



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Lourdes Maria Rodrigues Cavalcanti

**Autoavaliação Institucional: significados e efeitos sobre as políticas
educacionais na Universidade Federal da Paraíba**

JOÃO PESSOA

2024

LOURDES MARIA RODRIGUES CAVALCANTI

**Autoavaliação Institucional: significados e efeitos sobre as políticas
educacionais na Universidade Federal da Paraíba**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças
Gonçalves Vieira Guerra

JOÃO PESSOA

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C376a Cavalcanti, Lourdes Maria Rodrigues.

Autoavaliação institucional : significados e efeitos sobre as políticas educacionais na Universidade Federal da Paraíba / Lourdes Maria Rodrigues Cavalcanti. - João Pessoa, 2024.

465 f. : il.

Orientação: Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra.

Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Autoavaliação institucional. 2. SINAES. 3. 5w2h. 4. UFPB. 5. Políticas educacionais. I. Guerra, Maria das Graças Gonçalves Vieira. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.014.5(043)

LOURDES MARIA RODRIGUES CAVALCANTI

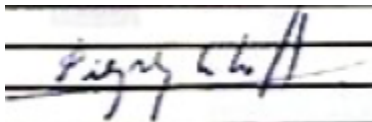
Autoavaliação Institucional: significados e efeitos sobre as políticas educacionais na
Universidade Federal da Paraíba

Aprovado em: 15 / 08 / 2024.

BANCA EXAMINADORA



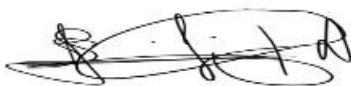
Profa. Dr^a Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra
Orientadora (UFPB)



Prof. Dr. Dilvo Ilvo Ristoff
Membro Externo à UFPB (UFS)



Prof. Dr. Nilton César Lima
Membro Externo à UFPB(UFU)



Prof. Dr. Guido Lemos de Souza Filho
Membro Externo ao PPGE (PPGI/UFPB)



Prof. Dr. Marcus Quintanilha da Silva
Membro Interno (UFPB)



Prof. Dr. Marlecio Maknamara da Silva Cunha
Membro Interno (UFPB)

*Ao meu pai, Francisco Rodrigues Dantas, "in
memoriam",
à minha mãe, Maria de Lourdes Rodrigues,
à minha irmã Lúcia de Fátima Rodrigues Sanbuichi, e
ao meu esposo Marcos Perazzo Tavares Cavalcanti,
"in memoriam", dedico.*

Agradecimentos

Antoine de Saint-Exupéry dizia que as pessoas que passam por nós, *‘não vão sós, não nos deixam sós; deixam um pouco de si, levam um pouco de nós’* e é neste sentido que aqui expresso os meus mais sinceros agradecimentos aos que têm me acompanhado na jornada acadêmica extemporânea, deixando, em mim, a marca indelével de seus legados, princípios e atitudes.

À minha irmã, Lúcia Rodrigues Sanbuichi, um agradecimento especial, carregado de gratidão, reconhecimento e amor, pela alegria, carinho, incentivo, generosidade, por sempre se fazer presente, mesmo morando a 1.200 Km de distância. Não tenho palavras que sejam capazes de expressar o quanto você representa para mim! Você é luz, acolhimento, segurança e amor, em minha vida! A minha vitória é sua também!

À minha mãe, Maria de Lourdes Rodrigues, que, mesmo com o avanço da Doença de Alzheimer, continua a ser a pessoa mais importante da minha vida, pela educação primorosa que me proporcionou, pelo seu amor incondicional, amor que não se mede, amor de mãe!

À minha prima, Maria Musa Araújo, e ao seu esposo, Paulo Andrade, pelo companheirismo, motivação e estímulo, por estarem sempre por perto, me dando a mão, ouvindo meus desabafos, apoiando-me emocionalmente, de forma incondicional. Eu não teria conseguido se não fossem vocês dois! Obrigada, de coração!

À minha Professora Orientadora, Dra. Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra, agradeço a dedicação, acolhimento, competência e atenção com que tem me assistido, desde sempre. A firmeza, seriedade, compromisso e profissionalismo com que se conduz, são o seu diferencial e a sua marca registrada, que agregou força, confiança e motivação para que eu seguisse confiante, vislumbrando – e sendo bem-sucedida – uma jornada acadêmica exitosa. Uma Orientadora que estende e constrói pontes, ao invés de muros, cuja generosidade não tem limites, e, ao mesmo tempo, exige que tenhamos a capacidade de nos superarmos, de forma que isto foi o que me fez progredir como pesquisadora. Que honra ser sua Orientanda e parceira acadêmica!

Ao Prof. Dr. Dilvo Ilvo Ristoff, pelo compromisso demonstrado ao longo de sua brilhante trajetória de Educador, merecendo destaque sua participação na elaboração de políticas de avaliação destinadas ao ensino superior, além de ter sido um dos teóricos e criadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); inquieto, participou da Comissão que criou a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), sendo seu primeiro Reitor. A UFFS legitimou-se como instituição pública, estando fortemente ligada aos movimentos sociais da Mesorregião Grande Fronteira do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e entornos, de cuja organização é, em grande medida, resultado. Meu agradecimento especial pela atenção com que sempre tem me tratado, desde que tive a honra de assistir uma de suas palestras, na UFPB, no ano de 2018, pela generosidade em ter prefaciado um de nossos livros, pelo incentivo de sempre e por ser exemplo de Educador e pesquisador engajado na busca incessante pela democratização de acesso ao ensino superior. Você é luz, inspiração credibilidade e sempre será referência em Avaliação da Educação Superior!

Ao renomado Pesquisador Prof. Dr. Guido Lemos de Souza Filho, por ser exemplo de resiliência, competência, generosidade e lealdade ao ideal de uma universidade pública de qualidade e progressista, por ser incansável na busca por tecnologias de inclusão digital, beneficiando, com suas pesquisas e patentes, milhares de pessoas. Você é inspiração e exemplo a ser seguido!

Aos Professores e Professoras do PPGE/CE/UFPB – Doutorado, por terem me proporcionado novos conhecimentos e pelas aulas especiais *online*, durante a pandemia. A competência, domínio e as provocações acadêmicas de vocês foram uma grande motivação para mim e fator de aquisição de novos saberes!

Ao Diretor do CI/UFPB, onde atuo, Prof. Dr. Lucídio dos Anjos Formiga Cabral, e ao Vice-Diretor, Prof. Dr. Tiago Maritan Ugolino de Araújo, ambos pesquisadores renomados em suas áreas de atuação, com relevantes serviços prestados à UFPB e à sociedade, através de suas pesquisas inovadoras, um agradecimento especial pelo incentivo, motivação e por terem me dado a oportunidade de realizar este Doutorado.

O sonho da busca de uma educação superior inclusiva e com qualidade, há de continuar enquanto tivermos como imagem de futuro, uma nação soberana, democrática, inclusiva, emancipatória e capaz de contribuir com a melhoria da qualidade de vida para todos.

Dilvo Ristoff

RESUMO

O **objetivo** desta tese foi identificar os significados provenientes dos resultados dos Relatórios de Autoavaliação Institucional, relativos aos anos de 2021, 2022 e 2023, emitidos pela Comissão Própria de Avaliação da UFPB, conforme os critérios do Instrumento de Avaliação Institucional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e que efeitos favoreceram o avanço das políticas educacionais conduzidas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tais Relatórios constituíram a amostra desta pesquisa. Foram utilizados, como fontes primárias, os documentos institucionais (Plano de Desenvolvimento Institucional para o quinquênio 2019/2022 e o Relatório de Gestão Institucional referente ao ano de 2023), bem como aqueles referentes à legislação vigente, específica do Instrumento de Avaliação Institucional do SINAES, Leis e regulações intrínsecas à avaliação da educação superior, entre outros. Foi pesquisa do tipo qualitativa, de natureza aplicada, descritiva, quanto aos objetivos, com estratégia bibliográfico-documental, caracterizada como análise documental, utilizando-se, para o tratamento dos dados, o *software* IRaMuTeq – a partir de Salviati (2017) – como suporte ao processamento dos dados para realização de análises textuais, análise de Reinert, Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente e Nuvem de Palavras. Como resultados desta pesquisa, destacam-se: em relação ao PDI UFPB/2019/2023, constatou-se a necessidade de se implementar ações voltadas à construção de uma cultura de planejamento institucional. Foram elaborados os seguintes Planos 5w2h, conforme respectivos Relatórios de Autoavaliação Institucional: i) Relatório de Autoavaliação Institucional do ano de 2021, Eixo III – Políticas Acadêmicas – orientado ao desenvolvimento de ações visando mitigar a dificuldade de comunicação, da UFPB com as comunidades interna e externa; ii) Relatório de Autoavaliação Institucional, do ano de 2022, Eixo II – Desenvolvimento Institucional – os dados disponíveis foram insuficientes para a realização de análises; entretanto, em relação ao Eixo IV – Políticas de Gestão, foi sugerido um Plano 5w2h visando o desenvolvimento de ações orientadas ao estabelecimento de metas mensuráveis, através de indicadores de desempenho institucionalizados. O Plano 5w2h - aplicado aos Indicadores "Política de Capacitação Docente" e "Política de Capacitação Técnico Administrativo", do Eixo IV – Políticas de Gestão, sugeriu a mesma ação, para ambos os indicadores: institucionalizar a internacionalização da política de capacitação, para os dois

segmentos; iii) Relatório de Autoavaliação Institucional de 2023, **Eixo V – Infraestrutura**: o Plano 5w2h propôs ações a serem desenvolvidas pela Superintendência de Infraestrutura e pela Pró-Reitoria de Planejamento da UFPB. Quanto aos significados dos Relatórios de Autoavaliação Institucional, enquanto aprendizado institucional, constatou-se progresso em relação ao planejamento organizacional, uma vez que a CPA/UFPB aprimorou os Instrumentos de Autoavaliação Institucional, no período pesquisado. Como efeitos, foram constatados, através da análise do Relatório de Gestão Institucional de 2023, objetividade e transparência relativos à gestão de Riscos, Governança, Estratégia e Desempenho Institucionais, e referentes às Gestões Orçamentária, Financeira e Contábil da UFPB. Ademais, os planos 5w2h adequam-se aos ajustes políticos, acadêmicos e de gestão, necessários à melhoria dos indicadores do SINAES, que se fizerem necessários para a melhoria do ensino, da pesquisa e da extensão, no âmbito da UFPB.

Palavras-Chave: Avaliação da Educação Superior; SINAES; Autoavaliação Institucional; 5w2h; UFPB.

ABSTRACT

The objective of this thesis was to identify the meanings arising from the results of the Institutional Self-Assessment Reports, relating to the years 2021, 2022 and 2023, issued by the UFPB's own Assessment Committee, according to the criteria of the Institutional Assessment Instrument of the National Higher Education Assessment System (SINAES), and what effects favored the advancement of educational policies conducted by the Federal University of Paraíba (UFPB). Such Reports constituted the sample of this research. Institutional documents were used as primary sources (Institutional Development Plan for the five-year period 2019/2022 and the Institutional Management Report for the year 2023), as well as those referring to current legislation, specific to the SINAES Institutional Assessment Instrument, Laws and regulations intrinsic to the evaluation of higher education, among others. It was qualitative research, of an applied, descriptive nature, in terms of objectives, with a bibliographic-documentary strategy, characterized as documentary analysis, using, for data processing, the IRaMuTeq software – based on Salviati (2017) – as support for data processing to perform textual analysis, Reinert analysis, Descent Hierarchical Classification Dendrogram and Word Cloud. The results of this research stand out: in relation to the PDI UFPB/2019/2023, the need to implement actions aimed at building a culture of institutional planning was noted. The following 5w2h Plans were prepared, according to the respective Institutional Self-Assessment Reports: i) Institutional Self-Assessment Report for the year 2021, Axis III – Academic Policies – aiming to develop actions aimed at mitigating communication difficulties between UFPB and internal and external communities; ii) Institutional Self-Assessment Report, for the year 2022, Axis II – Institutional Development – the available data was insufficient to carry out analyses; however, in relation to Axis IV – Management Policies, a 5w2h Plan was suggested aiming at the development of actions aimed at establishing measurable goals, through institutionalized performance indicators. The 5w2h Plan - applied to the Indicators "Teacher Training Policy" and "Administrative Technical Training Policy", from Axis IV – Management Policies, suggested the same action, for both indicators: institutionalize the internationalization of training policy, for both segments; iii) 2023 Institutional Self-Assessment Report, Axis V – Infrastructure: the 5w2h Plan proposed actions to be developed by the Infrastructure Superintendence and the UFPB Dean of Planning. Regarding the meanings of the Institutional Self-Assessment Reports, as institutional

learning, progress was noted in relation to organizational planning, as the CPA/UFPB improved the Institutional Self-Assessment Instruments during the period researched. As effects, through the analysis of the 2023 Institutional Management Report, it was found that objectivity and transparency relating to Risk Management, Governance, Strategy and Institutional Performance, and relating to UFPB's Budgetary, Financial and Accounting Management. Furthermore, 5w2h plans are suitable to the political, academic and management adjustments necessary to improve SINAES indicators, which are necessary to improve teaching, research and extension, within the scope of UFPB.

Keywords: Evaluation of Higher Education; SINAES; Institutional Self-assessment; 5w2h; UFPB.

RESUMEN

El objetivo de esta tesis fue identificar los significados que se desprenden de los resultados de los Informes de Autoevaluación Institucional, correspondientes a los años 2021, 2022 y 2023, emitido por el propio Comité de Evaluación de la UFPB, según los criterios del Instrumento de Evaluación Institucional del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), y qué efectos favorecieron el avance de las políticas educativas adoptadas por la Universidad Federal de Paraíba (UFPB). Dichos Informes constituyeron la muestra de esta investigación. Se utilizaron como fuentes primarias documentos institucionales (Plan de Desarrollo Institucional para el quinquenio 2019/2022 y el Informe de Gestión Institucional del año 2023), así como los referentes a la legislación vigente, específicos del Instrumento de Evaluación Institucional del SINAES, Leyes y reglamentos intrínsecos a la evaluación de la educación superior, entre otros. Se trató de una investigación cualitativa, de carácter aplicado, descriptivo, en cuanto a objetivos, con estrategia bibliográfico-documental, caracterizada como análisis documental, utilizando, para el procesamiento de datos, el software IRaMuTeq – basado en Salvati (2017) - como soporte al procesamiento de datos para realizar análisis textual, análisis Reinert, Dendrograma de Clasificación Jerárquica de Descenso y Word Cloud. Se destacan los resultados de esta investigación: en relación al PDI UFPB/2019/2023, se constató la necesidad de implementar acciones orientadas a la construcción de una cultura de planificación institucional. Se elaboraron los siguientes Planes 5w2h, de acuerdo con los respectivos Informes de Autoevaluación Institucional: i) Informe de Autoevaluación Institucional del año 2021, Eje III – Políticas Académicas – orientado a desarrollar acciones encaminadas a mitigar la dificultad de comunicación entre la UFPB y la comunidades internas y externas; ii) Informe de Autoevaluación Institucional, correspondiente al año 2022, Eje II – Desarrollo Institucional – los datos disponibles fueron insuficientes para realizar análisis; sin embargo, en relación al Eje IV – Políticas de Gestión, se sugirió un Plan 5w2h orientado al desarrollo de acciones encaminadas a establecer metas medibles, a través de indicadores de desempeño institucionalizados. El Plan 5w2h - aplicado a los Indicadores "Política de Formación Docente" y "Política de Formación Técnica Administrativa", del Eje IV – Políticas de Gestión, sugirió la misma acción, para ambos indicadores: institucionalizar la internacionalización de la política de formación, para dos segmentos; iii) Informe de

Autoevaluación Institucional 2023, Eje V – Infraestructura: el Plan 5w2h propuso acciones a ser desarrolladas por la Superintendencia de Infraestructura y el Decano de Planificación de la UFPB. En cuanto a los significados de los Informes de Autoevaluación Institucional, como aprendizaje institucional, se encontraron avances en relación a la planificación organizacional, ya que la CPA/UFPB mejoró los Instrumentos de Autoevaluación Institucional en el período investigado. Como efectos, a través del análisis del Informe de Gestión Institucional 2023, se verificó la objetividad y la transparencia en cuanto a la gestión de Riesgos, Gobernanza, Estrategia y Desempeño Institucional, y en cuanto a la Gestión Presupuestaria, Financiera y Contable de la UFPB. Además, los planes 5w2h son adecuados a los ajustes políticos, académicos y de gestión necesarios para mejorar los indicadores del SINAES, necesarios para mejorar la enseñanza, la investigación y la extensión, en el ámbito de la UFPB.

Palabras-clave: Evaluación de la Educación Superior; SINAES; Autoevaluación Institucional; 5w2h; UFPB.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Indicadores da Meta 12 do PNE 2014-2024.....	37
Figura 2 -	Estrutura da Pesquisa	40
Figura 3 -	Espiral de análise dos dados qualitativos.....	50
Figura 4 -	Critérios para a análise documental.....	51
Figura 5 -	Objeto epistêmico próprio da Educação, segundo o Modelo da “Ciência da Educação”, proposto por Röhr	57
Figura 6 -	Ciclo das fases de análises dos dados qualitativos.....	65
Figura 7 -	Elementos da Análise <i>SWOT</i>	68
Figura 8 -	A Pêntade de Burke.....	70
Figura 9 -	Estrutura do Plano 5w2h.....	71
Figura 10 -	Fases da Análise de Conteúdo de Bardin	75
Figura 11 -	Equivalência de nomenclaturas entre os <i>softwares</i> Alceste e Iramuteq, segundo Salviati (2017).....	78
Figura 12 -	A lógica <i>input-output</i> nas Políticas Públicas, segundo David Easton (1957).....	85
Figura 13 -	O Problema Público.....	85
Figura 14 -	Ciclo das Políticas Públicas	92
Figura 15 -	Estatísticas textuais do " <i>Corpus</i> textual 1 – PAIUB".....	138
Figura 16 -	Análise de Reinert do " <i>Corpus</i> textual 1 – PAIUB".....	139
Figura 17 -	Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente, do " <i>Corpus</i> textual 1 – PAIUB".....	140
Figura 18 -	Nuvem de Palavras relativa ao " <i>Corpus</i> Textual 1 – PAIUB".....	141
Figura 19 -	Estatísticas textuais do " <i>Corpus</i> textual 2 – Aval Ed Sup".....	151
Figura 20 -	Análise de Reinert do " <i>Corpus</i> textual 2 – Aval Ed Sup".....	152
Figura 21 -	Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente, " <i>Corpus</i> textual 2 – Aval Ed Sup".....	153
Figura 22 -	Nuvem de Palavras do " <i>Corpus</i> textual 2 – Aval Ed Sup".....	154
Figura 23 -	Axiomas referentes à Avaliação da Educação Superior, propostos por Dias Sobrinho.....	161
Figura 24 -	Componentes do SINAES.....	169

Figura 25 -	Concepção, estrutura e instrumentalização do SINAES.....	177
Figura 26 -	Relações entre o marco normativo, o processo de avaliação e o processo de regulação, da Educação Superior, no Brasil, a partir do SINAES.....	178
Figura 27 -	Etapas para a elaboração do PDI.....	195
Figura 28 -	Estatísticas textuais do "Corpus textual 3 – PDI SciELO ".....	210
Figura 29 -	Nuvem de palavras do "Corpus textual 3 – PDI SciELO ".....	211
Figura 30 -	Estatísticas textuais do "Corpus textual 4 – PDI CAPES".....	216
Figura 31 -	Análise de Reinert do "Corpus textual 4 – PDI CAPES".....	217
Figura 32 -	Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente, do "Corpus textual 4 – PDI CAPES".....	218
Figura 33 -	Nuvem de palavras do "Corpus textual 4 – PDI CAPES".....	219
Figura 34 -	Estatísticas textuais do "Corpus textual 5 – PDI BDTD".....	223
Figura 35 -	Análise de Reinert do "Corpus textual 5 – PDI BDTD".....	224
Figura 36 -	Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente, do "Corpus textual 5 – PDI BDTD".....	224
Figura 37 -	Nuvem de Palavras do "Corpus textual 5 – PDI BDTD".....	225
Figura 38 -	Características principais da Avaliação Institucional, segundo Dias Sobrinho.....	229
Figura 39 -	Dimensões da Avaliação Institucional, estabelecidas pelo Art. 3º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.....	232
Figura 40 -	Roteiro para realização do processo de Autoavaliação Institucional.....	246
Figura 41 -	Condições prévias para o processo de Autoavaliação Institucional, segundo Dias Sobrinho.....	250
Figura 42 -	Estatísticas textuais do "Corpus textual 6 – Autoavaliação Institucional - SciELO ".....	255
Figura 43 -	Nuvem de palavras do "Corpus textual 6 – Autoavaliação Institucional SciELO ".....	256
Figura 44 -	Estatísticas textuais do "Corpus textual 7 – Autoavaliação Institucional - CAPES ".....	261
Figura 45 -	Nuvem de palavras do "Corpus textual 7 - Autoavaliação Institucional - CAPES ".....	262

