciatura
Campus Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas – Henrique Santillo	Arquitetura e Urbanismo	Ciências Biológicas
	Engenharia Agrícola	Física
	Engenharia Civil	Matemática
	Farmácia	Química
	Química Industrial	
	Sistemas de Informação	
Unidades	Bacharelado	Licenciatura
Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior	Administração	Geografia
	Ciências Contábeis	História
	Ciências Econômicas	Letras Português/Inglês
		Pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do site institucional da UEG. Disponível em: https://www.ueg.br/exec/consulta_cursos/?funcao=unidades_v2&variavel=1. Acesso em: 20 jul. 2023.

O quadro de cursos ofertados pelas unidades da UEG em Anápolis oferece uma oportunidade para analisar o funcionamento do Sinaes sob diferentes perspectivas. A variedade de cursos em distintas áreas do saber, como ciências exatas, tecnológicas, socioeconômicas e humanas, exige que o sistema de avaliação considere as particularidades de cada campo acadêmico. Essa pluralidade exige abordagens avaliativas diferenciadas, considerando as necessidades e os contextos específicos de cada área do conhecimento.

A proposta metodológica delineada vai ao encontro da complexidade do tema e da pesquisa empírica em uma universidade estadual *multicampi*. Ao adotar o materialismo histórico-dialético como referencial teórico-metodológico, a pesquisa busca compreender as contradições inerentes ao sistema de Educação Superior, analisando a realidade educacional em seu movimento histórico, social e econômico, em uma perspectiva que permite explorar as inter-relações entre a universidade e as políticas educacionais, considerando a totalidade dos processos avaliativos do Sinaes.

Estrutura da tese

Para fundamentar o estudo, destacam-se estudos de Dourado (2001, 2009, 2011, 2017), Assis (2008, 2016), Dias Sobrinho (2001, 2003, 2005, 2007, 2008, 2010), Cardoso e Dias Sobrinho (2014, 2015), Barreyro e Rothen (2006, 2008, 2014), Rothen e Barreyro (2009, 2010,

2011), Afonso (1998, 2000, 2001, 2005, 2009, 2010, 2014), Sguissardi (1997, 2003, 2006, 2013, 2020), Freitas (2012), Assis e Amaral (2013), Amaral (2009, 2019), além de Chauí (1999, 2003), entre outros. Esses autores constituem referências essenciais para a compreensão dos processos de avaliação e regulação, do papel da docência, bem como das contradições resultantes das reformas da Educação Superior, especialmente no contexto das políticas neoliberais e da crescente mercantilização do campo educacional.

Quanto à discussão acerca da categoria analítica “qualidade”, este estudo está fundamentado principalmente em Dourado, Oliveira e Santos (2007), Polidori (2009), Cunha (1997, 2010), Dourado e Oliveira (2009), Verhine (2012, 2015), Morosini (2014), Sousa (2017), Macedo (2005), Batista (2020) acrescentando as importantes contribuições de Dias Sobrinho (1995, 2003, 2008), Azevedo e Caseiro (2022), Cabrito (2009, 2011) e Peixoto *et al.*, que problematizam a polissemia do conceito e as disputas político-ideológicas em torno da qualidade, especialmente quando submetida às lógicas da *accountability*, da eficiência e da competitividade mercadológica.

A relação entre as instituições educativas e o sistema econômico está fundamentada principalmente em Harvey (2008, 2014), Sguissardi (2014, 2020), Silva Júnior e Sguissardi (2013), Oliveria e Amaral (2020), Verhine (2012), Assis e Oliveria (2013), Ball (2010), Andrade (2019), Laval (2016, 2019), Afonso (2010). Esses autores oferecem fundamentos para a compreensão das dinâmicas estruturais do capitalismo, da racionalidade neoliberal, da reconfiguração do trabalho docente e do papel da educação na reprodução das relações de dominação.

Os procedimentos metodológicos estão fundamentados, principalmente, em Gamboa (2013, 2018), Frigotto (1997, 2001), Marx e Engels (2007), Marx (1985, 2008) Cury (1986), Konder (2008), Goldemberg (2004) e Bardin (1977), incorporando também os fundamentos teórico-metodológicos de Kosik (1976), Lukács (2012) e Mészáros (2006). Esses autores são fundamentais para sustentar a adoção do materialismo histórico-dialético como referencial teórico e metodológico, permitindo analisar a realidade social como uma totalidade concreta, historicamente determinada, atravessada por contradições, mediações, hegemonias e processos de reprodução social.

Dessa forma, as categorias totalidade, mediação, contradição, reprodução e hegemonia orientam a análise, possibilitando compreender como as políticas de avaliação, especialmente o Sinaes, se constituem como instrumentos de regulação, controle e reprodução da lógica do capital, mas também como espaços de disputa e resistência, a depender das forças sociais em movimento.

Quanto à estrutura, esta tese está organizada em introdução, quatro capítulos centrais e considerações finais. Na Introdução, procedeu-se a problematização, contextualização e delimitação do objeto de estudo, além de apresentar a justificativa, os objetivos (geral e específicos). Foram apresentados, também, os pressupostos da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados, fundamentados no materialismo histórico-dialético.

O primeiro capítulo aborda a trajetória da avaliação da Educação Superior no Brasil, desde o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (Paru) até o Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como "Provão". Descreve-se o contexto político e educacional que levou à criação do ENC, no ano de 1996, e como este foi concebido para avaliar os conhecimentos e habilidades básicas dos estudantes concluintes dos cursos de graduação, proporcionando um indicador da qualidade da Educação Superior, fundamentado em um exame de larga escala.

Discorre-se sobre a criação do Paru, na década de 1980, como uma das primeiras tentativas de sistematizar a avaliação das universidades brasileiras e faz-se uma análise das limitações desse programa e críticas a ele, incluindo a falta de uma abordagem mais integrada e a resistência de algumas instituições em aderir a essa avaliação. Em seguida, trata-se do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), criado nos anos 1990 como uma evolução do Paru, visando a uma avaliação mais abrangente e integrada, que incluísse a autoavaliação institucional como um componente central.

O segundo capítulo apresenta o histórico do Sinaes e sua relação com a regulação e a supervisão. Traça-se a trajetória do Sinaes desde sua criação, destacando os marcos históricos e as principais mudanças e reformas implementadas ao longo dos anos, ou seja, de 2004 a 2024. O capítulo aborda também o papel da regulação e supervisão no contexto da avaliação da Educação Superior. Trata da institucionalização da Secretaria de Regulação da Educação Superior (Seres). Detalha como os órgãos reguladores estabelecem padrões e critérios para a avaliação das Instituições de Educação Superior.

Além disso, faz-se uma análise da proposta de criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (Insaes), concebido com o objetivo de fortalecer os processos de regulação, supervisão e avaliação da Educação Superior. São detalhados os objetivos, a estrutura e as funções do Insaes, destacando sua missão de assegurar a qualidade da Educação Superior no Brasil. O capítulo também aborda os processos de (des)regulamentação e de flexibilização da avaliação da Educação Superior, evidenciando seu enfraquecimento diante da regulação, bem como a instituição da visita externa virtual *in loco* como parte do processo.

No terceiro capítulo, aborda-se o polissêmico conceito de qualidade da Educação Superior, explorando os diferentes aspectos que a influenciam. A qualidade na Educação Superior é uma noção complexa e multifacetada, refletindo uma diversidade de perspectivas e interesses. Entre os aspectos abordados, destacam-se os critérios utilizados para os ranqueamentos das IES, que, muitas vezes, baseiam-se em indicadores quantitativos. O capítulo também explora a qualidade pautada em aspectos socialmente referenciados, cuja perspectiva busca articular de maneira integrada o processo pedagógico, a melhoria da aprendizagem dos alunos, as condições de vida e a formação dos professores (Dourado; Oliveira, 2009).

O quarto capítulo apresenta a pesquisa realizada na UEG, no segundo semestre de 2023 e no primeiro semestre de 2024. São apresentados os resultados, a análise e a discussão dos dados empíricos. A amostra¹⁵, composta por 533 estudantes, 70 professores e 11 coordenadores de curso, o que corresponde a 21,9% de estudantes 24,2% de professores e 64,7% de coordenadores da UEG Anápolis¹⁶. Foram coletadas informações sobre a repercussão do Sinaes na UEG, na qualidade da educação, na relação entre avaliação e docência e a efetividade das políticas de autoavaliação¹⁷.

Por fim, as Considerações Finais retomam os problemas e os objetivos que nortearam o estudo, articulando-os aos achados teóricos e empíricos construídos ao longo da pesquisa. Buscou-se responder às perguntas formuladas na introdução, evidenciando como o Sinaes, ao longo de suas duas décadas de existência, tem produzido repercussões ambíguas sobre a docência na UEG. As Considerações Finais também apresentam as contribuições do estudo para o campo da política educacional, indicando limites e possibilidades da avaliação como instrumento de transformação institucional e reafirmando a necessidade de fortalecimento do papel público do Estado na regulação da Educação Superior.

¹⁵ Dados do universo de pesquisa estão detalhados no capítulo 4.

¹⁶ Dados coletados em junho de 2024 no Business Intelligence (BI) da UEG. Disponível em: <https://www.dados.ueg.br/pentaho/api/repos/dashboard/app/index.html#>

¹⁷ Os instrumentos de coleta de dados estão nos apêndices A, B e C.

CAPÍTULO 1 - CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ANTECEDENTES DO SINAES

*Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor.
(Paulo Freire)*

A avaliação no contexto da Educação Superior tem sido objeto de debates e disputas entre diferentes concepções. De um lado, a abordagem democrático-emancipatória, que busca uma avaliação mais participativa, centrada no desenvolvimento humano integral e na promoção da autonomia e da cidadania. Por outro lado, há a perspectiva regulatória, que enfatiza a avaliação como um instrumento de controle e fiscalização, voltado para o cumprimento de padrões e metas pré-estabelecidos. Este capítulo analisa essas concepções de avaliação, explorando seus fundamentos teóricos e suas implicações práticas na Educação Superior. A regulação é considerada como uma função inerente ao Estado, necessária para garantir padrões mínimos de qualidade, credenciamento de instituições e fiscalização de políticas públicas. A emancipação é compreendida como um processo que visa o fortalecimento da autonomia institucional, o desenvolvimento coletivo, a reflexão crítica sobre os próprios processos educativos e a construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada (Dias Sobrinho, 2003).

Também se discute a influência do neoliberalismo na Educação Superior, com destaque para o Consenso de Washington¹⁸. Esse contexto neoliberal tem repercutido significativamente nas políticas educacionais, moldando muitas vezes as práticas de avaliação e de regulação na Educação Superior, refletindo uma lógica que enfatiza a eficiência, a competição e a busca por resultados quantificáveis. Esse acordo, firmado na década de 1990, propôs uma série de medidas voltadas para a liberalização e a privatização da economia, tendo efeitos significativos nas políticas educacionais. Nesse contexto, são analisadas as principais características do neoliberalismo e como têm refletido na Educação Superior, especialmente no que diz respeito à avaliação e à regulação.

A trajetória das políticas de avaliação da Educação Superior é marcada por diferentes abordagens. Desde sua instituição, essas políticas passaram por transformações, influenciadas por contextos políticos, sociais e econômicos diversos. Neste capítulo, faz-se um mapeamento

¹⁸ A expressão *Consenso de Washington* surgiu da denominação dada por John Williamson, economista e pesquisador do *Institute of International Economics*, sediado em Washington, para a convergência de pensamento sobre as políticas públicas dos anos 1980, a partir dos governos de Ronald Reagan e George Bush. Referia-se às ideias das principais autoridades da economia mundial: a alta burocracia das agências econômicas do governo dos Estados Unidos, o Federal Reserve Board, as agências financeiras internacionais, membros do Congresso norte-americano e consultores econômicos de maior poder simbólico internacional (Martins, 2015).

das políticas que antecederam o Sinaes, destacando seus principais marcos, debates e desafios.

O contexto histórico selecionado busca aprofundar a compreensão das políticas estatais, nesse período, e examinar em que medida essas diversas abordagens contribuíram para a implementação do Sinaes, bem como na sua configuração atual. Essa análise temporal é essencial para compreender as implicações dessas políticas na Educação Superior da época e para avaliar suas repercussões nos anos subsequentes. A historicidade no método dialético enfatiza a importância de se compreender os fenômenos sociais em seu contexto histórico específico, evitando análises simplistas ou estáticas. Isso implica reconhecer que as condições e as relações sociais estão em constante transformação e que qualquer análise ou interpretação deve levar em conta essa dinâmica histórica. Conforme Frigotto (1997, p. 71), “propor-se falar da dialética como método de investigação é, ao mesmo tempo, abordar um tema candente e relevante política, ideológica e teoricamente [...]”

A análise dessas políticas e sua evolução ao longo do tempo permite compreender não apenas a implementação do Sinaes, mas também as influências e os debates que moldaram a concepção de avaliação na Educação Superior no Brasil.

1.1 Avaliação na Educação Superior: emancipação e regulação

Assis e Amaral (2013) destacam que desde os anos de 1970 a pós-graduação *stricto sensu* possui um processo de avaliação, implementado pela Coordenação de Pessoal de Nível superior (Capes). Em nível de graduação, nos anos 1980, a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andes) coordenou discussões sobre o sistema de avaliação superior no Brasil. Rodrigues (2003) ressalta que a Andes promoveu discussões, objetivando superar as tensões que envolviam o meio acadêmico, propondo então a avaliação institucional.

Para Dias Sobrinho (2000), nesse período, a necessidade de avaliação surge da crise econômica e social, que impulsionou a adoção da avaliação como mecanismo de distribuição de recursos escassos e de gestão de orçamentos insuficientes. Segundo o autor, a avaliação não é — e não deveria ser — instrumento de medida de atividades realizadas por indivíduos, nem um modo de exposição pública de fragilidades ou ineficiências individuais. Ao contrário, deve assumir um caráter formativo e de aprendizagem, suscitando reflexões filosóficas, éticas e políticas sobre a universidade. Nesse sentido, a avaliação deve envolver coletivamente os diversos sujeitos que compõem a comunidade acadêmica, buscando, inclusive, o diálogo com a comunidade externa, de forma participativa e democrática.

Ainda nessa perspectiva, Afonso (2000) destaca que, ao longo da década de 1980, as emergentes políticas neoliberais e neoconservadoras deram novo impulso aos mecanismos de responsabilização, devido à convergência dos modelos de prestação de contas e os pressupostos dessas políticas. Considera-se, nesse contexto, o direito de os pais escolherem a educação, sendo eles vistos como consumidores, e a sua relação com a publicação dos resultados da educação escolar — entendidos, nessa lógica, como produtos. Esses resultados considerados necessários para fundamentar as escolhas. Nesse modelo de mercado, a avaliação é predominantemente quantitativa, e a publicação dos resultados é uma condição essencial.

Esse modelo de responsabilização atribui um papel central às estruturas hierárquicas de administração e aos gestores a responsabilidade pelos resultados educacionais. Parte-se do pressuposto de que esses gestores tenderão a criar mecanismos de controle organizacional para garantir as condições necessárias para alcançar os resultados esperados (Afonso, 2000). Consequentemente, o modelo tende a reforçar tanto o controle interno dos sistemas educacionais e das escolas quanto o controle externo, aberto às demandas do mercado.

O amplo processo de reforma da educação brasileira, historicamente, tem enfatizado a importância da avaliação. Essa ênfase abrange aspectos legais, culturais, ideológicos e políticos, como evidenciado principalmente a partir da década de 1980, quando ganharam destaque, em todos os níveis de ensino, debates sobre a avaliação, suas formas de implementação e de acompanhamento. Segundo Gouveia *et al.* (2005), esse debate foi introduzido no âmbito científico e acadêmico com o objetivo de buscar um entendimento e uma crítica dos padrões de qualidade da educação no país.

De acordo com Fávero e Semeraro (2002), a democratização dos espaços sociais, do acesso aos bens e aos serviços, especialmente à educação com qualidade, é a chave para que ocorra uma transformação dos cidadãos no sentido de não permitir que sejam subjugados pelos detentores dos mecanismos políticos e meios de produção e de comunicação, em geral, definidores das “tendências” do mercado e do consumo.

Nesse contexto, as discussões de Freitag (1995) acerca de organizações sociais e instituições sociais são fundamentais para uma compreensão mais profunda das contradições dos processos de avaliação da Educação Superior. Uma organização social é descrita pela sua natureza instrumental, regida pela lógica da adaptação dos meios ao fim específico a que visa (Dias Sobrinho, 2003). Esse tipo de organização caracteriza-se por ser autorreferencial, autossuficiente, comprometida com o conhecimento prático e a obtenção de resultados concretos. Nesse contexto, a gestão, o planejamento, a eficácia, o sucesso e a eficiência desempenham um papel central, tornando-se não apenas meios, mas também fins em si

mesmos, funcionando como critérios internos de validação e legitimação da própria organização (Freitag, 1995).

Por outro lado, uma instituição, enquanto prática social, tem como objetivo fundamental promover o desenvolvimento e a perpetuação dos valores sociais. Esse propósito implica a necessidade de um reconhecimento público de sua legitimidade e autonomia. Dessa forma, a instituição busca não apenas atingir metas práticas, mas também desempenhar um papel essencial na construção e na preservação dos fundamentos culturais e éticos da sociedade (Freitag, 1995). Dias Sobrinho (2003, p. 33) defende que a “instituição universitária se distingue, por sua autonomia, das demais instituições sociais, mas precisa ser referendada e reconhecida externamente, ou seja, socialmente”. Logo está comprometida com os fins reconhecidos socialmente e por seus valores.

Essa relação entre a universidade e a sociedade, pautada simultaneamente pela autonomia e pela necessidade de legitimação social, é ressaltada por Chauí (2003), ao considerar que a universidade, como instituição social, reflete e representa, de maneira própria, a estrutura e o funcionamento da sociedade como um todo. Nesse espaço, a presença de opiniões, atitudes e projetos divergentes evidencia as divisões e contradições inerentes ao tecido social. A relação intrínseca ou expressiva entre a universidade e a sociedade é fundamental para compreender o fato de que, desde o seu surgimento, a universidade pública tem sido uma instituição social — uma ação social enraizada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas responsabilidades. Isso se baseia em um princípio de diferenciação que lhe confere autonomia em relação a outras instituições sociais. Para a autora, a relação entre universidade e sociedade é uma relação conflituosa.

É exatamente por ser uma instituição social diferenciada e definida por sua autonomia intelectual que a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas (Chauí, 2003, p. 2).

A crítica de Chauí (1999) à transformação da universidade pública brasileira nos últimos anos, influenciada pela reforma do Estado¹⁹, constitui uma análise profunda das

¹⁹ A reforma do Estado da década de 1990, no Brasil, foi um conjunto de medidas e políticas públicas implementadas com o objetivo de reestruturar o papel do Estado na sociedade e na economia. Essa reforma foi influenciada por ideias neoliberais e pelo Consenso de Washington, buscando, principalmente, reduzir o tamanho do Estado, aumentar a eficiência na prestação de serviços públicos e promover a abertura econômica e a privatização de empresas estatais (Bresser Pereira, 1997).

distinções entre instituição social e organização social, destacando seus efeitos concretos na dinâmica da universidade. Chauí observa que a designação do setor educacional como um serviço não exclusivo do Estado, dentro da reorganização estatal, implica uma mudança fundamental na concepção da educação, que deixa de ser considerada um direito para ser encarada como um serviço. Essa reconfiguração também significa uma transição da educação como serviço público para a perspectiva de um serviço passível de ser privado ou privatizado.

De acordo com Chauí (1999), a reforma parte de um pressuposto ideológico central, segundo o qual o mercado é visto como detentor da racionalidade sociopolítica e como agente principal na promoção do bem-estar social. Esse entendimento desloca os direitos sociais — como saúde, educação e cultura — para a esfera dos serviços regulados pela lógica de mercado. Com isso, observa-se uma retração do espaço público democrático, no qual os direitos são garantidos, ao mesmo tempo em que se amplia o espaço privado, não apenas nas atividades vinculadas à produção econômica, como seria esperado, mas também, de forma inadmissível, no campo dos direitos sociais historicamente conquistados.

A reforma do Estado, conforme interpretada pela autora, categoriza a universidade como uma organização social, em oposição à sua caracterização como instituição social. Chauí argumenta que essa diferenciação é significativa, uma vez que uma organização social, ao contrário de uma instituição social, define-se por práticas sociais delineadas por sua administração, tais como gestão, planejamento, previsão, controle e sucesso. Dessa forma, não se envolve em questionamentos sobre sua própria existência, função e posicionamento na luta de classes, elementos essenciais para a instituição social universitária.

Chauí (1999) ressalta essa divergência entre instituição e organização ao afirmar que a instituição social universitária busca a universalidade, enquanto a organização reconhece que sua eficácia e sucesso estão intrinsecamente ligados à sua particularidade. Isso implica que, enquanto a instituição tem a sociedade como seu princípio orientador e referência normativa, a organização se autoafirma, participando de um processo competitivo com outras que compartilham os mesmos objetivos.

A distinção entre organizações sociais e instituições sociais enfatiza a complexidade das dinâmicas sociais, conforme discutido por Dias Sobrinho (2003). O autor, ao abordar a diferenciação entre as duas concepções, relaciona-as à concepção de avaliação - aquelas vinculadas à regulação e ao controle, e estas à abordagem educativa ou diagnóstico-formativa. De acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 37), a abordagem da avaliação como regulação não requer qualquer exercício de reflexão ou questionamento, "os significados (da eficiência, sucesso, lucro e seus meios, como o planejamento organizacional, administração eficaz...) já

estão estabelecidos e se completam em si mesmos", restando apenas a tarefa de medi-los. Para o autor, os conceitos não são antagônicos, mas sim formas de orientar a avaliação conforme diferentes projetos políticos e educacionais. Não se trata de eliminar a regulação, mas de transformar seu sentido e função a serviço da emancipação institucional e social, e não ser mecanismo punitivo ou classificatório. Assim, a avaliação

deverá, portanto, ser concebida como um amplo processo de conhecimento, interpretação, atribuição de juízos de valor, organização e instauração de ações e metas para melhorar o cumprimento das finalidades públicas e sociais das instituições. Essas atividades de discussão, análise, valoração, tomadas de decisão e ação relativamente às prioridades de cada instituição devem ter caráter social. Em grande parte, devem ser realizadas coletivamente e segundo as práticas institucionais. A avaliação não deverá ser realizada, então, como um processo de controle, punição ou premiação; mais propriamente, deve ser um processo integrado às estruturas pedagógicas, científicas e administrativas, com a finalidade principal de melhorar o cumprimento da responsabilidade social das IES, por meio de um aumento consistente da profissionalização dos docentes, revisão crítica dos currículos, programas, práticas pedagógicas, valor científico e social das pesquisas, impactos e inserção institucional na comunidade local, nacional e mundial etc. (Dias Sobrinho, 2003, p. 43).

As contribuições de Dias Sobrinho (2003) destacam-se ao esboçar de forma nítida as fronteiras em constante movimento, por vezes difíceis de identificar, entre várias concepções de avaliação, abrangendo, entre outras, essa dicotomia: formação e regulação. Dias Sobrinho (2003) adverte inicialmente sobre a equivocada interpretação das ações regulatórias como uma avaliação no sentido restrito do termo. “Sob o domínio do ‘Estado Avaliador’ dos últimos anos, a avaliação da Educação Superior tem sido praticada como instrumento privilegiado de regulação” (Dias Sobrinho, 2003, p. 31).

O autor destaca ainda que tais ações não apenas constituem uma parte essencial da agenda de modernização e privatização, mas também estão interligadas à transnacionalização e à funcionalização econômica da educação. Observando que, na avaliação, tem se evidenciado a regulação, Dias Sobrinho complementa que

vem exacerbando sua dimensão burocrático-legalista de controle, modelação, ajustamento e fiscalização. [...] **As ações de regulação – entendidas equivocadamente como avaliação** – se desenvolvem como parte essencial da agenda de modernização e privatização, em que as instituições educativas são levadas a adotar mentalidades, práticas e formas de organizações voltadas a seus interesses próprios e privados (Dias Sobrinho, 2003, p. 35, grifo nosso).

Na análise de Dias Sobrinho, evidencia-se uma crítica à forma como a avaliação na educação tem sido conduzida com ênfase excessiva na dimensão burocrático-legalista, em detrimento de uma abordagem mais ampla e formativa.

Essa preocupação dialoga com a análise de Sguissardi (2006) sobre o “Modelo Capes de avaliação” para a Educação Superior na graduação e na pós-graduação. Para o autor, a análise de um determinado conjunto de avaliações desse modelo suscita algumas indagações, cujas respostas poderiam contribuir para a compreensão das atuais políticas de avaliação da pós-graduação tanto no Brasil, como em países centrais ou da semiperiferia²⁰. As questões trazidas por Sguissardi são pertinentes também para pensar a avaliação da Educação Superior, principalmente em relação à natureza da avaliação — se é avaliação educativa e diagnóstico-formativa ou se é uma avaliação destinada a fins de regulação e controle para acreditação²¹ ou garantia pública de qualidade.

Sguissardi (2006, p. 54) “alerta quanto a não se confundir avaliação (educativa) com prestação de contas, com mensuração e, menos ainda, com mero controle, porque sua intencionalidade seria ‘radicalmente distinta da simples regulação’. A avaliação educativa ou diagnóstico-formativa “não se submeteria à lógica da classificação, da comparação competitiva entre realidades distintas, bem como do controle que visa à conformidade e à conservação” (Sguissardi, 2006, p. 54). Nessa perspectiva, Dias Sobrinho (2003) ressalta que a avaliação educativa vai muito além de uma mera medição ou verificação, demanda a construção coletiva de um pensamento acerca da filosofia educativa, dando origem a questionamentos sobre os significados éticos, políticos, filosóficos, ou seja, aspectos profundamente humanos que a instituição, em sua totalidade, está promovendo por meio de suas ações sociais e educativas.

Sguissardi (2006) defende o caráter público e social da avaliação, fundamentado na premissa de que a educação é um bem público, um direito do cidadão e uma incumbência do Estado. Todas as instituições de Educação Superior, “independentemente de sua natureza

²⁰ Países centrais e periféricos - O termo passou a ser utilizado a partir da década de 1950. Os países centrais são os países ricos e desenvolvidos economicamente, socialmente e industrialmente, e que não apresentam grandes desigualdades sociais; além de influenciarem diretamente na economia dos países periféricos. Como exemplos, podemos citar Estados Unidos, Inglaterra e França. Os países periféricos são os países mais pobres, onde o processo de industrialização aconteceu de forma tardia. Apresentam grandes desigualdades sociais e são extremamente influenciados e dependentes da tecnologia e investimento dos países centrais. Por exemplo: Índia, África do Sul, Brasil, Venezuela (Lemos; Lins, 2019). Já países da semiperiféricos (ou emergentes) são aqueles que estão em desenvolvimento econômico e social, com características de ambos os extremos.

²¹ A acreditação é figura presente em vários sistemas de Educação Superior no mundo e, essa presença ocorre devido aos movimentos de globalização e mercantilização do ensino, que impulsionaram o aumento do número de instituições privadas e a transformação da educação em negócios (Polidori; Carvalho, 2016, p. 822).

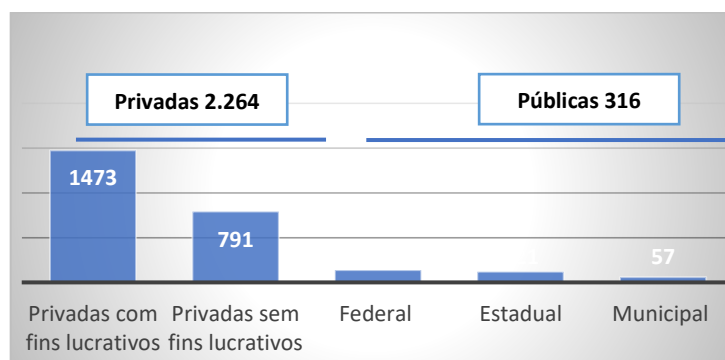
jurídica, de sua mantenedora, de dependências administrativas e de suas vocações institucionais, têm uma responsabilidade pública e uma finalidade social” (Sguissardi, 2006, p. 55).

No entanto, a transformação da avaliação da Educação Superior em um processo regulatório é um fenômeno complexo e multifacetado, influenciado por diversos fatores. Essa mudança está relacionada, em grande medida, a uma evolução nas políticas educacionais e na percepção do papel do Estado no monitoramento, na garantia da Educação Superior e na expansão da Educação Superior privada, conforme estudos de Dias Sobrinho (2003, 2008, 2010); Sguissardi (2006); Chauí (2003); Barreyro e Rothen (2006, 2008); Gouveia *et al.* (2005); Barroso (2005); Sguissardi (2003, 2006, 2013); Schneider e Nardi (2015); Cabral Neto (2012) entre outros.

Além da distinção na abordagem da avaliação entre o viés educativo, característico das instituições sociais, e o enfoque regulatório, típico das organizações sociais, Sguissardi (2003) ressalta uma segunda diferenciação entre essas duas perspectivas. Essa distinção pode ser identificada nas razões fundamentais que explicam a proeminência da avaliação vinculada à regulação e ao controle. A crise e a substituição do Estado de Bem-Estar, a ascensão do neoliberalismo na economia, a reconfiguração do Estado — marcada pela ampliação de seu setor privado e pela restrição do setor público —, além do fortalecimento das garantias crescentes ao capital em detrimento dos direitos trabalhistas, convergiram para transformar a avaliação em uma ferramenta de regulação e de controle, tornando-a um instrumento a serviço do poder hegemônico (Sguissardi, 2003, p. 55).

Nesse sentido, as críticas de Laval (2019) sobre a mercantilização da educação ganha relevância quando se observa expansão do Educação Superior, especialmente a partir dos dados do Censo de 2023. Essa expansão reflete a crescente influência da lógica de mercado nas políticas educacionais.

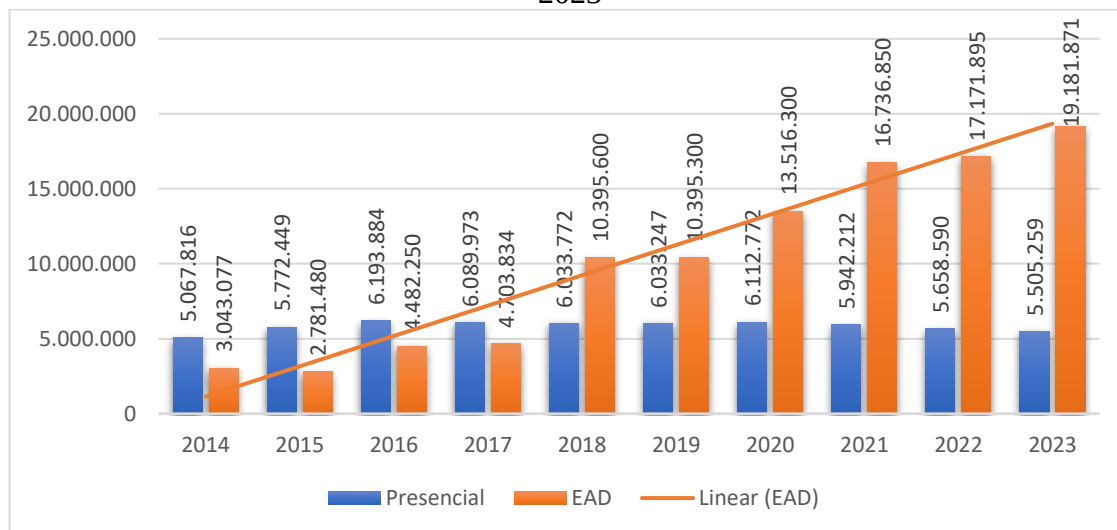
Gráfico 1 - Instituições por categoria administrativa - Censo 2023



Fonte: Elaborado pela autora com base em IBGE, Censo 2023.

O Censo de 2023 registrou 2.580 instituições de Educação Superior, das quais 87,8% (2.264) são privadas e apenas 12,2% (316), públicas. A rede privada foi responsável por 95,9% (23.681.916) das mais de 24,6 milhões de vagas ofertadas, enquanto a rede pública ofertou apenas 4,1% (1.005.214). Além disso, a modalidade de Educação a Distância (EaD) representou o maior número de vagas, evidenciando uma tendência de massificação da Educação Superior por meio de formatos mais flexíveis. No Gráfico 2, são apresentados os dados de evolução das vagas ofertadas na modalidade presencial e na modalidade a distância, no período de 2014 a 2023, possibilitando uma visão geral desse período.

Gráfico 2 - Vagas ofertadas em cursos de graduação por modalidade de ensino de 2014 a 2023



Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil, Inep, 2024.

Os dados mostram uma mudança estrutural na oferta de vagas ao longo da última década, marcada pela queda gradual na modalidade presencial e pelo crescimento na modalidade a distância. Entre 2014 e 2023, a oferta de vagas presenciais oscilou entre 5 e 6 milhões, com um pico em 2020 (6.112.772 vagas), seguido de um declínio contínuo nos anos subsequentes, atingindo 5.505.259 vagas em 2023, valor inferior ao registrado em 2016. Tal tendência revela um processo de desaceleração da expansão presencial, o que pode ser interpretado como resultado das restrições orçamentárias, da diminuição dos investimentos públicos em Educação Superior, especialmente após a EC 95/2016²², e da priorização de

²² A EC 95/2016, também conhecida como Emenda do Teto de Gastos, estabeleceu o Novo Regime Fiscal (NRF) no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, o qual estava previsto por vinte exercícios financeiros (Brasil, 2016g). Essa medida de ajuste fiscal atendia à lógica imposta pelo consenso neoliberal para as nações subdesenvolvidas ou em desenvolvimento, que pode ser sintetizada no tripé "superávit primário, meta inflacionária e câmbio flutuante", cujo resultado já se sabe: aprofundamento da desigualdade social e da recessão econômica e geração de lucros exclusivos e exorbitantes para muito poucos (Mariano, 2017).

modelos educacionais menos onerosos por parte das instituições privadas. Em 2023, a Lei complementar n. 200 revogou o teto e instituiu um novo arcabouço fiscal, vinculando o crescimento das despesas à variação das receitas (Brasil, 2023a). Embora mais flexível, esse novo regime mantém a ênfase no controle fiscal, limitando a ampliação de políticas públicas, inclusive no campo da Educação Superior.²³

Em contrapartida, a modalidade EaD apresenta uma curva de crescimento acentuada e ininterrupta, especialmente a partir de 2018. O número de vagas ofertadas saltou de 4.703.834 em 2017 para 10.395.600 em 2018, mais do que dobrando em um único ano. Esse crescimento prossegue de forma exponencial, chegando a 19.181.871 vagas em 2023, representando quase quatro vezes o volume de vagas presenciais no mesmo ano. Essa tendência indica uma reconfiguração do modelo de expansão, agora fortemente ancorado na modalidade a distância.

No ano de 2023, na modalidade EaD, a oferta de vagas foi de 77,2% (19.181.871); já as presenciais representaram 22,8% (5.505.259). Esse avanço da EaD é particularmente expressivo no setor privado, que tem se apropriado da modalidade como estratégia de mercado, aproveitando-se da menor exigência de infraestrutura física, da flexibilização regulatória e da alta rentabilidade proporcionada por modelos de ensino padronizados, com intenso uso de tecnologias e redução da interação pedagógica.

Conforme argumenta Laval (2019), esse fenômeno insere-se no contexto mais amplo da mercantilização da educação, no qual as instituições passam a funcionar segundo a lógica empresarial com redução de custos, aumento da escala e padronização dos processos, muitas vezes em prejuízo da qualidade do ensino e da formação crítica dos estudantes. Sguissardi (2003) e Dias Sobrinho (2005) reforçam essa crítica ao avaliarem que a expansão sob a lógica do capital tende a despolitizar o processo educacional, tornando-o um serviço vendido em larga escala, cuja eficácia é medida por indicadores quantitativos, e não por critérios formativos e sociais.

Embora o crescimento das vagas EaD possa ser apresentado como indicador de ampliação do acesso, trata-se, muitas vezes, de uma expansão excludente em termos qualitativos, que amplia desigualdades educacionais ao oferecer, principalmente para as classes

²³ Para aprofundar o tema, sugere-se a leitura de SALA, Mauro; PIOLLI, Evaldo. O novo PNE e o arcabouço fiscal: mínimo constitucional e meta de financiamento da educação em risco. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9030>. A leitura do artigo de Sala e Piolli (2023) contribui de forma para a compreensão crítica dos efeitos do novo arcabouço fiscal, instituído pela Lei Complementar n. 200/2023, sobre o financiamento da educação pública no Brasil. Os autores alertam para o risco de que, mesmo com a revogação formal do Teto de Gastos (EC n. 95/2016), os dispositivos do novo regime fiscal mantenham restrições orçamentárias que inviabilizam o cumprimento das metas do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2024–2034).

populares, uma formação flexível e muitas vezes precária, com pouca mediação docente. Nesse sentido, o modelo de expansão vigente contradiz os princípios de equidade e qualidade, desafiando o papel do Estado e dos mecanismos de avaliação, como o Sinaes, que deveriam assegurar o compromisso público com uma Educação Superior de qualidade socialmente referenciada.

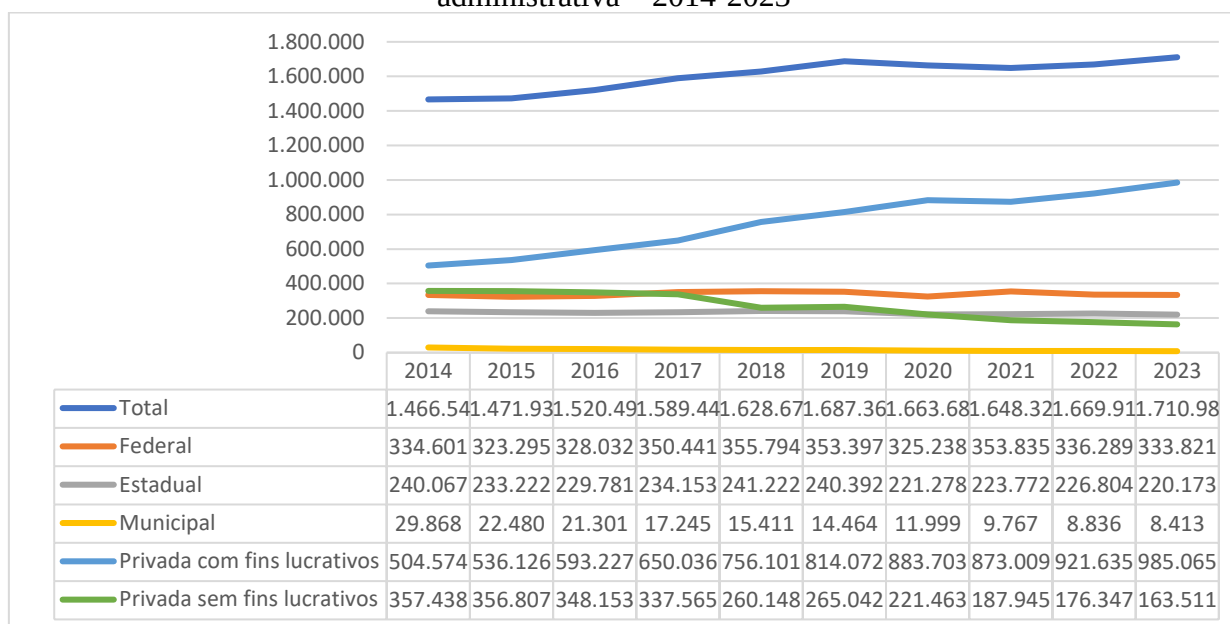
Esse panorama, no entanto, apresenta variações significativas entre os setores público e privado. Na rede pública, a maior parte dos ingressantes ocorreu em cursos presenciais, representando 85% (481.578), enquanto apenas 15% (87.511) ingressaram em cursos à distância. O movimento oposto verifica-se na rede privada, em que 73% (3.226.891) dos ingressantes ocorreram na modalidade EaD, contrastando com os 27% (1.198.012) matriculados em cursos presenciais. Esses dados revelam o papel central desempenhado pela EaD na expansão da Educação Superior privada, indicando uma tendência à consolidação de modelos de ensino massificados e de baixo custo.

O número de vagas ofertadas em 2023 foi um total de 24.686.700. O número de matrículas seguiu a tendência de crescimento dos últimos anos e chegou a 9.976.782 – um aumento de 5,6% entre 2022 e 2023: o maior desde 2014. Ainda assim, a oferta é bem superior à demanda. As instituições privadas concentraram a maioria dos matriculados: 79,3% (7.907.652) – um crescimento de 7,3%, no mesmo período. Já as instituições públicas registraram 20,7% (2.069.130) das matrículas – uma queda de 0,4%, no mesmo intervalo, 2014 a 2023 (Brasil, MEC, 2024a).

Houve mais de 4,9 milhões de ingressantes (estudantes que iniciaram um curso de graduação em 2023). Desses, 88,6% (4.424.903) na rede privada e 11,4% (569.089), na rede pública. O ingresso na modalidade EaD representou 66,4% (3.314.402) e em cursos presenciais foi de 33,6% (1.679.590) (Brasil, MEC, 2024a). Em contraponto ao panorama geral de ingressantes (em que o EaD supera o presencial), na rede pública especificamente, a maior parte dos ingressos ocorreu nas graduações presenciais: 85% (481.578). Os outros 15% (87.511) são alunos de cursos à distância. Esta diferença considerável também pode ser notada, porém ao contrário, na rede privada. Nesse caso, 73% (3.226.891) dos ingressos foram na modalidade EaD, enquanto 27% (1.198.012) ingressaram em cursos presenciais (Brasil, MEC, 2024a).

Em relação às licenciaturas, o Gráfico 3 mostra a evolução dos cursos no período de 2014 a 2023.

Gráfico 3 - Matrículas de graduação na modalidade de ensino licenciatura, por categoria administrativa – 2014-2023



Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil. Inep, 2024a.

Entre os anos de 2014 e 2023, o número total de ingressantes nos cursos de licenciatura foi de 1.466.548 para 1.710.983, revelando uma expansão de aproximadamente 16,7%. No entanto, ao se observar a distribuição por categoria administrativa, essa expansão revela-se assimétrica e concentrada na rede privada com fins lucrativos, cujos ingressos saltaram de 504.574 em 2014 para 985.065 em 2023 — um crescimento de mais de 95% no período. Em contraste, as instituições públicas federais, estaduais e municipais apresentaram estabilidade ou leve declínio. As instituições privadas sem fins lucrativos, por sua vez, também registraram queda acentuada, passando de 357.438 ingressos em 2014 para 163.511 em 2023 (redução de mais de 54%).

Esses dados reforçam que a expansão da Educação Superior na última década tem ocorrido sob a hegemonia do setor privado com fins lucrativos, em especial via modalidade EaD, conforme dados do Gráfico 2. A retração do setor público e a perda de espaço das instituições sem fins lucrativos indicam não apenas um processo de desresponsabilização do Estado, mas também uma clara financeirização da Educação Superior, marcada pela lógica da competitividade, do lucro e da eficiência de mercado.

Esse contexto de expansão assimétrica encontra legitimação nos instrumentos de avaliação do Sinaes, que, ao priorizarem indicadores como CPC, IGC e Enade, tendem a naturalizar a desigualdade estrutural entre instituições, sem considerar suficientemente os aspectos qualitativos e formativos das diferentes realidades institucionais. Conforme Sguissardi

(2003) e Dias Sobrinho (2005), a avaliação torna-se, assim, um instrumento de validação da lógica mercantil e não de indução da qualidade e da democratização do acesso com equidade.

Além disso, os dados confirmam a crítica de Laval (2019) quanto à entrada da lógica empresarial no campo educacional: a Educação Superior é tratada como produto, o estudante como cliente, e a instituição como empresa prestadora de serviços. Nesse modelo, a avaliação pública cumpre a função contraditória de conferir credibilidade estatal à expansão mercantil, mesmo quando esta realiza-se em condições pedagógicas precarizadas. Conforme dados do Censo 2023 do total de 1.710.983, somente 566.944 matrículas foram realizadas na modalidade presencial e 1.144.039 na modalidade EaD. Em relação número de concluintes nas licenciaturas, em 2023, houve um total de 232.498, em que 85.129 desses concluintes foi na modalidade presencial e 147.369 na modalidade a distância (Brasil, 2024a).

Minhoto, Bielschowsky e Aguiar (2022) fizeram uma análise da expansão dos cursos de Pedagogia no Brasil, no período de 1999 a 2021. Nessa análise, mostram que a expansão dos cursos tem sido conduzida por grandes grupos privados, com forte predominância da modalidade EaD, altas taxas de evasão e desempenho insuficiente no Enade — [conceitos 1 e 2](#), em comparação com instituições públicas federais e estaduais. Para os autores, esse resultado foi denominado de “deformação em larga escala, pautado pela exclusão de um grande contingente de graduandos aliado àqueles que obtêm o diploma em cursos de baixíssima qualidade no Enade” (Minhoto; Bielschowsky; Aguiar, 2024, p. 16). Nesse aspecto, o Sinaes, ao adotar CPC e IGC baseados principalmente no Enade, acaba legitimando a expansão de cursos de baixa qualidade, transformando-se em um instrumento de regulação a serviço da lógica de mercado, como critica Sguissardi (2003).

A análise pode destacar que o curso de Pedagogia — responsável por formar professores da Educação Básica — está sendo apropriado por instituições privadas com fins lucrativos, muitas delas denominadas universidades, mas sem cumprir os princípios constitucionais da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Para Pimenta, Pinto e Severo (2022, p. 9), houve uma redução do setor público nas matrículas do curso de Pedagogia. Para eles, essa “[...] combinação de estudantes em condições mais desfavoráveis ingressarem em instituições de ensino pouco comprometidas com a qualidade dos cursos evidencia um dos maiores desafios na área de formação das/os professoras/es[...]”.

Essa expansão, predominantemente no setor privado e na modalidade EaD, indica uma tendência da Educação Superior, o que significa uma reconfiguração de sua estrutura. Tal realidade favorece a racionalidade empresarial e revela uma orientação política que subverte os princípios da educação como direito social. Trata-se de um processo que intensifica

desigualdades, fragiliza o papel das instituições públicas e esvazia o compromisso com a formação crítica. A compreensão dessa dinâmica é essencial para refletir sobre os rumos da avaliação e da regulação no país, especialmente diante dos desafios colocados à qualidade, à equidade e à função pública da universidade.

1.2 Neoliberalismo e (des)regulamentação da Educação Superior

Em novembro de 1989, autoridades do governo dos Estados Unidos e representantes de organismos financeiros internacionais sediados em Washington, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) reuniram-se para discutir questões relacionadas à América Latina. O encontro, convocado pelo "*Institute for International Economics*" com o tema "Ajuste na América Latina: quanto avançamos?", teve como propósito avaliar as reformas econômicas implementadas nos países da região. Além dos participantes norte-americanos, diversos economistas latino-americanos estiveram presentes para compartilhar as experiências de seus países. As conclusões dessa reunião foram informalmente denominadas como "Consenso de Washington" (Batista Júnior, 2009). Silva Júnior e Sguissardi (2013, p. 153) esclarecem que o consenso teve "o objetivo de sistematizar (e buscar acordo sobre) as principais diretrizes de política econômica com base no ideário neoliberal e que deveriam ser implementadas pelos países participantes do encontro."

Batista Júnior (2009) esclarece que a relevância do Consenso de Washington reside na sua capacidade de reunir, de maneira integrada, elementos previamente dispersos e provenientes de diversas fontes, por vezes diretamente do governo norte-americano, em outras ocasiões de suas agências, do FMI ou do Banco Mundial. O pensamento neoliberal já havia sido apresentado de maneira abrangente pela entidade que promoveu a reunião em Washington, o "*Institute for International Economics*", por meio de uma publicação intitulada "Rumo ao crescimento econômico da América"²⁴.

A mensagem neoliberal que o Consenso de Washington registraria vinha sendo transmitida, vigorosamente, a partir do começo da Administração Reagan nos Estados Unidos, com muita competência e fartos recursos, humanos e financeiros, por meio de agências internacionais e do governo norte-americano. Acabaria cabalmente absolvida por substancial parcela das elites políticas, empresariais e intelectuais da região, como sinônimo de modernidade, passando seu receituário a fazer parte do discurso e da ação

²⁴ Título original: "*Towards Economic Growth in Latin America*". Em português "Rumo ao crescimento econômico na América Latina".

dessas elites, como se de sua iniciativa e de seu interesse fosse (Batista Júnior, 2009, p. 117).

A crítica principal de Batista Júnior (2009) refere-se à inconveniência de várias das prescrições do Consenso de Washington para a política econômica brasileira, entre as quais as recomendações não terem sido adaptadas às características individuais de cada economia nacional, ignorando aspectos específicos da estrutura econômica de cada país. Além disso, a exigência de adotar medidas do pacote proposto pelo FMI e pelo Banco Mundial para obter assistência e renegociar dívidas é questionada. Apesar de reconhecer a importância da estabilidade monetária e da resolução dos problemas fiscais do Estado, há críticas à visão de que políticas unilaterais de abertura total do comércio, liberdade de mercado e minimização do papel do Estado não atendem às necessidades da sociedade e da economia brasileira.

Batista Júnior (2009) ressalta que não houve formulações novas no Consenso de Washington; em vez disso, o objetivo foi simplesmente registrar, com aprovação, o nível de implementação das políticas que já haviam sido recomendadas em momentos distintos por diversas agências. Para o autor (2009, p. 123-124), o Consenso de Washington, em sua visão economicista dos problemas sociais, “não tratou tampouco de questões sociais como educação, saúde, distribuição da renda, eliminação da pobreza [...]”. As reformas sociais e as políticas seriam vistas como decorrência natural da liberalização econômica, isto é, deveriam emergir exclusivamente do livre jogo das forças da oferta e da procura num mercado inteiramente autorregulável, sem qualquer rigidez tanto no que se refere a bens quanto ao trabalho. O objetivo exclusivo das reformas seria estabelecer um mercado plenamente instituído, incluindo a educação.

No Brasil, nos anos 1990, mudanças políticas e sociais propiciaram a adoção de diretrizes globalizadas ou mundializadas, com foco em reformas no aparato estatal, o que repercutiu diretamente no sistema de Educação Superior do país. Essas políticas refletem as diretrizes do Consenso de Washington, um conjunto de princípios orientados para países em desenvolvimento, como era o caso do Brasil naquela época. Essas medidas foram concebidas para serem adotadas por países periféricos, estabelecendo diretrizes específicas, tais como disciplina fiscal, redução de gastos públicos, reforma tributária, adoção de taxas de juros de mercado, regime cambial de mercado, abertura comercial, facilitação do investimento estrangeiro direto sem restrições, privatização de empresas estatais, desregulamentação, desburocratização e respeito aos direitos de propriedade intelectual (Libâneo; Freitas, 2018).

Esse projeto propunha, também, a renegociação das dívidas externas dos países endividados, condicionada ao compromisso desses governos em implementar programas de

ajustes econômicos internos. Esses ajustes visavam possibilitar reformas institucionais de natureza liberal e facilitar a livre circulação de capital e investimentos internacionais, por meio de planos de estabilização econômica.

Adicionalmente, a ideia de mensuração de resultados, comumente associada ao Consenso de Washington, estendeu-se à educação. A avaliação do desempenho das instituições e dos estudantes, frequentemente baseada em critérios quantitativos, está alinhada com a lógica de mercado, em que o sucesso é frequentemente medido em termos de eficiência econômica e retorno financeiro (Ball, 2010). A influência do Consenso de Washington na concepção da educação como mercadoria reflete uma abordagem que busca alinhar os princípios do mercado com o setor educacional, muitas vezes em detrimento de considerações sociais, culturais e democráticas que tradicionalmente permeiam o ambiente educacional (Ball, 2010). Originada nas recomendações econômicas de instituições financeiras internacionais, nas décadas de 1980 e 1990, essa influência tem repercussões profundas nas políticas educacionais, especialmente nas políticas de avaliação, destacando-se pela ênfase na liberalização econômica, na privatização e na desregulamentação.

Para Sguissardi (2006), a crise e a substituição do Estado de Bem-Estar, juntamente com a transição para uma economia neoliberal, resultaram na reconfiguração do papel do Estado. Isso envolveu uma expansão do setor privado e restrições no âmbito público, além de um claro favorecimento ao capital em detrimento dos direitos trabalhistas. Nesse contexto, a avaliação emergiu como uma ferramenta poderosa de regulação e controle, sendo empregada como estratégia a serviço do poder hegemônico.

De acordo com Sampaio, Santos e Mesquita (2002), a partir da década de 1980, vários países, incluindo nações europeias, aderiram ao Consenso de Washington, influenciando suas práticas educacionais com estratégias distintas. Essas estratégias abrangem a redefinição do papel do Estado, que deixa de ser predominantemente financiador da educação para tornar-se regulador por meio de sistemas de avaliação. Além disso, envolvem a aplicação de critérios quantitativos para a avaliação de alunos, professores e instituições de ensino, a ênfase no caráter prático da educação, a tecnicização das ações e a orientação dos alunos para atender à demanda empresarial por formação profissional e técnica. Observa-se também a expansão da oferta de cursos rápidos e a distância, predominantemente por instituições privadas, a comercialização do ensino por meio de agências, a fetichização da educação e a introdução do conceito de “sociedade do conhecimento” associado ao uso da tecnologia informática.

No Brasil, essas ideias começaram a ser implementadas nos anos 1990 durante o governo de Fernando Collor, tendo continuidade nos governos subsequentes de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e demais. Sguissardi (2020, p. 213) esclarece que

essa racionalidade neoliberal chegou ao Brasil na esteira do decálogo do Consenso de *Washington* (1989) e irá ser gradativamente adotada tanto pelos detentores do poder do Estado quanto pelo mercado e pela sociedade civil a partir do Governo Collor de Mello (1990-1992), e, especialmente – após um hiato no governo Itamar Franco (1993-1994), substituto de Collor de Mello que sofrera impeachment – pelo Governo Fernando H. Cardoso (FHC) em seus dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002).

Conforme destacado por Assis e Oliveira (2013), as políticas de liberalização e de privatização, que ganharam impulso a partir da década de 1990, foram complementadas pela implementação de medidas regulatórias e de controle sobre as instituições. Essas medidas foram intensificadas durante o governo de FHC, particularmente em setores previamente desvinculados da atuação estatal. Durante esse período, tais políticas foram formalizadas em legislação, incorporando os princípios de desregulamentação, flexibilização e avaliação com ênfase regulatória. Para os autores, as mudanças do papel do Estado de produtor de bens e serviços para transformar em Estado regulador estão ligadas a “mudanças educacionais promovidas pela ‘nova direita’ em países como os EUA e a Inglaterra” (2013, p. 56).

Afonso (2001, p. 27) destaca que “[...] o hibridismo inerente às coligações neoliberais e neoconservadoras, com particular expressão nas políticas educacionais e de avaliação, poderia ser adequadamente interpretado pela articulação dos conceitos de Estado Avaliador e de quase-mercado.” Para Afonso (2010), a expressão quase-mercado (ou semimercado) refere-se à introdução de lógicas e de valores de mercado dentro do sistema público estatal. Isso inclui diversas formas de comparação, concorrência e concretização da liberdade de escolha entre o público e o privado, mesmo quando essas práticas não levam à privatização nem são motivadas por razões de lucro. Essas práticas podem ser estimuladas por apoios financeiros ou subsídios específicos, como *vouchers* ou cheques-ensino.

Nesse contexto, o Estado traz inevitavelmente consigo uma pesada burocracia e um aparato repressivo intimidante, frequentemente resultando em confrontos sociais. Esses conflitos podem estar associados a estratégias de dominação ou à presença de poder sobre interesses individuais entrelaçados na sociedade e em sua história, potencialmente servindo a interesses pessoais por meio da utilização do poder estatal (Marx, 1982).

O neoliberalismo atribui ao Estado a responsabilidade pela crise e pela ineficiência de seu funcionamento, ao mesmo tempo em que o setor privado é considerado sinônimo de

eficiência, qualidade e equidade. No contexto educacional, o neoliberalismo fundamenta-se na ideia de que, sendo a educação um serviço oferecido por um Estado considerado ineficiente, os resultados também seriam ineficientes. A proposta é incorporar princípios mercadológicos, como meritocracia, competição, ranqueamento, responsabilização e prestação de contas, sob o argumento de que esses princípios podem elevar a qualidade educacional (Militão, 2020).

Laval (2016) enfatiza o papel fundamental do Estado nesse contexto, argumentando que a racionalidade neoliberal permeia as estruturas estatais, orientando sua transformação interna e sendo por ele internalizada para então ser direcionada à sociedade, que o próprio Estado busca reformar. Contrariando a visão simplista de que o Estado seria apenas um freio nesse processo, destaca que, na verdade, ele é um impulsionador dessa transformação. O autor afirma que o Estado é o principal agente que impulsiona a mudança do campo do conhecimento em direção ao mercado.

Esta mutação tem profunda relação com as transformações em curso do capitalismo e da sociedade, transformações que se designará aqui por dominação, agora universal, da racionalidade neoliberal, segundo uma fórmula tomada de Michel Foucault. Por racionalidade neoliberal, entende-se, a um só tempo, a lógica normativa da concorrência, o modelo da empresa privada e o poder normatizador da finança sobre todas as atividades. Esta racionalidade neoliberal pode definir-se como um sistema normativo ou uma lógica geral que impõe, universalmente, um modelo de mercado pelo qual as instituições e os indivíduos são postos em concorrência; de modo que cada entidade e cada indivíduo deve comportar-se como uma empresa numa situação de mercado (Laval, 2016, p. 9).

Nesse aspecto, Sguissardi (2014) ressalta a dupla face ou dupla polaridade do Estado, representando uma arena constante de contradições e de conflitos, no contexto capitalista, manifesta na dicotomia entre os interesses públicos e os interesses privado-mercantis. Nessa discussão, nota-se uma tendência para a predominância desses últimos, especialmente ao considerar o panorama atual da Educação Superior como parte do Estado. Laval (2019, p. 7) atribui “à introdução do neoliberalismo uma grande responsabilidade na degradação mundial das condições de vida e de trabalho, mas também na deteriorização das instituições educacionais, universitárias e científicas.”

Laval (2019) direciona seu foco para a escola sob o dogma do mercado, explorando como a lógica mercantil foi introduzida no campo educacional. Ao examinar a retórica neoliberal contra a escola pública, o educador francês busca estabelecer conexões entre elementos aparentemente desconexos. Assim, “as imagens da criança-rei, da empresa divinizada, do gerenciamento educativo, do estabelecimento descentralizado, do pedagogo não

diretivo, do avaliador científico, da família consumidora” adquirem significado no contexto do pensamento que encara a educação como um bem essencialmente privado, cujo valor é econômico (Laval, 2004, Introdução, p. XI).

O autor sustenta que o novo paradigma pedagógico busca moldar indivíduos autônomos e flexíveis, atendendo às demandas de uma sociedade globalizada que requer essa habilidade para promover seu crescimento e progresso. Nesse contexto, as atividades escolares são encaradas como investimentos com custos associados, e espera-se que apresentem rendimento, uma vez que a escola participa da produção de uma mercadoria valiosa: a formação.

Dessa forma, ocorre uma transição de um sistema em que a avaliação era função da instituição pública para um sistema em que a avaliação está mais diretamente vinculada ao jogo do mercado de trabalho. Nesse novo cenário, o mercado assume o papel, antes atribuído ao Estado, como a instância mediadora responsável por determinar os valores profissionais dos indivíduos (Laval, 2019). Para Tomazi (2005, 176), “projetos de avaliação constante e aperfeiçoamento contínuo demonstram que o sistema educacional deve estar a serviço da competitividade econômica e estruturado como um mercado; para tanto, deve ser gerenciado como uma empresa.”

Verhine (2012) esclarece que há quatro fatores que têm contribuído para essa preocupação com a avaliação externa no cenário mundial:

Massificação do ensino, a partir da década de 1970; **Processo de diversificação que acompanha a massificação** – na medida em que as instituições passam a lidar com uma clientela mais diversa e isso gera também diversificações em termos das ofertas de serviços por parte das instituições; **Custos crescentes** – especialmente do setor público, que exigem uma grande preocupação por parte de governos para demonstrar responsabilidade na hora de aplicar os recursos públicos – preocupação gerada por parte de quem está pagando o imposto sobre a utilização desses recursos; **Globalização** – que gera problemas nascidos pela comparabilidade ou padronização, além da questão da mobilidade e da validade de títulos obtidos num contexto e qual será sua validade em outro contexto (Verhine, 2012, p. 14, grifo nosso)

Esses fatores motivaram a necessidade de instituir uma avaliação externa, o que levou à implementação desses mecanismos. Em 1990, apenas três nações europeias - Holanda, Inglaterra e França - possuíam sistemas nacionais de avaliação externa. A Holanda desempenhou um papel fundamental, servindo como modelo que inspirou outras nações europeias. Com a formação da União Europeia, surgiu a preocupação em estabelecer padrões e garantias de qualidade em toda a União (Verhine, 2012).

No contexto educacional, essa influência traduz-se na visão da educação como um serviço suscetível às leis de oferta e demanda do mercado. A lógica por trás dessa perspectiva é orientada pela ideia de que a competição entre instituições educacionais, aliada à participação do setor privado, conduzirá a uma maior eficiência, qualidade e inovação no sistema educacional (Gentili, 2008). A mercantilização da educação, sob a influência do Consenso de Washington, implica na comercialização do conhecimento e na transformação das instituições educacionais em entidades que visam à obtenção de lucro.

De acordo com Azevedo (1997), o neoliberalismo tem como princípios fundamentais o Estado mínimo e o livre mercado, pois defendem a não intervenção estatal na dinâmica inerente à autorregulação do capital. Para os defensores dessa doutrina, o caminho para a superação da crise, que vigora na sociedade, é a minimização da esfera pública e ampliação e consolidação da esfera privada. Nesse sentido, para os ideólogos do neoliberalismo, as políticas públicas e qualquer iniciativa voltada à proteção dos trabalhadores e dos excluídos estão na contramão da livre iniciativa e da individualidade, violando os princípios fundamentais que defendidos pela democracia e pela justiça social. Os neoliberais acreditam que os investimentos públicos em áreas sociais estimulam a indolência e a permissividade social, além de alterarem o equilíbrio do mercado.

1.2.1 Concepções de neoliberalismo

Neoliberalismo é um conceito polêmico. Andrade (2019) esclarece que este conceito foi formulado inicialmente em dois eventos: o primeiro foi realizado em 1938, denominado “colóquio Walter Lippman”²⁵ e o segundo foi a primeira reunião da sociedade de Mont Pélerin²⁶, em 1947, que considerou o neoliberalismo como sendo mais um campo de estudos e debates. A polêmica em torno do termo é reacendida com as reformas liberalizantes da ditadura de Pinochet no Chile entre 1973 e 1990²⁷.

²⁵ O Colóquio Walter Lippmann (1938) foi um momento decisivo de reflexão sobre o futuro do liberalismo. Ali surgiu o termo *neoliberalismo* e delinearam-se as bases de uma nova corrente liberal que buscava adaptar-se às transformações sociais e políticas do século XX. O nome homenageia o jornalista e filósofo político norte-americano Walter Lippmann, autor de *An Enquiry into the Principles of the Good Society* (1937), traduzido para o francês como *La Cité libre*, obra que inspirou os debates (Dardot; Laval, 2016).

²⁶ A Sociedade de Mont Pélerin, criada em 1947 na Suíça, por Friedrich Hayek e outros intelectuais liberais, constituiu-se como um espaço de articulação para a renovação do liberalismo e a formulação das bases do neoliberalismo (Dardot; Laval, 2016).

²⁷ É necessário esclarecer que a ditadura chilena, liderada por Augusto José Ramón Pinochet Ugarte, iniciou-se em setembro de 1973 com um golpe militar que depôs e então presidente socialista Salvador Allende - que acabou cometendo suicídio no decurso do golpe. Pinochet perseguia todos os opositores – cerca de três mil pessoas foram mortas pelo governo e cerca de 40 mil foram torturadas, e foi considerado uma das mais violentas ditadoras naquela época “pois adotava uma postura de guerra contra todos que se recusavam a obedecê-lo” (Heraldo Muñoz

Historicamente, o neoliberalismo tem sido frequentemente associado ao esvaziamento da democracia e à adoção de estratégias autoritárias. Essas estratégias incluem a centralização do poder, a redução da participação popular nos processos decisórios, e a implementação de políticas que beneficiam principalmente os interesses econômicos de elites e grandes corporações. Isso ocorre porque, para implementar políticas que frequentemente resultam em aumento das desigualdades e em cortes de direitos sociais, torna-se necessário um aparato estatal capaz de controlar e reprimir protestos e resistências (Andrade; Cortês; Almeida, 2021).

Na análise de Casara (2019), “entender o neoliberalismo ultra-autoritário passa necessariamente por reconhecer que essa racionalidade leva à imunização do mercado e dos verdadeiros detentores do poder econômico contra qualquer ameaça ou intervenção externa” e, nesse contexto, a democracia é vista como uma ameaça. Dessa forma, superar o autoritarismo requer necessariamente a superação da racionalidade neoliberal, pois um não se sustenta sem o outro.

O autoritarismo neoliberal no Brasil contemporâneo tem se manifestado de forma intensa, refletindo uma crise que atinge tanto o sistema político quanto o social. De acordo com Silva (2022), essa crise é caracterizada por conflitos ideológicos entre diferentes frações de classe, que recontextualizam dilemas históricos da democracia como um projeto inacabado. A ascensão de líderes de extrema-direita no cenário global e nacional intensificou a discussão sobre a natureza e os efeitos do autoritarismo, que agora não se limita apenas às esferas estatais, mas também permeia as relações sociais e culturais.

Moreira, C. (2023) argumenta que o neoliberalismo autoritário no Brasil é uma resposta às crises simultâneas do capitalismo e da democracia, exacerbadas desde a crise financeira de 2008²⁸. Nesse sentido, esse modelo de governo caracteriza-se pela utilização de medidas coercitivas e pela concentração de poder nas mãos de líderes que utilizam estratégias para deslegitimar e desmobilizar a oposição.

jornalista). Promoveu profunda reforma econômica conduzida por economistas que estudaram em Chicago (EUA), conhecidos pela alcunha de “Chicago Boys” que foram responsáveis por ampliar a desigualdade social no Chile, por meio da privatização / precarização dos serviços como a previdência social e os contratos de trabalho, além de promover uma ampla privatização da educação. A ditadura chegou ao fim após ampla união das forças democráticas e com a eleição de Patricio Aylwin, em 1989, cuja posse ocorreu no ano seguinte. Fonte: SILVA, Daniel Neves. A sombra do ditador. Rio de Janeiro: Zahar, 2010, p. 64. Disponível em: historiadomundo.com.br. Acesso em 28 maio 2024.

²⁸ A Crise Financeira de 2008, também conhecida como crise do subprime, foi um evento econômico global com origem nos Estados Unidos, causado principalmente por uma crise no mercado imobiliário. Essa crise desencadeou uma recessão econômica em muitos países, incluindo o Brasil. Para este assunto, sugere-se a leitura do livro KRUGMAN, Paul. A Crise de 2008 e a Economia da Depressão. Rio de Janeiro, Elsevier, 2009. Também o artigo EVANS, Trevor. Cinco explicações para a crise financeira internacional. **Revista tempo do mundo | rtm** | v. 3 | n. 1 | abr. 2011.

No contexto brasileiro, esse fenômeno é refletido na eleição de Jair Bolsonaro, que representou uma mudança à extrema direita e um realinhamento das elites conservadoras com setores subalternos, promovendo um discurso que combina conservadorismo social com políticas econômicas neoliberais. O governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) articulou um discurso que combinava conservadorismo social, defendendo valores tradicionais e moralistas, com políticas econômicas neoliberais, priorizando a flexibilização do mercado e a redução da intervenção estatal. Esse alinhamento evidencia como estratégias discursivas podem ser mobilizadas para consolidar hegemonias políticas e econômicas, em detrimento dos trabalhadores e das políticas sociais (Moreira, S., 2023).

Essa tendência, entretanto, não se iniciou com Bolsonaro, Oliveira e Amaral (2020) afirmam que, desde a ascensão de Michel Temer à presidência, desde 2016, o Brasil tem passado por uma série de reformas e propostas de emendas à Constituição Federal de 1988 que destacam uma agenda ultra neoliberal. Para os autores, essa agenda intensificou-se com o governo de Jair Bolsonaro, a partir de 2019, caracterizando-se por uma aliança com a extrema direita. As políticas implementadas visam reduzir a atuação do Estado e dismantelar a proteção e os direitos sociais, incluindo os direitos dos trabalhadores, utilizando a própria lei como ferramenta contra a democracia participativa. Esse movimento articula-se com um espírito de guerra contra as resistências coletivas, enfraquecendo as bases democráticas do Estado de direito e impedindo a democratização dos recursos públicos.

Essa abordagem é fundamentada na ideologia neoliberal, que, conforme definido por Harvey (2008), é uma teoria das práticas político-econômicas cujo propósito declarado é promover o bem-estar humano. Isso seria alcançado por meio do incentivo às capacidades empreendedoras individuais, em um contexto de propriedade privada, mercados livres e comércio. O neoliberalismo, portanto, propõe um aparato conceitual que mobiliza os instintos e valores, apresentando-se como uma solução para as questões sociais, mas frequentemente resultando em políticas que beneficiam uma elite econômica e marginalizam amplos setores da população.

O autoritarismo neoliberal no Brasil é um fenômeno complexo que envolve uma combinação de fatores políticos, econômicos e sociais. Esse movimento caracteriza-se pela concentração de poder, pela repressão de direitos e pela implementação de políticas que aprofundam as desigualdades. O modelo de governança proposto não apenas ameaça a democracia, mas também reconfigura as relações sociais, promovendo uma cultura de intolerância e de exclusão.

Harvey (2014) também discute como o neoliberalismo tornou-se a ideologia dominante nas décadas recentes, promovendo a privatização, a desregulamentação e a liberalização dos mercados como soluções para os problemas econômicos e sociais. O autor argumenta que o neoliberalismo não é apenas uma política econômica, mas também uma forma de governança que visa reorganizar o mundo de acordo com os interesses do capitalismo global. Harvey critica o neoliberalismo por promover a desigualdade social e espacial, concentrando riqueza e poder nas mãos de poucos em detrimento da maioria. Além disso argumenta que o neoliberalismo cria uma "acumulação por despossessão"²⁹, na qual os ricos se enriquecem cada vez mais à custa dos pobres, por meio da privatização de recursos públicos, da financeirização da economia e da exploração do trabalho.

No entanto, Harvey (2008) considera que há contradições no enfraquecimento do Estado. Para ele, o neoliberalismo serviu como uma justificativa para que o Estado, em vez de retirar-se ou enfraquecer, passasse a agir em favor do mercado e do grande capital internacional. O autor argumenta que o neoliberalismo estabeleceu-se ao apresentar ideias aparentemente convincentes, valiosas e sedutoras, como a dignidade humana e a liberdade individual. No entanto, Harvey defende a ideia de que a verdadeira natureza do neoliberalismo é marcada por um “cinismo mórbido”, ao presumir uma ingenuidade política, quase um analfabetismo, no qual muitos realmente acreditam e reproduzem.

Ainda de acordo com Harvey (2008, p. 12), cabe ao Estado “criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas”. Nesse sentido, a retirada do Estado da ordem econômica ocorre apenas de forma parcial, uma vez que permanece a responsabilidade de assegurar a qualidade e a integridade do dinheiro. Também deve garantir o funcionamento adequado dos mercados, por meio de estruturas e funções militares de defesa, da polícia e do sistema legal. Nessa perspectiva, Dardot e Laval (2016, p. 17) consideram que

[...] o neoliberalismo antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria

²⁹ O conceito de "acumulação por despossessão" em David Harvey refere-se a um processo contínuo no capitalismo que envolve a desapropriação direta de recursos, bens e direitos, utilizando mecanismos extraeconômicos, como coerção política e violência. Harvey baseia-se na ideia de "acumulação primitiva" de Marx, mas a renomeia para destacar sua permanência além do contexto histórico original

Esse conceito abrange práticas como privatização de bens públicos, exploração de recursos naturais, propriedade intelectual e mercantilização forçada, que liberam ativos a baixo custo para serem apropriados pelo capital excedente. Harvey argumenta que, desde 1973, a acumulação por despossessão tem ganhado preponderância, especialmente no contexto do neoliberalismo, e está conectada ao "novo imperialismo", caracterizado por práticas violentas que coexistem com a reprodução ampliada do capital (Harvey, 2004; Borba; Benzaquen, 2020).

conduta dos governados. (...) é a razão do capitalismo contemporâneo (...) plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida.

Andrade (2019) esclarece que o termo passa a ser adotado pelos críticos quase exclusivamente para designar pejorativamente a desregulamentação dos mercados, a privatização e o desmonte do Estado de bem-estar social ao redor do mundo.

De acordo com Harvey (2008, p. 12), “o neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais.” Para isso é necessária uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio, cabendo ao Estado criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas. O autor ressalta que o processo de neoliberalização abalou as formas tradicionais de soberania do Estado, “mas também das divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção do bem-estar social, das combinações de tecnologias, dos modos de vida e de pensamento, das atividades reprodutivas, das formas de ligação à terra e dos hábitos do coração]” (Harvey, 2008, p. 13).

Segundo Harvey (2008), as figuras fundadoras do pensamento neoliberal³⁰ fizeram uso das ideias de dignidade humana e de liberdade individual como valores culturais da civilização, cientes de que, se bem-sucedidas, incorporariam ao senso comum e passariam a ser tidas como certas e livres de questionamento. Além disso sustentaram que tais valores estavam ameaçados “não somente pelo fascismo, pelas ditaduras e pelo comunismo, mas também por toda forma de intervenção do Estado que substituíssem os julgamentos dos indivíduos dotados de livre escolha por juízos coletivos” (Harvey, 2008, p. 15).

Outro ponto analisado pelo autor foi o processo de constituição das ideias de liberdade, exaltada pelos neoliberais e com forte influência para o sucesso da expansão neoliberal. No entanto, esse teórico marxista destaca que a liberdade no Estado neoliberal reflete os interesses dos detentores de propriedade privada, dos negócios, das corporações multinacionais e do capital financeiro.

³⁰ O pensamento neoliberal surgiu a partir da segunda metade do século XX, tendo como base as teorias econômicas de nomes como Ludwig von Mises, Milton Friedman e Friedrich Hayek, principais articuladores da Escola Austríaca. Ver mais em BUENO, R. A centralidade do argumento neoliberal em Von Mises, Hayek e Friedman: uma via para a crítica política contemporânea. *Ciências Sociais Aplicadas em Revista*, 12(23), 9-34, 2012.

Por fim, Harvey (2008) contrapõe a concepção de liberdade propagada pela teoria neoliberal com sua aplicação prática. O autor argumenta que essa liberdade, na prática, traduz-se como a liberdade para tornar o mundo um lugar melhor apenas para uma elite privilegiada. Harvey questiona como foi possível que "o resto de nós" tenha aceitado tão facilmente essa condição. Em sua conclusão, afirma:

Podemos, portanto, interpretar a neoliberalização seja como um projeto utópico de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto político de restabelecimento das condições de acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas. Defenderei a ideia de que o segundo desses objetivos na prática predominou. A neoliberalização não foi muito eficaz na revitalização da acumulação de capital global, mas teve notável sucesso na restauração ou, em alguns casos (a Rússia e a China, por exemplo), na criação do poder de uma elite econômica. O utopismo teórico de argumento neoliberal, em conclusão, funcionou primordialmente como um sistema de justificação e de legitimação do que quer que tenha sido necessário fazer para alcançar esse fim. Os dados sugerem, além disso, que quando os princípios neoliberais conflitam com a necessidade de restaurar ou sustentar o poder da elite, esses princípios são ou abandonados ou tão distorcidos que se tornam irreconhecíveis (Harvey, 2008, p. 27)

Logo, o utopismo teórico do argumento neoliberal funcionou principalmente como um sistema de justificação e legitimação de qualquer medida considerada necessária para alcançar seus objetivos. Esse sistema proporcionou uma base ideológica sólida para a implementação de políticas que promoviam a desregulamentação, a privatização e a redução do papel do Estado na economia, muitas vezes em detrimento do bem-estar social e da equidade (Harvey, 2008).

Harvey (2008) questiona por que ocorreu a virada neoliberal e quais forças a tornaram hegemônica no âmbito do capitalismo global. A partir desse questionamento, argumenta que, após a Segunda Guerra, seria necessário impedir um retorno catastrófico que, desde a crise dos anos 1930³¹, ameaçava o poder capitalista, além de impedir o ressurgimento das rivalidades geopolíticas que levaram à guerra. A nova ordem mundial foi constituída, houve o acordo dos Breton Woods³², a criação de novas instituições como a Organização das Nações Unidas (ONU)

³¹ A Crise de 1930, também conhecida como Crise de 1929 ou Grande Depressão, foi uma grave crise econômica global que se iniciou nos Estados Unidos com o colapso da bolsa de valores de Wall Street e se espalhou por todo o mundo, causando um forte impacto nas economias, na política e na sociedade. Ver mais em: COGGIOLA, O. A Crise de 1929 e a grande depressão da década de 1930. In: Tempos Históricos. UNIOESTE: Cascavel, 2015.

³² Em junho de 1944, delegados de 44 nações reuniram-se na cidade britânica de Bretton Woods e definiram as bases de gerenciamento econômico internacional do pós-guerra, fixando regras para as relações comerciais e financeiras entre os países mais industrializados do mundo. Ficou estabelecida a indexação da taxa de câmbio das principais moedas em relação ao dólar e uma paridade fixa desse em relação ao ouro. Novas instituições foram criadas, como o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), o atual Banco Mundial, e o Fundo Monetário Internacional (FMI). "O sistema de Bretton Woods foi o primeiro exemplo, na história mundial, de uma ordem monetária totalmente negociada, tendo como objetivo governar as relações monetárias entre estados-nações independentes (Gaspar, 2015).

e o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Compensações (Basileia) cujo objetivo era ajudar a estabilizar as relações internacionais.

Nesse período pós-guerra, emergiram, na Europa, uma forma de organização político-econômica baseada numa forma liberal de Estado, que Harvey denomina de “Liberalismo Embutido”, caracterizado pela intervenção governamental na economia:

Essa forma de organização político-econômica é hoje denominada normalmente “liberalismo embutido” para sinalizar como os processos de mercado e as atividades empreendedoras e corporativas vieram a ser circundadas por uma rede de restrições sociais e políticas, e um ambiente regulatório que as vezes restringiu, mas em outros casos liderou a estratégia econômica e industrial. O planejamento liderado pelo Estado e, em alguns casos, a posse pelo Estado de alguns setores-chave (carvão, aço, automóveis) não foi incomum (por exemplo, na Grã-Bretanha, na França e na Itália). O projeto neoliberal busca desvencilhar o capital dessas restrições. O liberalismo embutido produziu elevadas taxas de crescimento econômico nos países capitalistas avançados durante os anos de 1950-1960 (Harvey, 2008, p. 20-21).

Segundo Harvey (2008), o liberalismo embutido foi colocado em prática, produzindo elevadas taxas de crescimento econômico com uma maior participação do Estado na economia, aumento da integração política do poder sindical da classe trabalhadora, apoio à negociação coletiva (prática keynesiana)³³. No entanto, o liberalismo embutido que gerara altos índices de crescimento nas décadas de 1950 e 1960 estava esgotado e deixara de funcionar, não sendo capaz de superar a crise dos anos 1970³⁴. A crise exigiu novas práticas que valorizassem a continuidade do capitalismo.

O mundo capitalista mergulhou na neoliberalização como a resposta por meio de uma série de idas e vindas e de experimentos caóticos que na verdade só convergiram como uma nova ortodoxia com a articulação, nos anos 1990, do que veio a ser conhecido como o “Consenso de Washington” (Harvey, 2008, p. 22).

³³ O keynesianismo é uma teoria econômica que defende a intervenção do Estado na economia para estabilizar o ciclo econômico e promover o pleno emprego, especialmente em períodos de recessão. Desenvolvida por John Maynard Keynes, essa teoria argumenta que a demanda agregada é o principal fator que determina a produção e a renda de uma economia, e que o governo pode e deve influenciar essa demanda por meio de políticas fiscais e monetárias. Essa teoria defende que o Estado deve oferecer benefícios sociais aos trabalhadores, como seguro de saúde, seguro-desemprego, salário-mínimo, férias remuneradas, dentre outros (Lima; Sicsú; Paula, 1999).

³⁴ A crise dos anos 1970 resultou do esgotamento do ciclo de expansão econômica do pós-guerra, marcando o início de um processo de reestruturação do capitalismo em escala global. As respostas à crise envolveram o ataque sistemático às conquistas e direitos da classe trabalhadora, a implementação de uma reestruturação produtiva e tecnológica voltada para a redução de custos com o trabalho, além da desregulamentação dos mercados financeiros e da abertura comercial das economias nacionais aos fluxos internacionais de capital. Leituras sugeridas sobre o assunto: HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008. ANDERSON, Perry. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 1-13. CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

Prevaleceram as medidas neoliberais como privatização, abertura de mercado, precarização das relações de trabalho. Harvey (2008, p. 102) destaca a influência do Consenso de Washington para a nova ordem geopolítica, na qual “os modelos norte-americanos e inglês de neoliberalismo foram difundidos como a solução para os problemas globais”. Convém observar que a denominação Consenso de Washington foi o resultado de um encontro promovido em 1989 pelo *Institute for International Economics*, entidade privada, com diversos economistas latino-americanos de perfil liberal, funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do governo norte-americano. “O encontro visava a avaliar as reformas econômicas em curso no âmbito da América Latina” (Negrão, 1998, p. 41).

Segundo Negrão (1998), o Consenso de Washington foi usado ao redor do mundo para consolidar o receituário de caráter neoliberal, com base na Disciplina fiscal, na redução dos gastos públicos, na reforma tributária, nos juros de mercado, no câmbio de mercado, na abertura comercial, no investimento estrangeiro direto com eliminação de restrições, na privatização das estatais, na desregulamentação (afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas) e no direito à propriedade intelectual.

O interesse central de Harvey na obra *Neoliberalismo, história e implicações* foi demonstrar o quanto o neoliberalismo possuía base conservadora, contrária aos ideais de liberdade (Oliveira, 2012). Em seu viés político e perspectiva ideológica significou uma série de ações:

[1] O FMI e o Banco Mundial tornaram-se centros de propagação de implantação do fundamentalismo do livre mercado; [2] Empreendeu-se um processo de recolonização ou colonialismo sem colônias em uma estratégia imperialista promulgada pelos Estados Unidos; [3] Ocorreu o fortalecimento do braço coercitivo do Estado, que vai do apoio aos golpes na América Latina ao fortalecimento das guerras supostamente antiterror (possivelmente rumo a um imperialismo abertamente sustentado pela força militar, cf. Harvey, 2008), além da disciplinarização dos sindicatos e movimentos sociais; [4] Consolidou-se a financeirização de tudo, com o pleno domínio das finanças sobre as outras áreas da economia, concatenada à reestruturação produtiva do capital calcada no modelo de acumulação flexível; [5] Emergiu uma retórica baseada na identidade, no multiculturalismo, no consumismo narcisista, e em outras dimensões estético-teóricas que buscam eclipsar os conhecimentos pautados na dialética, nas reflexões sobre poder e exploração do trabalho; [6] Por fim, destacou-se a falsidade ideológica do livre comércio, já que a quebra de barreiras alfandegárias não suplantou os protecionismos e serviu prioritariamente para dilatar as fronteiras da periferia econômica mundial para as mercadorias dos países centrais (Oliveira, 2012, p. 130).

Harvey analisa o neoliberalismo e enfatiza que a luta política deve confrontar sua natureza antidemocrática, apoiada pelo autoritarismo dos neoconservadores. Ainda alerta sobre o conceito torpe e pernicioso de liberdade sobre o qual o neoliberalismo se edificou (Oliveira, 2012).

Os defensores do neoliberalismo fundamentam-se no desenvolvimento econômico, no progresso e no desenvolvimento como resultado da competitividade, da livre concorrência. Por outro lado, seus críticos destacam a destruição das políticas sociais, aumento das desigualdades sociais, acentuando a distância entre ricos e pobres. Para os marxistas, os resultados das políticas neoliberais são considerados medíocres não levam ao crescimento econômico global, “sendo o seu verdadeiro sucesso a ampliação dos lucros, o controle da inflação, a redução dos salários, o aumento da desigualdade social e a expansão da mercadorização” (Andrade, 2019, p. 224).

O neoliberalismo é uma abordagem política e econômica que enfatiza a redução da intervenção do Estado na economia, a promoção da livre iniciativa, a privatização de setores públicos e a ênfase na maximização do lucro. Esses princípios têm implicações significativas na Educação Superior, moldando as políticas e práticas adotadas por muitos países.

Libâneo e Freitas (2018, p. 20) destacam os efeitos avassaladores das políticas educacionais, orientadas pelo neoliberalismo e implementadas por meio da estratégia de internacionalização. Essas políticas afetam diretamente o trabalho dos professores, as práticas pedagógicas e didáticas, bem como o futuro das atuais e futuras gerações de crianças e jovens. Isso ocorre ao negar-lhes o direito a um desenvolvimento mais abrangente por meio da educação escolar. Os autores posicionam-se em defesa da educação pública democrática e emancipatória e deixam clara sua indignação diante desses efeitos drasticamente negativos.

1.3 Avaliação e regulação na Educação Superior: implicações do modelo de Estado Avaliador

O avanço da regulação, baseada em resultados, materializou-se com a transição da obrigação de seguir determinados métodos para uma imposição centrada em alcançar resultados, evidenciando o desenvolvimento do modelo de *accountability* ou do Estado-avaliador (Schneider; Nardi, 2015).

Nesse contexto, a redução das despesas públicas demandou não apenas a adoção de uma cultura gerencial no setor público, mas também incentivou o desenvolvimento de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados. “A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos” (Afonso,

1998, p. 113). Dessa forma, a ideia de quase-mercados pressupõe a intervenção regulatória do governo, tornando os sistemas de avaliação, frequentemente limitados a procedimentos de medição e fiscalização, altamente funcionais (Souza; Oliveira, 2003).

Afora o incentivo à competitividade, provocado pelo estabelecimento de *ranking* de instituições, que expressa a transposição da lógica de mercado para a gestão do sistema educacional, cabe indagarmos sobre possíveis usos dos resultados, seja no estabelecimento de critérios para alocação de recursos financeiros entre as instituições, tendo em conta seu bom ou mau desempenho, seja na política de financiamento do ensino superior - temos assistido investidas na direção de questionar a validade de manutenção de universidades públicas gratuitas, a partir de apreciações acerca de seu custo e produtividade (Souza; Oliveira, 2003, p. 887).

Esse modelo de Estado-avaliador, presente tanto no Brasil quanto em outros países, manifesta-se no sistema de avaliação, no qual os processos de avaliação e regulação ora se sobrepõem, ora se articulam de forma complementar. Seixas (2003), assinala uma transição de um sistema de coordenação e controle predominantemente estatal para um novo modelo que combina a intervenção do Estado com a dinâmica do mercado.

A compreensão da regulação no sistema educacional, conforme abordada por Sguissardi (2013), envolve três instâncias distintas: o transnacional, o nacional e o local. A regulação transnacional³⁵ refere-se a normas, discursos e instrumentos produzidos e disseminados em fóruns internacionais de decisão e consulta na área da educação. Esses elementos, ao circular globalmente, exercem influência sobre políticos, funcionários e especialistas nacionais, muitas vezes sendo interpretados como obrigações ou legitimações para a tomada de decisões no âmbito do funcionamento dos sistemas educativos locais (Sguissardi, 2013).

Desse modo, a regulação transnacional não pode ser compreendida de forma isolada, representa uma complexa rede de influências que transcende as fronteiras nacionais, moldando as políticas educacionais em diferentes contextos. Essa dinâmica destaca a interconexão entre os níveis global, nacional e local, revelando as múltiplas mediações e relações que permeiam o processo de regulação no sistema educacional contemporâneo. A compreensão desses diferentes níveis de regulação é essencial para analisar como as decisões e práticas educacionais são moldadas por fatores que vão além das fronteiras nacionais, impactando diretamente a natureza e o desenvolvimento dos sistemas educacionais em todo o mundo (Cabral Neto, 2012).

³⁵ Compõem esse nível o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a União Europeia (UE) e o Mercado Comum do Sul (Mercosul), entre outros (Sguissardi, 2012, p. 946).

O segundo nível, regulação nacional, refere-se à maneira como as autoridades públicas, neste caso, o Estado e sua administração, exercem a coordenação, o controle e a influência sobre o sistema educacional. Isso é realizado orientando o contexto da ação dos diversos atores sociais e seus resultados por meio de normas, injunções e constrangimentos³⁶ (Cabral Neto, 2012). A adesão do Brasil ao ajuste neoliberal e ao modelo de produção de acumulação flexível ocorreu tardiamente, na década de 1990, em um período de globalização caracterizado pelo predomínio do capital financeiro e pelo aumento significativo do investimento externo direto. Nesse contexto, destacou-se especialmente a adoção de atividades regulatórias por meio do emprego do mecanismo das agências reguladoras (Sguissardi, 2013).

Apesar da influência de organizações internacionais que, em certa medida, restringe as liberdades dos estados nacionais, especialmente aqueles com menor poder econômico e político, há espaços de autonomia em cada país que permitem a elaboração de uma regulação nacional. No entanto, por vezes, essa regulação apresenta características bastante próximas às orientações internacionais (Cabral Neto, 2012). Além disso, na teoria, as agências reguladoras teriam como objetivo assegurar que os provedores, tanto públicos quanto privados, oferecessem bens e serviços essenciais aos consumidores e usuários de maneira equitativa. Contudo, essa perspectiva ideal existe apenas teoricamente, uma vez que, tanto o Estado quanto as Agências Reguladoras não são entidades neutras que permanecem acima dos interesses privados, particulares de classe ou de interesses públicos e privados/mercantis (Sguissardi, 2012).

Outro aspecto a se considerar é que as agências produzem regras e normas que imputam custos às unidades reguladas, atraindo, complementando ou contrariando interesses privados e públicos. Isso ocasiona uma inevitável interação entre reguladores e regulados, com recorrentes possibilidades de captura do órgão regulador por parte de agentes econômicos para subverter os princípios do mercado a favor de interesses específicos. Nesse sentido, Nunes, Ribeiro e Peixoto (2007, p. 5) concluem que “não existe, portanto, regulação neutra, nem regulação inocente” e que “muitos regulados buscarão normas regulatórias para protegê-los da competição, diminuir seus custos de transação, criar barreiras de entradas em seu setor de atuação, protegê-los de demandas do público, etc.”.

A regulação local está vinculada ao intrincado jogo de estratégias, negociações e ações realizadas por diversos atores. Nesse processo, as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional (ou internacional) são adaptados ou reajustados de acordo com as

³⁶ No contexto da citação, constrangimentos são os limites institucionais ou estruturais que restringem ou direcionam a atuação dos diferentes atores sociais dentro de um sistema regulado por políticas públicas, leis ou diretrizes normativas.

circunstâncias locais (Sguissardi, 2013). Dessa forma, pode-se defini-la como um processo de coordenação das ações dos atores envolvidos no contexto local, que resulta do confronto, da interação, da negociação e de acordos entre diferentes interesses, racionalidades, lógicas e estratégias — tanto nas relações entre administradores e administrados quanto entre os diversos agentes que compartilham um mesmo espaço de interdependência (Barroso, 2006).

No contexto da Educação Superior, as universidades, apesar de estarem vinculadas ao sistema nacional, possuem a capacidade de estabelecer normas que guiam suas ações políticas, administrativas e pedagógicas, bem como desenvolver sistemas internos de avaliação, por meio de seus colegiados. No cenário brasileiro, a autonomia das universidades para criar regulamentos e procedimentos de avaliação tem sido progressivamente reduzida, levando muitas vezes à reprodução, com poucas adaptações, das definições centralizadas em nível nacional (Cabral Neto, 2012, p. 31). O autor também destaca que:

na era da globalização neoliberal, evidencia-se que o Estado-nação, no geral, perde importância porque novos espaços são desenhados, novas redes de poder são articuladas, novas racionalizações são elaboradas, novas dialéticas surgem – o nacional, o regional e o local são colocados a serviço do novo modelo econômico global transnacional e transcultural (Cabral Neto, 2012, p. 11).

Embora não estejam formalmente integradas em órgãos designados como Agências Reguladoras, as funções de regulação e controle dos serviços educacionais, especialmente no nível superior (graduação e pós-graduação), têm sido alvo de atividades regulatórias desde pelo menos a criação do primeiro Conselho Nacional de Educação (Decreto n. 19.850/1931a)³⁷, do Estatuto das Universidades (Brasil, 1931a)³⁸ e passando pelo Conselho Federal de Educação³⁹ (Lei n. 4.024/1961), até o atual Conselho Nacional de Educação (Lei n. 9.131/1995) (Brasil, 1961, 1995). A regulação e o controle do sistema federal de ensino estão presentes por meio de conselhos e instâncias burocráticas do Ministério da Educação ou entidades similares (Sguissardi, 2012).

³⁷ No governo Vargas, criou-se o Conselho Nacional de Educação, que absorveu as atribuições do extinto Conselho Nacional do Ensino. Este decreto estabeleceu a organização do Conselho como órgão consultivo do Ministro da Educação e Saúde Pública em assuntos relacionados ao ensino (Brasil, 1931a).

³⁸ O Estatuto das Universidades foi criado também no governo de Getúlio Vargas por meio do Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931, o qual fixava as normas para o ensino superior no Brasil, com preferência pela organização universitária, permitindo também institutos isolados desde que obedecessem às normas do estatuto. Esse decreto estabelecia a organização técnica e administrativa das universidades, que se tornaram autarquias em regime especial, com autonomia para definir seus estatutos e regimentos (Brasil, 1931b).

³⁹ O Conselho Federal de Educação – instituído em 1962 e substituído em 1994 pelo Conselho Nacional de Educação – órgão colegiado vinculado ao Ministério da Educação, que exercia funções regulatórias (Barreiro; Rothen, 2008).

A Nova Gestão Pública (NGP) tem sido amplamente discutida na literatura, tanto no Brasil quanto internacionalmente. Segundo Azevedo (2021), a NGP surge no Brasil nos anos 1990, destacando-se com as reformas da administração pública em nível federal durante o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e consolidando-se nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Essas reformas introduziram uma abordagem gerencialista e neoliberal na administração pública, que continuou mesmo durante os governos de cunho popular de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016). “Frise-se que essas reformas, influenciadas por organizações internacionais, a exemplo do Banco Mundial, são compatíveis com as várias versões do que se convencionou chamar de neoliberalismo” (Azevedo, 2021, p. 30).

Essas reformas buscaram aumentar a eficiência e a eficácia da administração pública por meio da adoção de práticas empresariais, incluindo a avaliação de desempenho, a responsabilização e a competição. No contexto da Educação Superior, isso se traduziu em uma maior ênfase em métricas de desempenho, *rankings* e uma lógica de mercado.

