



AVALIAÇÃO EM INSTITUIÇÕES ACADÊMICAS: UM PRESSUPOSTO SOCIAL, GERENCIAL E DE QUALIDADE

CHRISTIAN FREDERICO DA CUNHA BUNDT
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
bundt@bundt.com.br

ALMERI PAULO FINGER
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
finger.almeri.paulo@gmail.com

NAYARA GUETTEN RIBASKI
Centro Universitário Opet (Uniofet)
nayararikaski@opet.com.br

SONIA APARECIDA GUETTEN RIBASKI
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
ribaski@uol.com.br

RESUMO

A avaliação das instituições de educação brasileira, em especial as do ensino superior, sempre se demonstrou tema polêmico desde o seu início como processo. Apesar das universidades terem sido instaladas, no Brasil, a partir da chegada da família real portuguesa, no século XIX, o processo de avaliação demorou mais ainda para ser instalado como prática obrigatória, já no século XXI. Diante desse contexto histórico e das práticas atuais, este estudo tem por objetivo ampliar a discussão sobre avaliação institucional no ensino superior, abordando, ainda que sucintamente, a origem histórica desse instrumento, e apontando características recentes como a autoavaliação participativa e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), sob perspectiva social, gerencial e de qualidade. A metodologia escolhida foi a revisão bibliográfica dos temas em questão, abordando dialeticamente os discursos coletados de fontes secundárias, buscando elementos que os liguem aos temas sociais, gerenciais e de qualidade da educação superior. O resultado apresenta criticamente considerações sobre os três temas e apresenta um possível caminho para aprimoramento do sistema de avaliação do ensino superior mais próxima da realidade das instituições de ensino e das comunidades onde elas estão instaladas.

Palavras-chave: universidade; avaliação institucional; comunidade; planejamento; ensino superior.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação em organizações acadêmicas tem assumido papel estratégico nas agendas de instituições universitárias e governos, no Brasil, e as discussões assumem contornos polêmicos e amplos, com variadas influências (Rothen; Santana; Borges, 2018).

Em países europeus e norte-americanos, a cultura avaliativa é antiga e, há muitas décadas, envolve diferentes instrumentos como rankings, auditorias e sistemas de qualidade bem desenhados, entre outros. Esses números são utilizados por estudantes, pais, empregadores e governantes na seleção de cursos, prestação de contas e na alocação de recursos (Stukalina, 2014; Depo, 2024). Essas práticas tornam a avaliação uma espécie de pressuposto para a busca da legitimidade social e gerencial, pois conectam o desempenho institucional à distribuição de fundos e à reputação institucional e de seus egressos e outros stakeholders.

Outro ponto interessante naqueles dois continentes é que, em muitos de seus países, o desenvolvimento científico, tecnológico e social esteve diretamente vinculado ao papel das instituições acadêmicas (Mintzberg, 2014; Drucker, 1998).

Nos Estados Unidos, a universidade é um símbolo de identidade nacional, prestígio e desenvolvimento econômico, com instituições como Harvard, MIT e Stanford ocupando posições de liderança global e servindo de modelo para países em processo de consolidação de seus sistemas de ensino superior (Prette, 2021; Martins, 2024)

Conforme a European Commission (2023), a experiência luxemburguesa, por exemplo, mostra que universidades modernas realizam autoavaliações e avaliações externas periódicas para monitorar a sua gestão, o ensino, a pesquisa e o desempenho docente, divulgando diversos tipos de relatórios aos seus órgãos colegiados e aos entes públicos e privados de controle e aferição.

No contexto latino-americano, o desenvolvimento foi diferente, sendo que a educação, historicamente, teve importância relativa. Embora presente de forma institucional há algum tempo, especialmente nos conventos, mosteiros e na vida de religiosos, o uso da educação e da avaliação como instrumento de desenvolvimento social, econômico e cultural ocorre de maneira tardia (Finger, 1988a; Ribeiro, 2015). Ou seja, a institucionalização da própria universidade e da avaliação é recente em terras latinas. A região instaurou universidades mais tardiamente e a educação (mesmo a básica) permaneceu restrita às elites coloniais por séculos e, naquela época, nem se falava em avaliação (Dias; Gomes, 2019).