Figura 46 - Estatísticas textuais do " <i>Corpus</i> textual 8 – Autoavaliação Institucional - BDTD ".....	270
Figura 47 - Nuvem de palavras do " <i>Corpus</i> textual 8 – Autoavaliação Institucional - BDTD ".....	271
Figura 48 - Marcos históricos da UFPB, a partir do ano de 1955.....	274
Figura 49 - Modelo de Negócio da UFPB.....	275
Figura 50 - Estrutura organizacional da UFPB.....	278
Figura 51 - Estrutura de Governança da UFPB.....	280
Figura 52 - Escala de Probabilidade e Impacto de Risco.....	284
Figura 53 - Esquema dos tipos de tratamento de riscos.....	284

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa, segundo o tipo de organização acadêmica, referente ao ano de 2022.....	113
Tabela 2 -	Número de Instituições de Educação Superior, por organização acadêmica, segundo a categoria administrativa – 2022.....	156
Tabela 3 -	Número de Matrículas, na Graduação, por categoria administrativa, segundo a organização acadêmica, no Brasil, referentes ao ano de 2022.....	157
Tabela 4 -	Taxas de evasão e retenção dos cursos de graduação, modalidade presencial e modalidade EaD, nos anos de 2022 e 2023.....	400
Tabela 5 -	Ensino de Pós-Graduação na UFPB, no período 2022-2023.....	402
Tabela 6 -	Bolsas e outros dados sobre a Pós-Graduação da UFPB, no período de 2022 a 2023.....	403
Tabela 7 -	Síntese das atividades de Extensão, no período 2022-2023.....	405
Tabela 8 -	Número de discentes assistidos, por tipo de auxílio, referente ao período de 2022 a 2023.....	405
Tabela 9 -	Bolsas e acordos/convênios celebrados com instituições estrangeiras, no período de 2022 a 2023.....	407
Tabela 10 -	Biblioteca Central: projeções constantes no PDI/UFPB 2019-2023 e valores alcançados, no ano de 2023.....	408
Tabela 11 -	Integração com a sociedade: INOVA – valores projetados e valores alcançados.....	409
Tabela 12 -	Composição da Força de Trabalho da UFPB, por faixa etária, em 2023.....	410
Tabela 13 -	Distribuição dos servidores da UFPB, por titulação, em 2023.....	411

Tabela 14 -	Detalhamento da despesa com pessoal da UFPB, no período de 2019 a 2023.....	411
Tabela 15 -	Valores projetados e alcançados, em relação aos objetivos de qualificar e capacitar os servidores da UFPB, em áreas estratégicas, no período de 2022 a 2023.....	412
Tabela 16 -	Processos licitatórios realizados na UFPB, por UASG, em 2023.....	413
Tabela 17 -	Valores licitados na UFPB, por UASG, em 2023.....	414
Tabela 18 -	Espaços físicos, pertencentes à UFPB, cedidos à terceiros, através de Cessão de Uso e Autorizações de Uso, no ano de 2023.....	416
Tabela 19 -	Itens de Investimento de Capital, em 2023.....	417
Tabela 20 -	Itens de Capital, por Natureza da Despesa Detalhada, no exercício de 2023.....	417
Tabela 21 -	Quantidade e valor, dos Imóveis de propriedade da UFPB, exercício de 2022.....	418
Tabela 22 -	Recursos aplicados em TIC, em 2023.....	420
Tabela 23 -	Base do Modelo de Governança de TIC da UFPB.....	420
Tabela 24 -	Execução do Orçamento das Principais Ações Orçamentárias – 2023.....	423
Tabela 25 -	Resumo do Balanço Patrimonial da UFPB , no período de 2022 e 2023.....	424
Tabela 26 -	Receitas Orçamentárias da UFPB, no ano de 2023.....	426
Tabela 27 -	Despesas Orçamentárias relativas ao exercício de 2023.....	427
Tabela 28 -	Restos a Pagar não Processados, por ano de inscrição.....	428
Tabela 29 -	Variação Patrimonial da UFPB, no exercício de 2023.....	429

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Componentes das arenas políticas do Estado.....	59
Quadro 2 -	Etapas do Plano 5w2h.....	72
Quadro 3 -	Atores das Políticas Públicas.....	88
Quadro 4 -	Parâmetros para avaliação do Ciclo de Políticas Públicas.....	97
Quadro 5 -	Marcos Regulatórios, a partir da década de 1980, destinados à Avaliação da Educação Superior no Brasil.....	103
Quadro 6 -	Políticas de regulação da Educação Superior, no Brasil: do PARU ao PAIUB.....	129
Quadro 7 -	Síntese comparativa entre os documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB.....	131
Quadro 8 -	Estrutura teórica e metodológica do PAIUB.....	135
Quadro 9 -	Número de Instituições de Ensino Superior, no Brasil, por tipo de organização e natureza administrativa, no ano de 1998.....	136
Quadro 10 -	Referências bibliográficas de textos e/ou segmentos de textos integrantes do "Corpus textual 1 – PAIUB".....	137
Quadro 11 -	Aspectos políticos, éticos e técnicos da construção do campo teórico da avaliação da educação superior, segundo Dias Sobrinho	147
Quadro 12 -	Referências bibliográficas de textos e/ou segmentos de textos integrantes do "Corpus textual 2 – Aval Ed Sup".....	149
Quadro 13 -	Legislação específica e complementar, relativa à Avaliação da Educação Superior, no Brasil, a partir do SINAES	183
Quadro 14 -	Ferramentas de Planejamento e Gestão Estratégica, definidas pelo ForPLad, no ano de 2017.....	194
Quadro 15 -	Documentos de Referência para o embasamento do planejamento visando a gestão por resultados, no âmbito das organizações da APF.....	196
Quadro 16 -	Indicadores e descritores do PPA 2020-2023.....	199
Quadro 17 -	Artigos científicos sobre o tema “PDI” localizados na base de dados SciELO.....	209

Quadro 18 -	Quantitativo de Dissertações e de Teses, sobre o tema “PDI e avaliação institucional externa IFES” conforme dados obtidos em consulta à base de dados da CAPES, no período de 2012 a 2021.....	212
Quadro 19 -	Dissertações e Teses sobre o tema “PDI e avaliação institucional externa IFES”, em consulta à base de dados da CAPES, no período de 2012 a 2021.....	213
Quadro 20 -	Quantitativo de Dissertações e de Teses, sobre o tema “PDI e avaliação institucional, IFES”, em consulta à base de dados da BDTD, no período de 2012 a 2021.....	220
Quadro 21 -	Dissertações sobre o tema “PDI e avaliação institucional externa IFES” conforme dados obtidos em consulta à base de dados da BDTD, no período de 2012 a 2021.....	221
Quadro 22 -	Artigos científicos sobre o tema “Autoavaliação Institucional” localizados na base de dados SciELO, relativos ao período de 2018 a 2022.....	252
Quadro 23 -	Publicações sobre o tema "Autoavaliação Institucional" localizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, relativos ao período de 2018 a 2022.....	258
Quadro 24 -	Quantitativo de publicações sobre o tema "Autoavaliação Institucional" localizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, relativas ao período de 2018 a 2022.....	260
Quadro 25 -	Quantitativo de Dissertações e Teses sobre o tema “Autoavaliação Institucional”, resultante de consulta à base de dados da BDTD, referente ao período de 2018 a 2022.....	265
Quadro 26 -	Publicações sobre o tema "Autoavaliação Institucional" localizadas no Banco de Teses e Dissertações da BDTD, relativos ao período de 2018 a 2022.....	266
Quadro 27 -	Publicações sobre o tema "Autoavaliação Institucional" localizadas no Banco de Teses e Dissertações da BDTD, relativos ao período de 2018 a 2022, na área de concentração "Educação".....	269

Quadro 28 -	Atos Regulatórios de Credenciamento e Recredenciamento Institucional da UFPB.....	276
Quadro 29 -	Histórico de Índices da UFPB, no período de 2007 a 2022.....	277
Quadro 30 -	Documentos de referência utilizados na elaboração do PDI-UFPB 2019/2023.....	281
Quadro 31 -	Mapa de Risco – PDI UFPB 2019/2023.....	285
Quadro 32 -	Relatórios de Autoavaliação Institucional da UFPB, por ano e eixo(s) avaliado(s).....	291
Quadro 33 -	Resultado da Autoavaliação do Eixo III – Políticas Acadêmicas aplicada ao segmento discente da UFPB.....	295
Quadro 34 -	Resultado da Autoavaliação do Eixo III – Políticas Acadêmicas aplicada ao segmento docente da UFPB.....	300
Quadro 35 -	Análise <i>SWOT</i> aplicada ao Relatórios de Autoavaliação Institucional de 2021 – Eixo III – Políticas Estudantis.....	304
Quadro 36 -	Plano 5w2h para o Eixo III – Políticas Acadêmicas: Relatório de Autoavaliação Institucional da UFPB, ano de 2021.....	308
Quadro 37 -	Resultado da Autoavaliação do Eixo IV – Políticas de Gestão.....	321
Quadro 38 -	Análise <i>SWOT</i> aplicada ao Relatório de Autoavaliação Institucional de 2022 – Eixo IV – Políticas de Gestão.....	326
Quadro 39 -	Plano 5w2h para o Eixo IV – Políticas de Gestão: Relatório de Autoavaliação Institucional da UFPB, ano de 2022.....	328
Quadro 40 -	Resultado da Autoavaliação do Eixo IV – Políticas de Gestão, Indicador "Política de Capacitação Docente".....	332
Quadro 41 -	Análise <i>SWOT</i> aplicada ao Relatório de Autoavaliação Institucional de 2022 – Indicador "Políticas de Capacitação Docente" do Eixo IV – Políticas de Gestão.....	333
Quadro 42 -	Plano 5W2H Plano 5w2h aplicado ao Indicador "Política de Capacitação Docente" do Eixo IV – Políticas de Gestão.....	334
Quadro 43 -	Resultado da Autoavaliação do Eixo IV – Políticas de Gestão, Indicador "Política de Capacitação Técnico-Administrativo".....	337

Quadro 44 -	Análise <i>SWOT</i> aplicada ao Relatório de Autoavaliação Institucional de 2022 – Indicador "Políticas de Capacitação Técnico Administrativo" do Eixo IV – Políticas de Gestão.....	338
Quadro 45 -	Plano 5W2H Plano 5w2h aplicado ao Indicador "Política de Capacitação Técnico Administrativo" do Eixo IV – Políticas de Gestão.....	339
Quadro 46 -	Resultado da Autoavaliação do Eixo V – Infraestrutura.....	343
Quadro 47 -	Análise <i>SWOT</i> aplicada ao Relatório de Autoavaliação Institucional de 2023 – Eixo V – Infraestrutura.....	360
Quadro 48 -	Plano 5w2h para o Eixo V – Infraestrutura: Relatório de Autoavaliação Institucional da UFPB, ano de 2023.....	373
Quadro 49 -	Percentual de respondentes, por segmento, aos Relatórios de Autoavaliação Institucional da UFPB, relativos aos anos de 2021, 2022 e 2023.....	392

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Percentual de Instituições de Educação Superior, por categoria administrativa – 2022.....	156
Gráfico 2 -	Matrículas, na Graduação, por categoria administrativa, segundo a organização acadêmica, no Brasil, referentes ao ano de 2022.....	158
Gráfico 3 -	Discentes que responderam à Autoavaliação do Eixo III – Políticas Estudantis, por Centro.....	297
Gráfico 4 -	Discentes que responderam à Autoavaliação do Eixo III – Políticas Estudantis, por período letivo.....	298
Gráfico 5 -	Docentes que responderam à Autoavaliação do Eixo III – Políticas Estudantis, por Centro.....	303
Gráfico 6 -	Docentes que responderam à Autoavaliação do Eixo III – Políticas Estudantis, por tempo de serviço na UFPB.....	303
Gráfico 7 -	Percentual de discentes, por Centro, que responderam ao Instrumento de Autoavaliação Institucional do Eixo IV – Políticas de Gestão.....	324
Gráfico 8 -	Percentual de docentes, por tempo de serviço, que responderam ao Instrumento de Autoavaliação Institucional do Eixo IV – Políticas de Gestão.....	325
Gráfico 9 -	Percentual de docentes, por Centro de Ensino, que responderam ao Instrumento de Autoavaliação Institucional do Eixo V – Infraestrutura.....	342
Gráfico 10 -	Percentual de discentes, por Centro de Ensino, que responderam ao Instrumento de Autoavaliação Institucional do Eixo V – Infraestrutura.....	343
Gráfico 11 -	Percentual de respondentes, por segmento, aos Relatórios de Autoavaliação Institucional da UFPB, relativos aos anos de 2021, 2022 e 2023.....	393
Gráfico 12 -	Riscos materializados, por categoria de risco.....	397
Gráfico 13 -	Percentual de execução dos indicadores do PDI em 2022.....	399
Gráfico 14 -	Citações e publicações da UFPB, no período de 2017 a 2023...	404

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ACI	Assessoria de Comunicação Internacional
ACO	Avaliação das Condições de Oferta
AFC	Análise Fatorial de Correspondência
AI	Avaliação Institucional
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
APF	Administração Pública Federal
AUDIN	Auditoria Interna
BASIs	Banco de Dados de Avaliadores
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BNI	Banco Nacional de Itens
BSC	<i>Balanced Scorecard Card</i>
CAAE/PRAPE/ UFPB	Conselho de Acompanhamento da Assistência Estudantil da Pró-Reitoria de Assistência e Promoção Estudantil da UFPB
CAAPG/PRPG/ UFPB	Coordenação Geral de Acompanhamento dos Programas e Cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da PRPG/UFPB
CAP	Custos Atribuíveis à Pessoal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAVN	Colégio Agrícola Vidal de Negreiros
CB	Condições Boas
CBIOTEC	Centro de Biotecnologia
CC	Custos Controláveis
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCAE	Centro de Ciências Aplicadas e Educação
CCEN	Centro de Ciências Exatas e da Natureza
CCF	Coordenação de Contabilidade e Finanças

CCHLA	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CCHSA	Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias
CCJ	Centro de Ciências Jurídicas
CCM	Centro de Ciências Médicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CCTA	Centro de Comunicação, Turismo e Artes
CE	Centro de Educação
CE	Condições de Ensino
CEA/MEC	Comissão Especial de Avaliação do Ministério da Educação
CEAR	Centro de Energias Alternativas e Renováveis
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CF	Custos de Funcionamento
CGACGIES	Coordenação Geral de Avaliação de Cursos de Graduação e Instituições de Educação Superior – INEP
CGPG/PROPESQ UFPB	Coordenação Geral de Pesquisa da PROPESQ/UFPB
CGPG/PROPESQ UFPB	Comissão Geral de Pesquisa da PROPESQ/UFPB
CGU	Controladoria Geral da União
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CI	Centro de Informática
CI	Conceito Institucional
CI	Condições Insuficientes
CI-EaD	Conceito Institucional EaD
CIfaixa	Conceito Institucional Faixa
CMB	Condições Muito Boas
CNA	Comissão Nacional de Avaliação
CNC	Custos Não Controláveis
CNE	Conselho Nacional de Educação

CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNRES	Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior
COAPE/PRAPE/UFPB	Coordenação de Assistência e Promoção ao Estudante – Pró-Reitoria de Assistência e Promoção Estudantil da UFPB
COAPG/PRPG/ UFPB	Coordenação Geral de Operacionalização das Atividades da Pós-Graduação da PRPG/UFPB
CODECON	Coordenação de Convênios
CODEPLAN	Coordenação de Planejamento
COMGOV	Comitê de Governança
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CODEINFO	Coordenação de Informação
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CR	Condições Regulares
CT	Centro de Tecnologia
CTA	Conselho Técnico Administrativo
CTAA	Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação
CTDR	Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Rural
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DPI	Divisão de Propriedade Intelectual
EaD	Educação a Distância
EAP	Estrutura Analítica do Projeto
EEBAS	Escola de Educação Básica
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENDES	Estratégia Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

EVp	Índice de Evasão dos cursos de Pós-Graduação
IRet	Índice de Evasão dos cursos de Graduação
ForPlad	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Administração e Planejamento das Instituições Federais de Ensino Superior
FUNETEC	Fundação de Educação, Tecnologia e Cultura da Paraíba
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GATS	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
GERES	Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior
HTML	<i>Hiper Text Markup Language</i>
IACG	Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação
IAIE	Instrumento de Avaliação Institucional Externa
IC	Iniciação Científica
I2E	Projeto Inovação e Educação Empreendedora
IDEP	Instituto de Desenvolvimento da Paraíba
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
IGCContínuo	Índice Geral de Cursos Contínuo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INOVA	Agência UFPB de Inovação Tecnológica
INOVA INOVATA	Laboratório de Inovação Aberta da Paraíba
INPI	Instituto Nacional de Propriedade Industrial
IRP	Intenção de Registro de Preços
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei Orçamentária Anual
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MCASP	Manual de Contabilidade Aplicada ao Setor Público
ME	Ministério da Economia

MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NSA	Não Se Aplica
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAIDEIA	Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC-G	Programa Estudante Convênio de Graduação
PET	Programa de Educação Tutorial
PETI	Programa de Educação Tecnológica em Inovação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PJ	Procuradoria Jurídica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PMBOK	<i>Project Management Body of Knowledge</i>
PNAES	Política Nacional de Assistência Estudantil
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PRA	Pró-Reitoria de Administração
PRAPE	Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante
PRG	Pró-Reitoria de Graduação
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROEXT	Programa de Apoio à Extensão Universitária

PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROGRAD	Programa de Apoio à Avaliação do Ensino de Graduação das Universidades
PROLIND	Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PROMISAES	Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
PROPESQ	Pró-Reitoria de Pesquisa
PROUNI	Programa Universidade para todos
PRPG	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RAAI's	Relatórios de Autoavaliação Institucionais
RAIES	Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior
RPNP	Restos a Pagar Não Processáveis
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SCII/PROPESQ/ UFPB	Sub-Coordenação de Informação Científica e Intercâmbio da PROPESQ/UFPB
SCPP/PROPESQ/ UFPB	Sub-Coordenação de Projetos de Pesquisa da PROPESQ/UFPB
SEBTT	Superintendência de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
SEGES	Secretaria de Gestão
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC
SERES/MEC	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIAFI	Sistema Integrado de Administração Financeira
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SIGADMIN	Sistema de Administração dos Sistemas (Técnica e Gestão)
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIORG	Sistema de Organização e Inovação Institucional