Essa lógica neoliberal também incide sobre as universidades estaduais, como é o caso da UEG, cujas práticas institucionais são constantemente tensionadas pelas exigências de resultados e metas de desempenho. Ainda que vinculada ao Estado, a UEG não está imune aos efeitos das políticas de austeridade, de precarização do financiamento público e de imposição de uma cultura avaliativa tecnocrática, alicerçada em indicadores quantitativos. Tais condições configuram uma realidade em que a universidade pública estadual é desafiada a manter sua função social e formadora em meio a uma racionalidade gerencial, concorrencial e produtivista, elementos característicos da lógica neoliberal. Conforme Andrade, Cortês e Almeida (2021), ao promover o esvaziamento da democracia e a centralização dos interesses de elites econômicas, o neoliberalismo impõe uma estrutura de gestão baseada na eficiência e na produtividade que tende a reduzir a educação a um bem de consumo.

Na UEG, isso se expressa por meio da imposição de metas de desempenho, cortes orçamentários e crescente dependência de indicadores externos. Esses mecanismos não apenas enfraquecem a autonomia universitária, como também ameaçam a função crítica da universidade, fazendo uma metáfora à lógica da acumulação por despossessão, em que, conforme Harvey (2008), o saber deixa de ser um direito social para se tornar mercadoria.

Nesta perspectiva, o processo de despossessão não se limita à retirada de recursos materiais, mas também envolve o esvaziamento simbólico e político da universidade pública enquanto espaço de produção de conhecimento crítico e emancipador. Na UEG, isso se expressa na redução de campus, na centralização decisória, na racionalização administrativa. O saber,

nesse contexto, é convertido em recurso mensurável, e a universidade passa a operar sob a lógica da escassez e da submissão às métricas de desempenho, deixando de ser um direito social para se transformar em mercadoria regulada pelo mercado e pela lógica da performance (Borba; Benzaquen, 2020).

1.4 Trajetória das políticas de avaliação da Educação Superior: do Paru ao ENC

O método dialético materialista inicia sua explicitação mediante uma questão fundamental: "como se produz concretamente um determinado fenômeno social?" Essa indagação conduz à busca por leis sociais e históricas subjacentes, bem como pelas forças reais que compõem esse fenômeno. Em outras palavras, o método visa compreender os processos que levam à manifestação de um determinado fenômeno social, considerando suas raízes históricas e os elementos objetivos que o constituem (Frigotto, 1997).

Ao explorar essa questão, o materialismo histórico-dialético reconhece a necessidade de analisar tanto a dimensão sincrônica quanto a diacrônica dos fatos sociais. A dimensão sincrônica refere-se à análise das relações e interações presentes no momento específico em que o fenômeno ocorre, enquanto a dimensão diacrônica abrange a perspectiva histórica que considera a evolução e transformação do fenômeno ao longo do tempo.

Nesse sentido, o método abarca a dimensão histórica dos objetos sociais, reconhecendo que eles são produtos de processos complexos, enraizados em contextos específicos e determinados por múltiplas forças sociais, econômicas, políticas e culturais. Ao abraçar esse caráter histórico, o método permite uma análise mais profunda e contextualizada dos fenômenos sociais, contribuindo para uma compreensão mais completa e crítica das dinâmicas que os permeiam (Frigotto, 1997).

As políticas educacionais são uma parte integrante da totalidade social e não podem ser abordadas de forma isolada. Compreender sua origem, dinâmica e contradições orienta a pesquisa para uma busca constante de um conjunto abrangente de relações, particularidades e detalhes que permitem captar seu movimento dentro dessa totalidade (Cury, 1986). "A dialética situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos" (Frigotto, 1997, p. 75).

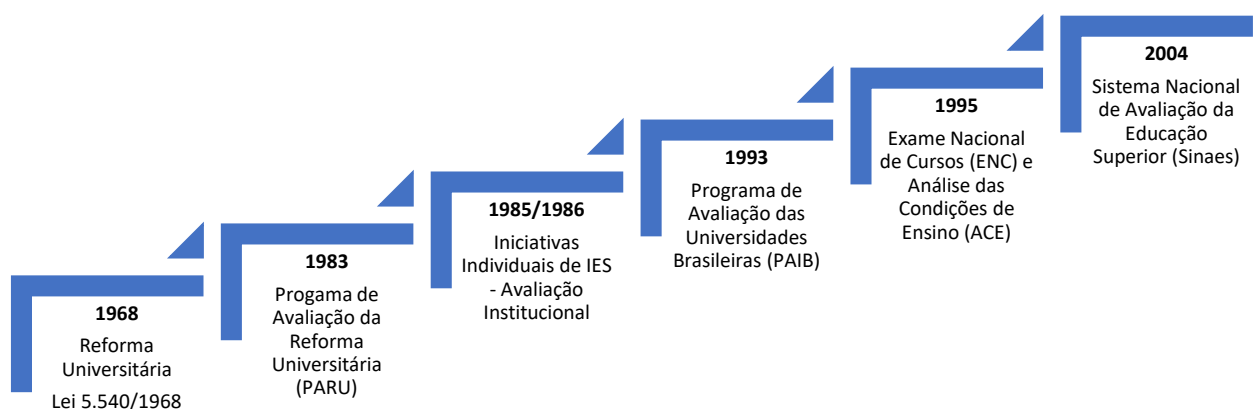
Ao investigar a gênese das políticas educacionais, é possível traçar suas origens e entender os interesses e forças que as impulsionaram ao longo do tempo. A análise de seu movimento contínuo revela como elas evoluíram em resposta a diferentes contextos e demandas

sociais. Contudo, é importante também estar atento às contradições inerentes às políticas educacionais. Elas podem refletir interesses conflitantes, disputas de poder e desigualdades sociais, que precisam ser devidamente analisadas para uma compreensão aprofundada de suas consequências e efeitos na sociedade. Para se compreender o atual sistema de avaliação da Educação Superior, faz-se necessário analisar criticamente a evolução das políticas de avaliação no Brasil, partindo do princípio que busca considerar o processo na sua totalidade, para se compreender a proposta do Sinaes.

A trajetória da avaliação da Educação Superior no Brasil, desde a Reforma Universitária de 1968 até o Sinaes, é marcada por uma evolução significativa. Essa linha do tempo oferece uma visão abrangente das mudanças, avanços e desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro ao longo das décadas. Com base na concepção marxista para compreender o Sinaes como parte de uma totalidade maior, é necessário olhar para o processo de constituição da política avaliativa da Educação Superior.

Neste tópico, busca-se examinar a formação do Sinaes, explorando a história dos processos de avaliação da Educação Superior, uma vez que a compreensão integral mostra-se essencial para apreender as partes que constituem o todo. Ao adotar uma perspectiva marxista para interpretar o Sinaes como uma totalidade, é necessário compreender o desenvolvimento da política avaliativa da Educação Superior. Assim, propõe uma análise a partir da linha do tempo da Avaliação da Educação Superior, ao mesmo tempo em que procura relacionar com a política de Estado ou de governo, conforme, Figura 1.

Figura 1- Linha do tempo: avaliação da Educação Superior



Fonte: Elaborado pela autora com base em Gonçalves (2016).

De acordo com Polidori (2009), a evolução do processo avaliativo em âmbito nacional foi dividida em quatro ciclos distintos:

- Primeiro ciclo (1986 a 1992) – várias iniciativas de organização de um processo de avaliação, e a existência de avaliações isoladas no país não se constituindo em uma avaliação de caráter nacional (Paru, Geres);
- Segundo ciclo (1993 a 1995) – denominado de formulação de políticas. Instalação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub);
- Terceiro ciclo (1996 a 2003) – denominado de consolidação ou implementação da proposta governamental. Ocorreu o desenvolvimento do Exame Nacional de Cursos (ENC), o Provão, e o da Avaliação das Condições de Oferta (ACO), a qual passou, posteriormente, a ser chamada de Avaliação das Condições de Ensino (ACE). Por fim, houve, ainda, algumas Portarias para regulamentarem e organizarem a avaliação das IES;
- Quarto ciclo (2003 a atual) – denominado de construção da avaliação emancipatória, com a implantação do Sinaes, numa proposta de se desenvolver uma avaliação formativa e que considerasse as especificidades das IES do país.

A análise desses ciclos revela a complexidade e a evolução das políticas de avaliação na Educação Superior brasileira. Enquanto os ciclos iniciais focaram na organização e formulação de políticas, o quarto ciclo buscou consolidar e implementar sistemas avaliativos mais estruturados e abrangentes.

1.4.1 Programa de Avaliação da Reforma Universitária - Paru

A primeira proposta de avaliação da Educação Superior, no país, surgiu em 1983, denominada Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), que vigorou até 1986 (Rodrigues, 2003). O Paru foi instituído em um contexto político marcado pelo fim da ditadura militar e pelo fortalecimento de organizações sociais e políticas com inclinações para a democratização do Estado e da sociedade (Cunha, 1997). Inspirado no modelo de avaliação da pós-graduação desenvolvido pela Capes, o programa adotava uma concepção de “investigação sistemática da realidade” (Barreyro; Rothen, 2008, p. 133). Nesse cenário, o MEC lançou o Programa de Avaliação Universitária como desdobramento de discussões ocorridas no âmbito do Conselho Federal de Educação, impulsionadas, em grande medida, pelas greves mantidas nas universidades federais (Cunha, 1997).

Esse programa tinha o objetivo de avaliar as repercussões da Lei nº 5.540/1968, que estabeleceu mudanças na estrutura administrativa, na expansão e caracterização das matrículas,

na relação entre ensino, pesquisa e extensão, nas características do corpo docente e técnico-administrativo, e na vinculação das instituições com a comunidade (Brasil, 2003a). Para tanto, o programa aplicou questionários a estudantes, dirigentes e professores universitários, abordando aspectos relacionados à gestão institucional, à produção e à disseminação do conhecimento nas instituições de Educação Superior.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) assumiu a responsabilidade pela implementação desse Programa. Para isso, a Capes criou o Grupo Gestor da Pesquisa, composto por pesquisadores⁴⁰ com vasta experiência em análise e acompanhamento de projetos. Esse grupo era composto por cinco técnicos do Ministério da Educação e “pesquisadores com experiência em análise de projetos” (Grupo Gestor, 1983, p. 83). Barreyro e Rothen (2008) destacam que o Paru objetivava conhecer as reais condições das atividades de produção e disseminação do conhecimento do sistema de Educação Superior. A avaliação era concebida, predominantemente, como forma de as Instituições de Educação Superior prestarem contas à sociedade dos investimentos efetuados pelo setor público, que precisavam ser justificados.

O Paru trataria de dois grandes temas: a gestão das IES (poder e tomada de decisões; administração acadêmica; administração financeira; financiamento e política de pessoal) e a produção e a disseminação do conhecimento (ensino e pesquisa; e interação com a comunidade) (Cunha, 1997, p. 23)

O Paru pretendia conhecer as condições reais das atividades de produção e disseminação do conhecimento do sistema de Educação Superior. Assim, caracterizou-se pelo diagnóstico da situação por meio da investigação sistemática da realidade, promovendo “estudos, pesquisas e debates, tanto da implementação das propostas da reforma universitária de 1968 quanto das particularidades institucionais e regionais ” (Grupo Gestor, 1983, p. 84).

Rothen e Barreyro (2008, p. 134) esclarecem que a proposta do Paru destacava a “diferença entre a norma ideal sancionada e a operacionalização desta na realidade. Propunha questionar o conhecimento produzido, levando em conta o contexto socioeconômico no qual estaria inserida a IES”. A pesquisa buscava desvendar como estariam sendo concretizados os objetivos de cada instituição, sua articulação com o uso de recursos, com as determinações externas e as relações políticas internas.

⁴⁰ O Grupo Gestor era composto por Edson Machado de Souza, Coordenador Geral; Sérgio Costa Ribeiro, Coordenador Técnico; Isaura Belloni Schmidt - Coordenadora-técnica substituta; Maria Stela Grossi Porto; Maria Umbelina Caiafa Salgado; Mariza Veloso Motta Santos; Mônica Mufioz Vargas; Orlando Pillati (Grupo Gestor, 1983, p. 83).

Outros assuntos também seriam indagados: a) a qualidade do ensino, a ênfase dada à formação do cidadão e do profissional; b) a relação da pesquisa com o ensino, a importância dada à pesquisa básica e aplicada, bem como sua vinculação às necessidades sociais e empresariais; c) a extensão e a prestação de serviços e a assistência comunitária e sua relação com as atividades de ensino e pesquisa; d) as atividades administrativas e sua influência no ensino e a pesquisa, os recursos materiais, assim como as representações e aspirações do público acadêmico e não acadêmico e a dimensão política que perpassa por todas essas atividades (Rothen; Barreyro, 2008).

Para os autores, a caracterização do Paru como projeto de pesquisa talvez tenha se dado pela ligação com a Capes, que congrega a pós-graduação e grande parte da pesquisa do país, e pelo perfil dos integrantes do seu Grupo Gestor. Assim, caracterizou-se pela busca, indagação, investigação que fundamentaria ações futuras, o que o diferencia de documentos afirmativos e propositivos posteriores.

Cunha (2007) analisa o Paru como um documento avesso ao tecnicismo, uma avaliação menos quantitativa, que busca apreender o *ethos*⁴¹ de cada instituição, principalmente por intermédio de uma análise histórica que, partindo da atual situação da IES, permita chegar à recuperação de sua trajetória, em relação a processos tais como maneira de legitimação das decisões internas, modos específicos de gestão e formas de tomada de decisão. Tais processos interferem na formulação de políticas concretizadas em diferentes tipos de práticas acadêmicas que, assim, expressam a marca política da instituição (Cunha, 1999, p. 127).

O Grupo Gestor optou por considerar as instituições como unidade de análise e enfatizou a importância da avaliação como elemento central do programa. A avaliação, nesse contexto, foi encarada como uma forma de adquirir conhecimento sobre a realidade, funcionando como uma metodologia de pesquisa que não apenas coletava dados, mas também permitia uma reflexão sobre as práticas em questão.

Barreyro e Rothen (2008) destacam que, no Paru, a avaliação institucional foi adotada como um instrumento para realizar uma pesquisa de avaliação sistêmica. Priorizou-se a avaliação interna como procedimento principal e, para isso, incentivou-se a participação ativa da comunidade acadêmica na realização da autoavaliação das instituições.

⁴¹ *Ethos* é um conceito originado na filosofia grega, especialmente em Aristóteles, e está associado à caracterização moral ou à credibilidade de um sujeito (pessoa, grupo ou instituição) no discurso (Aristóteles, 1998). Nesse sentido, "apreender o *ethos*", como propõe Cunha, significa captar a essência particular de cada instituição, não apenas por indicadores numéricos ou padrões técnicos padronizados, mas por meio de uma compreensão qualitativa e histórica de sua trajetória, missão, cultura organizacional e inserção social.

Essa abordagem tornou o Paru um pioneiro em experiências de avaliação no país, influenciando posteriormente iniciativas como o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) e o Sinaes. O programa foi responsável por inaugurar a concepção de avaliação formativa e emancipatória, na qual a avaliação não se limita a medir resultados, mas busca promover uma cultura de reflexão contínua e melhoria institucional (Barreyro; Rothen, 2008).

Conforme Cunha (1999), o Paru foi desativado em 1984 devido a disputas internas ao próprio MEC. Os dados de milhares de questionários não foram sequer apurados e vários estudos institucionais não passaram das versões preliminares. Assim, problemas de ordem política no âmbito do MEC impediram que se desenvolvesse a primeira pesquisa nacional sobre a gestão das universidades brasileiras. Embora esse programa tenha tido vida curta, acenava para a (re)organização do sistema de Educação Superior a partir da coleta e análise de dados sobre a gestão das IES e a produção e disseminação de conhecimentos em face da reforma instituída pela Lei n. 5.540/1968 (Gouveia *et al.*, 2005).

Após a posse do presidente Sarney e a nomeação de Marco Maciel como ministro da Educação, o projeto foi deixado de lado, sendo substituído por uma estratégia que oferecia maior retorno político: a Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, que foi instituída já em março de 1985, com 24 membros (Cunha, 1997).

1.4.2 Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior - CNRES

Em 1985, no Governo José Sarney, é instituída a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES) pelo Decreto 91.177 (Brasil, 1985b). Essa comissão era composta por “notáveis” no campo da Educação Superior e das políticas públicas, com o objetivo de propor a reformulação da Educação Superior em meio ao processo de redemocratização do país. Para Dias Sobrinho (2003) a denominação de “Comissão dos Notáveis” refere-se à heterogeneidade marcante dos 24 membros⁴².

⁴² Os membros da comissão eram: Caio T.S. P. de Vasconcelos, Presidente, membro do Conselho Federal de Educação, Amílcar Tupiassu, professor da Universidade Federal do Pará, Bolívar Lamounier, professor da USP e PUC-SP, Carlos Nelson Coutinho, Prof. das Faculdades Integradas Benett, Edmar Lisboa Bacha, Professor na PUC_RJ e presidente do IBGE, Eduardo de Lamonica Freira, Reitor da UFMT, Fernando J. Lessa Samento, Pró-reitor da UFBA, Francisco Javier Alfaya, estudante; Guiomar Namó de Mello, Professora na PUC_SP e Secretária de Educação do Município de SP, Haroldo Tavares, Empresário, ex-Diretor da Escola de Engenharia da Universidade Estadual do Maranhão, Jair Pereira dos Santos, Ex-Diretor do DIEESE, sindicalista; José Leite Lopes, Professor na UFRJ e presidente do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas; José Arthur Gianotti, Professor da USP e presidente do CEBRAP; Dom Lourenço de Almeida Prado, Prof. de Filosofia e Teologia no Mosteiro de São Bento, RJ, Luiz Eduardo Wanderley, Reitor da PUC de São Paulo, Marly M.M. Silva Araújo, Secretaria de Educação de MG, Paulo da Silveira Rosas, Professor da UFPe, Roberto Cardoso de Oliveira, Professor na

De acordo com Barreyro e Rothen (2008), essa comissão apresentou ao MEC um documento denominado “Uma nova política para a Educação Superior brasileira”, propondo o aumento da autonomia universitária com um acompanhamento por meio de avaliações externas. Em seu relatório, indicou a necessidade de avaliação permanente do sistema brasileiro de educação e sugeriu questões relativas à autonomia financeira das IES:

A ampliação da autonomia na gestão financeira das Instituições de Ensino Superior deve ser condicionada a um maior comprometimento com padrões de qualidade e produtividade; e padrões de custo modulares poderiam ser estabelecidos a partir da avaliação do desempenho das instituições de melhor qualidade (Brasil, 1985a, p. 15).

No relatório, a avaliação figurava como importante aspecto para o sucesso da reforma da Educação Superior, funcionando como mecanismo de controle institucional tanto interno quanto externo, com vistas à apreensão do mérito das IES por meio do desempenho de seus agentes. O documento enfatizava explicitamente uma abordagem regulatória de avaliação e valorizava o mérito individual no processo de redirecionamento da política para a Educação Superior (Gouvea, 2005; Barreyro; Rothen, 2008).

O relatório destacava uma crescente consciência sobre a necessidade de desenvolver sistemas de avaliação da Educação Superior, pela administração federal, para a distribuição racional de seus recursos; pelas universidades públicas, para conhecer a si próprias, e confrontar com dados objetivos as críticas que frequentemente recebem; pelas IES privadas, que necessitam evidenciar a qualidade de seu desempenho e a sua eficiência no uso de recursos; pelos estudantes e suas famílias, que precisam de resultados positivos de seus investimentos em Educação Superior. “É necessário estabelecer critérios objetivos e mecanismos apropriados para a avaliação e planejamento de todas as atividades universitárias, de modo a reforçar nelas a convivência e o mérito acadêmicos” (Brasil, 1985a, p. 29).

Nas ideias apresentadas no documento, havia a proposta de reformulação do Conselho Federal de Educação, destacando sua responsabilidade pela qualidade e direção da Educação Superior, além da relação entre autonomia e avaliação e a ideia da criação de um sistema de acreditação⁴³. “Com estas medidas, a autonomia universitária seria revigorada, o controle de

UNICAMP, Romeu Ritter dos Reis, Presidente da Sociedade de Educação Ritter dos Reis, de Porto Alegre. Simon Schwartzmann (relator), Professor e diretor do IUPERJ, Ubiratan Borges de Macedo, membro do Conselho Federal da Cultura e professor na UFPR. Posteriormente, foi nomeado José Eduardo Campos de Oliveira Faria, assessor da Presidência do Banco Itaú (Barreyro; Rothen, 2008, p. 136).

⁴³ A acreditação é o processo de revisão externa da qualidade utilizado na Educação Superior para examinar a garantia e a melhoria da qualidade em faculdades, universidades e programas de Educação Superior. O êxito nesse processo resulta em uma instituição ou programa acreditado, que recebe um selo, uma pontuação ou uma classificação (Cruz López; López-Segrera, 2007, 403, tradução nossa).

qualidade dos estabelecimentos isolados passaria a se dar de forma efetiva e descentralizada, e todo o sistema de ensino superior do País se beneficiaria” (Brasil, 1985a, p. 41).

Apesar de não ter a avaliação do sistema educacional como sua principal incumbência, essa comissão não deixou de abordar o assunto. Em seu relatório, destacou a importância de o então Conselho Federal de Educação criar "mecanismos de avaliação permanente do sistema brasileiro de educação, com o apoio de comissões *ad hoc*⁴⁴ de especialistas por ele designados" (Brasil, 1985a, p. 50). Essa proposta articulava-se à necessidade de fortalecer tanto a convivência quanto o mérito acadêmico, ao mesmo tempo em que estabelecia padrões para servir como referência aos diversos setores envolvidos nesse nível de educação (Gouveia, 2005).

A ausência de parâmetros afeta o ensino superior sob muitos pontos de vista. Para o governo, ela não permite que se tenha uma política racional de alocação de recursos públicos que fortaleça as melhores instituições e induza as demais ao aperfeiçoamento. Para professores e administradores educacionais, ela impede que saibam exatamente como melhorar suas instituições, quais os falsos caminhos, quais as soluções mais promissoras. Para o candidato à universidade e sua família, a escolha de uma escola superior e de uma profissão é como uma loteria: os alunos decidem suas carreiras baseados em fragmentos de informação, o que explica, em parte, a grande frustração e um certo ceticismo que acabam permeando o sistema universitário do País (Brasil, 1985a, p. 52)

As ações propostas pelo documento “Uma nova política para a Educação Superior” como a privatização, diversificação e diferenciação institucionais; autonomia x avaliação de resultados e a valorização do mercado de trabalho (produtividade, eficiência, gestão eficaz etc.) efetivaram-se nas políticas de governo de Fernando Henrique Cardoso (Dias Sobrinho, 2003).

Em novembro de 1985, a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior concluiu seu relatório e, poucos meses depois, em fevereiro de 1986, o ministro da Educação, Marco Maciel, instituiu o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (Geres)⁴⁵, composto por cinco membros. O Geres, com base no mencionado relatório e nas contribuições recebidas de associações e pessoas individuais, elaborou o anteprojeto de lei destinado exclusivamente às Instituições de Educação Superior federais (Cunha, 1997).

⁴⁴ *Ad hoc* é uma expressão latina cuja tradução literal é "para isto" ou "para esta finalidade"

⁴⁵ O grupo era composto por Antônio Octávio Cintra e Getúlio Carvalho, secretários gerais adjuntos do Ministério da Educação; Sérgio Costa Ribeiro, ex-coordenador técnico do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru); Edson Machado de Souza, diretor da Capes e ex-coordenador do Paru; e Paulo Elpídio Menezes Neto, Secretário de Educação Superior (Schwartzman, 1988)

1.4.3 Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior – Geres

Em 1986, foi instituído pelo MEC o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (Geres)⁴⁶. Esse grupo foi constituído com a finalidade de elaborar um projeto para reformular o sistema de funcionamento de IES federais, ou seja, uma proposta de Reforma Universitária fundamentada no relatório final da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior. O objetivo do MEC era analisar a viabilidade e pertinência das proposições contidas no documento “Uma nova política para a Educação Superior brasileira”. Na introdução do Relatório do Geres, publicado em 1986, expõe que, do ponto de vista do MEC,

o relatório constituía importante subsídio, mas era preciso submeter suas numerosas proposições a cuidadoso escrutínio, separando as imediatamente implementáveis de outras que requereriam mudanças maiores nos ordenamentos jurídicos e precisariam por isso de maior estudo para se tornarem factíveis. Muitas das propostas precisavam, também, de discussão mais ampliada, que envolvesse grupos que, por razões históricas, não tiveram no MEC seu interlocutor habitual nos círculos de governo, em anos recentes, sobretudo a comunidade científica (Brasil, 1986b, p. 2)

Para Rothen e Barreyro (2008), o relatório do Geres defende uma concepção regulatória, apresenta a avaliação como contraponto à autonomia das IES, dando relevo às dimensões individuais, seja dos alunos, seja dos cursos e das instituições, embora se mantenha a preocupação com as dimensões institucionais. Os autores complementam que a proposta do Geres incluía os resultados da avaliação como controle da qualidade das instituições (públicas ou privadas) – implicariam a distribuição de recursos públicos, que deveriam ser direcionados para Centros de Excelência ou instituições com padrões internacionais de produção acadêmica e de pesquisa; portanto, função regulatória (Rothen e Barreyro, 2008). Zandavalli (2009) afirma que a análise das proposições do Geres conduz à compreensão de que o Grupo foi instituído com o propósito de conter ou de limitar as propostas mais avançadas presentes no Relatório anterior.

Ao discutir o Sistema de Educação Superior, o Grupo destacou que, no Brasil, o ensino foi a função primordial desempenhada pelas instituições de Educação Superior. O Grupo também abordou a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, determinação da Lei n. 5.540/1968, no entanto ressalta que essa “concepção de universidade tomada como natural, esvaziada, portanto, de seu conteúdo histórico, introduz um elemento estranho à tradição de

⁴⁶ Portaria Normativa n. 100 de 6 de fevereiro de 1986 (Brasil, 1986a), e instalado pela Portaria n. 170, de 3 de março de 1986.

nosso ensino superior: a pesquisa” (Brasil, 1986b, p. 5). Na análise do Geres, o que definiria a universidade seria a sua autonomia didática, administrativa e financeira, não seria a pesquisa e nem a universalidade dos campos do saber.

O Grupo analisa profundamente os pressupostos teóricos do modelo de instituição preconizado na Lei n. 5.540/1968, reconhecendo duas vertentes: uma, a concepção da educação vinculada ao desenvolvimento econômico; outra, a fundada em paradigmas humanistas e liberais, que dá ênfase ao desenvolvimento do indivíduo enquanto ser. Apesar das duas vertentes, o grupo conclui que os atos legais, a partir da lei de Reforma da Educação Superior, visavam a conduzir mais pelos princípios liberais do que pelo compromisso como desenvolvimento do indivíduo crítico.

O Geres propõe um sistema de avaliação de responsabilidade do Conselho Federal de Educação, o qual deveria aparelhar-se para ser o grande órgão de avaliação permanente. A proposta vincula a avaliação de desempenho ao controle social, mas também ao processo de formulação de políticas e de estabelecimento de normas para o sistema educacional. Para o grupo, a autonomia didático-científica das instituições deve ser resultado de sua competência, ou seja, a gestão dos recursos financeiros e humanos de uma instituição deve ser viabilizada por sua prática acadêmica. Assim, as instituições privadas devem se autorregular pelo sucesso do “produto” que oferecem; as públicas, cujos recursos não são regulados pelo desempenho instituições, inevitavelmente, devem submeter-se ao controle social da aplicação dos recursos públicos e ao Estado (Brasil, 1986b).

Houve a formalização de uma proposta de avaliação pelo Geres, conduzida pela Secretaria da Educação Superior do MEC, a qual deveria contemplar duas vertentes básicas: a avaliação do desempenho institucional e a avaliação da qualidade dos cursos oferecidos. Embora intimamente relacionados, esses dois enfoques, na realidade, são complementares e utilizam-se de parâmetros distintos. Diante do interesse em dar prioridade ao controle social da utilização de recursos públicos, o Geres estabeleceu que o processo deveria iniciar-se com visitas de avaliação às instituições federais de Educação Superior, estendendo-se, progressivamente, às demais instituições do sistema (Brasil, 1986b).

O trabalho do Geres resultou em um documento estruturado em cinco partes: Sistema da Educação Superior; Autonomia e Avaliação; O Conselho Federal de Educação; Gestão da Universidade e Financiamento. Nos anexos constam: a execução de medidas relativas às Recomendações da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior; a relação das contribuições enviadas ao Geres; as contribuições individuais; o Projeto de Lei da Reforma

Universitária; e o Anteprojeto de Lei para reformulação do Conselho Federal de Educação (CFE) (Zandavalli, 2009).

A relevância da avaliação é enfatizada no tópico "Autonomia e Avaliação". O grupo evidencia a interconexão entre esses dois aspectos, ao reconhecer o papel do Estado na regulação da qualidade da educação oferecida pelas Instituições de Educação Superior públicas, uma vez que essas instituições são financiadas com recursos públicos. Destaca-se que o controle exercido pelo Estado é considerado insuficiente, pois se limita à supervisão burocrática dos meios da máquina pública, sem avaliação efetiva de seus resultados (Zandavalli, 2009). Como desdobramento da proposta de ampliação da autonomia na gestão universitária, o Grupo de Estudos de Reforma da Educação Superior sugere que o controle social seja implementado por meio de um sistema de avaliação de desempenho (Brasil, 1986b).

Zandavalli (2009) ressalta um caráter mais restritivo e menos democrático, em vários aspectos no documento: a) a defesa da manutenção de instituições de Educação Superior voltadas apenas ao ensino, contrariando o modelo de universidade que deve articular ensino, pesquisa e extensão; b) processo de avaliação conduzido pelo órgão executivo do MEC, a SESu, e não pelo CFE como defendia a Comissão; c) nas reformulações do CFE, o grupo defende a não ampliação do número de membros, a redução do tempo de mandato e o processo de escolha dos membros, centralizado no MEC, encarregado de realizar consultas às associações de ensino, pesquisa, pós-graduação e às universidades, encaminhando nomes para a escolha pelo Presidente da República; d) quanto à escolha dos dirigentes, o grupo considera equivocado confiar essa seleção a processos de eleição direta plebiscitária, em razão da importância da gestão das IES, e propõe a definição de lista tríplice, eleita por colegiado eleitoral especial e nomeação do Reitor e Vice-Reitor, pelo Presidente da República; e) em nome da autonomia interna, há a sugestão de que as vagas da carreira do magistério sejam fixadas globalmente pelo MEC, a cada IES.

Cunha (1997) considera que a avaliação das universidades deslanchou por iniciativa de algumas instituições como a Universidade de São Paulo, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, e a Universidade de Brasília. Segundo Bertolin (2004), houve grandes resistências da comunidade acadêmica às propostas do Geres, e nesse sentido, Cunha (1997, p. 26) destaca que o projeto foi criticado pelos professores, funcionários e estudantes, temendo que “a dotação global pudesse levar à desobrigação do governo para com o suprimimento de recursos” e porque “as entidades de professores temiam a perda de força política se tivessem que orientar suas reivindicações para dentro de cada universidade.”

A reação da comunidade acadêmica influenciou a decisão do Governo de retirar o anteprojeto, mas suas políticas educacionais foram orientadas pelas ideias presentes no anteprojeto do Geres, especialmente, as de regulação e as de controle por meio da avaliação institucional, com o objetivo de controlar a qualidade e averiguar o desempenho dessas universidades (Barreyro; Rothen, 2008). Embora a proposta não tenha chegado a realizar a reforma universitária, Dias Sobrinho (2002) destaca a importância do relatório e do próprio Geres para a estruturação da política de avaliação da Educação Superior efetivada pela Lei n. 9.131/1995, a partir da qual foi estabelecido pelo MEC o Exame Nacional de Cursos (art. 3º). Para Almeida Júnior (2004, p. 88),

[...] ao mesmo tempo em que as políticas governamentais formulam ações para a "abertura" do sistema (diversificação e diferenciação), criam mecanismos de controle para o seu crescimento. Na Educação Superior brasileira, esses mecanismos de controle são comumente chamados de "avaliação de qualidade", quando na realidade se assemelham mais com o tipo de "controle de mercado" aos moldes de uma visão empresarial.

Para esse autor, o Estado limitou a expansão das Instituições de Educação Superior públicas por meio de cortes de verbas, ao mesmo tempo em que favoreceu a ampliação do setor privado. Essa estratégia foi acompanhada pela implementação de processos formais de avaliação que, longe de assegurarem um controle efetivo da qualidade, acabaram por contribuir para o declínio dessa qualidade. Conforme Almeida Júnior (2004), ao ser tratada como uma mercadoria e não como um direito social, a Educação Superior passa a ser regulada por meio de estratégias de avaliação que visam controlar a oferta e mensurar a qualidade dos cursos. Simultaneamente, esse processo também implica a transferência das instituições educativas da esfera pública para a esfera privada.

Essa transferência é incentivada por uma lógica neoliberal que vê a educação como um bem de consumo e não como um serviço público essencial. O resultado é um ambiente em que a concorrência e a busca por lucro sobrepõem-se ao compromisso com a qualidade educacional e a equidade no acesso. “A questão da qualidade de todas as instituições, estendida a todas as instituições de qualquer natureza, aponta, na verdade, para a questão da expansão desordenada das instituições privadas no país” (Almeida Júnior, 2004, p. 87).

Adicionalmente, a abertura ao setor privado foi facilitada por políticas de financiamento, que favoreceram instituições privadas, como a concessão de subsídios e incentivos fiscais. Essa dinâmica criou um cenário de quase-mercado, em que as IES privadas competem entre si e com as públicas, muitas vezes em condições desiguais, agravando a

precarização da Educação Superior e perpetuando desigualdades sociais. Assim, conforme Meneghel,

[...] a lógica do setor privado persegue o lucro, esta expansão desembocou em um grande número de cursos e instituições: a) sem pesquisa – que exigiria investimentos sem previsão de retorno/lucro; b) sem qualidade – dada a rapidez com que era permitida a abertura de cursos e escolas. A precariedade do crescimento alavancado por este setor, portanto, equacionou o problema da falta de vagas transformando-o em outros: instituições fragmentadas e sem condições mínimas de funcionamento, além de docentes despreparados para a função (Meneghel, 2001, p. 161).

Portanto, enquanto os processos de avaliação deveriam garantir a qualidade e a melhoria contínua das instituições, na prática, acabaram por legitimar a expansão descontrolada do setor privado, enfraquecendo as instituições públicas e comprometendo a qualidade geral da Educação Superior no país.

1.4.4 Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub)

Como reação às concepções quantitativistas, é criado, em 1993, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub). Esse programa resultou do esforço da Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, formada por representantes de entidades ligadas ao setor educacional⁴⁷ (Barreyro; Rothen, 2006).

Em 1993, o MEC institui, pela Portaria 130 da Secretaria de Educação Superior (SESu), a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras⁴⁸, com o intuito de “estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas

⁴⁷ Da Comissão que elaborou o Paiub participaram membros de entidades, tais como: Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Associação Brasileira das Escolas Católicas, Associação Nacional das Universidades Particulares e Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais e os seguintes Fóruns de Pro-Reitores de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação e Planejamento, Administração e Extensão (Barreyro; Rothen, 2006, p. 973)

⁴⁸ A Comissão Nacional de Avaliação teve os seguintes membros. Representando a Secretaria de Educação Superior – SESu: Maria José Vieira Féres (Coordenadora), Eda C. B. Machado de Sousa e Paulo Roberto da Silva. Os seguintes representantes de entidades: Hégio Henrique C. Trindade (Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes), João Carlos Thomson e José Dias Sobrinho (Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais – ABRUEM), Antonio Veronezi (Associação Nacional De Universidades Particulares – ANUP), Ir Norberto Francisco Rauch (Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas – ABESC), Maria Amélia S. Zainko (Fórum dos Pró - Reitores De Graduação), Luiz Carlos Paviu (Fórum Dos Pró-Reitores De Pesquisa E Pós-Graduação), Júlio Wiggers (Fórum dos Pró Reitores de Extensão) e Wraha M. Panizzi (Fórum dos Pró-Reitores de Planejamento e Administração). Como membros do Comitê Assessor participaram: Dilvo I. Ristoff (UFSC), Eda C. B. Machado de Sousa (SESu/MEC), Fernando Menezes Campello de Souza (UFPe), Heloisa Helena Sant’Anna (UEL), Isaura Belloni (UnB), Jacques Velloso (UnB), Jesus Renato Galo Brunet (UFSM), José Dias Sobrinho (UNICAMP), José Vicente Tavares dos Santos e Denise Balarine Cavalheiro Leite (UFRGS), Lina Cardoso Nunes (UNESA), Marlene Grilo (PUCRS), Victor Meyer (UFSC) (Barreyro; Rothen, 2008, p. 146).

universidades brasileiras” (art.1) (Brasil, 1993). O Paiub constituiu-se no primeiro programa de avaliação institucional da Universidade Brasileira. De acordo com Assis (2008, p. 59):

A primeira ação mais articulada de avaliação das IES ocorreu em julho de 1993, quando a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) criou a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, para conduzir politicamente o processo de avaliação institucional. Foi elaborado então o Documento Básico sobre a Avaliação Institucional, e, em dezembro do mesmo ano foi lançado o Edital nº. 01/94, convidando as universidades brasileiras interessadas a apresentar seus projetos de avaliação institucional. Estava criado o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (Paiub).

Sustentado pelo princípio da adesão voluntária das universidades, o Paiub concebia a autoavaliação como etapa inicial de um processo que, uma vez desencadeado, estendia-se a toda a instituição e completava-se com a avaliação externa. Esse programa instituiu uma nova forma de relação com o conhecimento e com os processos formativos, promovendo diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade, e a busca por novos parâmetros de qualidade (Brasil, 2003a).

Acrescenta que essa proposta levava em conta as diferenças regionais e a história de cada instituição, a avaliação coloca-se como um processo contínuo, sistemático e de construção de uma “cultura de avaliação” (Brasil, 1994). Para Barreyro e Rothen (2006, p. 958), o Paiub caracterizava-se como uma “proposta de autorregulação e concebia a avaliação como institucional (o foco era a própria instituição), a adesão era de caráter voluntário e propiciava a participação dos próprios integrantes.” Para efetivar tal proposta, previa a criação de uma comissão de avaliação no interior de cada instituição, que elaboraria um projeto de autoavaliação.

O projeto propunha avaliação interna e externa com o intuito de apontar para a universidade brasileira melhores rumos a serem perseguidos (Brasil, 1994). Na apresentação do documento, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz⁴⁹ declara que a avaliação proposta fundamentou-se no objetivo de “aprimorar a qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e do Governo das Instituições de Educação Superior e sedimentada no compromisso social da Universidade, a avaliação se apresenta despida dos seus velhos ‘fantasmas’” (Brasil, 1994, p. 6). A partir deste objetivo geral da avaliação institucional, o programa detalha os objetivos específicos:

⁴⁹ Secretário de Ensino Superior do MEC de 08/1992 a 12/1994 (Brasil, 1994).

1. Impulsionar um processo criativo de autocrítica da instituição, como evidência da vontade política de autoavaliar-se para garantir a qualidade da ação universitária e para prestar contas à sociedade da consonância dessa ação com as demandas científicas e sociais da atualidade;
2. Conhecer, numa atitude diagnóstica, como se realizam e se interrelacionam na Universidade as tarefas acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração;
3. (Re) estabelecer compromissos com a sociedade, explicitando as diretrizes de um projeto pedagógico e os fundamentos de um programa sistemático e participativo de avaliação, que permita o constante reordenamento, consolidação e/ou reformulação das ações da Universidade, mediante diferentes formas de divulgação dos resultados da avaliação e das ações dela decorrentes;
4. Repensar objetivos, modos de atuação e resultados na perspectiva de uma Universidade mais consentânea com o momento histórico em que se insere, capaz de responder às modificações estruturais da sociedade brasileira;
5. Estudar, propor e implementar mudanças das atividades acadêmicas do ensino, da pesquisa e da extensão e da gestão contribuindo para a formulação de projetos pedagógicos e institucionais socialmente legitimados e relevantes (Brasil, 1994, p. 13).

O programa destaca-se pelo seu caráter pedagógico formativo da avaliação institucional, tendo por fundamento atender a uma tripla exigência da universidade contemporânea: a) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; b) uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária; c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade. Para isso, destaca a necessidade de acompanhar metodicamente as ações a fim de verificar se as funções e prioridades determinadas coletivamente estão sendo realizadas e atendidas. “É este contraponto entre o pretendido e o realizado que dá sentido à avaliação” (Brasil, 1994, p. 12).

O Paiub não tinha intenções de ranquear instituições. O objetivo era diagnosticar o funcionamento dos cursos e devolver essas informações à própria instituição, que, a partir delas, tomaria as ações corretivas necessárias (Teixeira Júnior; Rios, 2017). Assim, os seguintes princípios nortearam a elaboração do Paiub: 1. Globalidade; 2. Comparabilidade; 3. Respeito à identidade institucional; 4. Não punição ou premiação; 5. Adesão voluntária; 6. Legitimidade; 7. Continuidade (Brasil, 1993). Para a comissão responsável pela elaboração da proposta, esses princípios são o cerne da concepção do Paiub, e é o que deveria nortear cada um dos projetos das universidades brasileiras.

Segundo Ristoff (1996), o programa de avaliação configurou-se como uma avaliação capaz de identificar os pontos fortes e fracos, as possíveis omissões e potencialidades inexploradas, não como o objetivo de punir ou premiar, mas dar consequência, corrigindo rumos e buscando iluminar as virtudes necessárias à busca de uma universidade melhor.

Assis (2008) avalia que o Paiub foi concebido dentro dos princípios democráticos e contribuiu para a construção da cultura da avaliação em inúmeras IES. Considerando esse fato, Dias Sobrinho (2007, p. 34) elenca algumas contribuições: efeitos sociais, políticos e pedagógicos da busca de construção de um modelo de avaliação apropriado às IES e à comunidade acadêmica brasileiras, os esforços compartilhados de superação das dificuldades teóricas e práticas, os debates públicos e as reflexões com respeito à Educação Superior, a superação de algumas das principais resistências à implantação de práticas avaliativas, os intercâmbios de experiências e laços de solidariedade interuniversitárias, a transparência e o compromisso de prestar contas perante a sociedade e o Estado.

Embora sua experiência tenha sido curta, conseguiu dar legitimidade à cultura da avaliação e promover mudanças visíveis na dinâmica universitária. Entre elas, Cardoso e Dias Sobrinho (2014, p. 266) destacam que “trouxe resultados institucionais capazes de, pela primeira vez, despertar nas IES a cultura de avaliação, por envolver a comunidade acadêmica em um diálogo em prol do desenvolvimento das instituições.”

E, mesmo que tenha recebido ampla adesão das universidades brasileiras, seu ritmo foi afetado em sua implementação pela interrupção do apoio do MEC desde o início do governo de Itamar Franco (1992-1994), transformando-se em um processo de avaliação meramente interno às instituições. Com a mudança de Governo, em 1995, assumindo Fernando Henrique Cardoso, o modelo avaliativo do Paiub não se mostrou adequado para dar os subsídios necessários ao MEC para o desempenho das funções de coordenação e controle do sistema de Educação Superior; perdendo, assim, força com a introdução do Exame Nacional de Cursos (ENC) (Rosas, 2014).

De acordo com Rosas (2014), nesse governo, há uma demanda por uma prática avaliativa que se articule mais aos princípios de redução do papel do Estado na oferta de Educação Superior, mas que, ainda, permita-lhe manter o controle final do sistema. Há interesse na criação de um sistema de avaliação que tenha como um de seus fundamentos a verificação dos produtos educacionais, especialmente aqueles relacionados ao ensino, para determinar quais conhecimentos são adquiridos pelos alunos ao longo da Educação Superior e em que medida. Esse sistema deve ser organizado de maneira a permitir a comparação entre o desempenho das diferentes instituições.

1.4.5 Exame Nacional de Cursos – ENC

O Exame Nacional de Cursos foi instituído pela Lei n. 9.131/1995, implantado em 1996, e foi realizado até o ano de 2003. Essa avaliação, mais conhecida como Provão, tinha

caráter quantitativista. Foi concebido como um instrumento de avaliação necessário para orientar as ações do MEC, “no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente as que visem à elevação da qualificação dos docentes”, e para apoiar deliberações do CNE sobre a renovação periódica do reconhecimento dos cursos de graduação (Brasil, 1995). O Exame Nacional de Cursos tinha como principal objetivo avaliar o curso em sua dimensão de ensino e possuía uma função classificatória, buscando estabelecer bases para uma eventual fiscalização, regulação e controle por parte do Estado (Rosas, 2014).

Oliveira, Fonseca e Amaral (2006) destacam características do ENC, como, participação compulsória dos concluintes do curso de graduação e aplicação de questionários sobre a condição socioeconômica dos alunos e suas opiniões sobre as condições do ensino frequentado. Os autores acrescentam que posteriormente, em 1996, foi implementada a Avaliação das Condições de Ensino, com o objetivo de avaliar, por meio de comissões externas nomeadas pelo MEC, os cursos de graduação, no que se refere ao corpo docente, à infraestrutura e à organização didático-pedagógica.

A elaboração e publicização dos resultados do ENC, responsabilidade do INEP, eram realizadas sem identificar nominalmente o estudante. Cada estudante recebia em caráter sigiloso as informações sobre o seu desempenho, em seu histórico escolar constava apenas a data da realização do exame. Rothen e Barreyro (2011, p. 24) fazem observação sobre um aspecto de relevada importância do ENC: “a indicação do resultado do desempenho do estudante em cinco conceitos simplificados (A, B, C, D, E), tendo por objetivo estimular a concorrência entre as instituições de Educação Superior”.

Os autores destacam que o ENC configurou a regulação compartilhada entre o MEC e o mercado consumidor de educação do Sistema Nacional de Educação Superior, que contava com as informações do Censo da Educação Superior, da Avaliação das Condições de Ensino e da Avaliação Institucional, atendendo as especificações da política econômica liberal do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Política pautada no discurso de que um sistema nacional de avaliação poderia possibilitar o controle da qualidade e da expansão da Educação Superior no âmbito da concorrência privada (Rothen; Barreyro, 2010).

Em relação às condições de oferta de cursos superiores, o parágrafo 1º do Decreto n. 3.860/2001 determina que a análise seja efetuada “nos locais de seu funcionamento, por comissões de especialistas devidamente designadas”, devendo considerar os seguintes aspectos:

a) “organização didático-pedagógica”; b) “corpo docente, considerando principalmente a titulação, a experiência profissional, a estrutura da carreira, a jornada de trabalho e as condições de trabalho”; c) “adequação das instalações físicas gerais e específicas, tais como laboratórios e outros ambientes e equipamentos integrados ao desenvolvimento do curso”; d) “bibliotecas, com atenção especial para o acervo especializado, inclusive o eletrônico, para as condições de acesso às redes de comunicação e para os sistemas de informação, regime de funcionamento e modernização dos meios de atendimento” (Brasil, 2001c, p. 6).

De acordo com Rothen e Barreyro (2011, p. 24), os veículos de comunicação de massa divulgaram amplamente os resultados do ENC. Com a disponibilização dos resultados construiu-se uma classificação das IES que contribuiu de forma substancial para a constituição de um imaginário coletivo de valorização do exame.

Oliveira, Fonseca e Amaral (2006, p. 76) afirmam que a divulgação dos resultados pela mídia enfatizou principalmente comparações entre as instituições. No que se refere ao provão, os autores destacam que “na verdade, atendia-se mais à construção da reputação institucional do que à qualidade do ensino [...]”. Embora desconsiderasse “o trabalho e o desenvolvimento institucional, assim como o perfil acadêmico do estudante”, o exame impedia analisar o valor agregado pela instituição aos conhecimentos e habilidades dos seus estudantes ao longo do tempo, além de não considerar as peculiaridades regionais, locais e institucionais.

Para sustentar e regulamentar esses instrumentos de avaliação, o MEC criou um amplo aparato normativo e, para operá-lo, recorreu a comissões constituídas de especialistas das diversas áreas da comunidade acadêmica (Brasil, 2003a). “No entanto, este modelo mostrou-se insuficiente e fragmentado para responder ao questionamento referente ao tipo de Educação Superior que era oferecido aos brasileiros” (Polidori; Marinho-Araújo; Barreyro, 2006).

1.5 Síntese parcial

Este capítulo apresentou um panorama da Educação Superior brasileira, articulando seu desenvolvimento às políticas públicas de avaliação e de regulação. Foram discutidas as principais legislações, programas e marcos históricos que moldaram o sistema federal de Educação Superior, destacando o papel do Estado, das instituições e das mudanças ocorridas a partir da década de 1990. Foram analisadas as concepções de avaliação – democrático-emancipatória e regulatória –, bem como a trajetória das políticas de avaliação da Educação Superior que antecederam o Sinaes, buscando compreender as continuidades e as rupturas dessas políticas. Identificar tais elementos é fundamental para contextualizar e compreender a

evolução do sistema de avaliação da Educação Superior no Brasil, permitindo uma visão mais ampla e crítica das transformações ocorridas nesse campo.

Verificou-se que as concepções democrático-emancipatória e regulatória implicam diferentes perspectivas sobre o papel e a função da avaliação no contexto educacional. A primeira busca promover a participação e a reflexão crítica de todos os envolvidos no processo educativo, visando à transformação social e ao desenvolvimento humano integral. Já a perspectiva regulatória enfatiza a necessidade de o Estado atuar de forma efetiva na regulação e supervisão do sistema educacional, garantindo padrões de qualidade e eficiência. Nesse sentido, a avaliação regulatória, como realizada pelo Sinaes, cumpre uma função essencial de controle institucional e normativo, assegurando que as instituições de Educação Superior atendam às exigências legais e sociais.

No contexto da Educação Superior brasileira, essa tensão entre as concepções de avaliação manifesta-se nas políticas e programas de avaliação institucional e de cursos, como o Paru, o Paiub e o ENC. Enquanto o Paiub foi concebido como um instrumento para promover a autoavaliação e o aprimoramento das instituições de ensino, o ENC foi criticado por sua ênfase na avaliação quantitativa e na comparação entre instituições, sem considerar as especificidades e as diversidades do contexto educacional brasileiro. Já a ideia subjacente ao Paru é formativa, considerando a avaliação como um instrumento para subsidiar a melhoria da qualidade por meio da avaliação institucional.

Embora historicamente apresentadas como modelos distintos, avaliação formativa e avaliação regulatória não são, necessariamente, antagônicas, mas marcadas por contradições em contextos regidos por racionalidades distintas. A avaliação formativa, como propunham o Paru e o Paiub⁵⁰, tinha como foco a melhoria da qualidade, a participação institucional e o fortalecimento do projeto acadêmico, sendo parte de uma visão de educação como bem público. Já a avaliação regulatória, como se consolida no ENC e, posteriormente, no Sinaes, passou a incorporar dispositivos voltados para o controle estatal, a responsabilização e a regulação do mercado educacional, com forte ênfase em indicadores e comparabilidade.

As ideias apresentadas no capítulo mostram que tanto o relatório da Comissão para a Reformulação da Educação Superior quanto o documento do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior propõem uma avaliação baseada na crítica ao sistema existente. Ambos enfatizam que a universidade, como modelo privilegiado pela reforma universitária de 1968,

⁵⁰ O Paru e o Paiub tiveram como público-alvo principal as universidades públicas, enquanto o ENC e o Sinaes foram concebidos para atingir todo o sistema de Educação Superior, incluindo IES públicas e privadas, com foco na criação de parâmetros comparativos nacionais.

não deveria ser o único modelo desejável de instituição de Educação Superior. Portanto, por usufruir de autonomia, a universidade deveria prestar contas de suas atividades. Essa perspectiva inclui a avaliação externa, realizada por pares, para garantir resultados mais objetivos.

Um dos elementos centrais da análise foi a abordagem crítica das concepções de neoliberalismo, que orientam de forma profunda as transformações nas políticas educacionais e nos modelos de avaliação. As categorias do neoliberalismo não foram tratadas de modo genérico ou acessório, mas como fundamento teórico que explica as contradições presentes nas metamorfoses dessas políticas, evidenciando como princípios como a eficiência, a competitividade e a responsabilização individual passaram a organizar as práticas avaliativas e regulatórias.

Essa fundamentação é essencial para compreender os deslocamentos do papel do Estado, a reconfiguração da avaliação como instrumento de controle e a constituição de um modelo de qualidade centrado em indicadores e resultados. As concepções neoliberais, portanto, atravessam todo o capítulo como referência explicativa das disputas de projetos de universidade e de sociedade, e são retomadas nos capítulos seguintes para a compreensão crítica do Sinaes e de sua repercussão na Universidade Estadual de Goiás.

Ao adotar uma abordagem metodológica histórico-dialética, buscou-se compreender o percurso histórico da avaliação da Educação Superior brasileira, que antecedeu o Sinaes. Essa abordagem foi fundamental para a análise da origem, da estrutura e da concepção do Sinaes proposto no capítulo seguinte. Esse estudo histórico revelou contradições, tensões, disputas e interesses presentes em cada processo avaliativo, os quais alternavam entre a concepção emancipatória e a concepção regulatória da avaliação.

CAPÍTULO 2 - SINAES: PROPOSTA, CONCEPÇÕES, CONTINUIDADES E RUPTURAS

A avaliação não é só uma questão técnica. É também um forte instrumento de poder. Sua dimensão política e ética ultrapassa largamente a sua aparência técnica, muitas vezes apresentada como se fosse neutra (Sinaes).

Neste Capítulo, busca-se analisar como o Sinaes vem se metamorfoseando desde sua implementação em 2004 até 2024 — ano em que são celebrados seus 20 anos —, identificando suas transformações, distorções e implicações na Educação Superior. Para isso, apresentam-se a origem, a estrutura e a concepção do Sinaes, destacando os fundamentos que o constituíram: a avaliação institucional, a avaliação de cursos e a avaliação do desempenho dos estudantes.

No contexto da Educação Superior, os principais elementos criados estavam baseados em uma proposta de avaliação que, convergente com orientações internacionais, visavam transformar o papel do Estado de um órgão controlador para um regulador, valendo-se de sistemas de avaliação (Polidori, 2009). A autora complementa que, diante dos dilemas e

desafios originados do Provão, desencadeou-se um processo de debate voltado à proposição de um sistema de avaliação amplo e integrado, abrangendo todas as Instituições de Educação Superior. Como resultado desse esforço, foi concebido o Sinaes, com o propósito de superar a abordagem neoliberal de cunho mercadológico, implementada no governo FHC, adotando um enfoque emancipatório e formativo no processo de avaliação.

Para a compreensão proposta, trabalha-se a dialética entre emancipação e regulação, considerando que a partir de 2004, com a implementação do Sinaes, surge uma proposta que, por um lado, reafirma a Educação Superior como um bem público e destaca a importância da autoavaliação. Por outro lado, resgata a ideia da avaliação como um referencial para a regulação, incorporando elementos de ambas as concepções de avaliação e conferindo a elas novos significados (Barreyro; Rothen, 2006).

Para uma análise abrangente do Sinaes, é fundamental examinar as condições que levaram à sua criação, bem como compreender o contexto histórico, político e social que o moldou. É preciso também analisar suas diferentes etapas — desde a criação até a implementação e as repercussões na Educação Superior — e como o sistema vem se metamorfoseando diante desses contextos contraditórios.

2.1 Processo de construção do Sinaes

No plano de governo da coligação "Lula Presidente", a avaliação ocupou uma posição proeminente nas políticas destinadas à Educação Superior, representando um contraponto à autonomia institucional. A intenção era que a avaliação da Educação Superior ultrapassasse a perspectiva neoliberal, que incentiva a competição entre as instituições e a regulamentação pelo mercado consumidor. A avaliação é concebida como um "instrumento para o planejamento e intervenção do Estado, visando aprimorar o desempenho dos alunos e o sistema de ensino como um todo" (Coligação Lula Presidente, 2002, p. 4). A sugestão era que a nova proposta de avaliação baseasse-se em experiências anteriores, considerando os princípios do Paiub, cuja concepção era formativa/emancipatória (Barreyro; Rothen, 2006).

No ano de 2003, o então Ministro da Educação do governo Lula, Cristóvam Buarque, nomeou a Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA)⁵¹ por meio da Portaria MEC/SESu n. 11, de 28/04/2003, com a finalidade “analisar, oferecer subsídios, fazer

⁵¹ “Ao longo de quatro meses, a CEA se reuniu em Brasília, dois ou três dias a cada quinzena, e uma vez ou mais em cada uma das seguintes cidades: Curitiba, Porto Alegre, Rio de Janeiro e Recife” (Inep, 2009, p. 19).

recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados” (Brasil, 2003b) e propor a implementação de um sistema mais rico e rigoroso de avaliação (Barreyro, 2004).

Barreyro e Rothen (2006, p. 960) observaram, “na composição da comissão, a predominância do perfil acadêmico de seus integrantes, especialmente das universidades públicas que participaram de experiências de avaliação no âmbito do Paiub.” Presidida pelo professor José Dias Sobrinho (UNICAMP), essa Comissão Especial de Avaliação foi integrada pelos seguintes membros: professores Dilvo Ilvo Ristoff (UFSC), Edson Nunes (UCAM), Héliogio Trindade (UFRGS), Isaac Roitman (CAPES), Isaura Belloni (UnB), José Ederaldo Queiroz Telles (UFPR), José Geraldo de Sousa Junior (SESu), José Marcelino de Rezende Pinto ((INEP), Júlio César Godoy Bertolin (UPF), Maria Amélia Sabbag Zainko (UFPR), Maria Beatriz Moreira Luce (UFRGS), Maria Isabel da Cunha (UNISINOS), Maria José Jackson Costa (UFPA), Mario Portugal Pederneiras (SESu), Nelson Cardoso Amaral (UFG), Raimundo Luiz Silva Araújo (INEP), Ricardo Martins (UnB), Silke Weber (UFPE), Stela Maria Meneghel (FURB) e pelos estudantes Giliate Coelho Neto, Fabiana de Souza Costa e Rodrigo da Silva Pereira, representando a União Nacional de Estudantes (UNE). Daniel Ximenes foi o coordenador executivo, assessorado por Adalberto Carvalho, ambos da Sesu e contou ainda com a colaboração especial de Teófilo Bacha Filho do Conselho Estadual de Educação do Paraná (Brasil, 2003a).

A Comissão inseriu seu trabalho em uma visão ampla do papel dos processos avaliativos, mantendo-os integrados à necessária regulação estatal para incentivar e supervisionar o sistema como um todo. Simultaneamente, reconheceu a importância de uma política capaz de reformular a missão pública do sistema educacional brasileiro, respeitando sua diversidade, mas garantindo sua compatibilidade com as exigências de qualidade, relevância social e autonomia.

Partindo do princípio de que a educação é um direito e um bem público, a Comissão compreende que a missão pública da Educação Superior consiste em formar cidadãos competentes do ponto de vista profissional e científico, comprometidos com o projeto social do país. Suas atividades tiveram como focos principais: a) realizar a análise e diagnóstico dos instrumentos, procedimentos e do quadro normativo vigente para avaliação e regulação da Educação Superior; b) propor a reformulação dos processos, instrumentos e políticas relacionadas à avaliação e regulação da Educação Superior (Brasil, 2004).

Desde o início de seus trabalhos, a CEA empenhou-se em construir entendimentos sobre os princípios conceituais fundamentais da avaliação e da regulação da Educação Superior. Esses fundamentos serviriam como base para as práticas recomendadas às Instituições de Educação Superior e ao Ministério da Educação (Brasil, 2003a).

Além disso, a elaboração da proposta contou com a contribuição de “Audiências Públicas, realizadas em Brasília e em Recife, com o fim de colher subsídios para a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior” (Brasil, 2003a, p. 55). Dessas audiências, praticamente todas as 38 declarações feitas em plenário por entidades que abrangem diversas formas de organizações na Educação Superior, tanto públicas quanto privadas, sociedades científicas e entidades da sociedade civil, incluindo a representação estudantil nacional, reconheceram a prerrogativa do poder público em assegurar a qualidade da Educação Superior. Além disso, destacaram a importância da avaliação institucional contínua como meio de estabelecer metas, corrigir trajetórias e elevar a qualidade das diversas atividades realizadas. Em resumo, reafirmaram a necessidade de orientações para aprimorar constantemente a oferta de formação em nível superior, visando a padrões cada vez mais elevados de qualidade (Brasil, 2003a).

Nessas contribuições, houve mais pontos convergentes que divergentes. Entre as principais convergências, citadas no documento Sinaes: Bases para uma Nova Proposta de Avaliação da Educação Superior (Brasil, 2003a), consta a concepção de avaliação como um processo contínuo de aprimoramento institucional, o que fortalece o sistema de Educação Superior no país. Essa abordagem visa estabelecer um padrão comum para o ensino, a pesquisa e a extensão, promovendo formação cultural, técnica e cientificamente consistente e socialmente comprometida.

No que diz respeito ao formato, as entidades convergem para a ideia de que a avaliação deve ser um processo contínuo, combinando autoavaliação, realizada em função dos objetivos estabelecidos pela instituição, com avaliações externas periódicas. Essas avaliações externas, fundamentadas na análise da avaliação interna, com o objetivo de sustentar metas, orientar planejamento e gestão, fortalecer projetos acadêmicos e pedagógicos e contribuir para a articulação ética, política, técnica e científica.

As convergências também se manifestam na proposta de considerar as especificidades institucionais, a identidade e as características do contexto em que as Instituições de Educação Superior estão inseridas. A avaliação externa é vista como uma oportunidade crítica contextualizada do trabalho realizado, além de servir como controle estatal e gerar um projeto de desenvolvimento acadêmico alinhado às políticas nacionais de educação.

No processo avaliativo, houve sugestões para iniciar com a autoavaliação, seguida pela avaliação externa conduzida por comissões de pares. Essa dinâmica resultaria em uma síntese consolidada, apresentada publicamente, orientando decisões institucionais e estatais. A convergência estende-se à necessidade de avaliações voltadas para cursos e instituições, conduzidas por comissões interdisciplinares e pares, culminando em um relatório único como referência para reavaliação, incluindo a avaliação da própria avaliação. Finalmente, destaca-se a importância de formular um Sistema Nacional de Educação com um Sistema de Avaliação da Educação Superior, proveniente de amplo debate acadêmico e social (Barreyro; Rothen, 2006).

Observaram-se convergências na concepção, formato e dinâmica da avaliação da Educação Superior, inclusive no reconhecimento da importância de respeitar a realidade institucional, sua vocação específica e seu papel tanto local quanto nacional. No entanto, essa concepção de avaliação contrasta com o formato gerencialista e individualizado adotado pelo MEC nos últimos anos, destacando instrumentos como o ENC, a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e o Censo. Embora haja adeptos desses instrumentos, a crítica predominante é a falta de interação, motivando a urgência de reformulação em vários aspectos. Várias entidades expressaram críticas a um modelo de avaliação voltado para a elaboração de rankings, que enfatiza produtos e utiliza instrumentos não articulados entre si (Brasil, 2003b).

Houve críticas ao Provão, com solicitação de sua imediata extinção, por subordinar orientações curriculares aos resultados anuais dos alunos e à compulsoriedade da participação. Dessa forma, levantou-se a necessidade de rever a política de Educação Superior, destacando a importância de reconsiderar as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas e a carga horária mínima dos cursos, alinhando-as aos requisitos contemporâneos, à qualidade acadêmica e à construção da democracia. Nas contribuições das audiências públicas, houve mais pontos convergentes que divergentes. Os pontos convergentes estão sintetizados no Quadro 5.

Quadro 5 - Convergências apontadas pelas audiências públicas

Tema	Detalhamento
Concepção de avaliação	– Processo contínuo de aperfeiçoamento institucional. – Fortalecimento do sistema de Educação Superior no país. – Aprimoramento das instituições para estabelecer padrões comuns.
Objetivos da Avaliação	– Promoção de formação cultural, técnica e científica significativa. – Comprometimento social com o ensino, a pesquisa e a extensão.
Importância da Avaliação	– Orientação para a melhoria da qualidade educacional. – Geração de dados para decisões institucionais. – Estímulo à cultura avaliativa e à prestação de contas à sociedade.
Princípios Orientadores	– Complexidade e integração como direcionadores principais. – Estímulo ao trabalho coletivo e participativo.
Formato da Avaliação	– Processo permanente e contínuo. – Combinação de autoavaliação e avaliações externas periódicas.
Considerações Específicas	– Consideração das especificidades institucionais e contextuais.

	– Articulação ética, política, técnica e científica. – Proposta de formulação para incluir um Sistema de Avaliação da Educação Superior.
Avaliação Externa	– Oportunidade de retrospectiva crítica do trabalho institucional. – Controle estatal e construção de projetos alinhados com políticas nacionais.
Dinâmica do Processo Avaliativo	– Início com autoavaliação, seguida por avaliação externa por comissões de pares. – Síntese consolidada, orientando decisões institucionais e estatais.
Avaliação de Cursos e Instituições	– Constituição de comissões interdisciplinares e pares avaliam dinâmicas próprias. – Elaboração de relatório único como referência para reavaliação.

Fonte: Elaboração pela autora com base em Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior Sinaes: Bases para uma Nova proposta da Educação Superior (Brasil, 2003a).

Contudo, mesmo expressando apoio a exames nacionais e a outras ferramentas de coleta de dados do sistema, diversas organizações expressaram suas críticas a um modelo de avaliação centrado na criação de *rankings*. Esse modelo prioriza os resultados e utiliza instrumentos que não são integrados entre si. Assim, os instrumentos utilizados à época, caso mantidos, necessitariam de uma revisão orientada por uma lógica diferente.

A discussão acadêmica e social sobre o tema, bem como a proposição de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, deveria ser tema de uma discussão abrangente em Seminários Regionais e Nacionais, envolvendo Instituições de Educação Superior, comunidade acadêmica e sociedade (Brasil, 2003a). Os pontos de discordância, apontados nas audiências públicas, em relação aos instrumentos do MEC e aos desafios percebidos para uma política de Educação Superior estão sintetizadas no Quadro 6.

Quadro 6 - Divergências apontadas pelas audiências públicas

Tema	Detalhamento
Concepção de Avaliação da Educação Superior	– Gerencialista e individualizada, especialmente o Exame Nacional de Curso (ENC) e a Análise das Condições de Ensino (ACE).
Formato Adotado (Instrumentos do MEC)	– Falta de interação, subordinação de orientações curriculares a resultados.
Processo e Dinâmica da Avaliação	– Compulsoriedade, falta de participação dos alunos
Avaliação dos Instrumentos (ENC, ACE)	– Falta de interação, subordinação excessiva ao resultado do Provão.
Necessidade de Reformulação dos Instrumentos	– Defesa da extinção imediata do Provão.
Exame Nacional de Curso (Popular Provão)	– Oposição à compulsoriedade.
Desafios para uma Política de Educação Superior	– Críticas à compulsoriedade, orientação curricular restritiva.

Fonte: Elaborado pela autora com base em (Brasil, 2003a).

Após esse processo, a CEA apresentou, em 2 de setembro de 2003, sua proposta, na qual defendia a avaliação emancipatória com caráter formativo e de aperfeiçoamento individual e institucional, “centrada na autoavaliação, realizada no interior das instituições, com

subcomissões internas que avaliariam os diferentes cursos” (Barreyro; Rothen, 2006, p. 960-961).

Os autores esclarecem que a proposta de centralidade da autoavaliação seria associada a outros processos, como: a) Processo de Avaliação Integrado do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (Paideia)⁵², aplicado a uma amostra de alunos do segundo e do último ano das instituições dos cursos selecionados; b) informações estatísticas coletadas regularmente pelo MEC; c) avaliação externa realizada por membros da comunidade acadêmica e científica, por meio de visitas *in loco*, com o objetivo de contrastar as informações do relatório de autoavaliação institucional. Ainda, as avaliações realizadas pela pós-graduação, quando houver. O documento conclusivo, originado de diversas instâncias, seria encaminhado ao órgão responsável pela avaliação, criado com essa finalidade: a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) (Barreyro; Rothen, 2006; Rothen, 2006).

É necessário destacar que o processo de elaboração dessa nova proposta foi caracterizado por conflitos no MEC, destacando-se a divergência em relação à função primordial da avaliação: se seria direcionada para a formação/emancipação ou para a regulação/controle das instituições. O então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, explicitamente defendeu a manutenção, em termos gerais, dos procedimentos de avaliação do governo de Fernando Henrique Cardoso⁵³.

Em contrapartida, o relatório da Comissão Especial da Avaliação apresentou uma proposta alinhada à visão da avaliação como formação/emancipação (Rothen, 2006). Nesse contexto de conflito, em dezembro de 2003, o Ministro Cristovam Buarque apresentou ao Congresso Nacional uma nova proposta, intitulada de Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (Sinapes), que foi formalizada por meio da Medida Provisória n. 147 em 15 de novembro de 2003 (Brasil, 2003c).

Nessa proposta, introduz-se um novo elemento, o Índice de Desenvolvimento da Educação Superior (IDES), inspirado no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁵⁴ das

⁵² O Paideia seria elaborado buscando valorizar a avaliação formativa, isto é, “sem a conotação mercadológica e competitiva, e sem dar margem ao estabelecimento de *rankings*” (Brasil, 2007, p. 117). A proposta seria a aplicação de instrumento visando conhecer “as percepções (dos estudantes) sobre a evolução da formação, currículo, práticas pedagógicas, infraestrutura, projetos de inovação, pontos positivos e carências da área avaliada e dos seus cursos” (Brasil, 2007, p. 118).

⁵³ O texto de Barreyro (2004) mostra a movimentação de Cristóvam Buarque para manter parte significativa dos procedimentos anteriores de avaliação. Ver mais em: BARREYRO, Gladys Beatriz. Do Provão ao SINAES: o Processo de Construção de um Novo Modelo de Avaliação da Educação Superior. Avaliação. RAIES. Campinas, SP. 2004.V. 9 n.2 p. 37-49. ISSN 1414-4077

⁵⁴ O IDH mede o progresso de uma nação considerando três dimensões: rendimento, saúde e educação (dicionário do desenvolvimento. Disponível em <https://deseenvolvimento.com/portfolio/indice-de-desenvolvimento-humano/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

Nações Unidas. O resultado da avaliação seria expresso por esse índice, composto por: 1) avaliação do ensino (baseada nas características e produtividade do corpo docente); 2) avaliação da aprendizagem (evolução do Provão, incorporando aspectos do Paidéia); 3) avaliação da capacidade institucional (focada na infraestrutura) e 4) avaliação da responsabilidade social (ênfase em atividades de extensão universitária). Esse índice foi apresentado em um folheto de 10 páginas, com redação próxima a uma propaganda: IDES – A nova geração na avaliação da Educação Superior Brasileira (Barreyro, Rothen, 2006; Rothen, 2006).

A proposta de Buarque buscou reconciliar algumas das ideias da Comissão Especial de Avaliação, como a realização de um exame nacional por amostragem, com a manutenção da prática de classificar as instituições, acrescentando um elemento distintivo, a responsabilidade social. As duas propostas apresentavam abordagens divergentes na concepção de avaliação e evidenciavam a complexidade inerente ao processo de reformulação das práticas avaliativas na Educação Superior. Enquanto a CEA defendia uma abordagem mais orientada para o desenvolvimento humano e para a emancipação, o IDES propunha uma perspectiva mais voltada para a mensuração de resultados e ao *ranking* das instituições. No contexto desse embate, fica claro que a introdução do elemento da responsabilidade social, pela proposta de Buarque, representou um esforço para integrar dimensões éticas e sociais ao processo avaliativo, demonstrando uma tentativa de conciliação entre diferentes visões (Rothen, 2006).

Barreyro e Rothen (2006) esclarecem que treze dias após a exposição da proposta do ministro para discussão na Câmara, foi aprovada a Medida Provisória (MP) n. 147/2003 pelo Presidente Lula. Essa MP não apenas deixou de seguir a dinâmica de debate sugerida pelo MEC, mas também não fez menção ao Índice de Desenvolvimento da Educação Superior (IDES) ou a qualquer outro índice proposto.

Preservam-se apenas os quatro aspectos que comporiam a avaliação do sistema (ensino, aprendizagem, capacidade institucional e responsabilidade social) e a existência de duas comissões ministeriais (em lugar da Conaes): uma executiva e outra deliberativa, as quais implementariam a avaliação. Na MP, foram fortalecidos o MEC e o Inep como os principais agentes da avaliação, sendo omissa em relação a aspectos importantes, como a avaliação da pós-graduação, e dúbia ao definir de quem seria a atribuição de divulgar os resultados. Como virtude dessa MP, destaque-se, no artigo 11, que o resultado da avaliação seria expresso em três níveis (satisfatório, regular e insatisfatório); dessa maneira, o resultado final da avaliação não facilitaria a criação de *rankings* (Barreyro; Rothen, 2006 p. 962).

Contudo, com as mudanças ministeriais, no início de 2004, o Governo Lula substituiu o Ministro Cristovam Buarque pelo Ministro Tarso Genro (2004-2005). Durante esse período,

o Congresso Nacional aprovou o Projeto de Lei que demandava a conversão da MP n. 147/2003, consolidando-a como a Lei n. 10.861⁵⁵ em 14 de abril de 2004, também conhecida como Lei do Sinaes (Barreyro; Rothen, 2006; Dias; Oliveira, 2020). Conforme Assis (2008), o documento preliminar da CEA “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior Brasileira”, após significativas modificações, foi aprovado e instituiu o Sinaes.

A Lei n. 10.861/2004 cria a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sinaes. Nas Instituições de Educação Superior, propõe-se a criação de uma Comissão Própria de avaliação (CPA), responsável pelos processos internos de avaliação, de sistematização e de prestação das informações solicitadas Inep (Assis, 2008).

Assis, Carvalho e Costa (2019) relatam que foram muitos os desafios de implementação da lei do Sinaes, devido à complexidade dos processos que compõem as etapas, os instrumentos e os sujeitos envolvidos na avaliação. Ainda pelos aspectos de regulação e de supervisão da Educação Superior no Brasil que se consolida como política de Estado deste a implantação.

2.2 Sinaes: de uma proposta formativa à realidade regulatória

Sobre a proposta trazida pelo Sinaes, Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006) manifestaram que esse sistema de avaliação teve a perspectiva de superar os desafios e os problemas do modelo anterior de avaliação, uma vez que sua implementação foi respaldada por uma lei elaborada por meio de um processo participativo. Essa legislação, além de considerar a história da avaliação da Educação Superior no país, integrou e reinterpretou suas principais experiências anteriores, como a avaliação institucional, a avaliação de cursos e o Exame De Desempenho dos Estudantes. O objetivo foi atender aos propósitos de uma avaliação abrangente e participativa.

No entanto, Garcia, Espíndola e Sordi (2012) consideram que o contexto de origem do Sinaes foi permeado pelo confronto entre forças conservadoras e progressistas, uma dinâmica historicamente presente nas discussões sobre as concepções de qualidade da Educação Superior e as formas de avaliação dessa qualidade. Impulsionada pelas críticas contínuas e crescentes ao Provão, aliadas ao contexto político vigente, a proposta de um sistema de avaliação fundamentado em princípios democráticos e socialmente relevantes viabilizou a

⁵⁵ A Lei n. 10.861/2004 foi regulamentada pela Portaria do MEC n. 2.051, de 9 de julho de 2004.

criação da lei do Sinaes. Naquele momento, o objetivo era estabelecer uma avaliação da Educação Superior que transcendesse a visão neoliberal, afastando-se da ênfase na competição entre instituições e da regulação exclusiva pelo mercado (Barreyro; Rothen, 2006). Assim, a instituição do Sinaes se deu após intensos debates que refletiam as tensões entre grupos que disputavam a concepção de qualidade que nortearia o sistema de avaliação da Educação Superior brasileira.

O Sinaes foi concebido com base em um conceito de avaliação que prioriza a integração e a participação. Em relação à integração, a concepção inicial do Sinaes visava garantir a harmonia entre diversas dimensões, como internas e externas, particulares e globais, somativas e formativas, quantitativas e qualitativas, além de abranger diversos objetos e objetivos da avaliação. No que diz respeito à participação, a proposta destaca a necessidade ética inerente aos processos educacionais, convocando todos os agentes envolvidos a participarem ativamente nos processos avaliativos (Brasil, 2004). Sobre essa questão, Dias Sobrinho considera que

em sua formulação inicial, o Sinaes se baseia numa concepção de avaliação e de educação global e integradora. Mais que um simples instrumento isolado, busca construir um sistema nacional de avaliação da Educação Superior. Um sistema se realiza como uma ideia básica e integradora que se materializa em determinadas práticas articuladas entre si, com a finalidade de produzir efeitos e alcançar objetivos coerentes e consistentes. Para ser realmente um sistema de avaliação, o Sinaes propôs a integração entre diversos instrumentos e momentos de aplicação, tendo como base e eixo estruturante uma concepção global de avaliação e de Educação Superior (Dias Sobrinho, 2010, p. 208).

Distintamente, Barreyro e Rothen (2006) consideram que essa legislação incorpora duas perspectivas de avaliação. De um lado, adota uma abordagem formativa e emancipatória, assemelhando-se ao Projeto Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras; por outro lado, inclui uma abordagem de regulação e controle, remanescente do ENC. A presença dessas diferentes concepções em um mesmo documento suscita preocupações, uma vez que a ambiguidade possibilita que diferentes atores, de acordo com suas crenças e intenções, interpretem a lei de maneira progressista ou mais controladora. Daí decorre a importância de observar o processo de implementação de uma política pública, buscando manter sua coerência com os princípios presentes em seu arcabouço teórico (Garcia; Espíndola; Sordi, 2012).

É preciso reconhecer que não é possível dispensar a dimensão regulatória em uma política pública de avaliação que se propõe a ter abrangência nacional. O Estado tem o dever de assegurar padrões mínimos de qualidade, proteger o interesse público e fiscalizar a atuação das instituições — especialmente em um cenário de mercantilização e massificação da

Educação Superior. Logo, alguma forma de regulação e controle é inevitável, sobretudo para coibir desigualdades.

No entanto, o problema não está na regulação em si, mas em como ela é concebida e colocada em prática. Como bem analisa Barroso (2005, p. 733), “a regulação é um processo constitutivo de qualquer sistema e tem por principal função assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema”. Nesse sentido, a avaliação formativa e emancipatória não é incompatível com a regulação, mas sim incompatível com um modelo de regulação reducionista, que privilegia a mensuração e a responsabilização.

Nessa perspectiva, é possível conceber uma política nacional de avaliação que articule regulação e emancipação, desde que orientada por uma concepção de Estado comprometida com os direitos sociais, a autonomia institucional e a qualidade com equidade. Para isso, é necessário que a regulação não se sobreponha à dimensão formativa, mas que a complemente, respeitando a diversidade das instituições e reconhecendo a avaliação como processo pedagógico, não apenas como mecanismo de controle.

No caso do Sinaes, a proposta original buscava esse equilíbrio. Dias Sobrinho (2010) reconhece que, embora a concepção inaugural do Sinaes estivesse orientada para uma visão ampla de avaliação, voltada à busca de significados relacionados à formação humana e integral, durante o processo de implementação, alguns princípios e propósitos acabaram por perder sua configuração original. Ainda que esse sistema de avaliação seja estruturado em três pilares - avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes - e utilize diversos instrumentos para analisar diversas dimensões institucionais, é o Enade, que se destaca como elemento central (Assis; Amaral, 2013). Os autores destacam que, desde a implantação, o sistema vem adquirindo uma série de adequações de ajuste de sua metodologia de divulgação de dados com a finalidade de valorizar os aspectos quantitativos, os produtos em detrimento das informações que qualificam o processo.

No entendimento da CEA, há uma distinção clara entre as funções de avaliação e de regulação da Educação Superior. A avaliação, foco central da proposta do Sinaes, está direcionada para a missão institucional da Educação Superior. Como a missão das instituições de ES é uma questão de Estado e não de governo, a avaliação deve ser concebida como um processo independente de ações de controle (Brasil, 2003). Ainda que a responsabilidade de regular e supervisionar o sistema de educação sejam funções do Estado, essas funções não se confundem com a avaliação. Destaca-se, ainda, que a crítica da CEA sinalizava para a necessidade de que a avaliação de cursos e instituições fosse fundamentada em critérios, em vez de ser pautada por normas, como ocorre no caso do ENC (Ristoff, 2024).

Segundo Cardoso e Dias Sobrinho (2015, par. 12), há três pontos que caracterizam e diferenciam a proposta do Sinaes:

a) consideração da diversidade institucional existente no País; b) necessidade do respeito à identidade das instituições; e c) análise global e integrada da avaliação, construída por dois momentos distintos, próprios de uma avaliação educativa: aquele que busca conhecer a realidade e aquele que busca interpretá-la, buscando sentido.

No Sinaes, esses pontos foram bem definidos:

Art. 2º O Sinaes, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I - Avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de Educação Superior e de seus cursos; [...]

III - o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos; (Brasil, 2004a).

Cardoso e Dias Sobrinho (2015), no entanto, questionam a aplicação do Sinaes conforme proposto em sua concepção, especialmente no que se refere aos três pontos de destaque mencionados. Os autores (2015) avaliam que há distorções entre a legislação e a prática, ou seja, a avaliação das IES e dos cursos considera de forma maximizada a avaliação de desempenho do estudante no Enade.

Com o propósito de efetivar as orientações delineadas pela Lei do Sinaes, o governo federal, por meio do MEC, emitiu a Portaria no 2.051, de 9 de julho de 2004 (Brasil, 2004b), para regular os procedimentos de implementação das novas políticas públicas de avaliação da Educação Superior. Embora mantendo muito do espírito de uma avaliação abrangente e de um processo regulatório com caráter emancipatório, a redação da portaria atribuiu maior destaque à avaliação de desempenho dos estudantes, o Enade. A centralidade desse componente, justificada pela necessidade de prestação de contas, resulta em ações pouco formativas por parte de algumas instituições, que direcionam seus esforços para a preparação dos estudantes para o exame, em detrimento da promoção de uma formação integral, sólida e orientada não apenas para aspectos técnicos e profissionais, mas fundamentalmente para dimensões sociais, éticas e políticas (Garcia; Espíndola; Sord, 2012).

É por meio dessa portaria que o Inep recebe a prerrogativa de desenvolver os instrumentos que estabeleceriam os critérios de avaliação, os requisitos legais e a operacionalização das avaliações externas, incluindo o Enade. Nesse contexto, em 22 de julho

de 2004, é promulgada a Portaria n. 107/2004, que estabelece os procedimentos do Enade (Brasil, 2004c).

Garcia, Espíndola, Sordi (2012) afirmam que, analisando subsequentes atos infralegais que sucederam à Lei do Sinaes, percebe-se que, à medida que essa legislação era regulamentada pelos decretos do poder executivo, o processo de avaliação e regulação assumia características mais regulatórias, adotando uma abordagem avaliativa mais quantitativa do que qualitativa. Esse direcionamento dava preferência às técnicas da econometria em detrimento de uma avaliação mais participativa por parte da sociedade civil e das Instituições de Educação Superior.

Na análise de Polidori (2009), as diversas mudanças ocorridas no MEC, resultaram em alterações nos órgãos operacionais e regulatórios, como o Inep e a Sesu. Com a transição do cargo de Ministro de Tarso Genro para Fernando Haddad, a partir de 2005, a dinâmica do processo sofreu modificações.

Continuando a implementação do Sinaes, em 2006, o governo federal promulgou o Decreto Federal n. 5.773 (Brasil, 2006a), também conhecido como Decreto Ponte. Esse decreto estabeleceu a conexão entre a regulação e a avaliação do sistema federal de Educação Superior. Estabeleceu, também, as diretrizes para o exercício das atribuições de regulação, de supervisão e de avaliação das Instituições de Educação Superior e cursos de graduação. Definiu as competências dos órgãos governamentais no processo de regulação das Instituições de Educação Superior. Esse decreto representou uma revolução no processo regulatório, promovendo a transição do formato burocrático em papel para um sistema eletrônico (Griboski; Funghetto, 2013).

O decreto buscou assegurar a interconexão dessas três funções, vinculando de maneira integral a regulação, a supervisão e a avaliação. Consequentemente, os resultados provenientes das avaliações do Sinaes consolidaram-se como elementos fundamentais para a regulação, influenciando a emissão de atos autorizativos relacionados ao credenciamento e reconhecimento institucional, bem como à autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação (Brasil, 2009). Conforme Silva e Gomes (2011, p. 578):

O aspecto mais importante deste decreto é a orientação de que a avaliação e a regulação ocorrem em três etapas, a saber: a) avaliação pelo poder público nas etapas iniciais da autorização e credenciamento, b) avaliação das instituições de Educação Superior, dos cursos e do desempenho dos estudantes realizada no âmbito do Sinaes; c) aplicação pelo poder público dos efeitos regulatórios da avaliação. Desse modo, o Decreto sinaliza, de uma vez, a distinção entre avaliação e a regulação, evidenciando, por um lado, a autoavaliação como processo articulado à avaliação externa e a reavaliação e, por outro, o propósito de disseminar uma cultura da avaliação nas IES, a partir da

institucionalização das CPA, na tentativa de promover um paradigma avaliativo na perspectiva da emancipação.

Em 2007, foi publicada a Portaria Normativa n. 40, a qual instituiu o e-MEC, um sistema eletrônico com o propósito de proporcionar transparência aos processos de regulação, avaliação e supervisão da Educação Superior no sistema federal de educação. Posteriormente, essa portaria passou por revisões e teve nova redação em alguns artigos e foi consolidada em dezembro de 2010, incorporando novos elementos ao sistema eletrônico, como a gestão do Banco Nacional de Avaliadores do Sinaes (BASis)⁵⁶ (Brasil, 2010). Em dezembro de 2012, a portaria foi reformulada novamente, destacando explicitamente que os indicadores produzidos pelo Sinaes podem ser utilizados para fins de regulação (Griboski; Funghetto, 2013; Verhine, 2015; Polidori, 2009).

Destaca-se que, a partir de 2008, dois índices adquiriram centralidade na política do Sinaes: o Conceito Preliminar de Curso (CPC), instituído pela Portaria Normativa n. 4 de 5 de agosto de 2008, e o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), que possuem o exame de larga escala, Enade, como principal componente (Assis; Amaral, 2013). O Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e Esperado (IDD) foi implementado, sem alterações na Lei do Sinaes. Essa medida reforçou a centralidade do resultado do Enade na composição e definição do conceito dos cursos e da nota da instituição, descaracterizando o modelo de avaliação inicialmente proposto.

Em relação ao IDD, Verhine (2015) esclarece que a concepção desse indicador emergiu após a implementação do Sinaes em 2005, embora não estivesse inicialmente contemplada no projeto original. A proposta surgiu como uma maneira de superar as limitações do Provão, o qual avaliava apenas o desempenho dos estudantes ao término dos cursos, negligenciando a aprendizagem desenvolvida ao longo do processo de formação. Segundo o autor, o Provão tendia a favorecer os cursos de Instituições de Educação Superior com critérios de ingresso mais rigorosos (notas mais altas), selecionando estudantes com bom desempenho, mesmo que esses cursos não oferecessem condições mais propícias para o desenvolvimento da aprendizagem.

Conforme Assis e Amaral (2014, p. 3), “adquiriram centralidade na avaliação da Educação Superior dois índices, o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de

⁵⁶ As comissões de avaliação *in loco* de instituições serão compostas por três avaliadores e as de curso, por dois avaliadores, sorteados pelo sistema e-MEC dentre os integrantes do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis) (Brasil, 2010).

Cursos Avaliados da Instituição (IGC) que possuem o Enade como principal componente”. Os autores explicitam a composição do CPC, Quadro 7.

Quadro 7 - Composição do Conceito Preliminar de Curso (CPC)

Indicador	Peso (%)	Fonte de Dados e Método de Cálculo
Nota do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (NIDD)	35	Resultados do exame Enade; compara o desempenho dos estudantes concluintes em relação às médias de outras instituições similares.
Nota dos Concluintes no Enade (NC)	20	Resultados dos estudantes no Enade; avaliação específica do desempenho dos concluintes no exame.
Nota de Professores Doutores (NPD)	15	Censo da Educação Superior; fração de professores com titulação igual ou superior ao Doutorado.
Nota de Professores Mestres (NPM)	7,5	Censo da Educação Superior; fração de professores com titulação igual ou superior ao Mestrado.
Nota de Professores com Regime de Dedicação Integral ou Parcial (NPR)	7,5	Censo da Educação Superior; fração de professores com regime de dedicação integral ou parcial.
Nota referente à Infraestrutura (NF)	7,5	Questionário do Estudante do Enade; considera a resposta dos estudantes em relação à infraestrutura disponível na instituição.
Nota referente à Organização Didático-Pedagógica (NO)	7,5	Questionário do Estudante do Enade; fração de estudantes que respondeu positivamente sobre a organização didático-pedagógica da instituição.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Assis e Amaral (2014).

Na composição do CPC, os autores ressaltam a peculiaridade da composição da nota referente à Infraestrutura e à Organização Didático-Pedagógica, cada uma avaliada por único indicador. A primeira, “suficiência dos equipamentos e/ou materiais para atender os alunos em aulas práticas, e que reflete a visão do estudante quando do preenchimento do questionário presente no Enade”; a segunda, “se o professor apresentou um plano de ensino contendo determinados aspectos. E, novamente, refletindo a visão do estudante quando do preenchimento do Questionário do Estudante do Enade” (Assis; Amaral, 2014, p. 4). Dessa forma, verifica-se que 70% do CPC referem-se a ações vinculadas ao exame de larga escala, o Enade, e 30% a dados presentes no Censo da Educação Superior (Assis; Amaral, 2014).

Já, o Índice Geral de Cursos (IGC) é composto pelos Conceitos Preliminares de Curso (CPC) dos cursos de graduação oferecidos pela instituição e pelos conceitos Capes relativos à pós-graduação *stricto sensu* ofertada pela mesma instituição. Notavelmente, o resultado do Enade desempenha um papel significativo no IGC (Assis; Amaral, 2013). É importante destacar que esses indicadores são amplamente divulgados à população brasileira, frequentemente utilizados na elaboração de *rankings* de cursos e instituições.

Ao analisar os indicadores de qualidade da Educação Superior, como o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), Assis e Amaral (2014) destacam que esses índices, embora úteis, apresentam limitações significativas. Os autores apontam que, apesar de serem amplamente utilizados para avaliar a qualidade educacional, esses indicadores

podem ser considerados "frágeis" e insuficientes para refletir de maneira abrangente a complexidade da educação superior.

O Inep, responsável por operacionalizar o Sinaes, introduziu vários índices após 2008. Essas mudanças gradualmente alteraram o modelo de avaliação, inicialmente mais equilibrado e inspirado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Ceaes), para um foco mais pronunciado no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), refletido estatisticamente nos índices.

No que diz respeito aos instrumentos normativos estabelecidos com base na técnica e na prática do Inep, observa-se que a regulamentação governamental, em certa medida, extrapolou a esfera normativa infralegal, abordando questões além de sua competência e sem a participação dos demais atores envolvidos no processo (Garcia; Espíndola; Sord, 2012). Barreyro (2010, p. 863) ao analisar

o aparecimento do Índice Geral de Cursos (IGC) e do Conceito Preliminar de Curso (CPC), no contexto da avaliação desenvolvida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes considera como uma tentativa de renovar práticas de *ranking* de instituições de Educação Superior, visando obter visibilidade midiática.

Barreyro (2010) enfatiza a importância de contextualizar a origem desses índices pelo MEC, especialmente no que diz respeito ao *ranking* das Instituições de Educação Superior do país, resultante deles. A autora destaca que as questões técnicas não têm autonomia, ao contrário, expressam ou refletem concepções teóricas ou políticas. “Um desses eixos, a avaliação dos estudantes, é o que se constituiu no Enade [...], cujos resultados são agora ‘superdimensionados’ no Conceito Preliminar de Curso (CPC), componente do Índice Geral de Cursos (IGC)” (Barreyro, 2010, p. 86). Assim, a autora conclui que

ao que parece, o súbito aparecimento do CPC e do IGC não mostra apenas questões técnicas, mas parece responder a lógicas e propostas diferentes da estabelecida no primeiro governo Lula, quando da proposta e aprovação do Sinaes. Embora alguns estudos sobre o Sinaes mostrem a evidência de um modelo de avaliação em transformação e não definitivo, o novo índice e seus conceitos preliminares parecem levar-nos novamente ao tempo dos rankings, das avaliações mercadológicas e simplificações midiáticas, mais próximos de uma visibilidade publicitária do que da verdade da avaliação da qualidade (Barreyro, 2010, p. 867).

Dias Sobrinho (2010) considera que, embora a proposta original do Sinaes tenha enfatizado a ideia de sistema, com foco central na instituição e repúdio às práticas de *rankings*, na prática, isso não se concretizou plenamente. Houve uma transição em que a instituição cedeu

lugar aos cursos, a avaliação institucional, especialmente em sua dimensão interna, não se consolidou em todas as Instituições de Educação Superior e o Enade ganhou crescente destaque e autonomia. Na mídia e na sociedade em geral, o Enade tornou-se sinônimo de avaliação, como acontecia nos tempos do Provão, como se todo o Sinaes se resumisse a esse exame.

Nesse sentido, Assis e Amaral (2014) ressaltam que desde sua implementação, o Sinaes tem passado por uma série de ajustes, especialmente no que diz respeito à metodologia de divulgação dos dados. Essas adaptações têm objetivado enfatizar e valorizar cada vez mais os aspectos quantitativos, dando ênfase aos produtos em detrimento dos dados que qualificam os processos. Esse processo acabou por centralizar o Enade e os índices derivados de seus resultados nos debates, diminuindo a relevância dos demais instrumentos avaliativos que integram a definição do Sinaes. A esse respeito, Sguissardi (2013) ressalta que inicialmente o Sinaes se opunha aos princípios e práticas às do ENC/Provão, no entanto, a partir de 2007/2008, passou por alterações significativas que o aproximaram novamente dos princípios e práticas característicos daquele modelo regulatório.

Mesmo com republicação da Portaria n. 40 em 2010, introduzindo alterações em alguns procedimentos para a condução do processo regulatório das instituições e cursos, a ênfase continuou centrada nos índices em detrimento dos processos mais participativos da avaliação. Verifica-se que esse documento mantém a consistência com os padrões anteriores ao se distanciar dos princípios iniciais estabelecidos na Lei do Sinaes (Garcia; Espíndola; Sordi, 2011). Sguissardi (2008, p. 858) destacou que o IGC "está sendo visto por muitos especialistas que ajudaram a elaborar e implantar o Sinaes como a sua mais completa negação".

Na Análise de Barreyro e Rothen (2014), com as mudanças propostas pela Portaria n. 40 de 2007 e pela reformulação desta em 2010 há o retorno do Provão, conforme comparação proposta no Quadro 8.

Quadro 8 - Transformações ENC-Provão/Enade: vigência de conceitos e índices

Características Prova/ano	ENC-Provão 1996 a 2003	Enade 2004 – 2007	Enade 2008-2009	Enade 2010	Enade a partir da Portaria n. 40/2007 (rep. 2010)
Ingressantes		X	X	X	
Concluintes	X	X	X	X	X
Amostrai		X	X	X	
Censitária	X				X
Índices			CPC/IGC	CPC/IGC	CPC/IGC

Fonte: Barreyro; Rothen, 2014, p. 72.