A ausência de uma cultura avaliativa na formação das primeiras escolas e universidades talvez explique a resistência histórica a submeter professores e cursos a processos de aferição, o que também pode justificar tal demora na institucionalização dos processos de avaliação e, cronologicamente, a sua evolução (Griboski, 2018).

Nesse contexto, este artigo pretende ampliar a discussão sobre avaliação institucional no ensino superior, abordando, ainda que sucintamente, a origem histórica desse instrumento, e apontando características recentes como a autoavaliação participativa e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), sob perspectiva social, gerencial e de qualidade.

O caminho escolhido para explorar o assunto e chegar ao objetivo foi a revisão bibliográfica dos temas em questão, abordando dialeticamente os discursos, que têm a visão simultânea do conjunto a ser estudado e de seus elementos constitutivos, buscando subsídios que os liguem aos temas sociais, gerenciais e de qualidade da educação superior.

O trabalho está dividido em mais cinco partes, sendo a próxima a que aborda os aspectos históricos e teóricos que fazem o pano de fundo para a avaliação institucional universitária. Na terceira parte está a descrição mais detalhada dos métodos de pesquisa utilizados. Na quarta é a apresentada a discussão sobre o tema, consistindo nos resultados. Por fim estão as referências que foram utilizadas neste texto.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 PRIMEIRAS UNIVERSIDADES NAS AMÉRICAS

As instituições universitárias europeias serviram de modelo para o “novo mundo” na América. A Universidad de Santo Tomás de Aquino, na atual República Dominicana, foi fundada por bula papal, em 1538, e possuía as escolas de medicina, direito, teologia e artes; e logo outras universidades coloniais surgiram em Lima e no México (Padilla, 2017). Esses centros também ofertavam cursos de leitura e escrita, matemática, oratória e moral, e alguns funcionavam quase como escolas secundárias para a aristocracia e as classes dominantes locais.

2.2 EDUCAÇÃO NO BRASIL COLONIAL

No Brasil, a alfabetização e o ensino superior foram desestimulados pela coroa portuguesa (Brasil, 2009). Jesuítas e outras ordens religiosas ofereciam algum ensino com o objetivo de evangelizar indígenas e torná-los menos rebeldes e mais obediente, enquanto preparavam poucas e selecionadas pessoas para os cargos de governo. O que reflete esse cenário é a afirmação de Dias e Gomes (2019), que aponta que, após a saída dos jesuítas do Brasil, nos anos 1750 e 60, menos de 0,1 % da população frequentava escolas; e mulheres, negros e filhos ilegítimos eram excluídos do sistema educacional.

Com a vinda da família real portuguesa e a transferência da corte para o Brasil, foram implantadas as primeiras instituições universitárias: um curso de direito para preparar os burocratas para o sistema governamental, uma escola de engenharia para preparar os engenheiros para o exército e uma faculdade de medicina (Magalhães, 2000; Griboski, 2018).

Nesse contexto era absolutamente desnecessário qualquer projeto de avaliação institucional, pois era impensável e inaceitável avaliar professores catedráticos, que eram figuras incontestáveis, muitos deles detentores de cargos vitalícios (Ristoff, 1996). As estruturas administrativas e acadêmicas das primeiras instituições foram copiadas da Universidade de Coimbra e de escolas politécnicas francesas e as escolas secundárias, formalizadas no século XVII, na reforma de Benjamim Constant, por exemplo, eram inspiradas no modelo do Liceu de Paris (Ribeiro, 2015; Martins, 2020).

As primeiras instituições universitárias seguiram as estruturas organizacionais europeias, tanto na administração como nos currículos e na nomenclatura. Se um aluno reprovava em uma disciplina, tinha de repetir de ano, mesmo que aprovado nas demais matérias. Nesse contexto, não havia uso de qualquer processo de avaliação e isso poderia, até mesmo, soar como ofensa passível de escárnio e condenação (Dias; Gomes, 2019). Professores e funcionários eram servidores públicos, concursados e quase intocáveis, independente de seus desempenhos, já que, na época, eram considerados superiores, somente pela formação e pelo cargo.

Com a crescente influência norte-americana no Brasil, a partir de 1950, com financiamentos substanciais e a tentativa de modernizar a sociedade brasileira, foram feitas reformas em várias áreas do estado: na educação, na saúde, na economia, na industrialização e no governo, entre outras, agora seguindo o modelo norte-americano (Abrucio, 1997; Finger, 1988a).