SISU	Sistema de Seleção Unificada
STI	Superintendência de Tecnologia da Informação
STN	Secretaria do Tesouro Nacional
TAE	Técnicos Administrativo em Educação
TCU	Tribunal de Contas da União
TGROE	Taxa de Gerenciamento de Riscos dos Objetivos Estratégicos
UASG	Unidade de Administração de Serviços Gerais
UCAM	Universidade Cândido Mendes
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal da Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISO	Universidade de Sorocaba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	35
1 GÊNESE DA PESQUISA.....	47
1.1 Encaminhamento metodológico.....	48
1.1.1 Aspectos epistêmicos em Avaliação da Educação Superior.....	54
1.1.2 Tratamento dos dados.....	64
1.1.2.1 Análise SWOT.....	67
1.1.2.2 Plano 5w2h.....	69
1.1.2.3 Análise de conteúdo.....	74
2 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	81
2.1 Considerações iniciais.....	82
2.1.1 Conceitos gerais.....	84
2.1.2 Atores das Políticas Públicas	87
2.1.3 Ciclo de Políticas Públicas.....	91
2.2 Políticas Públicas de Avaliação da Educação Superior no Brasil..	101
3 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	119
3.1 Marco legal da Avaliação e Regulação da Educação Superior.....	126
3.1.1 O Programa Nacional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras.....	130
3.1.2 Construção do campo teórico da Avaliação da Educação Superior.....	143
3.2 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior	168
3.2.1 Arcabouço político e metodológico do SINAES.....	173
3.2.2 Regulação e avaliação da Educação Superior, a partir do marco normativo.....	177
3.2.3 Legislação específica e complementar.....	182
3.2.4 O Plano de Desenvolvimento Institucional.....	191
3.2.5 Estado da arte do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): levantamento da produção acadêmica e científica no Brasil.....	205

4	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ÂMBITO DO SINAES.....	229
4.1	Principais conceitos de Avaliação	244
4.2	Situando a Autoavaliação Institucional.....	246
4.3	Questões relacionadas à Autoavaliação Institucional.....	251
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	273
5.1	O cenário da pesquisa.....	273
5.2	Análise do PDI UFPB 2019/2023.....	281
5.2.1	<i>O PDI UFPB 2019/2023 como modelo de planejamento em Instituições de Ensino Superior: Análise dos Resultados da Pesquisa.....</i>	<i>287</i>
5.3	Relatórios de Autoavaliação Institucional, dos anos de 2021, 2022 e 2023.....	290
5.3.1	<i>Relatório de Autoavaliação Institucional – Ano: 2021.....</i>	<i>292</i>
5.3.1.1	Análise SWOT aplicada ao Relatório de Autoavaliação Institucional de 2021 – Eixo III – Políticas Estudantis.....	304
5.3.1.2	Plano 5w2h aplicado ao Relatório de Autoavaliação Institucional de 2021 – Eixo III – Políticas Estudantis.....	307
5.3.2	<i>Relatório de Autoavaliação Institucional – Ano: 2022.....</i>	<i>317</i>
5.3.2.1	Análise SWOT aplicada ao Relatório de Autoavaliação Institucional de 2022 – Eixo IV – Políticas de Gestão.....	325
5.3.2.2	Plano 5w2h aplicado ao Relatório de Autoavaliação Institucional de 2022 – Eixo IV – Políticas de Gestão.....	327
5.3.2.3	Análise SWOT do Indicador "Política de Capacitação Docente" do Eixo IV – Políticas de Gestão.....	331
5.3.2.4	Plano 5w2h do Indicador "Política de Capacitação Docente" do Eixo IV – Políticas de Gestão.....	334

5.3.2.5	Análise <i>SWOT</i> do Indicador "Política de Capacitação Técnico Administrativo" do Eixo IV – Políticas de Gestão.....	335
5.3.2.6	Plano 5w2h do Indicador "Política de Capacitação Técnico-Administrativo" do Eixo IV – Políticas de Gestão.....	339
5.3.3	<i>Relatório de Autoavaliação Institucional – Ano: 2023.....</i>	340
5.3.3.1	Análise <i>SWOT</i> aplicada ao Eixo V – Infraestrutura.....	360
5.3.3.2	Plano 5w2h aplicado ao Relatório de Autoavaliação Institucional de 2022 – Eixo V – Infraestrutura.....	373
5.3.4	<i>Significados e efeitos sobre as políticas educacionais adotadas pela UFPB.....</i>	391
5.4	Relatório de Gestão Institucional da UFPB, do ano de 2023.....	395
CONSIDERAÇÕES FINAIS		431
REFERÊNCIAS		435

INTRODUÇÃO

A avaliação da educação superior está intimamente vinculada ao protagonismo do Estado, tanto na criação de mecanismos de regulação, como de avaliação – direcionados ao ensino – e, neste sentido, a história do Estado brasileiro tem sido permeada por crises políticas que resultaram em diferentes formas de governo, desde a proclamação da República, em 1889, até os dias atuais, com reflexos na vida econômica, política e social do país, e, em particular, impactou, severamente, as políticas educacionais relativas aos diferentes níveis de ensino.

As funções sob a responsabilidade do Estado, em relação à avaliação da educação superior, são as de regular e avaliar, sendo diferentes, porém, complementares entre si, visto que, ao se investir da função de regulação, o Estado, através de mecanismos de controle e fiscalização, assegura o acesso a um serviço público consolidado por dados concretos, oriundos das avaliações atualmente conduzidas pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), visando estabelecer práticas educativas integradoras.

A regulação deve se articular com a função de avaliação educativa, que, para além de mero controle, se desenvolve como prática social voltada à produção da qualidade das instituições e da emancipação social [...] o que requer uma mudança nas práticas de regulação e avaliação, que devem ser orientadas para um sentido filosófico e ético, fundamentada em “uma intencionalidade educativa [...] devendo ser praticada como ação social formativa e construtiva, não como mero controle, fiscalização e hierarquização (Dias Sobrinho, 2003b, p. 38).

Era o ano de 2003, e estava em curso os preparativos para a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A estruturação do campo teórico da avaliação da educação superior, encontrava-se em processo de discussão, e iniciou-se a disseminação da produção científica, voltada para a criação do campo teórico sobre o tema.

Afirma Brasil (2004, p. 82), que “o sistema de avaliação deve articular, de forma coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas, agentes da comunidade acadêmica e instâncias do governo”, o que faz do SINAES uma política educacional orientada para as demandas da sociedade, permitindo a esta, ser parte do processo

de avaliação, que, por outro lado, de acordo com Guerra e Ribeiro (2019, p. 07), sofreu forte influência da legislação vigente, orientada para o acompanhamento da qualidade da educação, em todos os níveis de ensino.

Na qualidade de política pública, o SINAES foi criado para organizar e operacionalizar a avaliação, através de um processo articulado de todas as avaliações da educação superior, a saber: a Avaliação Institucional (AI) das Instituições de Ensino Superior (IES), a Avaliação dos Cursos de Graduação e a Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE), integrando metodologias, espaços e instrumentos de avaliação e de informação, orientado para o objetivo de identificar mérito e valor – das instituições, áreas cursos e programas – nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação, para cumprir, com louvor, o seu objetivo de ofertar ensino superior inclusivo, e de qualidade. (Cavalcanti; Guerra, 2022, p. 515).

Ao reafirmar o caráter de regulação da qualidade do ensino superior, o SINAES deve ser visto sob um olhar positivo, pois o Estado, ao exercer tal papel, tem o dever de identificar, através da avaliação das instituições de ensino superior, o perfil e o significado de sua atuação, inclusive, porque a educação superior está atrelada às Metas 12, 13 e 14, do Plano Nacional de Educação (PNE), envolvendo custos, investimentos e recursos financeiros, conforme nos informa Brasil (2014), custos estes devidamente definidos nos parágrafos 3º, 4º e 5º, do artigo 5º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – que criou e regulamentou o PNE – cuja vigência é de dez anos, em conformidade com o que determina o seu Artigo 1º, devendo passar por revisões, a cada dois anos, conduzidas pelo INEP, conforme determina o § 2º do Artigo 5º, da referida Lei.

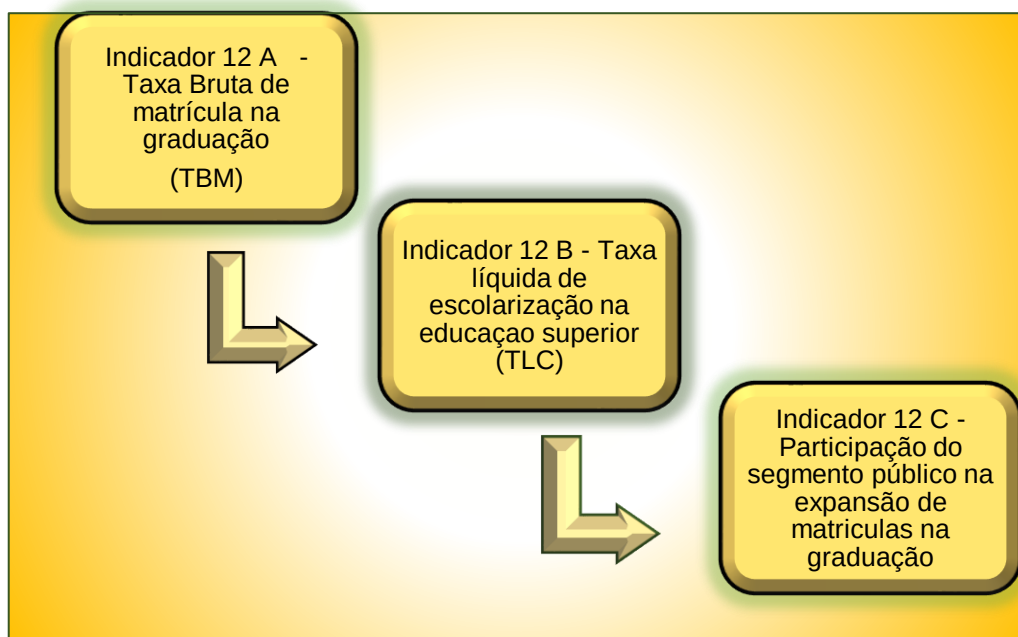
Na apresentação do anteprojeto da Reforma, o ex-Ministro Tarso assim se expressa: “A educação superior brasileira tem a missão estratégica e única voltada para a consolidação de uma nação soberana, democrática, inclusiva e capaz de gerar a emancipação social”. É importante observar que a transformação da proposta de Estado em programa e ação de governo deixa claro que a missão da educação superior é estratégica, isto é, trata-se de uma missão que supera o presente e insere-se em um futuro imaginado. Na tradução que o ex-ministro Tarso Genro faz do plano do governo Lula e das diretrizes do PNE, a missão estratégica vislumbra uma nação (1) soberana, dona de seu destino; (2) democrática, isto é, uma nação cujos destinos

pertençam ao seu povo e não às suas oligarquias; (3) inclusiva, que promova a justiça e ofereça a todos os seus cidadãos a oportunidade de participarem ativamente da vida sócio-política, econômica e cultural; e (4) que promova a emancipação social, de modo que os indivíduos possam afirmar a sua cidadania e criativamente gerar as suas oportunidades e as oportunidades da sociedade. (Ristoff, 2011, p. 24). Brasil (2014) esclarece que o objetivo da Meta 12 do PNE 2014-2024,

[...] é 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. (BRASIL, 2014).

Em relação à educação superior, o PNE utiliza três indicadores, que seguem relacionados na Figura 1.

Figura 1 – Indicadores da Meta 12 do PNE 2014-2024



Fonte: Adaptado de INEP (2022a, p. 267).

A cada dois anos, o INEP disponibiliza publicamente, o relatório de monitoramento das Metas do PNE 2014-2024, sendo o mais recente publicado no ano de 2022, disponível no link <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educaca

o/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf>, contendo dados relativos ao monitoramento realizado no ano de 2020.

A Meta 13 destina-se a “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)”, (BRASIL, 2014), ao passo que a Meta 14 destina-se a aumentar o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, estabelecendo uma titulação anual no patamar de 60.000 (sessenta mil) Mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) Doutores. Sobre essa Meta, afirma o INEP (2022a):

[...] nesse caso, os dois objetivos da Meta foram alcançados em 2015; [...]a despeito do cumprimento dessa meta, a qualificação dos docentes, na educação superior brasileira, é marcada por desigualdades regionais e, principalmente, relacionadas às categorias administrativas das Instituições de Ensino Superior. nota-se ainda, uma tendência recente, de diminuição no número total de docentes, na educação superior, que foi agravada no último ano da série histórica. (INEP, 2022a, p. 16).

Por fim, conforme informado pela SESu (2023), encontram-se em vigor, com o objetivo de ampliar o acesso e a inclusão ao ensino superior, em nosso país, as políticas educacionais constantes no link <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/livrosesu.pdf>>, cabendo destacar os seguintes: 1) Programa Universidade para Todos (Prouni); 2) Financiamento Estudantil (Fies); 3) Programa de Educação Tutorial (Pet); 4) Programa de Apoio à Extensão Universitária (Proext); 5) Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid); 6) Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); 7) Programa Reconhecer ; 8) Programa Incluir; 9) Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) e 10) Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior (Uniafro).

Ristoff (2019), lembra que a avaliação da educação superior brasileira sofreu muita resistência, no início de sua implementação. Muita desta atitude ainda permeia o campus brasileiro, mas está, evidentemente, muito distante do que podia ser observado no início dos anos 1990. Depois da implantação do Programa de Avaliação

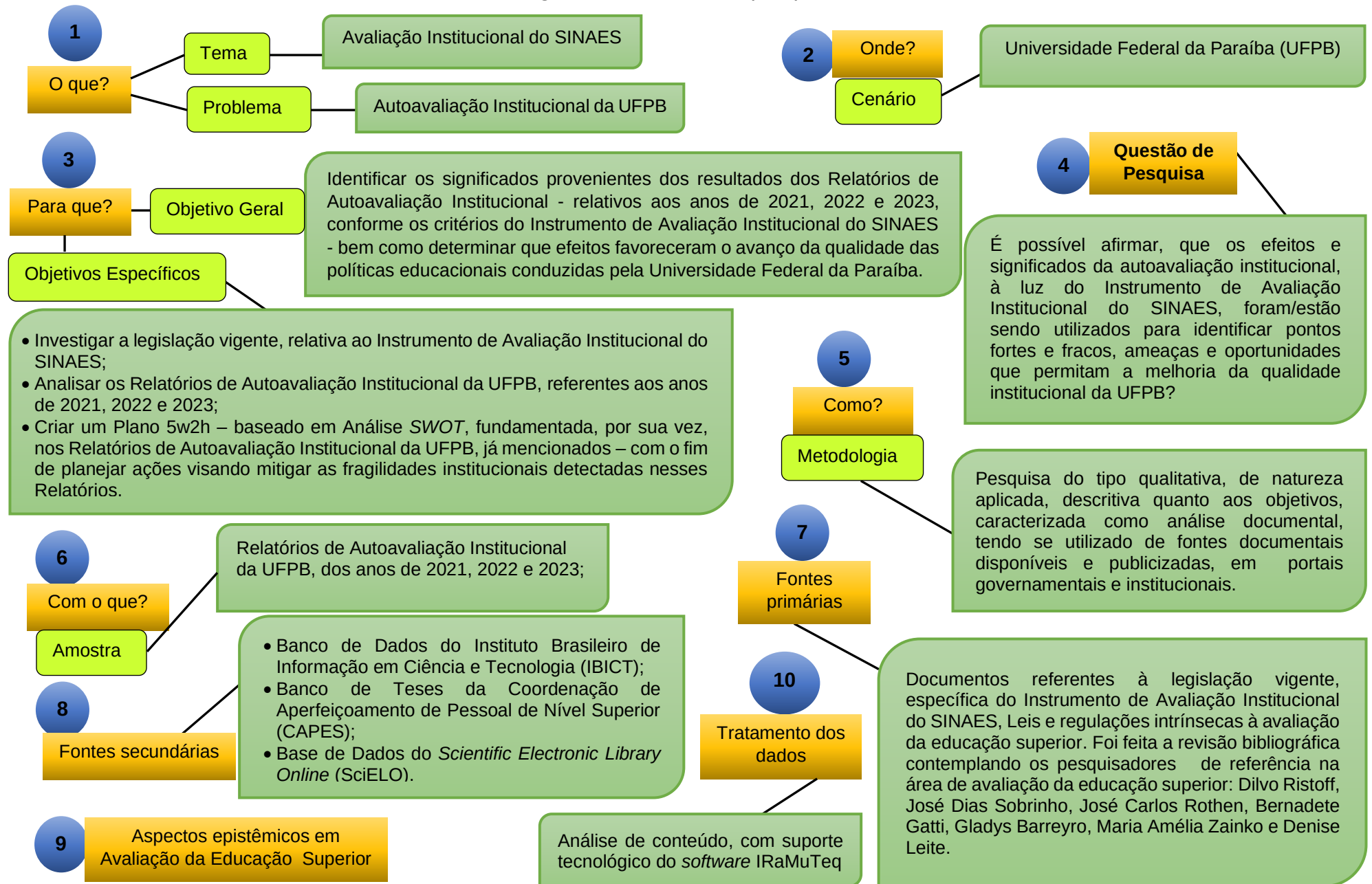
Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), da aprovação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben) e do Plano Nacional de Educação de 2001, da criação e implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, depois das orientações das Conferências Regionais e Mundiais da Educação Superior da Unesco e, mais recentemente, da Agenda 2030, tanto a avaliação quanto a inclusão tornaram-se algo, por assim dizer, sagrado, totêmico, de apreciação coletiva, de respeito compartilhado. (Ristoff, 2019, p. 10).

O objeto da Educação Superior é o conhecimento, sendo sua missão, estimular, incentivar, promover e enviaar todos os esforços para que esse conhecimento seja produzido, tendo em vista, além do exercício profissional – competente, eficaz e efetivo – favorecer a formação de uma conduta profissional, marcada pela responsabilidade ética e pelo compromisso com a sustentabilidade econômica, ambiental e social.

Pensar a avaliação da educação superior, em sua dimensão formativa, necessariamente envolverá o pragmatismo ético e político, entretanto, não é possível ignorar as questões relacionadas aos custos e origem dos recursos, ressaltando que informações gerais sobre os Indicadores de Qualidade da Educação Superior podem ser consultados através do link <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores>.

Feitas essas considerações, o tema desta investigação é a Avaliação Institucional do SINAES, sendo a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o cenário, de forma que a Figura 2, contém a estrutura da pesquisa que resultou nesta Tese.

Figura 2 – Estrutura da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

Foi definido, como problema de pesquisa, a Autoavaliação Institucional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), para o qual se busca encontrar a resposta ao questionamento: **é possível afirmar, que os efeitos e significados da autoavaliação institucional, à luz do Instrumento de Avaliação Institucional do SINAES, foram/estão sendo utilizados para identificar pontos fortes e fracos, ameaças e oportunidades que permitam a melhoria da qualidade institucional da UFPB?**

O termo “significados” se refere – no âmbito deste estudo – ao conhecimento que a Instituição adquiriu sobre si própria, isto é, à percepção de sua identidade institucional, a partir dos valores que estão sendo construídos, identificados através dos indicadores, critérios e dimensões avaliadas. Por outro lado, o vocábulo “efeitos” foi utilizado para aludir às implicações que esse aprendizado provocou, na condução das políticas educacionais adotadas pela referida Universidade, em observância aos dispositivos do Instrumento de Avaliação Institucional, estabelecido pelo SINAES.

Tal inquietação nos levou a estabelecer o **objetivo geral** de identificar os significados provenientes dos resultados dos Relatórios de Autoavaliação Institucional, compreendidos no período que vai de 2021 a 2023, conforme os critérios do Instrumento de Avaliação Institucional do SINAES, bem como determinar os efeitos que resultaram em avanço na qualidade das políticas educacionais, conduzidas pela UFPB. Foram estabelecidos, os seguintes **objetivos específicos**: i) investigar a legislação vigente, relativa ao Instrumento de Avaliação Institucional do SINAES; ii) analisar os Relatórios de Autoavaliação Institucional da UFPB, referentes aos anos de 2021, 2022 e 2023 e iii) criar um Plano 5w2h – baseado em Análise *SWOT*, fundamentada, por sua vez, nos Relatórios de Autoavaliação Institucional da UFPB, acima referidos – orientado para o planejamento de ações visando mitigar as fragilidades e ameaças institucionais, detectadas nesses Relatórios.