Importante ressaltar a flexibilização dada pelo acréscimo do Artigo 11-A à Portaria n. 40/2010, no qual se estabelece que a avaliação *in loco* de cursos presenciais poder ser

dispensada se o "Conceito Institucional (CI) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) da Instituição mais recente forem iguais ou superiores a 3 (três), cumulativamente" (Brasil, 2010). Adicionalmente, considera-se possível dispensar apenas a visita *in loco* com base no IGC da instituição. Para cursos à distância, a dispensa de visita exige uma nota 4 (quatro) tanto para o Conceito Institucional (CI) quanto para o IGC. Vale ressaltar que o IGC foi introduzido em 2008, e na nova edição, a Portaria Normativa n. 40 incorpora o índice na regulação da Educação Superior (Brasil, 2010).

Pimenta e Haas (2014, p. 8) realizaram uma análise dos instrumentos de avaliação do Sinaes durante o período de 2004 a 2012, identificando sua implantação em três fases distintas:

a) 2006 a 2007 – Fase de Implantação – tratou-se de uma avaliação qualitativa e mais subjetiva. Percebeu-se a preocupação do MEC com os atos de regulação, pois o primeiro Instrumento subsidiava as Avaliações de Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento e um ano depois, em 2007, foi divulgado o Instrumento para subsidiar as Avaliações de Autorização de Cursos. Em 2007, teve início o primeiro ciclo avaliativo do Sinaes com a utilização de Instrumentos de Avaliação de Cursos para subsidiar as avaliações.

b) 2008 a 2010 – Fase de Detalhamento – tratou-se de uma avaliação mais objetiva, com predominância de indicadores quantitativos. Os Instrumentos foram específicos para cada tipo de Avaliação para os Processos. Também foram criados Instrumentos específicos para os Cursos de Direito, Medicina e Pedagogia. O primeiro ano do segundo ciclo avaliativo – 2010 - foi marcado por uma quantidade imensa de instrumentos de avaliação.

c) 2011 a 2012 – Fase de Padronização – percebeu-se equilíbrio entre a objetividade e a subjetividade, além do exercício de padronização dos Instrumentos para todos os tipos de Avaliação e todos os tipos de curso.

As autoras destacam que a fase inicial do Sinaes adotou uma abordagem uniforme e padronizada de qualidade, aplicável a todas as instituições e cursos. Com o tempo, à medida que o sistema se consolidou, houve um aprofundamento nos instrumentos avaliativos, refletindo a preocupação do Ministério da Educação (MEC) em atender às especificidades dos cursos e da regulação. No entanto, essa evolução não contemplou adequadamente as particularidades regionais. Consequentemente, observou-se uma perda de controle, resultando em uma avaliação cada vez mais confusa, caracterizada por discrepâncias entre os indicadores de qualidade dos diversos instrumentos em vigor.

Após 2012, observa-se uma continuidade nesse processo, com ajustes e revisões sendo realizados no Sinaes visando aprimorar sua efetividade e adequação às demandas da Educação Superior. No entanto, persistem desafios em conciliar a necessidade de avaliação padronizada com a consideração das especificidades e diversidades das instituições e cursos. Acrescentem-se ainda as mudanças políticas, culturais, econômicas, bem como as mudanças nas políticas educacionais, que resultaram no crescimento das instituições privadas. Nesse processo de

continuidade e ruptura, analisa-se a seguir, a criação e as atribuições da Secretaria De Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), em 2011.

2.3 A criação e a consolidação da Seres no Sistema Federal de Educação Superior

A criação da Seres ocorreu em 17 de abril de 2011, por meio do Decreto n. 7.480/2011, passando a realizar as atribuições da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e da extinta Secretaria de Educação a Distância (Seed) do Ministério da Educação. A função dessa secretaria é formular políticas de regulação e de supervisão das Instituições de Educação Superior, tanto públicas quanto privadas, que fazem parte do sistema federal de educação (Brasil, 2011).

A reestruturação do MEC, com a criação da Seres, teve como justificativa oficial a centralização das funções de regulação e de supervisão, até então dispersas em três secretarias. Essa centralização foi apresentada como uma resposta à crescente complexidade do sistema e à necessidade de aprimorar a eficiência administrativa (Peixoto; Pinto, 2021). Além de representar uma medida técnica de racionalização, a criação da Seres expressa a consolidação de uma lógica gerencial no âmbito das políticas públicas de Educação Superior, em consonância com os princípios da Nova Gestão Pública.

Cronologicamente, em 2006, o Decreto n. 5.773/2006⁵⁷ dispôs sobre o exercício das funções de regulação, de supervisão e de avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. É a partir desse decreto que se dá “início ao processo de sistematização e articulação da regulação e da avaliação conforme consta da lei do Sinaes, dispondo sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IES e dos cursos superiores de graduação e sequenciais [...]” (Peixoto; Pinto, 2021).

A estruturação formal da Seres foi consolidada com a aprovação de seu regimento interno pela Portaria n. 1.342, de 14 de novembro de 2012 (Brasil, 2012). Desde então, tem se ocupado da formulação e execução de políticas de credenciamento, credenciamento, autorização, reconhecimento de cursos e supervisão institucional. O Decreto no 5.773/2006 passou por duas alterações: uma pelo Decreto n. 8.142, de 21 de novembro de 2013, outra pelo

⁵⁷ No contexto da Seres, importante lembrar a publicação da Portaria Normativa n. 40/2007, que instituiu o sistema eletrônico e-MEC, destinado ao fluxo de trabalho e à gestão das informações referentes aos processos de regulação da Educação Superior no Sistema Federal de Ensino (SFE). Posteriormente, em 2010, a portaria foi republicada e consolidada, com a finalidade de simplificar, racionalizar e agilizar a tramitação dos processos regulatórios, conforme estabelecido no Decreto n. 5.773/2006.

Decreto n. 8.754, de 10 de maio de 2016. Além disso, houve a publicação do Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017⁵⁸, revogando o Decreto no 5.773/2006 e a Portaria 40/2007, alterando as funções de regulação, de supervisão e de avaliação de instituições de Educação Superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal.

Em 2019, houve reformulação do MEC por meio do Decreto n. 10.195/2019, que definiu nova estrutura regimental e estabeleceu as competências e responsabilidades das diferentes secretarias e órgãos internos (Brasil, 2019a). Essa reformulação repercutiu sobre a organização da Seres, consolidando ainda mais seu papel como principal instância reguladora da Educação Superior. O decreto visou promover maior racionalização administrativa e reorganizar competências, reforçando o perfil técnico-normativo da secretaria ao centralizar decisões relativas à autorização, supervisão e avaliação das IES.

Em 2023, o Ministério da Educação publicou o Decreto n. 11.691, de 5 de setembro (Brasil, 2023), que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do MEC, além de remanejar e transformar cargos em comissão e funções de confiança.

No ano seguinte, novas alterações relacionadas às funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de Educação Superior foram introduzidas pelo Decreto n. 11.887, de 19 de janeiro de 2024, que acrescentou o §7º ao art. 31 do Decreto n. 9.235/2017. O dispositivo estabelece que “os requisitos de organização acadêmica e de abrangência geográfica [...] serão dispensados nos casos de IES vinculadas ao sistema federal de ensino mantidas pelas Forças Armadas” (Brasil, 2017a).

Essa adição cria uma exceção normativa que flexibiliza os critérios exigidos para as instituições de Educação Superior ligadas às Forças Armadas, permitindo que operem fora dos requisitos comuns aplicados às demais IES do sistema federal. Embora possa ser justificada pelas especificidades institucionais e estratégicas das Forças Armadas, a medida pode ser criticada por estabelecer assimetrias no tratamento regulatório, comprometendo a ideia de isonomia na aplicação das normas educacionais.

Nesse contexto, o próprio Decreto n. 11.691/2023, em seu art. 26, define as competências da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), que se constituem como eixo central das ações regulatórias do MEC. Entre essas atribuições, destacam-se:

⁵⁸ O Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017, define as regras para a atuação das Instituições de Educação Superior (IES) no sistema federal de ensino, especificamente sobre regulação, supervisão e avaliação das instituições e cursos de graduação e pós-graduação. Ele estabelece as normas para a autorização, o reconhecimento e o credenciamento de cursos e instituições, bem como a avaliação da Educação Superior.

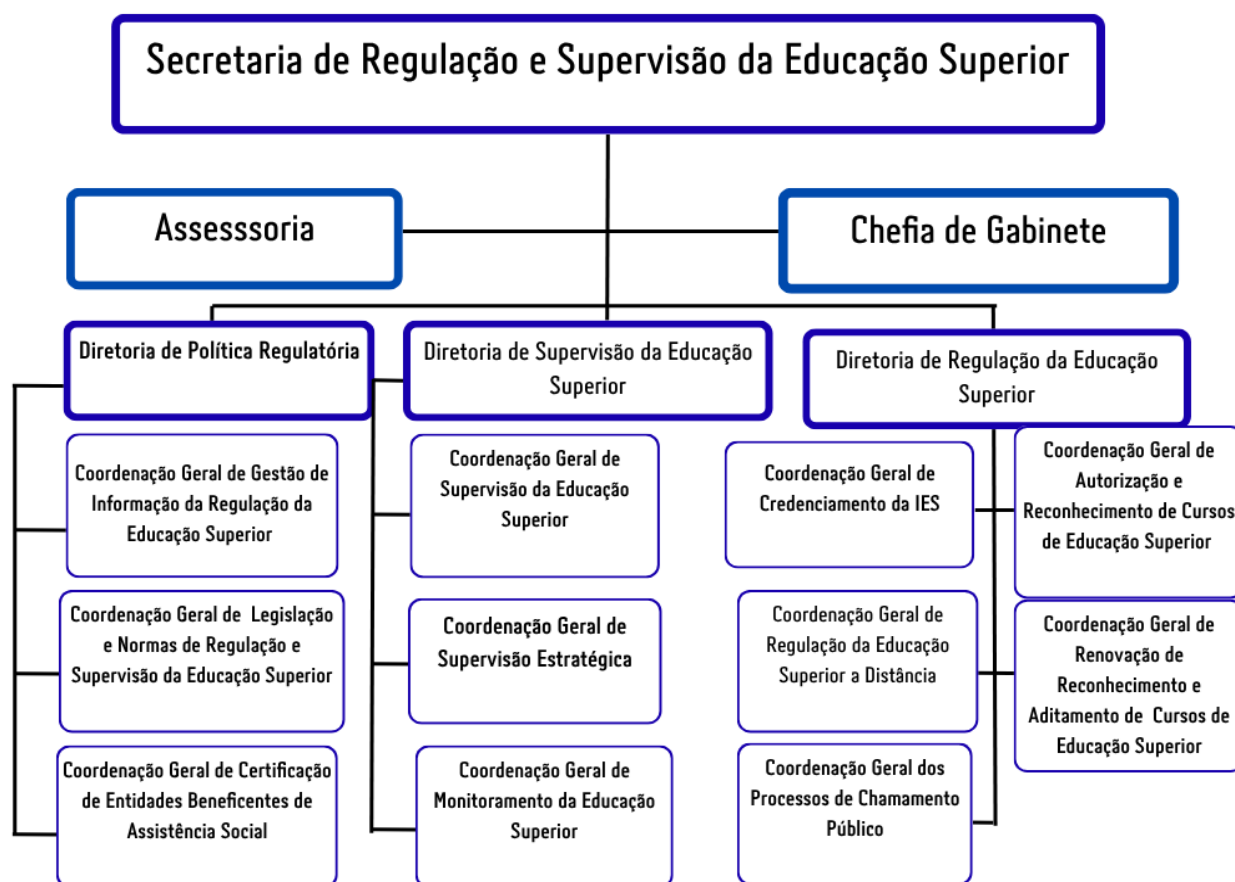
- I - Planejar e coordenar o processo de formulação de políticas para a regulação e a supervisão da Educação Superior, em consonância com as metas do PNE;
- II – Autorizar, reconhecer e renovar o reconhecimento de cursos de graduação e sequenciais, presenciais e a distância;
- III - emitir parecer nos processos de credenciamento e credenciamento de instituições de Educação Superior para as modalidades presencial e a distância;
- IV – Supervisionar instituições de Educação Superior e cursos de graduação e sequenciais, presenciais e a distância, com vistas ao cumprimento da legislação educacional e à proposição de melhorias dos padrões de qualidade da Educação Superior, e aplicar-lhes eventuais penalidades previstas na legislação;
- V - Estabelecer diretrizes e instrumentos para as ações de regulação e supervisão da Educação Superior, presencial e a distância;
- VI – Estabelecer diretrizes para a elaboração dos instrumentos de avaliação de instituições e cursos de Educação Superior;
- VII - gerenciar o sistema público de informações cadastrais de instituições e cursos de Educação Superior;
- VIII - gerenciar o sistema eletrônico de acompanhamento de processos relacionados à regulação e à supervisão de instituições e cursos de Educação Superior;
- IX articular-se, em sua área de atuação, com entidades nacionais e internacionais, por meio de ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral;
- X coordenar a política de certificação de entidades beneficentes de assistência social com atuação na área de educação; e
- XI - gerenciar, planejar, coordenar, executar e monitorar ações referentes a processos de chamamento público para credenciamento de instituições de Educação Superior privadas e para autorização de funcionamento de cursos em áreas estratégicas, observadas as necessidades de desenvolvimento do País e a inovação tecnológica (Brasil, 2023b)

A reestruturação da Seres, evidencia o direcionamento político e administrativo do governo federal em relação à regulação da Educação Superior. Essa reorganização repercute diretamente a forma como se operacionalizam os processos de autorização, reconhecimento, supervisão e avaliação institucional, refletindo um modelo mais centralizador e tecnocrático de gestão.

A nova configuração da Seres, apresentada na figura a seguir, revela uma estrutura marcada pela concentração decisória e pela priorização de mecanismos gerenciais:

Figura 2 - Estrutura da Seres, conforme Decreto n. 10.195/2019⁵⁹

⁵⁹ Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança.



Fonte: Elaborado pela autora com base no Decreto n. 10.195, de 30 de dezembro de 2019.

Com essa estrutura, a Seres é a principal responsável pela formulação de políticas voltadas à regulação e à supervisão de cursos e instituições de Educação Superior, públicas e privadas, integrantes do Sistema Federal de Ensino. Dessa forma, a regulação da Educação Superior consolida-se como uma atividade estruturante no organograma do MEC. As atribuições específicas de cada Diretoria estão detalhadas no Decreto n. 11.691/2023 (Brasil, 2023b).

O titular da secretaria é responsável por coordenar e supervisionar todas as ações do órgão, articulando-se com o Gabinete do Ministro, o INEP, o Conselho Nacional de Educação e as demais secretarias do MEC. Cabe à secretaria assegurar a coerência entre a política de regulação e os objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE), bem como acompanhar a execução das ações de credenciamento, recredenciamento e supervisão institucional.

A Coordenação-Geral de Legislação e Normas responde pela elaboração, análise e atualização das normas legais que fundamentam os processos regulatórios. Atua como suporte jurídico-normativo da secretaria, contribuindo para a padronização e a segurança jurídica das decisões administrativas relativas às instituições e aos cursos de Educação Superior. A Chefia

de Gabinete tem como função a coordenação institucional e a gestão administrativa interna da secretaria, facilitando o fluxo de comunicação entre as diretorias e assegurando o cumprimento dos trâmites oficiais e das diretrizes estratégicas.

O Núcleo de Apoio e Atendimento Integrado é uma instância de suporte e articulação entre a Seres e os usuários do sistema regulatório, como as Instituições de Educação Superior e seus representantes legais. Atua no atendimento às demandas, esclarecimento de dúvidas e acompanhamento de processos, funcionando como interface para a melhoria da transparência e da efetividade dos serviços prestados pela secretaria (Brasil, 2023b).

A Diretoria de Política Regulatória é responsável pela formulação das políticas públicas de regulação da Educação Superior. Cabe a essa diretoria propor diretrizes para o aperfeiçoamento dos marcos regulatórios, avaliar o desempenho dos instrumentos normativos em vigor e acompanhar a implementação de políticas que visem à qualidade e à expansão da oferta educacional, com base em parâmetros legais e técnicos.

A Diretoria de Regulação da Educação Superior executa os processos de credenciamento e credenciamento de instituições de Educação Superior, bem como autorização e reconhecimento de cursos, em especial nas modalidades presencial e a distância. Essa diretoria é responsável pela operacionalização do sistema e-MEC, realizando análises técnicas e instruções processuais, com base nos pareceres de comissões de avaliação e nas diretrizes legais em vigor (Brasil, 2023b).

A Diretoria de Supervisão da Educação Superior tem por função monitorar e fiscalizar o cumprimento das normas legais e regulamentares pelas IES. Atua na verificação do atendimento aos padrões de qualidade, podendo instaurar processos administrativos, aplicar sanções, firmar Termos de Saneamento de Deficiências e acompanhar o desempenho institucional com base em indicadores como o Enade, CPC e IGC. É a diretoria com função mais próxima da lógica de controle e responsabilização institucional (Brasil, 2023b).

A estrutura da Seres revela uma forte segmentação técnico-burocrática, com funções bem delineadas, porém acentuadamente centradas na lógica do controle e do cumprimento normativo. Peixoto e Pinto (2021) afirmam que, apesar de a Seres ser responsável pela regulação e pela supervisão, suas ações foram encaminhadas de tal forma, que resultaram no estabelecimento da subordinação da avaliação à regulação.

No Quadro 9, apresenta-se uma síntese da trajetória normativa que vai da institucionalização da regulação (com o Decreto n. 5.773/2006) à consolidação da Seres como principal instância reguladora (a partir do Decreto n. 7.480/2011), passando pela revogação e

reformulação desses marcos legais por decretos posteriores, até alcançar as atualizações mais recentes na estrutura do Ministério da Educação (Brasil, 2006, 2011).

Quadro 9 - Transformações ENC-Provão/Enade: vigência de conceitos e índices (continua)

Norma	Ano	Objetivo/Conteúdo	Contribuição	Observações
Decreto n. 5.773	2006	Regulamentava os processos de regulação, supervisão e avaliação das IES e cursos superiores no sistema federal de educação.	Marco inicial de sistematização dos atos regulatórios da Educação Superior.	Revogado em 2017. Sofreu alterações pelos Decretos n. 8.142/2013 e n. 8.754/2016.
Decreto n. 7.480	2011	Cria a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres).	Marco institucional da regulação da Educação Superior.	Assumiu competências regulatórias antes dispersas na SESu, Setec e Seed.
Portaria n. 1.342	2012	Aprova o Regimento Interno da Seres.	Organização interna, definição de competências e fluxos.	Detalha atribuições das diretorias e coordenações técnicas da secretaria.
Decreto n. 8.142	2013	Altera o Decreto n. 5.773/2006, atualizando procedimentos sobre supervisão e autorizando o uso de relatórios do INEP para fins regulatórios.	Aperfeiçoamento técnico do processo de supervisão e de credenciamento.	Tornou mais robustos os mecanismos de responsabilização institucional.
Decreto n. 8.754	2016	Nova alteração no Decreto n. 5.773/2006, com foco em ampliar a regulação sobre polos de EaD e redefinir prazos e fluxos administrativos.	Adaptação às transformações do setor, sobretudo no crescimento da EaD.	Antecede a revogação total do decreto anterior.

Norma	Ano	Objetivo/Conteúdo	Contribuição	Observações
Decreto n. 9.235	2017	Revoga o Decreto n. 5.773/2006. Sistematiza e atualiza os processos de regulação, supervisão e avaliação das IES no sistema federal.	Consolidação normativa e ampliação dos critérios regulatórios.	Define organização acadêmica e parâmetros de desempenho para decisões regulatórias.
Decreto n. 10.195	2019	Aprova a nova estrutura regimental e o quadro de cargos do Ministério da Educação.	Reorganização administrativa com impactos diretos sobre a Seres.	Racionaliza funções e fortalece a função reguladora do MEC com base em gestão por resultados.
Decreto n. 11.691	2023	Reestrutura o Ministério da Educação, redefine competências e reorganiza cargos e funções.	Reconfiguração institucional da estrutura do MEC.	Fortalece a posição organizacional da Seres, sem alterar diretamente os mecanismos regulatórios.
Decreto n. 11.887	2024	Altera o Decreto n. 9.235/2017, incluindo exceção normativa para IES mantidas pelas Forças Armadas.	Isenta as instituições militares dos requisitos relacionado à organização acadêmica e à	Flexibiliza exigências convencionais para as IES militares.

			abrangência geográfica.	
--	--	--	-------------------------	--

Fonte: elaborado pela autora com base em Brasil (2006, 2011, 2012, 2013, 2016, 2017, 2019, 2023, 2024)

O conjunto normativo apresentado revela uma trajetória de constante alteração e refinamento dos mecanismos de regulação, de supervisão e de avaliação da ES. Desde o Decreto n. 5.773/2006, até as atualizações mais recentes com o Decreto n. 11.887/2024, observa-se um esforço contínuo de o Estado adaptar sua estrutura e seus instrumentos às transformações da ES — como a expansão da EaD e as especificidades institucionais —, ainda que esse processo ocorra sob uma orientação neoliberal.

Com o intuito de compreender a evolução da política de regulação da Educação Superior no Brasil, é fundamental analisar os diferentes marcos normativos que moldaram tanto os procedimentos regulatórios quanto a estrutura institucional do MEC. No Quadro 10, apresenta-se uma análise comparativa entre o Decreto n. 5.773/2006, que normatizou a regulação, supervisão e avaliação; o Decreto n. 9.235/2017, que sistematizou e normatiza os atos de regulação, supervisão e avaliação das IES e o Decreto n. 11.691/2023, que promoveu uma reorganização administrativa interna do MEC.

Embora tenham escopos distintos —conteúdo regulatório e estrutura organizacional — expressam mudanças na forma como o Estado vem operando suas funções reguladoras e avaliativas. O quadro permite visualizar não apenas as diferenças entre os marcos legais, mas também como eles articulam-se para reforçar uma lógica de centralização técnica, racionalização administrativa e aprofundamento da regulação sob o amparo da Nova Gestão Pública.

Quadro 10 - Análise comparativa: Decreto n. 5.773/2006, Decreto n. 9.235/2017 e Decreto n. 11.691/2023

Aspecto	Decreto n. 5.773/2006	Decreto n. 9.235/2017	Decreto n. 11.691/2023
Objetivo Geral	Regulamentar os processos de regulação, de supervisão e de avaliação da Educação Superior no sistema federal.	Estabelecer normas para os processos de regulação, de supervisão e de avaliação das IES e cursos superiores no sistema federal de ensino.	Atualizar e modernizar a estrutura regimental do Ministério da Educação, incluindo alterações em competências internas, cargos e organização administrativa.
Foco Específico	Normatizar os atos autorizativos (credenciamento, credenciamento, autorização e reconhecimento).	Regulamentar a oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação, com detalhamento dos atos autorizativos.	Realizar a reestruturação interna do MEC com reflexos indiretos sobre a Seres, INEP e outras secretarias. Não é um decreto regulador da Educação Superior em si.
Abrangência	Sistema federal de ensino superior (público e privado), com foco na estruturação inicial do controle regulatório.	Específico para o sistema federal de ensino superior (IES federais e privadas).	Abrange toda a estrutura do MEC, incluindo a reorganização de funções e cargos das secretarias e órgãos vinculados.

Papel da Seres	Ainda não havia Seres (funções dispersas entre SESu, Setec e Seed).	Centraliza a atuação regulatória e supervisora da Seres em relação às IES do sistema federal, estabelecendo seu protagonismo nos processos autorizativos.	Reorganiza a estrutura interna do MEC, reforçando a institucionalidade da Seres e ajustando seu papel em consonância com novos critérios de gestão e planejamento.
Contribuição para a regulação	Primeiro marco legal de sistematização dos processos de regulação e de avaliação.	Consolida procedimentos como credenciamento, recredenciamento, autorização e supervisão. Define os requisitos de organização acadêmica, abrangência e tipologia institucional.	Indiretamente fortalece a Seres ao ajustar sua posição organizacional e racionalizar sua atuação, mas não redefine seus instrumentos ou competências regulatórias de forma normativa.
Racionalidade Subjacente	Burocrática, com foco no controle estatal e padronização normativa.	Burocrática e normativa, com forte padronização dos fluxos regulatórios. Promove controle e previsibilidade, podendo engessar o processo avaliativo.	Gerencial, voltada à racionalização administrativa, à redefinição de estruturas e ao alinhamento às diretrizes da Nova Gestão Pública.
Principais Inovações	Instituição dos primeiros atos autorizativos sistematizados; início da lógica de supervisão estruturada.	Sistematização de processos regulatórios; introdução de critérios vinculados ao desempenho institucional (indicadores como CPC e IGC).	Redução e remanejamento de cargos; integração de novas áreas administrativas; fortalecimento do papel de coordenação das secretarias finalísticas.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2006, 2007, 2023).

A análise comparativa dos Decretos n. 5.773/2006, n. 9.235/2017 e n. 11.691/2023 evidencia a progressiva transformação da política regulatória da Educação Superior, marcada por três momentos distintos. O Decreto n. 5.773/2006 representa o ponto de partida, ao instituir uma lógica de controle estatal centralizado e padronizado, com foco nos processos de regulação, de supervisão e de avaliação da ES e na normatização dos atos autorizativos. Já o Decreto n. 9.235/2017 aprofunda essa regulação, consolidando os processos e incorporando critérios de desempenho institucional como base para decisões regulatórias, o que conferiu maior objetividade e previsibilidade ao sistema. Em contraste, o Decreto n. 11.691/2023 não atua diretamente na regulação da ES, mas promove uma modernização administrativa do MEC, coerente com a lógica gerencial da Nova Gestão Pública, repercutindo indiretamente na atuação da Seres ao reforçar sua posição institucional e racionalizar suas funções.

A Seres emerge de uma conjuntura de fortalecimento do paradigma da regulação neoliberal da educação, em que a ênfase recai sobre o controle normativo, a vigilância institucional e a indução de comportamentos institucionais mediante a responsabilização e a competição.

2.3.1 Principais agentes envolvidos na regulação da Educação Superior com a criação da Seres

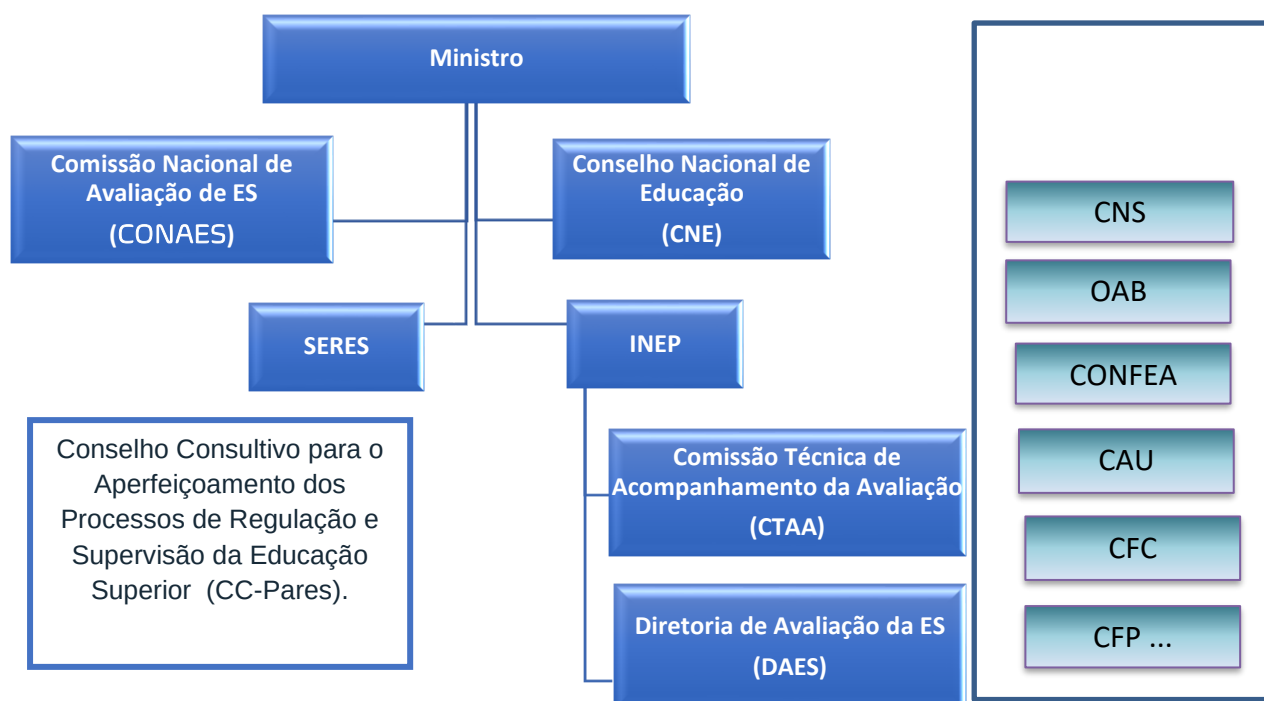
O Decreto n. 9.235/2017 estabelece as normas para os processos de regulação, supervisão e avaliação das IES e de seus cursos. Em seu art. 3º definiu as competências para as funções de regulação, de supervisão e de avaliação no sistema federal de ensino “exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho 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 [...]” (Brasil, 2017a).

O MEC é o órgão central responsável pela formulação e implementação das políticas públicas de educação, incluindo a supervisão e regulação da Educação Superior. Ao MEC, cabe a homologação de pareceres e deliberações provenientes do CNE e da Conaes, bem como a aprovação dos instrumentos de avaliação elaborados pelo Inep. Além disso, o Ministro é responsável por expedir normas e instruções que garantam a execução das legislações e regulamentos referentes à Educação Superior. A Figura 3 sintetiza os principais agentes envolvidos nesse processo.

Figura 3 - Agentes envolvidos na avaliação, regulação e supervisão da Educação Superior



Conselhos Federais de
Regulamentação
Profissional



Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2017).

No que se refere à regulação e à supervisão da Educação Superior no sistema federal de educação, essas funções são atribuídas à Seres, vinculada ao MEC. A Seres atua conforme diretrizes estabelecidas no Decreto n. 9.005/2017, sendo responsável pela operacionalização dos atos regulatórios que envolvem instituições e cursos (Brasil, 2017b).

O CNE exerce atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação, com especial destaque para os temas referentes à regulação e à supervisão. Entre suas funções estão deliberar sobre processos de credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de instituições, propor diretrizes para os instrumentos de avaliação elaborados pelo Inep, e julgar recursos nos termos do decreto. Essas atribuições são desempenhadas majoritariamente por meio de sua Câmara de Educação Superior.

Já o Inep é o órgão responsável por planejar, coordenar e executar as avaliações externas das instituições e dos cursos de graduação, incluindo o Enade. O instituto também é incumbido de elaborar os instrumentos de avaliação externa *in loco* e submetê-los à aprovação ministerial, sempre em consonância com as diretrizes da Seres. Além disso, o Inep administra o banco de avaliadores e preside a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA). Conforme o art. 85, a “CTAA é um órgão colegiado de acompanhamento dos processos periódicos de avaliação externa *in loco* realizadas no âmbito do Sinaes e do sistema de escolas de governo” (Brasil, 2017).

A Diretoria de Avaliação da Educação Superior (Daes), vinculada ao Inep, exerce um papel estratégico e técnico fundamental no Sinaes. Entre suas principais atribuições, destaca-se a responsabilidade de conceber, planejar, coordenar, operacionalizar e analisar as ações voltadas à avaliação de instituições de Educação Superior, cursos de graduação e desempenho dos estudantes, promovendo articulação com os sistemas federal, estadual e distrital de ensino. A Daes também atua na definição e proposição de parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames e avaliações, além de coordenar a consolidação e divulgação dos resultados obtidos (Inep, 2021).

Outro eixo de atuação relevante da Daes é a gestão do banco de avaliadores que integram os sistemas de avaliação da Educação Superior, bem como o Banco Nacional de Itens da Educação Superior (BNI-ES), contribuindo para a qualificação dos processos avaliativos. A diretoria também se responsabiliza por avaliar cursos de graduação no âmbito internacional, sobretudo no contexto do Mercado Comum do Sul (Mercosul), além de firmar cooperações técnicas com entidades estrangeiras e organismos internacionais (Inep, 2021).

No que se refere aos instrumentos avaliativos, a Daes planeja, desenvolve, atualiza e avalia os instrumentos de avaliação externa *in loco*, fundamentais para os processos de credenciamento e credenciamento das instituições. Também realiza e divulga estudos e pesquisas voltadas à avaliação da Educação Superior, gerando subsídios para o aprimoramento das políticas públicas educacionais. A diretoria ainda estrutura, conduz e gerencia os trabalhos da CTAA, assegurando o cumprimento de suas finalidades conforme o regimento interno desta (Brasil, 2016d).

Além dessas funções, cabe à Daes propor e coordenar diretrizes para metodologias, cálculos e divulgação de indicadores da Educação Superior, participar de colegiados especializados, representar o Inep em fóruns nacionais e internacionais, e propor eventos científicos que fortaleçam o debate técnico e acadêmico sobre a avaliação da Educação Superior no Brasil. Dessa forma, a Daes consolida-se como um dos principais pilares técnicos e operacionais da política de avaliação da Educação Superior brasileira (Inep, 2021).

Por sua vez, a Conaes tem como principal papel a proposição e avaliação dos mecanismos de avaliação institucional, de cursos e do desempenho discente. Essa comissão estabelece diretrizes para a organização das comissões de avaliação, elabora pareceres e propõe medidas de desenvolvimento das instituições, com base nas evidências geradas pelos processos avaliativos. A Conaes também atua na articulação com sistemas estaduais e apresenta anualmente ao Ministro da Educação a lista dos cursos cujos estudantes devem participar do Enade (Brasil, 2004).

Recentemente, o MEC instituiu o Conselho Consultivo para o Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior (CC-Pares), por meio da Portaria n. 529/2024 (Brasil, 2024b). Esse conselho tem por finalidade assessorar a Seres na formulação das políticas públicas para a ES, em consonância com o PNE. A portaria define atribuições a CC-Pares como apresentar recomendações para o aprimoramento dos instrumentos de avaliação de instituições e de cursos de Educação Superior, bem como ações de concepção e atualização dos referenciais de qualidade e das diretrizes curriculares dos cursos superiores de graduação e tecnológicos.

Além desses órgãos, os Conselhos Federais de Regulamentação Profissional desempenham um papel relevante na regulação da Educação Superior ao atuarem na interface entre a formação acadêmica e o exercício profissional. Embora não sejam responsáveis diretos pela avaliação ou credenciamento de instituições e cursos, contribuem nos processos de reconhecimento e autorização de cursos, sobretudo nas áreas regulamentadas. Dessa forma, mesmo sem exercerem diretamente a regulação educacional, influenciam a qualidade e a conformidade dos cursos superiores com as exigências do mundo do trabalho, atuando como importantes parceiros técnicos e reguladores complementares do sistema federal de ensino superior. De acordo com Trindade *et al.* (2021, p. 501),

para desempenhar suas atribuições de fiscalização e proteger a coletividade, os conselhos apuram e julgam, com exclusividade, a responsabilidade administrativa de seus inscritos, verificando o comportamento ético e a capacidade técnica do profissional e aplicando as penalidades estabelecidas em lei quando necessário.

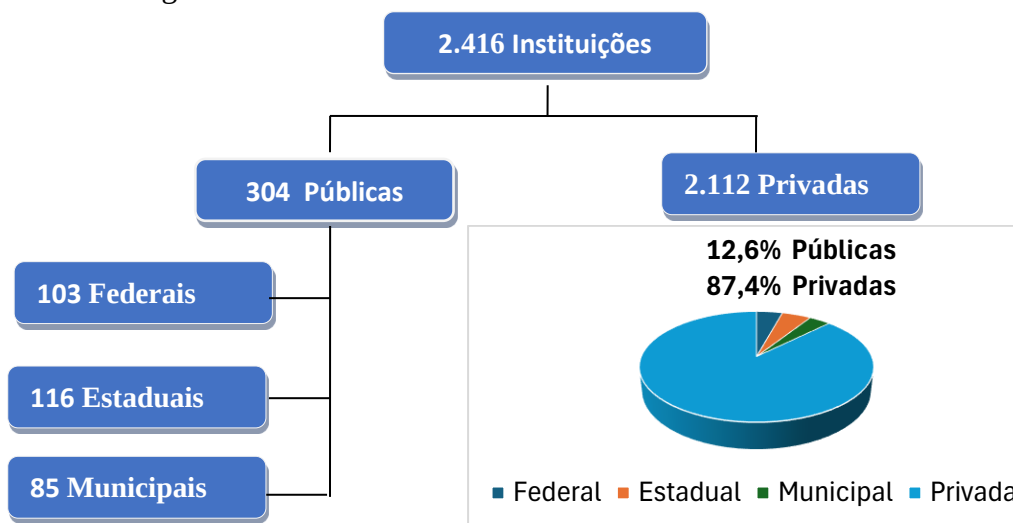
Os conselhos profissionais, como o Conselho Nacional de Saúde (CNS), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), o Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (Confea), o Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU) e os Conselhos de Psicologia, tanto Federal (CFP) quanto regionais, são autarquias de direito público criadas por lei para exercer funções de fiscalização e regulamentação do exercício profissional. Embora não integrem o sistema de regulação e avaliação da Educação Superior, esses órgãos desempenham papel relevante ao estabelecer diretrizes para a formação e o exercício profissional, influenciando indiretamente a organização e o reconhecimento de cursos de graduação vinculados às respectivas áreas. Dessa forma, sua atuação articula-se, em determinados aspectos, às políticas conduzidas pela Seres e pelo Sinaes, especialmente no que se refere à coerência entre a formação acadêmica e as exigências do mercado e da sociedade.

Após a apresentação da criação, consolidação e principais agentes envolvidos na regulação da Educação Superior com a criação da Seres, torna-se pertinente examinar a proposta de criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (Insaes). Apesar de ter sido previsto no Projeto de Lei n. 4.372/2012, o Insaes não chegou a ser criado. A proposta, que previa a criação de uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, responsável pelas atividades de regulação, de supervisão e de avaliação da Educação Superior enfrentou resistências políticas e corporativas, tendo sua tramitação arquivada sem aprovação final (Brasil, 2012b). Ainda assim, compreender a proposta do Insaes é importante, uma vez que evidencia as disputas em torno dos processos de regulação e avaliação no país, bem como os interesses que permeiam a conformação das políticas públicas para a Educação Superior, especialmente na tensão entre a função pública da educação e a lógica mercantil.

2.4 Projeto de Lei n. 4.372/2012 - Insaes

De acordo com Vilela (2016), a vasta gama de regras e procedimentos fiscalizatórios impostos pelo Estado às Instituições de Educação Superior privadas geraram um crescente descontentamento entre esses agentes econômicos. Entre outros aspectos, alegam que as medidas que orientam a tomada de decisões no setor são caracterizadas por uma enorme carga de pressão política, “o que poderia ser minimizado com a transferência de competências estatais para uma agência reguladora independente, sendo essa uma das premissas que direcionaram a elaboração do Projeto de Lei (PL) 4.372 de 2012” (Vilela, 2016, p. 90). Cabe destacar que, nesse mesmo período, o cenário da Educação Superior brasileira já apresentava uma expressiva predominância de instituições privadas, conforme ilustrado na Figura 4.

Figura 4 - Cenário do Sistema Federal de Ensino – 2012



Fonte: Elaborado pela autora com base em Censo da Educação Superior 2012: Resumo Técnico (Brasil, 2012).

Em 2012, tornava-se cada vez mais evidente a predominância das Instituições de Educação Superior privadas no cenário educacional brasileiro. Nesse contexto, o Insaes foi proposto como uma alternativa para ampliar o número de servidores e atender às crescentes demandas da Educação Superior, especialmente em um momento de expansão da oferta, predominantemente por instituições privadas. No entanto, como apontado por Nunes, Fernandes e Albrecht (2012), as funções e atribuições propostas para o Insaes já existiam e eram legitimadas por outras leis e decretos, levantando questionamentos sobre a efetividade e a necessidade real de criação do Instituto.

Além disso, Lopes (2019) apresenta uma visão crítica em relação ao modelo de expansão da Educação Superior, influenciado por orientações econômicas de organismos como o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Destaca-se a preocupação com os efeitos dessas orientações, especialmente após a crise econômica de 2008, que ainda afeta o sistema educacional. O texto sugere que a ausência de uma regulação efetiva no mercado educacional poderia levar a crises no sistema de ensino, uma vez que as empresas agem visando, principalmente, ao lucro sem considerar, necessariamente, a qualidade da educação ofertada.

Esse é o cenário em que foi formulado o Projeto de Lei n. 4.372/2012, no governo de Dilma Rousseff, caracterizado por uma abordagem do Estado em ação na coordenação do programa social desenvolvimentista (Lopes, 2019). Em seu art. 2º, o Projeto de Lei apresentou a finalidade de “supervisionar e avaliar instituições de Educação Superior e cursos de Educação Superior no sistema federal de ensino, e certificar entidades beneficentes que atuem na área de Educação Superior e básica” (Brasil, 2012).

No contexto do acirramento dos processos regulatórios na Educação Superior, Sguissardi (2013) sugeriu que a criação do Insaes poderia representar um importante primeiro passo para a unificação do processo de regulação da Educação Superior no Brasil. No período da proposta, esse processo era dividido entre diversos órgãos (CNE, Sesu, Inep, Capes) e, em especial, entre graduação e pós-graduação. No entanto, o *ranking* das Instituições de Educação Superior, composto a partir dos índices divulgados pelo Inep, já levava em consideração os resultados dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, de responsabilidade da Capes.

Barreyro (2018) avalia que a proposta brasileira de criação do Insaes pode ser entendida como parte de uma agenda global. Tanto as práticas da União Europeia, disseminadas pela Associação Europeia para a Garantia da Qualidade na Educação Superior (ENQA)⁶⁰,

⁶⁰ Associação Europeia para a Garantia da Qualidade na Educação Superior (ENQA) é uma agência de meta-acreditação europeia, estabelecida em 2000 por sugestão do Conselho Europeu e, posteriormente, a pedido dos ministros da educação, desenvolveu diretrizes de boas práticas para as agências de acreditação europeias, nacionais ou sub-regionais (Barreyro, 2018).

quanto as do Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do Mercosul e Estados Associados (Arcu-Sul)⁶¹, requerem uma agência de acreditação.

Ao contrário das agências de avaliação em versões europeias e latino-americanas, o PL do Insaes apresentou características mais regulatórias do que avaliativas. Em seu artigo 3º, observa-se que, além da incorporação da acreditação em âmbito interno, expressa no inciso V, o Insaes previu atuação na esfera internacional:

V – Acreditar instituições de Educação Superior e cursos de graduação;
XIII – articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral (Brasil, 2012).

É fundamental observar que a crença de que instituições que já passaram por avaliações rigorosas, como o Sinaes, poderiam diferenciar as instituições de Educação Superior e produzir uma padronização em relação a outros modelos de ensino, como o europeu, poderia fortalecer *rankings* na Educação Superior, que são frequentemente questionados.

2.4.1 Estrutura Administrativa da Regulação e da Supervisão do Sistema Federal de Educação Superior

O Insaes teria uma Corregedoria, uma Ouvidoria e uma Procuradoria Federal, além de um Conselho Consultivo. Também estava previsto que o instituto contaria com 550 servidores, sendo 350 cargos de Especialista em Avaliação e Supervisão da Educação Superior, 150 de Analista Administrativo e 50 de Técnico Administrativo.

Nunes, Fernandes e Albrecht (2012) destacam que essa ausência de menção ao Sinaes levanta questionamentos sobre como a proposta do Insaes faria articulação com as políticas e instrumentos de avaliação e de regulação da Educação Superior. Além disso, destaca a importância de uma integração e complementaridade entre os diferentes órgãos e instrumentos envolvidos na regulação e avaliação, a fim de garantir uma atuação eficaz e harmônica no setor. Assim apresentam um quadro demonstrando essa correlação:

⁶¹ O Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do MERCOSUL (ARCU-SUL) é resultado de um Acordo entre os Ministros de Educação de Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia e Chile, homologado pelo Conselho do Mercado Comum do MERCOSUL por meio da Decisão CMC nº 17/2008 (Portal MEC, [s.d.]). Disponível em: <http://portal.MEC.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13454-acreditacao-de-cursos-no-sistema-arcu-sul>. Acesso em 10 jan.2024.

Quadro 11 - Competências do Insaes e competências correlatas em 2012 com indicação da respectiva referência legal

Competência	Órgão	Disposição
I- Formular, desenvolver e executar as ações de supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos de Educação Superior no sistema federal de ensino, de acordo com as diretrizes propostas pelo Ministério da Educação, e em consonância com o Plano Nacional de Educação;	SERES e INEP	Decreto n. 7.690/2012
II - Expedir instruções e estabelecer procedimentos para a aplicação das normas relativas à sua área de competência, de acordo com as diretrizes do Ministério da Educação;	-	-
III - autorizar, reconhecer e renovar o reconhecimento de cursos de graduação e sequenciais;	SERES	Decreto n. 7.690/2012
IV - Instruir e exarar parecer nos processos de credenciamento e credenciamentos de instituições de Educação Superior;	SERES	Decreto n. 7.690/2012
V - Acreditar instituições de Educação Superior e cursos de graduação;	-	-
VI - Realizar avaliações <i>in loco</i> referentes a processos de credenciamento e credenciamento de instituições de Educação Superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação e sequenciais, e diligências para verificação das condições de funcionamento dessas instituições e cursos;	INEP	Lei n. 10.861/2004 e Lei nº 9.448/1997
VII - supervisionar instituições de Educação Superior e cursos de graduação e sequenciais, quanto ao cumprimento da legislação educacional e à indução de melhorias dos padrões de qualidade da Educação Superior, aplicando as penalidades e instrumentos previstos na legislação;	SERES	Decreto n. 7.690/2012
VIII - decretar intervenção em instituições de Educação Superior, e designar interventor, nos termos de lei específica;	MEC	Lei n. 9.394/96 Lei nº 10.861/2004
IX - Designar, após indicação do Ministério da Educação, instituição de Educação Superior pública para a guarda do acervo acadêmico de instituições descredenciadas, conforme regulamento;	MEC	Por tradição
X - Conceder, renovar concessão e supervisionar a regularidade do Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social - CEBAS, quanto às entidades de Educação Superior e de ensino básico, observados os requisitos e a sistemática da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009 (Brasil, 2009);	MEC, MS e Ministério do Combate à Fome	(conclusão) 12.101/2009 e Decreto nº 7.237/2010
XI - constituir e gerir sistema público de informações cadastrais de instituições, cursos, docentes e discentes da Educação Superior, e disponibilizar informação sobre a regularidade e qualidade das instituições e cursos da Educação Superior e a condição de validade de seus diplomas;	MEC (CEINF/SESU/SERES)	Portaria Normativa n. 40/2007
XII - aprovar previamente aquisições*, fusões, cisões, transferências de manutenção, unificação de mantidas ou descredenciamento voluntário de Instituições de Educação Superior integrantes do sistema federal de ensino; e	SESU/SERES	Portaria Normativa n. 40/2007, exceto "aquisições".
XIII - articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral.	-	-

Fonte: Nunes, Fernandes e Albrecht (2012, p. 31-32).

Nunes, Fernandes e Albrecht (2012) concluem que as funções e atribuições propostas para o Insaes já existiam, legitimadas por outras leis e decretos, conforme detalhado no Quadro 11. Esses autores também destacam que a sobreposição de suas atribuições com outros órgãos exigiria uma mudança legislativa que demandaria ato do Congresso. Além disso a proposta de esvaziar o INEP de suas outras atribuições, conquistadas ao longo de décadas por meio de um

trabalho competente, parece ter uma justificativa insuficiente. Essas considerações levantam questionamentos sobre a efetividade e a necessidade da criação do Insaes diante da estrutura já estabelecida.

2.4.2 Contexto de Criação do Insaes

O contexto de criação do Insaes está relacionado à necessidade de aprimorar a regulação e a avaliação da Educação Superior no Brasil. A justificativa para a criação do Insaes estava fundamentada na fragmentação de responsabilidades entre diversos órgãos, como o Conselho Nacional de Educação, a Secretaria de Educação Superior, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Essa dispersão de competências dificultava a articulação e a coerência das ações regulatórias e avaliativas (Lopes, Castro, 2019; Barreyro, 2017).

A justificativa criação do Insaes está resumida em um ofício conjunto desses ministérios, no qual se propõe atualizar os mecanismos de avaliação e supervisão da Educação Superior no Brasil. Isso seria feito por meio da incorporação das melhores práticas nacionais e internacionais em processos gerenciais, metodológicos e organizacionais, adaptadas à realidade nacional. O objetivo era alinhar esses mecanismos com as metas governamentais e as expectativas da população em relação à Educação Superior de qualidade.

Para isso, o Instituto assumiria não apenas as atribuições da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, mas também a responsabilidade pela avaliação *in loco* das instituições federais e privadas de Educação Superior e de seus cursos de graduação. Nesse período, essa responsabilidade estava a cargo do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Para Lopes e Castro (2019), esse aspecto é controverso, pois pode comprometer a autonomia dos processos de avaliação, tornando-os apenas um complemento da regulação. Concentrando todas as funções em uma única agência, em vez de servir como referência para os processos de regulação e supervisão, a avaliação poderia ser subordinada ou marginalizada, perdendo sua capacidade de gerar informações e conhecimento, estimular a reflexão crítica e apoiar a tomada de decisões, desestimulando a autoavaliação.

Scorsoline (2015) destaca que devido às atribuições propostas para a autarquia, popularizou a denominação "superinstituto". Além disso, o autor destaca que a crítica a essa nova autarquia reside na contradição de sua criação, visto que o Sinaes foi resultado de uma experiência construída coletivamente.

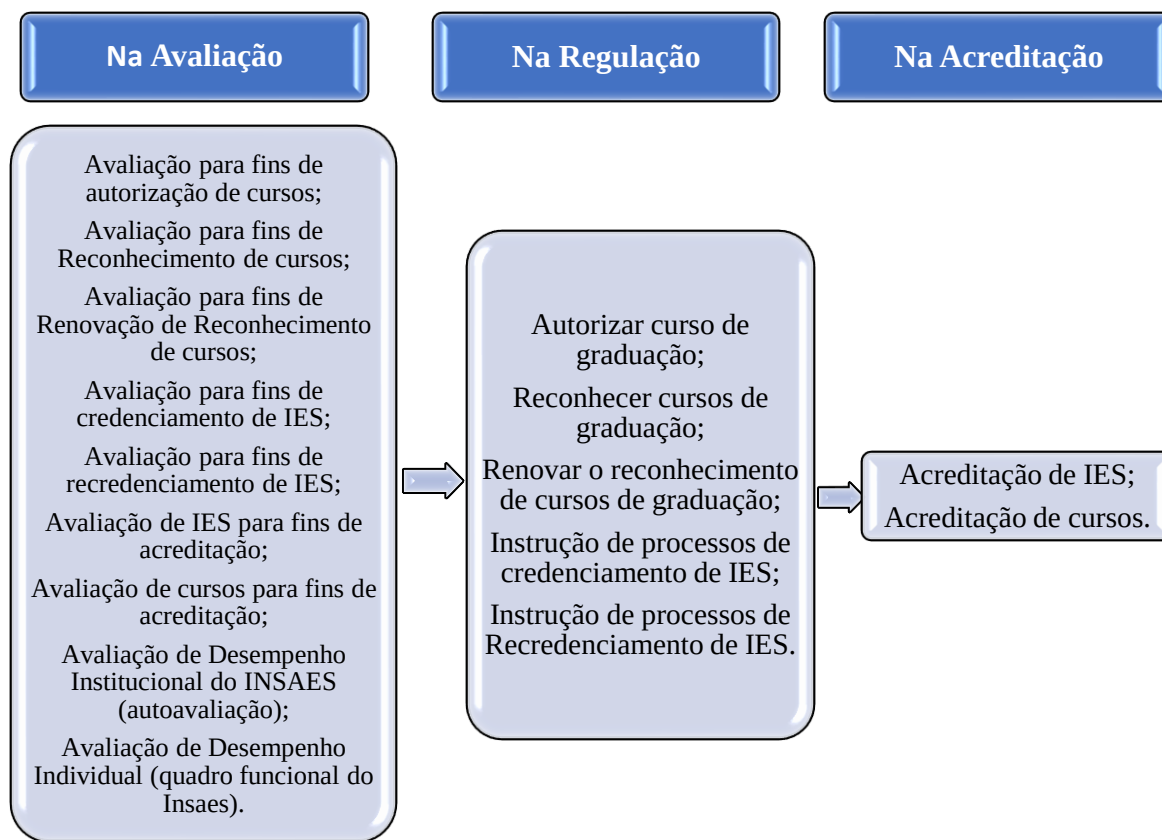
Essa análise das políticas educacionais faz parte da totalidade social e não pode ser tratada de forma isolada. O estudo da sua origem, do seu desenvolvimento e das suas contradições direcionará a pesquisa para a busca constante de um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que possibilitarão compreender o seu movimento dentro dessa totalidade (Cury, 1986). Além disso, considerando que a implementação de uma política pública é influenciada por interesses econômicos, políticos e ideológicos, é impossível compreender o significado de uma política educacional sem entender a lógica global do sistema orgânico do capital.

Cury (1986, p. 62) ainda destaca que “a função política dominante é controlada pelo poder de Estado. Este, em nível da sociedade política, formula e chama a si as definições referentes à educação.” Considerando o contexto de criação do Insaes, Lopes e Castro (2019) ressaltam que o primeiro mandato do Governo Dilma Rousseff ofereceu oportunidades políticas para a construção de uma agenda caracterizada pelo ativismo estatal e pela industrialização nacional. Nesse cenário, com uma capacidade relativa de tornar aceitáveis as escolhas e efetivar as decisões tomadas pelo Governo, foram delineados para a concepção do Insaes. Embora tenha havido um discurso de “participação”, o processo de elaboração do projeto foi conduzido por um pequeno grupo dentro do próprio Governo, sem registro formal sobre sua origem. A autoria foi atribuída a membros do núcleo estratégico do Ministério da Educação, no período de 2010 a 2012.

A criação do Insaes refletiu a busca por uma maior intervenção estatal na Educação Superior. O discurso de participação, apesar de presente, parece ter sido mais retórico do que efetivamente prático, já que a concepção do projeto foi conduzida de forma centralizada por um grupo restrito de membros do Governo, sem registro formal sobre sua gênese, conforme esclarecem Lopes e Castro (2019). Essa dinâmica evidencia a dialética entre a aparente abertura para a participação e a centralização decisória, ressaltando as contradições inerentes ao processo político e à implementação de políticas públicas.

Nesse contexto, a Figura 5 explicita as funções atribuídas ao Insaes, conforme proposta de 2012, revelando como o Estado pretendia articular os mecanismos de avaliação, regulação e acreditação sob uma estrutura institucional centralizada, ainda que envolta em um discurso participativo.

Figura 5 - Funções de Avaliação, Regulação e Acreditação - Insaes (2012)



Fonte: Elaborado pela autora com base em Nunes, Fernandes e Albrecht (2012).

Nesse cenário, ganha destaque a recente reformulação do Enade voltada às licenciaturas, instituída pela Portaria n. 610/2024 (Brasil, 2024c), que introduz mudanças nos processos de avaliação dos cursos de formação docente. A nova normativa determina a aplicação anual do exame para os cursos de licenciatura e a inclusão de uma Avaliação da Prática, realizada durante os estágios supervisionados obrigatórios, além da Avaliação Teórica (Brasil, 2024c). Essas alterações têm o objetivo de avaliar competências e habilidades docentes desenvolvidas pelos licenciandos em contextos reais de atuação na educação básica.

A medida é justificada pela necessidade de enfrentamento dos desafios impostos pela expansão acelerada, heterogênea e, muitas vezes precarizada dos cursos de licenciatura, sobretudo em instituições privadas e na modalidade a distância. A inclusão da Avaliação da Prática, por exemplo, representa uma tentativa de monitorar mais de perto o desempenho do futuro docente em sala de aula, aproximando a avaliação do contexto efetivo de trabalho.

Ao integrar a avaliação prática aos estágios supervisionados, busca-se garantir que os licenciandos desenvolvam competências pedagógicas aplicáveis à realidade da educação básica, indo além da mera aquisição de conhecimentos teóricos. Entretanto, essa medida também evidencia as desigualdades estruturais entre instituições e cursos, já que a qualidade da

supervisão, a disponibilidade de escolas parceiras e os recursos oferecidos aos estudantes podem variar significativamente.

Contudo, à semelhança das propostas regulatórias do Insaes, a reformulação do Enade das Licenciaturas evidencia uma intensificação do caráter regulador da avaliação, ampliando os mecanismos de controle sobre os cursos e sobre a formação docente. Embora o discurso oficial enfatize a melhoria da qualidade da formação, o novo modelo pode direcionar os instrumentos avaliativos para práticas de responsabilização e vigilância, distanciando-se da perspectiva formativa e crítica prevista inicialmente no Sinaes.

2.5 Políticas de avaliação da Educação Superior: Processo de (Des)Regulamentação e Flexibilização

Costa, Oliveira e Gomes (2020) examinaram as recentes políticas de avaliação da Educação Superior, identificando uma inclinação em direção à flexibilização e (des)regulamentação. Atualmente, as políticas e ações governamentais estão sendo orientadas pela lógica neoliberal, visando estabelecer a chamada sociedade de livre mercado e diminuir os direitos sociais constitucionais, com mudanças legais que repercutem na flexibilização e (des)regulamentação dos procedimentos de avaliação, de regulação e de supervisão de cursos superiores. Esses pesquisadores elegeram como objetivo “acompanhar, elencar as alterações legais e normativas e discutir o movimento das políticas de avaliação, regulação e supervisão da Educação Superior, assim como, de problematizar o que se anuncia e já se materializa no campo da Educação Superior no Brasil” (Costa, Oliveira e Gomes, 2020, p. 2).

Os autores destacam que a análise da legislação revela que houve uma série de alterações legais e normativas em 2016, durante os estágios finais do governo Dilma Rousseff, que estavam relacionadas ao Sinaes e aos processos de regulação e supervisão dos cursos de graduação no Brasil. No entanto, essa iniciativa foi subsequentemente modificada ou revogada durante o período interino de Michel Temer, após o impeachment de Dilma Rousseff. Um exemplo foi a revogação das Portarias Normativas n. 7 e n. 8, de 2016 (Brasil, 2016a; 2016b)⁶², pela Portaria Normativa n. 15, também de 2016 (Brasil, 2016c).

A primeira estabelecia a criação de indicadores de qualidade com base em questionários destinados aos estudantes concluintes e aos egressos, enquanto a segunda propunha a elaboração de indicadores de qualidade com ênfase no ENC. “Demonstrando clara intenção na descontinuidade da perspectiva de atuação do governo Dilma Rousseff, ambas as

⁶² Essa portaria foi revogada pela Portaria Normativa n. 15, também de 2016 (Brasil, 2016c).

portarias foram revogadas ainda durante a presidência interina de Michel Temer” (Costa; Oliveira; Gomes, 2020, p. 8). No Quadro 13, faz-se uma síntese das principais mudanças normativas apontadas por esses pesquisadores, vinculadas ao objeto desta pesquisa

Quadro 12 - Mudanças normativas para a avaliação da Educação Superior Continua

Legislação	Mudanças propostas
Portarias Normativas n. 7 e n. 8, de 2016 (Brasil, 2016a; 2016b)	A primeira prescrevia a construção de indicadores de qualidade com base em questionários de estudantes concluintes e de egressos e a segunda propunha a criação de indicadores de qualidade com ênfase no Enade; na trajetória dos estudantes considerando a permanência, evasão e conclusão; no desenvolvimento do corpo docente, levando em conta titulação, regime de trabalho e permanência; e nas ações de extensão.
Portaria Normativa n. 15, de 2016 (Brasil, 2016c)	Revoga as Portarias Normativas n. 7 e n. 8, de 2016, que, respectivamente, institui o Cadastro Nacional de Concluintes dos Cursos de Graduação (CNC), e cria indicadores de qualidade para a Educação Superior e institui Grupo de Trabalho para elaboração e definição de metodologia para sua implementação.
Portaria n. 388, de 10 de maio de 2016 (Brasil, 2016d),	Aprova o Regimento Interno da Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA).
Portaria n. 1.008, de 02 de setembro de 2016 (Brasil, 2016e)	Revoga a Portaria n. 388/2016. Além de alteração do Regimento Interno da CTAA no que respeita à sua estrutura e composição. As mudanças apresentam possibilidades de o representante da IES fazer defesa oral, de forma presencial, no processo relativo à sua IES, o que antes não era permitido.
Portaria Normativa n. 3, de 17 de janeiro 2017 (Brasil, 2017)	Altera, de forma transitória, os requisitos para integrar o BASIs. Como: possibilita que a capacitação dos seus integrantes seja a distância; retira a comprovação de docência, em nível superior, de pelo menos três anos; suprime a necessidade de possuir produção científica nos últimos três anos; suprime o requisito de disponibilidade para participar de pelo menos três avaliações anuais; suprime o requisito de experiência em gestão de pelo menos um ano para avaliação institucional. Passa a exigir pelo menos um doutor na comissão e com formação na área do curso avaliado.
Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017a) ⁶³	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, de supervisão e de avaliação das instituições de Educação Superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de educação.
Portaria Normativa n. 20, de 21 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017c)	Dispensa da avaliação externa <i>in loco</i> referente à autorização de cursos presenciais, desde que atendidos alguns critérios, e tendo o quantitativo de dispensas baseado no indicador institucional. Flexibiliza ao permitir conceito 2,8 (dois vírgula oito) em um dos eixos avaliados, desde que os outros sejam iguais ou superiores a três. O artigo 2º condiciona os processos de credenciamento e credenciamento às avaliações <i>in loco</i> .
Portaria Normativa n. 23, de 21 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017d)	Dispensada a avaliação externa <i>in loco</i> , respectivamente, para autorização de cursos, após análise documental, em casos específicos; e para reconhecimento e renovação de reconhecimento, desde que atendam critérios de qualidade.
Nota Técnica n.16/2017/CGACGIES/DAES/Inep (Brasil, 2017e)	Avaliação Externa <i>in loco</i> de IES e de cursos: mudanças sinalizam para aumento da subjetividade dos avaliadores, com critérios mais qualitativos e menos quantitativos. Estabelece também a separação entre atos de entrada (credenciamento e autorização) e atos de permanência (recredenciamento e transformação de organização acadêmica, reconhecimento e renovação de reconhecimento); e a unificação de instrumentos das modalidades presencial e a distância.

⁶³ Normatizados pela Resolução CNE/CES nº 1, de 19 de março de 2019 (Brail, 2019).

(conclusão)

Legislação	Mudanças propostas
Portaria Normativa n. 840, de 24 de agosto de 2018 (Brasil, 2018)	Modifica a Portaria n. 1.008 (Brasil, 2016e) apresentando alterações como: a retirada da atribuição de acompanhar o processo de avaliação <i>in loco</i> do Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do Mercosul (ARCUSUL); a possibilidade de promover recursos contra as decisões da CTAA — que eram irrecorríveis — à Presidência do Inep; e acrescenta às decisões sobre os processos contra avaliadores do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIs) a possibilidade de advertência como punição.
Portarias n. 748 e n. 749 (Brasil, 2019b; 2019c)	Institui e nomeia a Comissão de Assessoramento para Revisão dos Processos Avaliativos, Instrumentos e Técnicas de Coleta de Dados e Indicadores da Educação Superior do Inep.
Portaria n. 784 de 2019 e, em 22 de novembro de 2019 (Brasil, 2019d)	Instituiu a Comissão de Assessoramento para Revisão dos Processos Avaliativos, Instrumentos e Técnicas de Coleta de Dados e Indicadores da Educação Superior da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (Daes) e Revoga a Portaria n. 749.
Portaria n. 984 (Brasil, 2019e).	Extingue a Comissão de Assessoramento.
Portaria n. 96, de 22 de janeiro de 2020 (Brasil, 2020a)	Recria a CTAA do Sinaes e do Sistema de Avaliação de Escolas de Governo (Saeg). Revoga: Portaria Normativa n. 840, de 24 de agosto de 2018.
Portaria n. 86 de 28 de janeiro 2021 (Brasil, 2021a)	Sistematiza parâmetros e procedimentos para renovação de reconhecimento de cursos superiores, nas modalidades presencial e a distância, tomando como referência os resultados do ciclo avaliativo, divulgado por meio do CPC 2019, em conformidade com o Decreto Federal n. 9.235 de 15 de dezembro de 2017, e com a Portaria Normativa MEC n. 23, de 21 de dezembro de 2017, republicada em 03 de setembro de 2018.
Portaria n. 165, de 20 de abril de 2021 (Brasil, 2021b)	Institui a Avaliação Externa Virtual <i>in Loco</i> no âmbito das visitas por comissões de especialistas para avaliação externa de Instituições de Educação Superior e cursos de graduação, no âmbito do Sinaes, e da avaliação das Escolas de Governo.
Portaria Inep n. 20, de 24 de janeiro de 2024.	Altera a Portaria n. 548, de 13 de dezembro de 2023, que institui Comissões Assessoras de Área para realização de estudos de revisão do Instrumento de Avaliação <i>in loco</i> de Cursos de Graduação utilizado no Sinaes.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Costa, Oliveira e Gomes (2020); Peixoto e Pinto (2021); Brasil (2024).

De forma geral, Costa, Oliveira e Gomes (2020, p. 3) destacam que a “flexibilização e a concessão de autonomia estão entre as ações previstas na base legal, entre 2016 e 2019, que possuem relação com o Sinaes e os processos de regulação e supervisão da graduação no Brasil.” Em conclusão, os autores procuraram listar e analisar de forma crítica as alterações na base legal referente à avaliação, à regulação e à supervisão das Instituições de Educação Superior e dos cursos de Educação Superior, especialmente no período de 2016 a 2019.

Os estudos realizados por Costa, Oliveira e Gomes (2020) salientaram especialmente as mudanças estruturais que contribuíram para a fragilização dos fundamentos e da regulamentação nos processos de regulação. Fazendo referência a esse estudo, Paiva, Otranto e Souza (2021, p. 9) destacam que “as mudanças estruturais que minaram ainda mais as bases e a regulamentação dos processos de regulação”. Entre essas mudanças, incluem-se a CTAA, a Conaes, a Seres, o Banco de Avaliadores do Sinaes (Basis) e o Projeto de Avaliação Especial (AE). Cada uma dessas instâncias teve suas responsabilidades revisadas de modo a promover e intensificar a autorregulação por parte das IES. Adicionalmente, observa-se uma redução na rigidez na seleção dos avaliadores para compor o Basis, ainda que de maneira temporária.

À medida que essas mudanças ocorreram, o modelo de avaliação do Sinaes, conforme aprovado em 2004, perdeu gradativamente sua identidade e propósito devido à implementação de uma nova lógica, políticas e ações que caracterizam um "novo" modo de regulação por parte do governo federal para a Educação Superior. Como foi examinado, houve diversas revogações e alterações na base legal em um curto período. A tendência observada mostra uma redução do papel do Estado na regulação, avaliação e supervisão da Educação Superior. Silva (2020, p. 25) também observa que

as Portarias n. 11 de 2017 e n. 2.117 de 2019 trouxeram mudanças ao Sinaes. Esses movimentos normativos configuraram flexibilização na abertura de cursos de graduação à distância e facilitaram a ampliação da modalidade virtual na composição de carga horária curricular em cursos presenciais (Brasil, 2017, 2019). Tais ações estatais têm gerado ambiente *laissez-faire* cada vez maior, diminuindo possibilidades de aperfeiçoamento e formação seja da própria política de avaliação seja de instituições e cursos que tem cumprido critérios mínimos para garantir aumento indiscriminado de matrículas.

Ressalte-se também que o Decreto n. 9.235/2017 (Brasil, 2017a), mencionado anteriormente, estabelece que a avaliação da Educação Superior deve ter um "caráter formativo" e servir como referencial fundamental para os processos de regulação e de supervisão da Educação Superior, visando promover a melhoria de sua qualidade. No entanto, conforme Fávero e Pagliarin (2019), o decreto não explicita o que entende por "formativo" no contexto da avaliação. Além disso, destaca que as avaliações de desempenho acadêmico dos estudantes, conforme indicadas pelo Enade, "mensuram os desempenhos em relação às habilidades e competências desenvolvidas ao longo de sua formação na graduação" (Brasil, 2017, art. 86). Isso evidencia uma contradição presente no próprio decreto, que, embora mencione o caráter formativo da avaliação, prioriza instrumentos e indicadores de desempenho que atendem, principalmente, às finalidades regulatórias e de controle, como também apontam Fávero e Pagliarin (2019).

Em consonância com o Decreto n. 9.235/2017 e com a Portaria Normativa MEC n. 23 de 2017, republicada em 2018, a Portaria n. 86/2021 do MEC reiterou a importância do uso de indicadores (Brasil, 2021a). Essa normativa sistematiza critérios e procedimentos para a renovação do reconhecimento de cursos superiores, tanto na modalidade presencial quanto a distância, fundamentando-se nos resultados do ciclo avaliativo, especificamente no CPC. Nas palavras do então secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, Henrique Sartori "O decreto dá mais transparência, celeridade, moderniza o processo, desburocratiza, premia pela qualidade e fortalece a fiscalização e o monitoramento".

Sartori (2017, par. 21) avalia que o decreto estabelece mudanças significativas quanto à fiscalização “A regra é para bonificar quem apresenta qualidade e não penalizar quem cumpre com suas propostas.”

Nesse mesmo ano, a Portaria n. 994 de 2021 (Brasil, 2021c), que trata da adesão e renovação de adesão para participação no processo seletivo do Programa Universidade para Todos (Prouni) no primeiro semestre de 2022, associa a disponibilidade de bolsas adicionais aos cursos que possuem conceito 3, 4 ou 5 no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. O parágrafo 1º estabelece que "para efeitos da avaliação do conceito mencionado no caput, serão levados em consideração: I – o Conceito de Curso – CC; II – o Conceito Preliminar de Curso – CPC, no caso de inexistência do CC" (Brasil, 2021c).

Peixoto e Pinto (2021) fazem uma análise dos atos publicados entre 2001 e 2019 referentes à avaliação e à regulação da Educação Superior. As autoras analisam que a maior quantidade de atos publicados nesse período pode ser atribuída à revisão normativa implementada durante o governo de Michel Temer. Essa revisão tinha como objetivo "desburocratizar e premiar instituições pela qualidade" e "tornar mais ágil o processo de supervisão, avaliação e regulação da Educação Superior" (Brasil, 2017c). Esse movimento de revisão das normas estava associado à mudança de direção nas políticas de Educação Superior promovida pelo governo, com foco principalmente em atender às demandas do setor privado.

Peixoto e Pinto (2021) explicitam, por meio da análise dos atos normativos federais, a variedade de órgãos e instâncias envolvidos na regulação e na avaliação da Educação Superior, incluindo o MEC, o CNE, o Inep e a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Convém destacar também a existência da CTAA, que foi extinta pelo Decreto n. 9.759, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019f), mas posteriormente recriada pela Portaria n. 96, de 22 de janeiro de 2020. Essa análise evidencia a multiplicidade de normas publicadas para regulamentar a área, no contexto da Nova Gestão Pública na Educação Superior brasileira.

Na análise de Peixoto e Pinto (2021), a reestruturação interna do MEC, em 2011, com a criação da Seres, desempenhou um papel efetivo nesse processo ao centralizar as atividades regulatórias anteriormente dispersas entre três secretarias. Essa medida visava alcançar maior eficiência em um processo que se mostrava complexo e com desafios significativos de gerenciamento. As autoras concluem que a extensa quantidade de atos normativos publicados destaca a fragmentação das regulamentações neste domínio, em alguns casos gerando até mesmo incertezas na interpretação e aplicação das normas.

A respeito da regulação, Barroso (2005) considera que os ajustes e reajustes resultantes dos processos de regulação não são determinados por um imperativo político, ideológico ou

ético predefinido, mas sim por interesses, estratégias e lógicas de diferentes grupos de atores, que se manifestam por meio de processos de confrontação, negociação e recomposição de objetivos e poderes. Apesar de o Estado ser a principal fonte de regulação no sistema público de ensino, o autor destaca que esse sistema está sujeito a diversas regulações, muitas vezes contraditórias, o que torna imprevisível os efeitos das regulações por ele promovidas.

A partir dessa perspectiva, torna-se evidente que as transformações legais e normativas do Sinaes, especialmente nas últimas duas décadas, estão imersas nesse movimento de tensão entre regulação e autorregulação. O Estado, ao redefinir seus papéis por meio de sucessivos decretos, portarias e instruções normativas, passou a adotar mecanismos de gestão por resultados e simplificação dos processos avaliativos, deslocando gradualmente o foco da formação integral para o controle dos indicadores de desempenho.

As reformas empreendidas a partir de 2016, como os Decretos n. 8.754/2016, n. 9.235/2017 e, mais recentemente, o Decreto n. 11.691/2023, exemplificam esse processo. Sob o argumento da “desburocratização” e da “agilidade regulatória”, o Estado reduziu sua capacidade de acompanhamento formativo e reforçou práticas de regulação indireta, nas quais os resultados dos indicadores — CPC, IGC e Enade — tornaram-se os principais balizadores das decisões de credenciamento, recredenciamento e autorização de cursos.

Como destacam Assis *et al.* (2020), essas medidas sinalizam uma tendência à (des)regulamentação, que não elimina o controle estatal, mas o reconfigura, transferindo parte significativa da regulação ao próprio mercado educacional. Trata-se, portanto, de um processo em que o Estado não se retira, mas atua por meio da lógica privada, adotando instrumentos típicos da Nova Gestão Pública, como a competição entre instituições e a responsabilização por resultados.

Esse cenário evidencia que a avaliação da Educação Superior no Brasil passou a funcionar como um mecanismo de governança neoliberal, cuja função principal é produzir conformidade e legitimação. A regulação estatal, nesse contexto, deixa de ser mediadora da qualidade social e passa a operar como certificadora da eficiência institucional. Como observa Afonso (2009), o Estado avaliador, ao mesmo tempo em que regula, transfere para as instituições a responsabilidade pelo alcance de metas e índices, deslocando o foco da política pública para a autogestão regulada.

Essa dinâmica resulta no fortalecimento da autorregulação do setor privado, que passa a definir seus próprios referenciais de qualidade, influenciando inclusive as práticas das instituições públicas. Assim, o discurso da qualidade — originalmente vinculado à formação

emancipatória — é apropriado pela lógica da competitividade e do desempenho, convertendo-se em instrumento de diferenciação e ranqueamento.

Portanto, o processo de (des)regulamentação e de flexibilização não representa apenas uma reconfiguração estrutural da função da avaliação, mas sim uma redefinição estrutural da função da avaliação, que passa a operar como legitimação do mercado educacional. O Sinaes, nesse contexto, torna-se parte constitutiva de um modelo articulado de regulação, no qual a fronteira entre o público e o privado é cada vez mais tênue, reafirmando o caráter contraditório das políticas educacionais do Estado capitalista.

2.6 Sinaes no contexto da Covid-19: (des)regulamentação e flexibilização

Ao final do primeiro trimestre de 2020, o mundo foi surpreendido pelo surgimento de um vírus, identificado como Sars-Cov-2, causador da Covid-19 (*Coronavirus Disease*), uma doença de natureza letal que se disseminou rapidamente por vários países. Essa situação impôs novos padrões comportamentais em escala mundial, incluindo a necessidade de adotar medidas como o distanciamento social, resultando no fechamento de escolas e instituições de ensino em todo o mundo. No Brasil, os impactos do novo coronavírus foram imediatos, levando à implementação de medidas em conformidade com as diretrizes de órgãos de saúde, especialmente a Organização Mundial de Saúde (OMS) e o Ministério da Saúde (MS).

Entre essas medidas, destacou-se a suspensão das aulas presenciais em todos os níveis de ensino, já na primeira semana de março de 2020, visando prevenir a disseminação massiva da contaminação (Niskier; Xavier; Diniz, 2020). Essa situação perdurou por pelo menos dois anos, sendo o retorno às atividades de ensino presencial gradativo, de acordo com a realidade de cada estado e região do país.

Segundo Prado (2020), a divisão estrutural política do Brasil entre a União, os estados e os municípios, cada qual com competências e poderes distintos, contribui para o aumento da instabilidade política e jurídica em períodos excepcionais. O autor enfatiza que “por mais que as circunstâncias exigissem medidas fora do comum, várias foram as direções tomadas pelos órgãos públicos, causando uma miríade de posicionamentos normativos” Prado (2020, p. 23). Para o autor, essa realidade mexeu “radicalmente na estrutura da política pública, principalmente no plano educacional.”

Assis e Rolindo (2023, p. 51) esclarecem que a crise sanitária provocada pela pandemia de Covid-19 resultou uma série de desafios econômicos, sociais, culturais, entre outros e, “na educação, houve alterações nos marcos legais e normativos visando adequar a

oferta da Educação Superior ao contexto que impôs regras rigorosas de distanciamento social [...]”. Muitos documentos legais foram elaborados com o objetivo de ajustar os processos de supervisão, avaliação e regulação a essa nova realidade. As transformações ocorridas a partir da chegada da pandemia da Covid-19, exerceram uma influência nas políticas de avaliação da Educação Superior. Em relação ao reflexo desse período pandêmico na avaliação, o Inep declara que “as restrições à mobilidade e às interações entre avaliadores e IES adotadas no início de 2020, em função da emergência sanitária da covid-19, atingiram as bases segundo as quais estava organizada a avaliação *in loco* de cursos e instituições de ensino superior (IES)” (Brasil, 2022a, p. 8).

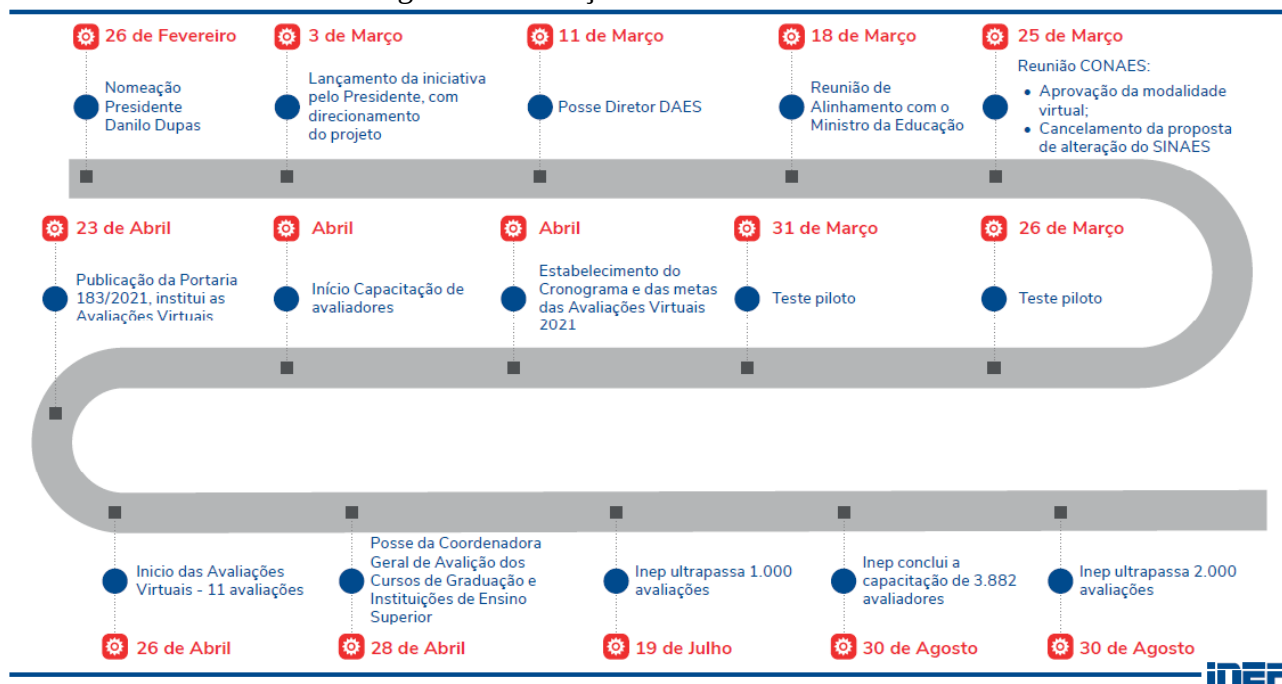
O mesmo ocorreu em nível de gestão de todos os órgãos e entidades da administração pública. Nesse cenário, ganhou força, no Inep, a discussão sobre a realização da avaliação externa de maneira virtual. Apesar de a virtualização das avaliações *in loco* já ser uma demanda das entidades representativas de IES privadas anterior à crise sanitária, justificada pela maior celeridade do processo e maior número de avaliações finalizadas, até 2021 a avaliação externa ocorreu exclusivamente de forma presencial (Brasil, 2022a).

Entre esses ajustes, as avaliações *in loco* foram suspensas, resultando em um acúmulo de processos que poderia causar diversos prejuízos à sociedade. Isso inclui desde a não renovação de cursos, com prejuízos à emissão de diplomas, até a não criação de novos cursos, para os quais investimentos já teriam sido feitos pelas IES (Brasil, 2022a). Diante dessa realidade, o uso intensivo de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) possibilitaria manter as previsões e procedimentos estabelecidos no Capítulo II da Portaria Normativa n. 840, de 24 de agosto de 2018 (Brasil, MEC, 2018), para a retomada das visitas *in loco*. Assim, em abril de 2021, com o objetivo de dar continuidade aos processos avaliativos das instituições de Educação Superior durante a pandemia de covid-19, o Inep instituiu a avaliação virtual por meio da Portaria n. 165, de 22 de abril de 2021 (Brasil, 2021b).

Logo em seguida, em 23 de abril de 2021 é regulamentada a avaliação externa virtual *in loco* no âmbito das visitas por comissões de especialistas, para avaliação externa de IES e cursos de graduação por meio Portaria n. 183 (Brasil, 2021d). Para Paiva, Otranto e Souza (2021), a base para a criação dessa portaria são as insurgências neoliberais na educação, somadas à situação pandêmica. Em 2022, nova regulamentação da Avaliação Externa Virtual *in loco* no âmbito das visitas por meio da Portaria Inep n. 265, de 27 de junho de 2022 (Brasil, 2022a).

A Figura 6 mostra o fluxo de implementação da proposta da visita virtual *in loco*, desde a nomeação de Danilo Dupas Ribeiro para Presidência do Inep, em fevereiro de 2021, aos resultados ultra dimensionados, em agosto do mesmo ano.

Figura 6- Avaliação Externa Virtual *in loco*



Fonte: Brasil (2022a, p. 9).

Ao analisar a linha de tempo exposta na Figura 6, verifica-se um marco temporal extremamente curto desde a capacitação dos avaliadores, abril de 2021, até os primeiros resultados em 19 de julho de 2021. Também merece destaque o número de 1.000 avaliações em 19/07/2021 e o salto para 2.000 IES avaliadas em 30/08/2021.

A respeito dessa nova modalidade de avaliação, posições antagônicas podem ser observadas. Danilo Dupas Ribeiro, então Presidente do Inep, coloca-se em uma posição otimista quanto à proposta:

Em 2020, devido à pandemia, foram realizadas apenas 10% das visitas previstas em comparação à média anual histórica. Iniciamos 2021 com apenas 7 visitas e, ao final do ano, atingimos 3.686 avaliações, sendo 680 presenciais e 3.006 virtuais, com projeção de realização de mais de 1.000 visitas por mês, a partir de 2022. A marca atingida é fruto do avanço tecnológico nas ações do Inep, com aprimoramento das ações de governança: transparência, equidade, prestação de contas e responsabilidade corporativa (Brasil, 2022a, p. 5 - Introdução).

Convém destacar que, após um ano de implementação, Dupas declarou os benefícios advindos dessa abordagem nos processos de avaliação externa, “como a celeridade na

designação e a facilidade de realizar as visitas de instituições em locais com maior dificuldade de acesso" (Brasil, 2022a, p. 5 – Introdução).

É importante considerar que se trata de ações propostas por um governo que atacou a educação com uma agenda ultraneoliberal⁶⁴, propondo a defesa intransigente da liberdade econômica e do capitalismo financeiro-rentista, associada a uma perspectiva autoritária e conservadora, contrapondo-se à construção democrático-participativa e de um Estado mais social (Oliveira; Amaral, 2020). A posição do governo fica evidente nas palavras contraditórias de Dumas, ex-presidente do Inep, ao afirmar que "estima-se que todo o processo gerou uma economia de recurso público na ordem de R\$ 20 milhões por ano. Sem dúvida, esse é um avanço conquistado pelo Inep que trouxe muitos ganhos para a sociedade" (Brasil, Inep, 2022a, p. 6).

Para o Tribunal de Contas da União (TCU), a avaliação externa *in loco* trouxe efeitos controversos:

Outra consequência importante da dificuldade do modelo de regulação atual de fazer frente às demandas do sistema é a forma como a regulação acaba por induzir os procedimentos e métodos de avaliação no sentido de responder a pressão do estoque de processos. São exemplos disso: a **flexibilização dos requisitos** para a formação da comissão de avaliação responsável pelas avaliações externas *in loco*; a **transformação da visita *in loco* em visita *in loco virtual***, que, a princípio, visava a atender uma situação de emergência, mas acabou tornando-se padrão (Brasil, 2023c, p. 29, grifo nosso).

De maneira abrangente, as modificações na base legal da Educação Superior destacam-se pela simplificação de processos, redução de exigências, concessão de maior autonomia para aspectos específicos, simplificação de procedimentos e atribuições de órgãos, entre outras medidas. Essas mudanças refletem uma sintonia com a orientação neoliberal, que tem sido institucionalizada na condução da economia, do Estado e na regulação da vida social. A direção fundamental é a de que o próprio mercado deve regular o setor de Educação Superior. Em outras palavras, são os empresários ou os agentes econômicos interessados em investir e promover a autovalorização do capital que devem liderar a oferta dos serviços de Educação Superior. Paiva, Otranto e Souza (2022, p. 19), fazendo uma análise dos resultados das visitas virtuais *in loco* de 2021, alertam:

A velocidade no processamento desta quantidade de avaliações deve ser estudada, bem como a qualidade como estão sendo processadas. A nossa compreensão é a de que a avaliação externa, de cunho regulatório, deve contribuir democraticamente com a autoavaliação da IES, em um processo

⁶⁴ Para aprofundar no assunto, consultar OLIVEIRA, João F. de; AMARAL, Nelson C. As transições políticas no Brasil e seu efeito na educação brasileira. **Universidades**, v. 71, p. 11-32, 2020.

complementar, dialógico e formativo, valorizando a realidade identitária e cultural de cada instituição de ensino, a despeito das demandas velozes implicadas com o mercado produtivo global e local. O próprio INEP/MEC, ao fazer o seu primeiro balanço dessa nova versão de regulação virtual, já aponta números progressivos de IES avaliadas nesse novo formato em velocidade no mínimo duvidosa, principalmente levando-se em conta que nenhum dado qualitativo foi apresentado neste suposto panorama exitoso.

Esses dados evidenciam uma tendência para o fenômeno da (des)regulamentação e flexibilização, mesmo sendo consequência de uma pandemia, no contexto da avaliação da Educação Superior. As medidas implementadas em resposta à pandemia de Covid-19, divulgados nos anos 2020 e 2021, resultaram em modificações nos processos de avaliação e regulação da Educação Superior brasileira. Na Portaria n.165, em seu art. 1º, há o objetivo da normativa:

Instituir a Avaliação Externa Virtual *in Loco*, para a melhoria da visita de avaliação externa de IES e cursos de graduação por comissão de especialistas que integram o Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis) ou o Banco de Avaliadores de Escolas de Governo (Brasil, 2021b).

Já as normativas adotadas pelo Estado no período pandêmico também seguem uma direção oposta à essência do Sinaes, que, em sua concepção original, defendia a participação como um princípio democrático.

O Inep iniciou a avaliação externa virtual *in Loco* no dia 26 de abril de 2021, **utilizando a mesma metodologia da avaliação presencial** e mantendo o rigor acadêmico, técnico e metodológico das análises institucionais e de cursos de graduação. Em três meses de aplicação do novo modelo, foram realizadas mais de mil avaliações de cursos e instituições de Educação Superior. Durante as visitas virtuais, realizadas por videoconferência pela plataforma *Microsoft Teams*, os avaliadores analisam documentos, entrevistam representantes institucionais e docentes, além de realizarem a avaliação das instalações físicas da instituição. Também são vistoriados os sistemas de informática utilizados, tal qual a avaliação presencial *in Loco*. Nesse caso, apenas entrevistas e depoimentos sigilosos não podem ser registrados. Os demais procedimentos são gravados para maior transparência dos processos. As avaliações *online* têm duração mínima de dois dias para avaliar os cursos e três dias para a avaliação institucional. Após as visitas *online*, os avaliadores têm até cinco dias para a finalização do relatório (INEP/MEC, 2021, par. 5º, grifo nosso).

A partir de 21 de junho de 2022, a avaliação externa virtual *in loco* está oficialmente regulamentada. As alterações legislativas foram implementadas pela Lei n. 14.375 de 21 de

junho de 2022 (Brasil, 2022b)⁶⁵, que revisa diversas normas, incluindo as relacionadas ao Sinaes, conferindo autorização ao MEC, por meio do Inep, para conduzir visitas virtuais na avaliação de cursos de graduação na Educação Superior, excluindo os cursos de Medicina, Psicologia, Odontologia e Enfermagem.

A Portaria n. 265, de 27 de junho de 2022 (Brasil, 2022a) regulamenta a Avaliação Externa Virtual *in loco* no âmbito das visitas por comissões de especialistas para avaliação externa de instituições de Educação Superior e cursos de graduação, no âmbito do Sinaes, e da avaliação das Escolas de Governo. De acordo com essa Portaria, em seu Artigo 1º, parágrafo 2º, a Avaliação Externa Virtual *in loco*, é definida como a verificação das condições de oferta de Educação Superior realizadas por comissões avaliadoras em formato mediado por tecnologias, sem a necessidade da presença física dos avaliadores nas dependências da instituição avaliada.

Além dessas medidas referentes à avaliação *in loco*, outras ações emergenciais implementadas repercutiram no Sinaes, incluíram o adiamento do ciclo inicialmente planejado para o Enade 2020, transferido posteriormente para 2022 (Brasil, 2021d), comprometendo o cumprimento de sua periodicidade máxima, conforme estabelecido no § 3º do art. 5º da Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2004a). A edição de 2020 do exame ocorreu em 14 de novembro de 2021, conforme especificado no Edital n. 36, de 12 de julho de 2021 (Brasil, 2021e), enquanto a prova correspondente à edição de 2021 foi aplicada em 27 de novembro de 2022, conforme estipulado pela Portaria n. 24, de 20 de janeiro de 2022 (Brasil, 2022c). Além disso, houve a interrupção, por um período de um ano, dos processos regulatórios relacionados ao credenciamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento (Brasil, 2020b).

A análise dos atos normativos divulgados nesse cenário indica uma possível fragilização do Sinaes, uma vez que houve a substituição da avaliação externa *in loco* presencial por modalidade virtual. Cabe ressaltar que essa mudança representa uma contradição em relação à Lei do Sinaes, a qual preconiza a realização da visita presencial como parte do processo avaliativo. Essa contradição levanta preocupações quanto a um dos objetivos fundamentais do sistema, que é promover a melhoria da qualidade na Educação Superior.

No âmbito do credenciamento e credenciamento de instituições de Educação Superior, as medidas emergenciais também desempenharam um importante papel. A suspensão temporária desses processos regulatórios gerou um período de paralisação desses

⁶⁵ Essa Lei altera: Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001; Lei nº 13.530, de 07 de dezembro de 2017; Lei nº 10.522, de 19 de julho de 2002; Lei nº 13.682, de 19 de junho de 2018; Lei nº 14.024, de 09 de julho de 2020; Lei nº 12.087, de 11 de novembro de 2009; Lei nº 13.874, de 20 de setembro de 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/l14375.htm

procedimentos. Essa interrupção pode ter implicações na manutenção da qualidade e da adequação das instituições de Educação Superior, sendo um aspecto crítico na gestão do sistema educacional.

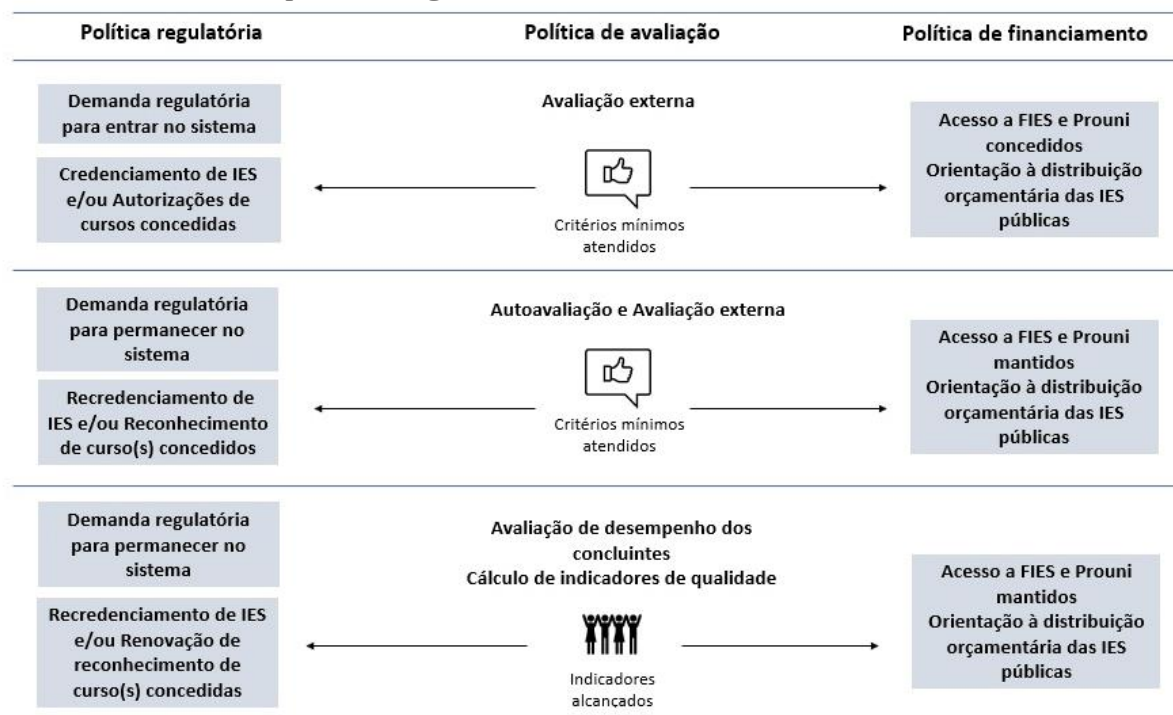
Para Assis e Rolindo (2023, p. 64), “no período de 2016 a 2022, houve um retrocesso nas políticas de avaliação instituídas pelo Sinaes, com o predomínio de ações que favorecem a ‘mercantilização’ da educação”, resultado de uma política que vai ao encontro dos interesses do capital econômico cada vez mais distante dos interesses públicos. Essa realidade se acentuou com a flexibilização e a (des)regulamentação dos procedimentos de regulação, avaliação e supervisão. Assim, a conjuntura atual, permeada por essas mudanças normativas, levanta importantes questionamentos sobre a continuidade efetiva dessas políticas de Educação Superior no Brasil, suscitando a necessidade de análises mais aprofundadas quanto aos efeitos sobre a qualidade.