2.3 DA CÁTEDRA À REFORMA DE 1968

Na reforma educacional de 1968, o Brasil passa a seguir o modelo norte-americano (Meznek; Alvarez Estrada, 2014). Na educação superior, iniciou-se o abandono do modelo europeu e se adotou aos poucos as estruturas norte-americanas: semestres em vez do ano no calendário, créditos, abolição de algumas disciplinas comuns para todas as formações e a criação de semestres básicos para áreas do saber e os cursos de pós-graduação, especialmente mestrados e doutorados; nesse contexto, começa a surgir a discussão sobre a avaliação de processos (Finger, 1991; Segenreich, 2005).

A antiga rejeição a qualquer tipo de avaliação institucional, de professores e de administrativos, gerou reações furiosas, e, de maneira geral, essa reforma reorganizou as universidades a partir de uma lógica de eficiência e produtividade, o que carrega em si a própria lógica de (re)avaliação (Meznek; Alvarez Estrada, 2014).

Esse processo despertou debates sobre a necessidade de avaliar instituições e docentes para garantir relevância social e retorno sobre o investimento público, já que praticamente as iniciativas eram todas de governo (Hass, 2017).

2.4 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL

2.4.1 A criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a avaliação da pós-graduação

A CAPES nasceu como uma comissão, instituída pelo Decreto 29.741/51, de 11/07/1951, composta por representantes de diferentes órgãos do governo e entidades privadas. A meta da equipe nomeada era o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior do país (Brasil, 2025).

Em 1953 foram concedidas as primeiras bolsas de estudo para a pós-graduação *stricto-sensu*. A partir de 1964, quando a CAPES retornou à administração do Ministério da Educação e Cultura (MEC), é que a oferta de cursos de mestrado e doutorado tem iniciada a sua expansão (Brasil, 2025)

Em 1966, o governo iniciou a elaboração planos de desenvolvimento, como o Programa Estratégico de Governo e o Plano Nacional de Desenvolvimento. Ocorreram as reformas universitária e do ensino fundamental, além da consolidação do regulamento da pós-graduação já em andamento no país, vista em especial no Parecer MEC 977/65. Nesse processo de reformulação do ensino superior e da área de ciência e tecnologia, a CAPES ganhou renovadas atribuições, passando a trabalhar com a qualificação dos professores das universidades brasileiras (Macedo; Araújo, 2022).

Uma das principais funções da Capes é servir como parâmetro para o reconhecimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e para a distribuição de bolsas e auxílios à pesquisa científica (Brasil, 2025).

2.4.2 Provão, PAIUB e Sinaes: avaliação da graduação e das instituições

Nas décadas de 1980 e 1990, a despeito de programas isolados de avaliação, o debate caloroso sobre qualidade da graduação levou à criação do Programa de Avaliação das Instituições Universitárias Brasileiras (Paiub), instituído em 1996, e do Exame Nacional de Cursos (Provão), em 1995. O Paiub, em especial, definiu diretrizes para a autoavaliação das instituições, envolvendo dimensões como gestão, docência e relação com a sociedade, e previa que a Capes era a responsabilidade pela avaliação da pós-graduação; já o Provão tinha característica de avaliação externa realizada quase na totalidade pelo desempenho dos estudantes em avaliação de final de curso (Macedo; Araújo, 2022).

Em rápida digressão, cabe destaque ao que Lima e Mendes (2006) apontam em relação às mudanças legislativas em curso na época, que diminuía o papel do estado em relação à educação superior ou abriam espaço para a iniciativa privada atuar na área, onde a oferta era ainda de domínio massivo do estado.

Em 2004, a Lei 10.861 criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Basicamente, o sistema integra três componentes que deveriam ocorrer a cada ciclo trienal de avaliação:

- autoavaliação institucional, que atribui o conceito institucional (CI);
- avaliação dos cursos, que atribui o conceito de curso (CC);
- desempenho estudantil no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que seguia aos moldes do Provão e atribui o conceito Enade (Brasil, 2004).