Foi pesquisa do tipo qualitativa, de natureza aplicada, descritiva quanto aos objetivos, com estratégia bibliográfico-documental, caracterizada como análise documental, tendo se utilizado de fontes documentais disponíveis e publicizadas, em portais governamentais e institucionais, e em outras fontes disponíveis na *internet*.

Os Relatórios de Autoavaliação Institucional, acima especificados, constituíram a amostra desta pesquisa. Foram utilizados, como fontes primárias,

documentos referentes à legislação vigente, específica do Instrumento de Avaliação Institucional do SINAES, Leis e regulações intrínsecas à avaliação da educação superior, o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPB, relativo ao quinquênio 2019/2023 e o Relatório de Gestão Institucional referente ao ano de 2023.

A revisão bibliográfica para a fundamentação teórica relativa às "Políticas Públicas e Educação Superior", contemplou os autores clássicos David Easton, Harold Lasswell, Leonardo Secchi, Thomas Dye, Rudolf Klein e Theodore Marmor, Cecília Souza, e os pesquisadores contemporâneos Marília Morosini e Marilene G. Dalla Corte, Altair Alberto Fávero e Marcio Giusti Trevisol, Sérgio Roberto Franco, João Pedro Schmidt, Maria Paula Dallari Bucci e Matheus Silveira de Souza. Por seu turno, a revisão bibliográfica inerente à "Avaliação da Educação Superior no Brasil", baseou-se nos pesquisadores que são referência na área de avaliação da educação superior: Dilvo Ristoff, José Dias Sobrinho, José Carlos Rothen, Bernadete Gatti, Gladys Barreyro, Isaura Belloni, Pedro Goergen, Maria Amélia Zainko e Denise Leite.

As fontes secundárias foram o Banco de Dados do IBICT, da CAPES e do SciELO, utilizando-se o *software* IRaMuTeq – Versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3, a partir de Maria Elisabeth Salvati – como suporte ao processamento dos dados para realização de análises textuais, análise de Reinert (quando foi possível), Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente (quando foi possível), e Nuvem de Palavras.

Esta Tese está estruturada em cinco capítulos, precedidos pela Introdução, ora em curso, sendo sucedida pelo primeiro capítulo, dedicado à “Gênese da Pesquisa”, dividido em uma Seção, dedicada ao encaminhamento metodológico; esta, por sua vez, foi dividida em três seções terciárias, com respectivos temas: *Seção 1.1.1 - Aspectos epistêmicos em avaliação da educação superior*; *Seção 1.1.2 - Tratamento dos dados*. Por seu turno, a *Seção 1.1.2* foi dividida em três seções quaternárias, com respectivos objetos, a saber: **Seção 1.1.2.1 – Análise SWOT**; **Seção 1.1.2.2 – Plano 5w2h** e **Seção 1.1.2.3 – Análise de conteúdo**.

O segundo capítulo teve por temática as “Políticas Públicas e Educação Superior no Brasil”, tendo sido dividido em duas seções, conforme segue: *Seção 2.1 – Considerações iniciais*; *Seção 2.2 – Políticas públicas de Avaliação da Educação Superior, no Brasil*. A *Seção 2.1* foi subdividida em três seções terciárias, a saber:

Seção 2.1.1 – Conceitos gerais; Seção 2.1.2 – Atores das políticas públicas e Seção 2.1.3 – Ciclo de Políticas Públicas.

A Avaliação da Educação Superior, foi objeto do terceiro capítulo, apresentando-se dividido em duas seções secundárias, com respectivos desmembramentos: Seção 3.1 - Marco legal da Avaliação e Regulação da Educação Superior – foi dividida em duas seções terciárias, conforme segue: *Seção 3.1.1 - O Programa Nacional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras; Seção 3.1.2 - Construção do campo teórico da Avaliação da Educação Superior;* e Seção 3.2 - O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, compartimentada em cinco seções terciárias, a saber: *Seção 3.2.1 - Arcabouço político e metodológico do SINAES; Seção 3.2.2 - Regulação e avaliação da Educação Superior, a partir do marco normativo; Seção 3.2.3 - Legislação específica e complementar; Seção 3.2.4 - o Plano de Desenvolvimento Institucional e Seção 3.2.5 - Estado da arte do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): levantamento da produção acadêmica e científica no Brasil.* O quarto capítulo tratou da temática “Avaliação Institucional no âmbito do SINAES”, sendo dividido em três seções: Seção 4.1 – Principais conceitos de Avaliação; Seção 4.2 – Situando a Autoavaliação Institucional e Seção 4.3 - Questões relacionadas à Autoavaliação Institucional.

O quinto capítulo foi dedicado à Análise e discussão dos resultados, dividido em quatro seções, a saber: Seção 5.1 - O cenário da pesquisa; Seção 5.2 - Análise do PDI UFPB 2019/2023; Seção 5.3 – Relatórios de Autoavaliação Institucional, dos anos de 2021, 2022 e 2023 e Seção 5.4 – Relatório de Gestão Institucional da UFPB, do ano de 2023. Por sua vez, a Seção 5.2 foi dividida em uma Seção terciária: *Seção 5.2.1 O PDI UFPB 2019/2023 como modelo de planejamento em Instituições de Ensino Superior: Análise dos Resultados da Pesquisa.* Já a Seção 5.3 originou quatro seções terciárias: *Seção 5.3.1 Relatório de Autoavaliação Institucional – Ano: 2021,* dividida em duas seções quaternárias: **Seção 5.3.1.1 Análise SWOT aplicada ao Relatório de Autoavaliação Institucional de 2021 – Eixo III – Políticas Estudantis** e **Seção 5.3.1.2 Plano 5w2h aplicado ao Relatório de Autoavaliação Institucional de 2021 – Eixo III – Políticas Estudantis;** *Seção 5.3.2 Relatório de Autoavaliação*

Institucional – Ano: 2022, dividida em seis seções quaternárias: **Seção 5.3.2.1 Análise SWOT aplicada ao Relatório de Autoavaliação Institucional de 2022 – Eixo IV – Políticas de Gestão**; **Seção 5.3.2.2 Plano 5w2h aplicada ao Relatório de Autoavaliação Institucional de 2022 – Eixo IV – Políticas de Gestão**; **Seção 5.3.2.3 Análise SWOT do Indicador "Política de Capacitação Docente" do Eixo IV – Políticas de Gestão**; **Seção 5.3.2.4 Plano 5w2h do Indicador "Política de Capacitação Docente" do Eixo IV – Políticas de Gestão**; **Seção 5.3.2.5 Análise SWOT do Indicador "Política de Capacitação Técnico Administrativo" do Eixo IV – Políticas de Gestão**; **Seção 5.3.2.6 Plano 5w2h do Indicador "Política de Capacitação Técnico Administrativo" do Eixo IV – Políticas de Gestão**; *Seção 5.3.3 Relatório de Autoavaliação Institucional – Ano: 2023*, dividida em duas seções quaternárias: **Seção 5.3.3.1 Análise SWOT aplicada ao Eixo V – Infraestrutura** e **Seção 5.3.3.2 Plano 5w2h aplicado ao Eixo V – Infraestrutura**; e *Seção 5.3.4 Significados e efeitos sobre as políticas educacionais adotadas pela UFPB*. Na sequência, as Considerações finais foram o objeto, finalizando-se, o texto desta Tese, com as Referências.

Sendo a Educação, um direito social de todo cidadão, e um dever do Estado, este, através de seu poder de regulação, outorga às Instituições de Ensino Superior (IES), um mandato público, cuja finalidade é proporcionar o acesso e exercício de tal direito, aos indivíduos, e, por isso mesmo, as IES devem prestar contas – à sociedade e ao Estado – do cumprimento de tal responsabilidade, através da avaliação institucional, entre outros tipos de avaliação conduzidas pelo SINAES.

Desta forma, a autoavaliação institucional é um processo contínuo, permanente e em constante (re)construção, (re)adaptação e (re)ajustes, requerendo um rigoroso acompanhamento e monitoramento, de forma que o Plano 5w2h aqui proposto, é um instrumento inovador, sendo adequado ao planejamento de ações e estratégias a serem adotadas pela UFPB, no longo e no curto prazo, com a finalidade de atenuar os efeitos das fragilidades e ameaças institucionais, então constatadas.

Trata-se, por conseguinte, de um instrumento de gestão e governança, dotado de atributos que permitem a adequação aos ajustes políticos, acadêmicos e administrativos, que se fizerem necessários para a melhoria do ensino, da pesquisa e da extensão, no âmbito da Universidade Federal da Paraíba.

A presente **investigação** não é elegível à apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa (Cep) – Plataforma Brasil, uma vez que não envolve seres humanos e sim, documentos, relatórios institucionais e fontes bibliográficas.

1 A GÊNESE DA PESQUISA

A pesquisa na área de Educação, no Brasil, desde a sua origem, adotou os modismos vigentes em países desenvolvidos, conforme afirma Gatti (2001, p. 70), replicando teorias e metodologias propostas em países como os Estados Unidos, a França, a Inglaterra e a Alemanha, entre outros – teorias estas completamente incompatíveis com o cotidiano nacional – sempre na dependência de modismos, provavelmente devido a que a pesquisa educacional não era suficientemente institucionalizada, sendo uma prática de pouca tradição, o que se agravava pelas lutas entre as estruturas de poder, no âmbito da academia e das instituições onde tinha lugar, a pesquisa educacional, em nosso país.

A abordagem qualitativa é muito utilizada nas pesquisas das Ciências Sociais visto que seu objeto é de natureza, eminentemente, qualitativa. Yin (2016), ressalta que a pesquisa qualitativa explica os processos sociais, e, de forma simultânea, se presta ao desenvolvimento de novos valores, sendo capaz de interpretar os significados, crenças, vivências e as representações características da diversidade, complexidade e subjetividades, próprias de tais contextos.

Minayo (2020, p. 920), situa, como pioneiro na pesquisa qualitativa no Brasil, na área das Ciências Sociais, o “Estudo Nacional da Despesa Familiar” (ENDEF), conduzido no período de 1974 a 1979, durante o Governo Militar do General Ernesto Geisel, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Por outro lado, Gatti (2001, p. 71), afirma que a busca da pergunta adequada – da questão que não tem resposta evidente – deve ser considerada o ponto de partida para uma investigação científica, o que nem sempre acontece, em pesquisas na área educacional.

Na etapa da escolha do problema de pesquisa, recomendam Novak e Gowin (1984, p. 156-157, tradução própria), que o pesquisador se faça alguns questionamentos, dos quais escolhi os que seguem relacionados:

- 1) Quais são os aspectos educacionais significativos que devem ser estudados, em relação aos eventos escolhidos?

- 2) Que metodologia de pesquisa melhor se adequa às dificuldades conceituais do problema de pesquisa?
- 3) Em que teorias ou princípios investigativos é necessária a realização de mais testes empíricos?
- 4) Qual a probabilidade de criação de novos eventos educacionais significativos, que possam ser elaborados para testar ou mudar os conceitos ou teorias que orientam as pesquisas?
- 5) Existem métodos inéditos de registro que possam ser aplicados a eventos educacionais "padrão" ?
- 6) Há novas técnicas de tratamento de dados que eu posso utilizar?
- 7) Tendo como base as metodologias tradicionais de coleta de dados, é possível gerar novas alegações de conhecimento?
- 8) É possível utilizar conceitos ou metodologias, inerentes a outros campos do saber, para criar eventos educacionais ou gerar novas questões de pesquisa?
- 9) Que questões sociopolíticas atuais podem definir novas questões de pesquisa?
- 10) Essa "pergunta" é importante para mim? Vale a pena?

O enfoque qualitativo tem sua origem “a partir de uma problemática mais ampla, na qual existem muitos elementos entrelaçados, que vão sendo observados, conforme ela avança [...] precisa de algum tempo para acumular a informação oferecida por novos enfoques” (Sampieri, Collado e Lucio, 2013, p. 492-493), de forma que o ator principal da pesquisa qualitativa é o pesquisador e sua expertise, que se reflete na escolha do objeto de pesquisa e na forma como analisará os dados obtidos.

1.1 Encaminhamento metodológico

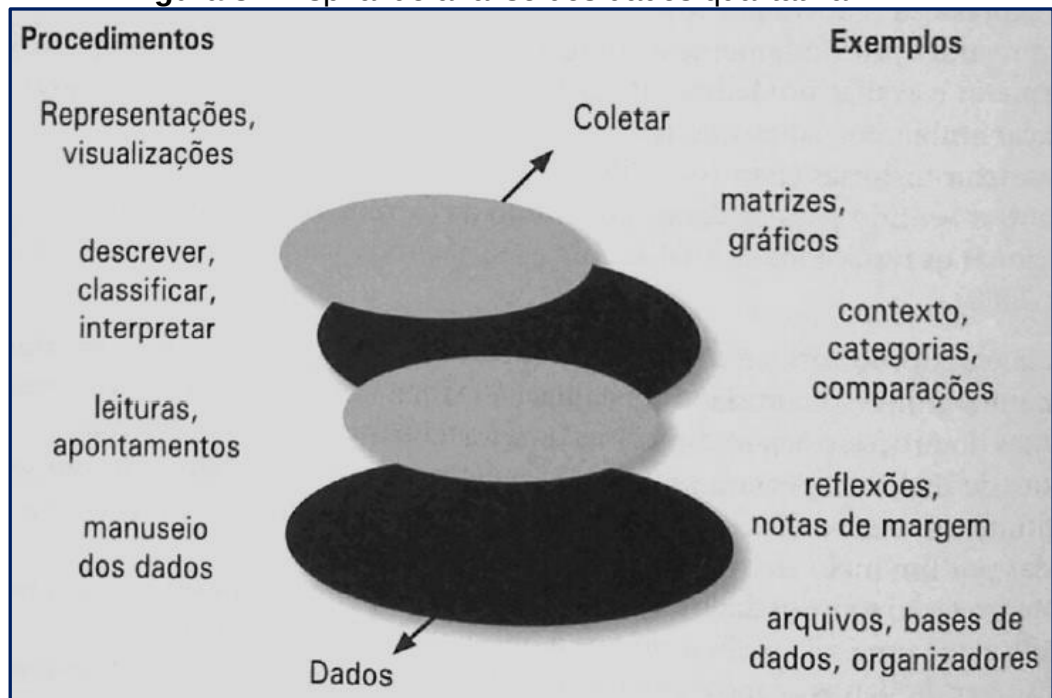
A pesquisa que resultou nesta Tese é do tipo qualitativa, de natureza aplicada, descritiva quanto aos objetivos, caracterizada como análise documental, tendo se utilizado de fontes documentais disponíveis e publicizadas, em portais governamentais e institucionais. Foram adotados os procedimentos sugeridos por Yin (2016), observando-se as recomendações de Gil (2002), Gerhardt e Silveira (2009),

Minayo(1994), Severino (2014), Gatti (2012), Marconi e Lakatos (2017), Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), Sampieri, Collado e Lucio (2013).

Gerhardt e Silveira (2009) enfatizam que a pesquisa qualitativa é uma modalidade de pesquisa que se concentra no aprofundamento da compreensão de determinado problema, em detrimento de sua representatividade numérica, já que busca explicar a causa das coisas, sugerindo o que é conveniente ser feito, sem quantificar valores, sendo, desta forma, um tipo de pesquisa que não está sujeita à prova nem a testes, porque os dados analisados não são mensuráveis; inclusive, utiliza diferentes abordagens, uma vez que o objeto de estudo não se presta à quantificação.

Já Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 447), ressaltam que, na pesquisa qualitativa, a coleta e análise dos dados ocorre de forma simultânea, sendo que o pesquisador recolhe dados não estruturados e ele próprio, é quem os irá estruturar. Os autores reportam que o principal objetivo da análise qualitativa é estruturar os dados, e o pesquisador deve captar todo o contexto envolvido, para que seja capaz de explicar os ambientes, situações, fatos e fenômenos inerentes, com o objetivo de buscar sentidos nesses dados, para a formulação do problema.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador avalia uma grande quantidade de dados coletados [...] nossa interpretação sobre os dados será diferente da interpretação de outros pesquisadores; e isso não significa que uma seja melhor que a outra; mas que cada um possui seu próprio ponto de vista [...] a análise é um processo eclético (que concilia diversos pontos de vista) e sistemático, mas não é rígido nem mecânico. Como qualquer tipo de análise, a qualitativa é contextual. Não é uma análise “passo a passo”, o que fazemos é estudar cada “peça” dos dados em si mesma e em relação às demais (como montar um “quebra-cabeça”). É um caminho com direção, mas não em “linha reta”, nos movemos continuamente “daqui para lá”; vamos e retornamos dos primeiros dados coletados, para os últimos, interpretamos e damos significados a eles, e isso ajuda a ampliar a base de dados quando for necessário, até que construímos um significado para todos os dados. (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 448). Assim, elaborou-se a Figura 3, contendo a dinâmica do processo envolvido na análise dos dados qualitativos, segundo os autores citados.

Figura 3 – Espiral de análise dos dados qualitativa

Fonte: Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 448).

O pesquisador não segue regras predeterminadas na pesquisa qualitativa, sustentam Sampieri, Collado e Lucio (2013), no que se refere à metodologia de análise dos dados, pois é um processo a ser construído por ele; nesse procedimento, as relações que se estabelecem entre os processos de coleta e de análise de dados, serão decisivas na interpretação e conformação, por ocasião da fundamentação das conclusões do estudo realizado. “Precisamos insistir: a análise dos dados não é predeterminada, mas ‘pré-desenhada, coreografada ou delineada’ [...] é moldada pelos dados.” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 448).

Inicialmente, o pesquisador elabora suas observações acerca do ambiente da pesquisa e o processo se complementa com a coleta de documentos e de materiais previamente selecionados, etapa esta que fornecerá pistas sobre a problemática de pesquisa; é aqui que a compreensão do fenômeno estudado começa a ficar mais nítida, em uma dinâmica na qual “realizamos reflexões e analisamos dados, temos um primeiro sentido do entendimento e continuamos gerando mais dados (cuja coleta é flexível, mas regularmente focada)” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 451).

Para Yin (2016, p. 109), qualquer que seja a origem dos dados da pesquisa de campo – se resultantes de observações diretas, entrevistas, análise documental ou registros de origem diversas – são registros que se tornam grande parte das evidências de um estudo que utiliza o enfoque qualitativo. Neste sentido, os documentos fornecem ao pesquisador, “os antecedentes de um ambiente, as experiências, vivências ou situações” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 440).

Por seu turno, “o documento é um instrumento que o pesquisador não domina” (Cellard, 2012, p. 295), sendo impossível modificá-lo, o que exige uma avaliação crítica, por parte do pesquisador, considerada a observância de cinco critérios, conforme demonstrado na Figura 4.

Figura 4 – Critérios para a análise documental



Fonte: Adaptado de Cellard (2012, p. 299-303).

Cellard (2012), recomenda que, quando se fizer pesquisa documental, deve se levar em consideração o contexto – político, econômico, social e cultural – em que os documentos foram elaborados, visto que essa espécie de diálogo fornecerá ao pesquisador uma compreensão mais acurada dos conceitos e dos valores intrínsecos adotados, requerendo, portanto, conhecimento dos cenários em que o documento se encontra inserido. A autoria de um documento permite uma leitura das entrelinhas, facilitando a compreensão, recomendando-se observar sua credibilidade e se é adequado à complementação com outras fontes documentais, no sentido de proporcionar ao pesquisador, uma visão global dos conceitos pesquisados.

Um documento será confiável na medida em que for capaz de assegurar a qualidade das informações nele contidas. No texto documental, deve se observar a escrita formal, objetiva e clara, isenta de juízo de valor e de posicionamentos pessoais, por parte do autor. Uma análise documental bem conduzida, nesses termos, fornecerá um entendimento pertinente dos conceitos e termos utilizados pelo autor, no contexto em que o documento foi desenvolvido.

Yin (2016, p. 141), recomenda que se tenha cautela, durante a realização da pesquisa documental, advertindo que a amostra deve ser definida com objetividade, levando em consideração o tempo que será dispendido para sua análise, e a sua relevância e ajuste ao objeto de pesquisa.