2.7 Avaliação da Educação Superior: Mudanças e Desafios Pós-Covid

De acordo com Ma e Teixeira (2023), o formato atual do Sinaes resulta da integração de instrumentos da política anterior (avaliação de desempenho dos estudantes e avaliações externas), combinados com os instrumentos incluídos durante a formulação da Lei do Sinaes (autoavaliação e avaliação institucional). Posteriormente, durante o processo de implementação, foram adicionados instrumentos avaliativos suplementares, como os indicadores de qualidade. Esses instrumentos entrelaçam-se em um nível mais abrangente com os instrumentos regulatórios, que incluem regulação e autorregulação, além dos mecanismos de financiamento da Educação Superior, como empréstimos estudantis e benefícios fiscais.

A Figura 7 apresenta, de forma simplificada, o desenho da política de avaliação e suas interações com as políticas regulatórias e de financiamento. Esse esquema proporciona uma visão resumida da complexa rede de elementos que compõem o atual cenário de avaliação na Educação Superior.

Figura 7 - Desenho da Política de Avaliação da Educação Superior e seus relacionamentos com as políticas regulatórias e de financiamento – Ano de 2023



Fonte: Ma; Teixeira (2023, p. 22)

Apesar da aparente integração e complementaridade entre os diversos instrumentos do Sinaes e suas interações com as políticas regulatórias e de financiamento, é importante ressaltar a presença de contradições que permeiam esse complexo sistema. Por exemplo, enquanto a autoavaliação e a avaliação institucional buscam promover a reflexão interna e o aprimoramento contínuo das instituições de Educação Superior, os indicadores de qualidade, por sua vez, focam em critérios externos e mensuráveis. Essa dicotomia pode gerar tensões a busca por excelência educacional e a necessidade de atender a padrões externos pré-definidos.

Esses desafios foram acentuados durante a pandemia de Covid-19, que impactou de maneira significativa a avaliação da Educação Superior. De acordo com Fonseca (2021) a partir do governo de Jair Bolsonaro — 2019-2022 — o Brasil experimenta um cenário de crise profunda, que não se limita apenas à pandemia da Covid-19, mas também abrange uma crise econômica, social e política, caracterizada por uma ruptura democrática que teve início com o *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff em 2016. Essa conjuntura repercutiu no país de maneira abrangente, incluindo as instituições de Educação Superior (Fonseca, 2021).

Para Araujo e Macedo (2022), principalmente a partir do governo Bolsonaro (2019-2022), foram observadas alterações substanciais na Educação Superior, caracterizadas pela simplificação de procedimentos, redução de requisitos, concessão de maior autonomia, redefinição de atribuições de órgãos (geralmente visando à diminuição da burocracia) e ajustes

nos indicadores para torná-los mais subjetivos, entre outras mudanças. o Estado se desvincula de sua função reguladora, transferindo-a para o mercado com o intuito de promover a autorregulação do sistema.

Convergente com as ideias de Fonseca , Ristoff (2024, p. 268) é categórico ao afirmar que, durante o governo Bolsonaro, houve um “escancarado e preocupante desempoderamento do Ministério da Educação na formulação de políticas educacionais para o país”. Nos quatro anos, esse governo demonstrou constantes aversão aos docentes e aos programas de inclusão.

Apesar das numerosas transformações pelas quais essa política passou, Ma e Teixeira (2023) sustentam a necessidade de um redesenho do Sinaes após duas décadas, visando resgatar sua efetividade como política pública. Esse redesenho deve assegurar a coerência e a consistência do conjunto de instrumentos do Sinaes. Um redesenho do Sinaes não apenas visa preservar sua efetividade, mas também busca adaptá-lo às novas realidades educacionais, tecnológicas e sociais. Em 14 de abril de 2024, o Sinaes completou duas décadas de existência, representando a política de avaliação da Educação Superior mais duradoura na história do Brasil.

Na análise de Ristoff (2024), nesses 20 anos, o Sinaes passou por transformações que são chocantes para seus formuladores e implantadores, como: aplicação e uso indevido do Enade; utilização de índices que viraram conceitos e instrumentos permanentes de regulação; transformação de dimensões em eixos; desobrigação da visita *in loco*; enfraquecimento deliberado da avaliação diante da regulação. O autor acrescenta que com a proposta de criação de uma agência reguladora para a Educação Superior, os dias do Sinaes parecem estar contados, considerando que a proposta atual, como apresentada pela mídia, coloca a avaliação totalmente subsumida na regulação. Para Ristoff,

a sobrevivência do Sinaes, nesse ambiente de rejeição , adaptação, mutilação, omissão e iminente capitulação diante de demandas por autorregulação vindas do setor privado, mostra que o texto da Lei tem seus méritos e que se devidamente considerado , será mais uma vez capaz de resistir e enfrentar , sem grandes traumas , os desafios que a avaliação da Educação Superior hoje nos apresenta (Ristoff, 2024, p. 242)

Em contrapartida, Moreira C. (2023) considera que o Sinaes, que abrange a avaliação externa, o Enade e a autoavaliação, está planejado para ser revisado. As mudanças ocorridas no setor ao longo de quase duas décadas sinalizam a necessidade de adaptações. Em entrevista, Ulysses Tavares Teixeira, então diretor de avaliação do Inep, afirma que

o maior desafio é dar conta da diversidade da Educação Superior no Brasil. Desde quando foi criado o Sinaes, o setor cresceu em número de cursos, instituições e estudantes e teve suas características alteradas, por exemplo, o aumento significativo de cursos à distância. Essas mudanças causam impactos na avaliação. Para dar conta da diversidade, é preciso aperfeiçoar os processos e instrumentos de avaliação. Sou um grande entusiasta do Sinaes, um sistema que joga luz, de fato, em todos os pontos importantes da Educação Superior. Quando falo em aperfeiçoamento não penso em mudança na lei, mas nos processos infralegais e nos instrumentos de avaliação (Moreira, S., 2023, *on-line*).

Teixeira (2023) também destacou possíveis mudanças no IGC e no CPC. Segundo ele, esses indicadores, como medidas agregadas, utilizam uma metodologia de cálculo única que não leva em conta as particularidades dos diferentes cursos. Como exemplo, a titulação de doutorado e a dedicação exclusiva dos professores são aspectos essenciais para alguns cursos, mas podem não ser tão relevantes para outros, como os cursos de tecnologia, que frequentemente têm uma maior integração com o mercado. Para Teixeira, a proposta em discussão tem como objetivo reconhecer a diversidade do sistema educacional brasileiro. Ressalta que essa ainda não é uma decisão final, mas uma proposta que será desenvolvida em colaboração com instituições de ensino, associações do setor, CNE e o Ministério da Educação (MEC) (Moreira, S. 2023, *on-line*).

A ideia central da proposta é desagregar todos esses indicadores. Atualmente, o CPC e o IGC agregam diversos elementos — avaliação das dimensões de qualidade, o conceito de curso e o conceito institucional (CC e CI), resultantes das avaliações *in loco*, entre outros — e geram notas de 1 a 5. Embora seja interessante ter um número que resuma a qualidade da instituição, muitas vezes, o simples "curso nota máxima" oferece informações limitadas (Moreira, C., 2023, *on-line*).

Outro aspecto relevante é destacado por Dias Sobrinho em entrevista a Barreyro, na qual aborda o futuro da avaliação diante da influência da internacionalização:

É a acreditação, eu creio que é a tendência e o Brasil está tendendo a isto. São os instrumentos internacionais, como já se faz, por exemplo, na educação básica com o IDEB [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica], os Índices⁶⁶, o PISA, o ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio] - pode se transformar num futuro exame de entrada na universidade, semelhante ao que é feito nos Estados Unidos - e na graduação também alguma coisa que já se pratica na pós-graduação, que são as avaliações mais produtivistas, mais medição que produção de sentidos. As avaliações serão mais medida do que reflexão, muito mais controle do que questionamentos sobre valores e compromissos sociais. Medição, classificação, ranqueamento, um

⁶⁶Referência ao Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC) e ao Conceito Preliminar de Curso (CPC) incorporados ao Sinaes em 2008.

instrumento mais de acordo com a racionalidade de mercado. Acreditação, selos de qualidade, que já existem em alguns países e que certamente estão chegando aqui. Dificilmente vamos reverter essa tendência, mas temos de buscar construir um outro paradigma de avaliação da Educação Superior (Barreyro, 2022, p. 728).

Barroso (2005) considera que o sucesso do desenvolvimento resulta da complementaridade entre as lógicas do Estado e do mercado, e não dá ênfase exclusiva em uma delas. Para a autora, é importante lembrar que o mercado é uma construção social, que requer um conjunto complexo de regras jurídicas, códigos e autoridades para funcionar adequadamente.

Por último, é fundamental retomar a proposta da CEA, que enfatiza a importância da meta-avaliação:

Os processos de avaliação interna e os da externa devem ser **constantemente** avaliados, tanto **pelas próprias IES quanto pelo MEC**. As análises dos processos de avaliação e as recomendações específicas daí derivadas devem fazer parte dos respectivos relatórios. De modo especial, cada novo ciclo avaliativo deve levar em conta os **acertos e eventuais equívocos do processo anterior**. Por sua vez, a **Conaes fará suas recomendações para o contínuo aperfeiçoamento dos processos de avaliação**, buscando verificar questões como a sua **adequação à complexidade institucional e à diversidade do sistema**, a **utilidade das recomendações** para o aperfeiçoamento das instituições e a **melhoria da qualidade acadêmica**, a viabilidade dos métodos e instrumentos utilizados, a justeza e a confiabilidade dos resultados, entre outros (Brasil, 2007, p. 116).

Ristoff (2024) destaca que as orientações da CEA configuram-se como uma boa avaliação. Em relação à meta-avaliação, o autor afirma que passados vinte anos, sua existência prática atualmente é insignificante e pontual, distante do caráter abrangente, contínuo e permanente como proposto pelos membros da CEA. Dessa forma, Ristoff (2024, p. 253) considera necessário fazer uma meta-avaliação séria para “fazer uma limpeza no terreno avaliativo, repensar as dimensões, critérios, indicadores, reafirmar, se necessário, princípios, livrar-se de penduricalhos que hoje desrespeitam a lei e distorcem o Sinaes”. A CEA demonstrava uma preocupação com a revisão crítica e contínua dos processos avaliativos, assegurando que eles não apenas cumprissem seus objetivos iniciais, mas também se adaptassem às mudanças e desafios contemporâneos.

Enfim, conforme Amaral *et al.* (2021), as intensas desconstruções e desfazimentos das políticas públicas configuram o cenário do século XXI. A análise crítica da evolução e transformação do Sinaes, especialmente a partir das influências neoliberais, revela a necessidade de um realinhamento com os princípios fundadores de avaliação formativa e

emancipatória. É fundamental que o sistema de avaliação liberte-se das práticas meramente regulatórias e de controle, e retome um enfoque que priorize a melhoria da qualidade acadêmica, a autonomia institucional e a inclusão, refletindo a verdadeira diversidade e complexidade do sistema educacional brasileiro.

2.8 PARU, GERES, CNRES, PAUIB, ENC, SINAES – Similaridades e Oposições

Apresentado o histórico da avaliação da Educação Superior a partir da década de 1980, no quadro a seguir, é possível a comparação entre importantes aspectos de cada uma dessas políticas.

Quadro 13 - Principais aspectos das políticas de avaliação – Paru ao Sinaes (continua)

Tópico	PARU 1983	CNRES 1985	GERES 1986	PAUIB 1993	ENC 1996	SINAES 2004
Autores	Grupo gestor (especialistas em análise de projetos, sendo alguns técnicos do MEC)	24 membros (heterogêneo) da comunidade acadêmica e da sociedade)	Grupo interno do MEC	Comissão Nacional de Avaliação (Representativa de entidades)	Ministério da Educação e Cultura (MEC)	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA)
Objetivo	Diagnosticar da educação superior	Propor nova política de educação superior	Propor nova lei de educação superior.	Propor uma sistemática de avaliação institucional.	“[...] aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação.” (Lei n. 9.131/1995)	Assegurar o processo de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes.
Concepção de avaliação	Formativa	Regulação	Regulação	Formativa	Regulação	Formativa/Regulação
Justificativa	Investigação o sistemática da realidade	Contraponto da autonomia. Vincula financiamento.	Contraponto da autonomia. Vincula financiamento	Prestação de contas por ser um bem público que atinge a sociedade.	Prestação de Contas.	Articulação da regulação à emancipação.
Tipo de avaliação	Interna	Externa	Externa	Autoavaliação e Av. externa	Externa	Autoavaliação e Av. externa
Agentes da avaliação	Comunidade acadêmica	Conselho Federal de Educação (avalia universidades) Universidades (avalia Faculdades próximas)	Secretaria de Educação Superior para a Ed. pública Mercado (para a Ed. privada)	Endógena e voluntária	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes)

(conclusão)

Tópico	PARU 1983	CNRES 1985	GERES 1986	PAIUB 1993	ENC 1996	SINAES 2004
Unidade de análise	Instituição	Instituição	Instituição	Instituição, iniciando pelo ensino de graduação	Instituição, iniciando pelo ensino de graduação	Instituição, iniciando pelo ensino de graduação
Instrumentos	Indicadores e Estudo de casos	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho

Fonte: Barreyro; Rothen (2008). Adaptado e Complementado.

O quadro comparativo apresenta as diferenças e as similaridades entre as políticas de avaliação da Educação Superior desde a primeira proposta até a atual. O Paru e o Paiub centraram suas propostas na função formativa e emancipatória da avaliação, portanto dando centralidade ao processo. Os objetivos encontrados nos dois documentos mostram preocupação com a criação de uma cultura de avaliação, além de apresentar a importância do compromisso social das IES.

O ENC tinha foco nos resultados e, em proposta inicial, consistia essencialmente na aplicação anual de exames aos concluintes de cursos de graduação em todo território nacional. A utilização de um único indicador para avaliar uma instituição levou a proposta a receber severas críticas da comunidade acadêmica. Mesmo com a tentativa de maior abrangência da avaliação com a inclusão, em 1997, de mais dois instrumentos: a Avaliação das Condições de Oferta (ACO) e a Avaliação dos cursos de graduação (AGC), a principal característica do ENC foi o ranqueamento entre as IES (Brasil, 2007b).

Segundo Polidori (2011), estudos realizados pelo Inep demonstram que os *rankings* apresentados durante os anos do provão não refletiam, de fato, a realidade das instituições. Nem sempre o conceito “A” atribuído a uma determinada área correspondia a um valor maior que o conceito “E” de outra área. Logo, embora o ENC tenha se consolidado como um sistema nacional de avaliação, com procedimentos e critérios abrangentes, não foi capaz de avaliar, de forma eficaz, instituições e curso em sua totalidade.

Os resultados desse procedimento de avaliação, publicados na forma de *ranking* por conceitos, e a sua suplementação com a avaliação das condições de oferta de cursos constituem, para Gomes (2003), veículos essenciais para gerar dados que permitiram a formação de juízo de valor sobre a qualidade do ensino oferecido pelas IES. Pais e estudantes utilizaram essas informações para escolher os "melhores" cursos. Com essa proposta o governo muda o papel regulador do MEC ao incorporar as funções de "Estado Avaliador e requer de ambos, estudantes

e IES, um comportamento fundamentado nos princípios da troca, típico de um moderno mercado e da teoria dos jogos”⁶⁷ (Gomes, 2003, p. 133).

Com a substituição do Paiub pelo ENC, o governo passou a ter um papel regulador e a avaliação adquiriu o papel de indutora do sistema, das diretrizes políticas desejadas. O próprio Inep declarou que, embora o ENC pretendesse apreender os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos que estavam próximos à conclusão do curso de graduação, “o objetivo principal é avaliar os cursos de graduação das IES e utilizar essas avaliações como um dos instrumentos de regulação do sistema de Educação Superior” (Brasil, 2007b, p. 63-64).

A substituição do ENC pelo Sinaes vem com uma proposta, em seu primeiro momento, mais próxima do Paiub, no entanto ao colocar o Enade como central aproxima-se da política regulatória e mercadológica do ENC. O Enade e os índices produzidos a partir dos seus resultados colocou-o no “centro dos debates, reduzindo a importância dos outros instrumentos avaliativos presentes na definição do Sinaes” (Assis; Amaral, 2014, p. 2). Os autores também afirmam que essa “centralidade nos resultados dos exames de desempenho dos estudantes tem contribuído para desencadear efeitos perversos no interior das IES, sobretudo das privadas” (Assis; Amaral, 2014, p. 6).

Para Cunha (2010), a busca pelo consenso na abordagem das questões relativas à avaliação da Educação Superior resulta em propostas divergentes, exemplificadas pelo Paiub e pelo ENC. O Paiub, desenvolvido de forma coletiva, destaca-se por suas características formativas e emancipatórias, sendo influenciado pelo Paru e por iniciativas individuais de avaliação das instituições de Educação Superior na década de 1980. Em contrapartida, o ENC adota uma abordagem mais reguladora, com uma forte influência de padrões internacionais. Essas distintas abordagens refletem a diversidade de perspectivas na busca por soluções consensuais para os desafios da avaliação no âmbito da Educação Superior. Em relação ao Sinaes, Cunha (2010) afirma que o Sinaes incorpora elementos regulatórios e emancipatórios, combinando características de seus predecessores.

Em uma perspectiva mais ampla, é possível agregar as várias tendências de avaliação em duas grandes correntes. De acordo com Dias Sobrinho (2010), uma das correntes interpretativas da avaliação é caracterizada por ser centralizadora, funcional, contábil,

⁶⁷ A Teoria dos Jogos (TJ) é conhecida como Ciência da Estratégia, por estudar o comportamento de agentes em um processo de tomada de decisão com base na racionalidade. Atualmente, a TJ tem aplicações em diversas áreas, sendo algumas delas o Ensino e a Educação. SOUZA, W. A. V. de; MALAVAZI, M. C. Teoria dos jogos: uma atividade de tomada de decisão no contexto do programa residência pedagógica. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, Brasil, v. 8, n. 1, p. 323-342, 2020. DOI: 10.26571/reaMEC.v8i1.9292.

Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reaMEC/article/view/9292>. Acesso em: 25 jun. 2024

operacional e de resultados. Seu propósito é a regulação, e seu meio é o controle, baseado em instrumentos padronizados. Em contrapartida, a outra corrente é orientada para a emancipação, utilizando mecanismos avaliativos que buscam compreender e aprimorar as práticas da instituição.

Belloni e Belloni (2003) apresentam uma concepção emancipatória de avaliação. Para esses pesquisadores o sistema caracteriza por uma tendência formativa, com o intuito de buscar mudança da realidade das IES, uma proposta de construção de qualidade durante o processo avaliativo. Nessa perspectiva epistemológica, a avaliação estimula o desenvolvimento de processos institucionais internos. Esse caráter formativo/emancipatório do Sinaes na análise dos autores encontra oposição em Assis (2008), a qual avalia o sistema proposto como um modelo mais abrangente e complexo que os anteriores, no entanto uma avaliação, cujo papel é o monitoramento de qualidade da educação nacional. A autora acrescenta outras finalidades à avaliação como a responsabilização de gestores e de docentes pelos resultados do Enade e, conseqüentemente, pelos conceitos gerais atribuídos aos cursos e às IES.

Giolo (2009) avalia que os programas de avaliação da Educação Superior da década de 1980, Paru, em 1983, e Geres, em 1986, não foram capazes de implantar um sistema nacional de avaliação, no entanto contribuíram para as discussões sobre a necessidade de avaliar nesse nível de ensino. De acordo com Horta (2014), as propostas do Paru, da CNRES e do Paiub não vingaram, fracassaram por não terem apoio político dos ministros da Educação. Essas propostas apenas encenaram reformas, mas não as tornaram realidade. Horta completa que não havia e ainda não há vontade política para que a educação, em qualquer de seus níveis, seja prioridade nacional, por parte de presidente da República, do ministro da Educação ou dos políticos de modo geral.

A Figura 8 mostra a evolução dos marcos de avaliação a Educação Superior e o predomínio da categoria — formativa ou regulatória —, que orientou cada uma delas.

Figura 8 - Concepções avaliativas – do Paru aos Sinaes



Fonte: Elaborado pela autora com base em Barreyro e Rothen (2008), Arantes (2022).

Ao analisar do Paru ao Paiub, Barreyro e Rothen (2008, p. 132) constataam que “essas propostas apresentaram entre si continuidades, similitudes, diferenças e confronto de posições”.

Destacam Também “a importância dessas e o papel relevante que os seus atores tiveram na época e viriam a ter, posteriormente, na criação de um sistema de Educação Superior e de um sistema de avaliação [...]”. Arantes (2022) entende que a política de avaliação esteve associada a diferentes concepções, refletindo os interesses de distintos grupos. Embora houvesse variações ao longo do tempo, prevaleceu uma política de avaliação da Educação Superior que combinava modelos regulatórios e formativos. Em cada governo, a proposta de avaliação institucional alinhava-se aos seus ideais, muitas vezes sob a influência da ideologia neoliberal.

As propostas do Paru e do Paiub, fundamentadas na concepção formativa, não questionavam a autonomia da instituição e, portanto, a avaliação não estava vinculada nem à autonomia nem ao financiamento. A primeira por meio da avaliação institucional; a segunda, da avaliação interna. Nessa concepção, a avaliação é considerada como um subsídio para a melhoria da qualidade, por meio da avaliação institucional (Paru) e da avaliação interna (Paiub) (Barreyro; Rothen, 2008).

De acordo Barreyro e Rothen (2008), as propostas fundamentadas nas concepções regulatórias — CNRES, Geres, ENC — buscavam estabelecer critérios e normas para a regulação e a supervisão da Educação Superior, visando garantir a qualidade e a eficiência das instituições. Essas propostas tinham como objetivo principal controlar e direcionar o desenvolvimento das universidades, estabelecendo padrões a serem seguidos e avaliados de forma mais rígida e centralizada. A Comissão Nacional entendia que a contrapartida da autonomia universitária seria o desempenho das instituições. Esse desempenho seria controlado pela avaliação realizada por pares e, a partir dela, seria estabelecido um sistema meritocrático que orientaria o financiamento estatal da Educação Superior. O documento da CNRES e o documento do Geres defendem que a universidade deve prestar contas das suas atividades e que os recursos financeiros devem ser de acordo com os resultados. O ENC tinha explícito seu caráter regulador, com ênfase nos indicadores de desempenho.

O atual modelo deixou de ser um processo de avaliação e passou a caracterizar-se como procedimento de monitoramento, conforme Gomes, Oliveira e Cardozo (2023):

Observa-se, pois, que houve uma mudança do papel da avaliação para atender à lógica mercantil. Pensada, quando da idealização do Sinaes, com uma concepção formativa, para auxiliar as IES a conhecerem sua realidade, visando superação de fragilidades e investimento em potencialidades; na prática, está sendo utilizada como instrumento de controle para responsabilizá-las, ranqueá-las, cobrar, premiar. No que se refere à Educação Superior, especialmente, esse movimento provém de um suporte legislativo que foi transformando o Sinaes e adequando os seus processos, no decorrer do tempo, para torná-lo mais exequível e mais convergente com as necessidades do mercado (Gomes; Oliveira; Cardozo, 2023, p. 27)

Segundo Verhine (2015), a principal causa das tensões no Sinaes é a tentativa de articular avaliação e regulação. Essas tensões se manifestam no uso indevido de indicadores para regulação, na desvalorização dos aspectos formativos da avaliação e na proposta de integrar avaliação e regulação em uma única agência, o que prejudica a autonomia e a independência de cada processo em relação ao outro.

Sabe-se que a avaliação, devido às suas finalidades e à maneira como é empregada em âmbito nacional, é permeada por inúmeras contradições. Isso ocorre uma vez que está intrinsecamente ligada aos índices e orientações que surgem a partir das interpretações resultantes das análises. A qualidade educacional almejada, embora esteja prevista nas bases legais e na estrutura da educação brasileira, apresenta-se como um termo polissêmico, carregado de interesses públicos e privados. Muitas vezes, esses interesses são empregados na contramão das reais necessidades de desenvolvimento da escola e dos alunos, criando um descompasso entre as diretrizes legais e a prática educacional.

Em relação ao Sinaes, política que sucedeu ao ENC, tem-se a implantação de uma proposta que, por um lado, recupera a Educação Superior como um bem público e a centralidade da autoavaliação, por outro, resgata a ideia da avaliação como referencial para a regulação, assumindo elementos das duas concepções de avaliação e ressignificando-as (Barreyro; Rothen, 2006).

A construção do Sinaes traz a experiência de membros do Paiub, como Maria Amélia Zainko, Isaura Belloni, Dilvo Ristoff, Maria José Jackson, Maria Isabel da Cunha, Nelson Amaral, Stela Meneghel e outros (Barreyro, 2022). A proposta da Comissão Especial de Avaliação para o Sinaes reflete a experiência acumulada por aqueles que participaram da elaboração do Paiub. Nesse sentido, pode-se inferir um movimento dialético na formulação do Sinaes, em que foram consideradas as propostas do Paiub, que enfatizavam a avaliação institucional participativa e formativa. Contudo, a contradição evidencia-se no fato de que, logo após as experiências do Paiub, foi implantado o Provão — uma avaliação que priorizava testes padronizados e *rankings* —, em clara oposição à perspectiva formativa e democrática defendida anteriormente.

Ressalte-se que nesse novo contexto educacional, a Comissão entendia a necessidade de se considerar a realidade da avaliação pós Lei n. 9.131/1995⁶⁸ e Lei de Diretrizes e Bases

⁶⁸ A Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995, trata da reformulação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da extinção do Conselho Federal de Educação. A lei estabelece que o CNE será um órgão colegiado vinculado ao

da Educação (LDB) n. 9.394/1996, “quando o Estado Avaliador não apenas ganha força, mas, aos poucos, lança o Paiub ao ostracismo” (Ristoff, 2024, p. 128).

Nesse sentido, a avaliação em larga escala teve início com a implementação do ENC, instituído pela Lei n. 9.131 (Brasil, 1995), voltado aos concluintes dos cursos de graduação. A ênfase nos resultados e na produtividade, utilizada como fundamento para o controle e regulação por parte do Estado, por meio da avaliação das condições de ensino e de oferta, representou uma mudança no paradigma até então vigente, inaugurando o processo de articulação entre avaliação e regulação da Educação Superior.

Já a LDB promoveu transformações significativas na estruturação da educação nacional, com ênfase nos processos de avaliação voltados para a melhoria da qualidade do ensino. Além disso, utilizou a acreditação de instituições e cursos como um recurso fundamental para a regulação do setor (Brasil, 2004).

Peixoto e Pinto (2021) ressaltam que o processo de avaliação e regulação da Educação Superior avançou com a instituição do PNE 2001-2010, pela Lei n. 10.172 de 2001 (Brasil, 2001a). O PNE incluiu quatro objetivos e metas relacionados à avaliação e à regulação: o item 6 propôs a criação de um sistema nacional de avaliação interna e externa para melhorar a qualidade do ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica; o item 7 sugeriu a implementação de programas de fomento para sistemas próprios de avaliação institucional e de cursos; o item 8 ampliou a autonomia para instituições não universitárias públicas e privadas; e o item 9 formalizou a articulação entre avaliação e regulação ao estabelecer o credenciamento das IES e o reconhecimento de cursos com base na avaliação.

O Sinaes, portanto, surge como uma síntese dessas propostas e experiências anteriores. Esse sistema procura conciliar a participação ativa das instituições no processo avaliativo, com elementos de regulação do sistema de Educação Superior. No entanto, essa síntese ainda carrega contradições, uma vez que o Sinaes continua operando em um contexto em que os mecanismos de controle e os modelos somativos herdados do Provão permanecem influentes. Assim, o Sinaes pode ser visto como uma tentativa de superação das tensões históricas entre avaliação participativa e regulação centralizada, refletindo o movimento dialético entre essas propostas.

A pesquisa ratifica o desafio de articular as necessidades regulatórias com a construção de uma cultura da avaliação nas instituições. Considera-se importante, para isso, a afirmação de Assis e Amaral (2014), para os quais um sistema nacional de avaliação de educação deveria

estabelecer dimensões e indicadores que extrapolassem a escola/instituição e considerasse o ambiente social, político, cultural e econômico em que a escola/instituição está inserida. Conforme Costa, Oliveira e Gomes (2020), as mudanças no Sinaes podem indicar que a concepção e a implementação de uma política de avaliação são multifacetadas.

2.9 Síntese Parcial

Neste capítulo, traçou-se o percurso histórico do Sinaes, apresentando o processo de construção desse sistema de avaliação a partir de uma perspectiva dialética. Em 2003, a Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior foi criada para reformular os processos e políticas de avaliação, considerando princípios formativos e emancipatórios. A Comissão enfatizou a importância da regulação estatal na garantia da qualidade e relevância social da Educação Superior, mantendo-a compatível com a autonomia das instituições.

O plano de governo da coligação "Lula Presidente" destacou a avaliação como uma ferramenta essencial para aprimorar o desempenho dos alunos e do sistema de ensino, visando superar a perspectiva neoliberal de competição entre instituições. No entanto, o Sinaes, perpassou diferentes governos e foi sendo transformado em um sistema de avaliação diferente do que foi pensado em suas origens, ou seja, afastou-se do seu propósito emancipatório e indutor da qualidade da Educação Superior ao adotar práticas mais burocráticas e quantitativas, refletindo uma visão técnica e estática de avaliação.

A análise da origem, da concepção e da estrutura do Sinaes permite identificar as mediações e contradições que permeiam sua totalidade. Ao investigar essas dimensões, revela-se não apenas a evolução do sistema ao longo do tempo, mas também as diferentes visões e interesses que influenciaram sua concepção e implementação. A diversidade de atores e perspectivas envolvidos na construção desse sistema de avaliação ressalta a complexidade inerente à avaliação da Educação Superior no Brasil. Essa diversidade evidencia as tensões e contradições entre diferentes interesses, como a busca por qualidade educacional e as pressões competitivas do mercado. Compreender essas mediações e contradições é essencial para uma avaliação mais abrangente e eficaz da Educação Superior no país, permitindo que se considere a multiplicidade de vozes e interesses envolvidos.

Conforme Costa, Oliveira e Gomes (2020), as ações de regulação, fundamentadas nos processos de supervisão e avaliação, foram sendo reformuladas, especialmente considerando as diversas concepções, políticas e ações dos governos federais nos seguintes períodos: Fernando Henrique Cardoso (FHC, 1995-2002); Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010); Dilma Rousseff

(2011-2016); Michel Temer (2016-2018); e Jair Bolsonaro (2019-2022). Agora no 3º mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, que se iniciou em 2023.

Na trajetória da política de avaliação e de regulação da Educação Superior, a criação da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, em 2011, surge como um marco na institucionalização da regulação, assumindo competências antes dispersas em diferentes setores do Ministério da Educação, centralizando os processos de credenciamento, credenciamento, autorização, reconhecimento de cursos e supervisão. Essa medida reforça a face regulatória do sistema, estabelecendo uma aproximação entre os processos avaliativos e os mecanismos de controle estatal, o que acirra as tensões entre as concepções formativa e regulatória que permeiam o Sinaes desde sua origem.

Nesse percurso, houve a proposta do Insaes, que reflete as tensões entre as atividades regulatórias e a avaliação. Essa proposta enfrentou desafios, especialmente em relação à necessidade de reformular os instrumentos de avaliação existentes e conciliar diferentes perspectivas sobre o papel da avaliação na Educação Superior. Além desses conflitos, também surgiram críticas quanto à sobreposição de funções em relação ao Sinaes, conforme demonstrado nos estudos de Nunes, Fernandes e Albrecht (2012). Diante desses impasses, essa proposta não chegou a ser implementada.

Essa temática é retomada em 2023, trazendo para a pauta debates e discussões sobre o papel e a estrutura do Insaes em relação ao Sinaes. Um dos principais pontos de controvérsias é a necessidade de reformulação dos instrumentos de avaliação existentes. A comunidade acadêmica argumenta que esses instrumentos precisam ser mais flexíveis e sensíveis às especificidades de cada Instituição de Educação Superior, para evitar uma abordagem excessivamente padronizada que possa comprometer a qualidade da avaliação.

Outro importante aspecto tratado no capítulo foram as mudanças decorrentes da pandemia da Covid-19. Verificou-se que os atos normativos tiveram implicações nos processos avaliativos e regulatórios, principalmente por meio de medidas de flexibilização do Sinaes.

Por fim, evidenciou-se a multiplicidade de normas publicadas para regulamentar a área da Educação Superior brasileira. Esse cenário, revela a complexidade e a diversidade de instrumentos regulatórios adotados, os quais refletem os princípios e as práticas da gestão pública contemporânea. Além disso, o Sinaes, composto por vários instrumentos que têm como objetivo avaliar as Instituições de Educação Superior, os cursos e os estudantes, não apenas aferir índices e conceitos, mas também regular a continuidade da oferta de cursos e das próprias IES. No entanto, mesmo com essa organização nacional, percebe-se a existência de confusões e distorções quanto à maneira como essas avaliações são conduzidas.

Considerando a oposição dialética entre emancipação e regulação, percebe-se que, embora sejam conceitos antagônicos, essas dimensões se complementares. No entanto, diante do caráter arbitrário do Estado Avaliador, a regulação e o controle têm predominado, tornando-se a principal motivação dos processos avaliativos.

CAPÍTULO 3 – SINAES E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PAPEL, CONCEPÇÕES E ALTERAÇÕES CRÍTICAS

O objetivo central do processo avaliativo é promover a realização autônoma do projeto institucional, de modo a garantir a qualidade acadêmica no ensino, na pesquisa, na extensão, na gestão e no cumprimento de sua pertinência e responsabilidade social (Sinaes).

Este capítulo tem como objetivo problematizar e analisar o conceito de qualidade da educação, considerando suas múltiplas significações e dimensões (intra e extrainstitucional), bem como analisar as concepções de qualidade de educação na política do Sinaes, suas dimensões, fatores e indicadores de qualidade da educação.

Para isso, discute-se a correlação entre avaliação, regulação, supervisão e qualidade no contexto do Sinaes. Faz-se uma análise crítica dos indicadores de qualidade da Educação Superior, suas finalidades e contradições. A qualidade da Educação Superior é um tema central no Sinaes, que busca assegurar padrões mínimos por meio de indicadores específicos. Esses indicadores são utilizados para calcular o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), que são índices de qualidade que subsidiam a tomada de decisão em relação ao credenciamento e credenciamento das instituições, bem como ao reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos.

A regulação e a supervisão, por sua vez, são responsabilidades do MEC e de órgãos colegiados, como a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Esses órgãos têm a função de garantir o cumprimento das normas e diretrizes estabelecidas para o funcionamento das instituições de Educação Superior, visando assegurar a qualidade e a relevância social dos cursos oferecidos. Nesse contexto, a qualidade da educação no Sinaes é uma preocupação central, pois está diretamente relacionada à efetividade das políticas educacionais e ao desenvolvimento da sociedade brasileira.

Em relação ao tema qualidade da Educação Superior, faz-se uma análise, considerando que apresenta uma série de contradições, refletindo os diversos interesses e perspectivas envolvidos na avaliação e regulação da Educação Superior. Por um lado, a qualidade é frequentemente associada a indicadores quantitativos, vinculados a avaliação em larga escala. Essa abordagem, embora forneça informações importantes sobre o desempenho das instituições de Educação Superior, pode ser limitada, pois nem sempre reflete a realidade complexa e multifacetada da qualidade educacional.

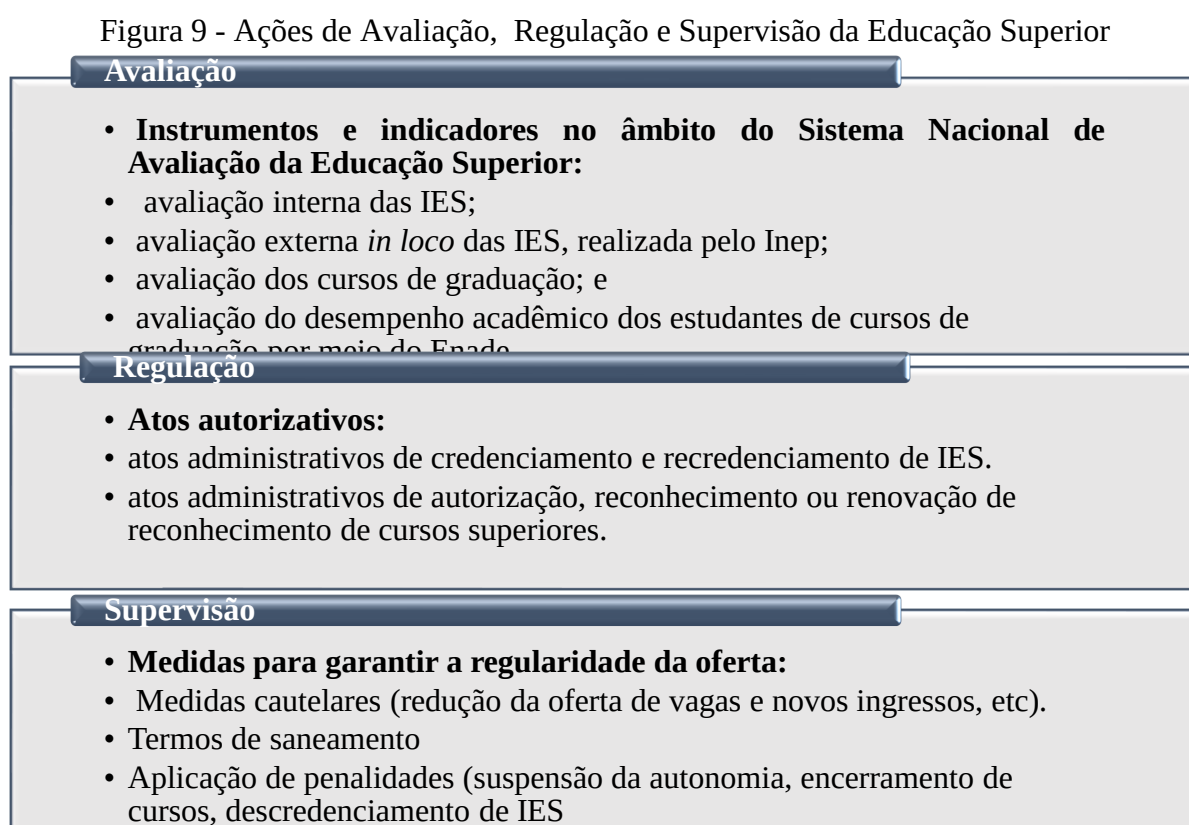
Além disso, a qualidade também é uma questão polissêmica, pois envolve não apenas aspectos quantitativos, mas também qualitativos, como a relevância do currículo, a qualidade do corpo docente, a infraestrutura disponível e a capacidade de promover a inclusão e a

diversidade. Além disso, a qualidade também está intrinsecamente ligada à missão e ao perfil institucional de cada instituição de Educação Superior, o que torna difícil estabelecer critérios únicos e universais para sua avaliação.

Por fim, traz a discussão, no contexto do PNE, uma vez que estabelece diretrizes e metas para a melhoria da qualidade da Educação Superior.

3.1 Avaliação, regulação e supervisão na Educação Superior: o papel do Sinaes

De acordo com Ikuta (2021), as funções de avaliação, de regulação e de supervisão desempenham papéis distintos no cenário educacional: os resultados da avaliação do Sinaes fornecem os dados necessários para as ações de regulação e de supervisão realizadas pelo MEC. Por meio dessa política pública, são estabelecidas as normas gerais de funcionamento e de avaliação da qualidade do sistema federal de educação, conforme Figura 9.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2017a).

No contexto do Sinaes, a avaliação é um referencial básico para os processos de regulação e de supervisão, com repercussões objetivas na tomada de decisão sobre a entrada e a permanência de Instituições de Educação Superior e de cursos no sistema federal de Educação

Superior. Conforme Ikuta (2021, p. 5), “a partir dos resultados de avaliação do Sinaes, são obtidos os insumos para as ações de regulação e supervisão pelo MEC.” Além disso, “por meio da política pública, agem no sistema federal de ensino as regras de funcionamento geral e da aferição da qualidade”.

Conforme Decreto n. 9.235 (2017a), avaliar refere-se ao processo de analisar e julgar a qualidade da Educação Superior, utilizando critérios predefinidos. A regulação, no contexto do Sinaes, busca estabelecer parâmetros para garantir a qualidade e a adequação das práticas educacionais. Supervisionar refere-se à observação contínua e à gestão ativa das atividades das IES. A supervisão, no contexto do Sinaes, tem como objetivo garantir a conformidade contínua com as normas estabelecidas, identificando áreas que podem requerer melhorias.

O Sinaes foi estabelecido com a finalidade de conduzir uma avaliação abrangente da Educação Superior. Entre suas finalidades, destaca-se explicitamente "a melhoria da qualidade da Educação Superior" (Brasil, 2004, art. 1º, § 1º). Esse sistema foi implementado após intensos debates e discussões acaloradas que refletiam as divergências entre diferentes grupos em relação à concepção de qualidade que essa avaliação da Educação Superior adotaria.

Essas disputas evidenciavam as tensões existentes entre as diversas visões e abordagens, destacando a necessidade de encontrar um consenso sobre os critérios e parâmetros que norteariam a avaliação educacional no país (Garcia; Espíndola; Sordi, 2012). “Com efeito, avaliação e qualidade estão sempre juntas em se tratando da Educação Superior, pois é por meio das ações da avaliação, regulação e supervisão que o Estado pretende assegurar a melhoria da qualidade das instituições e dos cursos” (Batista, 2020, p. 36).

No entanto, Hora (2019) ressalta que a mediação entre qualidade, avaliação e regulação nem sempre se realiza devido aos interesses difusos ligados à política de avaliação. O que está previsto na legislação nem sempre é colocado em prática nas instituições. Como resultado, muitas vezes, o que acontece é simplesmente uma adaptação das instituições de Educação Superior aos princípios do Sinaes, o que pode garantir o pleno funcionamento dessas instituições, desde que atendam às exigências regulatórias da política.

Gomes, Oliveira e Cardozo (2023) ressaltam que a responsabilidade pela regulação deve ser atribuída ao Estado, que deve estabelecer mecanismos de controle e fiscalização para assegurar a existência de um sistema de qualidade. A avaliação e a regulação devem estar interligadas, com a avaliação não sendo apenas um processo de controle, punição ou recompensa, mas sim visando principalmente aprimorar o cumprimento da responsabilidade social das Instituições de Educação Superior.

Para Verhine (2015, p. 603), é fundamental e necessário que haja uma articulação entre avaliação e regulação, “embora frequentemente confundidos um com outro, avaliação e regulação representam processos distintos que podem ser, ao mesmo tempo, complementares e também antagônicos”. A articulação entre os dois processos é necessária; mas, ao mesmo tempo, é importante reconhecer que essa integração pode resultar em distorções indesejáveis.

Segundo o autor, essa articulação é o principal motivo das tensões presentes no Sinaes, pois tais tensões têm sido evidentes no uso indevido de indicadores para fins de regulação, na desvalorização dos aspectos formativos da avaliação e na iniciativa de integrar avaliação e regulação em uma única agência, prejudicando a autonomia e a independência de cada processo. O autor complementa que “enquanto a articulação entre avaliação e regulação é crucial, a tensão entre elas é praticamente inevitável, pois são processos distintos, requerendo procedimentos, competências e posturas diferenciadas” (Verhine, 2015, p. 604).

Essas tensões derivam, em parte, do fato de que a avaliação da Educação Superior no Brasil ser vista como uma política de Estado, enquanto a regulação da Educação Superior tende a funcionar como uma política de governo (Verhine, 2015). O autor conclui que para manter a integridade da avaliação em relação à regulação, são recomendadas duas medidas. Em primeiro lugar, manter a independência e autonomia, tanto estrutural quanto conceitualmente, em cada um dos dois processos e, em segundo lugar, repensar a natureza da regulação.

3.2 Conceitos e disputas de qualidade na Educação Superior: reflexões sobre o Sinaes

Dourado e Oliveira (2009) problematizam o conceito de qualidade, ressaltando que é intrinsecamente histórico, sujeito a transformações ao longo do tempo e em diferentes contextos. Os autores ressaltam que, caso tenha como referência o momento atual, essa perspectiva implica compreender que conflitos e diferentes visões de mundo manifestam-se no atual cenário de reforma do Estado, na reavaliação dos fundamentos da educação – como um direito social e como uma mercadoria –, entre outras questões em debate.

A qualidade “é um construto imbricado ao contexto das sociedades e consequentemente aos paradigmas de interpretação da sociedade e do papel da Educação Superior na construção de uma sociedade” (Morosini, 2014, p. 16). Em outras palavras, a abrangência desse conceito está intimamente ligada às demandas e exigências sociais de um determinado período histórico.

De acordo com Sousa (2017), a função da avaliação está intimamente ligada à busca pela qualidade, um conceito que apresenta grande polissemia, especialmente no contexto atual

da Educação Superior, tanto em nível mundial quanto nacional. A falta de consenso sobre o significado de qualidade, na literatura especializada, contribui para a complexidade na definição desse termo. A combinação desses dois conceitos, avaliação e qualidade, pode gerar alternativas que possibilitem esclarecer a variedade de significados que envolvem o conceito de qualidade, especialmente quando consideramos o cenário atual da Educação Superior.

Essa análise é complementada pela perspectiva de Macedo (2005), ao discutir as noções de qualidade social da educação e de responsabilidade social universitária. Para o autor, qualidade e responsabilidade social estão intimamente ligadas ao pressuposto de que o espaço universitário não só pode, como deve, cumprir uma missão que ultrapassa os limites de sua finalidade tradicional de produção, reprodução, divulgação e conservação do conhecimento. Além do papel de formação de pessoal em nível superior, a educação universitária, na perspectiva da responsabilidade social, deve preparar os indivíduos para o pleno exercício da cidadania. Isso envolve não apenas a produção do conhecimento, mas também a oportunidade de participar de atividades voltadas para a resolução de problemas e para atender às demandas da comunidade, priorizando tanto o crescimento econômico quanto a qualidade de vida (Fontoura; Corsetti, 2021).

Dessa forma, a qualidade social tem como foco a “atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social” (Dourado, Oliveira e Santos, 2007). No entanto, a avaliação da Educação Superior tem como fonte de dados indicadores quantitativos. Logo, a qualidade social da educação não é totalmente contemplada no conjunto das avaliações institucionais articuladas pelo MEC. Para Fontoura e Corsetti (2021), é um tipo de qualidade difícil de mensurar, especialmente devido à falta de um padrão ou parâmetro comparativo para a construção de instrumentos de medição que não dependam de métricas e índices padronizados como foco principal.

Batista (2020) esclarece que nas Ciências Sociais Aplicadas, o termo "indicadores de qualidade" é empregado para descrever os instrumentos que medem aspectos específicos da realidade. Batista (2020, p. 37) complementa que

a ausência de uma definição para qualidade no âmbito da Educação Superior e ao mesmo tempo sua polissemia e sua relatividade favorecem a assunção de posicionamentos diversos entre os sujeitos que manifestadamente têm interesses na Educação Superior, sejam mantenedores, investidores, gestores institucionais, comunidade acadêmica ou poder público. Esse conflito conceitual em torno da qualidade pode ser percebido no jogo de poder exercido pelas diversas esferas envolvidas na regulação e na avaliação da Educação Superior como as entidades e associações representativas dos

segmentos educacionais; os conselhos profissionais, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Conselho Federal de Medicina (CFM), Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (Confea) e outros que regulam as profissões; os setores da esfera econômica; os sindicatos que representam as classes trabalhadoras da educação, e muitos outros.

Peixoto *et al.* (2016, 720) discutem os significados atribuídos ao conceito de qualidade na Educação Superior e consideram que “não são unívocos, derivando sua polissemia das múltiplas percepções que os setores públicos e privados dele têm em termos de diretrizes, finalidades e, conseqüentemente, qualidade”. A disputa pela definição de qualidade na Educação Superior reflete-se nas decisões tomadas por órgãos, conselhos e comissões ligados ao poder público, que têm a responsabilidade de propor e estabelecer políticas de avaliação, regulação e supervisão nesse nível educacional. A constante revisão de suas regulamentações reflete a pressão exercida pelas diversas forças presentes nas diferentes arenas de poder com interesses na Educação Superior (Peixoto *et al.*, 2016).

Ressalte-se que “a qualidade se tornou um tema central na agenda da Educação Superior. Em que pese ser amplamente utilizado, esse termo não consegue reunir consensos no campo educacional” (Dias Sobrinho, 2008, p.817). Para o Inep (Brasil, 2006b, p. 13), “a integração entre avaliação interna e externa parte do princípio de que a qualidade de uma IES depende do exercício permanente de autorreflexão, considerando referentes universais e particulares de qualidade”. No entanto, é importante destacar que esses referentes universais estão relacionados à natureza, às condições e aos formatos das instituições que compõem o sistema de Educação Superior, tanto no contexto nacional quanto internacional. Essas referências universais incluem a adequação e pertinência dos processos de formação, o rigor acadêmico e científico, a relevância social, científica e cultural da produção acadêmica, a promoção da cidadania e o fomento à democracia (Brasil, 2006b).

Além disso, existem referências específicas de qualidade ligadas à missão e à natureza de um conjunto de instituições ou de uma única instituição, que reafirmam suas peculiaridades e caracterizam seus propósitos autoinstituídos. Nesse caso, os indicadores são delineados pela própria missão e pelo projeto pedagógico institucional, sendo dependentes da dimensão, da natureza e dos propósitos que a instituição de Educação Superior define para si mesma. Esses indicadores devem considerar a diversidade de contextos, atores, processos e atividades das IES, dando atenção às suas especificidades, ao mesmo tempo em que possibilitam a formulação de uma visão global da instituição (Brasil, 2006b).

Conforme Batista (2020), os referenciais universais de qualidade têm como base a função social e científica da Educação Superior, visando à formação integral do indivíduo e à

produção científica e cultural. Por outro lado, os referenciais particulares estão ligados às características específicas de cada instituição, sua identidade, missão e objetivos, considerando a diversidade institucional e a heterogeneidade do sistema federal de ensino, que engloba instituições com diferentes organizações acadêmicas e categorias administrativas. Apesar da importância de considerar os referenciais universais e particulares de qualidade para orientar as ações, instrumentos e indicadores das avaliações, Batista (2020) destaca que a menção a esses referenciais se perdeu ao longo da história do Sinaes, em meio a disputas sobre a concepção de qualidade da Educação Superior.

Morais e Ribeiro (2018) consideram que, no campo da educação, a discussão da qualidade é uma preocupação constante, pois está intimamente ligada aos processos de avaliação. Esses pesquisadores categorizaram o conceito em três grupos a partir de uma revisão da literatura. O primeiro grupo vincula a “qualidade” às políticas neoliberais, nos quais se expressam a ideia de qualidade empresarial, centrando-se na abordagem da Qualidade Total. Segundo esse grupo, a Qualidade Total pode ser resumida de maneira sucinta pela extrema ênfase na satisfação do cliente em relação a um produto específico. Isso envolve rigorosa conformidade com os requisitos de produção e um compromisso constante com a melhoria contínua, tudo orientado para alcançar o menor custo de produção viável.

O segundo conjunto de artigos aborda uma perspectiva distinta da qualidade, a qualidade social. Aqui, são reunidos trabalhos cuja perspectiva é contrária aos interesses do mercado, priorizando questões sociais, construindo críticas ao modelo brasileiro de educação e à sua concepção de qualidade. O terceiro conjunto de artigos aborda a crítica à qualidade. Nessa perspectiva, avança-se na direção de uma prática socialmente responsável e ética. No entanto, o emprego do conceito de qualidade na educação é cuidadosamente analisado e questionado de maneira crítica. Isso implica uma reflexão aprofundada sobre como a qualidade é interpretada e aplicada no contexto educacional, com um olhar atento para aspectos éticos e responsabilidade social (Morais; Ribeiro, 2018).

Na discussão da qualidade social da educação, Silva (2009) apresenta importantes contribuições. A autora (2009) analisa como o termo qualidade, inicialmente utilizado para fins econômicos, passou a ser empregado também como um indicador de qualidade da educação pública. A seguir apresenta as aproximações e dimensões que sinalizam a qualidade social da educação escolar. Além disso, ressalta que, ao priorizar critérios econômicos para atribuir qualidade à educação, os governos e gestores ignoram os limites e as imperfeições inerentes ao mercado, bem como sua incapacidade de corrigir questões sociais. Essas questões tendem a se agravar quando são deixadas à mercê dos interesses do capital financeiro e dos empresários.

Para Silva (2009, p. 223), “a qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos a priori e a medidas lineares descontextualizadas”. Assim uma instituição de qualidade social

é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (Silva, 2009, p. 223).

As características de uma instituição pública de qualidade social, conforme apresentadas por Silva (2009, p. 217), vão além do que é regulado pelas políticas educacionais e “tem instigado a reflexão daqueles que compreendem a educação como uma prática social e um ato político”. A qualidade social da educação, ao contrário de outras concepções de qualidade, é vista de uma maneira transformadora, enfatizando o sujeito e os processos formativos impulsionados pela participação, promovendo o senso de coletividade e considerando a educação como um bem público (Belloni, 2003). No entanto, esse conceito não foi adequadamente integrado às políticas de avaliação, cujo foco principal é verificar a qualidade.

Cabrito (2009) argumenta que o emprego do conceito de qualidade e sua avaliação deve ser orientado por objetivos alinhados à proposta de uma avaliação formativa, capaz de promover a transformação da realidade e a elaboração de respostas adequadas para cada situação específica. Embora o autor considere válida a utilização do termo “qualidade” na educação, ele impõe condições específicas para tal, sustentando que a seleção de critérios orientados pelos interesses de mercantilização da educação comprometeria a própria validade da discussão sobre qualidade.

Nesse sentido, o autor declara que o ato de avaliar, de compreender a qualidade na educação, só tem significado quando há um propósito formativo, contribuindo para identificar problemas e sugerir respostas adequadas a situações específicas. No entanto, é a partir dessa intenção que surge um grande problema ou ilusão associada à qualidade na educação. Cabrito (2009) desenvolve sua argumentação, discorrendo sobre a dificuldade em estabelecer um conceito consensual de qualidade na educação, por um lado, e a natureza comparativa que implica avaliar, por outro.

Nesse aspecto, o autor questiona quais seriam os objetivos por trás dessas comparações, considerando, por exemplo, a influência da política e a tendência ultraliberal que atualmente permeia muitos países, além da crescente mercantilização dos serviços públicos e a clara intenção de "matar" a escola pública, evidenciada, por exemplo, nas tentativas dos Estados Unidos de persuadir a Organização Mundial do Comércio a considerar a educação como mais um produto transacionável no mercado internacional, equiparando-a a produtos comuns como batatas ou serviços de transporte.

Avaliar a qualidade na educação: é ingenuidade ou perversão? Assim, Cabrito (2009, p. 197) defende que “a avaliação da qualidade em educação deve recorrer a uma bateria de indicadores de natureza quantitativa, mas também qualitativa, que pode, aliás, ser diferente”, no caso da Educação Superior de instituição para instituição. Dessa forma, quanto mais diversificados os indicadores de contexto, mais coerente será a realidade avaliada.

Dourado e Oliveira (2009) salientam que é relevante ponderar, ao abordar esse tema, que sua definição e compreensão devem abranger tanto as dimensões internas quanto externas às instituições educacionais. Adicionalmente, destacam a importância de reconhecer que a visão acadêmica sobre qualidade pode divergir da perspectiva desejada pelos governos, daquela percebida pela sociedade e, ainda, da que corresponde ao mercado. Dias Sobrinho (2003) observa que a adoção da ideia de qualidade do âmbito empresarial, vinculado ao mercado para o campo da educação, pode ser atribuída, em parte, à necessidade de ampliar o controle sobre a relação custo/benefício nesse setor. Além disso, é relevante destacar a significativa participação da iniciativa privada no cenário educacional. Em 2023, 4.993.992 milhões de alunos ingressaram em cursos de graduação. Desse total, 88,6% em instituições privadas e 11,4% em instituições públicas (Brasil, 2024a).

Peixoto *et al.* (2016, p. 730) afirma que “tanto o Sinaes quanto a concepção de qualidade vinculada ao *accountability* e à regulação da Educação Superior são práticas relativamente recentes, embora a segunda esteja presente há mais tempo na gestão de empresas”. Além disso, adverte que a rápida expansão observada no setor privado mercantil não pode ser exclusivamente atribuída aos resultados das avaliações do Sinaes. A motivação para tal crescimento pode não estar apenas relacionada à qualidade das atividades desenvolvidas, mas possivelmente aos recursos de poder presentes na esfera em que se encontram os mantenedores dessas instituições.

De acordo com Dias Sobrinho (2008, p. 817), junto ao tema da qualidade, emergem as preocupações relacionadas à garantia da qualidade e à acreditação. O autor vincula a acreditação à emergência e ao “desenvolvimento das estratégias neoliberais das concepções de mercado, de

massificação, diversificação, privatização e transnacionalização nos sistemas de Educação Superior.”

Acreditação é um conceito e uma prática relativos à garantia de qualidade. Acreditar é praticar um ato legal certificando que uma instituição, um curso, um programa têm qualidade; portanto, seus efeitos são legítimos e publicamente assegurados e validados pelo Estado. Seu principal objetivo consiste em um controle legal-burocrático-formal da qualidade. Esse processo de garantia de qualidade culmina em um ato formal de testemunho de fé pública a respeito dos resultados alcançados por uma instituição, curso ou programa, com base em critérios e padrões externa e previamente estabelecidos (Dias Sobrinho, 2008, p. 817).

Delimitar o conceito de qualidade não é uma tarefa simples. Para Dias Sobrinho (1995) e Dourado e Oliveira (2009), a qualidade na educação varia conforme o tempo e o espaço e as interações presentes nas políticas, especialmente no que se refere aos conceitos de regulação e qualidade, muitas vezes revelam uma contradição. Isso ocorre notadamente no texto da Lei do Sinaes, que propõe um processo de avaliação simultaneamente formativo, participativo e regulatório o que leva as universidades experimentam as contradições decorrentes do conflito entre os polos da regulação e da emancipação.

A ausência de uma definição clara e uniforme de qualidade, junto com sua natureza polissêmica e relativa, permite que diferentes atores envolvidos na Educação Superior adotem posições variadas conforme seus próprios interesses. Para entender e melhorar a qualidade na Educação Superior, é necessário reconhecer e considerar as múltiplas perspectivas e interesses em jogo, conforme citado por Batista (2020). A criação de políticas e sistemas de avaliação que contemplem essa diversidade de posições pode contribuir para minimizar conflitos e promover um entendimento mais integrado e abrangente de qualidade, que seja relevante para todos os envolvidos.

Dias Sobrinho (2008, p. 820) avaliou que, durante os primeiros quatro anos de implantação, o “Sinaes estava consolidando um paradigma de avaliação que vai muito além de mera conformação a normas burocrático-legais e aos famigerados (pois geram fama) *rankings*”. Na análise do autor, até então valorizado alguns princípios e compromissos amplamente afirmados pela comunidade acadêmica nas audiências públicas promovidas pela Comissão Especial de Avaliação, entre eles:

Sistema (não fragmentação de instrumentos e procedimentos), globalidade (todas as dimensões institucionais e educativas vistas integradamente), respeito à identidade e à diversidade institucional, centralidade da avaliação institucional interna e externa, participação (responsabilidade compartilhada),

interatuação da avaliação institucional interna e externa, articulação entre autorregulação e regulação, comunicação (entre comunidade acadêmico-científica e órgãos de regulação do Estado) (Dias Sobrinho, 2008, p. 820).

No entanto, conforme Dias Sobrinho (2008), a avaliação da Educação Superior no Brasil está experimentando uma mudança significativa. Ela está deixando de ser um processo que envolve a produção de significados, questionamentos sobre a pertinência e relevância científica e social da formação e do conhecimento, para se tornar predominantemente uma abordagem de medida e controle.

Nesse contexto, a concepção ampla de educação é reduzida ao ensino, os processos formativos são anulados em favor de resultados quantificáveis, e a valoração é substituída por exames que medem o desempenho dos estudantes, os quais, por sua vez, fornecem informações essenciais para os índices. Esses índices, por fim, convertem-se em classificações e *rankings*, representando numericamente a "qualidade" dos cursos e das instituições. Para Sarmiento (2021, p. 21), a “qualidade ranqueável, se refere à qualidade para o mercado, majoritariamente quantitativa e conseqüentemente disponível para a criação de índices e *rankings*”.

Ao abordar os esforços para desenvolver indicadores de avaliação capazes de diagnosticar a qualidade da Educação Superior, Morosini *et al.* (2016, p. 15) enfatizam o objetivo de esclarecer que "não há dúvida de que o conceito de qualidade é impactado pela regulação resultante das políticas educacionais e pela representação da sociedade, com especial destaque para o que se manifesta nos meios de comunicação social". Além disso, os autores destacam a influência da cultura acadêmica como "um fator determinante para compreensões da qualidade na Educação Superior" (Morosini *et al.*, 2016, p. 15).

Diante desse cenário, é necessário compreender como a própria regulação impacta a construção dos referenciais de qualidade no âmbito do Sinaes. Mas, como definir regulação no âmbito do Sinaes? Santos considera que

não é tarefa fácil definir um conceito amplo como regulação. Antes, todavia, de empreendermos uma definição deste termo, Saddi (2008) nos alerta que é importante que tenhamos em mente a distinção entre regulação e regulamento. Para o autor, regulamentar, em sentido estrito, é a prerrogativa legal do poder executivo de editar normas sobre matéria de alcance específico. No caso brasileiro, a atribuição do poder regulamentar é de competência privativa do presidente da república. A regulamentação é manifestação da vontade dos governantes, expressa em atos administrativos que produzem efeitos jurídicos. Já regular é, em sentido amplo e descrevendo por uma de suas funções, darem ordenação à atividade econômica, cabendo à atividade administrativa, enquanto expressão das decisões tomadas pela administração pública, pelo poder executivo, emanar regulamentos (Santos, 2018, p. 65).

Santos (2018) complementa essa perspectiva ao detalhar os elementos do ato administrativo: o agente competente, o objeto, a forma, o motivo e a finalidade. Esses elementos destacam a estrutura e a intenção por trás dos atos administrativos, enfatizando que a regulamentação deve buscar o interesse público de forma lícita, moral e possível. Santos esclarece que a regulação envolve não apenas a criação de normas, mas também a implementação e a administração dessas normas dentro de um contexto mais amplo.

Barroso (2005) considera outra dimensão à discussão, em que a concepção de regulação da educação é entendida como parte de um movimento de reconfiguração do papel do Estado, especialmente sob a lógica da modernização da administração pública, influenciada pela racionalidade neoliberal. O autor analisa a regulação não como um conceito unívoco, mas como uma categoria complexa, multifacetada e historicamente situada, que reflete as transformações do papel do Estado. Barroso (2006) aprofunda essa discussão ao apresentar quatro dimensões interligadas da regulação: a transnacional, a nacional, a microrregulação local e a metarregulação.

A regulação transnacional, segundo Barroso (2006), refere-se a um conjunto de normas, discursos e instrumentos que são produzidos em fóruns de decisão e consulta internacional e que influenciam agendas nacionais por meio de relatórios, metas globais, recomendações, tomados por formuladores de políticas, técnicos estatais e especialistas como justificativas ou obrigações para implementar reformas no funcionamento dos sistemas educativos nacionais. Nessa forma de regulamentação, atuam organismos internacionais, como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), União Europeia entre outros.

A regulação nacional corresponde ao modo como as autoridades públicas exercem a coordenação, o controle e a influência sobre o sistema educativo. Conforme Barroso (2006), são orientações por meio de normas, injunções e constrangimentos que, nesse caso, orientam a formulação e a condução de políticas públicas pelo Estado, como é o caso do Sinaes e de suas diretrizes avaliativas.

Já a microrregulação local diz respeito a formas institucionalizadas de intervenção do Estado, ou seja, como as instituições concretizam, reinterpretam ou resistem às políticas impostas, por meio de práticas organizacionais, decisões pedagógicas e disputas internas. Por fim, a metarregulação trata da autorregulação dos próprios sistemas regulatórios, implicando o controle dos controladores e a observação crítica dos instrumentos de avaliação e regulação.

Além disso, Barroso (2005) argumenta que a regulação pode ser fundamentada por critérios técnicos, políticos, filosóficos, culturais e pedagógicos. A modernização, desburocratização e combate à ineficiência do Estado são critérios técnicos que justificam a regulação. Politicamente, a regulação pode estar alinhada a projetos neoliberais e neoconservadores que buscam reduzir o controle estatal sobre a sociedade civil, promovendo privatizações. Filosófica e culturalmente, a regulação pode incentivar a participação comunitária e a adaptação ao contexto local. Pedagogicamente, pode focar no aluno e em suas características específicas.

Saddi (2008) e Santos (2018) fornecem uma estrutura mais técnica e administrativa da regulação e regulamentação, Barroso (2005) expande a discussão para incluir a modernização da administração pública e as implicações políticas, filosóficas e pedagógicas da regulação. Nessa discussão, fica evidente que regulação é um conceito multifacetado, abrangendo desde a criação e a implementação de normas até a modernização da administração pública e a consideração de diversos fatores contextuais.

Sobre esse assunto, Antunes (2007) considera que a regulação é um conjunto de atividades que busca promover a harmonia entre comportamentos individuais e coletivos, mediando conflitos sociais e limitando distorções causadas pelo processo de acumulação, com o objetivo de manter a coesão social. O autor destaca que o Estado, embora não mantenha um controle direto sobre a regulação, é visto como o "regulador de último recurso", mantendo a autoridade e a responsabilidade pela governança da educação.

A distinção entre regulação e regulamentação traz contribuições para entender como as políticas públicas são formuladas e aplicadas, e como essas práticas podem influenciar a eficácia e a legitimidade da intervenção estatal em diferentes setores da sociedade. A abordagem integradora de Barroso, ao incluir dimensões políticas, filosóficas e pedagógicas, oferece uma visão abrangente de como a regulação pode ser utilizada para alcançar objetivos de política pública mais amplos e complexos. Nesse aspecto, Barroso (2005, p. 727) avalia que

a atual difusão, no domínio educativo, do termo “regulação” está associada, em geral, ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas. Muitas das referências que são feitas ao “novo” papel regulador do Estado servem para demarcar as propostas de “modernização” da administração pública das práticas tradicionais de controlo burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal. Neste sentido, a “regulação” (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da “regulamentação” (centrada na definição e controlo a priori dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados).

Ainda, segundo Barroso (2005), essas medidas podem ser fundamentadas e justificadas de diferentes maneiras, seja por critérios técnicos, como modernização, desburocratização e combate à ineficiência do Estado, seja por razões políticas, alinhadas a projetos neoliberais e neoconservadores, que buscam diminuir o controle estatal sobre a sociedade civil. Para o autor, também podem ser justificadas por motivos de natureza filosófica e cultural, como promover a participação comunitária e adaptar-se ao contexto local, ou de natureza pedagógica, com foco no aluno e em suas características específicas.

Dessa forma, Barroso (2005) defende que a regulação no sistema educacional não é um processo único, automático e previsível, mas sim um processo complexo que resulta da regulação das várias formas de regulação, em vez de um controle direto sobre a aplicação de regras aos "regulados". O autor propõe o termo "multirregulação", destacando que os ajustes e reajustes decorrentes desses processos resultam dos interesses, estratégias e lógicas de diferentes grupos de atores, por meio de confrontações, negociações e recomposições de objetivos e poderes. Isso implica que a regulação dos sistemas educacionais está sujeita a mudanças.

Considerando a variedade de significados que o conceito de regulação assume conforme os contextos disciplinares e linguísticos propostos por Barroso (2005), apresenta de forma sumarizada o significado do termo "regulação" como modo de coordenação dos sistemas educativos.

- A regulação é um processo essencial em qualquer sistema, com a principal função de garantir equilíbrio, coerência e possibilitar a transformação desse sistema. Este processo não se limita apenas à elaboração de regras (normas, injunções, constrangimentos etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também inclui o ajustamento constante das ações dos atores em conformidade com essas regras.
- Em um sistema social complexo, como o educativo, existem diversas fontes, finalidades e formas de regulação, que variam de acordo com a diversidade dos atores envolvidos, suas posições, interesses e estratégias.
- A regulação do sistema educativo não é um processo único, automático e previsível. Pelo contrário, é um processo complexo que resulta mais da regulação das regulações do que do controle direto da aplicação de uma regra sobre a ação dos "regulados".

- Embora o Estado seja uma fonte essencial de regulação no sistema público de ensino, ele não é o único, nem sempre o mais decisivo nos resultados obtidos. Nesse sentido, os comentários de muitos autores, especialmente da sociologia crítica, que falam em um período de "desregulação" ou "re-regulação" do sistema educativo, parecem inadequados. Na verdade, essa é uma visão simplificada do processo, que ignora as múltiplas regulações (por vezes contraditórias) a que o sistema está sujeito, por parte de professores, pais, mídia e outros agentes sociais, tornando imprevisíveis os efeitos das regulações institucionais promovidas pelo Estado e sua administração.
- A diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo dependa mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações políticas. Por isso, em vez de falar em regulação, seria mais apropriado falar em "multirregulação", pois as ações que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um conjunto de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam ou relativizam a relação causal entre princípios, objetivos, processos e resultados. Os ajustamentos e reajustamentos resultantes desses processos de regulação não são determinados por um imperativo pré-definido (político, ideológico, ético), mas sim pelos interesses, estratégias e lógicas de ação de diferentes grupos de atores, por meio de processos de confrontação, negociação e recomposição de objetivos e poderes.
- Se se considerar a "regulação do sistema educativo" como um "sistema de regulações", é necessário valorizar o papel fundamental das instâncias de mediação, tradução e passagem dos vários fluxos reguladores no funcionamento desse sistema. Essas instâncias funcionam como "nós da rede" de diferentes reguladores e sua intervenção é crucial para a configuração da estrutura e dinâmica do sistema de regulação e seus resultados.
- A complexidade dos processos de regulação do funcionamento do sistema educativo, juntamente com a dificuldade de prever (e orientar) com segurança a direção que ele vai tomar, tornam bastante improvável o sucesso de qualquer estratégia de transformação baseada em um processo normativo de mudança, como as reformas. Além disso, a falta de consenso atual sobre os princípios e normas que devem orientar o funcionamento do sistema e sua transformação aumenta essa improbabilidade.

- A multiplicidade de processos de regulação e sua difícil compatibilização não apenas tornam problemáticas as noções de "equilíbrio" e "coerência", inerentes a qualquer sistema, como também questionam a própria possibilidade de existência de um “sistema nacional” de ensino. Para superar essa situação, surgem diferentes propostas ou medidas de política educacional, que podem se materializar em modalidades diversas (de natureza e propósitos políticos diferentes), como a segmentação do sistema nacional de ensino em subsistemas locais relativamente independentes, a substituição da regulação das estruturas e dos processos pela autorregulação das pessoas, e a construção de acordos ou compromissos sobre a natureza e finalidades do bem comum educativo, visando a convergência dos diversos processos de regulação.

Ao analisar as contribuições de Barroso (2005) sobre a pluralidade de significados do conceito de regulação, evidenciaram-se palavras-chave de um movimento dialético: regulação, equilíbrio, coerência, transformação, regras, ajustamento, atores, diversidade, fontes, formas, Estado, desregulação, múltiplas regulações, interação, multirregulação, interesses, estratégias, mediação, tradução, fluxos reguladores, intervenção, consenso, princípios, normas, sistema nacional de ensino, segmentação, subsistemas locais, autorregulação, acordos, compromissos, bem comum educativo. Essas palavras-chave identificadas nas contribuições de Barroso (2005) revelam a complexidade e a natureza multifacetada desse processo.

A regulação na lógica de Barroso é pertinente para desvelar os mecanismos de poder que atravessam a avaliação, demonstrando que ela não é neutra, técnica ou apenas gerencial, mas política, estratégica e carregada de disputas sobre o papel do Estado e da universidade. No contexto brasileiro, essa regulação tem se consolidado como forma de submissão da educação pública à racionalidade do mercado.

A lógica que orienta as políticas públicas contemporâneas, particularmente nos setores sociais como a educação, a saúde e a previdência, está fundamentada em uma concepção de Estado regulador, avaliador e indutor, e não mais em um Estado protetor ou provedor universal de direitos sociais. Trata-se de uma concepção de Estado que de interventor direto e garantidor de direitos sociais, passa a atuar por meio da regulação por resultados, da terceirização de responsabilidades, e da governança por metas, indicadores e avaliações padronizadas. Essa forma de atuação está associada a uma lógica de eficiência gerencial, baseada nos princípios da Nova Gestão Pública, que transforma direitos sociais em serviços reguláveis e mensuráveis.

Griboski (2015) analisou se os resultados obtidos pelo Sinaes têm sido caracterizados como forma de regulação do Estado e/ou como instrumento de indução à qualidade da Educação

Superior, mostraram que muitas vezes, as estratégias e decisões da gestão parecem estar dissociadas das necessidades sociais. Constatou também que há pouco debate nas Instituições de Educação Superior e nas instâncias governamentais sobre o conjunto de informações avaliativas — dos estudantes, do curso e da IES —, como preconiza o Sinaes. Assim, as mudanças que foram incorporadas pela gestão acadêmica e institucional parecem estar mais relacionadas às exigências do órgão regulador do que a uma concepção formativa e emancipatória voltada para o desenvolvimento dos estudantes.

Nessa mesma perspectiva, Trevisan e Sarturi (2016, p. 390) consideram que a regulação permeia todo o processo de avaliação, o qual se configura como um processo contínuo. Para os pesquisadores, a regulação não se restringe apenas à criação de normas e procedimentos, mas também envolve a supervisão e o acompanhamento constante da implementação dessas normas. Os autores argumentam que a regulação, ao estar presente em todas as etapas da avaliação, garante que as diretrizes e critérios estabelecidos sejam efetivamente cumpridos, promovendo uma maior transparência e *accountability* no sistema. Além disso, enfatizam que a regulação deve ser flexível o suficiente para se adaptar às mudanças e necessidades emergentes, assegurando que o processo de avaliação seja dinâmico e responsivo às realidades específicas de cada contexto. Assim, Trevisan e Sarturi ressaltam a importância de uma regulação bem estruturada e continuamente atualizada para o sucesso e a legitimidade das políticas públicas e dos sistemas de avaliação. Os autores esclarecem que

o funcionamento das instituições de Educação Superior assim como seus cursos é regulado pelo Ministério da Educação (MEC). Para funcionarem regularmente as instituições dependem do Credenciamento e Recredenciamento e os cursos de Autorização, Reconhecimento e Renovação de reconhecimento, devendo ser renovados periodicamente, conforme determina o artigo 46 da Lei n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996). Estes atos são expedidos pelo Ministro da Educação condicionados aos resultados satisfatórios nas avaliações do Sinaes, que constituem referencial básico dos processos de regulação conforme determina o parágrafo único do artigo 2º da Lei 10.861/2004 (Trevisan; Sarturi, 2016, p. 387)

Assim, a regulação descrita pode ser vista como uma manifestação prática do processo de regulação analisado por Cabrito (2011). No contexto institucional, Cabrito entende a regulação como o processo pelo qual os detentores de autoridade coordenam, controlam e influenciam o sistema educativo e seus atores, utilizando regras, normas, pressões e constrangimentos para condicionar a ação desses atores de acordo com os objetivos políticos que buscam alcançar. Nesse sentido, a regulação se manifesta nas ações dos detentores do

poder, ou seja, daqueles que têm a capacidade de impor constrangimentos de forma eficaz e dentro da legalidade, com o objetivo de fazer com que os governados executem suas decisões.

A regulação da Educação Superior refere-se, portanto, ao acompanhamento legal dos cursos e instituições de ensino, realizado pelo Ministério da Educação por meio de sua estrutura organizacional, com base em avaliações periódicas, conforme as diretrizes do Sinaes. Para isso, o MEC atua por meio da Seres, que operacionaliza os atos autorizativos e fiscalizatórios.

Nesse contexto, a supervisão se apresenta como um dos instrumentos centrais do processo regulatório, complementando as ações de avaliação e regulação. Sua função consiste em apurar deficiências, irregularidades ou não conformidades, visando assegurar que as instituições e os cursos atendam às exigências estabelecidas na legislação vigente (Brasil, 2017). Santos (2018) esclarece que a supervisão tem como objetivo garantir que a oferta de Educação Superior no sistema federal de ensino esteja em conformidade com a legislação aplicável, responsabilidade exclusiva do MEC.

O Decreto n. 9.235/2017 (Brasil, 2017a) detalha o processo de supervisão nos artigos 62 a 78. O parágrafo 3º do artigo 62 estabelece que as ações de supervisão podem ser realizadas em colaboração com os conselhos de profissões regulamentadas. O artigo 63 descreve nove medidas cautelares que podem ser aplicadas "[...] em caso de risco iminente ou ameaça de interesse público e ao interesse dos estudantes, motivadamente, sem a prévia manifestação do interessado" (Brasil, 2017b). Essas medidas cautelares incluem desde a suspensão de novos ingressos de estudantes até a desativação de cursos.

Para Verhine (2015), o Sinaes articula os resultados da avaliação e os processos de regulação e supervisão. Em seu Artigo 2º, prevê que os resultados da avaliação servirão como referencial básico para os processos de regulação e supervisão da Educação Superior. Esses processos incluem 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 (Brasil, 2004). De acordo com Verhine (2015), a integração entre os processos de avaliação e de regulação é essencial, já que as informações geradas pela avaliação são fundamentais para embasar as decisões regulatórias. Para o autor, é importante ressaltar, no entanto, que esses dois processos são distintos e apresentam tensões entre si.

Nessa perspectiva, é fundamental considerar que a avaliação da Educação Superior, como qualquer política pública, é influenciada por diversos fatores que afetam sua implementação, incluindo aspectos políticos e econômicos. A história do Brasil é marcada por diferentes governos, com orientações políticas variadas, que impactam diretamente as políticas

de avaliação. A descontinuidade dessas políticas ocorre devido à relação complexa e não linear entre suas propostas e sua efetiva implementação (Gomes, 2021). De acordo com os resultados apresentados nos estudos de Gomes (2021), é possível observar, dentre as diversas experiências de avaliação da Educação Superior que surgiram desde a criação do Sinaes, uma tendência de redução do papel regulador do Estado nesse setor, favorecendo a expansão, especialmente das Instituições de Educação Superior privadas e, em particular, da modalidade de educação a distância.

3.3 Os índices de qualidade do Sinaes: análise crítica do IGC e do CPC

O Sinaes não define explicitamente o conceito de qualidade, embora alguns dos documentos que o compõem ofereçam perspectivas sobre o tema. Ao se analisar as metamorfoses desse sistema de avaliação, com fundamento no materialismo histórico-dialético, evidencia-se que esses processos estão intrinsecamente vinculados às condições materiais, sociais, políticas e econômicas de uma determinada sociedade em um dado contexto histórico. Nesse sentido, a concepção de qualidade adotada pelo sistema de avaliação reflete as relações sociais e as demandas impostas pela estrutura econômica hegemônica, assumindo, portanto, um caráter histórico, social e ideológico.

Assim, ao considerar o materialismo histórico-dialético, percebe-se que as transformações no sistema de avaliação da Educação Superior não são eventos isolados, mas são componentes interligados de um processo mais amplo. Essas mudanças são moldadas pela totalidade das relações sociais, são historicamente contextualizadas e atuam como mediações entre diferentes forças e demandas presentes na sociedade.

Apesar das críticas, o Enade torna-se o elemento central no processo de avaliação da Educação Superior e, em 2008, adquiriu complexidade ao incorporar insumos, resultando no surgimento do Conceito Preliminar de Curso (CPC), que consiste em um indicador que avalia a qualidade dos cursos de graduação (Assis; Amaral, 2013, 2014; Verhine, 2015; Barreyro, 2010; Barreyro; Rothen, 2014; Sguissard, 2013; Dias sobrinho, 2010).

O CPC é calculado com base em um conjunto de variáveis, incluindo o desempenho dos estudantes no Enade, a infraestrutura e as instalações físicas, os recursos didático-pedagógicos, o corpo docente e a percepção dos estudantes sobre o curso. Esses resultados passaram a refletir um "conceito de qualidade", baseado nas respostas de um grupo limitado de estudantes de um curso específico a um único instrumento de avaliação (Assis; Amaral, 2013). Além disso, algumas instituições passaram a promover reformas curriculares para adequar os

currículos aos conteúdos cobrados no Enade (Assis, 2008). “Tais procedimentos caracterizam uma inversão no papel da avaliação e uma ameaça contundente à autonomia institucional” (Assis; Amaral, 2013, p. 30).

Nesse período, as críticas foram intensificadas, pois as opiniões, percepções e impressões declaradas pelo estudante no questionário socioeconômico passaram a ser consideradas como elementos na composição dos resultados do exame. De forma unilateral e a partir de algumas questões específicas desse questionário, a infraestrutura e a organização didático-pedagógica têm sido avaliadas, desempenhando um papel significativo no CPC e, por conseguinte, no IGC de uma Instituição de Educação Superior, o que reorienta a abordagem avaliativa do Estado e amplia a influência do Enade (Polidori, 2009). Dessa forma, Polidori considera a oposição dos elementos instituídos em 2008:

No entanto, um novo fenômeno vem ocorrendo no ano de 2008 quando, no desenvolvimento desse Sistema, o qual evidencia e considera todos os elementos que o compõem, são criados e emitidos indicadores que pretendem elaborar *rankings* das “melhores” IES do país, utilizando-se somente o elemento da avaliação realizada pelos estudantes, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade (Polidori, 2009, p. 447).

A argumentação da autora ganha maior ênfase ao revelar a existência de controvérsias entre os atuais padrões do processo de avaliação da Educação Superior e aqueles considerados como fundamentais pelo Sinaes. Inicialmente, esperava-se que esse sistema adotasse uma “concepção global e integradora de avaliação e educação, estruturada a partir da integração entre diversos instrumentos e momentos de aplicação” (Peixoto, 2011, p. 15). Dessa forma, a concepção do conceito de qualidade da Educação Superior parece estar desvinculada de uma avaliação complexa que deveria ser delineada pela legislação pertinente a esse nível de ensino. “Apresenta-se, aqui, um grande equívoco em termos de aplicabilidade do Sinaes na sua proposta conceitual a partir do uso de um único pilar do Sistema como o definidor de qualidade da Educação Superior oferecida pelas IES (Polidori, 2009, p. 447).

Assim, diante da legislação que orienta a Educação Superior e enfatiza a qualidade educacional baseada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, surge a indagação sobre qual concepção de qualidade de Educação Superior o Enade promove. Além disso, questiona-se sua validade como ponto de referência para avaliar a implementação dos currículos dos cursos superiores, considerando que seus componentes são extraídos de perguntas e impressões que privilegiam o aspecto do ensino (Oliveira; Nobre, 2018).

Dias Sobrinho (2010) destaca que a ênfase crescente no Enade, agora percebido como um instrumento mais estático e somativo, em detrimento de sua natureza inicial, que se propunha dinâmica e formativa, altera significativamente o paradigma da avaliação e acarreta implicações que modificam seus princípios. Como resultado, o Sinaes perde boa parte de sua função sistêmica; a avaliação institucional enfraquece e torna-se mais burocrática; a autonomia institucional e docente corre o risco de desaparecer diante da pressão para obter uma posição favorável na escala de classificação, a qual é alcançada, muitas vezes, pelo direcionamento do ensino para atender às demandas específicas do exame, seguindo o modelo de prova. Nesse contexto, o Enade deixa de adotar uma abordagem dinâmica e perde sua função de fornecer feedback e a possibilidade de acompanhar a aprendizagem do aluno.

Em relação aos índices, Peixoto *et al.* (2016) analisam a importância das diversas métricas presentes no âmbito do Sinaes. Cinco indicadores de qualidade coexistem nesse contexto: avaliação institucional (Avalies), avaliação de cursos (ACG), Enade, CPC e Índice IGC. Nota-se que os três últimos convergem em seus resultados, mas mantêm uma comunicação limitada com as duas primeiras. É relevante destacar que apenas o Enade tem seus resultados divulgados anualmente, desde 2004, enquanto o CPC e o IGC passaram a ser divulgados a partir de 2007.

Griboski (2015) destaca a alteração na interpretação das bases epistemológicas dessa política pública de avaliação pelos reguladores. Além disso, evidencia a intervenção realizada pela arena burocrática na política, mostrando que o processo de elaboração desses índices pela SESu, entre 2007 e 2008, revela uma postura que se apresenta como algo errática e sinuosa na condução da política. Esse movimento ocorre ao mesmo tempo em que contraria as premissas estabelecidas pela CEA e as diretrizes propostas pela lei do Sinaes (Brasil, 2003a).

Nesse posicionamento de análise crítica dos índices de qualidade, De Paula (2019, p. 69) considera que “os índices CPC e IGC oriundos do Enade implicam uma lógica de comparabilidade e simplificação dos processos avaliativos, sobressaindo, deste modo, a lógica da regulação sobre a avaliação.” O autor enfatiza que nos índices utilizados pelo Sinaes, o critério de desempenho destaca-se significativamente em relação aos demais, representando 55% da nota total. Esse desempenho é avaliado por meio do Enade e do IDD. Dessa maneira, o conceito de qualidade é simplificado à mensuração do desempenho estudantil. Essa ênfase no desempenho é identificada como um processo de *accountability*, subordinado à avaliação à regulação

Esse método abrangente de avaliação condiciona a revisão dos currículos dos cursos de graduação, orientando a gestão desses cursos na busca por resultados favoráveis. Isso

implica, assim, a adoção de estratégias direcionadas ao aprimoramento da preparação dos estudantes (De Paula, 2019). O autor afirma que houve uma inversão na lógica fundamental do Sinaes, que, inicialmente, previa a autoavaliação como ponto conclusivo para as demais modalidades de avaliação e considerava que, a partir dela, fosse possível avaliar de maneira adequada os elementos essenciais do processo avaliativo.

Dias Sobrinho (2008), por sua vez, questiona o conceito de qualidade na Educação Superior, não concordando com a aplicação dos atuais instrumentos para mensuração da qualidade de cursos. Para esse autor, o procedimento atual não respeita as especificidades institucionais inicialmente previstas.

Destaca-se que, no âmbito educacional, é imprescindível evitar a abordagem que enxerga os envolvidos puramente como clientes ou consumidores, adotando uma perspectiva que transcende a mera instrumentalização, na qual a educação é tratada como um produto. Essa abordagem revela-se inadequada dada a complexidade intrínseca ao cenário educacional, no qual os próprios participantes e demais interessados no processo educativo estão ativamente envolvidos no desenvolvimento de suas capacidades críticas, contribuindo para a formação e transformação de seus contextos educacionais (Dias Sobrinho, 2012).

A abordagem sobre a qualidade da Educação Superior é impactada com as Portarias Normativas/MEC n. 7 e n. 8, publicadas no Diário Oficial da União em 29 de abril de 2016. A Portaria Normativa n. 7/2016 (Brasil, 2016a) destaca-se ao estabelecer o Cadastro Nacional de Concluintes (CNC), que incorpora um formulário eletrônico contendo o Questionário do Estudante e o Questionário do Egresso. Já a Portaria Normativa n. 8/2016 (Brasil, 2016b) cria oito indicadores de qualidade para o Sistema de Educação Superior.

Sobre esse assunto, Afonso (2009) critica a ação contraditória do Estado, que fortalece o campo educacional ao promover a necessidade de avaliar a educação, mas, ao mesmo tempo, os resultados dos indicadores tendem a classificar as instituições e seus agentes. Assim, um sistema de avaliação que se propõe a considerar a diversidade de Instituições de Educação Superior não pode depender apenas de resultados.

Nesse contexto, embora não tenha ocorrido uma descontinuidade total — ou seja, a política não tenha sido completamente interrompida —, observa-se que houve, pelo menos, uma descaracterização significativa do que havia sido originalmente pactuado pelo governo com a sociedade e o poder legislativo. Esse processo teve início no governo Lula, com a promulgação da Lei do Sinaes, ainda em vigor, mas que sofreu alterações importantes — consideradas inconstitucionais por alguns — por meio de portarias ministeriais, como a Portaria Normativa n. 4, de 5 de agosto de 2008 (Limana, 2008).

A invenção de índices – que de tão complexos exigem “notas técnicas” do Ministério da Educação – que em nada se aproxima dos princípios originais do SINAES, só serve para dar um verniz de cientificidade a um imbróglio que, em absoluto, nada significa em termos de avaliação da Educação Superior, a não ser o de confundir a sociedade brasileira com falsos rankings de excelência de instituições de ensino superior e de frustrar as expectativas da comunidade acadêmica com uma nova cultura avaliativa que aos poucos ia sendo formada (Limana, 2008, p. 872).

A Portaria Normativa n. 8 (Brasil, 2016b) cria oito indicadores de qualidade e, apesar de não vigorar e ser revogada logo em seguida, explicita o desmonte da proposta inicial na trajetória do Sinaes ao trazer uma abordagem mais técnica e quantitativa da avaliação, conforme Quadro 14.

Quadro 14 - Indicadores de qualidade da Educação Superior- Portaria Normativa n. 8/2016

Sigla	Descrição
IDE	Indicador de Desempenho no ENADE
IDD	Indicador da Diferença entre o Desempenho Observado e Esperado, que levará em consideração os resultados do estudante no ENEM e no ENADE
ITE	Indicador de Trajetória dos Estudantes, a ser calculado a partir do acompanhamento da trajetória dos estudantes ingressantes e levará em consideração as taxas de permanência, desistência e conclusão.
IDCD	Indicador de Desenvolvimento do Corpo Docente, a ser calculado a partir de informações do Censo da Educação Superior sobre a evolução do regime de trabalho, titulação e permanência dos docentes no curso.
IDC	Índice de Desempenho dos Cursos de Graduação, substitui o Conceito Preliminar de Curso (CPC), e é formado pelo IDE, IDD, ITE e IDCD.
IIDC	Índice Institucional de Desempenho dos Cursos, resultado da média ponderada, por número de matrículas, do conjunto de IDC dos cursos de graduação da instituição.
IDEx	Indicador de Desempenho de Extensão, calculado a partir de informações obtidas junto ao Censo da Educação Superior e aos relatórios de avaliação <i>in loco</i> do Sinaes.
IDI	Índice de Desempenho Institucional, substitui o Índice Geral de Cursos (IGC) com o objetivo de analisar o desenvolvimento institucional em relação ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Fonte: Elaborado pela autora com base na Portaria Normativa n. 8/2016 (Brasil, 2016b)

Ao analisar a proposta dessa portaria, Bernardes (2022) concluiu que instituições com maiores insumos para compor os indicadores seriam as mais bem classificadas. Essa portaria foi revogada pela Portaria Normativa n. 15, de 22 de junho de 2016 menos de dois meses de sua publicação (Brasil, 2016c). Ao analisar esses índices, Afonso (2009) critica a ação contraditória do Estado, que simultaneamente promove a importância da avaliação educacional e utiliza os resultados desses indicadores para classificar instituições escolares e seus agentes. Segundo esse autor, essa abordagem pode desviar o foco da melhoria contínua para a competitividade.

Barreyro (2008) destaca que, se os indicadores de qualidade, especialmente o CPC, tivessem sido criados apenas para resolver problemas operacionais internos da administração

pública, não teriam alcançado a ampla repercussão que têm na mídia e na sociedade. Coerente com Barreyro, Dias Sobrinho (2008) argumenta que, se os indicadores fossem realmente destinados a aprimorar o complexo e heterogêneo sistema de avaliação, os dados seriam utilizados internamente e não divulgados como *rankings*, como tem sido feito desde a sua criação. Assim, a criação desses indicadores não foi motivada apenas por questões técnicas, mas também pelos significados políticos e sociais associados à divulgação desses resultados classificatórios.

Barreyro (2008) conclui que essa prática interessa muito mais aos administradores e aos formuladores de políticas do que aos educadores. Como consequência, os educadores perdem gradualmente sua autoridade científica, pedagógica e política, e as condições e o valor da profissão docente universitária se deterioram. Já não são mais os professores e pesquisadores que definem os currículos, as metodologias, os objetivos educacionais e as prioridades de investigação. Em vez disso, o conceito e o controle de qualidade são impostos e promovidos por atores externos ao cotidiano das instituições educativas.

Assim, a autonomia universitária tende a se deslocar das próprias instituições para os órgãos de controle e de gestão dos sistemas educacionais, comprometendo a capacidade de as universidades desenvolverem suas atividades de forma independente e em consonância com suas missões e valores. Nesse contexto, um exemplo concreto desse controle externo são os Indicadores de Qualidade da Educação Superior divulgados anualmente pelo Inep, desde 2007, conforme Quadro 15.

Quadro 15 - Indicadores de Qualidade da Educação Superior – 2007 a 2023 (continua)

Ano	Legislação	Descrição
2007	Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007	Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da Educação Superior no sistema federal de educação; o cadastro e-MEC de instituições e cursos superiores; e consolida disposições sobre os indicadores de qualidade, o Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis), o Enade e outras disposições.
2008	Portaria n. 4, de 5 de agosto de 2008	Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes.
	Portaria n. 12, de 5 de setembro de 2008	Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC).
2014	Portaria n. 599, de 17 de dezembro de 2014	Publica os resultados do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição referente ao ano de 2013 (IGC-2013) e os resultados do Conceito Enade 2013 e do Conceito Preliminar de Curso referente ao ano de 2013 (CPC-2013).

(continua)

Ano	Legislação	Descrição
2015	Portaria n. 35, de 9 de fevereiro de 2015	Publica os resultados do Conceito Enade e do Conceito Preliminar de Curso (CPC) referentes ao ano de 2013.
	Portaria n.º 58, de 12 de março de 2015	Publica o resultado do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição referente ao ano de 2013 (IGC 2013).
2016	Portaria n. 23, de 20 de dezembro de 2016	Dispõe sobre o fluxo dos processos de credenciamento e credenciamento de instituições de Educação Superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos.
2017	Portaria n. 209, de 7 de março de 2017	Publica os resultados de 2015 do Conceito Enade, do CPC e do IGC.
	Portaria n. 550, de 20 de junho de 2017	Estabelece aspectos gerais e procedimentos relativos à manifestação das instituições de Educação Superior sobre os insumos de cálculo e à divulgação dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior, referentes ao ano de 2016.
	Portaria n. 19, de 13 de dezembro de 2017	Dispõe sobre os procedimentos de competência do Inep referentes à avaliação da Educação Superior.
2018	Portaria n. 515, de 14 de junho de 2018	Define os Indicadores de Qualidade da Educação Superior referentes ao ano de 2017, estabelece os aspectos gerais de cálculo, os procedimentos de manifestação das instituições de Educação Superior sobre os insumos de cálculo e a divulgação de resultados.
	Portaria n. 840, de 24 de agosto de 2018	Dispõe sobre os procedimentos de competência do Inep referentes à avaliação da Educação Superior.
2019	Portaria n.º 586, de 9 de julho de 2019	Define os Indicadores de Qualidade da Educação Superior referentes ao ano de 2018, estabelece os aspectos gerais de cálculo, os procedimentos de manifestação das instituições de Educação Superior sobre os insumos de cálculo e a divulgação de resultados.
2020	Portaria n. 429, de 2 de julho de 2020	Define os Indicadores de Qualidade da Educação Superior referentes ao ano de 2019, estabelece os aspectos gerais de cálculo, os procedimentos de manifestação das instituições de Educação Superior sobre os insumos de cálculo e a divulgação de resultados.
	Portaria n. 575, de 20 de outubro de 2020	Publica os resultados do Conceito Enade e do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) referentes ao ano de 2019.
2020	Portaria n. 625, de 9 de dezembro de 2020:	Publica os resultados do Conceito Preliminar de Curso (CPC) referente a 2019.
2022	Portaria n. 209, de 6 de junho de 2022	Define os Indicadores de Qualidade da Educação Superior referentes ao ano de 2021, estabelece os aspectos gerais de cálculo e os procedimentos de manifestação das instituições de Educação Superior sobre os insumos de cálculo e a divulgação de resultados (Publicado no DOU em 7/6/2022)
2022	Portaria n. 413, de 12 de setembro de 2022:	Publica os resultados do Conceito Enade e do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) referentes ao ano de 2021 (Publicado no DOU em 13/9/2022).