Esses indicadores do Sinaes, em conjunto com dados do censo da educação superior, já previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a partir de 2008, passaram a ser utilizados para a criação do conceito preliminar de curso (CPC) e os vários CPCs dos cursos, mais a avaliação da Capes sobre a pós-graduação *stricto sensu*, se existir, formam o chamado índice geral de cursos (IGC).

Para Polidori (2009), essas “adições” ao Sinaes acabaram por desviar o foco da pretensão inicial do Sinaes, que tinha como diferencial o respeito às realidades regionais, prevendo que cada instituição de ensino superior (IES) criasse e gerenciasse uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) para coordenar a autoavaliação, cujos relatórios são encaminhados ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e deveriam nortear o credenciamento institucional e suas renovações periódicas.

A partir do trabalho da CPA, pretendia-se constituir o processo de reflexão coletiva da própria IES, que deveria autoavaliar-se de forma global, a partir de sua própria proposta político-pedagógica e da atuação de seus atores, nesse contexto, e dos impactos que causariam na comunidade, visando a que o resultado dessa reflexão auxiliasse na tomada de decisões mais assertivas com vistas à transformação social. Portanto, a partir das ideias de Freitas (2014), não faria sentido o ranqueamento das IES frente ao propósito inicial do Sinaes.

3 METODOLOGIA

O caminho escolhido para chegar ao objetivo foi a revisão bibliográfica dos temas em questão, abordando dialeticamente os discursos, que têm a visão simultânea do conjunto a ser

estudado e de seus elementos constitutivos, buscando elementos que os liguem aos temas sociais, gerenciais e de qualidade da educação superior.

Este trabalho se classifica, quanto à natureza, como pesquisa aplicada, pois tem foco bem definido nas IES brasileiras, seu contexto e problemática de avaliação institucional, tal qual conceitua Thiollent (2022), que aponta a classificação como eficiente na geração de conhecimento para discussão e aplicação prática.

Quanto aos objetivos da pesquisa, o estudo é exploratório e descritivo, pois buscou-se observar o fenômeno a partir de perspectiva mais ampla e evolutiva para buscar sua compreensão e posicioná-lo frente ao objetivo, o que se alinha com a concepção de Marczyk, DeMatteo e Festinger (2005), que qualifica uma investigação como exploratória quando aprofunda conhecimentos sobre um determinado fenômeno; e descritivo quando tem como finalidade a descrição de um fenômeno, objeto ou população, ou o estabelecimento de relações entre variáveis ou propriedades (Gil, 2022). Exatamente o que se buscou fazer na análise sob a perspectiva social, gerencial e de qualidade.

A pesquisa bibliográfica foi a técnica escolhida para a coleta de dados. Para Marconi e Lakatos (2021) este tipo de método envolve fontes secundárias, materiais já tratados por outros pesquisadores; o que se fez quando foram reunidas não aleatoriamente obras de 1990 em diante (na busca da perspectiva da pesquisa sedimentada e o histórico) e artigos científicos de até cinco anos (estado da arte) sobre o tema de avaliação institucional no ensino superior.

Cruzaram-se essas informações com outras coletadas na legislação, na busca de ampliar a discussão sobre o tema, na perspectiva apontada por Page et al. (2021), quando aborda a revisão sistemática, e triangularam-se essas fontes para análise e síntese buscando o confronto de ideias, de visões e opiniões, justificando a presença de muitas referências bibliográficas até nos resultados.

4 RESULTADOS

Ainda que o número de IES privadas seja maior que o das públicas, no Brasil, e que essa maioria concentre quase 4/5 dos quase 10 milhões de alunos do ensino superior (Inep, 2024), o sistema de educação superior brasileiro ainda recebe financiamento de recursos públicos, visto o Programa Universidade Para Todos (Prouni) e os programas de financiamento estudantil estaduais e federal (Fies, por exemplo). Outros dois pontos importantes são a concentração das atividades de pesquisa científica e a quantidade de docentes, de quase 50% do total nacional, nas instituições federais (Inep, 2024).

Assim, é natural e legítima a demanda social por prestação de contas e garantia de qualidade. A avaliação institucional, nessa perspectiva, funciona quase como um mecanismo de *accountability*, buscando e promovendo transparência e mostrando o destino de recursos públicos (Chiavenato, 2020; Inep, 2022). No espírito do Sinaes, negligenciar o processo de avaliação poderia ser visto como ameaça ao compromisso ético das universidades com a sociedade que as financia (Stukalina, 2014).