A pesquisa documental apresenta algumas vantagens, afirma Gil (2002, p. 45-47), a saber: i) são fontes de dados estáveis e críveis, que, devido à sua longevidade, se constituem a fonte, por excelência, de pesquisas de natureza histórica; ii) é de baixo custo, pois a análise de documentos requer disponibilidade de tempo e preparo do pesquisador, dispensando custos que pesquisas de outra natureza requerem; iii) não há contato do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, eliminando a possibilidade de interferência decorrentes das circunstâncias de tal interação.

Entretanto, Gil (2002), lembra que há controvérsias sobre a representatividade da pesquisa documental e a objetividade, recomendando que,

[...] é importante que o pesquisador considere as mais diversas implicações relativas aos documentos, antes de formular uma conclusão definitiva. Ainda em relação a esse problema, convém lembrar que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes, não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios. (Gil, 2002, p. 47).

Yin (2001, p. 108-110), aponta para algumas críticas feitas em relação à confiabilidade das fontes documentais, alertando para o caráter de subjetividade que envolve o processo de interpretação do pesquisador, o que nos leva a observar que, em se tratando do tema objeto deste estudo, a pesquisa documental se faz indispensável, obviamente, observando-se uma interpretação criteriosa e rigorosa, dos conteúdos pesquisados, levando em consideração a contextualização histórico-

temporal, que situará, não só o ponto de vista do documento, como também o da época em que foi escrito, fornecendo elementos adequados a uma interpretação acurada, cuidadosa e comprometida com a veracidade dos conteúdos pesquisados, nas fontes documentais selecionadas.

O SINAES encontra-se em vigor há vinte anos, e, apesar de sua pouca vigência, devido às suas características inéditas e peculiares, de sistema de regulação e avaliação, sofreu, desde a sua criação, no ano de 2004, até o momento (agosto de 2024), três reformulações em seus instrumentos, tanto de avaliação institucional, como de avaliação de cursos de graduação, visando promover as necessárias adaptações aos resultados das avaliações que conduz, o que implica no fato de que a pesquisa documental, foi executada utilizando-se todos os meios sugeridos por Marconi e Lakatos (2017) e os procedimentos recomendados por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), na construção do suporte teórico na área de políticas educacionais de avaliação da educação superior, objeto do Capítulo 2.

A UFPB foi o cenário da pesquisa que resultou nesta Tese, sendo que a referida IES é uma autarquia vinculada ao MEC, integrante do Sistema Federal de Ensino Superior, com desenho organizacional do tipo universidade *multicampi*, atuando, no Estado da Paraíba, nos municípios de João Pessoa - Campus I; Areia - Campus II; Bananeiras - Campus III e Mamanguape - Campus IV. Através do *link* <https://www.ufpb.br/ufpb/contents/paginas/ufpb-em-fotos>, se tem acesso às fotografias dos diversos *campi*. Constituída por quatro *campi*, é considerada uma Universidade grande e tem conseguido se manter como uma das mais importantes das regiões Norte e Nordeste, em termos de dimensão e de desempenho acadêmico.

Os Relatórios de Autoavaliação Institucional emitidos pela Comissão Própria de Avaliação da Instituição da UFPB (CPA/UFPB), constituíram a amostra desta pesquisa. Na fase da pesquisa de campo, procedeu-se ao *download* dos Relatórios de Autoavaliação Institucional da UFPB, referentes aos anos de 2021, 2022 e 2023, no *site* da Comissão Própria de Avaliação da UFPB (CPA/UFPB), através do *link* <https://www.ufpb.br/cpa/contents/relatorios/relatorios-de-autoavaliacao-institucional>.

O PDI UFPB 2019/2023, disponível em <http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/menu/ploplan/pdi>, e o Relatório de

Gestão Institucional mais recente, do ano de 2022, disponível em <http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/menu/ploplan/relatorio-de-gestao>, foram também baixados da *internet*, nos *links* especificados, sendo analisados, para fins de cotejo com os Relatórios de Autoavaliação Institucional e para subsidiar os argumentos referentes à análise dos dados, por sua vez, sistematizados em quadros e arquivos específicos. Tal estratégia de trabalho teve por fim construir os indicadores e argumentos para a elaboração de Análise SWOT, que, entre outras metodologias de análise, foi objeto de exame e discussão, no Capítulo 5.

As fontes primárias da pesquisa documental abrangeram os documentos referentes à legislação vigente, específica do Instrumento de Avaliação Institucional do SINAES, Leis e regulações intrínsecas à avaliação da educação superior, o PDI UFPB 2019/2023, o Relatório de Gestão Institucional do ano de 2023, entre outros, obtidos, na sua totalidade, em *sites* governamentais e institucionais, acessados através de *links* específicos.

1.1.1 Aspectos epistêmicos em Avaliação da Educação Superior

O então emergente campo de pesquisa na área de Educação, no Brasil, nos anos 1970, despertou a atenção da pesquisadora Bernadete Gatti, que se engajou na pesquisa sobre a temática, abordando os diversos aspectos e enfoques, sendo autora de vários estudos de cunho histórico-metodológico, em relação às publicações na área de pesquisa educacional, durante as décadas de 1970, 1980 e 1990, publicados na Coleção “Cadernos de Pesquisa”, pela Fundação Carlos Chagas, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Nessas publicações, a Pesquisadora elaborou um panorama das abordagens utilizadas nas pesquisas educacionais, oportunidade em que constatou que tais pesquisas não dispunham de um procedimento metodológico específico, variando desde pontos de vista amparados em uma perspectiva histórica-institucional, passando por questões referentes à teoria e ao método, tratados em suas perspectivas mais específicas, citando, como marco de tais debates,

O conjunto de trabalhos científicos discutidos em seminário realizado pela Fundação Carlos Chagas, sob os auspícios do CNPq, sobre “Alternativas Metodológicas para a Pesquisa Educacional: Conhecimento e Realidade”, publicados no número 40 dos Cadernos de Pesquisa (Gatti, 1992, p. 107-109).

Conflitos entre posturas epistemológicas, métodos diversos e formas específicas de utilização de técnicas, avanços na explicitação do objeto, problemas de natureza institucional, fazem parte da experiência nas lides dos que trabalham com investigação científica (Gatti, 2001, p. 73), uma vez que o papel da pesquisa é questionar e buscar a compreensão de tais inquietações, sendo o conhecimento resultante, caracterizado por uma interinidade. Esse caráter faz com que o conhecimento científico seja cumulativo, e, ao mesmo tempo, passível de mudanças e reformulações, resultante de novos olhares e perspectivas, inclusive de cunho teórico e metodológico, sempre considerados o contexto institucional, histórico e social em que ocorreu.

Em relação aos anos 1980 e 1990, afirma Gatti (2001), que a ampliação do ensino superior e da pós-graduação, ocorrida no período, provocou a necessidade de qualificação do quadro docente, havendo incentivo para que tal capacitação ocorresse no exterior, e “o retorno desses quadros traz para as universidades, no final da década de 80 e durante a década de 90, contribuições que começam a produzir grande diversificação nos trabalhos” (Gatti, 2001, p. 69). Afirma a autora, que, nesse período, além de se verificar uma grande multiplicidade nos trabalhos, observou-se também a ampliação das formas de abordagem e das temáticas de pesquisa, processo que, ao final dos anos 1990, promoveu a formação de grupos sólidos de pesquisa, abarcando temas tais como ensino superior, avaliação educacional, história da educação e políticas educacionais, entre outros.

A pesquisa científica na área das Ciências Sociais, no Brasil, era incipiente, no período político, histórico e social, intrínseco às décadas de 1970 e 1980, conforme depreende-se das reflexões feitas por Gatti (1992), reforçando que os debates, aos quais ela se reporta nessa publicação, contribuíram para o avanço da pesquisa na área da Educação. A autora enfatiza que,

Nem tudo o que se faz sob a égide da pesquisa educacional pode ser realmente considerado como fundado em princípios da investigação científica, traduzindo com suficiente clareza, suas condições de generalidade, e simultaneamente, de especialização, de capacidade de teorização, de crítica e de geração de uma problemática própria, transcendendo, pelo método, não só o senso comum, com as racionalizações primárias. (Gatti, 1992, p. 110).

Alguns dos aspectos complexos inerentes ao campo de pesquisa na área da Educação são “a variedade temática, a diversidade dos problemas e das subáreas do campo investigativo” (Gatti, 2012, p. 22), já a avaliação da educação superior, se materializa em um espaço social caracterizado pela pluralidade de olhares, de natureza ética, cultural e política, de forma que “nenhuma avaliação é neutra, tampouco nenhuma concepção de educação superior se isenta de visões de mundo e de ideias de sociedade ideal” (Dias Sobrinho, 2004, p. 705), visto serem manifestações de natureza social e histórica, em um contexto que envolve pessoas e instituições, onde convivem o viés regulatório e o formativo, concomitantemente.

Tal especificidade gera impasses sobre que papel a educação exerce e “quais são as suas funções mais importantes na sociedade. Questões epistemológicas, éticas, ideológicas, políticas, culturais, técnicas e de outras naturezas, imprimem complexidade a este fenômeno” (Dias Sobrinho, 2004, p. 705). O autor afirma que a avaliação tem, na pluralidade e na diversidade, seus desafios, o que favorece o surgimento “de oportunidades de emancipação, construção e dinamização, pois [...] o sentido ético da avaliação dá conteúdo à afirmação das subjetividades, papel fundamental da educação” (Dias Sobrinho, 2004, p. 724).

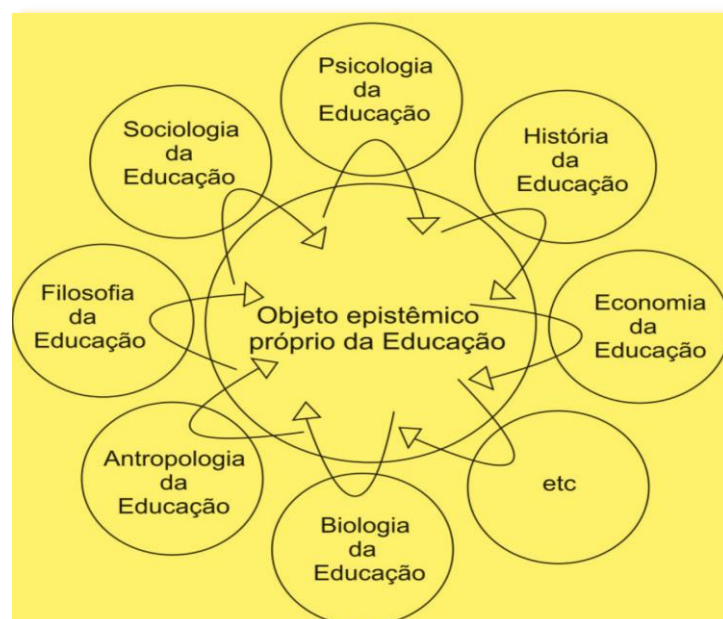
Gatti (2012), chama a atenção para o fato de que se faz necessário levar em consideração três aspectos, ao se discutir o campo das pesquisas em educação: “o das denominações e conceitos utilizados, a própria ideia de campo e as questões de identidade e formas investigativas” (Gatti, 2012, p. 15), ressaltando que o último enfoque está vinculado aos caminhos da pesquisa em educação e às suas conexões com o social, observando que,

A organização conceitual e institucional do campo de pesquisa em educação e suas relações e articulações com outros campos, no contexto das tensões de ordem científica e das práticas profissionais a ele associadas, emerge contemporaneamente como uma necessidade, pelo risco da dispersividade e da conseqüente desconsideração dos demais campos nas ciências humanas

e sociais, com os quais se confronta, ao mesmo tempo em que a eles se interliga. (Gatti, 2012, p. 19).

Por outro lado, Röhr (2016, p. 52-55), abordou o objeto epistêmico próprio da educação, baseado em dois modelos, denominando o primeiro de modelo das “Ciências da Educação” e o segundo, de modelo da “Ciência da Educação”, explicando a sua opção – com o que estamos plenamente de acordo – pelo modelo da “Ciência da Educação”. O autor explica que no modelo das “Ciências da Educação” – a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia, a Política, a Economia, a Antropologia, a Biologia etc., da Educação – “são os pedaços que, no seu conjunto, formam um agregado de conhecimentos sobre a Educação, e ela própria se esgota na junção dessas áreas.” (Röhr, 2016, p. 55). Para um melhor entendimento sobre o segundo modelo proposto por Röhr, segue a Figura 5, contendo o objeto epistêmico próprio da Educação, como base na “Ciência da Educação”, conforme preconizado pelo referido autor.

Figura 5 – Objeto epistêmico próprio da Educação, segundo o Modelo da “Ciência da Educação”, proposto por Röhr



Fonte: Röhr (2016, p. 56).

Observa-se, no centro, o objeto epistêmico próprio da Educação, como base

da Ciência da Educação e os círculos ao redor, representam as mencionadas “Ciências da Educação”, como áreas afins. O movimento, neste modelo, ou se concentra neste objeto mesmo, ou, quando se relacionada com as áreas afins, parte de problemas formulados a partir do próprio objeto epistêmico da Educação, buscando nas ciências afins, contribuições para a compreensão, sempre mais aprofundada, do próprio objeto. (Röhr, 2016, p. 55).

Para que a Educação, enquanto fenômeno humano, aconteça em plenitude, no dizer de Röhr (2016, p. 56-57), é imprescindível a existência de três elementos, a saber: o educador, o educando e a prática educacional¹, ressaltando que, o **educador**, ao se propor à tarefa de educar, deve colocar a intenção de educar acima de seus interesses (pessoais, políticos e/ou ideológicos), pois a educação é um processo que deve se voltar para o desenvolvimento do homem e de suas potencialidades. Já o **educando**, destaca Röhr (2016), na qualidade de “elemento constitutivo do objeto epistêmico da Educação, coloca-se diante da meta educacional, das condições que ele traz, quando nasce e as aberturas (*Bildsamkeit*)² para aproximações à sua plena realização” (Röhr, 2016, p. 58); por sua vez, afirma o mesmo autor, a **tarefa educacional**, deve abarcar as ações, afetos, posturas, convicções e toda a estrutura que ampara a aquisição intelectual de conhecimentos, proporcionando a construção de um conhecimento baseado em um processo humanizado, porque enriquecido pelas vivências dos educandos e educadores, pois “para falar sobre Educação de forma fundamentada, precisamos partir do pressuposto de que há liberdade e sentido” (Röhr, 2016, p.59), na prática educativa.

“Há necessidade de maior discussão sobre as teorias e metodologias utilizadas no campo acadêmico da Política Educacional”, (Souto, 2018, p. 8), que é marcado pela multidisciplinaridade, enquanto Diógenes (2014, p. 349), chama a atenção para o fato de que as políticas públicas estão vinculadas à esfera de atuação do Estado e da Sociedade Civil, encontrando-se inseridas no espaço das arenas políticas³ do

¹ Röhr denomina a prática educacional, de tarefa educacional. Optou-se por utilizar a expressão “prática educacional.” Nota da autora.

² Conceito básico de Herbart, que significa as aberturas e possibilidades que o ser humano traz consigo, ao entrar no processo da sua formação humana. Fonte: Röhr (2016, p. 58).

³ Arenas políticas - são padrões de interação dos atores envolvidos em uma política, resultantes da combinação das suas preferências e das suas expectativas quanto à ganhos e perdas, em uma política potencialmente em formulação; a partir daí, ocorre o conflito, as alianças e as negociações entre os atores. (Lowi, 2008).

Estado, caracterizadas por tensões e disputas de naturezas diversas, de forma que foi elaborado o Quadro 1, contendo a tipificação desses ambientes políticos.

Quadro 1 - Componentes das arenas políticas do Estado

COMPONENTE	ARENA	FUNÇÃO	AMBIENTE DE ATUAÇÃO
<i>Policy makers</i> – são os “decisores políticos”	Arena Política	Idealizam e concebem as políticas públicas	Atuam na alta burocracia estatal
Corpo funcional dos órgãos públicos	Arena Burocrática	São capazes de alterar o rumo das “políticas de fato”, modificando a sua implementação.	O campo de ação é a alta burocracia estatal
Burocratas do “nível da rua”	Arena Política	São os servidores do Estado - de escolas públicas, hospitais, professores, médicos e técnicos que aí atuam – que transformam suas unidades de atuação em arenas políticas.	Estão em contato direto com o cidadão, sendo fundamentais para a compreensão dos efeitos entre a “política de fato” e a “política em uso”.

Fonte: Adaptado de Lowi (2009, p. 148).

Para Lowi (2009, p. 148), as arenas regulatórias são constituídas de políticas que trabalham diretamente com a conduta individual, onde as identidades e as questões de conformidade e não conformidade, devem estar envolvidas, impondo obrigações e sanções e, se efetivamente implementadas, podem criar um ambiente favorável, ou não, à sua execução. (Cavalcanti; Guerra, 2020a, p. 361).

Os funcionários competem não apenas por preferências e ambições pessoais, mas também pelos incentivos que sua posição gera para eles. Principalmente, quando várias agências produzem políticas e regulamentações na mesma esfera – como acontece, por exemplo, na esfera econômica, que geralmente inclui não apenas o Ministério da Economia, mas também outras áreas do governo – é comum que cada funcionário busque expandir suas competências. Os governos adotam diferentes mecanismos para resolver essas diferenças. Em alguns casos, os Presidentes preferem ser os próprios tomadores de decisão final em muitas áreas, estimulando a competição entre seus funcionários subordinados (uma “equipe de rivais”) que garante

ao Presidente múltiplos canais de informação não filtrada. Noutros casos, os Presidentes privilegiam que os seus dirigentes cheguem a acordos nos escalões inferiores, reservando a intervenção presidencial apenas para os casos em que não foi possível o consenso da sua equipe. O que ambos os modelos revelam, no entanto, é que a ideia de um ator unificado e monolítico na tomada de decisões não é plausível, no Poder Executivo. (Jaime *et al.*, 2013, p. 24, tradução própria).

Concorda-se com Francisco *et al* (2015, p. 552-553), no sentido de que a avaliação institucional, ao se utilizar de indicadores quantitativos e qualitativos, favorece um olhar gerencial sobre o desenvolvimento do projeto institucional, contribuindo, assim, para a construção de uma identidade institucional, o que levou Cavalcanti, Guerra e Gomes (2021, p.16), a considerarem esse *feedback* como primordial à elaboração de subsídios relacionados à qualidade – planejada e avaliada – que se pretende agregar à oferta do ensino superior.

Por esse fato, a avaliação, sob uma égide positivista e reguladora, seria uma forma contundente e preponderante para justificar a necessidade social da instituição, observando as exigências sociais ensejadas à instituição. Isso também foi discutido por Dias Sobrinho e Balzan (1995), trazendo à tona a avaliação como tema recorrente no sentido de consolidar uma estrutura educacional firmada nas bases da qualidade, na observância de um posicionamento social importante e responsável. (Francisco *et al*, 2015, p. 550).

A avaliação institucional, no Brasil, especialmente no final da década de 1960, ressaltam Francisco *et al* (2015), tornou-se o mecanismo norteador das políticas públicas da educação superior, e “o papel da expansão do modelo brasileiro, considerado complexo, difuso e competitivo, estava atrelado quase que exclusivamente, às atividades internas de cada instituição”. (Francisco *et al*, p. 532).

Na contemporaneidade, ao se alinhar com os direcionamentos e orientações estratégicas, atreladas a um projeto institucional, a avaliação passa a ganhar uma nova roupagem e gera expectativa de alterações epistemológicas, em sua estrutura, e ao se posicionar com novos instrumentos e mecanismos democráticos, tinha a intenção de alterar o seu viés controlador, para uma orientação formativa. A avaliação passaria a se tornar um mecanismo baseado no pensamento dialético, ensejando reflexões constantes aplicadas à construção do epistêmio institucional, promovendo

inovações de base conceitual para todo o escopo da educação superior brasileira. Porém, em função de diversas intempéries, o que se viu foi a manutenção da epistemologia reguladora, centralizadora e baseada no pensamento racionalista, funcional, pragmático e cartesiano. (Francisco *et al*, p. 532).