(conclusão)

Ano	Legislação	Descrição
2023	Portaria n. 577, de 30 de dezembro de 2022	Dispõe sobre o cronograma de divulgação dos Indicadores produzidos pela Diretoria de Avaliação da Educação Superior para o exercício de 2023, no âmbito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (Publicado no DOU em 02/01/2023).
	Portaria n. 348, de 2 de agosto de 2023	Define os Indicadores de Qualidade da Educação Superior referentes ao ano de 2022, estabelece os aspectos gerais de cálculo, os procedimentos de manifestação das Instituições de Educação Superior sobre os insumos de cálculo e a divulgação de resultados. (Publicado no DOU em 03/08/2023).

Fonte: Elaborado pela autora, conforme Indicadores de Qualidade da Educação Superior Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/legislacao/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 jun. 2023.

As portarias publicadas nos anos de 2007 e 2008 tiveram efeitos relevantes na Educação Superior. A Portaria Normativa n. 40/2007, por exemplo, promoveu alterações nas funções de avaliação, de regulação e de supervisão de cursos e instituições de Educação Superior (Brasil, 2007a). Essa portaria, com o objetivo de simplificar, racionalizar e abreviar o trâmite dos processos relacionados, é considerada um marco no processo regulatório. A tramitação dos processos passa a ser realizada exclusivamente em meio eletrônico, por meio do Sistema e-MEC, uma plataforma baseada na *internet*, permitindo que as instituições de Educação Superior realizem o credenciamento, o recredenciamento, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos, além de possibilitar o acompanhamento de processos.

Outro ponto de destaque na Portaria n. 40/2007 (Brasil, 2007a) é a obrigatoriedade do Enade, que passa a ser um componente curricular obrigatório, conforme Art. 33-G “O Enade é componente curricular obrigatório dos cursos superiores, devendo constar do histórico escolar de todo estudante a participação ou dispensa da prova [...]”.

A portaria prevê a situação de irregularidade para o estudante que não comparecer ao exame, sem apresentar as justificativas previstas. Dessa forma, o estudante sofre como consequência o impedimento de receber o diploma e o registro de regularidade do Enade em seu histórico escolar, evidenciando o caráter punitivo avaliação. Subsequentemente, a Portaria n. 4, de 2008 (Brasil, 2008a), regulamentou o CPC, enquanto a Portaria n. 12, do mesmo ano, introduziu o IGC, um indicador essencial para a avaliação institucional (Brasil, 2008b).

Nos anos seguintes, várias portarias foram publicadas para divulgar os resultados de indicadores como o Enade, CPC e IGC, além de especificar os procedimentos e critérios de avaliação. Essas portarias, como a n. 599 de 2014 (Brasil, 2014b), e a n. 209 de 2017 (Brasil, 2017f), estabeleceram um padrão para a divulgação e a padronização dos processos de avaliação. Mais recentemente, as portarias continuaram a definir e ajustar os indicadores de qualidade da Educação Superior, com atenção especial aos procedimentos de manifestação das

instituições sobre os insumos de cálculo e a divulgação de resultados, como visto nas portarias de 2018 a 2023.

A análise das portarias evidencia uma abordagem complexa e multifacetada para a avaliação da Educação Superior no Brasil. A criação de diversos indicadores — IGC, CPC, Enade, IDD— e do sistema e-MEC reflete uma tentativa de obter uma visão abrangente da qualidade educacional. No entanto, essa abordagem também revela várias contradições e desafios: a) Sobreposição de Funções - a introdução de múltiplos indicadores e sistemas pode resultar em redundâncias e sobreposições, complicando o processo de avaliação e gerando confusão quanto aos critérios e procedimentos a serem seguidos; b) Tensão entre avaliação e ranqueamento - conforme apontado por Afonso (2009), há uma contradição entre a promoção da avaliação para a melhoria contínua e a utilização dos resultados para ranqueamento e classificação, o que pode incentivar uma competição prejudicial entre as instituições; c) Complexidade administrativa - o detalhamento e a frequência das portarias indicam um sistema altamente burocrático, que pode sobrecarregar as IES com requisitos administrativos complexos e constantes mudanças nas normas; d) Evolução dos indicadores - a definição e redefinição constantes dos indicadores de qualidade sugerem uma busca contínua por métricas mais precisas e relevantes. No entanto, essa evolução pode gerar incertezas e exigir adaptações frequentes por parte das IES.

Já Ristoff (2024) é categórico ao afirmar que é necessário impedir a regulação do sistema com base nos índices, “uma forma de evitar grosseiros e constrangedores erros de avaliação”. Para ele,

os índices, como formulados, afrontam não só a Lei do Sinaes, mas o bom senso, pois produzem orientações equivocadas à sociedade e às IES, além de alimentarem a preguiça com relação ao que é mais precioso na avaliação: a afirmação de valores [...] (Ristoff, 2024, p. 258).

Ristoff (2024) complementa que tais indicadores podem ter alguma utilidade para orientar as políticas de regulação e de supervisão; no entanto, para a avaliação, ou têm pouca importância, ou são prejudiciais à identificação da qualidade. Assim, levanta alguns equívocos como: cursos que nunca são avaliados presencialmente, por assegurarem nota 3 por meio de certos artifícios, como o resultado do Enade e o Questionário Socioeconômico; cursos de IES públicas de alta qualidade impedidas de participar do Sisu, devido ao resultado do Enade, seja porque os alunos boicotam a prova, seja porque compareceram somente para assinar a presença; além disso, esses indicadores orientam de forma inadequada o MEC nas políticas públicas de inclusão em programas como o Prouni, o Sisu, o Fies, ao impedir instituições com índices

ruins de participarem, mesmo que sejam bem avaliadas nas visitas *in loco*.

Nesse sentido, Dantas *et al.* (2023) destacam que a proposta de avaliação, divulgada inicialmente durante a implementação do Sinaes, passou por vários ajustes ao longo de sua consolidação. Isso ocorreu devido ao aumento significativo da importância do Enade à vinculação da dispensa das avaliações *in loco* a índices satisfatórios, como o Conceito CPC e o IGC.

De acordo com Barreyro e Rothen (2006), pretendia-se que a avaliação da Educação Superior fosse além da visão neoliberal, a qual estimula a concorrência entre as instituições e a regulação pelo mercado consumidor. No entanto, a medida de 2008 retomou princípios da política anterior, ou seja, do ENC, o popular Provão, que foi um mecanismo de regulação estatal com critérios relacionados ao mercado, estabelecendo *rankings*, que estimulavam a concorrência entre as IES.

Percebe-se que elementos importantes que motivaram a criação do Sinaes foram praticamente abandonados, diante da falta de valorização no conjunto do sistema. Conforme Contera (2002) argumenta, a capacidade de criar cenários alternativos está intimamente ligada ao grau de organização e de conscientização dos grupos de atores sociais envolvidos. Diante das críticas direcionadas às falhas percebidas no Sinaes — as quais tendem a distanciar a Educação Superior brasileira de uma concepção de qualidade com relevância social, levando algumas IES a concentrarem-se exclusivamente na busca por resultados positivos — é pertinente considerar a categoria de contrarregulação, discutida por Freitas (2005), como um meio de restabelecer o protagonismo dos atores no âmbito da regulação da qualidade da Educação Superior. Para Freitas (2005, p. 912)

Contrarregulação é resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contrarregulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social.

Freitas (2005) considera que as políticas regulatórias buscam, em áreas estratégicas, transferir o poder de regulação do Estado para o mercado, como parte de um processo amplo, marcado por várias formas de privatização do público. Esse processo engloba não apenas a instituição da regulação pelo mercado, mas também seu complemento: a desregulação do público pelo próprio Estado, para permitir essa ação regulatória do mercado. No caso da educação, isso inclui o conceito de "quase-mercado"; contudo, mesmo nesse cenário, a

regulação estatal não é contraposta ao mercado, pois a criação e manutenção deste dependem do Estado.

Pode-se extrair, portanto, dos argumentos de alguns dos autores referenciados neste estudo, que o conceito de qualidade em educação vem se tornando instável, deslocando-se daquele que anteriormente era defendido pelo próprio Sinaes — que se referia ao sistema público como modelo de ensino a ser adotado em todo país — para outro conceito, que está associado à lógica econômica (Freitas, 2005; Dias Sobrinho, 2008, 2010; Afonso, 2009; Polidori, 2009; Verhine, Dantas, 2008; Griboski, 2015; Peixoto *et al.*, 2016).

Diante de toda essa complexidade, a abordagem dialética possibilitou compreender a realidade multifacetada que envolve o conceito de qualidade e suas interações com a avaliação da Educação Superior. A concepção de qualidade aplicada ao Sinaes está em constante transformação, não apenas em função da totalidade de elementos afins e intrínsecos, mas também das interações com elementos externos, como a política, a economia e os contextos que permeiam a Educação Superior. O método materialismo histórico-dialético concebe a realidade complexa como uma totalidade rica em múltiplas determinações (Marx, 1983). Para compreender e explicar essa realidade, bem como para transformá-la, é necessário que o pesquisador vá além das aparências e perceba a "aparência fenomênica da coisa" como um processo do qual resulta no "concreto pensado" (Kosik, 1976).

Verifica-se que as legislações pertinentes, articuladas ao processo de avaliação, apresentaram-se como mediadoras que contribuíram fortemente para a materialização da qualidade no espaço da Educação Superior brasileira. Contudo, observa-se também que essa legislação, composta principalmente por instrumentos avaliativos como o Provão e o Enade, mostra-se estreitamente articulada a documentos de organismos internacionais alinhados às ideias neoliberais.

Nesse contexto, Dias Sobrinho (2010) destaca que é fundamental compreender o vínculo entre a avaliação e as transformações na sociedade, evidenciando como os instrumentos legais e avaliativos refletem e influenciam mudanças sociais mais amplas.

1) avaliação e transformações educacionais se interatuam, ou seja, avaliação é um dos motores importantes de qualquer reforma ou modelação e, reciprocamente, toda mudança contextual produz alterações nos processos avaliativos; 2) todas as transformações que ocorrem na Educação Superior e em sua avaliação fazem parte, de modo particular, porém, com enorme relevância, das complexas e profundas mudanças na sociedade, na economia e no mundo do conhecimento em âmbito global (Dias Sobrinho, 2010, p. 196).

Dias Sobrinho (2010) considera que tanto as instituições quanto o Estado são construções humanas e carregam as contradições sociais, bem como os diversos projetos individuais e coletivos. Uma formação social é composta por uma combinação de expectativas de futuro, interesses e projetos pessoais e corporativos, visões de desenvolvimento social e econômico, oportunidades de emprego e de ascensão social, necessidades existenciais, sonhos, entre outros elementos. As noções de qualidade na Educação Superior estão profundamente relacionadas à posição relativa dos indivíduos, aos compromissos dos grupos em uma determinada formação social, às visões de mundo e, especialmente, aos papéis que os atores atribuem à Educação Superior. Dada a heterogeneidade dessas visões de mundo e considerando as contradições inerentes a qualquer formação social, é difícil alcançar unanimidade sobre o que é e o que deve ser uma Educação Superior de qualidade.

Nessa discussão, a relação entre qualidade e quantidade é imbricada no sistema educacional brasileiro, um constituindo parte do outro (Fontoura, 2021). Sob a perspectiva dialética, esses conceitos não podem ser entendidos de forma isolada. A compreensão dialética da totalidade implica não apenas que as partes estejam em relação de interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser fixado como uma abstração situada acima das partes. O todo se cria a si mesmo na interação das partes (Kosik, 1976).

Dessa forma, a qualidade da educação constitui-se como um elemento de múltiplas dimensões intercaladas, compostas por um conjunto de fatores exógenos (extraescolares) e endógenos (intraescolares). Para Dourado, Oliveira e Santos (2007), as dimensões extraescolares referem-se aos fatores externos à escola, como as condições socioeconômicas e culturais das famílias, o acesso à saúde, alimentação, moradia, transporte, lazer, cultura e segurança, bem como políticas públicas mais amplas. Essas dimensões dizem respeito às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 14).

Esses fatores influenciam diretamente o processo educativo e o desempenho dos estudantes, sendo determinantes para o acesso, a permanência e o sucesso escolar, especialmente em contextos de desigualdade social. Já as dimensões intraescolares dizem respeito aos elementos internos à escola, como a infraestrutura física, a organização e a gestão escolar, a formação e valorização dos professores, as práticas pedagógicas, os processos avaliativos e o envolvimento da comunidade escolar

Nesse sentido, Fontoura (2021, p. 121) observa que essas dimensões em alguma medida “operam como reguladores da qualidade a partir dos interesses dos agentes ‘operadores

da qualidade’, ou seja, os sujeitos e suas intenções quanto ao uso do termo”, mostrando que a qualidade escolar é também mediada pelas intenções e ações dos agentes envolvidos.

Em complemento a essa análise, sob uma perspectiva dialética, os conceitos de qualidade e quantidade não podem ser compreendidos de forma isolada. Eles se constituem como elementos fundamentais para entender o movimento histórico que revela as distintas camadas presentes na história da educação (Fontoura, 2021).

A qualidade, frequentemente associada a aspectos qualitativos e subjetivos, e a quantidade, ligada a dados quantitativos e mensuráveis, interagem e se transformam mutuamente. Essa interação revela as contradições e mediações que caracterizam a evolução educacional, permitindo uma análise mais profunda das políticas e práticas educacionais. Compreender essa relação dialética é fundamental para abordar, de maneira integral e crítica, os desafios e avanços no campo educacional, reconhecendo a complexidade e as múltiplas dimensões que compõem a realidade da educação.

3.4 Qualidade da educação no Plano Nacional de Educação (PNE)

O Plano Nacional de Educação foi aprovado em 25 de junho de 2014, por meio da Lei n. 13.005 (Brasil, 2014a). Para Dourado (2017), um Plano Nacional de Educação constitui-se no epicentro das políticas educacionais, sendo um instrumento fundamental de política pública para promover a melhoria da educação no país. O PNE brasileiro, em vigor desde 2014, e com vigência prevista até 2024⁶⁹, estabelece metas a serem alcançadas em um período de dez anos, abrangendo desde a educação infantil até a pós-graduação.

O PNE enfatiza a importância da avaliação como instrumento para aprimorar a qualidade da Educação Superior, vinculando-a aos processos de regulação, com destaque para a supervisão e o controle externo das instituições. Essa orientação se mantém nas estratégias das metas 12 e 13.

Na meta 12, propõe-se a reestruturação dos procedimentos de avaliação, regulação e supervisão, com foco na melhoria dos prazos e na qualidade das decisões regulatórias. Já na meta 13, destaca-se o aprimoramento do Sinaes, por meio do fortalecimento das ações de

⁶⁹ “O presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 14.934, de 2024, que prorroga até 31 de dezembro de 2025 a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE).” Fonte: Agência Senado. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/07/26/lei-prorroga-vigencia-do-plano-nacional-de-educacao-ate-dezembro-de-2025>

avaliação, regulação e supervisão; da ampliação da abrangência do Enade; e do estímulo a um processo contínuo de autoavaliação das Instituições de Educação Superior, fortalecendo a participação das comissões internas de avaliação (Peixoto; Pinto, 2021).

Vale ressaltar, fundamentando em Sousa (2023, p. 140- 141) que

o Plano Nacional de Educação tem força de lei e é promulgado sob um contexto de neoliberalismo progressista – que no Brasil foi sinalizado por governos social-democratas, representados pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011-2014/2015-2016) –, no qual a constituição das políticas públicas assume um caráter mais democrático, com fóruns, conferências, audiências públicas, entre outros métodos, que asseguram a participação de grupos de interesse, com destaque para os sindicatos de professores, as entidades estudantis e as associações de pesquisadores.

O Documento Final da Conae de 2014, intitulado “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação”, defende que a qualidade da educação desejada deve ser estabelecida em sintonia com o projeto social que orientará a elaboração de uma política nacional. A educação deve ser compreendida como um fenômeno social, no qual diferentes indivíduos, contextos, instituições e dinâmicas formativas se inter-relacionam e se concretizam por meio de processos sistemáticos e não sistemáticos. Como destaca o documento: “A educação é intrinsecamente articulada às relações sociais mais amplas, podendo contribuir tanto para sua manutenção, como para sua transformação” (Brasil, 2014c, p. 52).

A proposta da Conae 2014 é uma qualidade referenciada no social:

Quanto à qualidade, trata-se de conceito complexo que pressupõe parâmetros comparativos para o que se julga uma boa ou má qualidade nos fenômenos sociais. Como atributo, a qualidade e seus parâmetros integram sempre o sistema de valores da sociedade e sofrem variações de acordo com cada momento histórico, de acordo com as circunstâncias temporais e espaciais. Por ser uma construção humana, o conteúdo conferido à qualidade está diretamente vinculado ao projeto de sociedade, relacionando-se com o modo pelo qual se processam as relações sociais, produto dos confrontos e acordos dos grupos e classes que dão concretude ao tecido social em cada realidade (Brasil, 2014c, p. 52).

Dessa forma, nesse documento, que deveria subsidiar a elaboração do PNE 2014, defende-se que “uma educação de qualidade” é aquela que colabora com a formação integral dos estudantes, abrangendo aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, preparando-os para desempenhar seu papel como cidadãos no mundo, sendo, portanto, uma qualidade referenciada

no contexto social (Brasil, 2014, p. 64). Nesse contexto de arenas de disputa, o Plano Nacional de Educação trata do tema qualidade da educação, contemplando a Educação Superior nas Metas 12, 13 e 14, conforme Quadro 16, que destaca a qualidade no PNE e o financiamento necessário para sua efetivação.

Quadro 16 - O tema da qualidade da Educação Superior - PNE 2014-2024

Artigo/Meta	Caput/Inciso/Estratégia/Anúncio	Categoria
Artigo 2º	IV – melhoria da qualidade de educação	Educação Básica e Superior
	VIII – avaliação do padrão de qualidade	Financiamento
Meta 12	Caput - qualidade da oferta e expansão Educação Superior	Educação Superior
	12.14) melhoria da qualidade da educação básica (na formação em nível superior)	
	12.18) qualidade da educação básica (por meio da expansão para atender a demanda a ser formada)	
	12.19) qualidade da decisão	
Meta 13	Caput - qualidade da Educação Superior	Educação Superior
	13.4) qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas	
	13.5) elevar o padrão de qualidade das universidades	
Meta 20	20.1) padrão de qualidade nacional	Financiamento

Fonte: Elaborado pela autora com base em Filipe e Bertagna (2015).

De acordo com Filipe e Bertagna (2015), aparentemente a Lei avança na debatida problemática da qualidade educacional, no que se refere à ampliação de recursos. Porém, a noção de investimento público em educação abre espaço para o repasse de recursos públicos para o setor privado. Além disso, “ao debruçarmos sobre o referido dispositivo legal, chegamos à conclusão de que a dimensão da qualidade está atrelada a indicadores passíveis de medição em testes padronizados pelas avaliações externas” (Filipe; Bertagna, 2015, p. 50).

As autoras esclarecem que não são contrárias ao uso de avaliações em larga escala no campo educacional; entretanto, defendem que esses instrumentos não devem ser os únicos considerados na promoção da qualidade da educação. Conforme Filipe e Bertagna (2015, p. 50), é fundamental que tais avaliações sejam complementadas por outras formas de avaliação que considerem aspectos mais amplos e contextuais do processo educativo, garantindo uma visão mais holística e inclusiva da qualidade educacional.

No entanto, o PNE confere um papel central às avaliações externas em larga escala no monitoramento e aprimoramento da qualidade educacional no Brasil. A proposta de avaliação da qualidade no PNE, ao incluir referências às avaliações em larga escala para a Educação Básica e Superior, contrapõe as diretrizes deliberadas pela Conae 2014, que defendem uma avaliação educacional emancipatória e diagnóstica. Essas diretrizes visam a melhorar a qualidade dos processos educativos e formativos, além de promover políticas públicas que

respeitem as peculiaridades regionais e garantam a consolidação de uma educação de qualidade social.

A Conae 2014 defende que a avaliação educacional deve ser fundamentada em uma concepção formativa, considerando os diferentes espaços e atores envolvidos, além de articular-se com indicadores de qualidade. Para isso, é necessário considerar aspectos qualitativos e contextuais.

Outros estudiosos, como Sousa (2023) destacam que a abordagem da qualidade é explicitamente mencionada nas metas 12 e 13, e de maneira indireta na meta 14, que enfatiza a qualificação por meio do aumento do número de pós-graduandos em nível *stricto sensu*:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a **qualidade da oferta** e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

12.19) reestruturar com ênfase na melhoria de prazos e **qualidade da decisão**, no prazo de 2 (dois) anos, os procedimentos adotados na área de avaliação, regulação e supervisão, em relação aos processos de autorização de cursos e instituições, de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores e de credenciamento ou credenciamento de instituições, no âmbito do sistema federal de ensino;

Meta 13: **elevar a qualidade da Educação Superior** e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

13.4) **promover a melhoria da qualidade** dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - Conaes, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência;

13.5 **elevar o padrão de qualidade** das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação *stricto sensu* (Brasil, 2014a, p. 73-75, grifo nosso)

A Meta 12 do PNE, que visa à expansão da oferta e do atendimento na Educação Superior, destaca a necessidade de "assegurar a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público" (Brasil, 2014). Portanto, mesmo sem utilizar expressões como "padrão" ou "parâmetro de qualidade", estabelece-se um critério mínimo de participação do segmento público na expansão da oferta, considerado um elemento garantidor de qualidade (Azevedo; Caseiro, 2022).

Por outro lado, ao abordar a expansão da oferta, é possível relacionar a Meta 12 do PNE com o inciso VIII do Art. 2º do mesmo plano, que propõe o "estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB),

que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade" (Brasil, 2014). Azevedo e Caseiro (2022) assinalam que a expansão da oferta e do acesso à Educação Superior deve respeitar a qualidade, garantindo certos parâmetros (como pelo menos 40% das novas matrículas sendo oferecidas por instituições públicas) e respeitando padrões de qualidade e equidade. No entanto, Sousa *et al.* (2023, p. 140) consideram que essa meta possibilitou a “flexibilização para facilitar a expansão das IES privadas-mercantis e da modalidade a distância (Decreto n. 9.910, de 10 de julho de 2019; Decreto n. 10.287/2020; Decreto n. 10.382/2020)”.

Outro aspecto, trazido por Ikuta (2021), diz respeito ao Decreto n. 9.235, editado em 2017, no Governo de Michel Temer. Essa normativa foi considerada uma nova versão do Decreto Ponte, uma vez que o revoga e trata novamente do exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições e cursos no sistema federal de ensino, “trazendo consolidações de normativas anteriores e algumas mudanças significativas” (Ikuta, 2021, p. 11). Em duas estratégias referentes à Educação Superior, traz a preocupação com a reestruturação dessas funções:

12.19) reestruturar com ênfase na melhoria de prazos e qualidade da decisão, no prazo de 2 (dois) anos, os procedimentos adotados na área de **avaliação, regulação e supervisão**, em relação aos processos de autorização de cursos e instituições, de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores e de credenciamento ou recredenciamento de instituições [...]

13.1) aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes [...], fortalecendo as ações de **avaliação, regulação e supervisão** (Brasil, 2014a).

Verifica-se que o PNE traz uma menção explícita a padrão de qualidade em sua estratégia 13.5, a qual propõe: “elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação *stricto sensu* ” (Brasil, 2014a).

Em relação à Meta 13, Assis, Amaral e Rolindo (2023) salientam que os indicadores de qualidade estão focados principalmente no sistema de avaliação e controle das instituições de Educação Superior. No entanto, essa abordagem reflete uma concepção limitada de qualidade, distanciando-se de uma perspectiva emancipatória. Na análise desses autores, a Meta 13 do PNE 2014-2024 pode ser considerada a menos exigente dentre as três metas para a Educação Superior, uma vez que os dados do Censo da Educação Superior de 2012 mostravam que (69,6%) já eram ocupadas por mestres ou doutores, sendo (32,3%) doutores.

Os autores concluíram que essa meta não se apresenta como um incentivo efetivo para a melhoria da qualidade da formação do corpo docente nas IES, públicas ou privadas, que ainda

não possuem percentuais satisfatórios de mestres e doutores em seus quadros. Além disso, o monitoramento dessa meta reduziu-se à titulação docente, cujos percentuais já estavam alcançados no primeiro ano do plano.

Ma, Caseiro e Mundim (2023) entendem que comparar os planos nacionais de educação com a política nacional de avaliação requer algumas ressalvas, considerando que, do ponto de vista administrativo, ambos ocupam níveis hierárquicos distintos e que suas unidades de análise, embora se sobreponham, não são idênticas. A política de avaliação da Educação Superior pode ser compreendida como um dos instrumentos de um PNE para o alcance de seus objetivos.

Segundo os autores, o Sinaes organiza a avaliação do sistema de Educação Superior em torno da qualidade das instituições e de seus cursos, enquanto os planos são mais abrangentes, pois consideram o sistema de Educação Superior como um todo. Como exemplo desse entendimento, mesmo que todos os cursos oferecidos no país alcancem a máxima qualidade, o sistema pode enfrentar escassez de vagas em áreas estratégicas de interesse nacional ou simplesmente não atender à demanda existente por Educação Superior. Nesse nível de análise, embora o Sinaes possa ser um instrumento para a realização desses objetivos, a reflexão sobre o sistema e como ele deve ser constituído encontra mais espaço nos planos nacionais de educação.

Nessa perspectiva, Ma, Caseiro e Mundim (2023) defendem que o tema da avaliação e regulação da Educação Superior deve ser abordado de maneira mais qualitativa nos Planos Nacionais de Educação, sem que seja necessária a obrigatoriedade de indicadores quantitativos. Isso não implica desistir de uma meta, mas sim estabelecer uma proposta que tenha como foco a busca contínua pelo aprimoramento das políticas de avaliação, regulação e financiamento da Educação Superior. Dessa forma, os autores elaboram um conjunto de recomendações para o terceiro PNE, considerando que “se o foco do primeiro PNE foi no aumento das vagas e o do segundo foi na expansão das matrículas, o foco do terceiro PNE deve ser no aumento do número de concluintes, com uma oferta de vagas orientada ao equilíbrio e à eficiência do sistema” (Ma; Caseiro; Mundim, 2023, p. 299).

No documento final da Conae 2024 (Brasil, 2024d), observa-se grande relevância atribuída ao termo qualidade, que aparece explicitamente em quatro eixos⁷⁰ da discussão, com

⁷⁰ Os quatro eixos são: Eixo 2 - A garantia do direito de todas as pessoas à educação de **qualidade social**, com acesso, permanência e conclusão, em todos os níveis, etapas e modalidades, nos diferentes contextos e territórios; Eixo 4 - Gestão democrática e **educação de qualidade** - regulamentação, monitoramento, avaliação, órgãos e mecanismos de controle e participação social nos processos e espaços de decisão; Eixo 5 - Valorização de profissionais da educação - garantia do direito à **formação inicial e continuada de qualidade**, ao piso salarial e carreira e às condições para o exercício da profissão e saúde; VI - Eixo 6 - Financiamento público da educação

destaque para a qualidade social: “O próximo PNE deverá ser um Plano garantidor de direitos e, por isso mesmo, suas metas deverão ser estruturantes visando à garantia do direito à educação, básica e superior, com qualidade social” (Brasil, 2024d, p. 11).

Na análise da Conae, os retrocessos na agenda nacional, iniciados no governo Temer e aprofundados na gestão Bolsonaro, intensificaram políticas, programas e ações de caráter neoliberal e ultraconservador, intensificando ideias predominantes da extrema direita. Diversas políticas implementadas nos últimos anos não apenas marginalizaram o PNE, como se contrapuseram a ele. Além disso, a construção do Plano baseou-se no cumprimento das metas, em que o alcance das metas iniciais era fundamental para o progresso das subsequentes. Assim, o não cumprimento as metas iniciais comprometeu a execução de integral do Plano (Brasil, 2024d).

Portanto, o PNE para a próxima década não deve ser relegado a segundo plano, mas, ao contrário, deve ser implementado de forma rigorosa e democrática, constituindo-se no centro e na espinha dorsal das políticas educacionais, além de se configurar em um instrumento consensual de planejamento para a década e de mobilização da sociedade. “Há necessidade de maior coesão, coerência e funcionalidade para o cumprimento do dever de garantia do direito à educação pública, democrática, com qualidade social, ancorada na igualdade e equidade” (Brasil, 2024d, p. 31).

Dessa forma, a coerência entre o PNE e o Sinaes é fundamental. Conforme definido em lei, o Sinaes deve ter como finalidades a melhoria da qualidade da Educação Superior, a orientação da expansão de sua oferta, o aumento permanente de sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de Educação Superior. Isso deve ser realizado 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, visando à garantia do direito educacional, à melhoria dos processos educativos e à redução das desigualdades e assimetrias educacionais (Brasil, 2024d).

Essa proposta apresentada pela Conae reflete o que é ideal tanto no processo do Sinaes quanto do PNE. No entanto, a articulação entre os processos de avaliação e de regulação, que deveria garantir a coesão entre as metas do PNE e as diretrizes do Sinaes, frequentemente esbarra em contradições práticas. As incoerências entre os objetivos delineados pelo PNE e a

pública, com controle social e garantia das condições adequadas para a **qualidade social** da educação, visando à democratização do acesso e da permanência (Brasil, 2024d, p. 15, grifo nosso).

prática de sua implementação, especialmente no que se refere à relação com o Sinaes, refletem uma tensão contínua entre a idealização de políticas educacionais e a realidade concreta de sua execução.

A pressão por *rankings* e a ênfase na visibilidade institucional muitas vezes geram incentivos perversos, em que as instituições buscam otimizar seus resultados nos indicadores avaliativos, em vez de focarem na qualidade integral de seus processos educativos e na contribuição para o desenvolvimento social. Essa contradição enfraquece o potencial transformador das políticas educacionais e limita o alcance das metas estabelecidas pelo PNE, prejudicando a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

Portanto, há a necessidade de reavaliar os instrumentos e as práticas de avaliação, ou seja, realizar meta-avaliação para reorientar o processo para que o Sinaes seja um aliado na implementação das metas do PNE, assegurando que a Educação Superior seja avaliada não apenas por seus números, mas por sua responsabilidade social.

3.5 Síntese parcial

Este capítulo examinou os processos de avaliação, de regulação e de supervisão propostos pelo Sinaes. Sob uma perspectiva dialética, esses processos revelam contradições intrínsecas, sendo, contudo, considerados elementos interdependentes em constante evolução, que se relacionam de forma contraditória, mas, ao mesmo tempo, complementar.

O modelo de avaliação adotado pelo Sinaes busca conciliar duas funções distintas: a avaliação formativa e a regulação estatal. Enquanto a avaliação formativa visa melhorar continuamente a qualidade da educação, a regulação busca estabelecer normas e padrões a serem seguidos, o que pode limitar a autonomia das instituições e a diversidade de práticas pedagógicas. Outra contradição diz respeito à relação entre Estado e mercado na regulação da Educação Superior. O Sinaes busca estabelecer um equilíbrio entre a regulação estatal e a autonomia das instituições, mas essa relação é muitas vezes marcada por conflitos e tensões, especialmente quando se trata da comercialização da educação e da influência do mercado na definição da qualidade.

Adicionalmente, a relação entre Estado e mercado na regulação da Educação Superior reforça essas questões. Em contextos nos quais a educação é tratada como bem público, o Estado tende a assumir maior protagonismo na definição da qualidade e na promoção do acesso. Já em modelos orientados pelo mercado, prevalecem métricas quantitativas e competitivas, muitas vezes dissociadas das realidades locais e da missão social das IES. A concepção de

qualidade, nesse cenário, também se fragmenta: entre abordagens baseadas em indicadores objetivos (como CPC e IGC) e visões mais qualitativas e contextuais, que valorizam os projetos pedagógicos, as trajetórias institucionais e os efeitos sociais. Assim, qualquer modelo avaliativo não pode ser neutro, ou seja, reflete escolhas políticas, ideológicas e institucionais.

Além disso, discutiu-se o conceito de qualidade, considerando a política de avaliação da Educação Superior. A partir das disputas e da complexidade em torno da política avaliativa, analisou-se a polissemia do termo qualidade, que, associado à avaliação, está no centro de intensa disputa. Logo, depende de concepções diferenciadas, expressas ou implícitas, que orientam a avaliação.

Dessa forma, a análise dos processos de avaliação, de regulação e de supervisão do Sinaes sob uma perspectiva dialética permite compreender contradições e desafios presentes nesses processos, bem como a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva na busca por uma Educação Superior de qualidade e socialmente relevante.

Também se discutiu a qualidade da educação no PNE. A política de avaliação da Educação Superior pode ser compreendida como um dos instrumentos do PNE, para o alcance dos seus objetivos. A abordagem da qualidade da Educação Superior no PNE é ampla e multifacetada e envolve diversos aspectos, destacando-se, principalmente, a avaliação, a regulação, a expansão do acesso, a promoção da inclusão e a garantia de financiamento adequado. O PNE vigente (2014-2024) tem como diretriz a “melhoria da qualidade da educação”, tratando desse tema na Educação Superior nas metas 12, 13 e 14.

Após a exposição sobre o conceito em questão, fica evidente que existem várias visões e que essas não podem ser tratadas separadamente. Verificou-se que o termo "qualidade" é amplamente mencionado na legislação que normatiza a Educação Superior brasileira; entretanto, não há uma concepção explícita e clara do termo no aparato legal analisado. Nesse sentido, a qualidade é um conceito em constante mutação, no qual a revisão contínua da legislação reflete o ajuste de forças entre diferentes esferas de atuação.

A regulação e a supervisão, por sua vez, são responsabilidades do MEC e de órgãos colegiados, como a Conaes. Esses órgãos têm a função de garantir o cumprimento das normas e diretrizes estabelecidas para o funcionamento das IES, visando assegurar a qualidade e a relevância social dos cursos oferecidos. Nesse contexto, a qualidade da educação no Sinaes é uma preocupação central, pois está diretamente relacionada à efetividade das políticas educacionais e ao desenvolvimento da sociedade brasileira.

Conforme sugerem Azevedo e Caseiro (2022), adotar um conceito de qualidade que considere sua complexidade, polissemia, falta de consenso e buscar compor o mosaico da

qualidade na Educação Superior de maneira abrangente, com dimensões que representem tanto uma visão econômica quanto social, parece ser mais adequado às responsabilidades e desafios das políticas de Educação Superior atuais.

De acordo com os autores, parece ser o momento de considerar a qualidade em uma perspectiva cada vez mais pluralista e diversificada. Estabelecer dimensões de qualidade na ES que contemplem tanto uma visão econômica quanto uma visão social exige uma abordagem integradora, crítica e contextualizada, que reconheça os múltiplos papéis da universidade na sociedade contemporânea. Assim, para avançar em direção a uma concepção mais pluralista de qualidade, torna-se necessário adotar dimensões que articulem tanto os critérios da racionalidade econômica — como empregabilidade, inovação e eficiência — quanto os compromissos sociais da universidade — como inclusão, formação cidadã e responsabilidade social.

A proposta de Azevedo e Caseiro de adotar uma concepção de qualidade plural e abrangente na Educação Superior é, sem dúvida, um avanço em relação às abordagens reducionistas que historicamente hegemonizam as políticas avaliativas no Brasil. No entanto, ao se considerar os achados desta tese, é necessário tensionar tal proposta. A defesa de uma perspectiva pluralista da qualidade corre o risco de permanecer no plano da retórica se não vier acompanhada de uma crítica mais profunda à lógica neoliberal que estrutura o atual modelo de avaliação. Como demonstrado ao longo desta exposição, o Sinaes — embora fundado em uma concepção formativa — foi capturado por mecanismos tecnocráticos e mercadológicos que operam sob a lógica da concorrência, ranqueamento e padronização.

Nesse cenário, o reconhecimento da complexidade da qualidade, por si só, não é suficiente. É preciso disputar politicamente o sentido da avaliação, confrontando os interesses que a instrumentalizam como forma de controle e diferenciação institucional. A qualidade, para além de ser plural e contextual, precisa ser afirmada como um direito coletivo, vinculado à função pública da universidade e à produção de conhecimento crítico e socialmente referenciado. Portanto, ao mesmo tempo em que se reconhece o mérito da proposta de uma concepção ampla de qualidade, é fundamental identificar seus limites e reforçar que, sem uma ruptura com o paradigma regulatório-mercantil vigente, o pluralismo corre o risco de ser apenas um novo rótulo para antigas formas de desigualdade e subordinação institucional.

CAPÍTULO 4 – O SINAES NA UEG: PERCEPÇÕES DE COORDENADORES, DOCENTES E ESTUDANTES

[...] por que, apesar de tudo isso, o trabalho carrega consigo coágulos de sociabilidade, tece laços de solidariedade, oferece impulsão para a rebeldia e anseio pela emancipação? (Antunes)

O Objetivo deste capítulo é apreender, a partir da percepção dos coordenadores pedagógicos, dos docentes e dos estudantes, de que forma o Sinaes tem refletido na coordenação pedagógica, na docência e nos processos formativos dos estudantes dos cursos na UEG. Para isso, realiza-se uma análise do contexto e da trajetória histórica da UEG, destacando as características dessa instituição de Educação Superior, com base na revisão bibliográfica e documental. Além disso, aborda-se o desenvolvimento das políticas de avaliação na UEG, com foco nas particularidades de uma instituição estadual *multicampi* e submetida simultaneamente à avaliação pelo Sinaes e pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO).

Em seguida, os dados empíricos são analisados e interpretados, com fundamentação no materialismo histórico-dialético, que permite uma análise aprofundada e crítica das repercussões do Sinaes na IES, a partir das vozes dos sujeitos. Para os procedimentos de seleção, exploração e inferência dos resultados, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (1977), associada ao uso do software *Atlas.ti*⁷¹ para análise qualitativa. A Análise de Conteúdo seguiu as fases dos três polos cronológicos “1. A pré-análise; 2. A exploração do material; 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação” Bardin (1977, p. 95). O rigor e a validade dos achados da pesquisa resultam da coerência interna e sistemática entre essas fases proposta por Bardin, cuja síntese, de forma simplificada, é apresentada na Figura 10.

⁷¹ O *Atlas.ti* é um software para análise de dados qualitativos. “Recurso propício para o desenvolvimento de todas as etapas da Análise de Conteúdo de Bardin, facilitando o trabalho do analista e contribuindo processo de organização da análise dos dados (Silva Júnior e Leão, 2018). Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ciedu/v24n3/1516-7313-ciedu-24-03-0715.pdf>. Acesso em 06 abr. 2025.

Figura 10 - Sequência da técnica da análise de conteúdo – Bardin (1977)

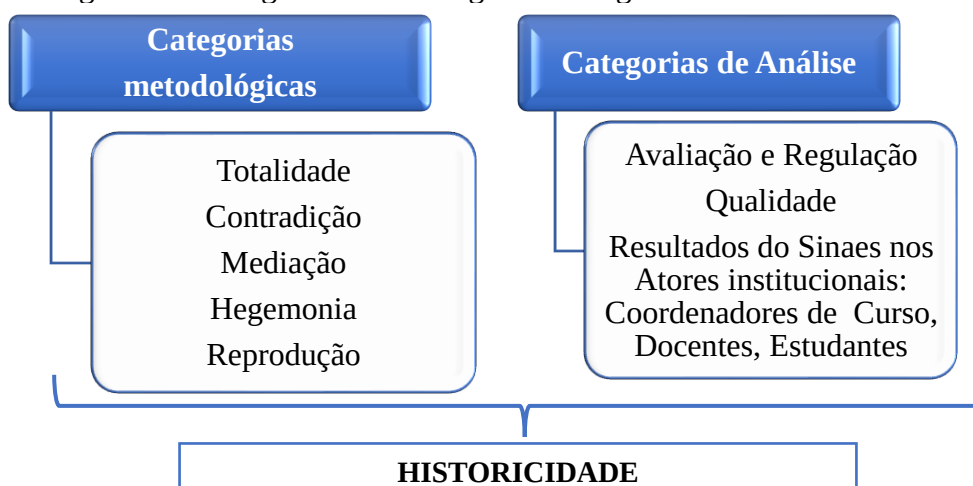


Fonte: Elaborado pela autora com base em Bardin (1977).

As categorias de análise foram elaboradas a partir do referencial teórico que fundamentou a pesquisa, considerando sua articulação interna e relação com a política de avaliação da Educação Superior. Conforme Bardin (2016, p. 120), “uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido.”

Essas categorias possibilitam, dialeticamente, o confronto entre a teoria e a empiria, além de favorecer a articulação das mediações entre o universal e o singular, o concreto e o abstrato, as partes e o todo. Esse processo resultou em novas concepções e focos de análises, em conformidade com o princípio do materialismo histórico-dialético, segundo o qual é necessário ir à essência do objeto estudado. Na Figura 10, apresentam-se as categorias metodológicas e as categorias de análise.

Figura 11 - Categorias metodológicas e categorias de análise - UEG



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

A análise não apenas reflete o contexto acadêmico e institucional, mas também é influenciada por dinâmicas sociais e históricas que moldam e são moldadas pelos resultados do Sinaes, possibilitando uma compreensão contextualizada das repercussões dessa avaliação na UEG e, em particular, na coordenação de curso, na docência e nos processos de formação dos estudantes. As categorias de análise proporcionaram, de maneira dialética, o confronto entre a teoria e a empiria, além de permitir a relação de mediações entre o universal e o singular, o concreto e o abstrato, e as partes e o todo, compreendidas como unidade e identidade dos contrários (Marx; Engel, 2007).

A perspectiva de análise, fundamentada no materialismo histórico-dialético, estabelece uma interconexão entre as categorias metodológicas e as empíricas. As categorias do método orientam a análise da realidade social a partir de uma perspectiva crítica e totalizante. Elas permitem compreender os fenômenos em sua dinâmica e historicidade, destacando a inter-relação entre as partes e o todo, bem como os processos de mudança que resultam das contradições internas de cada fenômeno. Ao reconhecer que os fenômenos sociais são produtos de processos históricos e estão em constante transformação, a categoria de historicidade permite capturar a dinâmica de mudança e continuidade que caracteriza o desenvolvimento da avaliação da Educação Superior.

Nessa perspectiva, incluiu-se a participação dos coordenadores de curso, dos docentes e dos estudantes, reconhecendo a importância de uma visão totalizadora e dialética das práticas institucionais, que são influenciadas por contradições tanto internas quanto externas ao contexto educacional da universidade. Esses sujeitos representam diferentes perspectivas e diferentes níveis de envolvimento no processo de avaliação institucional. Cada grupo desempenha um papel na implementação e nos efeitos das políticas de avaliação e suas percepções refletem as contradições, os avanços e os desafios que emergem da prática avaliativa na UEG.

A seleção da amostra ocorreu de forma não probabilística e intencional. De acordo com Gil (2008), a amostragem não probabilística é uma técnica de seleção de amostra, baseada em critérios de intencionalidade. Dessa forma, a escolha intencional dos participantes buscou garantir uma análise representativa dos diferentes atores envolvidos na avaliação, o que possibilitou comparar os dados a partir de diferentes pontos de vista. A Quadro 17 traz as informações sobre os participantes da pesquisa por categoria, de acordo com o instrumento de coleta de dados, bem como os dados do universo de pesquisa.

Quadro 17 - Sujeitos da Pesquisa

Instrumento de coleta de dados	Categorias	Universo de Pesquisa	Número de Participantes	%
Questionário <i>google forms</i>	Coordenadores de curso	17	11	64,7
Questionário <i>google forms</i>	Docentes	289	70	24,2
Questionário <i>google forms</i>	Estudantes	2426	533	21,9

Fonte: Elaborado pela autora com base em BI UEG, 2024 e dados da pesquisa.

Analisando-se o quantitativo de sujeitos da amostra, observa-se que, quanto aos coordenadores de curso, a amostra ficou bastante representativa, com 64,7%. No que se refere ao número de docentes e de estudantes, a amostra correspondeu a 24,2% e 21,9%, respectivamente. Entretanto, considerando-se a distribuição destes sujeitos entre os cursos em análise, pode-se considerá-la representativa.

De acordo com Gil (2008), em pesquisas de natureza social e educacional, a amostra não precisa necessariamente reproduzir exatamente a composição do universo estudado, dependendo unicamente de critérios do pesquisador, desde que assegure a representatividade dos principais grupos envolvidos e permita captar a diversidade de suas experiências e opiniões. Além disso, para Severino (2007), a adequação da amostra deve ser avaliada considerando-se sua capacidade de atender aos objetivos do estudo, mais do que pela simples equivalência proporcional ao universo.

Neste trabalho, a seleção dos sujeitos considerou a técnica da amostragem intencional, método não probabilístico no qual os sujeitos são escolhidos a partir de características consideradas relevantes para o problema de pesquisa (Gil, 2008; Marconi; Lakatos, 2017). A escolha de coordenadores, docentes e estudantes dos cursos pesquisados objetivou garantir a representatividade dos distintos papéis acadêmicos envolvidos no processo formativo, respeitando, ainda, a diversidade de experiências entre as unidades analisadas.

A partir dessa proposta de análise e discussão dos dados, é possível observar o fenômeno para além da aparência, conforme Marx (2017, p. 880), “[...] toda a ciência seria supérflua se a forma de manifestação [aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente.”

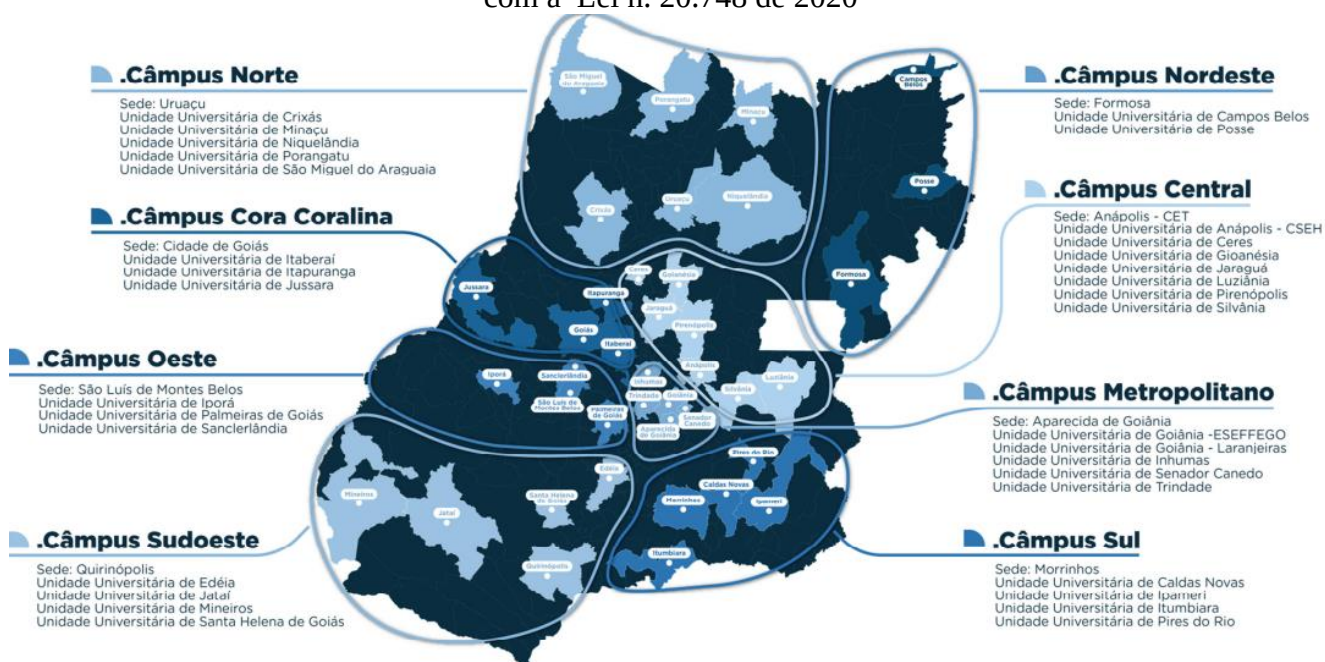
4.1 Lócus da pesquisa: UEG

O tema deste estudo está situado no campo das políticas públicas de Avaliação da Educação Superior, tendo como universo de Pesquisa a UEG. Criada no ano de 1999, a UEG é uma instituição de fundamental importância para o governo e para o desenvolvimento do Estado (Oliveira; Ferreira, 2008).

Botelho (2016) destaca que a principal característica da instituição é a interiorização, por estar presente em todas as regiões do estado de Goiás. A problematização ratifica a pertinência do estudo, considerando os poucos resultados sobre o *locus* da investigação em pesquisas realizadas por outros pesquisadores. Outro aspecto a ser considerado são as possíveis contribuições para as políticas públicas de Educação Superior, tanto para a própria instituição pesquisada quanto para outras que apresentam características similares.

Nesse contexto, as mudanças estruturais da UEG ganham relevância, especialmente após a sanção da Lei n. 20.748 — Reforma Administrativa da UEG, em 2020 (Goiás, 2020). Entre as principais alterações estão a redução do número de câmpus, que passou de 41 para 8, o que evidencia a necessidade de avaliar os impactos dessas transformações sobre a instituição e sobre o ensino superior no estado.

Figura 12 - Distribuição geográfica dos câmpus e unidades universitárias da UEG de acordo com a Lei n. 20.748 de 2020



Fonte: UEG, 2023.

Nesse reordenamento, a UEG reduziu de 41 para 8 câmpus, e os demais 33 passaram a unidades universitárias subordinados à sua respectiva região. De acordo com Rafael Borges, à época Reitor da UEG, na prática, isso significou que cada unidade ficou subordinada a um determinado câmpus correspondente à sua região. Um dado importante é que, para a escolha de quais unidades permaneceriam como Câmpus, Rafael Borges relatou que foram usados diversos critérios, entre eles o tamanho da unidade, o número de docentes e as notas nas avaliações como o Enade demonstrando, assim, a influência dos resultados do Sinaes na tomada de decisão (Torres, 2023).

Outra mudança, ocorrida em 2020, foi a criação de cinco Institutos Acadêmicos com um diretor responsável e coordenadores setoriais (Torres, 2023). Dessa forma ficaram assim estruturados: 1) Instituto Acadêmico de Ciências Agrárias e Sustentabilidade; 2) Instituto Acadêmico de Ciências a Saúde e Biológicas; 3) Instituto Acadêmico de Ciências Sociais Aplicadas; 4) Instituto Acadêmico de Ciências Tecnológicas; 5) Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas. Os Institutos Acadêmicos da UEG têm como objetivo a formação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento e organizam-se em torno dos cursos de áreas afins. Sua função é integrar a Administração Central aos coordenadores de cursos e estes aos docentes que atuam nos câmpus e nas unidades universitárias (Definição [...], 2024).

Destaca-se que a UEG é uma instituição de relevância para a sociedade e desempenha um papel fundamental na redução das desigualdades regionais do Estado de Goiás, especialmente em localidades em que há escassez de setores produtivos e ausência de serviços públicos essenciais, conforme registrado por Abreu (2017, p. 173),

A UEG se revela como uma instituição que diminui esse vazio, gerando alguns empregos diretos e formando pessoas que não teriam, na localidade, outra oportunidade de formação. Nesse sentido, a UEG contribui para a democratização do acesso e a inclusão social, visto que sua capilaridade alcança grande parte do território goiano.

Esse dado confirma a relevância da instituição no contexto de acesso e de permanência das camadas de menor poder aquisitivo, nessa modalidade de ensino.

4.1.1 Contexto e histórico da UEG

A UEG foi criada da incorporação de 28 faculdades isoladas com o principal objetivo de atender à demanda reprimida existente no interior do Estado, especialmente no que se refere

à formação de professores da educação básica que atuavam na rede pública estadual e municipal (Botelho, 2016).

A Lei Estadual n. 13.456/1999 regulamentou um amplo processo de reforma administrativa em Goiás, transformando a UNIANA na UEG, formalizado em 16 de abril de 1999, no início da gestão do governador Marconi Perillo (Campos, 2019). Das 29 Unidades Universitárias (UnU), apenas 13 dessas unidades estavam em pleno funcionamento, ofertando cursos regularmente por meio de processo seletivo, enquanto as demais existiam apenas na legislação, sem atividades acadêmicas efetivas (Moreira, 2007).

A análise de Dourado (2001) sobre as autarquias estaduais aplica-se à criação a UEG. Segundo o autor, muitas dessas instituições, embora formalmente criadas por lei, não foram efetivamente implantadas. Essa rápida expansão foi, sem dúvida, impulsionada por apelos e compromissos eleitorais, nos quais os critérios técnicos eram frequentemente negligenciados pelos órgãos responsáveis pela fiscalização, especialmente pelo Conselho Estadual de Educação. De modo geral, a implementação dessas faculdades foi insatisfatória, carecendo de condições básicas para seu funcionamento. Em muitos casos, os espaços físicos eram provisórios, inexistia um plano de carreira e de qualificação dos docentes, além de total ausência ou improvisação de bibliotecas. Essas instituições, em sua maioria, contavam com um corpo docente insuficiente e pouco qualificado (Dourado, 2001).

A criação da UEG configura-se como um movimento singular no cenário das políticas educacionais brasileiras daquele período, influenciadas pelo neoliberalismo. Conforme Silva Júnior e Sguissardi (2020), na década de 1990, o contexto político e econômico era marcado por um forte movimento de privatização, desregulamentação e redução do papel do Estado em setores como educação, saúde e infraestrutura. Durante esse período, o Brasil passou por reformas que incentivaram a mercantilização da Educação Superior, com o crescimento expressivo das instituições privadas e a redução do investimento na educação pública.

Nesse cenário, a criação da UEG contrariou essa tendência, ao expandir a Educação Superior pública em Goiás, promovendo a interiorização da oferta educacional. Assim, a UEG consolidou-se como uma estratégia de inclusão social e de desenvolvimento regional, reafirmando o papel do Estado como provedor de educação pública e gratuita, em um contexto em que a lógica predominante favorecia a atuação do setor privado.

De acordo com Goulart (2018), a UEG refletia, em certa medida, a estrutura e o modo de funcionamento das antigas autarquias e da UNIANA. Essas instituições de ensino superior eram autônomas e possuíam pouca ou nenhuma relação entre si. Não havia um sistema superior

estadual que organizasse diretrizes para unificar ou aproximar seus projetos pedagógicos, currículos, metodologias, calendários, entre outros aspectos.

Abreu (2017) esclarece que a Lei Estadual n. 11.655, de 26 de dezembro de 1991, que trata da estrutura organizacional básica do Poder Executivo, autorizou o governador Iris Rezende a criar a UEG como uma autarquia, incorporando faculdades isoladas. Embora essa lei tenha sido aprovada pela Assembleia Legislativa e proposta pelo Poder Executivo, não foi implementada imediatamente. A autorização para a criação da UEG existia desde 1991, mas a universidade só foi efetivamente criada em 1999, durante o governo de Marconi Perillo, sucessor e adversário de Iris Rezende, dentro de um contexto de reformas administrativas e modernização do Estado (Abreu, 2017).

A criação e o desenvolvimento da UEG podem ser compreendidos a partir da dialética, pois refletem um movimento constante de tensões e superações entre diferentes concepções de educação, políticas públicas e interesses sociais. Conforme Moreira (2007), a UEG é uma instituição em permanente evolução, sensível às contradições sociais e políticas que marcam sua trajetória. Foi fundada em um contexto de fragilidade e enfraquecimento das instituições públicas de Educação Superior no Brasil, quando o financiamento das instituições públicas era limitado e privilegiava-se a expansão do setor privado.

Esse contexto é amplamente discutido por Sguissardi (2015) e Silva Júnior e Sguissardi (2020), os quais analisam a expansão da Educação Superior no Brasil a partir da década de 1990 e evidenciam o favorecimento do setor privado em detrimento das instituições públicas. Durante esse período, o Estado brasileiro adotou políticas que limitaram a criação de novas universidades públicas e restringiram investimentos no ensino superior estatal, enquanto flexibilizava as regulamentações para o crescimento do ensino privado. Segundo Sguissardi (2015), essa estratégia resultou em uma expansão, na qual o acesso à Educação Superior se ampliou, principalmente por meio de instituições privadas, tornando a educação cada vez mais mercantilizada.

A criação da UEG foi resultado de uma luta histórica da sociedade goiana, especialmente dos estudantes, e reflete as contradições e perspectivas de uma sociedade em processo de consolidação de valores e formas de vida urbana. Ao longo da segunda metade do século XX, o Estado de Goiás passou por uma mudança significativa em sua composição populacional, com um aumento expressivo da população urbana, o que influenciou o contexto em que a UEG foi criada e se desenvolveu (Moreira, 2007).

Os estudos de Silva Júnior e Sguissardi (2020, p. 30) tratam a relação entre as reformas do Estado e sua influência na educação, destacando a “adoção de conceitos como

atividades não exclusivas do Estado e competitivas (entre elas a educação) [...]”. Dessa forma, o objetivo era implementar um modelo de gestão empresarial, diversificar as formas de financiamento público e instituir instrumentos de avaliação baseados em resultados quantitativos.

De acordo com Campos (2019), desde a criação da UEG, o Estado de Goiás passou por várias reformas administrativas, com um volume significativo a partir de 1999, quando novos ciclos de governo implementaram mudanças substanciais na legislação e na estrutura da gestão executiva do Estado. Essas reformas foram motivadas pelo desejo de modernizar a administração pública e refletiram a dinâmica política e de poder dos diferentes grupos envolvidos na gestão estadual.

Noletto (2018) argumenta que as reformas na administração pública de Goiás refletem um modo de gestão alinhado com a política partidária, visando à ocupação de espaços de poder na administração pública. Segundo a autora, isso atualiza um regime patrimonialista como forma legitimada de dominação política. As reformas implementadas buscaram tornar o Estado mais eficiente e racional, baseando-se na quantidade de capital político e simbólico dos grupos envolvidos. Isso resultou em diferentes níveis de negociação e estratégias entre os grupos políticos, influenciando a produção da legislação reformista.

Durante os dois mandatos do governador Marconi Perillo (1999-2002 e 2003-2006) e seu retorno ao governo (2011-2018), bem como no governo de Alcides Rodrigues (2007-2010), foram implementadas diversas etapas de reforma do Estado. No primeiro mandato de Perillo, a reforma administrativa foi aprovada pela Lei N. 13.456, em 16 de abril de 1999, reorganizando a administração direta, autárquica e fundacional⁷² do Poder Executivo. A Fundação Getúlio Vargas coordenou essa reforma, que visava racionalizar a estrutura e o funcionamento do Estado (Campos, 2019).

Para Campos (2019), uma das reformas significativas foi a criação, em 1999, do Programa de Qualidade no Setor Público do Estado de Goiás (PQG), um programa gerencial que buscava alcançar excelência na gestão dos órgãos e empresas estatais. Entre as medidas, a UEG foi criada e integrada ao PQG, vinculando-se ao processo de avaliação institucional. A UEG passou por diversas mudanças, incluindo a transição de fundação para autarquia e a implementação de um sistema de gestão pautada nos princípios da meritocracia.

⁷² Refere-se à reestruturação das fundações públicas estaduais, que são entidades dotadas de personalidade jurídica de direito público ou privado, criadas para desempenhar atividades de interesse social, típicas do Estado, mas com maior flexibilidade administrativa. Por meio desse processo, houve a incorporação das antigas faculdades isoladas e da UNIANA, dando origem à UEG, como parte da nova estrutura fundacional e organizacional do Estado.

A gestão gerencial e as reformas administrativas produziram efeitos significativos na UEG, incluindo dificuldades na concepção da universidade, na afirmação de sua identidade institucional e na definição do *habitus* gestor institucional⁷³. Essas reformas e a administração gerencial geraram desdobramentos que influenciaram a estrutura e o funcionamento da UEG, resultando em desafios para a formação da força de trabalho e para a oferta de formação tecnológica voltada ao desenvolvimento econômico regional, além de condicionar uma concepção de universidade orientada para a produção de conhecimento científico, artístico e cultural (Abreu Júnior, 2017).

Para Oliveira e Ferreira (2008), a concepção de universidade promovida pela UEG é emblemática, mesmo inserida no contexto da reforma do Estado no Brasil, de inspiração neoliberal e caracterizada pela redução do papel do Estado nas políticas públicas sociais, especialmente educacionais, a instituição conseguiu expandir-se e promover a interiorização de maneira significativa. Para esses autores, apesar da sua expansão, a criação da UEG, nesse contexto, resultou em uma falta de clareza quanto à sua concepção de universidade e função social, além de gerar dificuldades na compreensão de sua identidade institucional tanto em nível regional quanto nacional.

Nesse cenário de reformas, em nível federal, Campos (2019) esclarece que a UEG foi criada em um tempo de importantes transformações político-administrativas ocorridas no estado de Goiás durante o governo do “Tempo Novo”⁷⁴. Esse governo reunia diferentes grupos, alguns com visões antagônicas sobre os caminhos a serem seguidos, o que gerou contradições que influenciaram a história da UEG.

A criação da universidade enfrentou fortes resistências, tanto no interior quanto fora do governo. Destaca-se que algumas faculdades isoladas, especialmente a Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás (Eseffego) e a Faculdade Cora Coralina, localizada na Cidade de Goiás, posicionaram-se contrariamente à constituição de uma universidade cuja sede seria em Anápolis, e não na capital, Goiânia. Essa discordância extrapolava a mera questão geográfica, evidenciando, em seu pano de fundo, antigas disputas políticas e institucionais entre a então Universidade Estadual de Anápolis e as demais faculdades estaduais (Moreira, 2007).

⁷³ Segundo Noletto (2018, p. 22), “o que se compreende por *habitus* gestor é o modo como a instituição expressa no cotidiano das ações o que está impregnado de suas concepções, princípios, intenções, representações e práticas a partir da gestão universitária.”

⁷⁴ Referência ao Slogan do governo Marconi Perillo, que governou o Estado de Goiás de 1999 a 2018. Marconi: O Goiás do Tempo Novo de 1998 é o novo Goiás em 2018. Disponível em: <https://www.aredacao.com.br/noticias/97947/marconi-o-goias-do-tempo-novo-de-1998-e-o-novo-goias-em-2018>. Acesso em 15 mar. 2025.

Oliveira e Ferreira (2008) esclarecem que a universidade surgiu a partir da “integração das várias IES estabelecidas em diversas cidades do Estado de Goiás, a UEG organizou-se como uma universidade multicampi, com sede central no campus da antiga UNIANA, em Anápolis.” O Parecer CEE n. 009/2002 de 28/01/2002 destaca que o processo da UEG

[...] não tratou da criação de uma nova Universidade, mas da transformação de uma Universidade em outra, o que, na teoria e na prática, resulta tão somente em uma mudança de denominação de Universidade Estadual de Anápolis para Universidade Estadual de Goiás (Goiás, 2002, p. 132).

Além dos problemas de infraestrutura, qualificação funcional e falta de servidores efetivos, a "nova" instituição teria que lidar com as divergências entre as recém-criadas unidades universitárias, que apresentavam realidades de funcionamento muito distintas (Carvalho, 2013). Nesse aspecto, Dourado e Oliveira (2001) esclarecem que

havia grandes diferenças institucionais, especialmente em termos de titulação acadêmica, qualidade de ensino, gestão e infraestrutura física e patrimonial e que, portanto, a integração prejudicaria a única universidade estadual existente até então (UNIANA) ou aquelas faculdades que estavam mais próximas ao patamar de um centro universitário. A junção dessas instituições, tomando a legislação federal e a realidade das IES estaduais como parâmetros, as colocaria na condição de faculdades integradas ou, no máximo, de um centro universitário (2001, p. 74).

Por outro lado, também houve a intenção de facilitar o acesso à Educação Superior para os goianos que enfrentam dificuldades para estudar, seja devido à falta de opções em sua região ou à impossibilidade de se deslocar para outros centros urbanos (Novaes, 2004). "De acordo com o plano de governo, o acesso ao ensino superior foi elevado à condição de política pública. No entanto, o que deveria ser uma política de Estado acabou se transformando em uma política de governo [...]" (Campos, 2019, p. 118).

Em 2024, a universidade atende a 41 municípios. Na graduação, oferece ensino presencial e a distância nas modalidades de licenciatura, bacharelado e superior de tecnologia; na Pós-Graduação, disponibiliza diversos cursos *lato sensu* e *stricto sensu*. São 15 mestrados, 2 mestrados profissionais e 2 doutorados. A UEG está sediada no município de Anápolis (GO) e possui alcance acadêmico em oito regiões do Estado, estruturado por meio de câmpus e Unidades Universitárias (UnU) presenciais, além de polos de Educação a Distância (EaD). Essa presença se estende a todas as microrregiões de Goiás, conforme definido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conferindo à UEG a condição de única

universidade pública estadual de Goiás, um papel estratégico na interiorização do acesso, das condições, dos processos e dos resultados da Educação Superior pública, além do desenvolvimento científico, tecnológico e da inovação promovidos desde o âmbito local nos municípios (Sobre a UEG, [s.d]).

A expansão da Universidade Estadual de Goiás tem sido significativa ao longo dos anos, com a criação de novos cursos e campus em diferentes regiões do Estado. Essa expansão trouxe desafios importantes para a avaliação da Educação Superior vinculada ao Sinaes. Um dos principais desafios está relacionado à garantia da qualidade do ensino. Com a ampliação da oferta de cursos e vagas, é fundamental assegurar que a infraestrutura, os recursos humanos e os métodos de ensino estejam adequados para proporcionar uma formação de qualidade aos estudantes em todas as unidades da universidade (UEG-PDI, 2023).

Deve se considerar que a diversidade de realidades regionais presentes nos diferentes câmpus da universidade também representa um desafio para a avaliação as UEG. Outro desafio importante é garantir a participação efetiva de toda a comunidade acadêmica no processo de avaliação institucional. Isso inclui não apenas os docentes e discentes, mas também os técnicos administrativos e a sociedade civil. A avaliação deve ser um processo democrático e participativo, que contribua efetivamente para o aprimoramento contínuo da qualidade da Educação Superior na UEG (Arantes, 2022).

4.1.2 Políticas de avaliação na UEG

As universidades brasileiras, mantidas pelos governos estaduais, desempenham um papel significativo na região em que estão inseridas, exercendo influência nos aspectos políticos, econômicos, sociais e de inovação, bem como nos fluxos de renda e emprego locais, devido à repercussão da produção de conhecimento científico, tecnológico e cultural que elas geram (Brandalise; Silva; Santana, 2023). Nesse contexto, a regionalização das IES, conforme as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação e pelas Secretarias/Superintendências de Ensino Superior locais, está em consonância com o princípio da equalização de oportunidades educacionais mencionado no Art. 211 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Embora as universidades estaduais sejam financiadas e supervisionadas pelas políticas de cada Estado, e não estejam vinculadas ao sistema federal de ensino, os amplos poderes normativos da União têm reduzido a eficácia das normas de descentralização e de autonomia no processo educacional dessas instituições (Ranieri, 2000). Para a autora, "chama a atenção o fato de a União ser, ao mesmo tempo, o ente que define, implementa e avalia a política pública,

embora esteja prevista, expressamente, a cooperação dos demais entes federados no processo de avaliação.” Aos Estados, cabem os poderes normativos e administrativos inerentes à organização dos respectivos sistemas, a serem exercidos em consonância com as diretrizes e os planos nacionais de educação, do que resulta uma ampla margem de autonomia (Ranieri, 2000, p. 248).

Em relação às políticas de avaliação institucional, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2023-2028 da UEG, considera os impactos da pandemia de Covid-19 e da transição institucional ocorrida entre 2019 e 2021, resultando em uma nova configuração acadêmica e um novo perfil funcional. Essas mudanças exigiram da instituição uma revisão de seu projeto de avaliação institucional para atender às dimensões especificadas na Lei 10.861/2004 (PDI, 2023/2028).

Quadro 18 - Políticas acadêmicas para avaliação institucional na UEG

1. Promoção da avaliação institucional como prática continuada e descentralizada na UEG, alcançando docentes, discentes, técnicos e gestores da Reitoria, Câmpus e Unidades Universitárias, assim como egressos e sociedade para desenvolvimento institucional desde os colegiados de curso.
2. Integração de resultados da avaliação institucional formativa e somativa continuada da graduação e da pós-graduação com a gestão acadêmica, para promoção da qualidade.
3. Produção e publicação de dados sobre a situação e o desempenho da agenda acadêmica da UEG de forma aberta e acessível à sociedade, garantindo a democratização de informações institucionais.
4. Priorização dos processos avaliativos institucionais em planejamento da UEG, com incentivo a ações de gestão acadêmica a partir de resultados de avaliação interna e externa.
5. Diálogo institucional permanente entre agentes de avaliação institucional na UEG e os órgãos externos de avaliação da Universidade.
6. Desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre fluxo e rendimento acadêmico em cursos da UEG e difusão de seus resultados.

Fonte: PDI UEG (2023-2028, p. 48)

O PDI 2023-2028 define que as políticas mencionadas devem ser consideradas na definição e no detalhamento dos procedimentos avaliativos de alcance institucional da universidade, abrangendo metodologias, formulários, sistemas de informação, modelo de gestão e governança do processo e dos dados de avaliação, além das ações de análise, difusão e uso dos resultados. Nesse mesmo contexto, essas políticas devem considerar a Comissão Própria de Avaliação da UEG como órgão de referência para sua operacionalização, assegurando que sua composição inclua representantes do corpo docente, técnico-administrativo, discente e da sociedade civil organizada.

Ainda que o PDI trate da representatividade na composição da CPA, a análise dos processos avaliativos na UEG não pode dissociar-se das transformações institucionais que afetaram a organização desse órgão ao longo dos últimos anos. Historicamente, a CPA da UEG contou com a participação de representantes de todos os câmpus e unidades universitárias, o

que assegurava uma composição mais democrática e diversa, capaz de refletir as múltiplas realidades que caracterizam a universidade.

Para Goulart (2018), a autoavaliação realizada entre 2003 e 2011 apresentava caráter processual e formativo, combinando diferentes instrumentos para mensurar com maior assertividade os diversos aspectos da instituição, podendo ser utilizada também como diagnóstico. A partir de 2011, a UEG iniciou um novo ciclo de avaliação institucional, com a criação da Gerência de Avaliação Institucional (GerAI), vinculada à reforma administrativa do Governo de Goiás _ Lei nº 17.257/2011 (Goiás, 2011). Essa gerência foi responsável por coordenar e organizar o processo avaliativo no âmbito da universidade, incorporando as diretrizes do Sinaes e das normativas específicas posteriormente publicadas pelo Inep. No entanto, as reformas implementadas a partir desse período também trouxeram um retorno a posturas e enfoques próprios de um paradigma técnico-burocrático, distanciando-se da perspectiva crítica e formativa inicialmente defendida (Botelho, 2016; Nascimento, 2008).

Até 2020, a CPA/UEG possuía uma estrutura descentralizada, com extensão nas Unidades Universitárias (CPA/UnU) e na Administração Central (CPA/AC), assegurando autonomia no exercício de suas funções e garantindo a representatividade das diversas realidades institucionais no processo de autoavaliação (UEG, 2016). Essa configuração permitia que as especificidades acadêmicas, científicas, estruturais e logísticas de cada câmpus fossem consideradas nas análises avaliativas, respeitando a natureza multicampi e heterogênea de suas unidades.

Contudo, na reforma de 2020, Lei n. 20.748, de 17 de janeiro de 2020 (Goiás, 2020), a estrutura da CPA foi alterada, com a redução do número de membros e, especialmente, com a eliminação da representação direta dos câmpus e das unidades. Com a reforma administrativa de 2020, a Gerência de Avaliação Institucional foi extinta, agora reduzida e centralizada na Administração Central. A ausência dos representantes dos câmpus diminuiu o espaço de participação coletiva e reduziu o potencial formativo da avaliação, que, de acordo com o espírito original do Sinaes, deveria ser participativa, reflexiva e transformadora.

Essa centralização, ao privilegiar uma abordagem única e homogênea, ignora que existem "várias UEGs" — unidades com características acadêmicas, científicas e infraestruturais muito distintas entre si. Assim, a avaliação tende a perder a sua capacidade de diagnosticar criticamente as múltiplas UEGs que coexistem dentro da universidade. Como alerta Dias Sobrinho (2005), avaliações que desconsideram a diversidade interna de instituições multicampi tendem a reforçar assimetrias históricas e a construir representações parciais da realidade institucional.

4.1.3 Sistema de avaliação da UEG: Sinaes e CEE/GO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 criou os Conselhos Estaduais de Educação, responsáveis pela definição das normas que devem ser seguidas na área educacional estadual, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, em consonância com as diretrizes propostas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), visão que foi mantida com a promulgação de uma nova LDB em 1996. Assim, os Conselhos foram criados com o objetivo de orientar a política educacional do Estado, tendo como tarefa regulamentar, por atos normativos, as bases e diretrizes propostas pelo Conselho Nacional de Educação e a função de ordenar o Sistema de Ensino em diversos níveis. A criação desses conselhos surgiu da ideia de descentralização dos sistemas de ensino (Menezes, 2001; Brandalise; Silva; Santana, 2023).

O CEE de Goiás foi criado pela Lei n. 4.009, de 17 de maio de 1962 (Goiás, 1962), com funcionamento e finalidade determinados pelo art. 160⁷⁵, da Constituição Estadual, como órgão de Estado, normativo, consultivo e fiscalizador do Sistema Educativo de Goiás. Segundo Fernandes, Botelho e Lemos (2019), somente doze anos após a promulgação da Lei do Sinaes, a Resolução CEE/CP n. 03/2016 (Goiás, 2016) regulamentou a avaliação em conformidade com os critérios de regulação e avaliação do sistema federal.

No entanto, a norma não fez menção explícita ao sistema de avaliação federal, exceto uma referência no artigo 10, indicando que as avaliações previstas no Sinaes subsidiariam o processo de avaliação institucional e de cursos conduzido pelo CEE/GO. A Resolução anuncia estabelecer "critérios que atendam às atuais necessidades de avaliação e regulação" das instituições de ES e cursos do sistema goiano. A autoavaliação, central no Sinaes, é incluída como "fonte de coleta de informação durante a avaliação *in loco*", e indica que o Enade e o IGC passam a ser considerados como referências dos indicadores da avaliação do CEE/GO (Goiás, 2016, p. 1).

Carvalho e Assis (2018) destacam que os sistemas estaduais de Educação Superior, conforme estabelecido no art. 17 da LDB, englobam as instituições de educação mantidas pelos

⁷⁵ Art. 160: O Conselho Estadual de Educação, composto de educadores de comprovada contribuição para o ensino, é o órgão normativo, consultivo e fiscalizador do Sistema Estadual de Ensino. §1º-A nomeação dos membros do Conselho Estadual de Educação dependerá de prévia aprovação pela Assembleia. §2º-A autonomia do Conselho Estadual de Educação será assegurada por sua individualização no orçamento estadual e por sua vinculação direta ao Governador (Goiás, 2016).

Estados, bem como aquelas mantidas pelo poder público municipal. Essa prerrogativa confere autonomia aos Estados brasileiros para oferecer ES pública, responsabilizando-os pelos processos de autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação das IES que lhes são subordinadas.

O Sinaes foi previsto para ser implementado em colaboração com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal. Isso estabelece uma diferenciação entre as Universidades Estaduais (UEs) e outras IES do país, especialmente em termos de avaliação e regulação, dado que as UEs não fazem parte do Sistema Federal de Educação Superior. Essa distinção levanta questões sobre o lugar ocupado por essas universidades na estrutura da Educação Superior brasileira (Carvalho; Assis, 2018).

A dialética, conforme Kosik (1976), exige que a realidade seja analisada em seu movimento, considerando a interdependência entre os fatores estruturais e as práticas concretas das instituições. No caso da UEG, a avaliação institucional é atravessada por contradições fundamentais, como a necessidade de atender simultaneamente às diretrizes nacionais do Sinaes e às do CEE de Goiás. Como destaca Chauí (2001), as universidades públicas vivem um paradoxo entre a busca por autonomia e a crescente regulação estatal, o que repercute diretamente sobre seus processos avaliativos.

A legislação pertinente destaca essa contradição ao definir as UEs como instituições de Educação Superior estaduais, não vinculadas ao governo federal, apesar de serem universidades. Tanto a Constituição Federal (CF) de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁷⁶ enfatizam o princípio da colaboração entre os entes federativos, inclusive na avaliação institucional. A CF atribui à União a competência exclusiva para legislar sobre as diretrizes educacionais, mas também estabelece que União, Estados e Distrito Federal têm competência concorrente na legislação educacional.

Dessa forma, os Estados e o Distrito Federal possuem autonomia para regulamentar suas políticas educacionais, desde que em consonância com as diretrizes federais, garantindo uma articulação entre os diferentes níveis da federação na gestão e avaliação da Educação Superior (Carvalho; Assis, 2018). Para as autoras, há indefinição em relação ao lugar das Instituições Estaduais de Educação Superior no contexto da Educação Superior brasileira, o que evidencia lacunas na regulamentação dos processos de avaliação dessas instituições. “A própria legislação ora coloca a avaliação como competência dos Estados, ora institui a União como

⁷⁶ Em seu Art. 8º, a LDB estabelece: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (Brasil, 1996).

responsável por sua definição e ora determina que a avaliação seja realizada em regime de cooperação” (Carvalho; Assis, 2018, p. 336).

Brandalise, Silva e Santana (2023) apresentam uma análise que objetivou examinar o processo de normatização das políticas de avaliação e regulação da Educação Superior nas Instituições de Educação Superior Estaduais, no âmbito dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE). Essa análise foi realizada em interface com a política nacional de avaliação da Educação Superior definida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. As autoras destacam a importância das IES estaduais para o desenvolvimento regional e suas particularidades em relação à organização conforme a legislação nacional e estadual da Educação Superior. Também enfatizam o papel dos CEE nos processos avaliativos e regulatórios da Educação Superior

para o desenvolvimento regional e de suas particularidades, quanto à forma como se organizam, em relação à legislação nacional e estadual do Ensino Superior que ofertam e ao papel atribuído aos CEE nos processos avaliativos e regulatórios da Educação Superior (Brandalise; Silva; Santana, 2022, p. 2).

A pesquisa de Campos (2019) traz a análise da dupla avaliação na UEG. A nomenclatura “dupla avaliação” adotada referiu-se aos dois processos avaliativos, do CEE/GO e do Sinaes. Para tal, analisou as especificidades de cada sistema e a “interseção, imbricação dessas avaliações, tratadas como avaliação mista” (Campos, 2019, p. 27). O autor esclarece que a adesão voluntária ao Sinaes⁷⁷ pela UEG foi incentivada pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás. A realidade é que o CEE/GO não havia, à época, definido normas para o sistema estadual de Educação Superior, nem instrumentos para avaliação das IES a ele vinculadas.

De acordo com Campos (2019), a instituição aderiu ao Sinaes por livre escolha, já que é o Estado o responsável pela regulação, representado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). Essa iniciativa surgiu após a aprovação do Sinaes em 2004. Por meio da Resolução n. 31 de 2004, o Conselho Universitário da UEG (CsU) estabeleceu a criação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) na universidade, em conformidade com o regimento interno da UEG e as diretrizes do Sinaes. Além disso, o próprio conselho estadual começou a incorporar o modelo proposto pelo Sinaes em suas avaliações externas (Almeida, 2022).

A discussão da dupla avaliação no contexto das instituições estaduais de Educação Superior, especialmente na UEG, é fundamental para uma análise crítica dos processos

⁷⁷ O Programa de Avaliação Institucional da UEG foi reformulado para atender ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Essa proposta foi aprovada pelo Conselho Universitário em março de 2005 e foi enviada à Conaes, marcando, oficialmente, a adesão da UEG ao Sinaes (Goulart, 2014; Botelho, 2016).

avaliativos que repercutem na docência. No caso da UEG, a avaliação ocorre sob a influência de duas lógicas distintas: de um lado, a avaliação nacional, conduzida pelo Sinaes, que impõe padrões e instrumentos padronizados elaborados pelo INEP/MEC; de outro, as dinâmicas internas da universidade, atravessadas pelas diretrizes e políticas públicas estaduais de educação, bem como pelas necessidades e características locais.

Essa lógica de avaliação cria tensões que afetam diretamente a trajetória formativa dos estudantes, a autonomia institucional e os projetos pedagógicos da universidade. As exigências nacionais, ancoradas em protocolos técnicos e métricas homogêneas, muitas vezes desconsideram a diversidade institucional, social e regional que marca as universidades estaduais, como é o caso da UEG. Nesse sentido, a padronização imposta pela avaliação federal pode levar a uma descaracterização da missão pública da instituição, conforme alertam Dias Sobrinho (2014) e Dourado (2011), e reforçar lógicas competitivas e de mercado que pouco dialogam com o compromisso social e educativo que a universidade busca desenvolver.

Ao mesmo tempo, os cursos podem ser pressionados a orientar suas práticas pedagógicas para a preparação de seus estudantes para as avaliações nacionais, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. Conforme Dias Sobrinho (2001), essa lógica pode reduzir a complexidade da formação à reprodução de conteúdos e de competências específicas, sem considerar a dimensão ética, política e social da educação.

A construção de uma identidade institucional também é afetada por essa dupla lógica de avaliação. A UEG, em seu esforço para atender às demandas federais e estaduais, pode experimentar fragmentações em seu projeto formativo, o que gera incoerências internas e dificuldades na consolidação de uma identidade acadêmica própria, crítica e socialmente comprometida. Esse cenário evidencia que a avaliação, em vez de ser um instrumento de fortalecimento institucional, pode, paradoxalmente, tornar-se um mecanismo de controle externo e de conformação a padrões que não respeitam a diversidade e a autonomia das instituições públicas estaduais.

Conforme Saviani (2014), o regime de colaboração previsto visa promover a divisão de responsabilidades entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e municípios), com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade para toda a população. Por isso, é fundamental que Estados e municípios participem do sistema e adotem métodos avaliativos que permitam atingir, no mínimo, padrões de qualidade no ensino superior ofertado (Oliveira, 2015).

Campos (2019) ressalta que não se trata de uma "queda de braços" entre a Conaes e os CEEs, pois ambos têm o mesmo objetivo: garantir uma Educação Superior de qualidade. O

constante aperfeiçoamento do processo de avaliação é fundamental e pode ser alcançado por meio de um sistema executado em regime de colaboração.

A maioria das Unidades de Ensino acabou aderindo ao Sinaes, seja por exigência dos Conselhos Estaduais de Educação para efeitos de regulação, seja pela necessidade dos conceitos advindos das avaliações do Sistema a fim de possibilitar a participação em programas e ações do MEC, como a celebração de convênios. “Em Goiás, [...] embora não tenha firmado termo de cooperação com o MEC/Conaes, o CEE/GO foi se aproximando do Sinaes” (Campos, 2019, p. 91). Por meio da Resolução CEE/PLENO n. 02/2006, o Sistema Estadual de Educação Superior do Estado de Goiás foi normatizado (Goiás, 2006).

O artigo 15 dessa Resolução define a avaliação como um processo educativo, de diagnóstico, de análise e de aperfeiçoamento das instituições de Educação Superior. Essa definição amplia a compreensão de avaliação além da simples medição de desempenho, enfatizando seu papel formativo e contínuo no aperfeiçoamento institucional. A avaliação é vista como um mecanismo integral para assegurar que as IES não apenas cumpram suas metas declaradas, mas também respondam efetivamente às demandas e dinâmicas sociais, promovendo, assim, uma educação de qualidade e relevância. No entanto, Campos (2019, p. 96) avalia que a “Resolução do CEE/GO limita-se à busca pela eficiência e eficácia, que são elementos próprios da NGP, se não perseguidos em conjunto com a efetividade social”.

Em seu artigo 17, a Resolução n. 02/2006 aborda a regulação exercida pelo CEE por meio dos atos autorizativos necessários para o credenciamento, renovação de credenciamento e descredenciamento das Instituições de Educação Superior (IES) (Goiás, 2006). Além disso, trata da autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos oferecidos.

Em 2016, foi revogada a Resolução n. 02/2006, e nova orientação para Educação Superior passa a vigorar com a aprovação da Resolução CEE/PLENO n. 03, de 29 de abril de 2016, por meio da qual foram incluídos os resultados do Enade, IGC e CPC como parâmetros para as avaliações feitas pelo Conselho (Goiás, 2016). Dessa forma, essa resolução passa a regulamentar os processos avaliativos ao lado da Lei n. 10.861 (Brasil, 2004a). Em seu artigo 10, parágrafo único, a resolução define que:

as avaliações previstas pelo Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior –Sinaes executados pela União, subsidiarão o processo de avaliação Institucional e de cursos do Sistema Estadual de Educação Superior do Estado de Goiás, realizado pelo CEE, na qualidade de referenciais balizadores, para emissão do conceito final (Goiás, 2016, p. 5).

O Sinaes atua como referencial para as avaliações realizadas pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás. Ao analisar essas duas resoluções do CEE/GO – Resolução 02/2006 e Resolução CEE/PLENO n. 03/2016 –, Campos (2019) conclui que elas evidenciam uma aproximação com o Sinaes, notadamente pela utilização dos manuais de avaliação do INEP pelas comissões nomeadas para realizar as visitas de avaliação *in loco* nos processos avaliativos do conselho. Além disso, a Resolução CEE/PLENO n. 03/2016 reforça essa relação ao incluir os resultados do Enade, IGC e CPC como parâmetros para as avaliações feitas pelo Conselho.

De acordo com Carvalho e Assis (2018, p. 343), “o instrumento de avaliação de cursos presenciais de graduação também foi aprovado juntamente com a Resolução CEE-GO/PLENO n. 03/2016”, obedecendo aos seguintes princípios:

- 1 - Estabelecer critérios que venham ao encontro das atuais necessidades de avaliação e regulação das instituições e cursos jurisdicionados ao Sistema Estadual de Educação Superior do Estado de Goiás;
- 2 - Atualizar os instrumentos utilizados pelos avaliadores, evitando a dubiedade de interpretação;
- 3 - Estabelecer parâmetros para a orientação dos avaliadores, considerando as condições de oferta de ensino, de pesquisa e de extensão;
- 4 - Elaborar novos instrumentos de avaliação;
- 5 - Adotar uma metodologia de avaliação própria do Sistema Estadual de Educação Superior;
- 6 - Estabelecer roteiros para a elaboração dos documentos institucionais como: PDI, PPC, regimento, relatório da Comissão Própria de Avaliação (CPA);
- 7 - Incluir o relatório da CPA como fonte de coleta de informações por ocasião da avaliação *in loco*;
- 8 - Compatibilizar os instrumentos avaliativos com os utilizados no Sistema Federal, respeitadas as especificidades regionais que marcam o Sistema Estadual de Educação Superior;
- 9 - Incluir os resultados das avaliações externas (Exame Nacional de cursos - Enade, Índice Geral de Cursos - IGC) como balizadores dos indicadores de avaliação interna da instituição de Educação Superior e do Conselho Estadual de Educação;
- 10 - Identificar a contribuição da instituição de Educação Superior e dos seus cursos para o crescimento e para o desenvolvimento local, da micro e da mesorregião (Goiás, 2016, p. 1).

Conforme Carvalho e Assis (2018), nove dos dez princípios mencionados na Resolução n. 3/2016, estão direta ou indiretamente relacionados às questões de avaliação e seus processos. Em Goiás, os processos de avaliação, regulação e supervisão são centralizados no CEE/GO, sem a participação de outros órgãos ou secretarias estaduais. Assim, o CEE/GO é responsável pelas funções de avaliação, regulação e supervisão, conforme art. 42 da Resolução CEE/PLENO n. 03/2016.

Observa-se que os processos de avaliação do CEE/GO são apoiados pela União por meio do Sinaes, que serve como um "referencial balizador" para a emissão do conceito final

(Goiás, 2016, art. 10). No entanto, na análise do referido documento, não se identificou questões mais específicas e detalhadas sobre o regime de colaboração nos processos de avaliação institucional das IES de Goiás (Carvalho; Assis 2018).

Campos (2019), ao examinar os textos legais que regulamentam os processos avaliativos (CEE/GO e Sinaes), concluiu que há menções à avaliação qualitativa, à centralidade do processo de autoavaliação e ao respeito à identidade institucional e suas especificidades. No entanto, na prática da avaliação institucional no Brasil, tanto na esfera federal quanto na estadual, a preocupação com os resultados da avaliação, especialmente no que diz respeito à atribuição de índices e conceitos, tornou-se central.

Essa ênfase é fruto da interferência direta das políticas neoliberais, que têm determinado a maioria das práticas de avaliação, planejamento e gestão das instituições. Esse enfoque quantitativo pode limitar a capacidade de as IES desenvolverem melhorias significativas e sustentáveis em suas práticas pedagógicas e administrativas, comprometendo a verdadeira missão da avaliação de promover a qualidade educacional.

Carvalho e Assis (2018)⁷⁸ consideram que a UEG é submetida a um sistema duplo de controle, enfrentando desafios que comprometem os objetivos da avaliação. Assim, a instituição encontra-se em um contexto de ambiguidades e conflitos entre a legislação local e nacional, necessitando equilibrar múltiplos mecanismos de avaliação, controle e regulação. A ausência ou pouca menção sobre como operacionalizar o regime de colaboração nos documentos analisados pelas pesquisadoras não descarta sua existência nos processos de avaliação institucional. No entanto, isso indica desafios e limites que a União e os sistemas estaduais de Educação Superior precisam superar para efetivar essa colaboração.

Como conclusão, Carvalho e Assis (2018) esclarecem que a análise da legislação nacional revelou dificuldades na implementação dos processos de avaliação institucional nas unidades educacionais, em um regime de colaboração desejável. Apesar de previsto em lei, especialmente na Lei do Sinaes, a efetivação desse regime enfrenta desafios devido à indefinição das atribuições dos entes federados, revelando lacunas, imprecisões e contradições nos processos de avaliação institucional das IES estaduais, o que se evidencia na UEG.

Outra dificuldade identificada decorre das disputas entre os órgãos envolvidos nas discussões sobre a cooperação entre Estados e União. Os Conselhos Estaduais de Educação

⁷⁸ Os estudos de Carvalho e Assis (2018) têm como foco as instituições estaduais da região Centro-Oeste - Mato Grosso do Sul (Uems), Mato Grosso (Unemat) e a Universidade Estadual de Goiás (UEG); mas, neste estudo, faz-se referência somente à UEG.

(CEEs) buscam preservar suas participações nos processos de avaliação, alegando a necessidade de preservar especificidades locais e a autonomia dos Estados, enquanto a Conaes/Inep busca manter a uniformidade do Sinaes. A falta de representação formal dos Estados na composição da Conaes é um ponto crítico (Carvalho; Assis, 2018).

Para enfrentar essas dificuldades, Carvalho e Assis (2018) sugerem a integração entre a União e os Estados, superando projetos locais e setoriais em favor de um projeto nacional. Esse projeto deve abranger a Educação Superior no Brasil como um todo, pautado em um modelo democrático e de qualidade, que respeite a diversidade das instituições e promova uma avaliação que seja formativa e que atenda às missões institucionais específicas.

Para as autoras, essa integração deve se materializar por meio da construção de um projeto nacional de Educação Superior, que una esforços e diretrizes entre os entes federativos, respeitando as especificidades das instituições estaduais, mas também articulando suas ações com os princípios e mecanismos do sistema federal de avaliação. Essa articulação pressupõe a criação de espaços de diálogo, cooperação técnica e compartilhamento de responsabilidades, de modo que os processos de avaliação institucional estejam coerentes com os objetivos comuns de qualidade, equidade e valorização da autonomia universitária. Assim, a integração é, segundo as autoras, um caminho para garantir que a avaliação deixe de ser um instrumento apenas burocrático ou punitivo, passando a ser formativa, democrática e comprometida com o fortalecimento das missões institucionais no contexto mais amplo da Educação Superior.

4.1.4 Procedimentos de coleta de dados, organização e sistematização

A coleta de dados ocorreu entre o segundo semestre de 2023 e o primeiro semestre de 2024⁷⁹, por meio de questionário semiestruturado *on-line*, disponibilizado no *Google Forms*. Nesse período, foram realizadas visitas ao campo de pesquisa para apresentar a proposta aos participantes. O acesso ao questionário foi disponibilizado por meio de *QR Code*, com o objetivo de ampliar o alcance da pesquisa. A abordagem dos participantes ocorreu por meio da exposição dos objetivos da pesquisa e da formalização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado no início de cada questionário (Apêndices A, B e C). Esse procedimento visou assegurar a transparência da investigação, o respeito aos princípios éticos, em conformidade com as diretrizes da pesquisa científica.

⁷⁹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFG (Parecer nº 6.230.258) e pelo Comitê de Ética da UEG (Parecer nº 6.308.520).

Para o contato com o campo de pesquisa, houve o apoio institucional formalizado pelo Temo de Anuência, assinado pelo Reitor da Universidade Estadual de Goiás. Além disso, houve um primeiro contato com o coordenador do Câmpus Central — Sede Anápolis (CET) e com a coordenadora da Unidade Universitária de Anápolis (CSEH) - Nelson de Abreu Júnior, o que facilitou o acesso aos participantes.

Os questionários foram aplicados aos coordenadores, docentes e estudantes que fizeram adesão voluntária à pesquisa. Seguiram-se os protocolos definidos para a autorização da pesquisa e preservação da identidade dos entrevistados. Nesse sentido, os entrevistados foram identificados por códigos, com o objetivo de manter as identidades preservadas, conforme apresentado no Quadro 20, seguido de uma numeração progressiva, de acordo com a ordem das respostas.