Válido ainda lembrar de alguns processos recentes que a sociedade brasileira enfrentou, como a Pandemia da Covid-19, que alterou sobremaneira o modus operandi das avaliações de oferta de instituições e cursos, trazendo o trabalho virtual de avaliadores para todos os cursos e IES e que permaneceu depois do encerramento da pandemia para boa parte

dos cursos, assim como a disponibilização documental também de maneira digital, entre outros efeitos nos custos das avaliações.

Outro ponto, sempre discutível, é a autonomia do Ministério da Educação para alterar as regras da oferta de educação superior na modalidade a distância, em especial para os cursos da área da educação, aumentando a exigência da presencialidade e outros fatores, assim como a implementação curricular, ainda não sedimentada de com pouco histórico de avaliação, das práticas de extensão.

4.1 A AVALIAÇÃO COMO VALIDAÇÃO SOCIAL

No Brasil, onde apenas cerca de 20% da população tem curso universitário concluído, segundo o IBGE (2025), e muitas famílias ainda ganharão o seu primeiro membro “com faculdade”, o trabalho da universidade se torna mais importante ainda. Bundt (2000, p. 21-22) afirma que

para a realidade socioeconômica dos brasileiros, começar um curso superior é uma vitória; terminá-lo é uma glória. [...], pois quando uma pessoa é selecionada para frequentar um curso superior, parece que lhe é dada uma chance de crescimento não só intelectual, mas também social e econômico [...]. Dessa forma, a universidade acaba por interferir no íntimo das pessoas envolvidas, nas suas emoções e principalmente nos seus destinos. Esta constatação de que a universidade tem influência na vida das pessoas merece estar na mente de professores e administradores universitários de todos os níveis, pois eles têm, em mãos, grande papel na condução das vidas dos alunos.

Nessa perspectiva, o processo de avaliação institucional acaba por ter papel mais acentuado, na busca dos pressupostos de desenvolvimento territorial contidos no Sinaes, como já visto no capítulo 2, de fato, não fazendo sentido a comparação de instituições que estão em contextos diferenciados.

Sob o ponto de vista das consequências das notas baixas que podem ser conquistadas por alguma IES, em especial as de localidades onde há vulnerabilidades sociais marcantes e pouca oferta de cursos superiores, deveria tal instituição ser auxiliada pelo MEC e não punida, já que ela passa a ter, naquele local, maior relevância social do que uma IES (com nota baixa ou alta) instalada em local socialmente digno.

Sob estas condições sociais inadequadas, parece que o sistema de avaliação do ensino superior brasileiro, em atividade, não colabora com o processo de validação social buscado por uma sociedade que clama, minimamente, por equidade.

Já em contexto socialmente não vulnerável, aqueles indicadores (CPC, IGC e outros) têm potencial de criar concorrência sadia entre os cursos e as IES, podendo provocar efeitos de validação social positivos para a comunidade.

4.2 A AVALIAÇÃO COMO VALIDAÇÃO GERENCIAL

A gestão universitária contemporânea exige a adoção de instrumentos que permitam o diagnóstico, a correção de rumos e a busca por maior produtividade dos recursos, assim como em qualquer organização (Finger, 1988).

Instituições que ignoram esse processo tendem a replicar práticas desatualizadas, desarticuladas e pouco efetivas. A avaliação passa, portanto, a ser recurso indispensabilíssimo para a boa governança (Martins, 2024; Oliveira, 2018).

O uso de dados e microdados dos sistemas como o Sinaes e do Censo da Educação Superior, entre outros, como insumos estratégicos para o planejamento tem sido cada vez mais comum, conforme demonstrado em algumas universidades federais (Martins, 2024).

Neste ponto, o ranqueamento provocado pelo Sinaes, intencionalmente ou não, colabora para tal visão tecnicista gerencial, mas geralmente não ultrapassa os parâmetros do Sinaes e as limitações do processo de avaliação e de seus participantes, que abordam em pouca profundidade as questões gerenciais mais profundas da IES ou dos cursos, ficando restrita ao cumprimento dos temas explicitados no formulário eletrônico do e-MEC, indo pouco ou nada além disso. É como se o atingimento dos índices fosse algo suficiente.