A avaliação tem relação com a teoria funcionalista-racional, comenta Francisco *et al* (2015, p. 550), **quando** pretende acolher os anseios da sociedade, resultantes de um novo aspecto social, orientado para os resultados do processo avaliativo, de forma que, sob este ponto de vista, para o autor, a avaliação acaba por se converter em aparato que favorece a “construção, desconstrução e reconstrução de paradigmas, sobretudo em uma sociedade em evolução e em ambiente altamente complexo e competitivo”. (Francisco *et al*, p. 551).(grifo próprio).

Assim, um paradigma é um tipo de relação lógica (indução, conjunção, disjunção, exclusão) em certo número de noções ou categorias mestras. Um paradigma privilegia certas relações lógicas em detrimento de outras, e é por isso que um paradigma controla a lógica do discurso. O paradigma é uma maneira de controlar, ao mesmo tempo, o lógico e o semântico. (Morin, 2005, p. 112).

Francisco *et al* (2015, p. 552-553) discorrem sobre as possibilidades de se mudar o paradigma da avaliação, considerando a necessidade de alguns pressupostos, entre eles:

- desenvolver ações destinadas a uma compreensão adequada da estrutura legal que sustenta a avaliação da educação superior, com o intuito de permitir, a cada modelo de instituição, a possibilidade de acatar os preceitos das políticas educacionais, conforme as especificidades de cada modelo institucional;
- considerar a diversidade da educação superior, no Brasil, facultando às IES a possibilidade de assumir metas adequadas à sua realidade institucional;
- alterar o peso do ENADE, para que a avaliação institucional seja fortalecida, e passe a ser a protagonista da avaliação, como um todo.

Falar em avaliação da educação superior, necessariamente, envolverá, em seus fundamentos, uma epistemologia de natureza objetiva e/ou de natureza subjetiva, e, neste sentido, Dias Sobrinho (2004, p. 712) se refere à avaliação

considerada do ponto de vista objetivista, como sendo aquela de caráter predominantemente técnico, cuja finalidade é apresentar dados científicos de forma clara, objetiva, neutra, verificável e inquestionável.

No campo da avaliação da educação, a epistemologia objetivista se revela através de recursos de controle, eficiência e qualidade, que podem ser medidos e quantificados, afirma Dias Sobrinho (2004, p. 712), e, desde os anos 1970, orientou-se para a prestação de contas, (*accountability*). Continuando seus argumentos, o Prof. Dias Sobrinho elaborou uma análise criteriosa, relativa aos múltiplos aspectos da abordagem objetivista, afirmando que, “quando a avaliação é apropriada pelas instâncias de poder, sem uma interlocução com os educadores, enfraquece sua potencialidade formativa em favor das funções burocráticas, controladoras e economicistas” (Dias Sobrinho, 2004, p. 718). Afirma ainda que,

A objetividade como ideia regulativa, de modo algum, deve ser negada. Rigor científico, verificabilidade, integridade, capacidade de construir representações consistentes são características da objetividade, que devem ser afirmadas. [...] A objetividade, para ser legítima e mais amplamente reconhecida, precisa reconhecer a dimensão social e intersubjetiva do conhecimento. Não é possível objetividade sem subjetividade [...] só mediante teorias de complexidade se pode compreender um fenômeno humano, que por natureza é polissêmico – e este é o caso da educação, como também o é, o da avaliação. (Dias Sobrinho, 2004, p. 720).

A epistemologia subjetivista, fenomenológica ou naturalista, de acordo com o aspecto que for enfatizado, não se sustém sozinha, pois se apoia na visão de uma realidade complexa, ativa, momentânea e polissêmica, por isso, relativa e cheia de contradições, complementa Dias Sobrinho (2004, p. 720), ratificando a necessidade de a avaliação ser analisada através de abordagens variadas, sob pontos de vista diversos, defendendo **o uso de uma epistemologia da complexidade**, uma vez que se reconhece a avaliação como um fenômeno heterogêneo, que carrega em si, responsabilidade social e uma dimensão ética. (grifo próprio).

Ao se falar em epistemologia da complexidade, há que se fazer referência à Edgard Morin, para quem a complexidade significava que a essência do mundo, além de hermética, era inconcebível, de forma que ele estruturou a teoria da complexidade, concebendo-a como o diálogo entre a ordem, a desordem e a organização, sustentando que “por trás da complexidade, a ordem e a desordem se dissolvem, as

distinções se diluem” [...] A ciência progrediu porque ela era, de fato, complexa. Ela é complexa, porque ao nível de sua própria sociologia, há uma luta, um antagonismo complementar entre seu princípio de rivalidade, de conflito de ideias ou teorias e seu princípio de unanimidade, de aceitação da regra de verificação e argumentação. (Morin, 2005, p. 104 -106).

Morin (2005) apontou também, os antagonismos entre os princípios dessa teoria da complexidade, baseado no argumento de que o fundamento da ciência procedia do conflito entre o consenso e o dissenso. Afirmou que a ciência se conduzia amparada por quatro princípios autônomos, porém, simultaneamente, dependentes entre si: “a racionalidade, o empirismo, a imaginação e a verificação” (Morin, 2005, p. 106), ressaltando que,

Há conflito permanente entre racionalismo e empirismo; o empírico destrói as construções racionais que se reconstituem a partir das novas descobertas empíricas. Há uma complementaridade conflitual entre a verificação e a imaginação. Enfim, a complexidade científica é a presença do não-científico no científico, o que não anula o científico; ao contrário, lhe permite exprimir-se. (Morin, 2005, p. 106).

É neste sentido que Morin (2005) afirma: “[...]nunca encontramos o que procuramos. Até mesmo, encontramos o contrário do que procuramos. Acreditamos ter encontrado a chave [...]e encontramos alguma coisa que relança ou reverte o problema.” (Morin, 2005, p. 107). Por conseguinte, o Autor considera que há uma relação direta entre complexidade e multiplicidade, pois, para ele, quando as interações entre ambas são intensificadas, ocorre a desintegração dessa complexidade.

Há alguns aspectos na condução da pesquisa educacional, que precisam ser superados, sendo um deles, o de um certo domínio do repertório bibliográfico, no dizer de Gatti (2012), enfatizando, a autora, que será com base no diálogo entre os grupos de pesquisadores da área de educação, que as fronteiras dos conhecimentos que vierem a ser elaborados, serão estabelecidas, favorecendo a manifestação de novas conformidades problematizadoras, que, em última análise, lançará “um olhar teórico-metodológico que, em parte, recria ou cria, novas posturas para a busca e a interpretação dos dados.” (Gatti, 2012, p. 32).

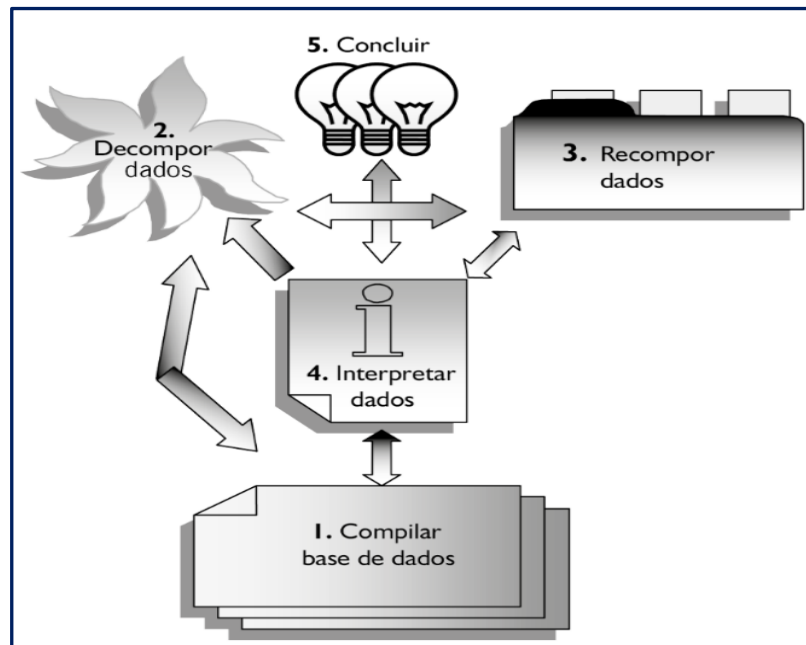
Após o surgimento do SINAES, a avaliação assumiu novos contornos, movimentando o segmento da educação superior, no sentido de promover um novo olhar para a identidade do processo, criando uma expectativa de alteração da episteme do processo. Ao congregar métodos e processos de caráter sistêmico, o SINAES [...] além de valorizar a cultura da educação superior brasileira, marcada pela complexidade e pela diversidade, promoveria uma inovação no processo avaliativo, no momento em que deveria valorizar a reflexão, o diálogo e o pensamento emancipador e dialético. (Francisco *et al*, 2015, p. 555).

É necessário se colocar, nas pesquisas na área de avaliação da educação superior, menos ênfase no viés regulador, e, ao invés, consolidar uma epistemologia amparada no caráter emancipatório, acrescentando que tal possibilidade acha fulcro na autoavaliação como uma oportunidade de superação de tal impasse, destacam Francisco *et al* (2015, p. 555). Tal reflexão ratifica o que foi pensado pelos teóricos do SINAES, que conceberam como objetivo primordial da autoavaliação, seu caráter pedagógico, orientado para a melhoria e a autorregulação, fundamentado no entendimento da cultura institucional de cada IES.

1.1.2 Tratamento dos dados

Em relação ao tratamento dos dados da pesquisa qualitativa, Yin (2016, p. 165), recomenda adotar rigor na observância de três etapas: i) verificar e reverificar a precisão dos dados analisados; ii) realizar uma análise minuciosa, de forma que fique o mais completa possível; iii) reconhecer os pontos indesejáveis, provenientes da personalidade, quando estiver na fase de análise dos dados. O mesmo autor define a fase de análise dos dados da pesquisa qualitativa como “um ciclo de cinco fases: (1) compilar; (2) decompor; (3) recompor e arranjar; (4) interpretar e (5) concluir”. (YIN, 2016, p. 166), cujo esquema encontra-se na Figura 6.

Figura 6 – Ciclo das fases de análises dos dados qualitativos



Fonte: Yin (2016, p. 167).

Conforme explica Yin (2016), **a compilação** é a primeira base de dados, por isso, corresponde ao ordenamento das notas de coleta dos dados de campo e de outras fontes; a segunda fase tem o propósito de “**decompor os dados compilados** em fragmentos ou elementos menores [...] podendo ser acompanhada pela atribuição de novos códigos ou rótulos” [...] e ser realizado quantas vezes o pesquisador achar conveniente, como “parte de um processo de tentativa e erro de testar códigos, o que explica a seta bidirecional entre essas duas primeiras fases”. (Yin, 2016, p. 167). (grifos próprios).

Temos que a terceira fase corresponde à **recomposição dos dados**, quando ocorre a utilização de temas substantivos (ou mesmo códigos ou aglomerações de dados) para reorganizar os fragmentos ou elementos em grupamentos e sequências diferentes das que poderiam estar presentes nas notas originais. Essa terceira fase pode ser considerada um procedimento de recomposição. Os rearranjos e recombinações podem ser facilitados pela representação gráfica dos dados ou por sua ordenação em listas e outras formas tabulares. [...] a seta bidirecional na Figura 6 sugere como as fases de composição e decomposição podem ser repetidas diversas vezes de maneira alternada. (Yin, 2016, p. 168). (grifo próprio).

Os dados resultantes das fases anteriores, após a decomposição, subsidiarão a **interpretação dos dados** recompostos. Interpretações iniciais podem levar a um desejo de recompilar a base de dados de uma nova maneira, ou decompor ou recompor os dados de maneiras diferentes, todas essas sequências representadas pelas setas unidirecionais e bidirecionais. (Yin, 2016, p. 168).(grifo próprio). O ciclo se encerra com a elaboração da conclusão, explicando Yin (2016) que,

Nem todos os pesquisadores qualitativos atentam de forma igualitária para as cinco fases. Pesquisadores mais experientes podem ser capazes de percorrer todas as três primeiras fases e chegar à fase de **interpretação** mais precocemente. Pesquisadores menos experientes podem dar excessiva atenção à fase de **decomposição** e depois ter dificuldades com a fase de *recomposição*, atrasando a **interpretação** e a **conclusão** para além de prazos originais ou de sua própria paciência. (Yin, 2016, p. 168). (grifos do autor).

Recomenda-se, ao pesquisador, observar os seguintes procedimentos, por ocasião do tratamento dos dados de sua pesquisa, sugeridos por Morosini, Nascimento e Nez (2021, p. 80):

- avaliação positiva da metodologia para identificar e analisar a produção científica;
- necessidade de rigor científico para a construção da metodologia, merecendo destaque, a seleção do *corpus*⁴ de análise, com critérios claros e sistematicamente registrados;
- suporte de ferramentas de informática, bem como de uma base teórica selecionada previamente;
- atenção necessária para a etapa de categorização, com relação ao tempo destinado e as referências teóricas utilizadas.

⁴ Um *corpus* pode ser considerado uma fonte de dados sistematizados em uma análise textual, independentemente se todo o seu conteúdo ou apenas excertos serão analisados. A análise textual, propriamente dita, é iniciada com um *corpus* e efetuada sobre este. Em princípio os dados representam um certo fenômeno em um determinado contexto e período, por isso esses dados permitem ao analista conectar resultados de uma análise a uma realidade empírica. Isso é importante, mas é insuficiente para garantir confiabilidade e validade à análise. O *corpus* como fonte de dados precisa estar disponível e acessível a outros pesquisadores, o que se configura em outro requisito para confiabilidade e validade. Fonte: Santos e Kiouranis (2020, p. 817-818).

Foram elaborados Planos 5w2h – fundamentados em Análises *SWOT*, com base, por sua vez, nos Relatórios de Autoavaliação Institucional da UFPB – orientado para o planejamento de ações que visam atenuar as fragilidades e ameaças institucionais detectadas em tais Relatórios. O *software* IRaMuTeq foi o suporte tecnológico utilizado na organização dos dados destinados à análise de conteúdo, sendo que cada um desses instrumentos metodológicos foi matéria de análise, na Seção em curso, obedecendo à seguinte estrutura: Seção 1.1.3.1 - Análise *SWOT*; Seção 1.1.3.2 - Plano 5w2h e a Seção 1.1.3.3 - Análise de conteúdo.

1.1.2.1 Análise *SWOT*

As Análises *SWOT*, que integraram esta Tese, discutidas, de forma específica, nas Seções 5.3.1.1, 5.3.2.1, 5.3.2.3, 5.3.2.5 e 5.3.3.1, fundamentaram os planos 5w2h a que nos propusemos, como um dos objetivos específicos, tendo como fonte de dados, os Relatórios de Autoavaliação Institucional da UFPB, referentes aos anos de 2021, 2022 e 2023.

A criação da Análise *SWOT* é atribuída à Albert Humphrey, nas décadas de 1960 e 1970, por ocasião de um projeto de pesquisa, sob sua liderança, conduzido na Universidade de Stanford – afirmam Nyarku e Agyapong (2011) – quando, utilizando dados de empresas renomadas, tiveram por objetivo, encontrar as causas das falhas do planejamento empresarial, com o objetivo de orientar as alterações que fossem apropriadas à resolução de tais lacunas.

Humphrey e sua equipe de pesquisa, conhecida como *Team Action Model* (TAM) identificaram uma série de áreas-chaves e a ferramenta usada para explorar cada uma dessas áreas críticas foi chamada de **análise SOFT**⁵. Utilizaram as categorias “O que é bom no presente é Satisfatório (*Satisfactory*), o que é bom no futuro é uma Oportunidade (*Opportunity*); o mal no presente é uma Falha (*Failure*) e

⁵ SOFT – acrônimo de *Satisfactory* (Satisfatório), *Opportunity* (Oportunidade), *Failure* (Falha) e *Threat* (Ameaça). Nota da autora.

o mal no futuro é uma Ameaça (*Threat*)” (Nyarku e Agyapong, 2011, p. 2, tradução própria).

O quadro proposto por Humphrey baseava-se na premissa de que a estratégia final, adotada por uma empresa, deveria alcançar um “ajuste” entre as suas capacidades internas (pontos fortes e fracos) e a situação externa (oportunidades e ameaças). Realizada regularmente, uma análise *SWOT* objetiva é fundamental no processo de alcançar um ajuste estratégico entre os recursos e habilidades de uma organização e seu ambiente externo. Recomenda-se que, ao compilar o quadro, seja o mais focado e honesto possível; e que as variáveis sejam listadas por ordem de prioridade e comparadas com os principais concorrentes. Realizar análises *SWOT* é um trabalho cansativo e, como tal, os que se dedicam ao planejamento, devem dispendir algum tempo para avaliar as variáveis que têm forte influência na rotina organizacional. (Nyarku e Agyapong, 2011, p. 12, tradução própria).

A análise *SWOT* envolve a realização de uma análise do ambiente externo em que a empresa opera e uma avaliação objetiva da posição atual da organização. A ferramenta fornece uma boa estrutura para revisar a estratégia, posição e direção de uma empresa ou produto. (Nyarku e Agyapong, 2011, p. 3, tradução própria), cujos componentes foram esquematizados na Figura 7.

Figura 7 – Elementos da Análise *SWOT*



Fonte: Guerra e Cavalcanti (2020, p. 72).

A Análise *SWOT* monitora, simultaneamente, os ambientes interno e externo, ressaltando-se que o ambiente interno pode ser controlado pelos dirigentes da organização – pois é o resultado de estratégias de atuação definidas pela própria instituição – ao contrário do ambiente externo, que foge totalmente ao controle da instituição, sendo o seu monitoramento uma oportunidade de se evitar possíveis ameaças – agindo de forma preventiva, proativa e efetiva – cujo resultado subsidiará o planejamento e a adoção de medidas e ações, conforme as especificidades de cada ameaça constatada.

A avaliação da educação superior utiliza a análise *SWOT* para subsidiar o planejamento de suas políticas de avaliação e regulação, inclusive, para diagnosticar a qualidade dos indicadores avaliados, nos processos avaliativos que conduz, tanto de cursos de graduação, como de instituições de ensino superior, de forma que se trata de instrumento de planejamento e gestão, dotado da funcionalidade de promover o confronto entre as variáveis externas e internas, gerando alternativas que direcionem escolhas estratégicas e possíveis linhas de ação, ao mesmo tempo em que supervisiona, simultaneamente, os ambientes interno e externo à organização.

1.1.2.2 O plano 5w2h

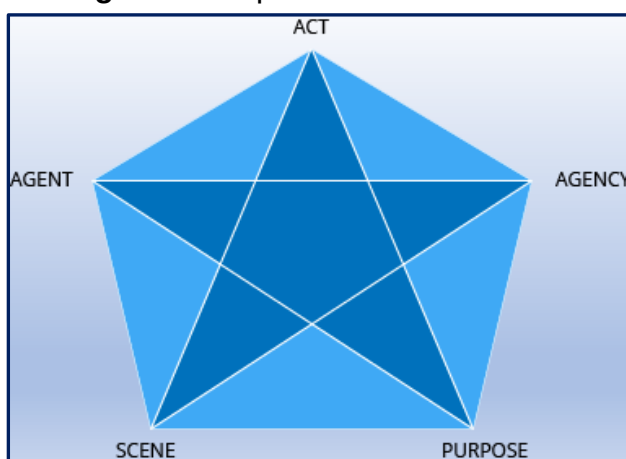
As Análises *SWOT* provenientes da análise dos Relatórios de Autoavaliação Institucional da UFPB – relativos aos anos de 2021, 2022 e 2023 – foram complementadas com o instrumento de planejamento conhecido como 5w2h, tendo em vista a necessidade de monitoramento, constante e contínuo, de ações destinadas à correção dos problemas detectados nos Relatórios analisados.