Quadro 19 - Sujeitos da pesquisa e códigos de identificação das análises

Unidade	Modalidade	Cursos	Coordenadores	Docentes	Estudantes
Campus Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas – Henrique Santillo	Bacharelado	Arquitetura e Urbanismo	-	D*AU	E*AU
		Engenharia Agrícola	-	D*EA	E*EA
		Engenharia Civil	C3EC	D*EC	E*EC
		Farmácia	C4FA	D*FA	EFA
		Química Industrial	-	-	-
		Sistemas de Informação	C1SI	D*SI	E*SI
	Licenciatura	Ciências Biológicas	C9CB	D*CB	E*CB
		Física	C5FI	D*FI	E*FI
		Matemática	C2M	DM	E*M
		Química Licenciatura	-	-	-
Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior	Bacharelado	Administração	-	D*A	E*A
		Ciências Contábeis	C8CC	D*CC	E*CC
		Ciências Econômicas	C7CE	D*CE	E*CE
	Licenciatura	Geografia	-	-	-
		História	C9H	D*H	E*H
		Letras Português/Inglês	C6L	D*L	E*L
		Pedagogia	C11P	D*P	E*P

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

4.1.5 Perfil dos sujeitos da pesquisa: coordenadores, docentes e estudantes

Os sujeitos da pesquisa — coordenadores, docentes e estudantes — foram aqueles que, após serem esclarecidos sobre os objetivos do estudo, concordaram voluntariamente em participar. O preenchimento e a entrega do questionário configuraram a autorização para a utilização das informações fornecidas, garantindo o compromisso ético da pesquisa com a confidencialidade e o anonimato dos participantes. Foram analisadas variáveis como titulação, regime de trabalho e tempo de atuação no ensino superior para os coordenadores e docentes, além da formação e trajetória educacional dos estudantes. A partir desses dados, buscou-se

compreender como esses diferentes atores se relacionam com o contexto institucional e com as práticas avaliativas na Educação Superior. A Tabela 2 apresenta os dados dos sujeitos por Curso das duas unidades pesquisadas.

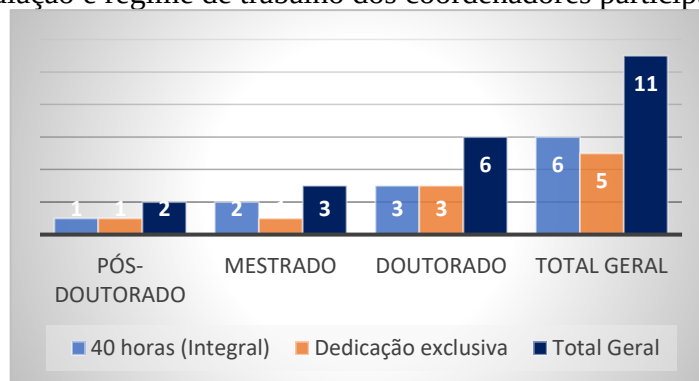
Tabela 2 – Sujeitos da pesquisa por unidade e curso - UEG - Anápolis

Unidades	Modalidade	Cursos	Coordenadores	Docentes	Estudantes
Câmpus Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas – Henrique Santillo	Bacharelado	Arquitetura e Urbanismo	-	7	52
		Engenharia Agrícola	-	5	10
		Engenharia Civil	1	11	69
		Farmácia	1	7	75
		Química Industrial	-	4	45
		Sistemas de Informação	1	2	36
	Licenciatura	Ciências Biológicas	1	7	48
		Física	1	1	2
		Matemática	1	2	13
		Química Licenciatura	-	-	7
Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas — Nelson de Abreu Júnior	Bacharelado	Administração	-	3	25
		Ciências Contábeis	1	2	20
		Ciências Econômicas	1	2	28
	Licenciatura	Geografia	-	1	5
		História	1	2	19
		Letras Português/Inglês	1	7	28
		Pedagogia	1	7	51
Total absoluto			11	70	533
Total proporcional em %			64,7	24,22	21,97

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Dos 17 coordenadores das duas instituições, 11 participaram da pesquisa, totalizando 64,7%, entre os quais 7 (58%) declararam o gênero masculino e 5 (42%) do gênero feminino. Também foi dada a opção de “outro”, mas não houve nenhuma declaração. Os coordenadores possuem formação diversificada, abrangendo áreas como exatas, humanas e biológicas. Isso indica que a pesquisa captura percepções de diferentes campos do conhecimento. O Gráfico 4 apresenta dados sobre a titulação e regime de trabalho dos coordenadores.

Gráfico 4 - Titulação e regime de trabalho dos coordenadores participantes da pesquisa



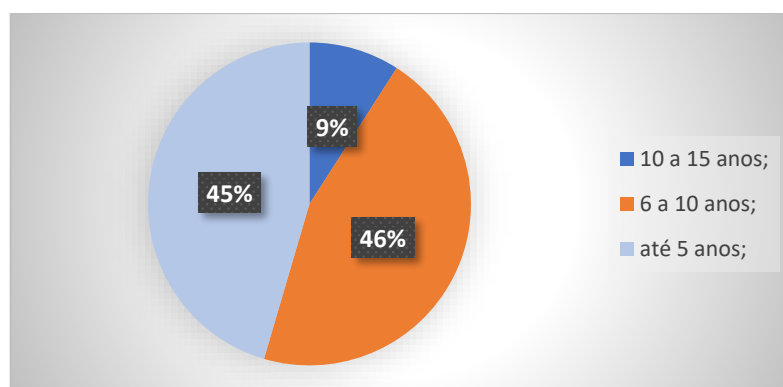
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

A maior parte dos coordenadores possui doutorado ou pós-doutorado, sendo 6 (55 %) doutores; 2 (18%) pós-doutores e 3 (27%) mestres. Quanto ao regime de trabalho, 6 coordenadores (55%) possuem regime integral e 5 (45%) atuam com dedicação exclusiva. A formação dos coordenadores contribui para o desenvolvimento institucional, uma vez que a formação mais aprofundada possibilita experiência em pesquisa, o que pode influenciar na forma como interpretam e aplicam as diretrizes do Sinaes.

Destaca-se ainda que o regime de trabalho — 40 horas integrais ou dedicação exclusiva — reflete no envolvimento do coordenador com a instituição, podendo indicar maior disponibilidade para planejamento pedagógico, participação em avaliações institucionais e acompanhamento do corpo docente e discente.

Outro dado importante é o tempo de coordenação do curso, conforme Gráfico 5.

Gráfico 5 - Tempo na coordenação do curso



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

O tempo de coordenação do curso é um aspecto relevante na análise do perfil dos coordenadores, uma vez que pode influenciar a continuidade das políticas acadêmicas, a implementação de processos avaliativos e a integração da identidade institucional do curso. Conforme apresentado no Gráfico 5, observa-se que 45% dos coordenadores possuem até 5 na função, 46% estão no cargo entre 6 e 10 anos e 9% possuem mais de 10 anos de experiência na coordenação.

O tempo de coordenação do curso é um aspecto relevante na análise do perfil dos coordenadores, pois pode influenciar a continuidade das políticas acadêmicas, a implementação de processos avaliativos e a consolidação da identidade institucional do curso. A experiência dos coordenadores pode contribuir para a forma como interpretam e implementam políticas de avaliação, especialmente no contexto do Sinaes, que requer uma integração entre avaliação institucional, regulação e supervisão.

O perfil dos docentes participantes da pesquisa revela uma predominância do sexo masculino, com 64% dos participantes, enquanto 36% se declararam do sexo feminino. Não houve declarações na categoria "outro". A Tabela 3 apresenta os dados da titulação e do regime de trabalho dos professores.

Tabela 3 - Titulação e regime de trabalho dos docentes (em %)

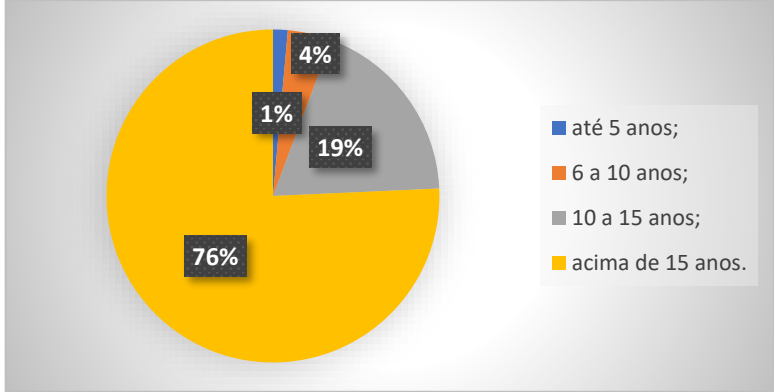
Titulação	Regime de Trabalho				
	20h	30h	Integral	Dedicação exclusiva	Total
Especialização		-	4	-	4
Mestrado	3	-	30	5	37
Doutorado		-	14	16	30
Pós-Doutorado	1	-	8	19	29
Total	4	-	56	40	100

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

O perfil dos docentes participantes da pesquisa demonstra um quadro acadêmico qualificado e com vínculo estável. A maioria possui, no mínimo, o título de mestre (37%), e um número expressivo (59%) com doutorado ou pós-doutorado. Há predominância de docentes com regime de 40 horas ou dedicação exclusiva (96%), o que pode influenciar positivamente as políticas educacionais e o desenvolvimento de práticas avaliativas coerentes com os princípios do Sinaes.

O Gráfico 6 apresenta o tempo de experiência dos docentes na Educação Superior, o que contribui para identificar possíveis desafios e potencialidades no processo de avaliação. Essa experiência influencia a forma como esses profissionais interpretam as políticas institucionais, incluindo aquelas relacionadas ao Sinaes.

Gráfico 6 - Tempo de experiência dos docentes na Educação Superior



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Os dados revelam um perfil docente experiente, com a maioria possuindo tempo de atuação acima de 15 anos (76%) e entre 10 e 15 anos (19%), o que evidencia uma vivência

acadêmica consolidada. Essa trajetória favorece uma compreensão aprofundada e fundamentada sobre a Avaliação Institucional, permitindo aos docentes refletirem criticamente tanto sobre a historicidade das práticas avaliativas quanto sobre sua articulação com as políticas educacionais e os desafios contemporâneos da Educação Superior.

Em relação aos estudantes, houve participação de todos os cursos das duas unidades. A Tabela 4 apresenta o quantitativo de estudantes matriculados em 2024 e o quantitativo dos responderam ao instrumento de pesquisa, discriminados por curso e unidade da UEG. O total geral indica 2.271 estudantes matriculados, dos quais 533 participaram, correspondendo a uma taxa global de participação de aproximadamente 23,5%.

Tabela 4 - Quantitativo de estudantes matriculados e respondentes da pesquisa por unidade e curso - UEG - Anápolis no ano de 2024

Unidades	Modalidades	Curso	Estudantes Matriculados	Estudantes Respondentes	Amostra %
Câmpus Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas – Henrique Santillo	Bacharelado	Arquitetura e Urbanismo	235	52	22,1
		Engenharia Agrícola	124	10	8,1
		Engenharia Civil	179	69	38,5
		Farmácia	250	75	30
		Química Industrial	167	45	26,9
		Sistemas de Informação	126	36	28,6
	Licenciatura	Ciências Biológicas	120	48	40
		Física	42	2	4,8
		Matemática	59	13	22
		Química Licenciatura	25	7	28
Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas — Nelson de Abreu Júnior	Bacharelado	Administração	174	25	14,4
		Ciências Contábeis	159	20	12,6
		Ciências Econômicas	138	28	20,3
	Licenciatura	Geografia	51	5	9,8
		História	98	19	19,4
		Letras Português/Inglês	93	28	30,1
		Pedagogia	231	51	22
Total			2271	533	-

Fonte: Elaborado pela autora com base no BI UEG, 2024 e dados da pesquisa.

A amostra de estudantes que participou da pesquisa foi composta por discentes de diferentes cursos da UEG. Os cursos com maior número de respondentes foram Farmácia (76 respostas), Engenharia Civil (69 respostas), Arquitetura e Urbanismo (52 respostas), Pedagogia (51 respostas) e Ciências Biológicas (48 respostas). Esses dados mostram uma forte adesão de estudantes das áreas de saúde, engenharias e educação.

Cursos como Química Industrial (44 respostas), Sistemas de Informação (36 respostas), Letras Português/Inglês (28 respostas), Ciências Econômicas (28 respostas) e Administração (25 respostas) também contribuíram de forma significativa para a composição da amostra, ampliando a diversidade de áreas do conhecimento consideradas no estudo.

Alguns cursos apresentaram um número mais restrito de participantes, como História (19 respostas), Matemática (13 respostas), Engenharia Agrícola (9 respostas), Química (6 respostas), Geografia (4 respostas) e Física (1 resposta). Ainda que em menor número, a presença desses cursos enriquece a análise, pois permite captar diferentes experiências formativas no contexto institucional da UEG. Cabe ressaltar que houve quatro registros de estudantes que não informaram o curso, o que representa uma margem muito pequena frente ao total de participantes e não compromete a análise.

Considerando a distribuição dos respondentes entre os cursos em análise, pode-se afirmar que a amostra é representativa e adequada ao escopo da pesquisa. Essa diversidade permite contemplar diferentes realidades acadêmicas e experiências formativas, assegurando a validade dos resultados obtidos.

Em termos metodológicos, a definição da amostra seguiu princípios do método estatístico de amostragem não probabilística por conveniência, considerando a facilidade de acesso aos participantes e a voluntariedade nas respostas, conforme preconizado por Gil (2008) e Severino (2013). Esses autores destacam que, em pesquisas exploratórias, a representatividade está associada à capacidade de a amostra refletir as principais características do universo investigado, mais do que à necessidade de proporcionalidade estrita.

Com relação aos dados sobre gênero, observou-se que 312 estudantes (58,5%) identificam como femininos, 215 estudantes (40,3%), com masculinos, 6 estudantes (1,1%) identificam-se em outra categoria.

Houve predominância de egressos da rede pública: 380 estudantes (71,3%) cursaram integralmente o ensino médio nesse sistema, e 31 estudantes (5,8%) realizaram a maior parte dos estudos em instituições públicas. Na UEG, há uma porcentagem menor de estudantes da rede privada: 99 estudantes (18,6%) fizeram todo o ensino médio na rede privada; 23 estudantes (4,3%) cursaram a maior parte na nesse sistema. A maioria dos estudantes vem da rede pública, o que pode estar relacionado a políticas de inclusão na Educação Superior, como cotas e programas de acesso. O grupo que estudou exclusivamente na rede privada é significativamente menor.

A qualificação dos sujeitos da pesquisa contribui para uma compreensão mais aprofundada de sua relação com o objeto investigado, uma vez que essa interação é mediada

por sua formação, experiência e inserção no contexto estudado. Nessa perspectiva, os sujeitos e o objeto de pesquisa são indissociáveis das condições materiais e históricas que os conformam, exigindo um esforço analítico e metodológico para desvelar as múltiplas determinações da realidade. Esse processo implica um olhar crítico e dialético, capaz de apreender as contradições e mediações que estruturam o fenômeno em estudo, possibilitando apreender o conjunto dessas conexões, que, de acordo com Almeida(2018, p. 33), acontece pela prática que “[...] torna-se o ponto de partida e intervenção dos que se propõem a utilizar o materialismo histórico-dialético. Isso significa dizer que nesse método as análises não partem de abstrações sobre a realidade [...]”.

O autor complementa que a prática social é tomada tanto como ponto de partida quanto de chegada; contudo, ao alcançar esse estágio final, ocorre uma reelaboração mais aprofundada e crítica sobre a realidade. Esse processo não se limita à simples reprodução do real, mas implica uma interpretação mais complexa, na qual os sujeitos ressignificam suas experiências a partir das mediações teóricas e metodológicas desenvolvidas ao longo do percurso. Dessa forma, a chegada não representa um retorno idêntico ao ponto de partida, mas sim uma compreensão ampliada e transformada da prática social, resultante da interação entre conhecimento e ação.

Como afirma Almeida (2018, p. 33), no materialismo histórico-dialético, “a prática torna-se o ponto de partida e intervenção dos que se propõem a utilizar o materialismo histórico-dialético. Isso significa dizer que, nesse método, as análises não partem de abstrações sobre a realidade [...]”.

4.2 Repercussões do Sinaes: o caso da UEG

A análise das repercussões do Sinaes na UEG baseou-se em um conjunto articulado de dados empíricos, tratados por meio da análise de conteúdo e orientados pela perspectiva dialética, que permitiu captar os sentidos atribuídos à avaliação por coordenadores, docentes e estudantes. Esse movimento analítico buscou compreender como a política avaliativa incide sobre o cotidiano institucional, evidenciando tensões, contradições e possibilidades de transformação ou de reprodução de práticas educacionais.

A escolha das categorias dialéticas — totalidade, contradição, mediação, reprodução e hegemonia — fundamenta-se nos referenciais teóricos que sustentam esta tese e permite compreender a complexidade do fenômeno para além da aparência imediata dos dados. Por meio dessas categorias, foi possível identificar como os sentidos atribuídos ao Sinaes

articulam-se às lógicas institucionais e aos interesses que atravessam a Educação Superior brasileira.

O Sinaes tem como objetivos o aprimoramento das instituições e dos cursos de graduação, o fornecimento de dados para regulação e supervisão e a promoção da qualidade da Educação Superior. Entretanto, sua operacionalização levanta questionamentos importantes quanto à efetividade e à apropriação de seus resultados pelos diferentes sujeitos institucionais.

Com base nesse cenário, o presente estudo buscou investigar as percepções de coordenadores, de docentes e de estudantes da UEG sobre o Sinaes, com ênfase nas repercussões na docência, considerando sua função formativa e seu potencial de promover melhorias. A Tabela 5, a seguir, sintetiza a percepção dos respondentes quanto à capacidade do Sinaes de cumprir seu papel de qualificação das instituições e dos cursos.

Tabela 5 - Sinaes: melhoria da qualidade das IES e dos cursos de graduação na percepção dos sujeitos da pesquisa (em %)

Questão	Alternativas	Coordenadores	Docentes	Estudantes
Para você o Sinaes cumpre sua função de melhoria da qualidade das instituições e dos cursos superiores?	Sim	9	23	14
	Não	9	7	7
	Parcialmente	73	63	31
	Desconheço a questão.	9	7	48

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Embora o Sinaes tenha como premissa a melhoria da qualidade da Educação Superior, a percepção dos sujeitos da pesquisa revela limitações importantes em sua efetividade. A maioria dos coordenadores (73%) e docentes (63%) reconhece que o sistema cumpre apenas parcialmente suas funções, o que indica uma apropriação crítica, mas também conformada, do processo avaliativo. Já entre os estudantes, o dado mais expressivo é o elevado índice de desconhecimento (48%), o que reforça as fragilidades na comunicação institucional e na formação de uma cultura avaliativa participativa. O número total de respostas e a distribuição percentual indicam diferentes níveis de familiaridade e de avaliação crítica sobre o sistema.

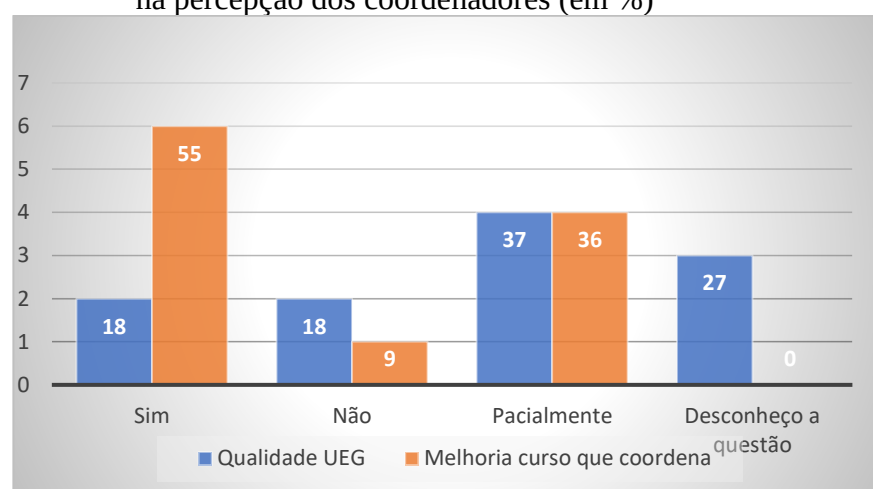
A fim de aprofundar a análise das repercussões do Sinaes no contexto da UEG, este estudo dedicou-se a investigar as percepções dos sujeitos envolvidos no cotidiano acadêmico: coordenadores de curso, docentes e estudantes. A voz desses sujeitos possibilitou compreender como os objetivos do sistema avaliativo são (ou não) apropriados pelas práticas institucionais e pelos processos pedagógicos. As análises que seguem estão fundamentadas na abordagem histórico-dialética e buscam evidenciar, em cada grupo, as tensões entre o discurso da qualidade e sua realização concreta, revelando contradições, mecanismos de reprodução, formas de

hegemonia e possibilidades de mediação que marcam a experiência avaliativa no interior da UEG.

4.2.1 Repercussões do Sinaes na percepção dos coordenadores

A partir dos dados fornecidos pelos coordenadores de curso, realizou-se uma análise das repercussões do Sinaes, considerando suas concepções e vivências no âmbito da gestão universitária. O foco recai sobre a relação entre avaliação, gestão, qualidade e docência, evidenciando aspectos positivos, desafios enfrentados e percepções gerais sobre o sistema avaliativo. Para iniciar essa análise, o Gráfico 7 apresenta o resultado em porcentagem das respostas dos coordenadores a duas questões centrais: “O Sinaes tem orientado a UEG na melhoria da qualidade do ensino?” e “A seu ver, as avaliações das instituições de ensino superior promovidas pelo Sinaes podem contribuir para a melhoria da qualidade do(s) curso(s) que você coordena?”

Gráfico 7 - Repercussões do Sinaes na melhoria da qualidade do ensino na UEG e no curso na percepção dos coordenadores (em %)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Os dados do gráfico revelam percepções ambivalentes por parte dos coordenadores quanto à possibilidade de o Sinaes promover a melhoria da qualidade do ensino. Quando questionados sobre se o Sinaes tem orientado a UEG nesse sentido, apenas 18% responderam “sim”, enquanto 37% afirmaram que isso ocorre “parcialmente” e 18% negaram qualquer influência positiva. Um dado expressivo é o percentual de 27% que declarou desconhecer a questão, evidenciando um importante déficit de apropriação institucional do sistema avaliativo. Já no que se refere à contribuição das avaliações do Sinaes para a melhoria dos cursos

especificamente coordenados por esses sujeitos, o número de respostas positivas aumenta: 55% acreditam que sim, embora 36% considerem essa influência apenas parcial e 9% neguem tal contribuição.

Essa discrepância entre a percepção da repercussão global do Sinaes na UEG e sua influência nos cursos revela uma contradição importante: ainda que o sistema não seja plenamente compreendido ou apropriado de forma institucional, há coordenadores que o utilizam como referência para ajustes curriculares ou ações de gestão pedagógica. No entanto, a predominância das respostas “parcialmente” ou “desconheço” reforça a ideia de que os resultados das avaliações não têm sido mediados de forma sistemática e formativa pelas instâncias internas, o que contribui para a sua apropriação limitada ou burocratizada. Isso reafirma a hegemonia de uma lógica avaliativa regulatória, centrada na conformidade e na manutenção de indicadores externos, em detrimento da reflexão pedagógica e da transformação das práticas institucionais. Um dos coordenadores considera que

em termos institucionais, vemos grande movimentação nos períodos de Enade de cada curso e de divulgação dos conceitos. Mas, como mencionado acima, sinto falta de um trabalho local estruturado e periódico sobre os resultados do Sinaes. Talvez ele ocorra nas instâncias administrativas superiores, mas pouco afeta o curso (C5FI).

A partir dessa análise, é possível inferir que, embora o Sinaes tenha potencial para promover um ciclo contínuo de melhoria institucional, sua aplicação prática enfrenta desafios na efetivação em nível local e nos cursos específicos. A ênfase em períodos específicos de avaliação, como o Enade e a divulgação de conceitos, reforça a ideia de que a avaliação é frequentemente tratada de forma pontual e focada na visibilidade externa. Essa percepção dialoga com a análise de Verhine (2015), ao considerar que a operacionalização do Sinaes, em muitos casos, não consegue integrar efetivamente a avaliação educativa, de natureza formativa, ao cotidiano das instituições de Educação Superior.

A declaração desse coordenador (C5FI) também evidenciou um distanciamento entre as instâncias administrativas superiores — em que os resultados do Sinaes podem ser analisados — e os cursos, que muitas vezes não recebem ou não utilizam essas informações para promover mudanças. Nesse sentido, Ball (2014) contribui para compreender como a lógica neoliberal influencia a estrutura e a dinâmica do Sinaes, transformando a avaliação em um mecanismo mais voltado para o controle, a regulamentação e a competição interinstitucional do que para a transformação educacional.

A "falta um trabalho local estruturado e periódico sobre os resultados do Sinaes" (C5FI) reflete outra fragilidade na implementação do Sinaes: a desconexão entre a autoavaliação participativa, que deveria ser um dos pilares do sistema, e a prática pedagógica cotidiana. De acordo com Gatti (2013), a avaliação deveria ser um processo dialógico, capaz de envolver diferentes atores institucionais. No entanto, como observado na fala do participante, essa dimensão parece estar ausente ou limitada no contexto da UEG.

Além disso, a ênfase em momentos de maior visibilidade, como os períodos de aplicação do Enade, reforça uma cultura institucional orientada para o desempenho em *rankings* e conceitos. Essa prática contradiz o propósito original do Sinaes, que, segundo Dias Sobrinho (2008), deveria romper com a lógica de avaliação competitiva e promover uma avaliação formativa e emancipatória, baseada em processos contínuos de reflexão e de mudança.

Essa realidade está em consonância com observações de Abreu Júnior (2017), que discute as especificidades da gestão acadêmica nas universidades multicampi. Nesse sentido, os processos avaliativos, como os apresentados pelo Sinaes, tornam-se um espaço de disputa de poder e de interesses, muitas vezes afastando-se de sua função original de melhorar a qualidade da Educação Superior. Os estudos de Barreyro (2010) sobre exames, *rankings* e mídia destacam a forma como a avaliação pode ser utilizada para promover determinadas narrativas, influenciando a percepção pública sobre a qualidade da educação, sem necessariamente refletir a realidade.

Por sua vez, Barroso e Carvalho (2011) aprofundam-se nas relações entre conhecimento e política, argumentando que as novas formas de regulação educacional são moldadas por um campo de forças que interagem com os contextos políticos e sociais, sendo um campo fértil para a manutenção de práticas que, embora formalmente regulares, acabam por favorecer a manutenção de privilégios e desigualdades dentro das instituições de ES. Essa dimensão sugere uma tendência de utilizar a política como argumento para justificar a escassez de recursos e as interferências políticas no contexto educacional, como percebido por um dos coordenadores: “Nenhuma avaliação é eficaz, pois temos diferentes instituições e uma mesma avaliação” (C1SI).

Os coordenadores foram questionados sobre a influência dos resultados do Sinaes na gestão do curso e nas orientações das atividades docentes. O Gráfico 8 apresenta os dados relacionados à questão: “Você se sentiu influenciado(a) pelos resultados do Sinaes a rever ou a modificar a gestão do curso em relação às orientações das atividades docentes?”

Gráfico 8 - Percepção dos coordenadores sobre os resultados do Sinaes e suas implicações na gestão das atividades docentes (em %)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Os dados mostram a percepção dos coordenadores sobre os resultados do Sinaes e a possível revisão ou modificação da gestão do curso em relação às atividades docentes. A maioria dos coordenadores respondeu "Parcialmente" (55%), indicando que os resultados do Sinaes têm algum efeito, mas não são suficientemente integrados à gestão ou à orientação docente de forma estruturada. Já 27% responderam que "Sim", utilizam os resultados do Sinaes para promover mudanças. Esse resultado é confirmado pelas declarações:

Temos tentado fazer um trabalho de convencimento junto a um grupo de professores no sentido de tentar melhorias em nosso curso. (C4FA)
Quando vemos resultados ruins, buscamos melhorias. Mas de maneira pouco estruturada e analítica (C5FI).

Verificam-se dificuldades em implementar mudanças com base nos resultados do Sinaes, em parte devido à falta de devolutiva oficial por parte das IES, conforme mencionado por outro coordenador:

Como não houve devolutiva oficial da IES quanto ao resultado, não há como dizer o que é necessário modificar, mas fazendo um estudo dentro do curso, orientamos os docentes a desenvolverem atividades mais direcionadas ao que é trabalhado na prova do Enade com relação aos conteúdos (mais atualizados) e a forma de avaliação (C11P).

A ausência de um retorno formal da instituição sobre os resultados limita a aplicação prática dos dados do Sinaes. Especificamente sobre a influência do Enade no planejamento e no desenvolvimento das atividades acadêmicas do curso e das aulas ministradas pelos professores, é possível inferir que há resistência ou indiferença de alguns docentes em adotar mudanças, como se verifica nos depoimentos:

Professores antigos mudam muito pouco ou ficam inalterados. Pouca participação ou nada (C3EC).

Apesar da PRG e os Institutos Acadêmicos se preocuparem com isso, não vejo os docentes com um papel motivador para estimular nos alunos o desejo de serem bem avaliados pelo sistema (C4FA).

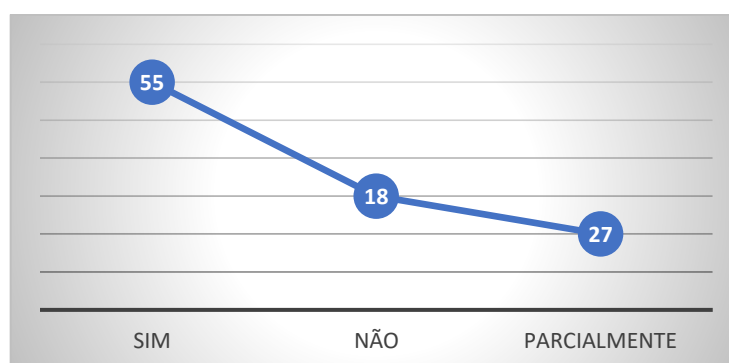
Não vejo os docentes se preocupando com isso (C4FA).

Sinceramente, existe um trabalho em função da próxima turma a ser avaliada. Os recursos não são suficientes para proporcionar uma melhoria constante em todas as atividades (C7CE).

No ensino superior temos professores que cristalizaram uma forma de trabalho que não se abala por nenhum tipo de orientação / instrução / avaliação. Contudo temos um grupo bom no curso de Pedagogia desta Unidade Universitária que tem investido no planejamento e desenvolvimento de atividades acadêmicas e aulas bastante diferenciadas, com novas metodologias, mas não em função da avaliação das IES, e sim da mudança do contexto acadêmico decorrente da pandemia (C11P).

Observa-se que alguns coordenadores relatam iniciativas para ajustar conteúdos e métodos ao modelo Enade. Outros afirmam que as repercussões no planejamento são limitadas, especialmente devido à resistência de professores mais antigos. Ainda que alguns coordenadores destaquem a baixa repercussão do Enade nas atividades docentes, a maioria considera haver orientações aos professores a partir desses resultados, conforme Gráfico 9, elaborado a partir da questão “Em razão dos resultados do Enade do seu curso e/ou instituição houve alguma orientação especial aos professores?”

Gráfico 9 - Orientação aos docentes a partir dos resultados do Enade (em %)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

A predominância da resposta "Sim" (55%) sugere que a maioria dos coordenadores reconhece a importância do Enade como um instrumento de avaliação e promove ações a partir de seus resultados. No entanto, os 27% que indicaram "Parcialmente" revelam que, em muitos casos, essas orientações não ocorrem de forma estruturada e contínua, podendo se restringir a momentos pontuais. Além disso, o fato de 18% dos coordenadores afirmarem que não há nenhuma orientação demonstra a percepção de que os resultados do Enade nem sempre são

incorporados aos processos de ensino-aprendizagem, sendo tratados mais como uma exigência regulatória do que como um instrumento efetivo de melhoria institucional.

Na perspectiva de um coordenador, a avaliação das instituições de Educação Superior, dos cursos de graduação e dos alunos por meio do Enade “Influencia, mas de maneira pouco estruturada e pouco efetiva” (C5FI). Algumas iniciativas buscam propor práticas docentes que atendam às especificidades do Enade, como a orientação para atualização de conteúdos e formas de avaliação da aprendizagem, conforme síntese nos Quadros 21 e 22.

Quadro 20 - Preparação dos Alunos para o Enade: aspectos evidenciados

Questão	Comentário	Aspectos Evidenciados
Em relação ao Enade, a coordenação do curso promove em parceria com os docentes alguma preparação dos alunos para a prova?	"Como já discurremos previamente, temos a preocupação de fazer essa preparação ao longo de toda a formação e não apenas nas vésperas ou para a avaliação do Enade." (C1SI)	Estratégia de preparação contínua, integrando o desenvolvimento ao longo do curso.
	"Encontros para tirar dúvidas e estimular os alunos." (C3EC)	Ações pontuais, como encontros de esclarecimento e motivação.
	"Até agora, apenas orientações gerais. Para o próximo, em 2025, estão previstas atividades de ensino que têm como parte dos objetivos esta preparação." (C5FI)	Planejamento futuro para incorporar atividades específicas voltadas ao Enade.
	"É solicitado que façam avaliações no 'modelo Enade', que motivem os alunos a irem fazer a prova, que esclareçam com os alunos as dúvidas referentes ao conteúdo de suas disciplinas." (C11P)	Uso de simulados e avaliações similares ao formato do Enade como estratégia pedagógica.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Os coordenadores evidenciaram diferentes estratégias voltadas à preparação dos alunos para o Enade, que vão desde a integração gradual de conteúdos e de competências ao longo do curso, passando por ações pontuais de orientação e mobilização, até o planejamento de iniciativas específicas em momentos próximos à aplicação do exame. Destaca-se, ainda, a implementação de avaliações internas que simulam o modelo do Enade, com o intuito de adequar as práticas institucionais aos critérios e exigências da avaliação externa.

Tais práticas revelam esforço de adaptação às exigências do sistema avaliativo, e sinalizam uma tendência de conformação ao modelo de *accountability*, que frequentemente desloca o foco da formação crítica e integral para a lógica do ensino para o teste, esvaziando o sentido pedagógico mais amplo da avaliação educacional.

Aos serem questionados sobre a influência do Enade na avaliação da aprendizagem, as declarações dos coordenadores revelam tendências opostas entre professores, há aqueles que integram elementos do Enade em suas práticas avaliativas e aqueles que não os adotam.

Quadro 21 - Influência do Enade na Avaliação da Aprendizagem na percepção dos coordenadores

Questão	Comentário
Você percebeu alguma influência do Enade no modo como os professores avaliam a aprendizagem dos seus alunos?	"Os docentes daquelas disciplinas trabalham seus alunos em função do exame." (C7EC)
	"Aqueles que se dispõem, alteram o modelo das avaliações e usam as questões do Enade de anos anteriores." (C11P)
	"A maioria não se dá ao trabalho de olhar a prova." (C4FA)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Embora haja adaptação de avaliações internas para o formato do exame, a análise dos depoimentos evidencia um cenário heterogêneo em relação à influência do Enade sobre as práticas avaliativas docentes na UEG. Nesse aspecto, os resultados mostram uma diversidade de percepções e de práticas, que podem ser agrupadas em três categorias principais: a) adaptação das avaliações ao modelo Enade, b) integração de elementos do exame às suas práticas pedagógicas e c) ausência de exigência institucional de práticas de ensino para o exame.

O ajuste das avaliações ao modelo do Enade, relatado em “Os docentes daquelas disciplinas trabalham seus alunos em função do exame” (C7EC) e “Alteram o modelo das avaliações e usam as questões do Enade de anos anteriores” (C11P), sugerem uma tendência de adaptação estratégica por parte de alguns professores. Essa prática pode ser interpretada como uma tentativa de adequar os processos avaliativos internos aos padrões exigidos pelo exame, com o objetivo de elevar as notas institucionais e, consequentemente, a posição da instituição em *rankings* nacionais.

Por outro lado, é relevante destacar a observação de que “a maioria não se dá ao trabalho de olhar a prova” (C4FA). Essa postura pode estar associada à falta de compreensão sobre a importância do Enade como instrumento de avaliação sistêmica, ou ainda à percepção de que o exame impõe uma lógica externa que pouco dialoga com os objetivos pedagógicos e curriculares dos cursos.

Assim, os resultados apresentados fornecem uma importante contribuição para a compreensão do ambiente acadêmico da UEG em relação ao Enade. Embora alguns coordenadores indiquem a utilização de estratégias específicas para a preparação dos estudantes, os dados sugerem que tais práticas não são sistematizadas nem amplamente difundidas.

A partir de uma análise dialética, compreende-se que o Enade, inserido na totalidade do Sinaes, reflete as contradições inerentes às políticas públicas que buscam equilibrar o diagnóstico, a regulação e a promoção de melhorias na qualidade educacional. Essa dualidade

cria condições para que o Enade seja, ao mesmo tempo, uma ferramenta de diagnóstico e um instrumento que, em certas instâncias, possa reduzir o processo educativo a metas quantitativas, desarticulando os fundamentos pedagógicos das práticas docentes.

A mediação entre as dimensões formativa e regulatória da avaliação ocorre no interior das instituições, especialmente por meio das práticas docentes e das práticas de gestão acadêmica. No entanto, os dados empíricos, no caso da UEG, revelam que essa mediação permanece incipiente e desarticulada, sinalizando fragilidades institucionais na apropriação crítica dos processos avaliativos.

Sob a perspectiva da historicidade, é importante considerar que as políticas de avaliação como o Enade não emergiram de forma neutra ou descontextualizada, mas se constituem como resposta a demandas históricas e sociais por controle e (re)significam a qualidade na Educação Superior. Nesse contexto, a noção de qualidade, longe de ser unívoca, é tensionada entre perspectivas técnico-burocráticas de mensuração padronizada e concepções vinculadas à formação crítica, à equidade e ao compromisso social das instituições. “Há de se reconhecer a força transformadora da avaliação, ou seja, seu papel central nas novas configurações desejadas para os sistemas de Educação Superior em conexão com as reformas da sociedade” (Dias Sobrinho, 2003, p. 32).

Afonso (2005, p. 20), ao refletir sobre uma sociologia das políticas avaliativas, argumenta que “nas escolas [e, por extensão, as universidades], enquanto contexto mesopolítico⁸⁰, as decisões em torno dos processos avaliativos são também, com frequência, o resultado de jogos de poder e de processos de negociação.” Conforme o autor, as universidades constituem um contexto mesopolítico, no qual as dinâmicas de poder, negociação e disputas simbólicas influenciam significativamente a apropriação e implementação das políticas avaliativas. No caso da UEG, os dados revelam que a mediação entre as dimensões formativa e regulatória da avaliação é ainda frágil, sugerindo que a internalização das finalidades do Sinaes pelas instâncias institucionais e pelos docentes está atravessada por jogos de interesse, limites estruturais e políticas institucionais fragmentadas.

Outro aspecto a ser observado é que essas políticas, ao longo do tempo, enfrentaram dificuldades para se adaptar às especificidades das instituições e às necessidades formativas

⁸⁰ Ao se referir às escolas como contexto mesopolítico, Afonso está chamando atenção para o espaço institucional em que as políticas públicas são reinterpretadas, apropriadas, e negociadas por diferentes sujeitos (gestores, docentes, técnicos, estudantes). Nesse nível, as decisões em torno da avaliação não são apenas implementações técnicas de normas superiores, mas resultam de disputas de sentido, jogos de poder e articulações locais, em que diferentes atores atuam com interesses, valores e lógicas diversas (Afonso, 2005).

loais. No contexto da UEG, marcado por um histórico de expansão e interiorização, essas limitações tornam-se ainda mais evidentes, reforçando a necessidade de políticas que promovam não apenas a regulação, mas também a valorização da autonomia docente e a coerência pedagógica no processo avaliativo .

Para Ristoff (2024), o desafio está em resgatar a concepção original do Sinaes, na qual o Enade é concebido como instrumento de diagnóstico voltado para a melhoria da qualidade educacional, e não apenas uma ferramenta de regulação punitiva. Essa análise é especialmente relevante no caso da UEG, que, ao enfrentar os desafios da interiorização e expansão, deve equilibrar as demandas históricas de regulação com o compromisso com a formação integral e emancipadora de seus estudantes. Assim, o desafio consiste em transformar o Enade em um elemento de síntese dialética, que supere as contradições existentes, mediando de forma efetiva as demandas regulatórias e formativas, e considerando a totalidade do sistema educacional em seu contexto histórico e social.

O Quadro 23 sintetiza a inter-relação entre as orientações dadas aos professores e os aspectos evidenciados a partir dos resultados do Enade.

Quadro 22 - Orientações Especiais aos professores com base nos resultados do Enade

Questão	Comentário
Em razão dos resultados do Enade do seu curso e/ou instituição houve alguma orientação especial aos professores ?	"Problematizamos os resultados do Enade no Colegiado do Curso, porém de forma sistêmica, pensando no currículo ao longo do curso, e não de forma pontual." (C1SI)
	"Não." (C3EC)
	"Como sempre tiramos nota quatro parece que todos estão satisfeitos com isso." (C4FA)
	"Para que vejam que conteúdo relativo à sua disciplina foi solicitado nas versões anteriores da prova, e como foi trabalhado, para orientar os alunos." (C11P)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

As orientações decorrentes dos resultados do Enade revelam diferentes níveis de autonomia docente e a ausência de pressão para que os docentes ajustem-se ao exame. Essa abordagem reflete maturidade didático-pedagógica, pois reconhece que melhorias duradouras no desempenho do curso dependem de intervenções profundas e bem planejadas. Trata-se de uma prática que favorece a consolidação dos resultados, articulada às demandas do sistema educacional e às necessidades dos estudantes. Essa postura está coerente com Dias Sobrinho (2003), que defende a avaliação como um processo educativo e formativo, integrando reflexão, planejamento e transformação das práticas pedagógicas.

Ainda que a percepção das avaliações propostas pelo Sinaes, especialmente o Enade, evidencie uma perspectiva que se contrapõe aos aspectos predominantemente regulatórios,

observados ao longo deste estudo, como centrais na política de avaliação da Educação Superior, nota-se uma preocupação com os aspectos mais formativos da avaliação. Essa preocupação é significativa, por sinalizar um movimento de resistência às pressões econômicas que influenciam a Educação Superior e seus métodos de avaliação. Trata-se também de uma forma de enfrentamento ao processo que prioriza a regulação. Esse movimento sugere uma busca por equilíbrio entre os interesses econômicos e a valorização de práticas que favoreçam o desenvolvimento integral de estudantes, de docentes e de instituições.

Essas contradições refletem um dilema estrutural que caracteriza a própria política educacional brasileira, especialmente nas universidades públicas, em que o processo avaliativo, muitas vezes, é atravessado por disputas entre a regulação imposta pelo sistema e as necessidades locais de formação integral, como tem sido evidenciado ao longo deste estudo. Segundo Afonso (2005), essa tensão é característica das políticas de avaliação educacional, que deve ser entendida como uma resposta às contradições históricas do sistema educacional. Tais políticas não surgem de maneira neutra, mas são marcadas por interesses contraditórios que buscam, ao mesmo tempo, a regulação e a emancipação dos sujeitos.

Nesse cenário de contradição, Amaral (2013) alerta para o risco de as políticas de avaliação, como o Enade, serem utilizadas apenas como instrumentos de controle, sem considerar as especificidades pedagógicas de cada instituição. Arantes (2022) reforça essa crítica ao observar que a autoavaliação institucional, muitas vezes, depara-se com a dificuldade de integrar as exigências regulatórias do sistema com as necessidades formativas locais, resultando em práticas que, por vezes, mostram-se desconectadas do projeto pedagógico da instituição. Essa análise sugere que a UEG, como outras instituições, enfrenta o desafio de mediar as exigências regulatórias do Enade com a necessidade de desenvolvimento de um projeto pedagógico que valorize as especificidades de seu corpo docente e discente, bem como suas condições locais de atuação.

Por fim, ao se adotar uma análise dialética, compreende-se que a integração entre o conteúdo curricular e o formato do Enade não deve ser concebida como um fim em si mesma, mas como parte de um processo contínuo de reconfiguração das práticas pedagógicas, orientado pela reflexão crítica e pela busca de coerência entre as finalidades formativas da instituição e as exigências avaliativas externas.

Nessa direção, a historicidade das políticas avaliativas, conforme argumenta Ristoff (2024), deve ser entendida dentro de um movimento dinâmico, em que as contradições entre regulação e emancipação podem gerar uma síntese que, ao longo do tempo, contribui para a transformação das instituições e das formas de avaliação do sistema educacional superior. A

reflexão dialética sugere que é necessário integrar o potencial transformador das avaliações com estratégias práticas para a melhoria da educação, como, por exemplo, o fortalecimento da comunicação entre gestores, avaliadores e a comunidade acadêmica.

Para compreender melhor as repercussões, questionou-se aos coordenadores sobre os usos dos resultados do Enade em ações nos cursos, cujas respostas estão sintetizadas na Quadro 23.

Quadro 23 - Usos dos resultados do Enade nos cursos da UEG (em %)

Questão	Alternativas	Respostas %
Para quais finalidades você já utilizou o resultado do Enade no curso em que coordena? Assinale todas as opções que se apliquem à sua experiência.	Revisão de planejamento.	28
	Seleção de conteúdo que prepare os alunos para a prova.	22
	Planejamento do curso, execução e avaliação/revisão das ações.	22
	Elaboração de avaliações semelhantes à prova Enade.	11
	Desconheço a questão.	11
	Outro. Especifique: Manter carga horária do curso na matriz atual.	6

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

A revisão de planejamento é a finalidade mais citada, evidenciando que os resultados do Enade são utilizados como uma ferramenta para ajustar as práticas pedagógicas e as estratégias de ensino. No entanto, essa articulação ainda enfrenta limites, uma vez que as pressões por resultados regulatórios podem obscurecer a valorização de um ensino verdadeiramente crítico e emancipatório, como argumenta Afonso (2005). Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, isso reflete a mediação entre as demandas regulatórias do exame e as práticas institucionais, comprometendo o esforço de articulação entre as necessidades externas e as especificidades do curso.

Já o uso dos resultados do Enade para seleção de conteúdos para a preparação dos alunos evidencia a utilização dos resultados de forma instrumental, com foco no preparo direto dos estudantes para a prova. Sob a ótica da contradição, essa prática reflete uma tensão central: ao mesmo tempo em que busca atender aos critérios externos de avaliação, pode acabar reforçando a fragmentação do currículo e afastando-se de uma formação integral e crítica.

O uso do Enade para o planejamento e a revisão das ações do curso reflete um esforço para articular as diretrizes pedagógicas a critérios institucionais e regulatórios. Ao se considerar a totalidade dialética, essa prática demonstra uma tentativa de integrar o Enade a um planejamento sistêmico e estratégico, envolvendo o currículo como um todo. No entanto, conforme Ristoff (2024), essa integração ainda enfrenta desafios devido às pressões regulatórias que moldam as políticas educacionais. Sob a perspectiva da historicidade, essa

prática pode ser entendida como um reflexo das transformações históricas das políticas de avaliação, que passaram a priorizar indicadores de desempenho padronizados.

O desconhecimento sobre o uso dos resultados do Enade por parte de dois coordenadores (6%) evidencia uma lacuna entre as políticas avaliativas e as práticas institucionais. Sob a categoria da contradição, essa situação reflete a desconexão entre os níveis macro (políticas públicas) e micro (ações institucionais e docentes). Como argumenta Amaral (2013), essa desconexão compromete a eficácia das avaliações externas, que deixam de ser incorporada ao cotidiano institucional e pedagógico.

Os resultados do Enade utilizados para justificar a manutenção de elementos estruturais do curso (como a carga horária da Matriz Curricular) refletem uma leitura pragmática dos dados avaliativos. Essa prática pode ser vista como um mecanismo de resposta às exigências externas, mas que não contribui necessariamente para uma transformação do projeto pedagógico.

Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, a análise dos resultados revela as múltiplas mediações e contradições que permeiam a relação entre os resultados do Enade e as práticas institucionais. A totalidade do processo avaliativo mostra que, embora existam esforços para integração dos dados do Enade às práticas pedagógicas, as limitações estruturais e históricas do sistema condicionam essas iniciativas.

Acrescente-se que a historicidade do Enade, enquanto componente do Sinaes, evidencia que ele surge em um contexto de crescente pressão por regulação e controle no Educação Superior (Ristoff, 2024). No entanto, as práticas observadas sugerem que as instituições, como a UEG, devem investir em processos que promovam a emancipação pedagógica, equilibrando os interesses regulatórios com as demandas formativas. Isso implica fortalecer práticas críticas e reflexivas que permitam a apropriação dos resultados do Enade como parte de uma política avaliativa voltada para a qualidade educacional e a transformação social.

Os comentários dos coordenadores fornecem percepções importantes que ajudam a contextualizar os números apresentados, conforme apresentados nos Quadros 25.

Quadro 24 - Percepções dos coordenadores: usos do Sinaes no contexto da UEG (continua)

Grupo	Percepções e exemplos
Coordenadores	Uso estratégico dos resultados do Sinaes - "A maioria das IES, como a nossa, não utiliza (ou utiliza pouco) os dados obtidos pelo Sinaes no planejamento estratégico ou pedagógico" (C11P) - "Sinto falta de um trabalho local estruturado e periódico sobre os resultados do Sinaes" (C5FI) Caráter Legal das avaliações - "Infelizmente, muitas coisas são feitas em virtude da necessidade legal, porém o resultado da avaliação não norteia as mudanças como entendo que deveria ser" (C1SI).
Grupo	Percepções e exemplos

(conclusão)

Coordenadores	- "Essas avaliações são muito mais usadas como caráter punitivo aos cursos, do que como instrumento de melhoria dos mesmos" (C9CB) - "As IES se atentam prioritariamente ao que pode ser punido, não às oportunidades de melhoria" (C11P) - "Dada a falta de um trabalho local estruturado e periódico sobre os resultados do Sinaes, mencionado nos comentários anteriores, a função que sobressai é a fiscalização e regulação, através da renovação periódica de reconhecimento de cursos e do credenciamento de instituições" (C5FI). Efetividade das avaliações - "Falta transparência e efetividade" (C3EC) - "As instituições que são mal avaliadas não sofrem uma represália significativa" (C4FA). Conhecimento sobre o Sinaes - "Desconheço o trabalho do Sinaes nessa IES" (C7EC) - "Não sentimos que essa política do Sinaes chega até nós" (C10H) Diversidade institucional como desafio para a avaliação padronizada - "Nenhuma avaliação é eficaz, pois temos diferentes instituições e uma mesma avaliação" (C2M).
---------------	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

A análise das percepções dos coordenadores acerca da aplicação do Sinaes nas instituições de Educação Superior revela um conjunto de contradições que comprometem o potencial formativo do sistema avaliativo. No que se refere ao uso estratégico dos resultados do Sinaes, os comentários indicam um distanciamento entre a avaliação institucional e os processos de planejamento pedagógico e de gestão.

Os coordenadores consideram que os dados gerados pelas avaliações externas são pouco utilizados no cotidiano das IES, o que evidencia que, na visão desses coordenadores, falta articulação entre os diagnósticos produzidos e a tomada de decisão institucional. Essa lacuna revela um esvaziamento do propósito original do Sinaes, cuja proposta fundamentava-se em uma perspectiva formativa, voltada à melhoria contínua da qualidade educacional. A fala de um dos participantes, ao afirmar "sinto falta de um trabalho local estruturado e periódico sobre os resultados do Sinaes" (C5FI) evidencia fragilidade no ciclo avaliativo, sobretudo quanto às devolutivas dos resultados nas unidades acadêmicas.

Quanto ao caráter legal das avaliações, as percepções revelam que o Sinaes tem sido utilizado predominantemente como uma exigência regulatória, de cumprimento obrigatório, com fins muitas vezes punitivos. Em vez de servir como ferramenta para o aprimoramento dos cursos e das instituições, a avaliação é percebida pelos sujeitos como uma obrigação legal, o que descaracteriza seu potencial pedagógico. Essa instrumentalização evidencia a subordinação à lógica da regulação e um enfraquecimento da reflexão crítica sobre a qualidade, como expressa um dos coordenadores: "as IES se atentam prioritariamente ao que pode ser punido, não às oportunidades de melhoria" (C11P).

A efetividade das avaliações também é objeto de questionamento entre os coordenadores. Suas falas revelam uma descrença na capacidade de o Sinaes produzir efeitos

na melhoria da Educação Superior. Percepções sobre a falta de consequências para instituições mal avaliadas e a ausência de transparência nos processos avaliativos podem representar um possível déficit de credibilidade do sistema, comprometendo sua legitimidade social e institucional. A fala de um dos coordenadores, “as instituições que são mal avaliadas não sofrem uma represália significativa” (C4FA), sugere a existência de uma avaliação esvaziada de potencial transformador, cuja aplicação não gera respostas regulatórias ou pedagógicas coerentes com os diagnósticos realizados.

A ausência de diálogo e de apropriação dos fundamentos, objetivos e instrumentos do Sinaes reforça o descompasso entre a política nacional de avaliação e sua implementação no âmbito da instituição. Como expressa um dos coordenadores: “não sentimos que essa política do Sinaes chega até nós” (C10H), revelando que, para além da normatividade, o sistema avaliativo não se insere no cotidiano das práticas institucionais.

Por fim, a crítica à padronização das avaliações, sem considerar a diversidade das instituições reforça uma das principais contradições do Sinaes: a tentativa de aplicar métricas uniformes em um sistema marcado por profundas desigualdades regionais, estruturais e pedagógicas. Essa homogeneização dos instrumentos avaliativos ignora as especificidades das instituições, gerando distorções nos resultados e reforçando desigualdades históricas. A afirmação de que “temos diferentes instituições e uma mesma avaliação” (C2M) expressa a tensão entre igualdade formal e equidade substancial, levantando a necessidade de repensar os critérios e metodologias de avaliação em consonância com a diversidade do sistema educacional brasileiro.

4.2.3 Repercussões do Sinaes na percepção dos docentes

A presente análise tem como objetivo compreender como os docentes da UEG percebem e participam dos processos avaliativos instituídos pelo Sinaes, especialmente em relação à autoavaliação, ao Enade e às dimensões institucionais. Para isso, foram consideradas as respostas coletadas sobre as percepções e contribuições dos professores quanto à efetividade da autoavaliação, à implementação de melhorias nos cursos e às mudanças na gestão acadêmica diante dos resultados obtidos.

A partir dessa análise, busca-se compreender como o Sinaes influencia o planejamento, a execução das atividades acadêmicas e o desenvolvimento institucional, contribuindo para reflexões críticas sobre as potencialidades e fragilidades desse sistema no contexto da UEG, com base em questionários e comentários coletados na pesquisa empírica.

Busca-se explorar como os docentes interpretam a autoavaliação institucional, as repercussões do Enade e as mudanças na gestão acadêmica decorrentes dos indicadores de qualidade.

As declarações dos docentes possibilitaram estabelecer um paralelo entre os aspectos considerados positivos e aqueles percebidos como fragilidades no processo de avaliação institucional, conforme sistematizado no Quadro 26.

Quadro 25 - Aspectos positivos e frágeis do Sinaes na UEG - percepção dos docentes

(continua)

Aspectos positivos	Aspectos frágeis
Melhorias dos cursos "A UEG está sempre se preocupando em melhorar o curso." (D10EC) "A UEG busca atender às exigências de qualificação de seus cursos, quadro docente, estrutura física." (D60P) Possibilidade de direcionamento "Penso que os resultados da autoavaliação podem ser usados para direcionar melhorias nos cursos/instituição." (D50CB) "A cada edição o colegiado se debruça sobre os resultados e tenta entender onde estão as falhas." (D64G) Compromisso com indicadores de qualidade "Modificações nos PPCs e nas metodologias de ensino, além das tentativas de melhorias e atualizações de laboratórios." (D49EC) "O curso tem se esforçado para atender às exigências das provas do Enade." (D48L) Participação ativa dos docentes "Além do preenchimento do questionário há a divulgação dos resultados obtidos junto aos docentes." (D64G)	Recursos para implantação de melhorias "Sempre falta recurso para implantação sugerida na autoavaliação." (D3EA) "A UEG depende de verbas públicas estaduais e dos projetos realizados dependentes de verbas federais. Projetos precisam ser aprovados dentro de tetos baixos e muitas exigências dos editais." (D26EC) Efetividade das ações "A avaliação é feita, mas com pouca resposta de melhoria." (D66A) "Nem sempre há investimento suficiente nas instituições para melhorar os problemas detectados na autoavaliação institucional." (D40QI) "Melhoria da educação precisa de investimento e isso a UEG não tem. Nem valorização dos professores. Somos desrespeitados e brinquete político." (D69L) Burocracia e lentidão "Desconheço se existe o processo de melhoria nos cursos pós-autoavaliação. Observo que as mudanças são bastante lentas e muitas vezes não é perceptível para quem está nos Campus e Universidades, por sermos engolidos pelo processo burocrático do dia a dia. E se isso é feito, não há a divulgação para a comunidade acadêmica." (D54P) "Os resultados são apresentados como números e ajudam muito pouco." (D3EA) Resistência e engajamento "Ainda existe resistência e distorção por parte do público avaliador." (D4SI) "Nem todos os docentes se interessam e se engajam nesse processo." (D48L) Comunicação de mudanças decorrentes do Sinaes "Pouco conhecimento dos resultados." (D57L) "Nos últimos anos, as mudanças que tivemos na UEG foram para pior." (D10EC) Percepção dos índices do Sinaes "Todos esses índices e métricas servem apenas para mascarar e tornar aceitável o gigante burocrático em que as universidades públicas se tornaram." (D14AU) "Não há devolutivas e melhorias do que é apontado nas avaliações." (D467CE) "As avaliações são mais propaganda do que melhoria real"

(conclusão)

Aspectos positivos	Aspectos frágeis
	Continuidade das propostas " A UEG é uma instituição muito grande e complexa. Difícil de realizar a autoavaliação, baixa participação. Além disso é uma proposta sem continuidade. Não vejo resultado na melhoria do nosso trabalho. Muito pelo contrário, se chega algum resultado, é somente quando criticam o trabalho dos professores. Caça às bruxas!" (D67H) " Ocorre a autoavaliação, mas poucas medidas são tomadas após o resultado. Fica na mesma situação. Existe a autoavaliação como protocolo apenas." (D38FA)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

A análise dos dados, baseados nos comentários e percepções dos docentes, permite identificar tendências, desafios e lacunas relacionados ao Sinaes na UEG, além dos efeitos percebidos nas dimensões institucionais e pedagógicas. Entre os aspectos positivos, destaca-se o compromisso com a melhoria contínua, evidenciado pela preocupação em atender às exigências de qualificação, estrutura física e atualização dos cursos.

Observa-se também que a autoavaliação é percebida como uma ferramenta potencial para direcionar melhorias. Os resultados têm sido usados para identificar falhas e proporcionar intervenções, em sintonia com o caráter diagnóstico e emancipador da proposta inicial do Sinaes (Assis *et al.*, 2020). Destaca-se, ainda, como aspecto positivo, o envolvimento de parte do corpo docente, que participa ativamente das comissões de avaliação e contribui para a divulgação dos resultados, fortalecendo a cultura de autoavaliação participativa, conforme defendido por Barreyro e Rothen (2008), que ressaltam a relevância da participação coletiva para o sucesso das políticas

Entretanto, aspectos frágeis também emergem, como a limitação de recursos financeiros para implementar as melhorias indicadas, o que reflete uma dependência estrutural de verbas públicas e expõe uma contradição entre a autonomia institucional pretendida e a precariedade orçamentária. Essa fragilidade confirma as observações de Sguissardi (2014) sobre o efeito das políticas neoliberais na desresponsabilização estatal e na insuficiência de investimentos nas instituições públicas.

A efetividade das ações decorrentes da autoavaliação, no entanto, é frequentemente questionada, uma vez que muitas das mudanças identificadas como necessárias não se concretizam ou não se tornam perceptíveis no cotidiano institucional. A burocracia e a lentidão nos processos também são barreiras, dificultando a transformação dos resultados avaliados em práticas concretas, como argumentam Assis e Amaral (2013), ao destacar a formalização excessiva que dificulta a agilidade do sistema.

Por fim, a resistência de parte dos docentes e a baixa adesão aos processos de autoavaliação revelam desafios relacionados à acessibilidade e à integração dessas práticas ao cotidiano acadêmico, reforçando as observações de Afonso (2000) sobre a tensão entre avaliação e regulação, especialmente em contextos marcados pela competitividade e pela lógica mercadológica. Esses aspectos indicam que, embora a autoavaliação seja reconhecida como essencial, suas potencialidades são limitadas por desafios estruturais e operacionais que exigem atenção para uma gestão mais eficaz e inclusiva do processo avaliativo.

No Quadro 27, apresentam-se inferências a partir dos comentários dos docentes em relação às repercussões do Sinaes e, em particular, do Enade em diferentes dimensões, como o planejamento docente, a participação na autoavaliação, o papel da CPA e a infraestrutura acadêmica.

Quadro 26 - Análise dos comentários dos docentes sobre o Sinaes e o Enade

Tópico	Pontos Positivos	Desafios
Influência do Sinaes no Planejamento Docente	- Reflexão sobre PPCs e planos de ensino. - Curricularização da extensão incorporada a algumas práticas.	- Percepção de distanciamento entre os indicadores de qualidade e o cotidiano acadêmico. - Resultados pouco utilizados para mudanças.
Participação dos Docentes na Autoavaliação	- Preenchimento de questionários pela maioria.	- Pouca participação em grupos de discussão e workshops. - Muitos veem a autoavaliação como um protocolo.
Autoavaliação Institucional (CPA)	- Permite identificar problemas estruturais e pedagógicos. - Alguns docentes e alunos apoiam uma avaliação qualitativa.	- Falta de recursos para implementar melhorias. - Resistência dos participantes e baixa adesão. - Pouca devolutiva e ações efetivas.
Impacto do Enade nas Atividades Acadêmicas	- Motiva melhorias pontuais em alguns cursos. - Envolve revisão de PPCs e metodologias.	- Muitas vezes percebido como um processo "burocrático". - Falta de envolvimento contínuo de professores e alunos.
Avaliação Institucional e Infraestrutura	- Alguns cursos buscam atender às exigências estruturais e de qualidade.	- Dependência de verbas públicas estaduais e federais. - Infraestrutura e laboratórios frequentemente criticados como insuficientes.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

A análise dos comentários dos docentes sobre o Sinaes e, em especial, o Enade reforça e complementa a discussão realizada anteriormente, evidenciando a coexistência de potencialidades e desafios no uso das ferramentas avaliativas para a promoção da qualidade educacional. A autoavaliação foi destacada como um importante instrumento de direcionamento e aprimoramento institucional, mas também marcada por limitações estruturais, como a insuficiência de recursos e a resistência de alguns docentes.

A reflexão sobre os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e a curricularização da extensão são avanços destacados no planejamento docente, numa tentativa de integrar critérios

avaliativos ao cotidiano pedagógico. Contudo, a crítica ao distanciamento entre os indicadores de qualidade e a realidade acadêmica reforça a contradição entre a proposta formativa do Sinaes e sua utilização como ferramenta regulatória e burocrática (Barreyro, 2008; Afonso, 2008).

Os docentes destacam que há esforços para integrar as exigências do Sinaes ao planejamento, com modificações nos PPCs e nas metodologias de ensino, como é possível verificar nos comentários:

A coordenação é responsável e se preocupa com o ensino, a curricularização da extensão e a modernização de laboratórios. (D26EC)
O Sinaes valoriza a extensão universitária como parte integrante da missão das instituições, incentivando ações com impacto na sociedade. revisão dos currículos acadêmicos, levando a ajustes no conteúdo programático para garantir a cobertura dos conhecimentos e competências exigidos nas provas do Enade, adoção de métodos de ensino a fim de desenvolver competências e habilidades que são avaliadas no Enade, preparação dos estudantes para a prova Enade. (D26EC)

No entanto, as críticas apresentam um distanciamento entre os indicadores e o cotidiano acadêmico: "Todos esses índices e métricas servem apenas para mascarar e tornar aceitável o gigante burocrático em que as universidades públicas se tornaram" (D14AU). Isso evidencia a desconexão entre os instrumentos avaliativos e a realidade institucional, conforme Dias Sobrinho (2008). Embora o processo avaliativo desempenhe um papel essencial no fortalecimento das instituições educacionais e na orientação de ações vinculadas às políticas públicas, ao possibilitar a criação de instrumentos capazes de transformar práticas pedagógicas, reestruturar programas, aperfeiçoar metodologias e redirecionar objetivos institucionais, ainda não há compreensão coerente da avaliação institucional.

A participação limitada em grupos de discussão e workshops, associada à percepção da autoavaliação como um protocolo formal, reflete uma visão redutora e instrumental do processo. Essa postura pode ser interpretada como um reflexo do esvaziamento do caráter emancipatório da avaliação, considerado por Assis *et al.* (2020). Promover oficinas de sensibilização e ampliar o engajamento qualitativo dos docentes é essencial para resgatar o potencial formativo da autoavaliação, como originalmente concebido no Sinaes.

Em relação à autoavaliação, embora muitos docentes tenham participado do preenchimento dos questionários (41%), há baixa adesão em atividades mais qualitativas, como grupos de discussão e workshops, conforme Tabela 6, elaborada a partir da questão: Como os professores participam da autoavaliação institucional na UEG? Assinale o(s) item(itens).

Tabela 6 - Participação dos docentes na autoavaliação da UEG

Categorias	%
Preenchimento de Questionários propostos pela Comissão Própria de Avaliação (CPA)	41
Participação de Grupos de Discussão para compartilhar suas opiniões, experiências e sugestões sobre melhorias institucionais.	3
Participação de Comissões de Autoavaliação	10
Contribuição por Meio de Relatórios que abordem questões específicas como currículo, desenvolvimento profissional, suporte aos estudantes, entre outros.	4
Avaliação do Programa de Ensino, identificando pontos fortes e áreas que precisam de melhorias.	6
Feedback sobre a Infraestrutura e Recursos: laboratórios, bibliotecas, tecnologia e outros recursos necessários para o ensino.	11
Análise de Resultados de Aprendizagem de seus alunos, sugerindo ajustes no currículo e nas estratégias de ensino.	5
Participação em Workshops de Autoavaliação para compreender e participar efetivamente do processo de autoavaliação.	1
Apresentação de Propostas de Melhoria para o aprimoramento da qualidade educacional e institucional.	5
Monitoramento das Ações de Melhoria.	3
Divulgação do processo de autoavaliação para os estudantes, bem como dos resultados.	8
Não há participação dos professores no processo de autoavaliação institucional.	3
Total	100

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Conforme dados da Tabela 6, é possível inferir que há uma baixa participação em processos de diálogo coletivo como grupos de discussão (3%), workshops (1%), e comissões de autoavaliação (10%). Esse resultado é ratificado por declarações como:

No geral os professores dão pouca atenção aos questionários e os resultados não tem sido firmemente utilizados para melhorar a qualidade da IES e dos cursos. Até mesmo porque, a cada avaliação somente um aspecto é considerado. Não se tem uma visão geral dos problemas dos cursos e da instituição todos os anos. (D64G)
Não vejo resultados (D29EA).

A autoavaliação institucional, concebida como um processo de reflexão, análise e ação com a participação ativa dos diversos atores acadêmicos, é essencial para a transformação identitária das IES, promovendo um ambiente mais democrático e formativo. Para que essa prática seja efetiva, é necessário que esteja acompanhada de programas consistentes de melhoria da qualidade, discussões aprofundadas sobre o currículo e análises das disciplinas, além de iniciativas voltadas à formação contínua de docentes e discentes (Arantes, 2022). Dessa forma, haveria a possibilidade de resgatar o caráter participativo proposto pelo Sinaes (Barreyro; Rothen, 2008).

A capacidade de a autoavaliação identificar problemas estruturais e pedagógicos é uma de suas maiores contribuições, como expresso em:

Os professores e alunos são favoráveis a avaliação qualitativa dos cursos! (D44P)

Embora não tenha visto um trabalho permanente da instituição, junto aos professores, considerando os resultados das avaliações. De qualquer forma ela está atenta à questão e tem implementado políticas institucionais visando a melhoria dos resultados (D64G).

Por outro lado, a falta de recursos para implementar melhorias e a baixa adesão dos participantes compromete a efetividade das ações, como se verifica em "Tem pouca efetividade. Parece que é só para cumprir obrigações" (D68FA).

Esses relatos reforçam as limitações estruturais das políticas públicas de avaliação em contextos de subfinanciamento, conforme observado por Sguissardi (2014). A proposta de fortalecer as CPAs e de ampliar a divulgação dos resultados está de acordo com a necessidade de maior transparência e participação democrática nos processos avaliativos. Isso é reforçado pelo comentário de um docente, que destaca: "A UEG precisa melhorar a autoavaliação institucional e de cursos. Uma forma seria o fortalecimento e a continuidade das CPAs." (D48L).

Essa perspectiva encontra respaldo no Regimento Interno da Comissão Própria de Avaliação da Universidade Estadual de Goiás, que, em seu art. 2º, § 3º, define a

A avaliação institucional interna ou autoavaliação é compreendida como um processo de autoconhecimento, conduzido pela CPA, mas que envolve todos os atores que atuam na UEG, a fim de induzir a qualidade das atividades acadêmicas desenvolvidas, identificar o seu perfil e o significado de sua atuação [...] (UEG, 2023).

A efetividade das ações avaliativas depende não apenas da existência formal das CPAs, mas também do fortalecimento institucional e do comprometimento coletivo com o processo de avaliação, em conformidade com as normas da própria universidade. Em relação ao Enade, alguns docentes consideram-no uma forma de expressão da qualidade do ensino.

O Enade avalia a qualidade do ensino por meio do conhecimento dos alunos. É uma das formas de análise do ensino (D38FA).

Avaliações gerais tendem a nivelar o ensino, e embora isso não seja possível por diversos motivos, entre eles as diferenças regionais e socioeconômicas, um currículo mínimo é requerido em todos os cursos e sua avaliação é importante para manter a qualidade no Ensino Superior (D50CB).

O Enade tem influenciado positivamente a condução do ensino superior no Brasil (D48L).

No entanto, as declarações dos docentes mostram que o exame é frequentemente percebido como burocrático e desconectado da realidade acadêmica, conforme evidenciado pelo comentário: "Enade só para propaganda." (D69L). Essa percepção é coerente com as reflexões de Dias Sobrinho (2003) e Afonso (2009), que destacam a tensão entre a instrumentalização regulatória dos processos avaliativos e sua capacidade de induzir melhorias reais. Além disso, Assis e Amaral (2013) reforçam que a predominância de uma lógica técnica e burocrática nos instrumentos avaliativos, muitas vezes, inviabiliza sua apropriação pedagógica pelas instituições. Assim, embora o Enade tenha potencial para induzir mudanças pontuais, sua falta de articulação com o planejamento pedagógico limita sua contribuição para o desenvolvimento integral das práticas acadêmicas e institucionais.

Outro comentário docente em relação ao Enade é bastante crítico:

O Enade tem um único compromisso. Me refiro ao compromisso com o capitalismo, já que ele incorpora a lógica mercadológica da educação. Tal fato impacta diretamente na precarização da formação profissional dos cursos superiores em território nacional. Por outro lado, as universidades sofrem com a desvalorização da produção do conhecimento, principalmente no que diz respeito ao cumprimento da sua função que é o tripé: pesquisa, ensino e extensão, uma vez que a falta de financiamento e a desestruturação das agências de fomento à pesquisa comprometem consideravelmente a produção científica no âmbito acadêmico (D62P).

Esse posicionamento está intrinsecamente relacionado à crítica às políticas neoliberais aplicadas à Educação Superior. Conforme Sguissardi (2014) e Afonso (2009), a lógica neoliberal orienta a educação para atender às demandas do mercado, priorizando métricas de produtividade, competitividade e eficiência em detrimento de uma formação integral. Essa abordagem repercute diretamente a precarização da formação profissional, à medida que subordina o ensino e a aprendizagem a um sistema de avaliação voltada para resultados⁸¹.

A desvalorização da produção do conhecimento mencionada pelo sujeito da pesquisa D62P reflete um dos efeitos mais evidentes do neoliberalismo na Educação Superior: a redução

⁸¹ Além dos autores citados, Sguissardi (2014) e Afonso (2009), pesquisas recentes sobre o tema podem ser consultadas, entre as quais:

BRITO, C. D. A. S.; NUNES, C. P. A intensificação do trabalho docente no contexto da mercantilização da Educação Superior no Brasil. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, Maceió, v. 1, n. 1, 2020.

CASTRO NETA, A. A. et al. Contextos da precarização docente na educação brasileira. *Revista Exitus*, v. 10, n. 1, e020037, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n01D1261

do financiamento público e a desestruturação das agências de fomento à pesquisa, conforme Ristoff (2024). Essa dinâmica enfraquece a integração entre ensino, pesquisa e extensão, além de transformar as universidades em espaços direcionados para atender à lógica do mercado, muitas vezes negligenciando sua função social e crítica. Dias Sobrinho (2008) reforça que, nesse contexto, o sistema avaliativo, em vez de promover a emancipação acadêmica, consolida práticas de controle e de exclusão coerentes com a racionalidade neoliberal.

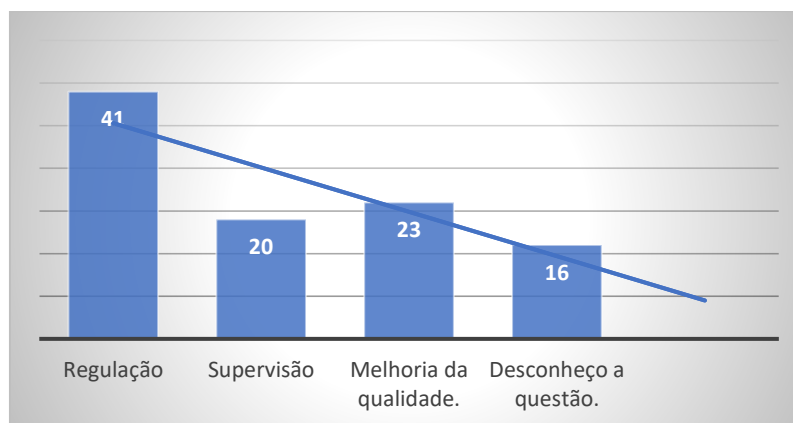
Embora alguns cursos esforcem-se para atender aos critérios estruturais, como destacado por um docente que menciona: "Nosso curso sempre adota o modelo de gestão democrática, revendo PPCs e modernizando laboratórios" (D44P), a dependência de verbas públicas e as limitações orçamentárias continuam a ser obstáculos para a melhoria da educação pública. Esse cenário é reforçado por relatos como "[...] a UEG depende de verbas públicas estaduais e dos projetos realizados dependentes de verbas federais" (D26EC). Outro comentário ressalta que "Sempre falta recurso para a implantação sugerida na autoavaliação" (D3EC), confirmando que as limitações financeiras comprometem a efetivação das mudanças identificadas nos processos avaliativos.

Essa questão reflete a tensão entre as demandas por qualidade, as políticas avaliativas como o Sinaes, e a insuficiência de financiamento público, conforme aponta Ristoff (2024). Investimentos insuficientes para a demanda não apenas dificultam o atendimento aos critérios estruturais, como também repercute na capacidade de as instituições oferecerem uma educação de qualidade. Comentários como "Melhoria da educação precisa de investimento e isso a UEG não tem" (D69L) ilustram as limitações orçamentárias como fatores que impactam diretamente a qualidade e a gestão da UEG.

Verifica-se, na UEG, que os processos avaliativos identificam necessidades estruturais e pedagógicas, no entanto a falta de políticas de financiamento público ou financiamento insuficiente limita a capacidade de a instituição transformar esses diagnósticos em ações concretas, perpetuando um ciclo de precarização que compromete o papel formativo e emancipador da avaliação, restringindo sua eficácia como ferramenta para promover mudanças estruturais e qualitativas no contexto educacional.

Os docentes foram questionados sobre qual das funções do Sinaes é mais evidente, resultando nos dados apresentados no Gráfico 10, a partir da questão "Em sua percepção, dentre as funções do Sinaes, qual tem sido mais privilegiada e está mais evidente?"

Gráfico 10 - Funções do Sinaes evidenciadas na percepção dos docentes (em %)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Esse resultado mostra que o Sinaes é amplamente compreendido como um mecanismo de regulação, reforçando sua articulação com os processos de controle das instituições. Esse aspecto é explicado por Verhine (2015), que destaca como o Sinaes, ao longo dos anos, passou a ser cada vez mais vinculado aos processos regulatórios, em detrimento de sua proposta inicial de avaliação formativa e melhoria contínua da qualidade. A menor ênfase atribuída à supervisão e à melhoria da qualidade indica que os docentes podem compreender o sistema mais como um instrumento de controle do que como um recurso para aprimoramento institucional.

Uma parcela dos docentes da UEG (16%) declarou desconhecer qual função do Sinaes tem sido mais privilegiada. Esse dado pode ser compreendido como um distanciamento entre os atores diretamente envolvidos e os objetivos e as práticas do sistema avaliativo. Além disso, esse desconhecimento das funções do Sinaes pode ser relacionado a desafios estruturais no próprio Sinaes, incluindo sua comunicação e integração nas instituições de educação, conforme Dias Sobrinho (2008), que destaca a necessidade de democratização e participação efetiva nos processos avaliativos das IES.

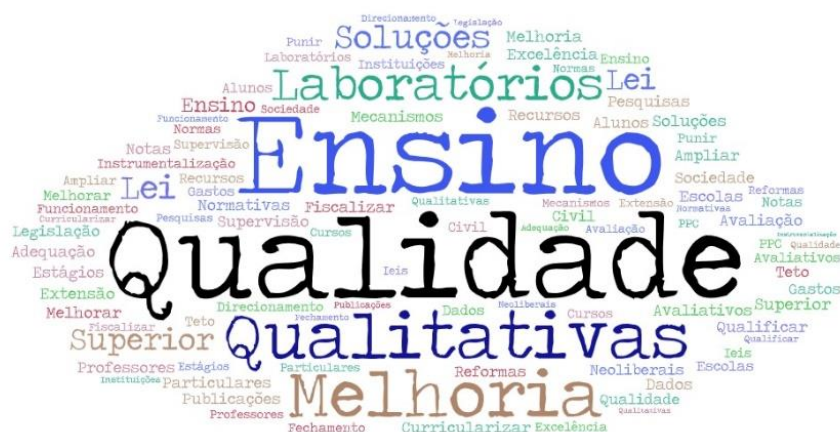
Do ponto de vista das influências neoliberais na Educação Superior, conforme explorado por Ristoff (2024) e Chauí (1999), esse desconhecimento também pode ser interpretado como reflexo da fragmentação e instrumentalização da avaliação em função de interesses mercadológicos. Além disso, o desconhecimento das funções da política de avaliação institucional por uma parcela dos docentes sugere a influência das reformas neoliberais que têm modificado as práticas de ensino, gestão e organização do trabalho na Educação Superior, inclusive nas IES públicas que passaram, desde os anos 1990, com a Reforma do Estado⁸², a

⁸² A Reforma do Estado brasileiro, consolidada a partir da década de 1990 com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, introduziu uma nova racionalidade gerencial na administração pública, com forte influência das políticas neoliberais (Bresser-Pereira, 1997). No campo da Educação Superior, essa reforma resultou na

sofrerem pressões para aderirem à lógica própria dos setores privados, sobretudo no que refere aos aspectos de financiamento e gestão. Conforme Silva (2008), as políticas neoliberais impactaram significativamente a educação brasileira, afetando tanto a educação básica quanto a superior.

A partir dos comentários dos docentes à questão das funções mais privilegiadas, regulação, supervisão ou melhoria da qualidade, gerou-se a nuvem de palavras, Figura 13.

Figura 13 - Funções do Sinaes evidenciadas na percepção dos docentes



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

O destaque das palavras qualidade, qualitativas e melhoria e ensino, todas do mesmo campo semântico, foram levantadas pelos docentes de forma crítica, como se verifica em “As soluções normativas são mais prontamente executadas do que as soluções qualitativas” (D28AU) e “Cumpra-se! A realidade é diferente. A Melhoria da qualidade da educação, laboratórios e PPC, que são estudados e melhorados não são colocados em prática” (D49EC). Também houve o levantamento do tema vinculado a necessidades institucionais como “Estabelecimento de metas qualitativas” (D4SI), “Qualidade dos recursos avaliativos”

introdução de mecanismos de avaliação e controle voltados à eficiência, à produtividade e à responsabilização institucional, alinhando as universidades públicas às lógicas de desempenho típicas do setor privado. De acordo com Mancebo (2015, p. 142), a reforma “penetrou profundamente o funcionamento do Estado brasileiro em termos de sua estrutura, de sua atuação, da elaboração, da implementação e da avaliação de políticas públicas em todos os campos, inclusive na Educação Superior”. Para a autora, essa lógica permanece em franca fertilização. Silva Júnior e Sguissardi (2001, p. 78) afirmam que “por um lado, mercadoriza-se ao extremo; por outro, na sua especificidade, acentua-se o movimento de redefinição da esfera pública, ao mesmo tempo em que se dissemina a crítica da antiga natureza dessa esfera”, como consequência, constroem-se os pilares da racionalidade da produção capitalista. Nesse contexto, o ENC, instituído em 1995 como um instrumento de mensuração padronizada da qualidade dos cursos, reforça a lógica de ranqueamento e competição entre instituições. Com a superação do ENC, o Sinaes representou uma tentativa de avanço ao incorporar dimensões institucionais mais amplas — como autoavaliação, avaliação externa e dos estudantes —, mas sem romper totalmente com os princípios regulatórios e classificatórios que caracterizaram o período anterior.

(D12FA) e “Melhorar laboratórios, estágios, qualificar professores, ampliar pesquisas e publicações, curricularizar a extensão” (D26EC). Os comentários indicam que, embora a ideia de qualidade seja destacada, sua materialização na instituição enfrenta barreiras.

A declaração de um docente reforça essas contradições ao afirmar que: "Instituições que apresentam melhoria das notas utilizam para atrair mais alunos e divulgarem os dados para a sociedade civil" (D19CB). Esse docente evidencia a apropriação mercadológica dos resultados avaliativos, em consonância com Costa, Oliveira e Gomes (2020), que apontam a desconstrução da política do Sinaes, desregulamentação da Educação Superior pelo Estado e uma transição para a sua autorregulação pelo mercado.

Por outro lado, o destaque para as “As soluções normativas são mais prontamente executadas do que as soluções qualitativas” (D28AU) sugere um possível distanciamento entre o potencial avaliativo e a prática institucional. Tal posicionamento dialoga com as reflexões de Dias Sobrinho (2008), que enfatiza a necessidade de uma avaliação voltada para o fortalecimento das instituições e para a promoção de mudanças qualitativas e estruturais, não apenas normativas ou regulatórias.

Além disso, a percepção de que a "Melhoria da qualidade do ensino, laboratórios e PPC que são estudados e melhorados não são colocados em prática" (D49EC) sugere uma lacuna entre planejamento e sua implementação. Esse cenário é ainda mais complexo diante das restrições estruturais e financeiras identificadas por Ristoff (2024), que podem limitar a capacidade de as instituições de Educação Superior traduzirem planos de melhoria em ações concretas. Os comentários também destacam a necessidade de uma abordagem integrada e sustentável, evidenciada em contribuições como "Melhorar laboratórios, estágios, qualificar professores, ampliar pesquisas e publicações, curricularizar a extensão" (D26EC).

Embora a centralidade das palavras “qualidade”, “melhoria” e “ensino” sugira um reconhecimento do papel transformador do Sinaes, a análise dos comentários dos docentes revela a prevalência da instrumentalização da avaliação para fins mercadológicos, desconexão entre planejamento e prática, e as limitações estruturais influenciada pela lógica neoliberal. Essas questões reforçam a necessidade de repensar o Sinaes como instrumento capaz de articular regulação, supervisão e melhoria da qualidade, retomando os princípios e valores que fundamentaram a proposta original do Sinaes como avaliação a formativo-emancipatória (Dias Sobrinho, 2008, Barreyro; Rothen, 2014).

Entretanto, esse ideal parece cada vez mais distante, pois constata-se importantes influências exercidas pelos governos e pelas agências de regulação do setor privatista, que explora a Educação Superior como mercadoria. Esse setor impõe um processo acelerado de

desregulamentação, com o objetivo de favorecer a oferta desse nível educacional a preços mais competitivos no mercado, liderado por grandes conglomerados educacionais, alguns deles transnacionais. Esse processo afeta todo o sistema, impondo uma lógica mercantil até mesmo nas IES públicas, conforme apontam os estudos de Sguissardi (2009).

A relação entre avaliação e regulação é permeada por tendências e tensões que explicitam a complexidade desses processos. Apesar de muitas vezes serem tratadas como interdependentes, avaliação e regulação possuem naturezas distintas. Enquanto a avaliação tem como foco a análise e o aprimoramento das práticas educacionais, a regulação está voltada para o controle e a normatização das instituições. Esses processos podem atuar de forma complementar, promovendo uma gestão educacional mais coerente, mas também podem entrar em conflito. Quando a avaliação é subordinada às demandas regulatórias, corre-se o risco de limitar seu caráter formativo, restringindo seu papel como instrumento de transformação e inovação pedagógica (Verhine, 2015).

A Tabela 7 apresenta mudanças na gestão do curso a partir do uso dos indicadores de qualidade do Sinaes, na percepção dos docentes.

Tabela 7 - Uso dos indicadores de qualidade: mudanças na gestão do curso a partir dos Conceito Enade e dos índices - IDD, CPC, IGC

Questão	Alternativas	Resultados %
Os resultados do Sinaes são expressos pelos: Conceito Enade; Indicador de Diferença entre os Desempenhos Esperado e Observado (IDD); Conceito Preliminar de Cursos (CPC); Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC). Essa política de avaliação do Sinaes trouxe mudanças na gestão do(s) curso(s) em que você leciona para que melhore(m) esses Indicadores de Qualidade da Educação Superior?	Sim	23
	Não	21
	Parcialmente	40
	Desconheço a questão.	16

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

A Tabela apresenta a percepção dos docentes da UEG sobre as repercussões do Sinaes na gestão dos cursos de graduação, especialmente no que diz respeito às mudanças implementadas para aprimorar os indicadores de qualidade, como o Conceito Enade, o IDD, o CPC e o IGC. Os dados mostram uma percepção variada: enquanto 23% dos docentes afirmaram que as políticas do Sinaes trouxeram mudanças na gestão, 40% identificaram alterações parciais, e 21% indicaram que não houve repercussão. É importante destacar que 16% dos participantes desconheciam a questão, o que ratifica algo recorrente em relação aos Sinaes na universidade, ou seja, fragilidades na comunicação e apropriação das informações sobre as políticas avaliativas.

Os resultados evidenciam que, embora o Sinaes represente uma tentativa de articular avaliação e regulação com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação Superior, sua implementação, mesmo transcorridos 20 anos, ainda carece de maior diálogo entre os indicadores e as realidades institucionais.

Outra questão levantada foi sobre como os professores participam da autoavaliação institucional na UEG, possibilitando a escolha de mais de uma opção, conforme apresentado na Tabela 8.

Tabela 8 - Participação dos docentes na autoavaliação institucional da UEG

Alternativas	Respostas %
Preenchimento de questionários propostos pela Comissão Própria de Avaliação (CPA)	41
Participação de Grupos de Discussão para compartilhar suas opiniões, experiências e sugestões sobre melhorias institucionais.	3
Participação de Comissões de Autoavaliação	10
Contribuição por meio de relatórios que abordem questões específicas como currículo, desenvolvimento profissional, suporte aos estudantes, entre outros.	4
Avaliação do Programa de Ensino, identificando pontos fortes e áreas que precisam de melhorias.	6
Análise de resultados de aprendizagem de seus alunos, sugerindo ajustes no currículo e nas estratégias de ensino.	5
Participação em workshops de autoavaliação para compreender e participar efetivamente do processo de autoavaliação.	1
Apresentação de propostas de melhoria para o aprimoramento da qualidade educacional e institucional.	5
Monitoramento das Ações de Melhoria.	3
Divulgação do processo de autoavaliação para os estudantes, bem como dos resultados.	8
Não há participação dos professores no processo de autoavaliação institucional.	3

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

A autoavaliação institucional, instituída pelo Sinaes, é concebida como um mecanismo de autoconhecimento e análise crítica das dimensões pedagógicas, administrativas e de gestão. Nesse contexto, os resultados dos processos autoavaliativos devem ser compreendidos como fonte de conhecimento para a definição de prioridades institucionais (Marcovitch, 2018). No entanto, como observado na análise sobre a UEG, a autoavaliação ainda enfrenta desafios para cumprir esse papel. A predominância de ações centradas no preenchimento de questionários, que representa 41% da participação dos docentes contrasta com a baixa adesão a metodologias qualitativas, como grupos de discussão (5%) ou workshops (1%), o que limita um processo reflexivo dos dados levantados no processo.

Marcovitch (2018) destaca que o processo autoavaliativo torna-se verdadeiramente estratégico quando incorpora um ciclo contínuo, no qual os dados coletados são transformados em conhecimento que direcionam decisões e ações institucionais. Entretanto, as declarações dos docentes da UEG, como "A participação não é ideal. Nem todos os docentes demonstram interesse e engajamento nesse processo. Infelizmente" (D48L) e "Preenchimento de um questionário enorme, só que o resultado não se vê" (D59CC)" sugerem, conforme Arantes (2022, p 265), que “a avaliação está servindo a universidade como medidas de produtividade ou de resultados, como formas de apresentação da qualidade, sem levar em consideração a sua identidade, missão ou o seu autoconhecimento.”

Além disso, as limitações estruturais mencionadas por um docente, como a dependência de políticas públicas e a insuficiência de verbas — “Muito é discutido, mas dependemos de soluções políticas que diminuem cada vez mais as verbas para a Educação Superior (graduação, extensão e pesquisa)” (D49EC) — evidenciam a dificuldade de superação desses obstáculos. Quando a autoavaliação não é utilizada como uma força estratégica, como afirma Marcovitch (2018), perde-se a oportunidade de articular o processo avaliativo às demandas reais da instituição e de consolidar sua função emancipadora. Rothen (2018, p. 33) complementa que “a avaliação da educação tem um potencial emancipatório, que aflora com a adoção de políticas de avaliação que visem, por sua vez, à igualdade e ao desenvolvimento humano.”.

Verifica-se que a autoavaliação na UEG permanece marcada por uma dinâmica de base quantitativa, limitada por desafios culturais e políticas. De acordo com Arantes (2022), autoavaliação institucional na UEG insere-se em uma lógica gerencialista, caracterizada por práticas clientelistas e forte intervenção estatal, resultando em uma regulação centralizada que impacta a autonomia acadêmica. Embora os gestores reconheçam formalmente a importância da política avaliativa, suas práticas tendem a reproduzir modelos conservadores e burocráticos.

Os docentes, por sua vez, percebem a autoavaliação como um processo institucionalizado, mas sem caráter dialógico com a gestão, limitando seu potencial formativo e reflexivo. Esse cenário evidencia a ausência de uma cultura avaliativa voltada à transformação acadêmica e institucional. Esses resultados contradizem os estudos de Dias Sobrinho (2008), que defende a centralidade da participação democrática e da reflexão crítica no fortalecimento do processo avaliativo para transformações institucionais.

Arantes (2022) argumenta que a autoavaliação, concebida como um processo indispensável de reflexão, análise e ação, requer a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos, com o objetivo de promover mudanças na identidade institucional das IES. A

implementação de uma autoavaliação que favoreça uma gestão mais democrática e formativa demanda ações consistentes, como programas estruturados de melhoria da qualidade, debates aprofundados sobre o currículo, revisões de disciplinas e iniciativas que impulsionem a formação contínua de docentes e discentes. Nesse sentido, a autoavaliação não deve ser apenas um procedimento formal, mas um instrumento estratégico para integrar a avaliação ao planejamento institucional.

Apesar desse papel estratégico atribuído à autoavaliação, a implementação desse processo na UEG ainda enfrenta desafios. Nesse sentido, os dados apresentados a seguir, oferecem uma análise das percepções e experiências dos docentes sobre o uso das informações geradas pela autoavaliação institucional, a partir da questão “Além do Enade, o Sinaes também avalia outras dimensões institucionais, como o Projeto Político Pedagógico da Instituição e dos cursos, o perfil do corpo docente, as instalações físicas, o acervo bibliográfico e demais aspectos relevantes ao funcionamento dos cursos. Para quais finalidades você já utilizou as informações resultantes da autoavaliação institucional realizada pela UEG? Assinale todas as opções que se aplicam à sua experiência com a autoavaliação institucional.”

Tabela 9 - Uso dos resultados da autoavaliação institucional na percepção dos docentes

Alternativas	Respostas %
Conhecer melhor alguma dimensão da UEG.	20
Tomada de decisão.	10
Planejamento do curso, execução e avaliação/revisão das ações.	16
Orientação da atividade docente.	14
Proposta e/ou elaboração de projetos.	8
Proposta de mudança na gestão.	6
Negociação de recursos.	10
Elaboração de relatórios administrativos	8
Desconheço a questão.	8

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

No caso da UEG, uma instituição estadual avaliada tanto pelo Sinaes quanto pelo Conselho Estadual de Educação, os dados apontam tanto avanços quanto limitações no uso dos resultados da autoavaliação institucional. Por um lado, 20% dos docentes consideram que o processo tem contribuído para "conhecer melhor alguma dimensão da UEG" e 16% a utilizaram para fins de planejamento de curso, execução e avaliação/revisão das ações. Por outro lado, indicadores como "tomada de decisão" (10%) e "negociação de recursos" (10%) revelam baixa incorporação dos dados avaliativos nos processos decisórios e gerenciais da instituição. Um dado particularmente relevante diz respeito aos 14% dos docentes que afirmaram utilizar os

resultados da autoavaliação institucional como subsídio para a orientação de sua prática docente.

Além disso, a percepção de que a "autoavaliação é só burocracia" (D69L) ou um procedimento sem devolutiva efetiva, como apontado por D29EA: "Os professores não recebem devolutiva sobre o Sinaes. Não há uma apresentação de estudos desses resultados e discussões em cima deles. Esses resultados são fantasmas" reforça o diagnóstico de Marcovitch (2018), que destaca a importância da retroalimentação no ciclo avaliativo e a avaliação como ferramenta inserida no processo de planejamento. No contexto de uma instituição estadual como a UEG, essa situação é agravada pela necessidade de atender a múltiplas demandas regulatórias, tanto do Sinaes quanto do Conselho Estadual de Educação, o que pode fragmentar ainda mais os processos avaliativos e diluir sua efetividade.

Marcovitch (2018, p. 116) analisa a relação entre avaliação e insatisfação:

Quando a avaliação é parte de um processo de planejamento construído em cooperação com os avaliados, estes últimos podem ficar contentes com o resultado. Nas demais hipóteses, o descontentamento é a regra e tende a retroalimentar perniciosamente o sistema. As ações resultantes podem comprometer o rigor da avaliação.

A precarização das instituições públicas, especialmente em Estados que enfrentam restrições orçamentárias, como a UEG em Goiás, também contribui para essas limitações. De acordo com Marques, Specian e Silva (2021), os cortes orçamentários ocorridos em 2018, 2019 e 2020 evidenciaram uma crise financeira na UEG. A redução de 30% no orçamento já em 2018 comprometeu seriamente a continuidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Apesar dos esforços da comunidade acadêmica para oferecer uma educação de qualidade e manter a infraestrutura universitária, forças contrárias aos propósitos de uma universidade pública manifestaram-se de forma contínua. Conforme as contribuições do pensamento marxista, essas forças refletem uma verdadeira luta de classes. O processo de sucateamento e redução da universidade representa, sobretudo nos municípios do interior, uma grave ameaça aos direitos humanos, uma vez que compromete o papel histórico da UEG na inclusão educacional das classes populares no Brasil.