Então, se de um lado existe a validação gerencial dentro e por meio do Sinaes, tendo os indicadores como grandes objetivos, por outro, ele também limita a estratégia da IES, algo que poderia ser melhor, se consideradas as técnicas de gestão sempre em evolução. Já que o ensino foi “concessionado” à iniciativa privada, por que não avaliar ou limitar esses “concessionários” em níveis de lucratividade ou de retorno sobre o investimento? Geralmente assim funciona nas concessões de serviços públicos, conforme Cardoso (2012). E na educação, por que é diferente?

4.3 A AVALIAÇÃO COMO VALIDAÇÃO DA QUALIDADE

A expansão da educação superior brasileira, especialmente no final do século XX e início do XXI, trouxe um novo questionamento: não basta ter mais quantidades de universidades e cursos, é necessário saber qual a qualidade do que se oferece e estimar até quanto a expansão livre da oferta fará sentido.

Em partes o Sinaes cumpriu esse papel, pois estabeleceu possíveis metas de qualidade para as IES (guardadas nos indicadores, numa visão muito simplista). Mas será que tais metas são ou serão sempre, de fato, sinônimo de qualidade? Como é possível entender a qualidade como igual em bairro da capital do Estado de São Paulo e em São Domingos do Araguaia, no Estado do Pará?

Conceitos como o do Enade, CPC e o IGC têm sido usados como paradigmas de qualidade, assim como os exames de classe profissional (Ristoff, 2011; Brasil, 2022). Por outro lado, a reprovação massiva de egressos em exames profissionais expõe algum descompasso entre a academia e o mundo do trabalho, reforçando a importância de políticas e práticas de avaliação e melhoria contínua e da necessária participação séria e contínua desses órgãos de classe na criação e evolução do Sinaes (Martins, 2020; Prette, 2021).

Apesar de não ser a intenção inicial do Sinaes esse ranqueamento das IES e cursos, que ocorreu quase naturalmente pela competição (inclusive entre as instituições públicas), é importante destacar que algumas IES têm benefícios em função dos conceitos obtidos, como, por exemplo, vantagem na competição mercadológica, maior autonomia, preferência em programas de expansão de vagas e cursos, afrouxamento das verificações in loco e até mais recursos (não sendo o conceito o principal elemento), entre outros.

Nesse caso, é possível dizer que a avaliação está sim orientando a alocação de recursos e incentivando a melhoria contínua. Mas, obviamente, é possível depreender que rankings e avaliações com muitas características homogêneas, como é o Sinaes, podem reforçar

desigualdades e induzir decisões políticas que dão pouca importância aos contextos locais (Depo, 2024).

5 CONCLUSÃO

A avaliação institucional vem evoluindo de um conceito marginal nas primeiras universidades latino-americanas para um instrumento indispensável de legitimidade social, gestão e garantia de qualidade, ainda em transformação.

No Brasil, a criação da Capes e do Sinaes formalizou políticas de avaliação que hoje condicionam o reconhecimento de cursos e até a distribuição de recursos e melhores condições de competição. Em alguns momentos, esse modelo gerencial secundarizou fatores estruturais como condições de trabalho/estudo, salários e contexto sociocultural dos estudantes, prejudicando a capacidade de gerar mudanças efetivas ou que ocupem o potencial da comunidade universitária.

Ao mesmo tempo, a literatura dinâmica sobre a gestão universitária alerta para o esgotamento do modelo gerencial em uso pela maioria das IES e defende a expansão do padrão de avaliação dos indicadores, mas não a sua fixação unilateral e nacional.

Poderia ser uma espécie de selo social, atribuído construtivamente por mais de um ente, que não guarde a lógica simples de ranqueamento e que leve em conta as múltiplas dimensões da educação, como: as condições sociais do entorno; a participação comunitária, inclusive na negociação de alguns indicadores a serem buscados; também a infraestrutura necessária para a comunidade; entre outros. Quem sabe nos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) possa residir a semente do novo modelo, pois algumas IES já os usam em seus programas de extensão e de sustentabilidade, sendo assunto conhecido da maioria.