É consenso na literatura especializada que a metodologia de planejamento, conhecida como 5w2h, passou a ser utilizada nas décadas de 1980 a 1990, no Japão, na indústria automobilística, e, devido à sua simplicidade e fácil execução, pode se aplicar à qualquer organização, inclusive, às do setor público, já que se trata de

instrumento de estruturação e ordenação de ideias, com o objetivo de auxiliar na elucidação de questionamentos, dirimir dúvidas acerca de determinado problema ou situação, a partir do esclarecimento dos cenários ou contextos envolvidos, na situação que estiver sendo analisada. Ocorre que, bem antes dos japoneses, o crítico literário norte-americano Kenneth Burke, na década de 1940, utilizou uma abordagem interdisciplinar em suas análises retóricas sobre a natureza do conhecimento, baseada em cinco elementos, denominados “A Pêntade de Burke”, análogos a alguns elementos do 5w2h.

Kenneth Burke foi um dos principais teóricos norte-americanos da Semiótica do século XX. Autor muito pouco conhecido na Europa e na América Latina, a sua influência nos Estados Unidos estende-se ao extenso campo das Ciências Sociais, especialmente no que diz respeito à Teoria da Ação (Sociologia, Antropologia, Ciência Política e Comunicação). Em 1945, em seu livro *A Grammar of Motives*, Burke oferece um método de investigação da ação, baseado na polarização das tensões, nos fatores que a definem e no desvio que representam em relação a um quadro de valores simbólicos. Através do que denominou de 'pêntade', o autor descreve o envelope pentagonal com os cinco elementos que definem a ação (ato, ator, palco, meio e propósito). [...] Os cinco elementos são afetados pela ação em diferentes graus. Burke propõe a análise a partir da relação entre os diferentes vértices do pentágono e detecta as tensões dialéticas existentes entre eles, os desequilíbrios, os catalisadores da trama. Esta é a base da "gramática motivacional". (UNESCO, s.d.), Assim, a Figura 8, retrata a Pêntade de Burke.

Figura 8 – A pêntade de Burke

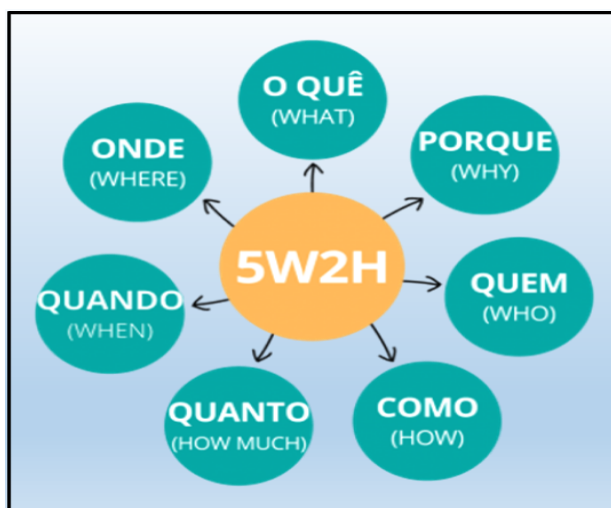


Fonte: Burke (1945).

A Pêntade de Burke é composta por cinco elementos, a saber: as ações, os agentes, as agências, o cenário e o propósito. **A ação** parte do questionamento: o que se fez? O que se originou em pensamento e ação? Por sua vez, **a cena** se refere a onde e quando foi feito, isto é, ao contexto, aos antecedentes e à situação. Em relação ao **agente**, pergunta-se: quem fez isso? (que pessoa ou tipo de pessoa, que coagentes ou contraagentes). Ao se fazer referência **às agências**, a reflexão é sobre os meios ou instrumentos com os quais a ação foi feita, sendo que, quando se trata do **propósito**, pergunta-se por que tal ação foi feita. (Edlund, 2018, p. 1, tradução própria, grifos próprios).

Afirma Napoleão (2018), que o 5w2h é um instrumento de planejamento que se presta às seguintes aplicações: **criação de um plano de ação** – para resolução de problemas ou visando atingir um objetivo ou meta; **definição de um processo ou projeto** – determinando as atividades, suas justificativas, onde e quando serão executadas, definindo quem serão os agentes e o cenário, assim como a forma como tais atividades serão executadas; e **elaboração de planejamento estratégico** – este, nas IES, se materializa no PDI, em conformidade com as normativas vigentes do SINAES. Ressalta-se que o 5w2h é, também, um plano de ação, recomendando-se que se escolha entre uma das três metodologias de trabalho, acima mencionadas, tendo ao alcance a estrutura contendo as sete perguntas, que estão esquematizadas na Figura 9.

Figura 9 – Estrutura do plano 5w2h



Fonte: <https://artia.com/blog/o-que-e-5w2h/>, 2022.

Identificado o problema/fraqueza/ameaça a resolver, tem lugar a elaboração de uma planilha do Plano 5w2h, cujas etapas estão esquematizadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Etapas do Plano 5w2h

ETAPAS DO PLANO 5w2h			
5w2h	<i>What ?</i>	O que ? Define o Desafio, problema, fraqueza e/ou ameaça.	Que ação será executada ?
	<i>Who ?</i>	Quem ? Define o responsável pela ação	Quem será o responsável pela execução da ação ?
	<i>Where ?</i>	Onde ? Define o local onde ocorrerá a execução da ação.	Onde a ação será executada ?
	<i>When ?</i>	Quando ? Define o cronograma de execução das ações previstas.	Quando a ação será executada ?
	<i>Why ?</i>	Por que ? Justifica a ação que será executada	Por que a ação será executada ?
2 H	<i>How?</i>	Como ? Define as estratégias de execução da ação.	Como será a execução da ação ?
	<i>How much?</i>	Quanto custa ? Define os custos de cada ação e o custo total.	Qual será o custo da ação ?

Fonte: Adaptado de Silva (2017).

As sete perguntas básicas do Plano 5w2h fornecem subsídios à elaboração de propostas e à implementação de soluções, e devido à clareza e objetividade dessas perguntas, se tornam um referencial, dotado da funcionalidade de um *check list*,⁶ favorecendo, por isso, a identificação, acompanhamento, monitoramento e desenvolvimento do planejamento previsto, no tocante à prazos, responsabilidades, estratégias, recursos humanos, infraestrutura, recursos financeiros e recursos técnicos.

Esclarecem Silva *et al* (2013, p. 6) que as respostas às questões postas pelo 5w2h, por estarem intimamente relacionadas, acabam se tornando um plano de

⁶ *Check list* - é a expressão mais básica de um questionário pedagógico. Consiste em uma folha de controle, que contém vários comportamentos ou traços, e que tem como objetivo conduzir a uma observação sistemática. É usado para notar a presença ou ausência de um objeto sem fazer qualquer avaliação ou julgamento. Fonte: De Landsheere (1972, p. 65, tradução própria).

ação detalhado, compreendendo a definição das ações a serem executadas, designando-se os respectivos responsáveis por sua execução, estabelecendo-se local, prazo e justificativa, para cada ação planejada, assim como definindo-se a forma e os custos dessas ações.

É possível perceber que o Plano 5w2h mesmo simples, tem algumas limitações, entre elas, o tempo de execução, que varia de acordo com as ações a serem executadas, pois algumas podem ser exequíveis no curto prazo, porém, há outras, mais complexas, que dependem de recursos financeiros, e, por conta disso, poderão ser implementadas no médio ou no longo prazo. Ressalte-se ainda que, para cada ação a ser executada, deverá ser elaborada uma planilha, de forma que, a depender da complexidade – ou não – do problema detectado, serão necessárias várias ações, com respectivos Planos 5w2h.

A Pêntade de Burke, conforme afirma Edlund (2018, p. 4), aplica-se à praticamente todo tipo de retórica, tratando-se, na verdade, de uma teoria interpretativa de análise do discurso público; por outro lado, o 5w2h é mais adequado ao planejamento, por se tratar de uma metodologia ou plano de ação, conforme o uso que lhe for dado, embora contenha os elementos da Pêntade de Burke, e tenha sido aperfeiçoado pela inclusão de 1H (*how much*).

Existem modelos de planilhas, *softwares* e aplicativos que podem ser utilizados como suporte na elaboração do Plano 5w2h, disponíveis no *Word* (https://www.ccuec.unicamp.br/ccuec/sites/default/files/tutoriais/Revisao_Processos/formularios/6_5W2H_GEPRO_2012.doc), no *Excell* (<https://excelcoaching.com.br/planilha-plano-acao-5w2h-gratis-em-excel/>), além de *sottwares* como o *Jira Software*, (<https://www.atlassian.com/br/software/jira>) e o *Monday*, https://monday.com/lp/aw/lang/pt/workflow/gen-team-video/?utm_medium=cpc&utm_campaign=ww-multi-prm-workflow-workos-desktop-workflow_management-listing-core&utm_adgroup=workflow_management&utm_source=capterra, entre outros.

O Plano de Ação 5w2h é bastante eclético, podendo ser utilizado em áreas diversas, tais com o Direito, Administração, Saúde, Educação e Gestão

Organizacional, entre outras, devido ser uma metodologia de planejamento, que se presta, tanto à correção de inconsistências, como de estratégias, cuja principal funcionalidade é ser de fácil execução, além de promover o diálogo entre as variáveis e atores que o compõem, criando e recriando conhecimento e aprendizado coletivo e institucional, impulsionando a circulação de informações e do método, em si.

1.1.2.3 Análise de conteúdo

A origem da análise de conteúdo, enquanto técnica de interpretação, remonta à história do desenvolvimento das comunicações nos Estados Unidos da América, processo este, de acordo com Bardin (2016), que progrediu “no crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos”, descrevendo, a referida autora, toda a história sobre a temática, até os anos 1970.

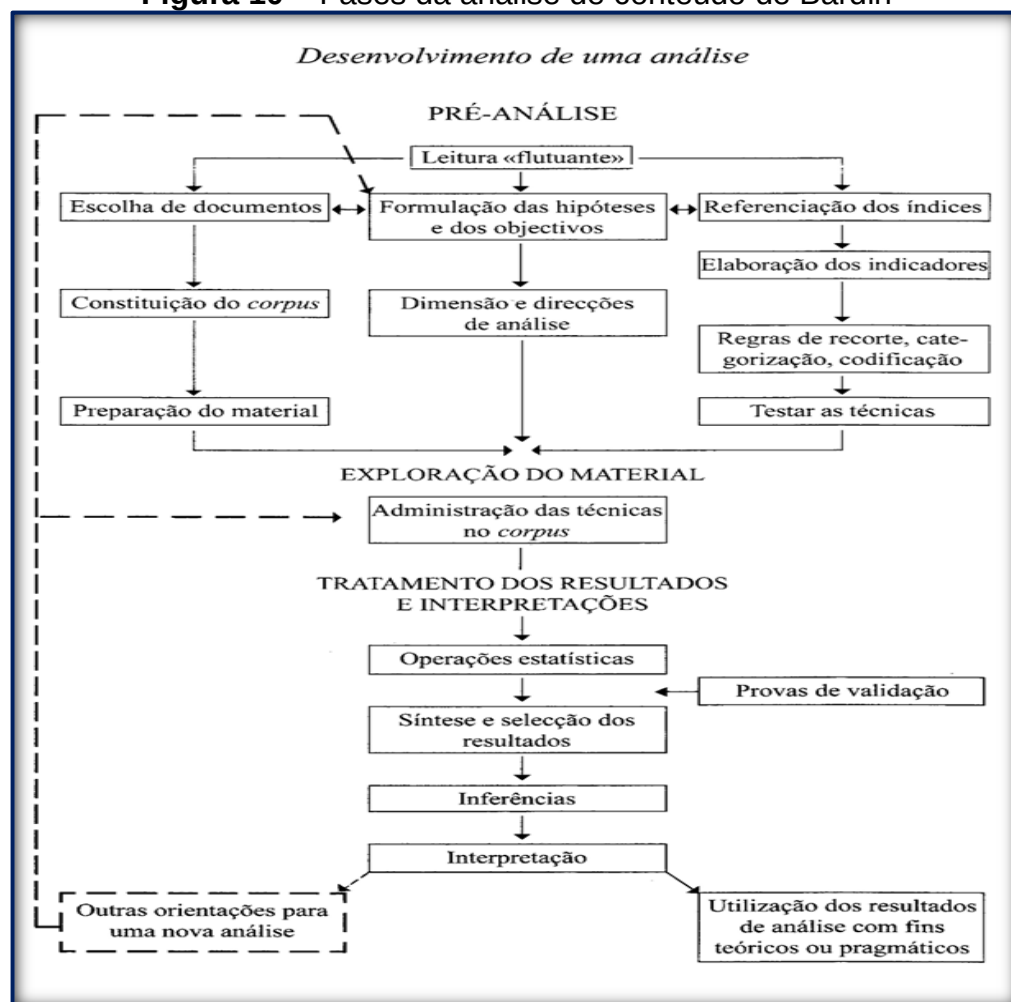
Sob um olhar inicial, a linguística e a análise de conteúdo têm o mesmo objeto, que é a linguagem. [...] a **distinção fundamental** proposta por Ferdinand Saussure **entre língua e palavra**, e que fundou a Linguística, marca a diferença. O objeto da Linguística é a língua, quer dizer, o aspecto coletivo e virtual da linguagem, enquanto o da análise de conteúdo é a palavra, isto é, o aspecto individual e atual da linguagem. [...] Contrariamente à Linguística, que apenas se ocupa das formas e da sua distribuição, a análise de conteúdo toma em consideração as significações (conteúdo), eventualmente, a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas (índices formais e análise de co-ocorrência). A análise de conteúdo procura descobrir o que há nas entrelinhas, buscando outras realidades nas mensagens. (Bardin, 2016, p. 44-45). (grifos próprios).

Pertencem ao domínio da análise de conteúdo, todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização, do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis, ou não, de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas que, embora parciais, são complementares. Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens, tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos destas mensagens). (Bardin, 2016, p. 49).

Assim, o pesquisador vai elaborando operações minuciosas, apropriadas à natureza do material examinado, e à questão de pesquisa que está procurando elucidar, havendo a possibilidade de realização de um ou vários procedimentos, com o objetivo de elucidar, enriquecer ou aumentar a legitimidade, culminando com uma interpretação final devidamente justificada.

Para Bardin (2016), a análise de conteúdo é um instrumento metodológico de interpretação de discursos, incluídos seus conteúdos e os tipos de formato que os contêm. Trata-se de um método que se utiliza de abordagens múltiplas “desde o cálculo das frequências, que fornecem dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos” (Bardin, 2016, p. 9), que resultará em uma interpretação controlada, baseada na dedução. Assim, esquematizou-se na Figura 10, as fases da Análise de Conteúdo, de acordo com a autora.

Figura 10 – Fases da análise de conteúdo de Bardin



Fonte: Bardin (2016, p. 133).

Enquanto metodologia, a análise de conteúdo é um processo formado por três fases fundamentais: a pré-análise, a exploração do material de pesquisa e a fase de tratamento análise e discussão dos resultados. **A pré-análise** se inicia com a leitura flutuante (contato inicial com os documentos que serão pesquisados), com o fim de formular os objetivos, referenciar índices, elaborar os conteúdos, definir as dimensões e direções de análise, constituir os *corpora*⁷ textuais, definir as regras de recorte, categorizar e codificar o material, encerrando-se, esta etapa, com o tratamento dos resultados.(grifo próprio). Nesta fase, o pesquisador deve observar as seguintes regras ou princípios, conforme Bardin (1977, p. 97- 98):

- Regra da exaustividade – definido o escopo da pesquisa de campo, quaisquer informações ou dados que se encaixem no recorte escolhido, devem ser incluídos no *corpus*;
- Regra da representatividade – a amostra selecionada deve ser adequada ao universo que está sendo pesquisado, ressaltando-se que ambientes ou contextos complexos e/ou heterogêneos requerem amostras maiores;
- Regra da homogeneidade – a amostra deve ser o mais uniforme possível, recomendando-se, ao pesquisador, evitar heterogeneidade na seleção dos documentos e/ou materiais que irão compor a amostra da pesquisa;
- Regra da pertinência – os documentos selecionados devem se adequar ao escopo definido, de forma que devem corresponder, fielmente, ao objeto que suscitou a pesquisa.

Em relação à formulação de hipóteses e objetivos, nem sempre são estabelecidas na fase de pré-análise. Por outro lado, não é obrigatório ter-se como guia, um *corpus* de hipóteses, para se proceder à análise. Algumas análises efetuam-se “às cegas” e sem ideias preconcebidas. Uma ou várias técnicas são consideradas adequadas, *a priori*, para fazerem “falar” o material [...] isto é o que acontece quando se utiliza a informática. (Bardin, 1977, p. 98).

Escolhidos os índices, tem vez a construção de indicadores precisos e seguros, enfatizando Bardin (1977), que é possível testar a eficácia e a pertinência dos

⁷ *Corpora* – palavra de origem latina, plural de *corpus*. Conjunto de textos, escritos ou falados, disponível para análise, que servem de base para a descrição ou o estudo de um fenômeno. Fonte: <https://dicionario.priberam.org/corpora>.

indicadores, “em algumas passagens ou em alguns elementos dos documentos” (Bardin, 1977, p. 100).

A preparação do material é uma fase formal, correspondendo à edição dos textos, que pode ir desde o alinhamento dos enunciados intactos, proposição por proposição, até à transformação linguística dos sintagmas, para standardização e classificação por equivalência. No caso do tratamento informático, os textos devem ser preparados e codificados, segundo as possibilidades de “leitura” do ordenador e segundo as instruções do programa. (Bardin, 1977, p. 101).

Na etapa subsequente, tem lugar a **exploração do material selecionado**, fase em que o pesquisador faz uso dos procedimentos manuais ou de informática, sendo que, em relação a esse último recurso, as codificações e outras regras que o pesquisador definiu, geralmente, ocorrem de forma automática, conforme ressalta Bardin (1977). (grifo próprio).

O processo de análise de conteúdo culmina com o **tratamento e interpretação dos resultados**. Assim, os resultados brutos são tratados de forma a se tornarem significantes, diz Bardin (1977), “falantes” e válidos. “O analista [...] pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.” (Bardin, 1977, p. 101). (grifo próprio).

Feitas estas considerações, optou-se pela análise de conteúdo mediada pelo *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeq)⁸, conforme recomendações da *Home Page* <http://www.iramuteq.org/telechargement>, sendo instalada a versão 0.7 alpha 2 2020 para Windows, disponível no link <http://sourceforge.net/projects/iramuteq/>.

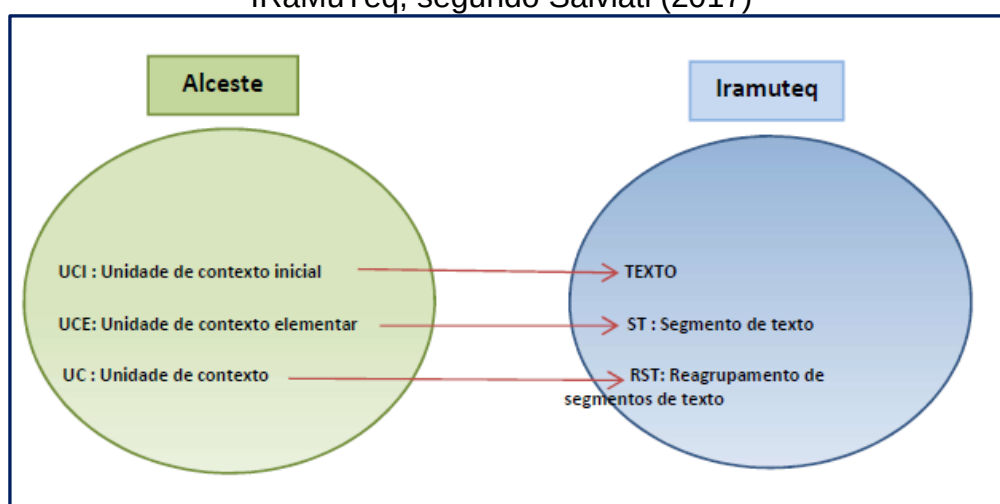
O software IRaMuTeq [...] foi criado em 2009, por Pierre Ratinaud. É um *software* gratuito de código fonte aberto, licenciado por GNU GPL (v2), que utiliza o ambiente estatístico do *software* R. Assim como os outros *softwares* de fonte aberta, ele pode ser alterado e expandido por meio da linguagem *Python* (www.python.org). Ele é utilizado no estudo das Ciências Humanas e Sociais e utiliza o mesmo algoritmo

⁸ IRaMuTeQ - é uma interface visual ancorada no software R para produzir análise de texto. Desenvolvido na língua francesa por Pierre Ratinaud em 2009, este software já conta com um amplo dicionário em diversas línguas, e, desde 2013, vem sendo utilizado no Brasil. Fonte: <https://ibpad.com.br/comunicacao/iramuteq-veja-aqui-funcionalidades/>.

do *software* Alceste para realizar análises estatísticas de textos, porém, incorpora, além da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), outras análises lexicais que auxiliam na análise e interpretação de textos. (Salviati, 2017, p. 4). Os resultados dessas análises demonstram a posição e a estrutura das palavras em um texto, ligações e outras características textuais, que permitem detectar indicadores e, assim, visualizar intuitivamente a estrutura e ambientes do texto a ser analisado. (Klamt e Santos, 2021, p. 2).