Silva e Coelho (2021, par. 10) afirmam que a UEG

desde as suas origens, vem sendo utilizada pelos gestores e governos como instrumento político-eleitoral durante as duas décadas de sua existência, priorizando ações clientelistas e os caprichos populistas de governantes, ficando sempre em segundo plano temas fundamentais como ensino, pesquisa,

extensão, assistência estudantil, plano de carreira docente, investimentos em tecnologias e em infraestrutura.

Em 2024, os professores da universidade entraram em greve, reivindicando recomposição das remunerações e reestruturação das carreiras (Andes, 2024). O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior⁸³ esclarece que a UEG é uma das maiores universidades estaduais do Brasil, no entanto passou por uma série de ataques nos últimos anos, com a diminuição do número de câmpus, “cortes no orçamento e repasses do governo estadual, desestruturação da carreira, entre outros fatores” (Andes, 2024, par. 6).

A precarização das instituições públicas de Educação Superior no Brasil tem sido objeto de diversas análises acadêmicas. Por exemplo, Bosi (2007) discute a precarização do trabalho docente⁸⁴ nas instituições de Educação Superior brasileiras entre 1980 e 2005, destacando como as mudanças nas políticas educacionais e nas condições de trabalho repercutiram negativamente a qualidade do ensino e a motivação dos docentes. Além disso, um estudo de Bezerra (2022) sobre as universidades estaduais cearenses demonstra que essas instituições são frequentemente tratadas como um ônus político e econômico para o Estado, refletindo a falta de prioridade governamental em relação à Educação Superior pública. Essas percepções são similares aos resultados desta pesquisa, na qual relatos de docentes mencionam a falta de retorno sobre os resultados das avaliações e o distanciamento entre os dados coletados e a realidade institucional. De acordo com Arantes (2022, p. 230),

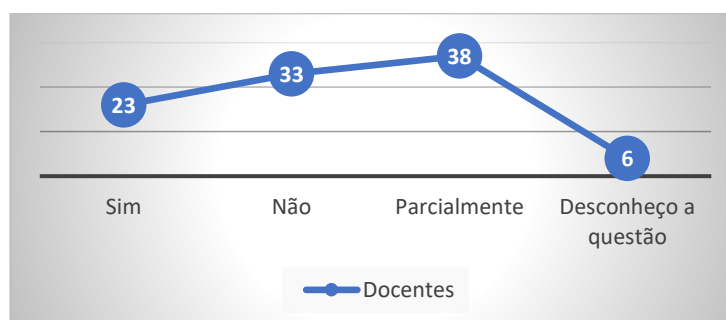
a UEG fica à mercê da vontade política dos seus governantes, impedindo, portanto, a sua autonomia universitária. [...] Os procedimentos metodológicos utilizados pelo governo sobre os repasses financeiros para as instituições públicas de Educação Superior no estado de Goiás assemelham-se à lógica do mercado, e, na condição de um Estado Avaliador, busca-se condições regulatórias da avaliação para distribuir recursos, atender as necessidades da IES.

Ao questionar os docentes sobre a possível influência dos resultados do Sinaes por meio da questão “Você se sentiu influenciado(a) pelos resultados do Sinaes a rever ou a modificar seu trabalho como professor(a)?”, obteve-se o resultado expresso no Gráfico 11.

⁸³ Reportagem completa em “Governo de Goiás criminaliza greve de docentes da UEG e TJ manda suspender paralisação”. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/governo-de-goias-criminaliza-greve-de-docentes-da-ueg-e-tj-manda-suspender-paralisacao1>

⁸⁴ Bosi (2007, p. 1503) cita como “principais aspectos da precarização do trabalho docente: (a) o crescimento da força de trabalho docente ocorrido, principalmente, no setor privado e em novas universidades estaduais, em que as condições de trabalho e de contrato existentes geralmente são precárias; (b) a mercantilização das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas IES públicas; e (c) a adoção de critérios exclusivamente quantitativistas para a avaliação da produção do trabalho docente e suas consequências.”

Gráfico 11 - Influência dos resultados do Sinaes na docência (em %)-



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Os dados mostram que 23% dos professores sentiram-se influenciados pelos resultados do Sinaes a rever ou modificar suas práticas. Essa influência pode ser positiva quando promove uma melhoria das práticas pedagógicas, mas também levanta preocupações sobre a instrumentalização do ensino, conforme por Saviani (2003), que critica a educação tecnicista orientada por resultados avaliativos.

O percentual de 33% dos docentes que afirmaram não serem influenciados pelos processos de avaliação é expressivo e suscetível a múltiplas interpretações. Essa ausência de influência pode refletir tanto a atuação em contextos institucionais que valorizam e preservam a autonomia docente, quanto a inexistência de pressões explícitas para o alinhamento direto de suas práticas pedagógicas à diretrizes do Sinaes. Nóvoa (1992) defende a importância de preservar a autonomia docente para que a Educação Superior continue sendo um espaço de inovação e reflexão crítica. Nesse sentido, a manutenção de certa distância em relação às diretrizes avaliativas pode ser compreendida, em alguns casos, como uma forma de resistência à padronização ou à lógica tecnocrática que permeia os processos de avaliação.

Por outro lado, também é possível que essa ausência revele fragilidades no processo de apropriação dos resultados da avaliação, mostrando lacunas na comunicação interna e na integração entre avaliação, planejamento e prática pedagógica. Assim, o dado demanda uma análise crítica por parte da instituição, no sentido de compreender se essa autonomia está associada à liberdade acadêmica no exercício da docência ou a um desconhecimento e distanciamento em relação às finalidades e potencialidades da avaliação como instrumento de aprimoramento institucional e docente.

O grupo de docentes que declarou ter sido parcialmente influenciado pelos processos de avaliação representa 38% dos resultados. Essa posição pode indicar que certos aspectos das avaliações repercutem em suas práticas, embora sem provocar alterações significativas em suas abordagens pedagógicas. Essa postura pode ser interpretada como uma tentativa de equilibrar

o atendimento às demandas institucionais e manter a identidade profissional e autonomia didática. Por fim, 6% afirmaram desconhecer a questão, o que pode sinalizar lacunas na comunicação institucional sobre a política de avaliação ou ainda um possível distanciamento ou resistência à essa política. Nesse conjunto de percepções, observa-se que a avaliação ainda não se consolidou plenamente como ferramenta estratégica e formativa no cotidiano da UEG

Para compreender os sentidos atribuídos pelos professores a essas mudanças, foi solicitado aos que responderam sim ou parcialmente (61% dos docentes) que destacassem os aspectos considerados consequência do Sinaes, conforme apresentado na Tabela 10.

Tabela 10 - Influência do Sinaes na prática pedagógica dos professores na percepção dos docentes

Alternativas	Resultados %
Ênfase na produção científica, o que pode influenciar a alocação de tempo e recursos dos professores.	13
Produção de Relatórios: Professores podem ser solicitados a contribuir na elaboração de relatórios institucionais, identificando áreas de melhoria com base nos resultados dos indicadores do Sinaes.	9
Maior Foco na Extensão Universitária: O Sinaes valoriza a extensão universitária como parte integrante da missão das instituições, incentivando ações com impacto na sociedade.	9
Revisão dos currículos acadêmicos, levando a ajustes no conteúdo programático para garantir a cobertura dos conhecimentos e competências exigidos nas provas do Enade.	21
Adoção de métodos de ensino a fim de desenvolver competências e habilidades que são avaliadas no Enade.	23
Preparação dos estudantes para a prova Enade.	17
Desconheço a questão.	8

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Os dados apresentados no Tabela 10 revelam que a maior parte das repercussões percebidas pelos docentes está diretamente relacionada à lógica avaliativa do Enade, especialmente no que refere à adoção de métodos de ensino voltados ao desenvolvimento de competências cobradas no exame (23%), à revisão dos currículos acadêmicos (21%) e à preparação dos estudantes para a prova (17%). Somadas, essas três categorias correspondem a 61% das respostas, evidenciando a centralidade do Enade na organização das práticas pedagógicas.

Essa concentração de respostas que remetem diretamente ao exame confirma um dos principais achados da tese: o desvirtuamento da finalidade formativa e institucional da avaliação em favor de uma lógica instrumental, prescritiva e voltada à conformidade com os indicadores. A avaliação, nesse caso, deixa de ser compreendida como processo reflexivo e participativo, e passa a operar como um mecanismo regulador e indutor de comportamentos docentes, alinhado às exigências externas de desempenho.

A contradição se expressa justamente na coexistência de um discurso que valoriza a qualidade formativa e a autonomia institucional com práticas que evidenciam a subordinação da docência a uma lógica de performatividade. Os dados apontam que os professores são interpelados por exigências externas, como a produção de relatórios (9%) e a readequação de currículos e metodologias, reproduzindo uma lógica tecnocrática de gestão educacional, em detrimento da construção coletiva de sentidos para a prática pedagógica.

A mediação, nesse cenário, ocorre de forma limitada: as ações pedagógicas passam a ser moldadas não pelas necessidades formativas dos sujeitos ou pelo projeto político-pedagógico do curso, mas pelas exigências dos instrumentos avaliativos, muitas vezes desarticuladas da realidade concreta das instituições, especialmente as públicas estaduais, marcadas por precarização, como é o caso da UEG.

A presença de respostas que apontam ênfase na produção científica (13%) e na extensão universitária (9%) deve ser lida com cautela. Embora essas dimensões façam parte da concepção ampliada de qualidade proposta pelo Sinaes, os percentuais relativamente baixos sugerem que tais dimensões ainda não constituem um eixo estruturante das ações docentes no contexto da avaliação. Isso reforça a hegemonia de uma visão de avaliação centrada no desempenho dos estudantes no Enade, o que limita uma compreensão mais ampla e crítica da missão institucional e da função social da universidade.

A resposta “Desconheço a questão” (8%) também é sintomática, pois evidencia fragilidades no processo de comunicação institucional e na formação docente continuada, além de indicar certo distanciamento entre os professores e a política avaliativa — o que pode ser resultado tanto da despolitização do debate sobre avaliação quanto da fragmentação das instâncias de gestão acadêmica.

Ao se considerar a categoria da totalidade, a tabela revela como as repercussões do Sinaes se inserem em um processo mais amplo de regulação da Educação Superior pela via da avaliação, configurando-se como instrumento de reprodução da lógica neoliberal, que transforma o trabalho docente em uma atividade orientada por metas, métricas e resultados. Essa lógica, ao mesmo tempo em que dificulta as condições materiais concretas da docência — como falta de infraestrutura, sobrecarga de trabalho e desvalorização profissional —, reforça a responsabilização individual pelos resultados institucionais.

Contudo, a análise não deve desconsiderar a dimensão da práxis, pois mesmo diante desse cenário regulatório, os docentes não se mostram inteiramente passivos. As escolhas metodológicas, os ajustes curriculares e os esforços para preparar os estudantes, ainda que

condicionados por exigências externas, também expressam formas de atuação e reinterpretação que podem abrir espaços para resistências e reinvenções da prática pedagógica.

É possível afirmar que os dados da tabela demonstram como o Sinaes, na prática, tem funcionado mais como mecanismo de controle e padronização do que como instrumento de transformação educacional, confirmando os argumentos centrais da tese sobre as tensões entre a proposta original do sistema e os efeitos reais produzidos nas instituições públicas de Educação Superior, especialmente em contextos de fragilidade estrutural como o da UEG.

Essa constatação dialoga com os comentários abertos e com outras questões da pesquisa, que apontam para a ausência de espaços coletivos de análise crítica dos resultados, a fragilidade das instâncias pedagógicas de mediação e a centralidade do Enade como referência para ações institucionais — muitas vezes em detrimento das necessidades reais dos cursos e dos sujeitos que os compõem. Não há menção significativa a processos formativos, à reflexão crítica coletiva ou ao uso pedagógico ampliado dos resultados, o que evidencia a escassez de apropriações propositivas da avaliação.

Os dados evidenciam que a maior parte do esforço docente é direcionado à preparação para o Enade. Quando se analisa esse resultado em relação a outras questões já tratadas sobre a repercussões do Sinaes na docência, verifica-se que são as repercussões do resultado do Enade que mais influenciam as práticas pedagógicas. Esse resultado explicita uma contradição na autonomia da docência na UEG e ratifica a centralidade do exame na operacionalização do Sinaes, em prejuízo de uma compreensão mais abrangente dos demais eixos avaliativos. Saviani (2003) critica essa lógica tecnicista, que tende a transformar a formação em mera instrução para avaliações padronizadas, afastando-se de uma educação crítica e transformadora. Dessa forma, Saviani defende que

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Saviani, 2003, p. 22).

Aplicando essa perspectiva à realidade da UEG, é possível perceber que, apesar de alguns docentes relatarem mudanças em seu trabalho decorrentes das demandas associadas ao Sinaes, essa repercussão não é significativa quando analisada de forma mais ampla. A lógica avaliativa imposta pelo sistema tende à produção de relatórios, à preparação de estudantes para

o Enade, à revisão de currículos e à adoção de novas práticas pedagógicas, muitas vezes de forma instrumental e distante do objetivo formativo da educação.

Nesse sentido, Afonso (2014, p. 490) reitera que essas políticas continuam a remeter a avaliação, especialmente os testes em larga escala, para um papel instrumental “ao serviço de certas visões e crenças ideológicas que valorizam apenas determinados conteúdos curriculares e, conseqüentemente, certas dimensões e processos de aprendizagem”. Do mesmo modo, parece ser “[...] consensual o fato de que a avaliação tem se constituído uma das principais chaves de balizamento político da Educação Superior no país, dando os contornos de parte substancial do trabalho docente” (Mancebo; Rocha, 2002, p. 56).

Deve se considerar que os resultados da avaliação institucional deveriam ser um momento de retomada crítico-analítica dos processos avaliativos, bem como utilizado para subsidiar o planejamento das ações institucionais. Segundo Dias Sobrinho (2003), a reavaliação ou meta-avaliação deve conectar o passado avaliado com o futuro projetado, promovendo um movimento contínuo de reflexão crítica no ambiente universitário. Nessa perspectiva,

Os resultados da avaliação em seus processos internos e externos são recolocados em discussão nos âmbitos da comunidade acadêmica, para que se produzam os consensos possíveis a respeito dos problemas e deficiências detectados e sobretudo das potencialidades e ações de superação que devem ser empreendidas nas diversas dimensões do ensino, da produção do conhecimento, da vida social, das relações com o mundo político e com o trabalho, da gestão etc. Igualmente deve ser feito um reexame das práticas avaliativas desenvolvidas, seus equívocos e acertos, e o redesenho das ações futuras (Dias Sobrinho, 2003, p. 47).

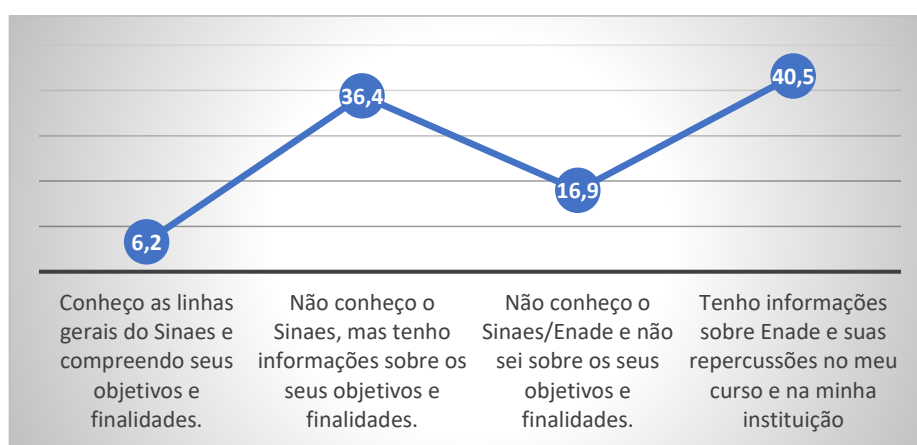
Como mostram os dados coletados na UEG, os docentes percebem mudanças na docência, evidenciando a necessidade de uma meta-avaliação que vá além da lógica puramente regulatória, buscando transformações que respeitem a autonomia docente. E, apesar de haver influência dos resultados do Sinaes na docência, em uma análise mais global, os docentes demonstram uma postura ativa em relação às suas práticas pedagógicas, evidenciando um compromisso com a autonomia profissional. Essa atitude é essencial para que a avaliação institucional seja utilizada de forma emancipatória, contribuindo para a melhoria contínua do ensino sem comprometer a liberdade acadêmica e a autonomia institucional.

4.2.4 Repercussões do Sinaes na percepção dos estudantes

A efetividade da avaliação da Educação Superior depende, em grande medida, do envolvimento dos atores do processo. Conforme as Diretrizes para a Avaliação das Instituições

de Educação Superior, “além de integração e articulação, é também central no Sinaes a participação” (Brasil - Conaes, 2004, p. 11). Compreender o nível de conhecimento e de envolvimento dos discentes em relação ao Sinaes torna-se essencial para analisar as repercussões das políticas de avaliação na formação acadêmica. A aplicação de um questionário aos estudantes da UEG revelou percepções variadas sobre o Sinaes e sobre o Enade, demonstrando desde um desconhecimento significativo até uma visão fragmentada do processo avaliativo, como apresentado no Gráfico 12.

Gráfico 12 - Conhecimento dos Estudantes da UEG sobre o Sinaes (em %)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Os resultados obtidos indicam que apenas 6,2% afirmam conhecer as diretrizes gerais do Sinaes e compreender seus objetivos e finalidades. Um número maior, 36,4% dos estudantes, declara não conhecer o sistema, mas possuir algumas informações sobre suas finalidades. Além disso, 16,9% assumem desconhecer completamente tanto o Sinaes quanto o Enade, sem qualquer entendimento sobre suas funções. O maior grupo, 40,5% dos estudantes declaram ter informações sobre o Enade e suas repercussões no curso e na instituição.

Esse cenário de desconhecimento não é exclusivo da UEG. Pesquisas realizadas em outras instituições de ensino superior também apontam para uma falta de familiaridade dos estudantes com os processos avaliativos nacionais. Por exemplo, um estudo desenvolvido por Gontijo (2014) sobre as percepções dos estudantes de um curso de Pedagogia em uma instituição do Distrito Federal mostrou que muitos alunos não compreendem o propósito e a importância do Enade. O conhecimento parcial sobre Sinaes e sobre o Enade, sem uma reflexão crítica sobre seu papel no contexto da avaliação da Educação Superior, pode ser atribuída a diversos fatores, incluindo a ausência de uma cultura institucional que valorize e promova a avaliação como ferramenta de melhoria contínua. Por outro lado, pode também estar

relacionada à autonomia do professor no fazer docente, uma vez que têm liberdade para definir metodologias e abordagens pedagógicas em suas disciplinas.

Para complementar essa análise, apresenta-se, no Quadro 28, a sistematização dos comentários a questão: “As Instituições de Educação Superior (IES) são avaliadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que inclui, como parte do processo avaliativo das IES, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Assinale a seguir o item que melhor traduz os seus conhecimentos sobre essa avaliação.” A partir dessa questão, foram identificadas quatro grandes categorias que representam o nível de familiaridade dos estudantes com o Sinaes e, em específico, como o Enade:

Quadro 27 - Percepções estudantes sobre o Sinaes, o Enade e a qualidade da formação Universitária

Categorias	Evidências
Conhecimento sobre o Sinaes	- "Nunca havia ouvido falar sobre o Sinaes." (E299SI) - “Não conheço o Sinaes/Enade e não sei sobre os seus objetivos e finalidades.” (E34FA) - " Não conheço o Sinaes e o Enade suficiente para responder as questões de forma mais coerente.” (E201EC) - "Estou no 5º período e nunca ouvi nada sobre o assunto." (E486P) - “Como não conheço o Sinaes, não sei se cumpre sua função.” (E284CB)
A relação entre avaliação e melhoria institucional	- "Se está avaliação acontece desde sempre para melhoria do ensino está falhando pois na situação que está não houve melhorias nos últimos anos.” (E111FA) - “Ainda falta muita melhoria, principalmente das instituições públicas.” (E346FA) - Acredito que não mude porque mesmo com os dados é necessário coisas para além disso como: políticas públicas e institucionais. (E343F) - “Depende, de certa forma na hora de formular uma nova matriz eles querem “facilitar” o aprendizado, mas acho que muita coisa deixa passar e deve ser melhorada.” (E80FA)
O Enade e a qualidade da formação	- " Essa avaliação é extremamente necessária, pois impulsiona o processo de ensino e mostra os pontos em que são necessárias algumas melhorias. Na minha pouca experiência, percebi que os professores e coordenadores se empenham para que o processo de aprendizagem seja eficaz, a fim do curso/faculdade ser bem avaliado através do ENADE.” (E59SI) - “O Enade tem uma estimativa parcial, mesmo que consiga definir o grau de desenvolvimento dos estudantes, não necessariamente remete ao ensino aplicado do curso.” (E102EC) - “Todos que são bons profissionais vão bem no Enade, mas nem todos que vão bem no Enade são bons profissionais.” (E60SI)
Infraestrutura e financiamento	- " Na UEG temos um ótimo corpo docente, mas a estrutura é insuficiente, temos muitos problemas de falta de equipamentos etc." (E101AU) - “Acredito que muitas instituições de ensino tentam apenas fazer com que os alunos atendam aos requisitos que acham pertinentes no Enade e outras ficam esquecidas. Desse modo que melhorias necessárias como na infraestrutura e de materiais nos laboratórios não são feitas durante anos e mais anos.” (E191EC) - “Falta investimento na infraestrutura da universidade, laboratórios faltam insumos, professores desmotivados e alunos também.”(E125EC)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

A percepção dos estudantes da UEG sobre esse processo de avaliação revela um cenário de desconhecimento, distanciamento e crítica à efetividade do modelo avaliativo.

Mesmo decorridas duas décadas da Lei n. 10.861/2004, esses achados indicam desafios estruturais e conceituais na implementação e na consolidação do Sinaes, os quais dialogam com estudos críticos sobre a política de avaliação da Educação Superior no Brasil (Dias Sobrinho, 2003; Freitas, 2018).

Há evidências de que um número significativo de estudantes não possui conhecimento sobre o Sinaes, incluindo o Enade, que tem repercussão direta na sua formação acadêmica. Esse desconhecimento reforça a crítica de que as instituições de Educação Superior não têm adotado estratégias eficazes para integrar os processos avaliativos à cultura institucional e ao cotidiano acadêmico.

Exemplos como "Nunca havia ouvido falar sobre o Sinaes." (E299SI) e "Estou no 5º período e nunca ouvi nada sobre o assunto" (E486P) sugerem que a socialização sobre os processos de avaliação não está acontecendo ao longo do curso. Conforme argumentam Dias Sobrinho (2010) e Lima, Azevedo e Catani (2017), um sistema avaliativo só pode cumprir sua função formativa se for compreendido e apropriado pelos atores institucionais.

Os comentários dos estudantes também apontam uma percepção crítica em relação à capacidade de a avaliação promover mudanças concretas. A percepção recorrente é a de que a avaliação ocorre, mas seus resultados não geram repercussões significativas na qualidade do ensino, como evidenciado na fala: "Se esta avaliação acontece desde sempre para melhoria do ensino, está falhando, pois na situação que está, não houve melhorias nos últimos anos." (E111FA). Bourdieu (1998) já alertava que sistemas de avaliação podem acabar apenas reforçando a estratificação institucional, sem provocar mudanças estruturais. A afirmação de um estudante de que "mesmo com os dados, é necessário mais do que isso, como políticas públicas e institucionais" (E343F) reforça essa tese e evidencia a necessidade de um modelo avaliativo que esteja vinculado a um planejamento de melhorias estruturais e pedagógicas.

A percepção dos estudantes sobre o Enade revela uma ambiguidade: enquanto alguns reconhecem sua importância como ferramenta de monitoramento da qualidade, outros questionam sua capacidade de refletir, de fato, a realidade dos cursos. Um estudante afirma que "Essa avaliação é extremamente necessária, pois impulsiona o processo de ensino e mostra os pontos em que são necessárias algumas melhorias" (E59SI), enquanto outro contrapõe: "Todos que são bons profissionais vão bem no Enade, mas nem todos que vão bem no Enade são bons profissionais" (E60SI).

Outro aspecto levantado pelos estudantes é a precariedade da infraestrutura universitária, que influencia a qualidade da formação. Comentários como "Temos ótimos professores, mas a estrutura da universidade deixa a desejar" (E101AU) e "A UEG precisa ser

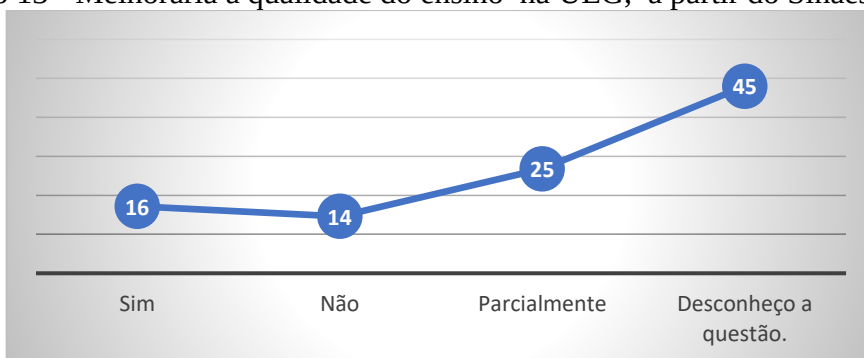
melhorada em muitos pontos, falta investimento em infraestrutura e laboratórios sem insumos." (E125EC) evidenciam que a avaliação da qualidade educacional não pode ser dissociada das condições materiais da instituição.

Esse cenário reforça a tese de Lima, Azevedo e Catani (2017) de que a avaliação da Educação Superior deve levar em conta as desigualdades estruturais e o financiamento público, pois, sem investimentos adequados, qualquer esforço avaliativo tende a se tornar um exercício burocrático, sem repercussões na melhoria efetiva das condições de ensino-aprendizagem. Para isso, Oliveira, Fonseca e Amaral (2006, p. 74) consideram necessária “a construção de uma cultura avaliativa de caráter permanente e formativo, capaz de oferecer subsídios para a tomada de decisões na perspectiva da qualidade.”

Para que o Sinaes cumpra seu papel, é fundamental que as instituições de ensino promovam uma cultura avaliativa que envolva professores e estudantes, garantindo que o processo de avaliação não seja apenas um mecanismo de controle externo, mas um instrumento de reflexão e aprimoramento acadêmico. Como apontam Dias Sobrinho (2010) e Freitas (2018), a avaliação educacional deve ser compreendida como um meio, e não como um fim em si mesma, estando necessariamente vinculada a políticas institucionais de melhoria da qualidade.

Ao questionar os estudantes sobre a política de avaliação da Educação Superior e a qualidade de ensino na UEG, verificam-se contradições nas respostas. A partir da questão “Em sua opinião, o Sinaes tem ajudado a Universidade Estadual de Goiás (UEG) a melhorar a qualidade do ensino?”, os dados indicam que uma parcela considerável dos estudantes não percebe melhorias diretas associadas ao Sinaes na UEG, conforme apresentado no Gráfico 13.

Gráfico 13 - Melhoraria a qualidade do ensino na UEG, a partir do Sinaes (em %)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Os dados coletados junto a 533 estudantes da UEG evidenciam uma percepção ambígua em relação ao Sinaes, mantendo-se uma contradição quanto ao entendimento e aos efeitos do processo avaliativo. Conforme destacam Marx e Engels (1986), o mais importante, então, não é a contradição pela contradição, mas a transformação gerada pelo movimento.

Apenas 16% dos respondentes percebem um efeito positivo do sistema, enquanto 25% demonstram uma visão parcial sobre sua eficácia.

Chama a atenção o percentual de estudantes que não percebe os benefícios do sistema de avaliação e que o desconhece, somando 59% das respostas. Esse dado reforça a percepção de que o sistema, como está estruturado, não é compreendido como um instrumento capaz de promover melhorias na universidade.

Esses resultados refletem uma contradição intrínseca nas percepções dos estudantes, que pode ser interpretada por meio da teoria marxista. Para Marx e Engels (2005), as contradições não representam oposições estáticas, mas elementos que impulsionam mudanças sociais por meio do movimento dialético. No contexto educacional, essas contradições podem se manifestar nas tensões entre as políticas de avaliação e as percepções dos estudantes sobre sua eficácia.

No Quadro 28, são apresentadas as análises dos comentários a partir da questão “Em sua opinião, o Sinaes tem ajudado a Universidade Estadual de Goiás (UEG) a melhorar a qualidade do ensino?”

Quadro 28 - Qualidade do ensino na UEG, a partir do Sinaes na percepção dos estudantes

Comentários dos estudantes	Aspectos Evidenciados
- “[...] Pois as condições das salas ainda estão ruins, exceto os professores que são excelentes.” (E78FA) - “Mudança na metodologia de ensino seria mais fácil e evoluiria os alunos, diminuindo a taxa de alunos em trancamento de curso.” (E192FA) - “Há uma demanda ainda de adaptação do método e qualidade de ensino na UEG, não por competência dos docentes, mas da metodologia de ensino, ambiente de laboratório e demais questões de docência.” (E102EC) - “Há uma demanda ainda de adaptação do método e qualidade de ensino na UEG, não por competência dos docentes, mas da metodologia de ensino, ambiente de laboratório e demais.” (E102EC)	Metodologia das aulas e motivação docente Pode-se inferir que as dificuldades enfrentadas pelos docentes não podem ser compreendidas de forma isolada, mas sim como expressão de uma totalidade mais ampla que envolve as condições estruturais da universidade, a precarização das políticas públicas para a ES e os limites do próprio modelo avaliativo do Sinaes. As afirmações revelam a dissociação entre a qualidade do corpo docente e as condições materiais oferecidas pela instituição, o que reafirma que a melhoria da ES não depende apenas da qualificação dos professores, mas de um conjunto de fatores inter-relacionados, como infraestrutura, recursos pedagógicos e políticas institucionais comprometidas com a formação plena.
- Como citado anteriormente, a universidade tem apenas interesse em manter a nota do curso e da própria a atual e não melhora em outras questões. (E191EC) - Não vejo políticas educacionais que tentam aprimorar e compreender como funcionam os métodos de aprendizado dos alunos da instituição de ensino. (E343F)	Política institucional e de melhoria contínua Há um entendimento recorrente entre os respondentes de que a universidade tem como principal preocupação a manutenção das notas obtidas nas avaliações externas, sem, contudo, investir efetivamente em mudanças estruturais ou pedagógicas.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Observa-se que os estudantes consideram o modelo de avaliação desconectado da realidade da instituição, com a impressão de que a universidade adapta-se mais para atender aos requisitos de avaliação externa do que para buscar melhorias internas. Essa percepção contrapõe

-se à proposta inicial do Sinaes, de que avaliação e regulação fossem um processo indissociável.

Os comentários dos estudantes revelam uma percepção crítica sobre o modelo pedagógico e as práticas avaliativas vigentes na UEG, expressando insatisfação com as metodologias de ensino utilizadas e com a ausência de políticas institucionais voltadas à melhoria contínua do processo formativo. Essas manifestações, embora distintas, articulam-se e evidenciam contradições estruturais profundas, que tensionam os princípios formativos do Sinaes e sua materialização nas práticas institucionais.

Pela lente da totalidade, os comentários refletem um processo histórico marcado pela subalternização das universidades estaduais, cujas condições materiais são continuamente precarizadas. O modelo de ensino criticado pelos estudantes — descrito como arcaico, desatualizado e descolado das transformações tecnológicas e sociais — não é resultado apenas da resistência à inovação, mas sim de condicionantes estruturais, como a falta de financiamento adequado, a instabilidade institucional e a ausência de uma política de formação continuada e de gestão democrática da avaliação.

A contradição evidencia-se com clareza quando os estudantes reconhecem a qualificação dos professores, mas apontam para a inadequação das metodologias, dos currículos e das condições materiais de ensino. Tal contradição explicita o descompasso entre o discurso da qualidade institucional (anunciado nos relatórios e nos indicadores do Sinaes) e a realidade vivida nas salas de aula, laboratórios e espaços formativos. Ao mesmo tempo em que o Enade propõe-se a medir competências contemporâneas, cobra conteúdos e formatos que os próprios estudantes reconhecem como ultrapassados, forçando a universidade a se adequar a padrões avaliativos conservadores, e não ao contrário.

A mediação, no caso da UEG, mostra-se frágil. As críticas evidenciam a inexistência de um processo efetivo de transformação institucional a partir dos resultados da avaliação externa, o que contribui para a manutenção de práticas pedagógicas anacrônicas e desarticuladas das demandas formativas atuais. Os comentários indicam que os resultados das avaliações não têm promovido debates coletivos, revisões curriculares estruturais nem melhorias concretas nos espaços de aprendizagem. Assim, o ciclo avaliativo se fecha sem retorno formativo aos sujeitos envolvidos, mantendo-se como instrumento externo, burocrático e descolado do cotidiano pedagógico.

No campo da reprodução, observa-se que o modelo avaliativo do Sinaes, centrado no Enade, reforça práticas tradicionais e padronizadas, gerando um efeito perverso: ao invés de induzir inovação ou ruptura, induz a manutenção de currículos desatualizados, pois os próprios

instrumentos de avaliação privilegiam conteúdos e formatos que não dialogam com a diversidade institucional nem com as transformações sociotécnicas da atualidade. Esse processo reproduz a lógica da conformidade, transformando a avaliação em um fim em si mesma e não em uma ferramenta de aprimoramento do projeto educativo.

A hegemonia, por sua vez, manifesta-se no discurso institucional que valoriza a manutenção da nota obtida no Enade — como destacado por alguns estudantes — em detrimento de mudanças pedagógicas substanciais. A avaliação torna-se um fetiche institucional, operando como marca de prestígio e visibilidade, mas ocultando as condições reais do processo formativo e das estruturas universitárias. A crítica de que a universidade “tem apenas interesse em manter a nota” (E191EC) revela como a cultura avaliativa hegemônica coloniza o projeto pedagógico, deslocando o foco da aprendizagem para a performance.

Em síntese, os comentários analisados reforçam os achados centrais da tese: o Sinaes, tal como operacionalizado, não tem promovido rupturas no modelo de ensino das instituições públicas como a UEG, mas sim tem contribuído para a sua acomodação a uma lógica avaliativa burocrática, conservadora e regulatória. Ao invés de induzir processos de transformação, a avaliação tem reforçado padrões de reprodução e adaptação à norma, desconsiderando os sujeitos da Educação Superior como protagonistas ativos da mudança institucional.

Nesse contexto, o Quadro 29 sistematiza os principais comentários dos estudantes sobre o Sinaes, agrupando-os em eixos temáticos que evidenciam a persistência de uma lógica avaliativa desarticulada da realidade acadêmica vivenciada por eles. As falas revelam não apenas o desconhecimento sobre o sistema, mas também críticas à sua efetividade, à ausência de melhorias concretas e à burocratização dos processos avaliativos. Tais percepções reiteram os elementos centrais da análise dialética proposta, especialmente no que se refere às contradições entre os objetivos formativos do Sinaes e sua apropriação, à reprodução de práticas hegemônicas e à exclusão dos sujeitos avaliados das decisões e reflexões institucionais.

Quadro 29 - Sinaes na perspectiva discente

(continua)

Tema	Comentários
Conhecimento sobre o Sinaes	- "Nunca havia escutado" (E137FA) - “Dentro do meu período de universidade (até mesmo fora dele) só ouvi que existem essas avaliações, mas meus professores, coordenadores e corpo administrativo da UEG nunca falaram sobre ele no nosso curso, nem precisamos fazer essa prova” (E195CB) "Não possuo conhecimento sobre o 'Sinaes', de nenhum tipo" (E533CC) - “Não observo melhorias associadas ao nome Sinaes” (E9EC) <u>aparecem com frequência.</u>
Relação entre avaliações e melhorias institucionais	- "Após a avaliação, não há correções nos erros" (E420L) - "Os exames dão a nota para a Universidade, porém nada é feito para melhorar" (E9EC) - “Não observo melhorias associadas ao nome Sinaes” (E24SI).

(conclusão)

Eixo Temático	Comentários
Enfoque nas provas do Enade	- “Na verdade, eu já ouvi falar foi somente que o Enade é uma prova que os alunos das instituições fazem para que a instituição seja avaliada!” (E233EC) - “Só conheço o Enade.” (E381L). - “As provas do Enade têm conteúdo muito amplos para todo país, as notas mudam muito de instituição para instituição” (E273CB) - “Ninguém se importa com Enade e ninguém estuda para esse exame. Além disso, é avaliado conhecimento teórico, enquanto no mercado de trabalho é cobrado conhecimento prático. Resumindo, são cobrados os conhecimentos errados no Enade e nós temos uma ótima nota nisso.” (E60SI)
Percepção de burocracia	- “Acredito que não haja melhorias efetivas o suficiente para que na próxima avaliação tenha uma mudança efetiva.” (E58SI) - “Acho que tem uma importante função ao acesso e às necessidades de melhoria, mas sem uma real execução das melhorias através dos responsáveis pela universidade.” (E76FA) - “Nunca fez diferença.” (E247CB) - “Nunca fez diferença.” (E247CB)
Estrutura e Gestão das Instituições	- “Na UEG temos um ótimo corpo docente, mas a estrutura deixa a desejar, temos muitos problemas de falta de equipamentos.” (E101AU) - “Pois falta muita estrutura no ensino e tecnologia para conseguir diversidade no jeito de ensinar.” (E382L) - “Na UEG temos um ótimo corpo docente, mas a estrutura deixa a desejar, temos muitos problemas de falta de equipamentos, etc.” (E101AU).
Comunicação e sensibilização	- “Nunca ouvi falar sobre o Sinaes” (E313M) - “Sinceramente, não tinha conhecimento algum sobre o Sinaes” (E313M) - “Desejo conhecer mais sobre, pois nunca ouvi falar dele, a não ser por essa pesquisa” (E425L) - “Ouvi falar sobre, mas não entendi o que era” (E138FA)
Potencial e Relevância do Sinaes	- “Essa avaliação é extremamente necessária, pois impulsiona o processo de ensino e mostra os pontos em que são possíveis algumas melhorias” (E59SI) e “Na minha pouca experiência, percebi que os professores e coordenadores se empenham para que o processo de aprendizagem seja eficaz, a fim do curso/faculdade ser bem avaliado através do Enade” (E59SI) - “Com a avaliação do curso, é essencial para melhoria dos cursos” (E307AU), <u>refletem uma percepção positiva em relação à função avaliativa do Sinaes.</u>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

A análise das percepções dos estudantes sobre o Sinaes revela contradições entre os princípios orientadores da política avaliativa e sua vivência no cotidiano acadêmico da UEG. A maior parte dos comentários indica desconhecimento ou uma compreensão fragmentada do sistema, revelando que a avaliação não tem sido apropriada como parte integrante da formação discente. Afirmações como “Nunca havia escutado” (E137FA) e “Não possuo conhecimento sobre o 'Sinaes', de nenhum tipo” (E533CC) evidenciam a ausência de uma cultura avaliativa participativa e formativa, comprometendo a efetividade do sistema como instrumento de democratização e melhoria da qualidade educacional. Essa invisibilidade pode representar a reprodução de uma lógica avaliativa burocratizada, mais próxima de uma exigência legal e técnica.

A contradição entre a proposta formativa do Sinaes e sua apropriação institucional também emerge nas falas que questionam a ausência de efeitos concretos após as avaliações. Comentários como “Após a avaliação, não há correções nos erros” (E420L) e “Os exames dão a nota para a universidade, porém nada é feito para melhorar” (E9EC) ilustram uma percepção de descontinuidade entre diagnóstico e ação. Essa distância entre os resultados da avaliação e sua mediação por parte da gestão universitária reforça a ideia de que o sistema avaliativo opera de forma desvinculada das necessidades reais da comunidade acadêmica.

Outro aspecto revelador diz respeito à redução do Sinaes ao Enade, o que demonstra a reprodução de uma visão tecnicista da avaliação, centrada no desempenho individual de estudantes ao final do curso. Essa percepção limitada — expressa em declarações como “Só conheço o Enade” (E381L) — reforça a hegemonia de um modelo de avaliação baseado em provas padronizadas, que pouco dialogam com os contextos locais, os projetos pedagógicos dos cursos ou as condições estruturais das instituições. Quando o estudante E60SI afirma que “são cobrados os conhecimentos errados no Enade e nós temos uma ótima nota nisso”, ele explicita a contradição entre o que é avaliado e o que é efetivamente relevante para sua formação profissional e cidadã.

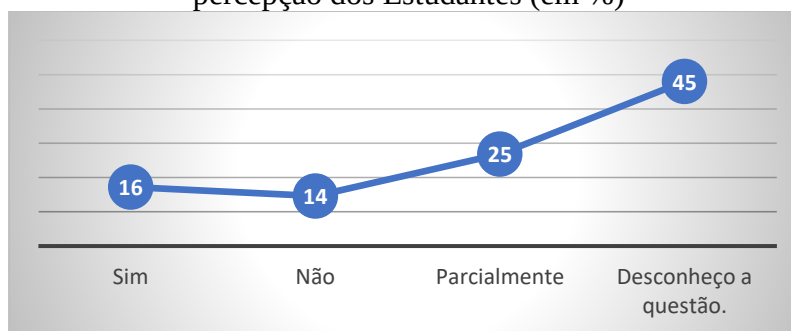
A crítica à ausência de devolutivas e melhorias após os processos avaliativos, aliada às menções à precariedade da infraestrutura da UEG (E101AU; E382L), revela uma visão do Sinaes como mecanismo ineficaz para a superação das desigualdades institucionais. A totalidade do sistema é desconsiderada quando a avaliação se reduz a um instrumento de mensuração de resultados, sem diálogo com as condições históricas, sociais e materiais das universidades públicas estaduais. A falha em reconhecer essas determinações complexas contribui para a hegemonia de uma avaliação que naturaliza desigualdades, em vez de combatê-las.

A comunicação institucional também aparece como um aspecto crítico. A recorrência de falas como “nunca ouvi falar sobre o Sinaes” (E313M) e “desejo conhecer mais sobre, pois nunca ouvi falar dele, a não ser por essa pesquisa” (E425L), evidencia a inexistência de estratégias de sensibilização, o que compromete o envolvimento estudantil nos processos avaliativos e reitera a reprodução de falhas na comunicação no interior da universidade. Essa ausência de mediação entre política pública e prática institucional compromete a possibilidade de o Sinaes atuar como instrumento de transformação, reduzindo-o à mera formalidade.

Embora em menor número, algumas poucas falas dos sujeitos pesquisados expressam uma percepção mais propositiva, reconhecendo o potencial do Sinaes como instrumento de aprimoramento da qualidade, como em E59SI: “Essa avaliação é extremamente necessária, pois

impulsiona o processo de ensino e mostra os pontos em que são possíveis algumas melhorias”. No entanto, essas percepções são minoritárias e não compensam a predominância de uma visão de ceticismo e distanciamento em relação ao sistema. Essa constatação confirma-se com os dados quantitativos apresentados no Gráfico 14.

Gráfico 14 - Repercussões do Sinaes na melhoria da qualidade do ensino na UEG na percepção dos Estudantes (em %)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Apenas 16% dos estudantes consideram que o Sinaes contribui para melhorar a qualidade do ensino na UEG, enquanto 45% afirmam desconhecer a questão. Esse dado é revelador da fragilidade da articulação entre avaliação, formação e participação. A falta de acesso a informações sobre o sistema compromete sua legitimidade e reitera a hegemonia de um modelo de avaliação que se impõe de cima para baixo, sem diálogo com os sujeitos diretamente implicados no processo educacional.

Esse cenário confirma as análises de Sobrinho (2010) e Assis (2008), que apontam para os limites de um modelo avaliativo que não consegue se instituir como prática formativa e democrática. Passadas duas décadas desde sua criação, o Sinaes ainda enfrenta dificuldades para consolidar sua proposta originária nas instituições de ensino superior, especialmente naquelas marcadas por vulnerabilidades estruturais, como a UEG. A historicidade do processo avaliativo, marcada por tensionamentos entre projetos de educação pública e lógicas neoliberais de controle e eficiência, evidencia que o desafio não é apenas técnico, mas essencialmente político e pedagógico.

Ao serem questionados sobre a influência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior na prática pedagógica dos professores, os estudantes expressaram percepções variadas.

Tabela 11 - Influência do Sinaes na prática pedagógica dos professores na percepção dos estudantes

Alternativas	Respostas %
A maioria dos professores não demonstram envolvimento com assuntos referentes ao Sinaes.	30,5
A maioria dos professores se posiciona contrária ao Sinaes e sugere que não avalia nada.	0,5
A maioria dos professores se preocupa com os resultados do Sinaes para o curso e conversa sobre o assunto em classe.	11
Dentre as dimensões que compõem o Sinaes, a maioria dos professores demonstra que procurou se informar sobre o formato e o estilo da prova do Enade.	11
Poucos professores se referem ao Sinaes em sala de aula.	47

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Depreende-se que, na percepção dos estudantes, o envolvimento dos professores com o Sinaes é relativamente baixo. A maioria dos professores não demonstra interesse ou referência ao Sinaes em suas práticas de ensino, enquanto um grupo menor se preocupa com aspectos específicos da avaliação, especialmente relacionados ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Conforme apresentado no Tabela 11, 30,5% consideram que a maioria dos professores não demonstra envolvimento com assuntos referentes ao Sinaes e 47% consideram que poucos se referem ao Sinaes na sala de aula. Esses dois itens somam respostas, 77,5%, o que evidencia, conforme Ristoff (2014), que, apesar da proposta formativa do Sinaes, muitos professores e gestores não internalizaram seus princípios.

Por outro lado, o Sinaes, ao influenciar as práticas docentes e as políticas institucionais, contribui para a reconfiguração do processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes orientado por demandas externas em prejuízo de uma construção curricular mais autônoma e participativa. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2010) destaca as limitações decorrentes da sobreposição do caráter técnico das avaliações aos aspectos ético-políticos e filosóficos, comprometendo sua função de contribuir com um modelo de Educação Superior voltada para a formação integral dos indivíduos que contribua para a elevação da humanidade, “[...] pois têm uma importante dimensão educativa, cultural e política que ultrapassam os interesses meramente economicistas”. O autor complementa que “por sua natureza e funções públicas, a universidade tem a responsabilidade de fomentar a integração das sinergias sociais que potenciam na medida do possível o desenvolvimento humano igualitário, sustentável, integral e ético” (Dias Sobrinho, 2010, p. 222).

Na percepção dos estudantes, há um grupo menor de professores que demonstram alguma preocupação com o Sinaes, especialmente no que se refere ao formato e estilo da prova do Enade (11%) e à importância dos resultados do Sinaes para o curso (11%). Isso sugere que o contato principal que alguns docentes têm com o sistema ocorre por meio do Enade,

reforçando uma tendência já observada em outras pesquisas, em que o Enade acaba sendo visto como a face mais concreta da avaliação, muitas vezes reduzida o Sinaes a essa dimensão.

Esse resultado reforça as afirmações de Verhine e Dantas (2008, p. 16), para os quais o Sinaes, em vez de “composto de três componentes independentes, de igual peso, é mais bem entendido como um funil, em que os resultados da avaliação do desempenho do aluno (no seu conjunto) alimentam a avaliação do curso.”

A opção "A maioria dos professores se posiciona contrária ao Sinaes e sugere que não avalia nada" obteve apenas 0,5% das respostas, indicando que uma postura de descrença absoluta em relação ao sistema não é uma tendência predominante entre os docentes. Embora possam existir críticas e questionamentos acerca do modelo avaliativo, a rejeição total ao Sinaes não se configura como um consenso dentro da categoria docente.

A contradição manifesta-se ao interpretar o real como o que é e o que não se realizou, configurando-se como uma síntese dinâmica e contraditória. Nesse sentido, Cury (1986, p. 31) destaca que “todo o real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários”, ou seja, considerar a contradição é considerar a realidade em movimento. Assim, essa tensão entre os objetivos do Sinaes e sua aplicação na prática sugere a necessidade de repensar o equilíbrio entre avaliação, regulação e melhoria contínua da qualidade do ensino superior.

Isso levanta questões sobre como fortalecer a relação entre avaliação, ensino e melhoria da qualidade dos cursos superiores, sem reduzir o Sinaes a um instrumento de mensuração externa. Nesse aspecto, Santos (2012, p. 238) enfatiza que

[...] as intensas transformações do atual estágio do capitalismo são apreendidas pela sociedade sem maiores questionamentos, os novos padrões de sociabilidade, pautados nas relações mercantis, surgem como convite ao professor para desenvolver um trabalho alienado, vendendo sua força de trabalho sob condições que lhe são impostas ou sacrificando-se ao consumo de prestígio exigido pela lei do mercado.

Esse cenário reforça desafios da implementação do Sinaes, como a necessidade da participação dos professores e a efetivação de uma cultura de avaliação mais integrada ao cotidiano. O Sinaes deve evitar que se transforme “em um processo meramente burocrático; seu compromisso é com a criação permanente de condições objetivas para a produção sistemática de elementos de reflexão e crítica” (Ristoff, 2004, p. 183).

Para complementar essa investigação com os estudantes da UEG, questionou-se “Que alterações você percebeu no trabalho dos seus professores e que você atribuiria ao Sinaes/Enade?”

Tabela 12 - Transformações na docência a partir do Sinaes na percepção dos estudantes

Alternativas	Respostas %
Desconheço qualquer mudança relacionada ao Sinaes/Enade.	10
Dedicação e estímulo aos estudantes na participação em eventos científicos.	10
Entrosamento e comprometimento com os projetos desenvolvidos pela instituição.	6
Preocupação com o perfil do profissional que está contribuindo para formar.	7
Estímulo aos estudantes para participarem dos Programas de Iniciação Científica.	10
Empenho em diversificar a abordagem do conteúdo numa perspectiva interdisciplinar	4
Preocupação com os instrumentos avaliativos tendo em vista a preparação para o Enade.	5
Desconheço qualquer mudança relacionada ao Sinaes/Enade.	48

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Os dados apresentados indicam desconhecimento por parte dos estudantes em relação às possíveis mudanças promovidas pelo Sinaes, em especial, pelo Enade na docência. O elevado número de respostas que afirmam desconhecer qualquer alteração (48%) indica que a percepção de que o modelo avaliativo não gerou mudanças no cotidiano acadêmico da UEG. A preocupação com os instrumentos avaliativos e a preparação para o Enade teve um número relativamente baixo de respostas (5%). Esse dado sugere que a prova não é vista pelos professores como um elemento estruturante da formação acadêmica na percepção dos estudantes.

Por outro lado, os aspectos em que houve maior percepção de melhoria estão relacionados ao estímulo à participação em eventos científicos e nos programas de iniciação científica, somando 20% das respostas. Interessante aqui observar que os resultados apresentados na Tabela 10, mostram que os docentes consideram haver maior influência do Sinaes em aspectos vinculados à preparação para o Enade e menor na produção científica.

Em uma análise integrada, pode se inferir que, na percepção dos estudantes, há uma baixa repercussão do Sinaes na docência da UEG, o que pode, em certa medida, ser analisada como uma forma de autonomia docente. No entanto, essa autonomia não pode ser compreendida de forma reducionista, pois está inserida em um contexto de políticas regulatórias que influenciam direta ou indiretamente a atuação dos professores na Educação Superior. A autonomia universitária é um princípio constitucional no Brasil (Brasil, 1988) e implica liberdade na gestão acadêmica, científica, administrativa e pedagógica das instituições. Entretanto, como apontam Barreyro e Rothen (2006), a regulação da Educação Superior no

Brasil, especialmente com a implementação do Sinaes, gerou uma tensão entre essa autonomia e a necessidade de conformidade com indicadores externos de qualidade, como o IGC, CPC e Enade.

Os dados qualitativos reforçam essa percepção, evidenciando relatos que apontam para o desconhecimento, o desinteresse ou a presença de entraves burocráticos que dificultam a participação docente em projetos acadêmicos. A menção ao “Descaso com a prova por parte dos docentes e discentes” (E124EC) e “Há muita disposição em relação a projetos, mas desconheço a participação do Enade em qualquer coisa. Inclusive, muita burocracia atrapalha os professores a oferecerem e participarem de projetos” (E49SI) mostram um distanciamento entre a lógica avaliativa do Enade e sua efetiva influência no cotidiano acadêmico da UEG, conforme percebido pelos estudantes

Os dados qualitativos reforçam essa percepção, pois muitas respostas indicam desconhecimento, desinteresse ou mesmo burocracias institucionais que limitam a participação docente em projetos acadêmicos. A menção ao “Descaso com a prova por parte dos docentes e discentes” (E124EC) e “Há muitas disposições em relações a projetos, mas desconheço a participação do Enade em qualquer coisa. Inclusive muita burocracia atrapalham os professores a oferecem e participarem de projetos” (E49SI) mostra um distanciamento entre a posição do Enade e suas repercussões na UEG na percepção dos estudantes.

Dessa forma, os dados da pesquisa revelam que, para os estudantes da UEG, as repercussões do Sinaes — especialmente do Enade — na prática docente e na vida acadêmica permanecem limitadas, fragmentadas e, em muitos casos, imperceptíveis. O desconhecimento sobre os fundamentos do sistema, somado à percepção de burocratização dos processos institucionais e à ausência de ações pedagógicas articuladas a partir dos resultados da avaliação, evidencia uma ruptura entre o discurso formativo que fundamenta o Sinaes e sua efetivação concreta nas instituições.

A desinformação e o distanciamento observados apontam para uma política avaliativa que não consegue se constituir como instrumento de mediação entre avaliação e transformação pedagógica, sendo apropriada de modo descolado do cotidiano estudantil e docente. Como destaca Santos (2012), a falta de articulação entre os princípios da avaliação e sua prática compromete sua capacidade formativa e emancipada. Assim, os relatos dos estudantes analisados nesta pesquisa evidenciam a hegemonia de uma lógica avaliativa regulatória, voltada mais à manutenção de indicadores institucionais do que à indução de melhorias efetivas na formação superior, reforçando as contradições e limites de um sistema que se distancia de sua proposta original e da realidade vivida pelos sujeitos da educação.

4.3 Síntese parcial

Este capítulo explorou as repercussões do Sinaes na Universidade Estadual de Goiás, ressaltando as contradições e desafios da implementação dessa política. Buscou-se apreender como o Sinaes tem influenciado a UEG, desvelando as repercussões dos resultados nos processos de coordenação pedagógica dos cursos, de tomada de decisão e de docência na percepção dos sujeitos investigados. Inicialmente é apresentado o contexto histórico da UEG, que foi criada em 1999 como estratégia de interiorização da Educação Superior pública, sob a ótica de contrabalançar as políticas neoliberais dominantes que promovem a privatização da Educação Superior.

O capítulo descreve a consolidação da UEG como uma instituição estadual multicampi, marcada por características distintas, especialmente no que se refere à sua submissão a uma dupla avaliação: pelo Sinaes e pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás. A análise dos dados empíricos seguiu os princípios da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), articulada ao uso do software *Atlas.ti*, possibilitando a sistematização e inferência dos resultados. As categorias de análise foram construídas a partir do referencial teórico, permitindo o confronto entre teoria e empiria e promovendo análise dialética das repercussões do Sinaes na instituição, em especial na docência.

A coleta e sistematização dos dados foram desenvolvidas a partir de questionários respondidos por coordenadores, docentes e estudantes, analisados qualitativamente. A análise das repercussões dos Sinaes na UEG revela diferentes percepções sobre a qualidade da educação. Coordenadores e professores expressaram que a avaliação das instituições de Educação Superior ainda é vista como um processo burocrático e pouco eficaz na promoção de melhorias acadêmicas. Já os estudantes, em sua maioria, têm pouco conhecimento do Sinaes.

O estudo também evidencia os desafios da avaliação realizada pelo Sinaes e pelo CEE/GO, responsável pela avaliação e regulação da UEG. O CEE/GO, embora adote critérios do Sinaes e fundamente-se nele em seu processo avaliativo, mantém diretrizes próprias. A pesquisa demonstrou que o Sinaes na UEG possui vários condicionantes, como a falta de integração e incorporação pela comunidade acadêmica.

Verificou-se que as práticas de avaliação propostas pelo Sinaes são percebidas pelos sujeitos pesquisados marcadas pelas contradições no que se refere a avaliação formativa e regulatória, bem como pelo uso dos resultados. De modo semelhante ao observado na análise dos dados dos docentes, os coordenadores de curso reconhecem a importância e o potencial do Sinaes para a melhoria da qualidade, mas também veem fragilidades no uso dos resultados, na

continuidade das políticas internas e na efetiva transformação do processo avaliativo na materialização de mudanças. A visão geral é de que o Sinaes poderia ser um instrumento de melhoria da qualidade da educação, no entanto sua aplicação prática sofre com fatores estruturais, políticos e culturais que limitam sua repercussão na promoção da qualidade da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar o Sinaes, a partir de um recorte temporal que contempla o período de 2004 a 2024, e as possíveis repercussões atuais na docência da Educação Superior, por meio de estudo de caso na Universidade Estadual de Goiás. Ao longo desta investigação, buscou-se compreender como a avaliação da Educação Superior, originalmente formulada com base em uma concepção formativa e emancipatória, vem sendo progressivamente apropriada por uma lógica regulatória e gerencial, característica do modelo neoliberal de Estado, incidindo diretamente nos processos formativos, pedagógicos e institucionais.

Fundamentado no materialismo histórico-dialético, este estudo buscou apreender o objeto em sua totalidade, considerando suas determinações históricas, políticas e econômicas, bem como as mediações e contradições que atravessam o Sinaes e seus reflexos na coordenação de curso, na docência e nos processos formativos dos estudantes. A partir da categoria da historicidade, foi possível compreender o processo de constituição e consolidação do sistema avaliativo em diferentes contextos políticos. A reprodução permitiu evidenciar como determinadas lógicas — pautadas na regulação, na produtividade e na competitividade — são naturalizadas e perpetuadas nas práticas institucionais. Já a categoria da hegemonia contribuiu para revelar como o discurso da qualidade, centrado em métricas e resultados, consolida-se como consenso, obscurecendo o sentido público e emancipador da Educação Superior.

A escolha do Sinaes como objeto de análise justificou-se por sua centralidade na organização da Educação Superior brasileira nas últimas duas décadas, sendo uma política pública que sofreu mudanças significativas em sua concepção, estrutura e operacionalização. O recorte empírico na UEG possibilitou verificar, de forma concreta, como as diretrizes e instrumentos do Sinaes repercutem na coordenação de curso, na docência e nos processos formativos dos estudantes, nos modos de gestão dos cursos e nas representações dos sujeitos envolvidos no cotidiano de uma universidade pública estadual. A relevância dessa escolha também reside no fato de que, diferentemente das instituições federais — mais frequentemente investigadas —, as universidades estaduais enfrentam desafios específicos de financiamento, regulação e autonomia, o que evidencia as particularidades do caso estudado sem perder de vista suas conexões com o contexto nacional.

O texto foi organizado em quatro capítulos. O primeiro discute as visões antagônicas de avaliação, perspectiva emancipatória e regulatória. Fez-se a exposição da trajetória da

Educação Superior do Paru ao provão, descrevendo as características de cada processo avaliativo nesse período.

Nesse capítulo, retomou-se, por meio de uma pesquisa bibliográfica, o percurso histórico das políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil, desde as primeiras experiências vinculadas à Reforma Universitária até a consolidação do modelo estatal de regulação por meio do ENC, mais conhecido como Provão, nos anos 1990. Esse resgate histórico demonstrou que a avaliação da ES não pode ser compreendida de forma neutra, técnica ou despolitizada. Ao contrário, essa avaliação sempre esteve atrelada a projetos de sociedade e modelos de Estado, ora voltados à democratização da educação, ora à sua mercantilização.

No contexto da ascensão do neoliberalismo, a partir da década de 1990, assistiu-se à consolidação de uma racionalidade avaliativa voltada à padronização, à quantificação e à responsabilização dos sujeitos — especialmente docentes e gestores — pelos resultados educacionais. Assim, analisou-se a ideologia neoliberal, em especial sua influência na configuração da ES, relacionando-a ao processo de expansão, diversificação, avaliação, regulação e supervisão desse nível de educação.

No segundo capítulo, a análise aprofundou-se na trajetória do próprio Sinaes, desde sua formulação por meio da Comissão Especial de Avaliação, em 2003, até sua institucionalização na Lei n. 10.861/2004 (Brasil, 2004a). Com base em uma proposta inspirada nos princípios da avaliação institucional participativa, o Sinaes surgiu como alternativa ao modelo do Provão, buscando articular três dimensões interdependentes: a avaliação institucional (interna e externa), a avaliação dos cursos e a avaliação do desempenho dos estudantes por meio do Enade. No entanto, ao longo das duas décadas seguintes, constatou-se a progressiva descaracterização dessa proposta inicial, sobretudo com a centralidade adquirida pelos indicadores numéricos — como o CPC e o IGC — e pelo uso político dos resultados em processos de regulação, ranqueamento e controle.

A análise dos marcos legais, das políticas de regulação e das mudanças na arquitetura institucional do Ministério da Educação, como a criação da Seres e a tentativa de implementação do Insaes, evidenciou que o Sinaes passou a operar, principalmente, como instrumento de regulação estatal e de ajuste das instituições às exigências de um modelo de Estado cada vez mais alinhado à lógica do mercado. A lógica da Nova Gestão Pública, orientada pela eficiência, pela produtividade e pelo controle à distância, conformou o campo da avaliação como um território de disputa entre o interesse público e a concorrência mercadológica.

Nesse sentido, a tese mostrou que o Sinaes, ainda que mantido formalmente em sua estrutura legal original, sofreu uma reinterpretação prática que comprometeu seu potencial

formativo e democrático. Essa metamorfose evidencia a contradição entre o discurso oficial de promoção da qualidade e a efetiva operacionalização de um sistema que, na prática, desconsidera a complexidade das instituições, homogeneiza contextos e instrumentaliza a avaliação como ferramenta de conformidade e subordinação institucional.

O terceiro capítulo da tese concentrou-se na análise da noção de qualidade na Educação Superior, problematizando suas múltiplas dimensões e significados, tanto no plano das políticas públicas quanto nas formulações teóricas e nos instrumentos do Sinaes. A discussão demonstrou que a categoria “qualidade” é historicamente disputada e atravessada por interesses políticos, ideológicos e econômicos. De um lado, está a perspectiva emancipatória, que entende qualidade como compromisso com a formação integral, a equidade, a produção de conhecimento crítico e o fortalecimento da função social da universidade. De outro, observa-se a hegemonia de uma concepção tecnicista e quantitativa, que reduz a qualidade a métricas de desempenho, resultados de exames padronizados e *rankings* institucionais.

Essa tensão ficou evidente na análise dos principais indicadores do Sinaes — como o Conceito Preliminar de Curso, o Índice Geral de Cursos e o Enade —, os quais privilegiam dimensões de fácil mensuração, como infraestrutura, titulação docente e desempenho discente em provas. Embora relevantes, esses indicadores deixam de fora elementos centrais do processo formativo, como o projeto pedagógico, a participação política dos sujeitos, as relações de ensino-aprendizagem e os vínculos comunitários da universidade. Além disso, a desarticulação entre avaliação e financiamento, assim como a ausência de uma política de valorização docente, fragiliza ainda mais o potencial formativo e transformador do sistema avaliativo.

Em seus vinte anos de existência, o Sinaes passou por um processo de metamorfose que reflete as transformações políticas e econômicas do Estado brasileiro. O sistema, que nasceu sob a inspiração de uma concepção formativa e emancipatória, gradualmente foi reconfigurado em direção a uma avaliação de caráter regulatório, centrada em índices, metas e comparações quantitativas. Tal movimento acompanha a incorporação da lógica gerencial ao campo educacional, em consonância com a racionalidade neoliberal e os princípios da Nova Gestão Pública.

Ao longo dessa trajetória, é possível identificar duas perspectivas em disputa que tensionam o sentido e os rumos da política de avaliação da Educação Superior. De um lado, a regulação estatal, associada à função do Estado de garantir padrões de qualidade, assegurar o direito à educação e exercer a supervisão pública do sistema. De outro, a autorregulação do setor privado, que reivindica autonomia para definir seus próprios parâmetros de qualidade e desempenho, conforme os imperativos de mercado e as dinâmicas competitivas.

Essa dualidade expressa o caráter contraditório do Estado contemporâneo, que oscila entre atuar como garantidor do interesse público e operar como mediador dos interesses do capital educacional. Na prática, a política de avaliação torna-se um espaço de disputa entre projetos de sociedade e de universidade: de um lado, o projeto público e democrático, sustentado pela ideia de qualidade socialmente referenciada; de outro, o projeto privatista, orientado pela mercantilização do ensino e pela busca de eficiência medida por indicadores de desempenho.

Esse contexto das políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil revelam uma tensão permanente entre “a regulação do Estado e a autorregulação do setor privado”, o que implica reconhecer que o Sinaes constitui-se em campo de correlação de forças, em que diferentes racionalidades políticas e econômicas confrontam-se.

Essa disputa intensificou-se especialmente a partir de 2016, quando o Estado passou a adotar políticas de flexibilização e desregulamentação, ampliando o espaço para a autonomia regulatória das instituições privadas. A lógica da autorregulação mercadológica, sustentada por agências avaliadoras, *rankings* e certificações privadas, passou a influenciar diretamente a forma como as instituições públicas e privadas são avaliadas e como a “qualidade” é definida.

Conforme argumenta Mészáros (2006), os aparelhos educacionais, quando subordinados à lógica do capital, tornam-se instrumentos de reprodução das relações sociais e econômicas vigentes, operando não apenas na dimensão produtiva, mas também no plano ideológico, cultural e político. O Sinaes, nesse sentido, reflete essa contradição: um sistema concebido para promover a formação crítica e a melhoria institucional, mas que progressivamente se transforma em mecanismo de controle, padronização e ranqueamento, alinhado à racionalidade instrumental do mercado.

Dessa forma, compreender o Sinaes implica ultrapassar a análise técnica de seus instrumentos e dimensões, reconhecendo que sua materialização concreta está atravessada por disputas entre a regulação pública e a autorregulação privada. O resultado é um campo contraditório, no qual o Estado, ao mesmo tempo em que regula, também legitima a expansão mercadológica da Educação Superior, conformando um modelo avaliativo que oscila entre a promessa formativa e a função regulatória.

No quarto capítulo, a pesquisa empírica, realizada na UEG, deu concretude às análises teóricas e históricas, revelando como o Sinaes é percebido, apropriado e, por vezes, resistido pelos diferentes sujeitos institucionais. A partir da aplicação de questionários a coordenadores de curso, a docentes e a estudantes do Câmpus Central - Sede Anápolis (CET) e da Unidade Universitária de Anápolis (CSEH) - Nelson de Abreu Júnior, foram identificadas diversas

contradições e ambivalências no modo como a avaliação reflete na coordenação de curso, na docência e os processos formativos dos estudantes.

A investigação empírica realizada na Universidade Estadual de Goiás, especificamente nas unidades de Anápolis — o Câmpus Central - Sede (CET) e a Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CSEH – Nelson de Abreu Júnior), revelou uma realidade atravessada por tensões, contradições e limites quanto à materialização do Sinaes nos processos de avaliação institucional, na organização dos cursos, nas práticas docentes e na participação estudantil.

A delimitação do estudo a essas duas unidades permitiu observar, de forma mais próxima, como o sistema avaliativo incide sobre o cotidiano acadêmico, mas também impõe limites à generalização dos resultados, considerando a natureza multicampi da UEG, presente em dezenas de municípios goianos, com diferentes realidades pedagógicas, administrativas e regionais. Assim, as conclusões aqui apresentadas não pretendem representar a totalidade da universidade, mas oferecer uma leitura situada e analítica de dois contextos específicos, que expressam — ainda que parcialmente — contradições estruturais que atravessam o sistema como um todo.

Ressalte-se que o processo de avaliação da UEG com a adesão ao Sinaes, passou a se orientar por uma dupla avaliação (CEE e Sinaes). Dessa forma, a avaliação da UEG passou a seguir a seguinte estrutura: o Enade é aplicado a discentes concluintes de todos os cursos. A partir do Enade, compõem-se o CPC e o IGC. Como já mencionado, tanto o CPC quanto o IGC são fortemente determinados pelo desempenho no Enade, que passou a assumir centralidade na mensuração da qualidade dos cursos de graduação, estendendo-se também aos sistemas estaduais. No caso da UEG, por exemplo, os resultados do Enade, CPC e IGC são considerados como parâmetros de qualidade pelo CEE/GO nos processos de avaliação e credenciamento institucional. O CEE nomeia comissões externas para realizar os processos de avaliação considerando os resultados do ENADE e do CPC, considerando inclusive a possibilidade de dispensa de visita *in loco* para os cursos com CPC igual ou acima de 3.

A centralidade do Enade e dos indicadores do Sinaes no reconhecimento da qualidade dos cursos revela uma assimetria avaliativa, que pode limitar a autonomia das instituições estaduais como a UEG, especialmente quando os sistemas estaduais, como o CEE/GO, reproduzem lógicas avaliativas federais. Assim, embora a UEG avance na institucionalização da avaliação, é necessário aprofundar a crítica sobre como e para quem essa avaliação tem servido, garantindo que ela seja, de fato, instrumento de transformação e não apenas de legitimação formal.

O PDI 2023-2028 da UEG evidencia um esforço institucional significativo para consolidar a avaliação como prática estruturante e articulada à gestão universitária. Ao promover a descentralização da avaliação e envolver múltiplos segmentos — docentes, discentes, técnicos, gestores e sociedade —, a universidade demonstra compromisso com uma cultura avaliativa participativa e democrática. No entanto, embora o PDI contenha avanços importantes, persiste o desafio de garantir que os resultados da avaliação institucional, tanto interna quanto externa, sejam efetivamente incorporados às decisões estratégicas e não se restrinjam a uma função meramente técnica ou de atendimento a órgãos reguladores.

Os dados revelaram que os docentes vivenciam a avaliação de maneira ambígua e, em alguns casos, contraditória. Embora reconheçam potencial formativo no processo avaliativo, especialmente como oportunidade de reflexão sobre a prática pedagógica, também expressam preocupações com os efeitos regulatórios do Enade, que eventualmente influenciam ajustes nos currículos e nas metodologias de ensino. No entanto, observou-se que essa influência não é homogênea nem predominante, sendo mediada por certa autonomia docente no contexto da UEG, o que relativiza a força da lógica classificatória sobre a prática pedagógica.

Essas constatações permitem afirmar que, embora haja abertura por parte dos docentes para o uso formativo da avaliação, a forma como o Sinaes é operacionalizada ainda tende a reproduzir uma lógica de controle e regulação. Na UEG, essa dinâmica expressa-se de maneira não uniforme, refletindo tensões entre a autonomia docente e a pressão por resultados institucionais. A cultura avaliativa que se delineia é marcada por assimetrias de informação, baixa participação discente e fragilidades na articulação entre os resultados avaliativos e o planejamento acadêmico, o que limita a apropriação crítica da avaliação como instrumento de transformação pedagógica.

A análise global dos dados teóricos e empíricos desta pesquisa permitiu evidenciar a profunda contradição entre os princípios formativos, participativos e democráticos que orientaram a formulação do Sinaes e a lógica regulatória, gerencial e performativa que se consolidou em sua prática. Essa contradição expressa, em última instância, os conflitos estruturais que atravessam a política educacional brasileira sob a hegemonia neoliberal: de um lado, o projeto de educação pública referenciada socialmente, comprometida com a emancipação e a transformação social; de outro, a racionalidade mercantil, que subordina a educação aos imperativos da produtividade, da competição e da responsabilização individual.

No caso da UEG, essa contradição assume contornos ainda mais acentuados. Como instituição pública estadual, a UEG enfrenta, simultaneamente, a pressão para se adequar aos indicadores nacionais de qualidade definidos pelo Sinaes e as restrições orçamentárias e

políticas impostas por um modelo de financiamento que não atende às reais demandas e necessidades da universidade para que a universidade se consolide como uma instituição autônoma e capaz de garantir, com qualidade socialmente referenciada, as áreas essenciais do ensino, da pesquisa e da extensão com qualidade socialmente referenciada.

O resultado é a vivência de um ciclo avaliativo, considerado por grande parte dos sujeitos deste estudo como sendo pouco eficaz, em que a produção de dados e relatórios não necessariamente resulta em processos de reflexão pedagógica, melhoria da formação ou fortalecimento institucional. Em muitos casos, a avaliação tem funcionado como mecanismo de responsabilização vertical, amplificando desigualdades estruturais já presentes entre os diferentes segmentos e câmpus da universidade.

Nesse contexto, torna-se urgente repensar os fundamentos e os rumos da política de avaliação da Educação Superior. Mais do que reformar indicadores ou atualizar metodologias, trata-se de recuperar o sentido político e pedagógico da avaliação como prática coletiva, situada e dialógica. Nesse sentido defende-se uma avaliação compreendida como uma atividade educacional; voltada à produção de sentidos sobre a missão institucional, sobre os processos de ensino-aprendizagem e sobre o compromisso social da universidade, o que pressupõe ampliar os espaços de participação efetiva de docentes, discentes e técnicos-administrativos, democratizar o acesso às informações, valorizar os saberes locais e integrar os resultados da avaliação aos processos de planejamento, gestão e formação docente.

A pesquisa também revela a necessidade de reconstruir a articulação entre avaliação, financiamento e valorização da carreira docente. Sem condições estruturais adequadas, sem políticas de formação continuada e sem reconhecimento efetivo do trabalho dos professores, não há sistema de avaliação capaz de produzir transformações qualitativas significativas. Avaliar a Educação Superior, portanto, é parte de um projeto de Estado que compreenda a universidade como patrimônio público, como espaço de produção de conhecimento crítico e como instrumento de justiça social.

Nesse sentido, as conclusões desta pesquisa não se limitam a um diagnóstico de disfunções ou insuficiências do Sinaes, mas reforçam a tese de uma necessária reconstrução política e pedagógica da avaliação da Educação Superior, fundamentada em princípios de democracia, participação e responsabilidade social. Tal reconstrução exige o enfrentamento de disputas ideológicas e o compromisso com um modelo de universidade que se afirme como espaço público de produção de sentido, de inclusão e de emancipação e que, por isso, siga resistindo em se submeter à lógica hegemônica que impõe tratar a educação como uma mercadoria.

A investigação empírica realizada na Universidade Estadual de Goiás revelou uma realidade atravessada por tensões, contradições e limites quanto à materialização do Sinaes nos processos de avaliação institucional, na organização dos cursos, nas práticas docentes e na participação dos estudantes. Ao analisar as percepções dos coordenadores, docentes e discentes dos cursos investigados, identificou-se um padrão recorrente de fragilidades na institucionalização de uma cultura avaliativa crítica e democrática.

Entre os coordenadores de curso, foi possível observar certa ambivalência na sua relação com os instrumentos avaliativos. Por um lado, reconhecem-se avanços no que diz respeito à sistematização de dados e ao estímulo à reflexão sobre os cursos. Por outro, há um sentimento de que os resultados das avaliações, em especial do Enade, são subutilizados nos processos de tomada de decisão pedagógica. A maioria dos coordenadores destacou que os relatórios do Sinaes chegam tardiamente, muitas vezes sem a mediação necessária para orientar melhorias concretas no currículo, na gestão de sala de aula ou nas práticas de avaliação da aprendizagem. Isso reforça uma lógica de avaliação distanciada do cotidiano pedagógico, pautada mais por exigências externas do que por um compromisso interno com a transformação.

No que se refere aos docentes, os dados evidenciam que, embora haja um conhecimento razoável sobre o Sinaes, há pouca apropriação dos seus resultados como ferramenta formativa. A percepção predominante é de que a avaliação resume-se a responder aos imperativos legais e institucionais, sem necessariamente contribuir para o aprimoramento da prática docente. Muitos professores relataram que as orientações a partir dos resultados do Enade são genéricas, voltadas apenas para cumprimento de metas ou ajuste em documentos institucionais, como projetos pedagógicos de curso. Além disso, os docentes consideram como problemática a vinculação do desempenho discente no Enade à imagem pública do curso, o que gera pressões adicionais e desloca o foco da formação crítica para a preparação instrumental.

Outro achado relevante refere-se à percepção dos estudantes. A pesquisa revelou um índice elevado de desconhecimento sobre o próprio sistema de avaliação. Grande parte dos discentes não compreende a estrutura do Sinaes, tampouco vê sentido ou relação direta entre o Enade e a qualidade da sua formação. Para muitos, o exame é percebido como um evento isolado, com pouca ou nenhuma repercussão em sua trajetória acadêmica. Essa distância evidencia a ausência de um trabalho pedagógico consistente de conscientização, protagonismo estudantil e formação crítica sobre a função da avaliação. O descompasso entre o que se avalia e o que se vivencia no processo de formação revela uma lacuna estrutural na mediação entre política pública e cotidiano educacional.

A partir dos dados, também foi possível constatar que os resultados das autoavaliações conduzidas pela CPA, embora formalmente produzidos e apresentados aos colegiados, raramente convertem-se em ações transformadoras. O processo avaliativo, muitas vezes, é visto como burocrático, protocolar e limitado à lógica da prestação de contas. Não há mecanismos efetivos que garantam uma revisão crítica das decisões pedagógicas com base nos resultados obtidos. Isso enfraquece a possibilidade de uma avaliação dialógica, coletiva e emancipadora, como previa a concepção original do Sinaes.

Esses dados indicam que, embora o Sinaes esteja formalmente implantado na UEG, sua efetivação prática ainda encontra desafios para concretizar os objetivos formativos e democráticos que lhe deram origem. A avaliação, nesse contexto, assume feições predominantemente regulatórias, centradas na conformidade e no controle, e pouco voltadas à promoção de mudanças estruturais ou à valorização do trabalho docente e do protagonismo discente. Essa realidade revela a necessidade de resgatar o potencial transformador da avaliação, aproximando-a dos sujeitos e das práticas pedagógicas concretas, a partir de uma lógica contra-hegemônica, crítica e participativa.

Como toda pesquisa empírica, este estudo também apresenta limitações, como o recorte institucional que, embora tenha permitido um aprofundamento na realidade da Universidade Estadual de Goiás, restringe as possibilidades de generalização dos achados para outras instituições públicas estaduais ou para o conjunto da Educação Superior brasileira. Além disso, a coleta de dados concentrou-se em dois câmpus da UEG e, embora tenha alcançado um número expressivo de respondentes, não abarcou todas as especificidades territoriais, administrativas e pedagógicas da universidade como um todo.

A percepção dos estudantes, conforme evidenciado nos dados empíricos, reforça esse diagnóstico. A maioria associa o processo avaliativo a uma exigência externa, distanciada do cotidiano dos cursos, e demonstra pouco envolvimento com os instrumentos de autoavaliação. Tal postura decorre, em grande parte, da ausência de espaços de escuta e de mediação pedagógica sobre o sentido e os propósitos do Sinaes. Contudo, mesmo diante desse afastamento, surgem manifestações de desejo por maior participação e transparência, especialmente quando a avaliação é percebida como possibilidade de reivindicar melhorias concretas em infraestrutura, práticas de ensino e condições de aprendizagem. Esses depoimentos revelam que o Sinaes só se torna significativo quando reconhece o estudante como sujeito ativo do processo avaliativo, e não como mero objeto de mensuração de desempenho.

No plano institucional, a pesquisa permite uma revisão da forma como a UEG vem operacionalizando o Sinaes. Embora o sistema possibilite o exercício da autoavaliação, essa

dimensão tem sido gradualmente esvaziada, reduzida a um cumprimento burocrático de relatórios e planilhas. Diferentemente do período do Paiub, quando a autoavaliação era concebida como espaço coletivo de reflexão e de reconstrução das práticas pedagógicas, a atual dinâmica tende a reproduzir uma cultura de controle e *accountability*. O papel da CPA, ainda que formalmente assegurado, tem se limitado a uma função técnica, e não política, o que compromete o potencial formativo e democrático do processo avaliativo. Assim, a UEG, como muitas universidades públicas, enfrenta o desafio de repolitizar a avaliação, devolvendo-lhe o sentido educativo e emancipador que orientou sua formulação inicial.

A tese que se sustenta, a partir do caso da UEG, é que o Sinaes, embora preserve em seu marco legal um projeto formativo, tem sido reconfigurado na prática como um mecanismo de regulação e legitimação da racionalidade neoliberal na Educação Superior. A UEG, ao mesmo tempo em que adere às exigências externas de ranqueamento e conformidade, busca — de maneira fragmentada — preservar espaços de diálogo e participação, o que revela a coexistência de racionalidades distintas e contraditórias dentro da própria instituição.

Nesse sentido, o caso da UEG não é apenas ilustrativo, mas revelador de um padrão mais amplo de tensionamento entre autonomia e regulação, típico das políticas públicas de avaliação no Brasil. Esse caso mostra como as universidades públicas estaduais, situadas entre as demandas federais e as limitações locais, vivenciam de forma mais aguda as contradições do Sinaes: precisam atender a indicadores de desempenho nacionais, mas carecem de condições materiais e políticas para traduzir tais exigências em práticas transformadoras. Essa é, portanto, uma contribuição central desta tese: mostrar, por meio da realidade da UEG, como o Sinaes se concretiza como política contraditória — regulatória em sua forma, mas potencialmente emancipadora em sua essência.

Nesse contexto, torna-se urgente repensar os fundamentos e os rumos da política de avaliação da Educação Superior. Mais do que reformar indicadores ou atualizar metodologias, trata-se de recuperar o sentido político e pedagógico da avaliação como prática coletiva, situada e dialógica. Dessa forma, defende-se uma avaliação compreendida como atividade educacional, voltada à produção de sentidos sobre a missão institucional, sobre os processos de ensino-aprendizagem e sobre o compromisso social da universidade, o que pressupõe ampliar os espaços de participação efetiva de docentes, discentes e técnicos-administrativos, democratizar o acesso às informações, valorizar os saberes locais e integrar os resultados da avaliação aos processos de planejamento, gestão e formação docente.

Conclui-se que o Estado brasileiro, embora ainda detenha formalmente a função de regular, supervisionar e avaliar o sistema de Educação Superior por meio do Sinaes, tem, ao

longo dos últimos 20 anos, transferido progressivamente parte dessa responsabilidade para os mecanismos de mercado. O que se observa é um esvaziamento da função pública da avaliação, substituída por uma lógica meritocrática, competitiva e fortemente baseada em indicadores quantitativos, como o Enade, CPC e IGC. Nesse contexto, não se trata de o Estado ter perdido o poder, mas de tê-lo redesenhado em favor de um modelo regulador mais flexível e alinhado aos interesses das IES privadas.

Ainda que isso tenha ocorrido defende-se a tese de que o Estado deve manter — e, mais que isso, fortalecer — sua função de regulação, supervisão e avaliação da Educação Superior, por ser essa uma condição indispensável à garantia do direito à educação de qualidade. A Educação Superior, como determina a Constituição Federal, é um bem público e um direito social, o que exige a presença ativa do Estado na definição de padrões, no controle de qualidade e na promoção da equidade. Em um cenário de ampliação da mercantilização e de concentração do setor educacional privado, a ausência do Estado deixaria o sistema vulnerável à lógica do lucro e da autorregulação predatória, já evidenciada, por exemplo, na expansão desordenada da educação a distância e na precarização da formação docente.

A regulação estatal é o que possibilita a produção de dados confiáveis, a articulação entre diferentes níveis e modalidades de ensino e a construção de políticas públicas que atendam ao interesse coletivo — e não apenas às dinâmicas de mercado. Portanto, o Estado não é uma barreira, mas o principal garantidor de um sistema justo, inclusivo, articulado e comprometido com o desenvolvimento científico, cultural e social do país.

Sobre a diversidade na Educação Superior, é legítimo um sistema com diferentes tipos de IES, desde que isso não justifique a existência de “várias qualidades” — ou, mais precisamente, de desigualdades estruturais revestidas de pluralidade. A diferenciação institucional é desejável; a hierarquização, não. A qualidade deve ser um direito de todos, e não um privilégio de poucos.

A ideia de que o mercado pode se autorregular por meio da lei da oferta e da procura desconsidera que a Educação Superior, como bem público e direito social, não pode ser submetida apenas à lógica mercantil. O papel do Estado, portanto, permanece imprescindível como garantidor da equidade, da qualidade formativa e da função social da universidade.

Nessa perspectiva, esta tese quer mostrar que, embora o Sinaes tenha sido concebido como um sistema formativo e emancipador — articulando autoavaliação, avaliação externa e desempenho discente —, seu percurso foi sendo tensionado por interesses econômicos e políticas neoliberais, sobretudo nos governos pós 2007. A avaliação passou a ser

instrumentalizada para o ranqueamento e a regulação mercadológica, fragilizando seu potencial pedagógico.

Nos últimos 20 anos, o Sinaes sofreu alterações significativas. Os governos populares de centro-esquerda, liderados pelo Partido dos Trabalhadores (PT), embora tenham criado e ampliado o sistema público federal de Educação Superior, também cederam à pressão dos setores privados, sobretudo no que se refere à flexibilização dos mecanismos de avaliação, supervisão e regulação, favorecendo as autorizações e o crescimento da EaD. Os governos seguintes, vinculados aos partidos de direita e extrema direita, intensificaram esse processo de mercantilização, promovendo cortes orçamentários, desmonte das comissões do Inep e enfraquecimento da avaliação institucional formativa.

Nesse cenário, houve pressão constante das IES privadas, especialmente das grandes corporações educacionais, para flexibilizar regras, simplificar a regulação e ampliar a influência mercantil. O resultado foi uma expansão desenfreada da oferta, muitas vezes sem qualidade, mas com forte apelo comercial. Isso exige uma reflexão crítica: a avaliação deve servir ao aprimoramento institucional e à justiça social — não ao mercado.

Apesar dessas limitações, a pesquisa abre caminhos para novos estudos. Entre os temas que emergem como relevantes, destacam-se: a articulação entre avaliação institucional e planejamento participativo; o papel da CPA como instância mediadora entre avaliação e gestão acadêmica; uso dos resultados do Sinaes por docentes das redes pública e privada; os efeitos do Enade sobre o currículo e as metodologias de ensino; e, especialmente, os processos de formação crítica dos estudantes sobre avaliação e qualidade. Ainda há muito a ser explorado sobre as condições concretas de implementação das políticas avaliativas nas instituições estaduais, sobretudo em contextos de crise orçamentária e precarização da carreira docente.

Também se considera necessário problematizar o modo como a UEG e, de forma mais ampla, as universidades públicas têm se apropriado do Sinaes. Embora o sistema preveja a autoavaliação institucional como eixo estruturante, observa-se que esse processo tem se distanciado de sua função original, mais próxima da proposta formativa e participativa do Paiub. Na prática, a autoavaliação tem sido reduzida a uma exigência burocrática, com pouca efetividade no planejamento acadêmico e pedagógico, reproduzindo a lógica regulatória e os mecanismos de controle externo. Tal esvaziamento do potencial emancipador da autoavaliação fragiliza a dimensão democrática pretendida pelo Sinaes e evidencia a necessidade de reapropriação crítica desse instrumento pelas universidades, de modo que ele volte a cumprir o papel de promover reflexão coletiva, autocrítica institucional e transformação das práticas docentes e de gestão.

O estudo revelou que, embora o *Sinaes* conserve, em seu marco legal, princípios formativos e participativos, a sua operacionalização nas instituições de ensino, inclusive na UEG, tem se distanciado dessa concepção, sendo fortemente marcada por uma racionalidade gerencial que privilegia indicadores e resultados quantitativos em detrimento de processos reflexivos e coletivos.

Diante desse cenário, torna-se necessário avançar na construção de estratégias que viabilizem uma apropriação crítica do *Sinaes* pelos gestores, docentes e estudantes, de modo que o sistema deixe de ser apenas um mecanismo de controle e transforme-se em um instrumento de formação institucional e de aprimoramento das práticas pedagógicas. Isso implica fortalecer as Comissões Próprias de Avaliação, assegurar espaços de debate e socialização dos resultados e promover a utilização pedagógica dos dados produzidos pelas avaliações externas e internas.

Além disso, propõe-se que os gestores e formuladores de políticas públicas incorporem uma visão mais dialógica e processual da avaliação, reconhecendo as especificidades regionais e institucionais e estimulando práticas que valorizem a participação e a autocrítica. A docência, por sua vez, deve ser concebida como espaço estratégico das práticas avaliativas, no qual a reflexão crítica sobre os sentidos e finalidades da avaliação possa reorientar o fazer pedagógico.

Assim, a efetivação de uma avaliação emancipadora requer o fortalecimento das dimensões formativa, democrática e ética do *Sinaes*. Tal movimento demanda a construção de uma cultura avaliativa comprometida com a transformação social, com a valorização do trabalho docente e com a defesa da universidade pública como espaço de produção de conhecimento, de crítica e de emancipação humana.

Essa tese também sinaliza para a necessidade de investigações interinstitucionais e comparativas que permitam mapear como diferentes universidades públicas estaduais respondem às exigências do *Sinaes*, considerando suas singularidades histórico-regionais, administrativas e acadêmicas. Estudos com abordagens longitudinal e etnográfica também podem contribuir para transformações mais sutis — porém significativas — que a lógica avaliativa provoca nas culturas institucionais, nas subjetividades docentes e nas relações pedagógicas. Além disso, pesquisas voltadas à autoavaliação conduzida por e com os estudantes podem contribuir para a construção de processos avaliativos dialógicos, horizontais e transformadores.

Por fim, é importante reafirmar que os dados e reflexões aqui apresentados reconhecem a centralidade das políticas públicas de avaliação da Educação Superior brasileira, mas reivindicam que sejam efetivadas a partir de uma concepção de Estado comprometido com

os direitos sociais, com a autonomia universitária e com a qualidade socialmente referenciada da educação. Avaliar, nessa perspectiva, não é apenas vigiar ou classificar; é conhecer para transformar, refletir para emancipar e garantir que a universidade pública cumpra seu papel histórico de produzir conhecimento socialmente relevante e contribuir para a construção de um país mais justo e democrático. Ao mesmo tempo, o Estado deve exercer seu papel regulador e, quando necessário, aplicar mecanismos de responsabilização, de modo a assegurar que normas e padrões sejam respeitados, sem comprometer a função formativa e emancipatória da avaliação.

Nesse sentido, a avaliação da Educação Superior será como um exercício político-pedagógico, que reconhece os sujeitos envolvidos, suas condições materiais de existência, seus saberes, suas limitações e suas potências. A universidade, especialmente a pública, pode posicionar-se de forma a não se submeter exclusivamente à lógica do desempenho e da concorrência, tornando-se um espaço potencial de resistência e de produção de sentidos.

Ao longo do percurso investigativo, buscou-se compreender as contradições que atravessam a política de avaliação da Educação Superior, considerando a totalidade das relações entre regulação e autonomia universitária. A análise fundamentou-se na historicidade dos processos avaliativos, reconhecendo que suas formas e sentidos são socialmente construídos e disputados. Por meio da mediação entre os discursos normativos e as vivências concretas dos sujeitos, foi possível revelar tensões que exigem uma leitura crítica e comprometida com a transformação. Neste contexto, evidenciaram-se processos de reprodução de lógicas avaliativas vinculadas à hegemonia do mercado, que desafiam a construção de alternativas democráticas e socialmente referenciadas para a Educação Superior.

Dessa forma, esta pesquisa tem o potencial de contribuir, ainda que modestamente, para o fortalecimento de práticas avaliativas que não se rendam à lógica do mercado, mas que comprometida com a luta por uma educação pública de qualidade, emancipadora, democrática e crítica.

REFERÊNCIAS

- ABREU JÚNIOR, N. de. **Universidade multicampi e sua gestão acadêmica**: o caso da Universidade Estadual de Goiás. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2017.
- AFONSO, A.J. **Políticas educativas e avaliação educacional**: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Portugal: IEP/CEEP/Universidade do Minho, 1998.
- AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.
- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supracional. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 75, ago. 2001, p.15-32.
- AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, n. 22, jan./abr. 2003.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação, para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez. 2005.
- AFONSO, A. J. **Para uma crítica da avaliocracia**. OPS! Revista de. Opinião Socialista, Lisboa, n. 2, p. 14-16, 2008.
- AFONSO, Almerindo J. Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n.1, p. 13-29, 2009.
- AFONSO, A. J. Protagonismos Instáveis dos Princípios de Regulação e Interfaces Público/Privado em Educação. **Educação & Sociedade**, 2010, vol. 31, nº 113, p. 1137-1156.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Questões, objetos e perspectivas em avaliação**. Avaliação (Campinas) [online]. 2014, vol.19, n.02, pp.487-507. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/GVKXmvt8nrpmCkGk7dGH5Rv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso e: 20 maio 2023.
- ALMEIDA JÚNIOR, V. de P. **O processo de formação das políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil (1983-1996)**. 144. f. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- ALMEIDA, G. C. F. de. **A formação do trabalhador em cursos à distância**: um estudo sobre a rede E-TEC. 247 f. –Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.
- ALMEIDA, A. **Autoavaliação do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede – CEAR – UEG**: constituição da cultura institucional avaliativa. 2022. 123 f. Dissertação(Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, 2022.
- ÁLVARES, C. C. de O. T. **Uso dos resultados do ENADE nos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás**. 2023. 342 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2023.
- AMARAL, N. A. Avaliação e financiamento de instituições de educação superior: uma comparação dos governos FHC e Lula. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB** ISSN 1809– 0354 v. 4, nº 3, p. 321-336, set./dez. 2009.

AMARAL, E. A. **A Dimensão Regulatória do Enade na Avaliação da Educação Superior: Suas Implicações Na Gestão e no Currículo do Curso de Administração da UEG**. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2013.

AMARAL, N. C. As Universidades Federais brasileiras sob ataque do Governo Bolsonaro. **Propuesta Educativa**, Año 28, núm. 52, noviembre 2019, pp. 127 a 138.

AMARAL, N. C.; SOUZA, S. M. Z. L.; XIMENES, S. B.; PINO, I. R.; ALMEIDA, L. C.; GOERGEN, P.; FERRETTI, C. J.; ZUIN, A. Á. Soares; MORAES, C. S. V.; SILVEIRA, A. D.; LIMA, L. C. V. da; RAMBLA, X.; TREVISAN, A. R. O FUNDEB permanente em tempos de desconstrução e desfazimento: mobilização e um basta veemente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, e247741, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/G33VWr5XX7rpXRFJSCM9myP/>. Acesso em: 3 dez. 2023.

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Docentes da UEG aguardam o cumprimento das promessas do governo de Goiás**. Brasília: Andes – Sindicato Nacional, 26 de Abril de 2024. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/docentes-da-ueg-aguardam-o-cumprimento-das-promessas-do-governo-de-goias1>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ANDRADE, D. P. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 34, n. 01, p. 211–239, 2019. DOI: 10.1590/s0102-6992-201934010009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/23920>. Acesso em: 24 jul. 2023.

ANDRADE, D. P.; CÔRTEZ, M.; ALMEIDA, S. Neoliberalismo Autoritário no Brasil. **Caderno CRH**, [S. l.], v. 34, p. e021020, 2021. DOI: 10.9771/ccrh.v34i0.44695. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/44695>. Acesso em: 27 jul. 2024.