A evolução e a consolidação de uma cultura de avaliação comprometida com a equidade e com o desenvolvimento institucional e local exige equilíbrio entre regulação, financiamento, autonomia universitária e governança com participação ativa da comunidade. Nesse contexto idealizado e mais amplo, avaliar é bem mais que medir os resultados; é compreender os contextos em que se dá o trabalho com o conhecimento, reconhecer as qualidades e as vulnerabilidades dos impactados e construir coletivamente caminhos para que a universidade tenha condições de cumprir o seu propósito social de desenvolver a sua comunidade.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **A gestão social e a reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: FGV, 1997.

BRASIL. **Capes: história e missão**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e dá outras providências**. Diário Oficial da União: Brasília/DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso: em 15 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação.** Brasília: INEP, 2009.

BUNDT, C. F. C. **Universidade: mudanças e estratégias de ação.** 2000. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

CARDOSO, A. B. C. (et al). Dinâmica dos ajustes contratuais em concessão de rodovias no estado de São Paulo. *Revista de Administração Pública*, v. 46, n. 5, p. 1295-1315, set. 2012.

CHIAVENATO, I. **Administração: teoria, processo e prática.** 5. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2020.

DEPO, G. The role & rule of rankings. *Daedalus*, Spring, 2024. Disponível em: https://www.amacad.org/sites/default/files/publication/downloads/Daedalus_Sp24_23_Depo.pdf. Acesso em: 29 jul. 2025.

DIAS, D. M.; GOMES, M. M. As políticas públicas de educação de jovens e adultos do Brasil Colônia à LDB. *Revista Educação Pública*, v. 19 (26), outubro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/26/as-politicas-publicas-de-educacao-de-jovens-e-adultos-do-brasil-colonia-a-ldb-n-939496>. Acesso em: 01 ago. 2025.

DRUCKER, P. **Introdução à administração.** São Paulo: Pioneira, 1998.

EUROPEAN COMMISSION. **Université du Luxembourg.** Eurydice: Luxemburgo, 2023. Disponível em: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>. Acesso em: 03 ago. 2025.

FINGER, A. P (org.). **Universidade: organização, planejamento e gestão.** Florianópolis: UFSC/CPGA/NUPEAU, 1988.

FINGER, A. P. **Temas para administração universitária.** Florianópolis: UFSC, 1991.

FINGER, M. **Educação e sociedade na América Latina.** São Paulo: Cortez, 1988a.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em: 01 ago. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GRIBOSKI, J. A. **A educação superior e a avaliação institucional: sentidos e contradições.** Campinas: Autores Associados, 2018.

HAAS, C. M. Educação superior no Brasil e os condicionamentos às políticas nacionais: impactos da regulação transnacional na gestão universitária. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 115-132, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733379p.115-132>. Acesso em: 25 jun. 2025.

OLIVEIRA, D. P. R. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas**. 30. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

PADILLA, G. A. First three universities in the Americas. *Latino Book Review* (s.n.) 2017.

PAGE, M. J.; MOHER, D.; BOSSUYT, P. M.; BOUTRON, I.; HOFFMANN, T. C.; MULROW, C. D. et al. PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *The BMJ*, v. 372, n. 160, march, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>. Acesso em: 01 jul. 2022.

POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 439-452, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000200009>. Acesso em: 23 jul. 2025.

PRETTE, Z. A. P. **Educação superior e relevância social: desafios contemporâneos**. Brasília: Capes, 2021.

RISTOFF, D. I. **Avaliação institucional e o desafio da universidade diante do novo século**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1996.

RISTOFF, D. I. **O novo mapa do ensino superior: uma análise da expansão das universidades federais no Brasil**. Brasília: MEC/INEP, 2011.

ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. C. M.; BORGES, R. M. As Armadilhas do Discurso sobre a Avaliação da Educação Superior. *Educação & Realidade*, v. 43, n. 4, p. 1429–1450, out. 2018.

SEGENREICH, Sandra C. M. **A avaliação institucional como processo formativo**. Campinas: Papirus, 2005.

SORDI, M. R. L.; OLIVEIRA, S. B.; ALMEIDA, L. C. Avaliação externa e avaliação institucional: embates e diálogos para construção da qualidade social. *Cadernos CEDES*, v. 43, n. 121, p. 77-89, 2023.

STUKALINA, Yelena. Strategic management of higher education institutions: modern challenges and responses. *Journal of Business Management*, v. 7, n. 1, p. 45-55, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2022.