ANTUNES, F. O espaço europeu de ensino superior para uma nova ordem educacional? ETD – **Educação Temática Digital**, Campinas, dez., v.9, n. esp., 2007, pp.1-28.

ARANTES, A. R. V. **Autoavaliação institucional na Universidade Estadual de Goiás: emancipatória ou regulatória?** 2022. 349 f., Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, 2022.

ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de; MACEDO, Marconi Neves. O desmonte da educação superior no governo Bolsonaro. In: **IX Encontro Brasileiro de Administração Pública**, São Paulo/SP, 5 a 7 de outubro de 2022. Sociedade Brasileira de Administração Pública Brasil. Disponível: <https://sbap.org.br/ebap-2022/358.pdf>. Acesso em 10 abr. 2023.

ASSIS, L. M. de. **Avaliação Institucional e prática docente na educação superior: tensões, mediações e impactos**. Goiânia: 2008, 249f (tese) Universidade Federal de Goiás, 2008.

ASSIS, L. M. de; OLIVEIRA, J. F. de. A avaliação da educação superior no contexto das reformas e políticas educacionais. **Linhas Críticas**, Brasília, vol. 19, núm. 38, enero-abril, 2013, pp. 51-69.

ASSIS, L. M. de. Avaliação institucional e trabalho docente: repercussões, desafios e perspectivas. **RBPAE** - v. 32, n. 2, p. 527 - 548 mai./ago. 2016.

ASSIS, L. M.; AMARAL, N. C. A avaliação da educação: por um sistema nacional. In: **Retratos da Escola**. Brasília, DF, v. 7. N 12, p. 27-48, 2013.

ASSIS, L. M.; AMARAL, N.C. **Avaliação da Educação Brasileira: um balanço crítico**. In: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação/ VII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2014, Porto/Pt. Políticas e Práticas

de Administração e Avaliação na Educação Ibero-Americana? Porto/PT: Fórum Português de Administração - FPAE, 2014. V. Único. P. 1-15.

ASSIS, L. M. de; COSTA, A. F. C.; LOPES, P. I. X.; GOMES, D. F. Avaliação da educação superior e Plano Nacional De Educação: tensões, mudanças e perspectivas. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 3, p. 746–762, 2020. DOI: 10.5216/ia.v45i3.62178. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/62178>. Acesso em: 22 jan. 2024.

ASSIS, L. M. de; AMARAL, N. C.; ROLINDO, J. M. R. Um balanço das políticas de avaliação da educação superior no contexto brasileiro pós-golpe de 2016. In: LIMA, D. da C. B. P.; OLIVEIRA, J. F. de (Orgs.). **Educação superior presencial e a distância: expansão, transições políticas e novas regulações**. [Ebook]. Dados eletrônicos. Goiânia: Cegraf UFG, 2023. p. 42-69.

ASSIS, L. M.; CARVALHO, R. R. da S.; COSTA, A. F. de C. Avaliação da educação superior no contexto do PNE (2014-2024): tensões, desafios e perspectivas em construção. In: OLIVEIRA, J. F. de; LIMA, D. da C. B. P. (Orgs.). **Políticas de educação superior e PNE (2014-2024): expansão, qualidade e tendências**, [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2019.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, A. R. de; CASEIRO, L. C. Z. A qualidade da oferta e do acesso ao ensino superior de graduação no Brasil segundo as estratégias das metas 12 e 13 do plano nacional de educação. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. de; SANTOS, R. de. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Estratégias do Plano Nacional de Educação II**. V. 6 (2022). Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/issue/view/502>. Acesso em: 10 jul. 2023.

AZEVEDO, M. L. N. **Educação e gestão neoliberal: a escola cooperativa de Maringá, uma experiência de Charter School?** Maringá: Eduem, 2021. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/q6ggp/pdf/azevedo-9786587626062-02.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

BALL, S. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35 n. 2, p. 337-55 maio/ago, 2010.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARREYRO, G. B. Do Provão ao SINAES: o Processo de Construção de um Novo Modelo de Avaliação da Educação Superior. Avaliação. **RAIES**. Campinas, SP. 2004. V. 9 n. 2 p. 37-49. ISSN 1414-4077. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1267>. Acesso em: 5 jan. 2024.

BARREYRO, G. B. **Mapa da privatização do ensino superior**. Brasília, MEC, INEP, 2008.

BARREYRO, G. B. De Exames, Rankings e Mídia. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/qXYXfm3tM5YrVFDYQDxXhN/?lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2024.

BARREYRO, G. B. **O discurso da qualidade da educação superior e seu desdobramento em políticas globais, regionais e nacionais**. 2017, Tese (Livre Docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BARREYRO, G. B. A avaliação da educação superior em escala global: da acreditação aos *rankings* e os resultados de aprendizagem. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, p. 5-22, mar. 2018.

BARREYRO, G. B. Entrevista com José Dias Sobrinho: Avaliação institucional, Paiub, Sinaes... **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 27, n. 03, p. 714-728, dez. 2022. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 27, n. 03, p. 714-728, dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/MQ5StYVRSZdVr39r8JZbx4P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 06 de abr. 2023.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. “Sinaes” contraditórios: considerações sobre a elaboração e a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 955-977, out. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300015>. Acesso em 06 de abr. 2023.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas-Sorocaba, v.13, n.1, p. 131-152, 2008.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula . **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 61–76, 2014. DOI: 10.1590/S1517-97022014000100005. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/81861>. Acesso em: 31 jul. 2025.

BARREYRO, G. B.; LAGORIA, Silvana Lorena; HIZUME, Gabriella de Camargo. As agências nacionais de acreditação no sistema ARCU-SUL: primeiras considerações. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 49-72, mar. 2015.

BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 20 out. 2023.

BARROSO, J. Introdução. In: BARROSO, J. (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação**. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006.

BARROSO, J.; CARVALHO, L. M. Apontamentos sobre os “novos modos de regulação” à luz de estudos sobre as relações entre conhecimento e política. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, v. 2, n. 36, ano 20, p. 9-24, nov. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041707003.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

BATISTA JÚNIOR, P. N (Org.). **Pensando o Brasil**: ensaios e palestras. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009. P. 115-162. Disponível em: https://funag.gov.br/loja/download/331-Paulo_Nogueira_Batista_Pensando_o_Brasil.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

BATISTA, M. E. **Possibilidades de (des) articulações entre autoavaliação e avaliação institucional externa no marco do Sinaes**. 2020. 381 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

BECHI, D. As reformas da educação superior e as metamorfoses do trabalho docente na economia capitalista flexível. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 1, p. 203–223, 2017. DOI: 10.22348/riesup.v3i1.7733. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650583>. Acesso em: 23 jul. 2024.

BELLONI, I.; BELLONI, J. Â. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas: Komedi, 2003. p. 9-56.

BERNARDES, J. dos S. Foco nas políticas de avaliação, na regulação e na supervisão dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia a partir de atos normativos. **Avaliação** (Campinas) [online]. 2022, vol.27, n.2, pp.366-387. ISSN 1982-5765. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772022000200009>.

BERTOLIN, J. C. G. A transformação do Sinaes: da proposta emancipatória à Lei híbrida. **Avaliação. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Vol. 9, n. 4, set/2004.

BEZERRA, J. M. **Política e financiamento das universidades estaduais cearenses (2003–2018) no contexto do ajuste fiscal e da desresponsabilização do estado**. Orientadora: Antônia Rozimar Machado e Rocha. 2022. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

BITTAR, M. Educação Superior: o “vale tudo” na mercantilização do ensino. **Quaestio**. Sorocaba, UNISO, v. 1, n. 2, p. 51-64, 2002.

BITTENCOURT, H. R.; CASARTELLI, A. D.; RODRIGUES, A. C. Sobre o índice geral de cursos (IGC). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. (Campinas) [online]. 2009, vol.14, n.03, pp.667-682. 14, 2009, p. 667-682.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOGDAN, R.; BILKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Portugal: Porto Editora, 2004.

BORBA, P.; BENZAQUEN, G. F. **Império e imperialismo: a política moderna na teoria crítica de Partha Chatterjee e David Harvey**. In: 44 Encontro Nacional ANPOCS, 2020, Remoto - Pandemia. Anais do 44 Encontro Nacional da ANPOCS, 2020.

BOSI, A. de P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1503– 1523, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9WptVJrmQdsdtW4fZ9VHgkh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2024.

BOTELHO, A. de F. **Intencionalidades e efeitos da autoavaliação institucional na gestão de uma universidade multicampi**. 381 f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

BOTTINO, A. B. **Uso dos resultados do conceito Enade no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília**. 2020. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2020.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDALISE, M. Â. T.; SILVA, N. F. da; SANTANA, F. de J. S. Conselhos estaduais de educação e políticas de avaliação e regulação da educação superior: Produção de conhecimento em artigos científicos (1999-2022). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 2023.16(35), e18809. <https://doi.org/10.20952/revtee.v16i35.18809>

CABRAL NETO, A. Mudanças contextuais e as novas regulações: repercussões no campo da política educacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 7-40, jan./abr. 2012.

CABRITO, B. G. Avaliar A Qualidade Em Educação: Avaliar O Quê? Avaliar Como? Avaliar Para Quê? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009.

CABRITO, B. Políticas de regulação e mudanças recentes no ensino superior em Portugal. In: CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I.V.; CHAVES, V.L.J. (Org.). **Política de expansão da educação superior no Brasil**: democratização às avessas. São Paulo: Xamã, 2011. p. 187-204.

CAMPOS, V. G. **As relações e os desdobramentos da dupla avaliação (CEE/GO e Sinaes) na administração central da Universidade Estadual de Goiás**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). *Faculdade de Educação* - Universidade Federal de Goiás.

CARDOSO, R. M.; DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e educação no Brasil: avanços e retrocessos. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], n. 37, p. p. 263–273, 2014. DOI: 10.20435/serie-estudos.v0i37.766. Disponível em <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/766>. Acesso em 07 jan. 2024.

CARDOSO, R. M.; DIAS SOBRINHO, J. Os processos de Avaliação no Brasil: o que foi proposto e o que ocorre de fato. **Revista Comciência**, v. 01, p. x-x, 2015. Disponível em: <https://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=110&id=1325>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CARVALHO, R. R. da S. **Universidade Estadual de Goiás: histórico, realidade e desafios**. 2013. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

CARVALHO, R. R. da S.; ASSIS, L. M. de. O Regime de colaboração nos processos de Avaliação Institucional nas Universidades Estaduais da Região Centro-Oeste: regulamentações e desafios. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 02, p. 330-349, jul. 2018.

CASARA, R. R. R. Neoliberalismo e autoritarismo, uma história de amor. **Revista CULT**. 29 de abril de 2019. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/neoliberalismo-e-autoritarismo-historia-de-amor/>. Acesso em 3 maio 2024.

CHAUÍ, M. de S. A Universidade Operacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 4, n. 3, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1063>. Acesso em: 15 mar. 2024.

CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade** / Marilena Chauí. - São. Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAUÍ, M. de S. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Conferência de abertura da 26ª reunião anual da ANPED, Poços de Caldas, 5 de outubro de 2003. Set /Out /Nov /Dez 2003 Nº 24.

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE. Uma escola do tamanho do Brasil: caderno temático do programa de governo. São Paulo: Comitê Lula Presidente, 2002.

CONTERA, C. Modelos de avaliação da qualidade da educação superior. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. (Org.). **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 119-144.

COSTA, A. F. de C. e. **Relações e Condições de Trabalho Docente em IES Privadas da Grande Goiânia: Análise Relacional de Rescindidos no Contexto do Sinaes**. 2019. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, 2019.

COSTA, A. F. C.; OLIVEIRA, J. F. de; GOMES, D. F. Mudanças na avaliação da educação superior no período 2016 a 2019: flexibilização, (des)regulamentação e autorregulação.

Revelli: Revista de Educação, Linguagem e Literatura, Inhumas, v. 12, p. 1-21, 2020.

Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/9924>. Acesso em: 19 mar. 2024.

CUNHA, L. A. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 20-49, jul. 1997.

CUNHA, L. A. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. in TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 151-204.

CUNHA, D. A. da. **Avaliação da educação superior:** condições, processos e efeitos da autoavaliação nos cursos de graduação da UFPA. 2010. 354 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

DANTAS, V. F. V. As transformações no Sinaes e seus impactos na avaliação da educação superior brasileira. In: XXI Colóquio Internacional de Gestão Universitária. **Desafios da Gestão da Educação Superior na América Latina e Caribe pós-pandemia:** Inovação, Integração e Interculturalidade. Cidade de Loja: Equador, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/367347376_AS_TRANSFORMACOES_NO_SINAES_E_SEUS_IMPACTOS_NA_AVALIACAO_DA_EDUCACAO_SUPERIOR_BRASILEIRA. Acesso em: 20 maio 2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaios sobre o neoliberalismo. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE PAULA, A. S. do N. Avaliação da educação superior no Brasil e seus mecanismos de accountability: o SINAES em foco. **Páginas de Educación**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 59–71, 2019. DOI: 10.22235/pe.v12i2.1837. Disponível em: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/1837>. Acesso em: 26 jul. 2024.

DEFINIÇÃO e Funções dos Institutos. 2024. Disponível em:

https://www.ueg.br/institutos/conteudo/21890_definicao_e_funcoes_dos_institutos. Acesso em 08 set. 2024.

DEMO, P. Qualidade da educação: tentativa de definir conceitos e critérios da avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 02, p. 11–25, 1990. DOI: 10.18222/eae00219902389. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2389>. Acesso em: 29 maio 2024.

DEMO, P. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2001.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da UNICAMP. In: BALZAN, Newton C.; DIAS SOBRINHO, José (Org.). **Avaliação Institucional:** teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995. p. 53-86

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação:** técnica e ética. Avaliação: Campinas, SP, v. 8, n. 2, p. 7-19, set. 2001. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1221>. Acesso em: 2 abr. 2024.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da Educação Superior: Regulação e Emancipação. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 8, n. 2, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. Evaluación de la Educación Superior en Brasil: políticas y prácticas. **Revista Complutense de Educación**, Vol. 18, Núm. 2, p. 29-44, 2007.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação e educação no Brasil:** avanços e retrocessos. Sér.-Estud., Campo Grande, n. 37, p. 263-273, jun. 2014.

DIAS SOBRINHO, J. Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. **Avaliação** (Unicamp), v. 17, p. 601-618, 2012. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/146>. Acesso em: 10 jan. 2024.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, Avaliação: do Sinaes a índices. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/4trQr3brp3FM4XRvp96ZHqK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2021.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, Avaliação: do Sinaes a Índices. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/284>. Acesso em: 16 jan. 2024.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, Avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/4trQr3brp3FM4XRvp96ZHqK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2021.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, Avaliação: do Sinaes a Índices. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/284>. Acesso em: 16 jan. 2024.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, pertinência, relevância, responsabilidade social, bem público. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/3608>. Acesso em: 3 abr. 2024.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, pertinência, relevância, responsabilidade social, bem público. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/3608>. Acesso em: 3 abr. 2024.

DIAS SOBRINHO, J. Sobre a proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Avaliação** (Campinas), Campinas, v. 09, n.01, p. 113-124, 2004.

DIAS SOBRINHO, J. Sobre a proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Avaliação** (Campinas), Campinas, v. 09, n.01, p. 113-124, 2004.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação:** entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação como instrumento da formação e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação, In: RISTOFF, D.; ALMEIDA JÚNIOR, V. de P. (Orgs.), Avaliação Participativa. **Perspectivas e Debates:** UNESCO/MEC/INEP, Brasília, 2005, p.15-38.

DOURADO, L. F *et al.* **A qualidade da educação: conceitos e definições.** Brasília: Ministério da Educação/INEP, 2007.

DOURADO, L. F. . Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **Revista Brasileira De Política e Administração da Educação**, 27(1). 2011.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira.** Goiânia: Editora da Imprensa Universitária; Anpae, 2017.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F., SANTOS, C. de A. A qualidade da Educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão.** Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização da educação superior e a privatização do público.** Goiânia: Ed. da UFG, 2001.

EIZERIK, B. **Insaes: estamos regredindo ao invés de avançar.** *Online.* Publicado em 11/04/24. Disponível em: <https://sinepe-rs.org.br/educacaoempauta/gestao/insaes-estamos-regredindo-ao-inves-de-avancar/>. Acesso em: 01 set. 2023

FÁVERO, A. A.; PAGLIARIN, L. L. P. Políticas de avaliação da educação superior e os reflexos na aprendizagem discente. **Revista @mbienteeducação.** São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 3, p. 194-209 set/dez 2019.

FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Orgs.) **Democracia e construção do público no pensamento brasileiro.** Petrópolis: Vozes, 2002.

FERNANDES, I. R.; BOTELHO, A. de F.; LEMOS, J. R. **Atuações avaliativas e regulatórias do Conselho Estadual de Educação de Goiás e suas influências nas instituições públicas estaduais.** Observatório Universitário, 2019. Disponível em: . Acesso em: 10 Ago. 2024.

FERNANDES, I. R.; BOTELHO, A. de F.; LEMOS, J. R. Atuações avaliativas e regulatórias do Conselho Estadual de Educação de Goiás e suas influências nas instituições públicas estaduais. **Observatório Universitário**, 2019. Disponível em: https://observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_12_1.pdf. Acesso em : 10. Ago. 2024.

FERREIRA, C. L. **A UEG no olho do furacão o processo de criação, estruturação e expansão da Universidade Estadual de Goiás.** Dissertação (Mestrado em Educação). UFG, Goiânia/GO, 2006.

FERREIRA, P. **MEC troca comando de secretaria responsável por regulação de universidades particulares.** *Online.* Publicado em 02 fev. 2024. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/MEC-troca-comando-de-secretaria-responsavel-por-regulacao-de-universidades-particulares,6d0deceea23572ba4f3841f5b5cfb132tlb3lqrc.html#>. Acesso em: 30 set. 2023.

FERREIRA, P. **MEC troca comando de secretaria responsável por regulação de universidades particulares.** *Online.* Publicado em 02 fev. 2024. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/MEC-troca-comando-de-secretaria-responsavel-por-regulacao-de-universidades-particulares,6d0deceea23572ba4f3841f5b5cfb132tlb3lqrc.html#>. Acesso em: 30 set. 2023.

FIALHO, N.H. **Universidade multicampi**. Autores Associados: Plano Editora. Brasília, 2005.

FILIPPE, F. A.; BERTAGNA, R. H. Avaliação e qualidade no novo Plano Nacional de Educação: avanços e possíveis retrocessos? **EccoS** – Revista Científica, São Paulo, n. 36, p. 49-66, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n36.5551>

FONSECA, D. G. da. **Implicações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) nos processos avaliativos internos do curso de Educação Física do IPA**. 2008. 182 f. Tese (Doutorado). Curso de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul. 2008.

FONSECA, D. G. da. **Implicações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) nos processos avaliativos internos do curso de Educação Física do IPA**. 2008. 182 f. Tese (Doutorado). Curso de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul. 2008.

FONSECA, J. V. C. **Autoavaliação em uma instituição privada de educação superior do Distrito Federal: entre o pensado e o vivido**. 2021. 195 f., Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

FONSECA, J. V. C. **Autoavaliação em uma instituição privada de educação superior do Distrito Federal: entre o pensado e o vivido**. 2021. 195 f., Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

FONTOURA, J. S. D. de Ávila; CORSETTI, B. A construção de indicadores de qualidade social da educação superior: O caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Educação**, [S. l.], v. 44, n. 3, p. e40993, 2021. DOI: 10.15448/1981-2582.2021.3.40993. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/40993>. Acesso em: 27 mar. 2024.

FRANCO, K. J. S. M.; CARMO, A. C. F. B.; MEDEIROS, J. L. Pesquisa qualitativa em educação: breves considerações acerca da metodologia Materialismo Histórico e Dialético. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais** – UEG/UnU Iporá, v.2, n. 2, p.91-103 – jul/dez 2013 – ISSN 2238-3565.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paideia**, v. 14, n. 28, p. 139 -152, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/MmkPXF5fCnqVP9MX75q6Rrd/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 27 jul. 2023.

FREITAG, M. **Le naufrage de l'université**. Paris: Editions de La Découverte, 1995.

FREITAG, Michel. **Le naufrage de l'Université et autres essais d'épistémologie politique**. Québec: Nuit Blanche Éditeur; Paris: Éditions La Découverte, 1995.

FREITAS, L. C de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.** [online]. 2012, vol.33, n.119, pp.379-404. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92 (n. especial), out. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300010>.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, IVANI. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GAMBOA, S. S. A pesquisa como estratégia de inovação educativa: a formação continuada e os problemas da Educação Básica. **Revista Pedagógica** | V.15, N.31, JUL./DEZ. 2013.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. v. 1. rev., atual. e ampl. [recurso eletrônico], Chapecó, SC: Argos, 2018.
- GARCIA, M. F.; ESPINDOLA, A. A.; SORDI, M. R. L. de. Processo de implementação do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Contradições, tensões e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 6, n. 3, p. 24–35, 2012. DOI: 10.21723/riaee.v6i3.4998. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4998>. Acesso em: 25 jul. 2024.
- GASPAR, Ricardo. A trajetória da economia mundial: da recuperação do pós-guerra aos desafios contemporâneos. **Cadernos Metr pole**, São Paulo, v. 17, n. 33, p. 265-296, maio 2015.
- GATTI, B.A. Possibilidades e Fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, A.; GATTI, B.A.; TAVARES, M.R. (Orgs.). **Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos**. – Florianópolis: Editora Insular, 2013. (p. 47-69).
- GENTILI, Pablo A. A. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIOLO, J. A avaliação da Educação Superior na legislação brasileira. In: NUNES, Ana Karin (org.). **Universidade comunitária e avaliação: os quinze anos do PAIUNG**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, p. 28-41.
- GOLDEMBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record. 2004.
- GOMES, A. M. Exame Nacional de Cursos e política de Regulação estatal do Ensino Superior. **Cadernos de Pesquisa**, nº 120. P.129-149, novembro/2003.
- GOMES, D. F. **Sinaes no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG): políticas, práticas institucionais e a visão de gestores e membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA)**. 2021. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.
- GOMES, D. F.; OLIVEIRA, J. F. de; CARDOZO, R. M. D. Estado avaliador e regulação da educação superior no Brasil: concepções, diretrizes e instrumentos em questão. In: LIMA, D. da C. B. P.; OLIVEIRA, J. F. de (Orgs.) **Educação superior presencial e a distância: expansão, transições políticas e novas regulações**. [Ebook]. Dados eletrônicos (1 arquivo: PDF) - Goiânia: Cegraf UFG, 2023. p. 12-41.
- GONÇALVES, L. F. A. **A Autoavaliação na Universidade de Brasília: entre a proposta do Sinaes e os sinais da prática**. 2016. 247 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21518/1/2016_LukellyFernandaAmaralGon%C3%A7alves.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.

GONTIJO, S. B. F. **Implicações do ENADE para a organização do trabalho pedagógico e as práticas avaliativas em um curso de Pedagogia**. 2014. 302 f., Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

GOULART, J. C. **Avaliação institucional na unidade universitária de Quirinópolis da Universidade Estadual de Goiás: processos, significados e contradições**. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014.

GOULART, J. C. **Avaliação Institucional Interna da Universidade Estadual de Goiás: um estudo meta-avaliativo**. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Araraquara/SP: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2018.

GOUVEIA, A. B.; SILVA, A. A.; SILVEIRA, A.D.; JACOMINI, M. A.; BRAZ, T.P.A trajetória da avaliação da Educação Superior no Brasil: singularidades e Contradições (1983-2004). **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

GRIBOSKI, C. **Regular e/ou induzir qualidade? Os cursos de pedagogia nos ciclos avaliativos do Sinaes**. Brasília, 2015. 481 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

GRIBOSKI, C. M.; FUNGHETTO, S. S. O Sinaes e a qualidade da educação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 49–63, 2013. DOI: 10.22420/rde.v7i12.259. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/259>. Acesso em: 31 jul. 2023.

GRUPO GESTOR DA PESQUISA. Programa de Avaliação da Reforma Universitária. **Educação brasileira**, Brasília, CRUB, v. 5, n. 10, 1983.

HAAS, C. M.; PIMENTA, F. de C. R. Os impactos do Sinaes na perspectiva dos coordenadores de curso. *EccoS – Revista Científica*, (35), 191–209. 2014. <https://doi.org/10.5585/eccos.n35.4833>

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HARVEY, D. **O Novo Imperialismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HORA, P. M. da. **Qualidade e regulação nos cursos de Direito: uma análise do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes**. 2019. 362 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

Horta, C. E. R. (Org.). **Sinaes: avanços e desafios na avaliação da educação Superior**. Brasília: ABMES Editora, 2014.

IKUTA, C. Y. S. . Estratégias de Atuação Estatal na Avaliação, Regulação e Supervisão da Educação Superior no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). REVELLI- **Revista de Educação**, Língua e Literatura da UEG-Inhumas. , v. 13, p. 1-22, 2021.

KONDER, L. **O que é dialética?** São Paulo: Brasiliense, 2008. Disponível em: <http://afoiceeomartelo.com.br/pMARXosfsa/Autores/Konder,%20Leandro/O%20que%20e%20dialetica.pdf>. Acesso em 02 out. 2023.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, C. **Néolibéralisme, capitalisme et connaissance**. Conferência. Montevideo, Udelar, Jornada de Reflexión sobre tendencias en la Educación Superior – Educación Superior en el siglo XXI: bien público o mercancía? 24 de octubre 2016.

LEMOS, I. dos S. **Contribuições dos resultados da avaliação institucional para a gestão universitária**: um estudo de caso em uma IES privada de Salvador. 159 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Políticas Educacionais, Critérios de Qualidade de Ensino e Repercussões nas Práticas Pedagógicas. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico]. Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LIMA, G. T; SICSÚ, J.; PAULA, L. F. de (Eds.). **Macroeconomia Moderna**: Keynes e a economia contemporânea. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1999.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Revista Adusp**. Maio de 2017. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/60/mat02.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2023.

LIMANA, A. Desfazendo mitos: o que estão fazendo com o SINAES? **Avaliação** (Campinas) [online]. 2008, vol.13, n.03, pp.869-873.

LOBO, S. A. **Políticas para educação sob o Governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores**. 2020. Disponível em <http://sintef.org.br/wp/wp-content/uploads/2020/06/LOBO.-Sonia-A.-Pol%C3%ADticas-para-educa%C3%A7%C3%A3o-sob-o-Governo-Bolsonaro-e-seus-impactos-sobre-a-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores.pdf>. Acesso em 01 jan. 2024.

LOPES, P. I. X. **Avaliação e regulação da educação superior**: intenções e tensões na proposta de criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES). 2019. 308f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

LOPES, P. I. X.; CASTRO, A. M. D. A. (2019). Avaliação, Regulação, Supervisão e Acreditação da Educação Superior: análise do Projeto INSAES. **Cadernos de Pesquisa**, 26(3), 127–144. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n3p127-144>

LOWY, M. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1998.

LUKÁCS, G. Para uma Ontologia do Ser Social, 1. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer, Nélvio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

MA, J. F.; CASEIRO, L. C. Z.; MUNDIM, F. C. Qualidade da educação superior possibilidades para o novo PNE. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**: contribuições ao novo Plano Nacional de Educação. v. 8 (2023). Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/issue/view/519>. Acesso em: 3 maio 2024.

MA, J. F.; TEIXEIRA, U. T. **Redesenhando o Sinaes**: um convite a aperfeiçoamentos na política de avaliação da educação superior brasileira. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2023. Disponível em: <https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/5738/4271>. Acesso em: 16 ago. 2023.

MACEDO, A. R. de. O papel social da universidade. In: **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. Ano 23, n. 34 (Abr. 2005). –Brasília : Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2005. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/Estudos34.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador, EDUFBA, 2000.

MANCEBO, Deise; ROCHA, Marisa Lopes da. Avaliação na educação superior e trabalho docente. *Interações*, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 55-75, jun. 2002.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCOVITCH, J. *et al.* **Repensar a universidade: desempenho acadêmico e comparações internacionais**. São Paulo: Comarte, 2018.

MARQUES, A. C. de O.; SPECIAN, V.; SILVA, P. J. da. A reestruturação da Universidade Estadual de Goiás e as implicações na reprodução social do campesinato em Itapuranga (GO). **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais** ISSN 2238-3565 v.10, n.3, p.1-22, outubro, 2021 – Edição Especial Conflitos Territoriais e a COVID-19.

MARQUES, W. O quantitativo e o Qualitativo na Pesquisa Educacional. **Revista Avaliação**. V. 2, nº 3(5), 1997.

MARTINS, L. G. **Análise das influências do Sinaes na prática docente universitária**. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2015.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. São Paulo : Expressão Popular, 2008. Originalmente publicado em alemão, 1859. Disponível em: https://gpect.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/11/contribuicao_a_critica_da_economia_politica.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

MARX, K. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1977.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985. 149-163.

MARX, K. **O capital**, Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K. **O Método da Economia Política**. 1857. Disponível em <http://www.marxists.info/portugues/marx/1857/mes/metodo.htm>. Acesso em 02 out. 2023.

MARX, K. Prefácio. In: MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**; Salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes: a economia vulgar. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1986. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000003.pdf>. Acesso em: 4 de jan. 2023.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MENEGHEL, S. M. **A crise da universidade moderna no Brasil**. 2001. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/212015>. Acesso em: 10 dez. 2023.

- MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. Verbete Conselhos Estaduais de Educação. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://educabrasil.com.br/conselhos-estaduais-de-educacao/>>. Acesso em 22 mai. 2024.
- MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MILITÃO, S. C. N. Monitoramento e Avaliação dos Planos Decenais de Educação: a produção do conhecimento no Brasil. **Educar em Revista**, v. 36, p. 6967, 2020.
- MINHOTO, M. A.; BIELSCHOWSKY, C. E.; AGUIAR, T. B. de. **Expansão e mercantilização dos cursos de Pedagogia**: deformação em larga escala de futuros pedagogos. SciELO Preprints, 2022. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5044/9814>>. Acesso em: 09 ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5044>
- MONTEIRO, D. F. **Avaliação institucional da educação superior**: normas e saberes na constituição da atividade do coordenador da CPA na UEG. 201.238 f. Dissertação(Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis,GO.
- MORAIS, C. C. I. de. **Políticas oficiais de avaliação da educação superior e trabalho docente**. 2012. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- MOREIRA, C. R. O autoritarismo do Estado neoliberal e seu impacto na democracia. **Anais do 9º Encontro Internacional de Política Social e 16º Encontro Nacional de Política Social** ISSN 2175-098X. v. 1 n. 1 (2023): A Política Social na Crise Sanitária revelando Outras Crises. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/einps/article/view/41328>. Acesso em: 3 abr. 2024.
- MOREIRA, M. E. **Universidade Estadual de Goiás (UEG)**: agentes, memórias e eventos (1999-2006). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- MOREIRA, S. S. **Sinaes vai mudar para dar conta da diversidade**: Inep coloca propostas na mesa e começa a discussão sobre o Sinaes. *Online*. Publicado em 29/08/2023. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/2023/08/29/Sinaes-vai-mudar-para-dar-conta-da-diversidade/>. Acesso em: 20 set. 2023.
- MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1941>. Acesso em: 25 jul. 2024.
- MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B.; DENISE LEITE; FRANCO, M. E. D. P.; CUNHA, M. I. da; ISAIA, S. M. A. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, Rio de Janeiro (RJ). v. 21, n. 64, p. 13-27, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-247>
- NASCIMENTO, C. M. V. **As políticas públicas de avaliação do ensino superior e o trabalho docente no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo**: sinais da ditadura ou a ditadura do SINAES. 2016. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2016.

- NASCIMENTO, M. T. **A institucionalização da autoavaliação na Universidade Estadual de Goiás (UEG): avanços, limites e desafios**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.
- NASCIMENTO, P. M. **Avaliação Dos Cursos De Graduação No Brasil: Considerações Sobre O Sinaes E Seu Futuro**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/td2718>. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10963/1/td_2718.pdf. Acesso em 10 set. 2023.
- NEGRÃO, J. J. **Para conhecer o neoliberalismo**. São Paulo: Publisher Brasil, 1998.
- NEVES, L. M. W. (Org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. Rio de Janeiro, 2005.
- NISKIER, C.; XAVIER, I. de M.; DINIZ, J. **Cenários da Educação Superior Brasileira no Contexto da Covid-19: Impactos e Transformações [Recurso Eletrônico]**. Brasília : ABMES Editora, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/CenariosEducacaoCovid19.pdf>. Acesso em: 03 set. 2023.
- NOLETO, S.O.B. **A Universidade Estadual de Goiás: processos de constituição do habitus institucional acadêmico e da gestão universitária**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NUNES, E. de O.; FERNANDES, I.; ALBRECHT, J. V. de. **O Insaes como agência reguladora atípica: análise a PL no 4.372/2012**. Rio de Janeiro: Observatório Universitário, 2012. Disponível em: http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho_de_trabalho_trabalho_trabalho_104.pd.. Acesso em: 01 set. 2023.
- NUNES, E.; RIBEIRO, L.M.; PEIXOTO, V. **Agências reguladoras no Brasil**. Rio de Janeiro: Observatório Universitário, 2007.
- OLIVEIRA, J. F. de; AMARAL, N. C. **As transições políticas no Brasil e seu efeito na educação brasileira**. 2020. DOI: Disponível em: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.85.274>. Acesso em 1º set. 2023.
- OLIVEIRA, J. F. de; FONSECA, M.; AMARAL, N. C. **Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 71-87, 2006.
- OLIVEIRA, J. F.; FERREIRA, S. Concepção e funções sociais da universidade: o caso da Universidade Estadual de Goiás (UEG). In: **Série-Estudos** - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande - MS, n. 26, p. 199-213, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.gpec.ucdb.br/serie-estudos/index.php/serie-estudos/article/viewFile/242/286>. Acesso em: 24 out. 2023.
- OLIVEIRA, L. D. A Geopolítica do desenvolvimento Sustentável: reflexões sobre o encontro entre economia e ecologia. Carta Internacional, v. 7, p. 118-139, 2012. Disponível em: <http://cartainternacional.abri.org.br/index.php/Carta/article/view/54>. Acesso em: 14 jul. 2023.
- PAIVA, L. D. C.; OTRANTO, C. R.; SOUZA, N. M. P. de. Os (des) caminhos da avaliação externa virtual *in loco*: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em Discussão. **REVELLI**, Vol. 13. 2021. Dossiê políticas de educação superior: tendências e Perspectivas. file:///D:/Usuario%20NAO%20APAGAR/Downloads/cmagalhaes,+12212-Texto+do+artigo-46710-1-6-20210909-1.pdf

PAULA, A. S. de. **A vivência dos coordenadores de curso de enfermagem em relação ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Administração em Serviços de Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/D.7.2009.tde-07072009-095515. Acesso em: 2023-04-15.

PEIXOTO, M. C. L.; PINTO, J. C. S. Construção do marco regulatório da educação superior brasileira. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 03, p. 845-865, nov. 2021.

PEIXOTO, M. do C. de L.; PINTO, J. C. da S. Marco regulatório da educação superior brasileira. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e08486, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v32.8486>

PEIXOTO, M. do C. de L.; TAVARES, M. das G. M.; FERNANDES, I. R.; ROBL, F. Educação Superior no Brasil e a disputa pela concepção de qualidade no Sinaes. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-RBPAE**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 719-737, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.21573/vol32n32016.68571>.

PEREIRA, R. da S. **As repercussões do Enade na gestão da universidade pública brasileira**: o caso da UnB. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. de A; SEVERO, J. L. R. de L. Panorama da pedagogia no brasil: ciência, curso e profissão. **SciELO Preprints**, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3830. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3830>. Acesso em: 28 jul. 2024.

POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. **Avaliação** (Campinas) [online]. 2009, vol.14, n.02, pp.439-452. ISSN 1414-4077.

POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAUJO, C. M.; BARREYRO, G. B. Sinaes: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: aval. pol. públ. Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p.425-436, out./dez., 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362006000400002>. Acesso em: 04 jan. 2024.

POLIDORI, M. M.; RETTL, A. M. de M.; MORAES, M. C. B.; CASTRO, M. C. L. de. Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 36, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9545>. Acesso em: 21 ago. 2023.

POLONIAL, J. A Saúde do Professor no Contexto das Transformações Recentes No Mundo Do Trabalho. In: SILVA, Marcos Nicolau Santos da; BEZERRA, Leonardo Mendes (Orgs.). **Educação contra-hegemônica** [recurso eletrônico]: paradigmas educativos, avaliativos, curriculares e formativos / Organizadores. São Luís: EDUFMA, 2021. p. 283-304. https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2021/05/E-book-Educa%C3%A7%C3%A3o-contra-hegem%C3%B4nica.pdf

PONTES, M. P. B. **Os Efeitos do Sinaes no Curso de Turismo da Puc-Campinas**: percepção dos gestores, professores e egressos. 2016. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2016.

PRADO, H. S. de A. **Educação, política pública e a pandemia de Covid-19**: oportunidade de aprender, desaprender e reaprender. Brasília, DF: EDUX Consultoria, 2020. (Coletânea Coronavírus e o Impacto na Educação Superior Brasileira, v. 4).

QUEIROZ, K. C. A. L. **Eu avalio, tu avalias, nós nos autoavaliamos?** uma experiência da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas – UnUCSEH/UEG com a autoavaliação proposta pelo SINAES. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

RANIERI, N. B. **Educação superior, direito e estado:** na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96). São Paulo: EdUSP: FAPESP, 2000.

REIS, C. de B. **O uso dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes nos cursos de física da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília (2005).** 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

RIBEIRO LOPES, J. F. Policy arena e política regulatória: poder executivo e grupos de interesse no processo de regulação do ensino superior no Brasil. **Contemporânea**, v. 3, n. 10, p. 17761-17782, 2023. ISSN 2447-0961.

RISTOFF, D. I. **Revisitando o Sinaes:** Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Florianópolis, Insular, 2024.

RISTOFF, Dilvo. Perfil Socioeconômico do Estudante de Graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/yQz6tVyGStDkzSMZcVpkTbT/?lang=pt>. Acesso em: 28 dez. de 2024.

RISTOFF, D. I. Princípios do Programa de Avaliação Institucional. **Avaliação. Raies**, Campinas, ano1, n.1, p.47-53, jul. 1996.

RODRIGUES, C. M. C. **Proposta de avaliação integrada ao planejamento anual:** um modelo para as UCGs. 2003. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

RODRIGUES, E. E. de S. **Políticas educacionais e processo de avaliação institucional na Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Goianésia (2005 e 2015).** Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, 2017.

ROSAS, Ana Karolina Ramalho de Araújo. **Sinaes e os procedimentos de avaliação:** a construção de uma nova cultura na universidade? 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

ROTHEN, J. C. **Ponto e contraponto na avaliação institucional:** análise dos documentos de implantação do Sinaes. *Revista Educação: Teoria e Prática*, Belo Horizonte, v. 15. n. 27, p. 119-137, 2006.

ROTHEN, J. C. **Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês.** In: ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. C. M. (Org.). *Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa*. São Carlos: UFSCar, 2018. p. 17-35.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. **Avaliação, agências e especialistas:** padrões oficiais de qualidade da educação superior. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 729-752, out./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n65/v17n65a10.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2023.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Expansão da educação superior no Brasil e avaliação institucional: um estudo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na Revista Avaliação. **Série Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em**

Educação da UCDB, Campo Grande, n. 30, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/gladysb/expansao.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2013.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: "Provão II" ou a reedição de velhas práticas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114 p. 21-38, jan./mar. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 06 dez. 2023.

RUAS, C. M. S.; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. Modelo de gestão da educação superior privada brasileira. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 2, n. 3, p. 461–479, 2016. DOI: 10.22348/riesup.v2i3.7666. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650562>. Acesso em: 23 jul. 2024.

SADDI, J. O Conceito de Regulação (II). **Carta Forense**, São Paulo, 03 nov. 2008. Disponível em: <http://www.cartaforense.com.br/conteudo/colunas/o-conceito-de-regulacao-ii/2901>. Acesso em: 12 dez. 2023.

SAMPAIO, C. M. A.; SANTOS, M. S.; MESQUITA, P. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7. p. 165-178, set. /dez. 2002.

SANTOS, C. A. dos. Efeitos da autoavaliação em instituições privadas de educação superior do Distrito Federal. 2018. 139 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SARMENTO, C. T M. **ENADE**: para quê e para quem? as finalidades do exame no entendimento de docentes e gestores de pedagogia de uma IES de Campinas (SP). 2021. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação)— Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2021.

SARTORI, H. Decreto desburocratiza e premia instituições pela qualidade.

SAVIANI, D. **Por que é importante implantar o Sistema Nacional de Educação no Brasil?** 2014. Disponível em: <https://olhandodocampus.wordpress.com/2014/11/18/dermeval-saviani-por-que-e-importante-implantar-o-sistema-nacional-de-educacao-no-brasil/>. Acesso em 2 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. **Accountability em educação**: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do estado-avaliador? *ETD* [online]. 2015, vol.17, n.1, pp.58-74.

SCHWARTZMAN, S. **Brasil**: oportunidade e crise no ensino superior, 1988. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/oportun.htm>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SCORSOLINE, Ailton Bueno. Controle da qualidade da educação superior brasileira: modelos em transição. **Laplage em Revista**, São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, v. 1, n. 1, p. 73–83, 2015. Disponível em: <https://revistalaplage.emnuvens.com.br/lpg/article/view/12>. Acesso em: 21 ago. 2023.

SEIXAS, A. M. M. **Políticas educativas e ensino superior em Portugal**. Coimbra: Quarteto, 2003.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2013.

SGUISSARDI, V. (Org.). **Avaliação universitária em questão**: reformas do Estado e da educação superior. Campinas: Autores Associados, 1997.

SGUISSARDI, V. Educação superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas. In: Z AINKO, M.A.S.; G ISI, M.L. (Org.). Políticas e gestão da educação superior. Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003. p. 195-222

SGUISSARDI, V. **A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”**: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 24, n. 1, p. 49-88, 2006. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10141/9382>. Acesso em 02 out. 2023.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 105, p.991-1.022, set./dez. 2008.

SGUISSARDI, V. (Org.). **Universidade brasileira no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

SGUISSARDI, V. Quantidade/qualidade e educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal: 2012, volume 42, número 28, páginas 61-88.

SGUISSARDI, V. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. **Educação & Sociedade**, vol. 34, núm. 124, julho-setembro, 2013, p. 943-960

SGUISSARDI, V. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil 2002-2012**. Projeto de Organismo Internacional OIE/BRA/10/002, Edital n. 051/2014 SESU. Piracicaba/SP; Brasília/DF 2014.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil: Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvfHV7q5gHBRkDSLrGXr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. **O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SGUISSARDI, V. A educação superior e a crescente desigualdade social no Brasil em tempos neoliberais. In: PEREIRA, L.; BARBOZA, D. (Org.). **Políticas regressivas e ataques aos direitos sociais no Brasil: dilemas atuais em um país de capitalismo dependente**. Uberlândia: Navegando, 2020. p. 195-235.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. Universidade pública brasileira no século XXI educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. **Espacios en blanco: series indagaciones**, Tandil, v. 23, n. 1, p. 119-156, 2013.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

SILVA JUNIOR, L. A.; LEÃO, M. B. C. O software Atlas.ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. **Ciência & Educação** (Bauru), vol. 24, núm. 3, jul-set, 2018. Disponível em: . Acesso em: 7. set. 2024.

SILVA, C. P. e. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 134, p. 34-51, jan./abr. 2019

SILVA, Assis Leão da; GOMES, Alfredo Macedo. Avaliação institucional no contexto do SINAES: a CPA em questão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 3, p. 573-601, nov. 2011. Disponível em: Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a05> Acesso em: 25 mar. 2023.

SILVA, G. C.; Coelho, R. A UEG e um pouco de sua história. **Educação Física e o Mundo do Trabalho**. 6 de maio de 2021.

SILVA, H. F. R. da. **Neoliberalismo Autoritário no Brasil**: disputas ideológicas e conflitos de classe. Projeto de pesquisa (Pós-Doutorado) - Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo. 2022. Disponível em:
<https://filosofia.fflch.usp.br/sites/filosofia.fflch.usp.br/files/posdoc/projeto/Projeto%20de%20Pesquisa%20Hugo%20Fanton%20Ribeiro%20da%20Silva.pdf>. Acesso em 2 jan. 2024.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009. Disponível em: <https://tinyurl.com/yb5nf8u4>. Acesso em: 30 abr. 2023.

SILVA, M. do S. M. **Repercussão dos Resultados da Autoavaliação Institucional na Gestão da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab**. 2016. 136f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2016.

SILVA, P. R. da. **Fazendo o Enade**: concepções e usos da avaliação por coordenadores de cursos de Graduação na Universidade Federal do Ceará. 2015. 258f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza (CE), 2015.

SILVA, R. A. da. Da regulação à flexibilização: implicações do Sinaes para a formação de professores. **Revista Multidebates**, v.4, n.1 Palmas-TO, abril de 2020.
<https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/199/174>

SILVA, V. G. **Por um sentido público da qualidade na educação**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP). Tese de doutorado, 2008.

SOBRE a UEG. [s.d]. Disponível em: <https://www.ueg.br/conteudo/13645>. Acesso em: 10 AGO. 2024.

SOUSA, A. da S. Q. A educação superior no contexto do PNE (2014-2024) e as novas bases legais. In: OLIVEIRA, J. F. de; CASTRO, A. M. D. A. (Orgs.). **Monitoramento e avaliação do Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024)**: balanço crítico / [Meio Eletrônico], Anpae, Brasília, DF, 2023.

SOUSA, J. V. de. Internacionalização da Educação Superior como indicador do Sinaes: de qual qualidade estamos falando? **Educação**, [S. l.], v. 40, n. 3, p. 343–356, 2017. DOI: 10.15448/1981-2582.2017.3.28979. Disponível em:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/28979>. Acesso em: 3 maio 2024.

SOUZA, A. Z. L.; OLIVEIRA, R.P. Políticas de avaliação da Educação e quase mercado no Brasil. **Educação & sociedade**. V. 24, n. 84. set. 2003.

TOMAZI, N. D. "A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público" de Christian Laval. **Eccos Revista Científica**, vol. 7, núm. 1, junho, 2005, pp. 175-177 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil ECCOS, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 175-177, jun. 2005.

TORRES, J. **Reitor da UEG anuncia mudanças no número de câmpus e confirma a redução no quadro de funcionários**. 25/04/2023. Disponível em:
<https://opopular.com.br/reitor-da-ueg-anuncia-mudancas-no-numero-de-campus-e-confirma-a-reduc-o-no-quadro-de-funcionarios-1.1975433>. Acesso em 7 set. 2024.

- TREVISAN, M. de S.; SARTURI, R. C. Regulação e qualidade: conceitos imbricados nas políticas de avaliação e de formação de professores. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 2, n. 3, p. 387–404, 2016. DOI: 10.22348/riesup.v2i3.7683. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650558>. Acesso em: 16 jan. 2024.
- TRINDADE, Manoel Roberto Maciel. Conselhos de fiscalização profissional e proteção da sociedade. **Revista Bioética**, Brasília, v. 29, n. 3, p. 499-503, jul./set. 2021. DOI: 10.1590/1983-80422021293486.
- VALE, A. A. do; MANCEBO, D. Trabalho docente na educação superior: análises a partir da Redestrado. In: **Série Estudos**, Campo Grande/MS, n.30, p. 183-20, jul/dez 2010.
- VENUGOPAL, R. Neoliberalism as concept. **Economy and Society**, v. 44, n. 2, p. 165-187, 2015.
- VERHINE, R. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 603-619, nov. 2015. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2323/pdf>. Acesso em: 2 set. 2023.
- VERHINE, R. Olhares sobre os sistemas de avaliação no mundo em geral e sobre o modelo brasileiro em particular. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior** : Erros e acertos da avaliação educacional no Brasil . –n. 28, n. 40 (dez. 2012). Brasília: ABMES. Editora, 2012.
- VERHINE, R.; DANTAS, L. O Enade: Reflexões a partir da completude do ciclo 2004 - 2006. In: Seminário Internacional de Avaliação da Educação Superior, 1., 2008, Brasília. **Anais Eletrônicos...** Brasília: MEC, 2008.
- VILELA, Danilo Vieira. A regulação e a viabilidade de uma agência reguladora para o ensino superior Brasil. **Revista do Direito Público**, Londrina, v. 11, n. 3, p.80-112, dez. 2016. DOI: 10.5433/1980-511X.2016v11n3p80
- WALDRIGUES, M. C. **Implicações do ENADE**: percepção dos coordenadores de cursos de graduação em enfermagem de Curitiba – PR. 2014. 258 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade federal do Paraná. 2014.
- YIN, Robert K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos**. São Paulo: Bookman, 2001.
- ZANDEVALLI, C. B. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

LEGISLAÇÕES E DOCUMENTOS FEDERAIS

- BRASIL. **Decreto-lei n. 19.850 de 11 de abril de 1931**. Cria o Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1931a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1931b.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf. Acessado em: 07 de jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. Brasília. Congresso Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 dez. 2023.

GRUPO GESTOR DA PESQUISA. Programa de Avaliação da Reforma Universitária. **Educação brasileira**, Brasília, CRUB, v. 5, n. 10, 1983.

BRASIL. Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior. **Uma nova política para a educação superior brasileira**, 1985a. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002096.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 91.177 de 29 de março de 1985.** Institui Comissão Nacional visando a reformulação da educação superior e dá outras providências. **DOU**, Brasília, 1 abr. 1985b.

BRASIL. **Portaria normativa nº 100, de 06 de fevereiro de 1986.** Cria o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior. Brasília, DF, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, n. 27, de 7/02/1986a, Seção 1, p. 2230. 1986a.

BRASIL, Ministério Da Educação. Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior. **Relatório Final**. Brasília, set. 1986b. Disponível em: <https://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2023.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Portaria normativa nº 130, de 14 de julho de 1993.** Cria o Programa de Avaliação Institucional nas Universidades Brasileira. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, n. 133, p. 9881, 15 jul. 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. **Programa de avaliação institucional da universidade brasileiras**, Brasília: 1994. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002072.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera o dispositivo da Lei nº 4024, de 20 dezembro de 1961, e dá outras providências. **DOU**. Poder Executivo, Brasília, DF, 24 nov. Edição Extra, p. 19.257, 1995. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=295117. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. **DOU**. Brasília, DF, 10 jan. 2001a.

BRASIL. **Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm. Acesso em: 2 dez. 2024.

BRASIL, MEC. CONAES. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- Sinaes:** Bases para uma Nova proposta da Educação Superior. Ministério da Educação. Brasília, ago. 2003a.

BRASIL. SESu - Secretaria de Educação Superior. **Portaria nº 11, de 28 de abril de 2003.** Institui a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, n. 82, de 30/04/2003, Seção 1, p. 19. 2003b.

BRASIL. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Brasília/DF, 2004a. Disponível em: <http://portal.MEC.gov.br/arquivos/pdf/10861.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Portaria n. 2.051, de 9 de julho de 2004.** Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Brasília/DF: MEC/CONAES, 2004b. Disponível em: http://portal.MEC.gov.br/CONAES/arquivos/pdf/portaria_2051.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 107, de 22 de julho de 2004c.** Disponível em: http://portal.MEC.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_port107.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.773, de 09/05/2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. DOU. Brasília, DF, 10 maio 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm. Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior:** Diretrizes e Instrumento. Brasília, DF: 2006b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_superior/avaliacao_externa_das_ies_diretrizes_e_instrumento.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria Normativa n.º 40, de 12 de dezembro de 2007, consolidada em 28 de dezembro de 2010.** Altera dispositivos da Portaria Normativa n.º 40, de 12 de dezembro de 2007a, DOU, n.º 249, 29 dez. 2010, Seção 1, p. 23-31, 2010. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da educação. **SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:** da concepção à regulamentação. 4. ed. ampl. Brasília: INEP, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa de nº 4, 05 de agosto de 2008.** Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do Sinaes instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. DOU, seção 1, Brasília, DF, p. 15, 7 ago. 2008a. Disponível em: <http://portal.MEC.gov.br/component/tags/tag/legislacao>. Aceso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa de nº 12, 05 de setembro de 2008.** Institui o índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior, tendo em vista o disposto no art. 209 da Constituição Federal, na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, e no Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006. DOU, Seção 1, Brasília, DF, ano CXLV n. 151, p. 13, 8 set. 2008b.

BRASIL. **Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009.** Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social; altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993; a Lei nº 9.532, de 10 de dezembro de 1997; a Lei nº 10.637, de 30 de dezembro de 2002; a Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991; e dá outras providências. DOU: seção 1, Brasília, DF, 30 nov. 2009.

BRASIL. **Decreto n. 7.480, de 16 de maio de 2011.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores (DAS) e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. DOU, Brasília, DF, 17 maio 2011. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm. Acesso em: 6 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. DOU, Brasília, DF, 6 mar. 2012a. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm. Acesso em: 27 fev. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4.372/2012.** Cria o Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior - INSAES, e dá outras providências. Brasília, 31 ago. 2012b. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=554202>. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. DOU, Brasília, 26 jun. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Portaria Nº 599, de 17 de dezembro de 2014.** Altera o dispositivo da Lei nº 4024, de 20 dezembro de 1961, e dá outras providências. DOU. Brasília, DF, 18 dez, 2014b.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE , 2014c, Brasília, DF. O PNE na articulação do sistema nacional de educação. **Documento Referência...** Brasília, DF. Disponível em: A educação é intrinsecamente articulada. Acesso em 10 mar. 2022.

BRASIL. **[Constituição (1988)].** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 maio 2023.

BRASIL. Portaria Normativa nº 7, de 28 de abril de 2016. Institui o Cadastro Nacional de Concluintes dos cursos de graduação – CNC. DOU nº 81, Seção 1, p. 11, 29 abr. 2016a.

BRASIL. Portaria Normativa nº 8, de 28 de abril de 2016. Cria indicadores de qualidade para a Educação Superior e institui Grupo de Trabalho para elaboração e definição de metodologia para sua implementação. **DOU:** seção 1, Brasília, DF, edição 81, p. 11-12, 29 abr. 2016b.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 15, de 22 de junho de 2016.** Revoga as Portarias Normativas no 7 e no 8, ambas de 28 de abril de 2016, e publicadas no DOU do dia 29 de abril 2016. DOU: Edição: 120, Brasília, DF, Seção: 1, p. 92, 24 jun. 2016c.

BRASIL. **Portaria n. 388, de 10 de maio de 2016.** Aprova o Regimento interno da Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA. **DOU**, Brasília, seção I, edição 89, p. 38, 11 aio 2016d.

BRASIL. **Portaria nº 1.008, de 2 de setembro de 2016.** Aprova o Regimento Interno da Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA, dos processos de avaliação institucional externa e de avaliação dos cursos de graduação das Instituições da Educação Superior - IES do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, e dá outras providências. **DOU**, nº 171, Seção 1, p. 16, 05 set. 2016e.

Brasil. **Decreto Nº 8.754, de 10 de maio de 2016.** Altera o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, 2016f.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95/2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. DOU, Brasília, DF, 15 dez. 2016g. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/54069>. Acesso em: 2 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. DOU, Seção 1, p. 2, 18 dez. 2017a.

BRASIL. **Decreto nº 9.005, de 14 de março de 2017**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 mar. 2017b.

BRASIL. **Portaria Normativa Nº 20, de 21 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre os procedimentos e o padrão decisório dos processos de credenciamento, credenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos, nas modalidades presencial e a distância, das instituições de educação superior do sistema federal de ensino. DOU, nº 245, Seção 1, p. 25, 22 dez. 2017c.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 23, de 21 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o fluxo dos processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos. DOU, nº 245, Seção 1, P. 35-40, 22 dez. 2017d.

BRASIL. **Portaria Inep nº 209, de 07 de março de 2017**. Publica os resultados do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição referente ao ano de 2015 (IGC-2015), conforme Anexo I, e os resultados do Conceito Enade 2015 e do Conceito Preliminar de Curso referente ao ano de 2015 (CPC-2015), conforme Anexo II. DOU, seção 46, p.19, 08 mar. 2017g.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica INEP nº 16/2017/CGACGIES/DAES**, de 15 de dezembro de 2017e.

Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/legislacao_normas/2017/nota_tecnica_sei_inep_0126132.pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. *Portaria n.º 209, de 7 de março de 2017*. dispõe sobre a publicação dos resultados do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC-2015), do Conceito Enade 2015 e do Conceito Preliminar de Curso (CPC-2015). Brasília, 7 mar. 2017f.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018**. Dispõe sobre os procedimentos de avaliação do Sinaes. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 ago. 2018. Republicada em 31 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 252, pág. 1, 30 dez. 2019a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10195.htm. Acesso em: 18 de jan. de 2024.

BRASIL. **Portaria nº 748, de 23 de agosto de 2019**. Institui a Comissão de Assessoramento para Revisão dos Processos Avaliativos, Instrumentos e Técnicas de Coleta de Dados e Indicadores da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). DOU, nº. 168, seção 1, p. 86, 30 ago. 2019b.

BRASIL. **Portaria nº 749, de 23 de agosto de 2019.** DOU, nº. 168, seção 1, p. 54, 30 ago. 2019c.

BRASIL. **Portaria nº 784, de 03 de setembro de 2019.** DOU, nº 171, Seção 2, p. 30, 04 set. 2019d.

BRASIL. **Portaria nº 984, de 22 de novembro de 2019.** DOU, nº 227, Seção 1, p.34, 25 nov. 2019e.

BRASIL. **Decreto n. 9.759, de 11 de abril de 2019.** Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 11 abr. 2019f. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm . Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria nº 96, de 22 de janeiro de 2020.** Dispõe sobre o procedimento de aditamento de contratos do Fundo de Financiamento Estudantil – Fies no âmbito do Novo Fies. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 jan. 2020a.

BRASIL. **Decreto nº 10.287 de 20 de março de 2020.** Promulga o Acordo sobre a Criação e a Implementação de um Sistema de Credenciamento de Cursos de Graduação para o Reconhecimento Regional da Qualidade Acadêmica dos Respetivos Diplomas no Mercosul e Estados Associados, firmado em San Miguel de Tucumán, em 30 de junho de 2008. DOU, nº. 56, seção 1, p. 3, 20 mar. 2020b.

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=10287&ano=2020&ato=9a9ATRU1EMZpWT5da>

BRASIL. **Decreto nº 10.382, de 28 de maio de 2020.** Altera o Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 maio 2020c.

BRASIL. **Portaria n.º 86, de 28 de janeiro de 2021.** Sistematiza parâmetros e procedimentos para renovação de reconhecimento de cursos superiores, nas modalidades presencial e a distância, em conformidade com o Decreto Federal nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017, e com a Portaria Normativa MEC n.º 23, de 21 de dezembro de 2017, republicada em 3 de setembro de 2018. Diário Oficial da União. Seção 1, p. 68. Brasília, DF, 19 jan. 2021a.

BRASIL. **Portaria nº 165, de 20 de abril de 2021.** Institui a Avaliação Externa Virtual *in loco* no âmbito das visitas por comissões de especialistas para avaliação externa de Instituições de Educação Superior e cursos de graduação, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e da avaliação das Escolas de Governo. DOU, nº. 74, seção 1, p. 181, 22 abr. 2021b.

BRASIL. **Portaria n.º 994, de 7 de dezembro de 2021.** Dispõe sobre a adesão e a renovação de adesão ao Programa Universidade para Todos - Prouni para participação no processo seletivo referente ao primeiro semestre de 2022. DOU. Edição Extra, seção 1, Brasília, DF, 07 de dez. 2021c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Portaria nº 183, de 23 de abril de 2021.** Regulamenta o disposto na Portaria nº 165, de 20 de abril de 2021, que institui a Avaliação Externa Virtual *in Loco* no âmbito das visitas por comissões de especialistas para avaliação externa de Instituições de Educação Superior e cursos de graduação, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e da avaliação das Escolas de Governo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 abr. 2021d. Seção 1, p. 194.

BRASIL. **Edital Inep Nº 36, de 12 de julho de 2021.** Torna públicas as diretrizes, os procedimentos, os prazos e os demais aspectos relativos à realização do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), a ser realizado no ano de 2021 (art. 5º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004). DOU, nº. 130, seção 3, p. 67, 13 jul. 2021e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 265, de 27 de junho de 2022.** Regulamenta a Avaliação Externa Virtual *in loco* no âmbito das visitas por comissões de especialistas para avaliação externa de Instituições de Educação Superior e cursos de graduação, no bojo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), e da avaliação das Escolas de Governo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 jun. 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-265-de-27-de-junho-de-2022-410723410>. Acesso em: 7 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.375, de 21 de junho De 2022.** Altera as Leis nº 10.260, de 12 de julho de 2001, 10.522, de 19 de julho de 2002, e 12.087, de 11 de novembro de 2009, para estabelecer os requisitos e as condições para realização das transações resolutivas de litígio relativas à cobrança de créditos do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, para estabelecer a possibilidade de avaliação *in loco* na modalidade virtual das instituições de ensino superior e de seus cursos de graduação, a Lei nº 13.988, de 14 de abril de 2020. DOU, nº. 116, seção 1, p. 2, 22 jun. 2022b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Portaria nº 24, de 20 de janeiro de 2022.** Dispõe sobre as datas para realização dos exames e avaliações, nacionais e internacionais, no ano de 2022, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, 21 jan. 2022c.

BRASIL. **Lei Complementar n. 200, de 30 de agosto de 2023.** Institui regime fiscal sustentável para garantir a estabilidade macroeconômica do País e criar as condições adequadas ao crescimento socioeconômico, com fundamento no art. 6º da Emenda Constitucional nº 126, de 21 de dezembro de 2022, e no inciso VIII do caput e no parágrafo único do art. 163 da Constituição Federal; e altera a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal), 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp200.htm

BRASIL. **Decreto nº 11.691, de 5 de setembro de 2023.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 set. 2023b.

BRASIL. Tribunal de Contas da União – TCU. **Acórdão 658/2023 - Plenário.** Sessão de 05 de abril 2023c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023:** notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024a.

BRASIL. **Portaria nº 529, de 6 de junho de 2024.** Institui o Conselho Consultivo para o Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior (CC-Pares). Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, seção 1 (extra D), p. 1, 7 jun. 2024b. Disponível em: gov.br. Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 610, de 27 de junho de 2024.** Institui o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de licenciatura (Enade das Licenciaturas), altera a Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018, e institui novo ciclo avaliativo do Enade. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, seção 1, p. 152, 1 jul. 2024c. Disponível em: gov.br. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRASIL. Conae. **Plano Nacional de Educação 2024-2034:** política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. 2024d. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Documento_Base_Conae2024_FNE.pdf. Acesso em: 2 abr. 2024.

LEGISLAÇÕES E DOCUMENTOS DO ESTADO DE GOIÁS

GOIÁS. **Lei n. 4.009, de 17 de maio de 1962.** Cria o Conselho Estadual de Educação e dá outras providências. Assembleia Legislativa, 1962.

GOIÁS. **Parecer CEE/GO n. 009, de 28 de janeiro de 2002.** Goiânia: Conselho Estadual de Educação de Goiás, 2002.

GOIÁS. **Resolução CEE Pleno nº 2, de 6 de julho de 2006.** Goiânia, GO: CEE, 2006.

Estabelece normas para o Sistema Estadual de Educação Superior do Estado de Goiás.

GOIÁS. **Lei n. 17.257, de 25 de janeiro de 2011.** Dispõe sobre a organização administrativa do Poder Executivo, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, 25 jan. 2011. Disponível em:

<https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/64355/pdf>. Acesso em: 9 ago. 2024.

GOIÁS. **Resolução CEE Pleno nº 3, de 29 de abril de 2016.** Goiânia, GO: CEE, 2006.

Estabelece normas para o Sistema Estadual de Educação Superior do Estado de Goiás.

GOIÁS. **Resolução CEE/CP n. 03/2016.** Estabelece normas para o Sistema Estadual de Educação Superior do Estado de Goiás. Disponível em: <https://unicerrado.edu.br/wp-content/uploads/CEE-GO-RESOLUCAO-EDUCACAO-SUPERIOR-N%C2%B0-03-2016-1.pdf>. Acesso em: 1º ago. 2023.

GOIÁS. **Lei nº 20.748, de 17 de janeiro de 2020.** Altera a Lei nº 20.491, de 25 de junho de 2019, que estabelece a organização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências. Disponível em: . Acesso em 09 set 2023.

GOIÁS. **Decreto n. 9.971, de 13 de agosto de 2021.** Altera o nome da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas (UnUCSEH) para Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior. Assembleia Legislativa. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/104392/pdf>. Acesso em 2 jan. 2024.

LEGISLAÇÃO DA UEG

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2023-2028.** Anápolis. Disponível em:

https://www.ueg.br/noticia/63711_ueg_publica_o_plano_de_desenvolvimento_institucional_2023_2028. Acesso em: 05 jan. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Regimento Interno da Comissão Própria de Avaliação da Universidade Estadual de Goiás.** Anápolis: UEG, 2023. Disponível em:

<https://www.ueg.br/legislacao/referencia/12669>. Acesso em: 05 jan. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. GERA/CPA. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2015.**Anápolis, 2016.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário aplicado aos coordenadores de curso da UEG

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – COORDENADORES DE CURSO

Prezado(a) Coordenador(a),

Você está convidado(a) a participar, como voluntário, da pesquisa “**A UEG e a política de avaliação do Sinaes: contradições, desafios e perspectivas**”, realizada pela aluna do doutorado em educação Joicy Mara Rezende Rolindo do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), sob a orientação da Professora Doutora Lúcia Maria de Assis.

Sua participação é muito importante e poderá contribuir para os debates e a melhoria dos processos avaliativos nas Instituições de Educação Superior. Os resultados dessa pesquisa serão entregues a você oportunamente. Informamos que o tempo estimado para responder é de 30 minutos.

O preenchimento e entrega do questionário significa que você autoriza a utilização das informações contidas em suas respostas nesta pesquisa. Esclarecemos que a sua identidade será mantida em sigilo, bem como quaisquer informações que possam propiciar a sua identificação.

Agradecemos a participação.

Joicy Mara Rezende Rolindo

Lúcia Maria de Assis

I. DADOS PESSOAIS - CARACTERIZAÇÃO DO COORDENADOR DE CURSO

1. **Gênero:** () feminino; () masculino () Outro

2. **Idade:** _____

3. **Titulação:**

() Graduação; () Especialização; () Mestrado; () Doutorado () Pós-Doutorado

4. **Regime de trabalho:**

() 20 horas () 30 horas () Integral () Dedicção exclusiva

5. **Tempo de docência no Ensino Superior:**

- () até 5 anos;
- () 6 a 10 anos;
- () 10 a 15 anos;
- () acima de 15 anos.

6. **Tempo na coordenação do curso:**

- () até 5 anos;
- () 6 a 10 anos;
- () 10 a 15 anos;
- () acima de 15 anos.

7. **Graduação:**

8. **Curso que coordena:**

Administração	Geografia
Arquitetura e Urbanismo	História
Ciências Biológicas	Letras Português/Inglês
Ciências Contábeis	Matemática
Ciências Econômicas	Pedagogia
Engenharia Agrícola	Química
Engenharia Civil	Química Industrial
Farmácia	Sistemas de Informação
Física	

II QUESTÕES NORTEADORAS

Bloco 1: Políticas de Avaliação da Educação Superior

1. O Sinaes, de modo geral, tem o compromisso de melhoria da qualidade da educação superior. Esse sistema avaliação das IES tem por objetivos: **permitir** o aprimoramento das IES e cursos de graduação; construir um referencial para os processos de regulação e supervisão; fornecer dados obtidos sobre a educação superior no Brasil. Para você o Sinaes cumpre sua função de aprimoramento de instituições e de cursos?

- A. Sim
- B. Não
- C. Parcialmente

Caso sim, descreva as contribuições que você considera mais relevantes.

2. O Sinaes tem contribuído para a melhoria da qualidade do ensino superior?

- a) Sim
- b) Não
- c) Parcialmente

Caso sim, descreva aquelas que você considera mais relevantes.

3. O Sinaes além de cumprir as funções de regulação e supervisão, cumpre a função de melhoria da Educação Superior. Para você, Qual função é mais evidente?

- a) Regulação
- b) Supervisão
- c) Melhoria da qualidade.

Comente:

4. Em relação aos indicadores de qualidade do Sinaes, numere-os em ordem de importância, considerando a contribuição para a formulação de propostas de gestão que repercute na docência da UEG:

- () Enade
- () Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC).
- () Conceito Preliminar de Cursos (CPC)
- () Autoavaliação Institucional

Bloco 2: Política de Avaliação da Educação Superior e a qualidade de ensino na UEG

1. O Sinaes tem orientado a UEG na melhoria da qualidade do ensino?

- a) Sim
- b) Não
- c) Parcialmente

Caso sim, descreva aquelas que você considera mais relevantes.

2. A seu ver, as avaliações das instituições de ensino superior promovidas pelo Sinaes podem contribuir para a melhoria da qualidade do(s) curso(s) que você coordena?

- a. **Sim**
- b. **Não**
- c. Parcialmente

Comente:

3. A política de avaliação do Sinaes trouxe mudanças na gestão do(s) curso(s) que você coordena para que esse atenda aos indicadores de qualidade propostos por esse sistema de avaliação da Educação Superior?
- Sim
 - Não
 - Parcialmente

Caso sim, descreva aquelas que você considera mais relevantes.

4. Em relação aos indicadores de qualidade do Sinaes, numere-os em ordem de importância, considerando a contribuição para a gestão do curso que você coordena, considerando o 1, o mais importante; e o 4, o menos importante:
- () Enade
 - () Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC).
 - () Conceito Preliminar de Cursos (CPC)
 - () Autoavaliação Institucional

5. Você considera que a avaliação das Instituições de Ensino Superior, dos Cursos de graduação e dos alunos por meio do Enade influencia no planejamento e desenvolvimento das atividades acadêmicas do seu curso?
- Sim
 - Não
 - Parcialmente

Caso sim ou parcialmente, , descreva aquelas que você considera mais relevantes.

6. Em relação ao Enade, a coordenação implementa ações para que os alunos obtenham bons resultados?
- Sim
 - Não

Caso sim ou parcialmente, , descreva aquelas que você considera mais relevantes.

7. Além do Enade, o Sinaes também avalia outras dimensões institucionais, como o Projeto Político Pedagógico da Instituição e dos cursos, o perfil do corpo docente, as instalações físicas, o acervo bibliográfico e demais aspectos relevantes ao funcionamento dos cursos. Para quais finalidades você já utilizou as informações resultantes da autoavaliação institucional, realizadas pela UEG?

Assinale todas as opções que se aplicam à sua experiência com a autoavaliação institucional.

- () Conhecer melhor alguma dimensão da UEG
- () Tomada de decisão.
- () Planejamento do curso, execução e avaliação/revisão das ações.
- () Orientação da atividade docente.
- () Proposta e/ou elaboração de projetos.
- () Proposta de mudança na gestão.
- () Negociação de recursos.
- () Elaboração de relatórios administrativos
- () Outro (especifique)

8. Você se sentiu influenciado(a) pelos resultados do Sinaes a rever ou a modificar seu trabalho como coordenador (a)?

☐ Sim

☐ Não

Comente:

9. Os resultados do Sinaes são expressos pelos: Conceito Enade; Indicador de Diferença entre os Desempenhos Esperado e Observado (IDD); Conceito Preliminar de Cursos (CPC); Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC). Você se sentiu influenciado(a) por essa política de avaliação a rever ou a modificar seu trabalho como coordenador(a) para que melhore(m) esses Indicadores de Qualidade da Educação Superior?

☐ Sim

☐ Não

Comente:

Bloco 3: Relação entre avaliação e a docência

1. Você se sentiu influenciado(a) pelos resultados do Sinaes a rever ou a modificar a gestão do curso em relação às atividades docentes?

a) Sim

b) Não

c) Parcialmente

Caso sim, descreva aquelas que você considera mais relevantes.

2. Você considera que a proposta do Sinaes influencia o planejamento e o desenvolvimento das atividades acadêmicas do seu curso e das aulas ministradas pelos professores?

a. Sim

b. Não

c. Parcialmente

Caso sim ou parcialmente, descreva como.

3. O Sinaes desencadeou mudanças nas atribuições dos docentes?

a. Sim

b. Não

c. Parcialmente

Caso sim ou parcialmente, descreva como.

4. O Sinaes intensificou a carga de trabalho dos professores?

a. Sim

b. Não

c. Parcialmente

Caso sim ou parcialmente, descreva como.

5. Você considera que a avaliação das Instituições de Ensino Superior, dos Cursos de graduação e dos alunos por meio do Enade influencia no planejamento e desenvolvimento das atividades acadêmicas do seu curso e das aulas ministradas pelos professores?

- a. Sim
- b. Não
- c. Parcialmente

Caso sim ou parcialmente, descreva como.

6. Em relação ao Enade, a coordenação do curso promove em parceria com os docentes alguma preparação dos alunos para a prova?

- a. Sim
- b. Não
- c. Parcialmente

Caso sim ou parcialmente, descreva como.

7. Você percebeu alguma influência do Enade no modo como os professores avaliam a aprendizagem dos seus alunos?

- a. Sim
- b. Não
- c. Parcialmente

Comente:

8. Em razão dos resultados do Enade do seu curso e/ou instituição houve alguma orientação especial aos professores ?

- () Sim
- () Não

Caso sim, quais?

9. Para quais finalidades você já utilizou o resultado do Enade no curso em que coordena?

Assinale todas as opções que se aplicam à sua experiência.

- a) Revisão de planejamento.
- b) Seleção de conteúdos que preparem os alunos para a prova.
- c) Elaboração de avaliações semelhantes à prova Enade.
- d) Proposta e/ou elaboração de projetos
- e) Outro. Especifique:

10. Espaço aberto para algum comentário sobre o Sinaes, caso queira fazê-lo.

Apêndice B – Questionário aplicado aos docentes da UEG

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – DOCENTES

Prezado(a) Professor(a)

Você está convidado(a) a participar da pesquisa “**A UEG e a política de avaliação do Sinaes: contradições, desafios e perspectivas**”, realizada pela aluna do Doutorado em Educação Joicy Mara Rezende Rolindo do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), sob a orientação da Professora Doutora Lúcia Maria de Assis.

Sua participação é muito importante e poderá contribuir para os debates e a melhoria dos processos avaliativos nas Instituições de Educação Superior. As suas respostas serão utilizadas exclusivamente para a produção acadêmica, mantendo-se o sigilo de quaisquer informações que possam propiciar a sua identificação.

O preenchimento e entrega do questionário significa que você autoriza a utilização das informações contidas em suas respostas nesta pesquisa. Os resultados desta pesquisa estarão à disposição de todos que se interessarem em conhecê-los tão logo esteja concluída a pesquisa.

Informamos que o tempo estimado para responder é de 20 minutos.

Agradecemos a participação.

Joicy Mara Rezende Rolindo (Doutoranda)

Lúcia Maria de Assis (Orientadora)

I CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

1. **Gênero:** () feminino; () masculino () Outro

2. **Idade:** _____

3. **Titulação:**

() Graduação; () Especialização; () Mestrado; () Doutorado () Pós-doutorado.

4. **Regime de trabalho:**

() 20 horas () 30 horas () Integral () Dedicação exclusiva

5. **Tempo de docência no Ensino Superior:**

- a. até 5 anos;
- b. 6 a 10 anos;
- c. 11 a 15 anos
- d. acima de 15 anos.

5. **Graduação:**

6. **Em qual curso tem maior Carga Horária de dedicação:**

Administração	Geografia
Arquitetura e Urbanismo	História
Ciências Biológicas	Letras Português/Inglês
Ciências Contábeis	Matemática
Ciências Econômicas	Pedagogia
Engenharia Agrícola	Química
Engenharia Civil	Química Industrial
Farmácia	Sistemas de Informação
Física	

II QUESTÕES NORTEADORAS

Bloco 1: Políticas de Avaliação da Educação Superior

5. O Sinaes, de modo geral, tem o compromisso de **melhoria da qualidade da educação superior**. Esse sistema avaliação das IES tem por objetivos: **permitir o aprimoramento das IES e cursos de graduação; construir um referencial para os processos de regulação e**

supervisão; fornecer dados obtidos sobre a educação superior no Brasil. Para você o Sinaes cumpre sua função de melhoria da qualidade das instituições e dos cursos superiores?

- D. Sim
- E. Não
- F. Parcialmente

Caso sim, descreva as contribuições que você considera mais relevantes.

6. O Sinaes tem contribuído para a melhoria da qualidade do ensino superior?

- d) Sim
- e) Não
- f) Parcialmente

Caso sim, descreva as contribuições que você considera mais relevantes.

7. O Sinaes além de cumprir as funções de regulação e supervisão, cumpre a função de melhoria da Educação Superior. Para você, Qual função é mais evidente?

- d) Regulação
- e) Supervisão
- f) Melhoria da qualidade.

Justifique:

8. O Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (Enade) compõe o Sinaes para apreender o desenvolvimento dos estudantes, como um dos indicadores de qualidade da Educação Superior. Para você o Enade tem cumprido essa função?

- a) Sim
- b) Não
- c) Parcialmente

Caso sim, descreva as contribuições que você considera mais relevantes.

Bloco 2: Política de Avaliação da Educação Superior e qualidade de ensino na UEG

1. A seu ver, as avaliações das instituições de ensino superior promovidas pelo Sinaes podem contribuir para a melhoria da qualidade do(s) curso(s) que você leciona?

- a) Sim
- b) Não
- c) Parcialmente

Comente:

2. Além do Enade, o Sinaes também avalia outras dimensões institucionais, como o Projeto Político Pedagógico da Instituição e dos cursos, o perfil do corpo docente, as instalações físicas, o acervo bibliográfico e demais aspectos relevantes ao funcionamento dos cursos. Esses dados são levantados por meio da **autoavaliação institucional** em que a própria instituição se avalia segundo dimensões ou indicadores propostos pelo MEC. Nesta etapa do processo, em geral, a Comissão Própria de Avaliação (CPA) convida alunos, professores e funcionários a opinarem sobre os trabalhos desenvolvidos e sugerir ações para a melhoria dos cursos.

Para você a autoavaliação tem cumprido essa função de melhoria dos cursos na UEG?

- a) Sim
- b) Não
- c) Parcialmente

Caso sim ou parcialmente, descreva as contribuições que você considera mais relevantes.

3. O Enade é uma prova do Governo Federal que avalia o desempenho dos estudantes de cursos de graduação. O exame é aplicado aos estudantes que estão concluindo o curso. Os resultados do Enade influenciam no planejamento e desenvolvimento das atividades acadêmicas do seu curso e das aulas ministradas pelos professores?
- Sim
 - Não
 - Parcialmente

Caso sim, descreva as contribuições que você considera mais relevantes.

4. Os resultados do Sinaes são expressos pelos: Conceito Enade; Indicador de Diferença entre os Desempenhos Esperado e Observado (IDD); Conceito Preliminar de Cursos (CPC); Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC). Essa política de avaliação do Sinaes trouxe mudanças na gestão do(s) curso(s) em que você leciona para que melhore(m) esses Indicadores de Qualidade da Educação Superior?
- Sim
 - Não
 - Parcialmente

Caso sim ou parcialmente, descreva as contribuições que você considera mais relevantes.

5. Você desenvolve atividades específicas voltadas para a preparação/treinamento dos estudantes para a realização da prova do Enade?
- Sim
 - Não

Caso sim, descreva aquelas que você considera mais relevantes.

6. A coordenação do(s) curso(s) em que você leciona propõe atividades específicas voltadas para a preparação/treinamento dos estudantes para a realização da prova do Enade?
- Sim
 - Não

Caso sim, descreva aquelas que você considera mais relevantes.

7. Como os professores participam da autoavaliação institucional na UEG?

Assinale o(s) item(itens):

- **Preenchimento de Questionários** propostos pela Comissão Própria de Avaliação (CPA)
- **Participação de grupos de discussão** para compartilhar suas opiniões, experiências e sugestões sobre melhorias institucionais.
- **Participação de Comissões de autoavaliação**
- **Contribuição por meio de relatórios que abordem questões específicas como** currículo, desenvolvimento profissional, suporte aos estudantes, entre outros.
- **Avaliação do programa de ensino**, identificando pontos fortes e áreas que precisam de melhorias.
- **Feedback sobre a infraestrutura e recursos**: laboratórios, bibliotecas, tecnologia e outros recursos necessários para o ensino.
- **Análise de resultados de aprendizagem** de seus alunos, sugerindo ajustes no currículo e nas estratégias de ensino.

- **Participação em workshops de autoavaliação** para compreender e participar efetivamente do processo de autoavaliação.
- **Apresentação de propostas de melhoria** para o aprimoramento da qualidade educacional e institucional.
- **Monitoramento das ações de melhoria.**
- **Divulgação do processo de autoavaliação para os estudantes**, bem como dos resultados.
- **Não há participação dos professores** no processo de autoavaliação institucional.
- Outros:

Bloco 3: Relação entre avaliação e atividade docente

1. Você considera que a sua atividade docente tem sido influenciada pelo Sinaes, no que se refere ao planejamento e execução do seu Plano de Curso?

- a) Sim
- b) Não
- c) Parcialmente
- d) Desconheço a questão.

Caso sim ou parcialmente, descreva como.

2. O Sinaes modificou as atividades inerentes ao trabalho dos professores?

- a) Sim
- b) Não
- c) Parcialmente

Caso sim ou parcialmente, assinale os aspectos que considera consequência desse processo de avaliação.

- a) Ênfase na produção científica, o que pode influenciar a alocação de tempo e recursos dos professores.
- b) Produção de relatórios: Professores podem ser solicitados a contribuir na elaboração de relatórios institucionais, identificando áreas de melhoria com base nos resultados dos indicadores do Sinaes.
- c) Maior foco na extensão universitária: O Sinaes valoriza a extensão universitária como parte integrante da missão das instituições, incentivando ações com impacto na sociedade.
- d) Revisão dos currículos acadêmicos, levando a ajustes no conteúdo programático para garantir a cobertura dos conhecimentos e competências exigidos nas provas do Enade.
- e) Adoção de métodos de ensino a fim de desenvolver competências e habilidades que são avaliadas no Enade.
- f) Preparação dos estudantes para a prova Enade.
- g) Outro(s), especificar:

3. As ações de autoavaliação e de preparação para a prova Enade desenvolvidas na instituição dos desdobramentos do Sinaes desencadearam mudanças nas atribuições dos docentes?

- a) Sim
- b) Não
- c) Parcialmente

Caso sim, descreva como.

4. Para quais finalidades você já utilizou as informações resultantes da autoavaliação institucional, realizadas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UEG?

Assinale todas as opções que se aplicam à sua experiência com a autoavaliação institucional.

- a. Revisão de planejamento.
- b. Seleção de conteúdos que preparem os alunos para a prova.
- c. Elaboração de avaliações semelhantes à prova Enade.
- d. Proposta e/ou elaboração de projetos.
- e. Outro. Especifique:

5. Você considera que a avaliação das Instituições de Ensino Superior, dos Cursos de graduação e dos alunos por meio do Enade influencia no planejamento e desenvolvimento das atividades acadêmicas do seu curso e das aulas ministradas pelos professores?

- a) Sim
- b) Não
- c) Parcialmente

Caso sim, descreva como.

6. Você percebeu alguma influência do Enade no modo como você avalia a aprendizagem dos seus alunos?

- a) Sim
- b) Não
- c) Parcialmente

Caso sim ou parcialmente, descreva como.

7. Em razão dos resultados do Enade do seu curso e/ou instituição houve alguma orientação aos professores?

- a) Sim
- b) Não
- c) Parcialmente

Caso sim ou parcialmente, descreva aquelas que você considera mais relevantes.

8. Os resultados do Sinaes têm promovido mudanças no trabalho dos coordenadores de curso da UEG?

- a) Sim
- b) Não
- c) Parcialmente
- d) Não sei responder

Caso sim ou parcialmente, descreva aquelas que você considera mais relevantes.

9. Espaço aberto para algum comentário sobre o Sinaes, caso queira fazê-lo.

Apêndice C – Questionário aplicado aos estudantes da UEG

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ESTUDANTES

Prezado(a) Estudante,

Você está convidado(a) a participar da pesquisa “**A UEG e a política de avaliação do Sinaes: contradições, desafios e perspectivas**”, realizada pela aluna do doutorado em educação Joicy Mara Rezende Rolindo do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), sob a orientação da Professora Doutora Lúcia Maria de Assis.

Sua participação é muito importante e poderá contribuir para os debates e a melhoria dos processos avaliativos nas Instituições de Educação Superior. As suas respostas serão utilizadas exclusivamente para a produção acadêmica, mantendo-se o sigilo de quaisquer informações que possam propiciar a sua identificação.

O preenchimento e entrega do questionário significa que você autoriza a utilização das informações contidas em suas respostas nesta pesquisa. Os resultados desta pesquisa estarão à disposição de todos que se interessarem em conhecê-los tão logo esteja concluída a pesquisa.

Informamos que o tempo estimado para responder é de 20 minutos.

Agradecemos a participação.

Joicy Mara Rezende Rolindo

Lúcia Maria de Assis

I. CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

1. Curso:

Administração	Geografia
Arquitetura e Urbanismo	História
Ciências Biológicas	Letras Português/Inglês
Ciências Contábeis	Matemática
Ciências Econômicas	Pedagogia
Engenharia Agrícola	Química
Engenharia Civil	Química Industrial
Farmácia	Sistemas de Informação
Física	

2. **Gênero:** () Feminino () Masculino () Outro

3. **Idade:** _____

4. **Cursou o Ensino Médio:** () Rede pública () Rede Privada () Maior parte na rede pública () Maior parte na rede privada

II QUESTÕES NORTEADORAS

Bloco 1: Políticas de Avaliação da Educação Superior

1. As Instituições de Educação Superior (IES) são avaliadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que inclui como parte do processo avaliativo das IES, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Assinale a seguir o item que melhor traduz os seus conhecimentos sobre essa avaliação

- a) Conheço as linhas gerais do Sinaes e compreendo seus objetivos e finalidades.
- b) Não conheço o Sinaes, mas tenho informações sobre os seus objetivos e finalidades.
- c) Tenho informações sobre Enade e suas repercussões no meu curso e na minha instituição
- d) Não conheço o Sinaes/Enade e não sei sobre os seus objetivos e finalidades.

2. O Sinaes, de modo geral, tem o compromisso de melhoria da qualidade da Educação Superior. Esse sistema avaliação das IES tem por objetivos: permitir o aprimoramento das IES e cursos de graduação; construir um referencial para os processos de regulação e supervisão; fornecer dados obtidos sobre a educação superior no Brasil. Para você o Sinaes cumpre sua função de melhoria da qualidade das instituições e dos cursos superiores?
- a) Sim
 - b) Não
 - c) Parcialmente
 - d) Não sabe/Não responde

Caso sim, descreva aquelas que você considera mais relevantes.

3. O Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (Enade) compõe o Sinaes para apreender o desenvolvimento dos estudantes, como um dos indicadores de qualidade da Educação Superior. Para você o Enade tem cumprido essa função?
- d) Sim
 - e) Não
 - f) Parcialmente

Caso sim ou parcialmente, descreva as contribuições que você considera mais relevantes.

Bloco 2: Política de Avaliação da Educação Superior e qualidade de ensino na UEG

1. Em sua opinião, o Sinaes tem ajudado a Universidade Estadual de Goiás (UEG) a melhorar a qualidade do ensino?
- a. Sim
 - b. Não
 - c. Parcialmente
 - d. Não sabe/não responde

Espaço livre para comentários:

2. O Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (Enade) compõe o Sinaes para apreender o desenvolvimento dos estudantes, como um dos indicadores de qualidade da Educação Superior. Para você o Enade tem cumprido essa função?
- a) Sim
 - b) Não
 - c) Parcialmente
 - d) Não sabe/não responde

Caso sim ou parcialmente, descreva as contribuições que você considera mais relevantes.

3. O Sinaes tem vários objetivos, dentre eles destacam-se o acompanhamento e a avaliação da qualidade do ensino dos cursos de graduação. A seu ver, essa avaliação tem promovido mudanças na coordenação do seu curso e nas demais instâncias administrativas da sua instituição, contribuindo para a melhoria da qualidade do curso?
- a) Sim
 - b) Não
 - c) Parcialmente
 - d) Não sabe/não responde

Caso sim ou parcialmente, descreva aquelas que você considera mais relevantes.

Bloco 3: Relação entre avaliação e atividade docente

1. Quanto à prática pedagógica dos professores, você considera que os seus professores sentem-se influenciados pelo Sinaes?

Assinale a seguir o item que melhor traduz a sua opinião a esse respeito:

- a. A maioria dos professores não se refere ao Sinaes e não demonstra envolvimento com este assunto.
- b. A maioria dos professores se preocupa com os resultados do Sinaes para o curso e conversa sobre o assunto em classe.
- c. Poucos professores se referem Sinaes em sala de aula.
- d. A maioria dos professores se posiciona contrária ao Sinaes e sugere que não avalia nada.
- e. A maioria dos professores se preocupa com o desempenho dos estudantes no Enade e demonstra que procurou se informar sobre o formato e o estilo da prova.

2. Além do Enade, que avalia o desempenho dos estudantes, o SINAES também avalia outras dimensões institucionais, quais sejam o Projeto Político Pedagógico da Instituição e dos cursos, o perfil do corpo docente, as instalações físicas, o acervo bibliográfico e demais aspectos relevantes ao funcionamento dos cursos. Estes dados são levantados por meio de uma **autoavaliação institucional** em que a própria instituição se avalia. Nesta etapa do processo, em geral, os gestores da instituição convidam estudantes, professores e funcionários a opinarem sobre os trabalhos desenvolvidos e sugerir ações para a melhoria dos cursos por ela oferecidos.

Em relação à autoavaliação institucional, assinale a seguir os itens que correspondem às ações implementadas pela sua instituição e/ou curso:

- a. Estudantes avaliam, periodicamente, rede física, instalações, equipamentos, laboratórios, biblioteca, serviços de atendimento diversos etc.
- b. Estudantes avaliam os professores quanto ao desenvolvimento das aulas (metodologia, relacionamento, procedimentos avaliativos, material didático etc.).
- c. Estudantes avaliam a coordenação do curso e/ou colegiados de curso.
- d. Estudantes participam de ações implementadas para discussão dos projetos específicos do curso, tais como organização de eventos acadêmicos e projetos de pesquisa.
- e. Estudantes participam dos debates sobre questões curriculares tais como organização e avaliação dos Estágios Supervisionados, elaboração de oficinas e cursos extensivos à comunidade, participação com trabalhos em eventos etc.
- f. Desconheço estas ações em minha instituição.

Espaço para comentários:

3. Como você considera que a avaliação institucional tem sido abordada pelo seu curso e pela sua instituição:

Assinale o item que melhor traduz a sua opinião sobre esta questão.

- a. Os estudantes são informados sobre o Sinaes, sua abrangência, princípios, objetivos, metodologia e instrumentos, bem como as repercussões do seu resultado para o curso e para a instituição.
- b. Os estudantes são bem-informados apenas sobre o Enade, pois precisam se preparar para a prova.
- c. Apenas os estudantes que realizam a prova Enade são informados pela instituição sobre a realização da prova organizada e aplicada pelo MEC.
- d. Não há informações sobre este assunto no curso e na instituição.

4. Na ocasião da realização do Enade, quais foram as providências tomadas pelo curso e ou pela instituição em relação aos estudantes:

Assinale os itens que correspondem à realidade do seu curso:

- a. Informou a todos os estudantes do curso sobre a avaliação, explicando sua finalidade e a sua importância para a educação superior no Brasil.
- b. Informou e orientou sobre os procedimentos para a realização da prova Enade.
- c. Organizou atividades complementares com os estudantes, com o objetivo de melhor prepará-los para a realização da prova Enade.
- d. Organizou atividades com o objetivo de melhor preparar estudantes para a prova Enade.
- e. Inseriu as informações necessárias na página oficial da instituição para que os convocados se organizassem para a realização do exame.
- f. Inseriu as informações na página oficial da instituição para que os convocados se organizassem
- g. Informou, orientou e colaborou para que todos os estudantes comparecessem no dia da prova Enade.
- h. Informou e orientou para que os estudantes comparecessem no dia da prova Enade.
- i. Este assunto não foi abordado pela instituição, fiquei sabendo do Enade por outros meios.

5. Que alterações você percebeu no trabalho dos seus professores e que você atribuiria ao Sinaes/Enade?

Assinale os itens em que você percebeu que houve melhoria quanto a:

- a. Disponibilidade de atendimentos aos estudantes em suas dúvidas e dificuldades.
- b. Dedicção e estímulo aos estudantes na participação em eventos científicos.
- c. Entrosamento e comprometimento com os projetos desenvolvidos pela instituição.
- d. Preocupação com o perfil do profissional que está contribuindo para formar.
- e. Estímulo aos estudantes para participarem dos Programas de Iniciação Científica.
- f. Empenho em diversificar a abordagem do conteúdo numa perspectiva interdisciplinar.
- g. Preocupação com os instrumentos avaliativos tendo em vista as características do Enade.
- h. Não percebi mudanças neste sentido.

Outro (s). Especificar: _____

6. Você percebeu alguma influência do Enade no modo como os professores avaliam a aprendizagem dos seus estudantes?

- d) Sim
- e) Não
- f) Parcialmente

Caso sim ou parcialmente, descreva as contribuições que você considera mais relevantes.

--

7. Quanto ao resultado do seu curso no Enade, você:

Assinale apenas uma resposta

- a. Conhece o resultado e acha que ele corresponde à realidade do curso.
- b. Conhece o resultado e acha que ele não corresponde à realidade do seu curso por ter sido muito baixo.
- c. Conhece o resultado e acha que não corresponde à realidade do seu curso por ter sido muito alto.
- d. Não conhece o resultado, mas considera que ele pode contribuir para a melhoria do curso.
- e. Não conhece o resultado.

f. Não sabia que havia um resultado disponível sobre o desempenho do meu curso nesta avaliação.

8. Sobre os processos de avaliação promovidos pelo MEC: **Assinale as afirmativas que correspondem à sua opinião.**

a. Trata-se de uma forma de avaliar e classificar o curso e a instituição que atende aos interesses do governo em promover o ranqueamento das Instituições de Ensino Superior (IES), não influenciando a melhoria da qualidade do ensino ofertado.

b. Trata-se de uma forma de avaliar o curso e a instituição que, mesmo sendo um instrumento de regulação das IES, poderá promover a melhoria da qualidade dos cursos e das instituições.

c. Trata-se de um mecanismo de controle inspirado nas orientações de organismos nacionais e internacionais que tem como objetivo classificar as instituições e promover uma adequação do ensino às demandas do mercado de trabalho.

d. Trata-se de uma estratégia que visa controlar a qualidade do ensino nas instituições de educação superior em tempos de grande expansão de oferta de vagas na rede privada.

e. Trata-se de um mecanismo de controle da qualidade da educação superior que se faz necessário para informar à população sobre as IES de baixa qualidade e valorizar aquelas com bons resultados.

f. Não tenho opinião formada sobre este assunto.

9. A seu ver, as avaliações das instituições de ensino superior promovidas pelo MEC podem contribuir para a melhoria da qualidade do seu curso?

a. Sim

b. Não

e) Parcialmente

Caso sim ou parcialmente, descreva como.

Espaço livre para comentários:

--

10. Espaço aberto para algum comentário sobre o Sinaes, caso queira fazê-lo.

--