O vocabulário utilizado pelo aplicativo IRaMuTeq difere daquele utilizado no *software* Alceste, embora seja baseado nele; por razões de propriedade intelectual, a terminologia da Análise de Classificação pelo método *Reinert* foi substituída pela que consta na Figura 11. (Salviati, 2017).

Figura 11 – Equivalência de nomenclaturas entre os *softwares* Alceste e IRaMuTeq, segundo Salviati (2017)



Fonte: Salviati (2017, p. 10).

Há cinco tipo de análises textuais que o IRaMuTeq processa em *corpora* textuais: “Estatísticas Textuais, Classificação Hierárquica Descendente, Nuvem de Palavras, Especificidades e Análise Fatorial de Correspondência (AFC) e Análise de Similitude.” (Salviati, 2017, p. 29). [...] Em relação às **Estatísticas Textuais**, o *software* realiza estatísticas simples, que abrangem: i) identificação e formatação das unidades de texto; ii) identificação da quantidade de palavras, frequência média e

hápax⁹; iii) pesquisa do vocabulário e redução de palavras, com base em suas raízes (formas reduzidas); iv) criação do dicionário de formas reduzidas do *corpus* e v) identificação das formas ativas e suplementares. (Salviati, 2017, p. 33). (grifo próprio). Por outro lado, a Classificação Hierárquica Descendente aplica-se às tabelas.

A análise por meio de **nuvem de palavras** mostra um conjunto de palavras reunidas, dispostas e organizadas em forma de nuvem, aparecendo em tamanhos diferentes, de forma que as palavras maiores são as que detêm maior relevância no *corpus* textual, a partir do indicador de frequência ou outro escore estatístico escolhido, afirma Salviatti (2017). (grifo próprio). É uma análise lexical mais simples, porém, bastante interessante, na medida em que possibilita rápida identificação das palavras-chaves de um *corpus*, isto é, a rápida visualização de seu conteúdo, pois as palavras mais importantes estão mais perto do centro e graficamente são escritas com fonte maiores. (Salviati, 2017, p. 79).

Por outro lado, **a análise de especificidades e análise fatorial de correspondência** associam os textos com variáveis de caracterização, favorecendo a análise da produção textual sob esse ponto de vista, em conformidade com o que afirma Salviati (2017), e os procedimentos executados nesta análise englobam o cálculo das frequências e os valores de correlação qui-quadrado de cada palavra do *corpus*, a partir da frequência pré-definida; e a execução da análise fatorial de correspondências (AFC) numa tabela de contingência que cruza as formas ativas e as variáveis. (Salviati, 2017, p. 39). (grifo próprio).

No IRaMuTeq, a **análise de similitude**, de acordo com Salviati (2017), se baseia na teoria dos grafos¹⁰, para representar a ligação entre palavras do *corpus* textual, convertendo-se, tal análise, em fundamento para as inferências relativas à estrutura de construção do texto e os temas considerados pertinentes, a partir da co-

⁹ Hápax- corresponde ao número de palavras que aparece uma única vez em todo o *corpus*. Na aba Hapax estão todas as formas cuja frequência foi igual a 1. Embora as listas estejam ordenadas por frequência de ocorrência, clicando-se no cabeçalho da tabela em Forma, Frequência ou Tipo, obtém-se a alfabetação pela ordem solicitada. Observe que para alfabetar é necessário clicar no cabeçalho da tabela não nas abas. Fonte: Salviati (2017, p. 34-35).

¹⁰ Grafos - teoria dos grafos é um ramo da matemática que estuda as relações entre os objetos de um determinado conjunto. Para tal são empregadas estruturas chamadas de grafos, $G(V,E)$, onde V é um conjunto não vazio de objetos denominados vértices e E é um conjunto de pares não ordenados de V , chamado arestas. Sua aplicação é ampla. No caso presente, os grafos auxiliam na caracterização e visualização gráfica do *corpus*, permitindo a interpretação do conteúdo textual. Fonte: Salviati (2017, p. 13)

ocorrência entre as palavras. (grifo próprio). Esse tipo de análise ampara o pesquisador na definição da estrutura da base de dados (*corpus*), realizando a diferenciação das partes comuns em relação às partes específicas, permitindo corroborá-las em função das variáveis descritivas existentes.

Esta análise produz gráficos a partir da biblioteca *Igraph* do R. A tabela de entrada é uma tabela de presença/ausência. A Análise de similitude é calculada a partir de um dos escores escolhidos. A maior parte dos escores propostos estão contidos na biblioteca (proxy) do R. A escolha de gráfico dinâmico ao invés do estático possibilita sua edição direta para melhorar a apresentação sem necessidade de outro aplicativo. No entanto, para gerar um gráfico mais elaborado com cores e demarcações, é necessário exportá-lo para o formato *graphml* e, então editá-lo com o *software Gephi* (<https://gephi.org>) que também opera com a interface R. (Salvati, 2017, p. 69).

Fez-se uso do *software* IRaMuTeq, e, de acordo com as formas de análises viabilizadas pelo *software*, optou-se, após o processamento dos dados, pela realização de análises textuais, análise de Reinert¹¹ (quando foi possível), Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente (CHD)¹² (quando foi possível), e Nuvem de Palavras, nos Capítulos 3 e 4, quando foram utilizados textos e/ou segmentos de textos, reunidos em *corpora* textuais específicos, conforme a temática de cada Seção que fez uso da referida técnica de análise.

O IRaMuTeq é um *software* de análise de dados textuais, dotado da capacidade de recuperar segmentos de textos, por classe textual, com rigor metodológico, além de ser gratuito e ter muitas funcionalidades. É necessário algum tempo para que o pesquisador se familiarize com ele, uma vez que o *software* se apresenta em forma de combo, sendo necessário instalar o pacote de *softwares* do Open Office, o *software* "R" e atualizar os seus pacotes, e, por fim, instalar o IRaMuTeq, no mesmo local em que foi instalado o *software* "R", pois, caso contrário, o IRaMuTeq não irá funcionar.

¹¹ Conforme o tamanho do *corpus* textual, o IRaMuTeq poderá apresentar intercorrências que, por vezes, inviabilizam a realização da Análise de Reinert. Nota da Autora.

¹² Conforme o tamanho do *corpus* textual, o IRaMuTeq poderá apresentar intercorrências que, por vezes, inviabilizam a realização do CHD. Nota da Autora.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

As políticas educacionais, no Brasil, como em outros países, foram viabilizadas a partir da emissão de normas legais, regulamentações e regulações, pelo Estado, levando-se em consideração, aspectos sociais, culturais, políticos, legais e econômicos. Em nosso país, convive-se com três categorias principais de instituições de ensino superior, em relação ao tipo de organização acadêmica: universidades, centros universitários e faculdades, em que cada uma delas, é regida e regulamentada, por diferentes legislações, o que implica em se lidar, em relação à gestão, ao ensino, a pesquisa e à extensão, com uma certa complexidade envolvendo esses aspectos.

As regulações e normativas legais destinadas à educação superior, foram intensificadas no final do período da ditadura militar, sofrendo um considerável avanço após a promulgação da Constituição Federal de 1988, cujo texto enfatizou três aspectos: 1) democratização do Estado – instrumentalizada através do controle externo da administração pública, merecendo destaque as novas atribuições delegadas ao Ministério Público; 2) descentralização – que favoreceu a abertura de oportunidades para maior participação popular e para inovações na área da gestão pública, incentivando o surgimento de políticas públicas adequadas às peculiaridades de cada região e 3) profissionalização da burocracia – através do incentivo à capacitação e qualificação do corpo burocrático do Estado, instituindo a obrigatoriedade de concurso público para ingresso no serviço público. Data deste período a criação da Escola Superior de Administração Pública (ENAP), destinada a capacitar a alta burocracia nacional.

O presente capítulo é diverso do constante no texto da Qualificação do projeto de Tese, ocorrida no dia 18 de julho de 2023, uma vez que acatou-se a sugestão da Banca Examinadora, de enfatizar a área de "Políticas Públicas", pois, naquele momento, o Capítulo 2 enfatizou "O Estado enquanto poder e burocracia", resultando na publicação de um capítulo de livro, em autoria conjunta com a Orientadora, intitulado "Políticas Educacionais no Estado Democrático Brasileiro" (Cavalcanti; Guerra, 2023), disponível no link <https://loja.editoradialetica.com/humanidades/direito-a-educacao-no-brasil-contextos-demandas-e-politicas-educacionais>.

Quando se faz referência a **políticas públicas**, faz-se alusão às perspectivas "de interesse comum ao conjunto dos cidadãos de uma comunidade, ou de um grupo (aspectos da vida social referidos à esfera pública", (Santos, 2021), afirmando, a autora, que, devido a esse aspecto, "a esfera pública é, por excelência, a esfera de ação do Estado, enquanto a esfera privada é a de ação dos indivíduos na sociedade civil" (Santos, 2021, p. 30). Tal distinção entre o público e o privado é uma das peculiaridades das sociedades capitalistas e democráticas da atualidade, que influenciam a forma como o Estado se conduz, em relação às práticas de gestão que adotará.

Franco (2021), enfatiza que as políticas de Educação Superior, por conta de suas especificidades, são um mecanismo de regulação social, estando agregadas às políticas de desenvolvimento científico e tecnológico, abrangendo os seguintes aspectos legais:

- O funcionamento das IES públicas e privadas;
- As regulações da educação superior, no que concerne à qualidade e quantidade;
- A licitude dos diplomas e certificados emitidos pelas IES;
- O regramento jurídico da vida institucional;
- As diretrizes curriculares;
- As diretrizes para a pós-graduação;
- O financiamento das instituições e da produção científica, viabilizado pelo

Em relação ao Brasil, apontam Bucci e Souza (2022), que a Constituição de 1988 garantiu direitos sociais e políticas públicas, entretanto, não legislou sobre os instrumentos financeiros destinados à concretização de tais direitos e políticas. Os referidos autores afirmam que, devido às forças atuantes, o Estado Social não se materializa plenamente; ao invés, transforma-se em uma perspectiva permeada por discórdias e contendas, que necessita desses tipos de disputas, para que seja assegurado.

2.1 Considerações iniciais

A cultura política e o contexto social estão intimamente ligadas às políticas, que, sujeitas à dinâmica do processo político, se deparam com a necessidade de entender e lidar, com as complexidades institucionais e jurídicas pertinentes, segundo Schmidt (2018), explicando, o autor, que é de fundamental importância, a participação cidadã eficiente, no enfrentamento das complexidades da gestão pública. As políticas públicas de Estado têm prioridade de recursos, estão fora das margens de alteração constitucional/legal e, portanto, estão conectadas com as cláusulas pétreas; elas podem mais facilmente ser judicializadas e, inclusive, legitimam maior atuação das organizações que não têm perfil político, como o Ministério Público e o Poder Judiciário (organizações que conectam suas atuações e objetivos, com as políticas públicas de Estado).

Além disso, as políticas públicas de Estado atravessam governos e inclusive provocam a responsabilização dos agentes que a descontinuam, ou ao menos, deveriam ser responsabilizados (Secchi, 2012), reforçando o protagonismo do Estado, no enfrentamento "aos problemas distributivos, assimetrias informativas e outras falhas de mercado", (Secchi, 2012, p. 3), apesar de considerar que "O Estado não é o único a protagonizar a elaboração de políticas públicas" (Secchi, 2012, p. 4).

Enquanto política pública, o planejamento e a implementação das políticas específicas da Educação Superior, são de responsabilidade do Estado, devendo ser levadas em consideração, as contradições intrínsecas ao processo, permeado por disputas e interesses diversos, dos grupos sociais envolvidos, com destaque para as disputas entre os setores público e privado. Neste sentido, Franco (2021), ressalta que "o Brasil, como a maioria dos países, tem usado as instituições públicas, como referência para a qualidade da Educação Superior" (Franco, 2021, p. 181), o que acaba acentuando conflitos, provenientes da necessidade do cumprimento das exigências estabelecidas, às IES públicas, pelas referidas políticas, uma vez que as Universidades, de acordo com o Art. 207 da Constituição Federal, "gozam, na forma da Lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (Brasil, 1988), requerendo recursos financeiros substanciais para fazer face à gestão de tais políticas.

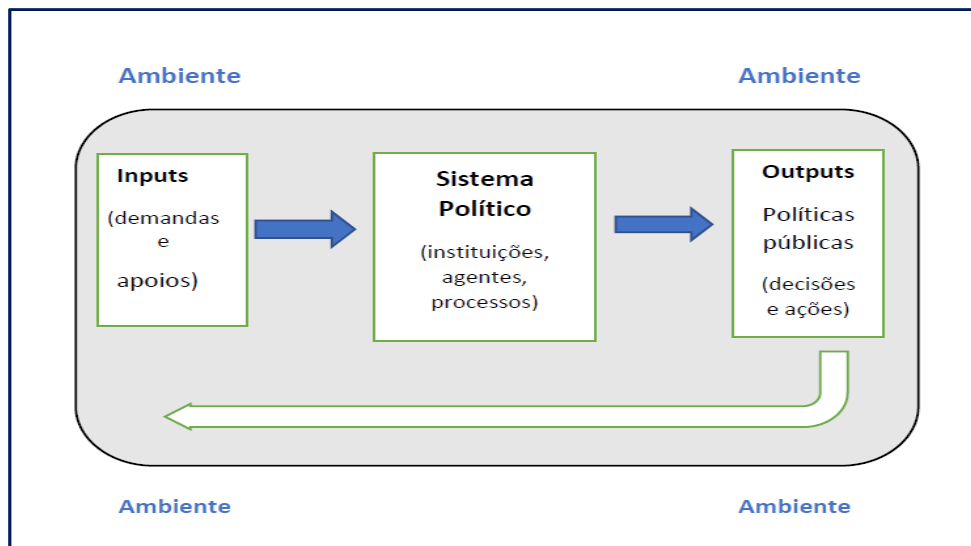
2.1.1 Conceitos gerais

O conceito de política pública nasce como uma resposta política a problemas sociais, e muitas vezes essa resposta é mediada pelo direito, inclusive com previsão jurídica e, outras, no mínimo, sua forma de implementação estará contornada pelo Direito. São três, os componentes de qualquer sistema político: i) uma comunidade política, composta pelas pessoas, grupos e organizações (como partidos) que influenciam o sistema e as ideologias e os valores que defendem; ii) um regime político, definido pelo conjunto de normas que estabelecem como os diferentes membros da comunidade participam no jogo político, como se resolvem os conflitos entre eles, e as estruturas de autoridade que definem o papel da capacidade de comando; e iii) as autoridades, que são as que ocupam as estruturas que acabamos de descrever. (Easton, 1957, p. 385, tradução própria).

A expressão “política pública” tem caráter polissêmico, adotando-se, neste texto, a definição dada por Schmidt (2018), de que a política pública é “um conjunto de decisões e ações, adotadas por órgãos públicos e organizações da sociedade, intencionalmente coerentes entre si, que, sob coordenação estatal, destinam-se a enfrentar um problema político”(Schmidt, 2018, p. 127), e tem as seguintes características: i) a política pública é uma resposta a um problema político; ii) os problemas políticos são problemas públicos ou coletivos; iii) as respostas aos problemas não atendem a todos os interesses; iv) as respostas do poder público aos problemas políticos não são, necessariamente, soluções adequadas; v) uma política compreende um conjunto de ações; e vi) são várias as definições de políticas públicas. Secchi (2012), acrescenta ainda, o elemento intencionalidade, que se refere ao caráter de relevância, percebido por ocasião da definição do problema público.

A origem do conceito e seus entrelaçamentos com o Estado contemporâneo, consagrando a lógica *input-output*, identifica três processos: “a) os *inputs* são as demandas e apoios provenientes do ambiente social; b) o sistema político (instituições, agentes) processa esses *inputs*; c) os *outputs* são as políticas públicas adotadas, na forma de decisões e ações; d) há um processo de retroalimentação entre *inputs* e *outputs*” (Schmidt, 2019. p. 123), que obedecem a uma lógica, conforme Easton (1968), detalhada na Figura 12.

Figura 12 – A lógica *input-output* nas políticas públicas, segundo David Easton (1957)

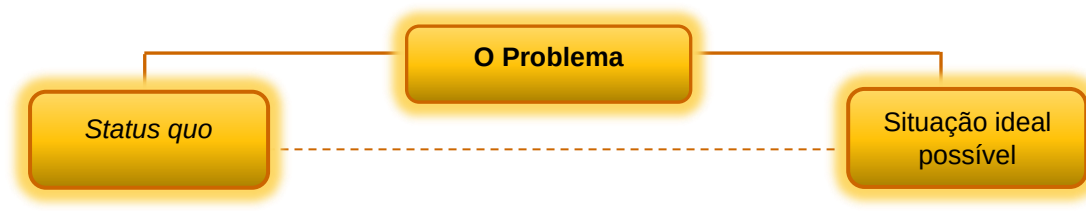


Fonte: Easton (1957, p. 384).

A lógica *input-output* se ajusta à diferentes aspectos teóricos e abordagens metodológicas, afirma Schmidt (2018), porque não se trata de decisões arbitrárias ou repentinas de governantes, visto que “sua origem não está no interior do Estado e nos meandros burocráticos, e que as respostas estão intimamente associadas ao contexto socio-histórico ao qual pertence o Estado.” (Schmidt, 2018, p. 123). Segundo Secchi (2012), a dinâmica *input-output* demonstra – conforme o nível da política pública – percepções diferentes dos problemas e soluções, de acordo com a configuração estatal analisada, notadamente muito complexa quando se trata do nível estratégico.

No que se refere ao significado de “problema público”, devido à complexidade e multiplicidade dos elementos e componentes intrínsecos, são variados e diversos, sendo que a Figura 13, contém uma esquematização gráfica do conceito.

Figura 13 – O Problema Público



Fonte: Adaptado de Secchi (2012, p. 10).

Um problema toma forma quando o *status quo* é percebido como inadequado, havendo a perspectiva de mudança, para uma situação melhor, afirma Secchi (2012). Para um problema ser considerado público, deve ter implicações para uma quantidade ou qualidade notável de pessoas. Em síntese, um problema só se torna público, quando os atores políticos, intersubjetivamente, o consideram **problema** (situação inadequada) e **público** (relevante para a coletividade). (Secchi, 2012, p. 10). Uma situação inadequada pode, inicialmente, ser notada, como um problema político, por grupos sociais distintos, de acordo com Frey (2000), e, igualmente, por "políticos, grupos de políticos ou pela administração pública" [...] entretanto, "são a mídia e outras formas da comunicação política e social que contribuem para que seja atribuída relevância política a um problema peculiar" (Frey, 2000, p.227).

Franco (2021, p. 178), considera a Educação Superior, como um caso especial de política, por agregar características de **política social, política pública e política educacional** – com o que estamos de acordo, em virtude da complexidade que envolve esse nível de ensino – recomendando que seja levado em conta, um **contexto internacional**, que, no caso do Brasil, inclui o Mercosul e a América Latina. **Uma política social**, como o próprio nome indica, volta-se para o desenvolvimento de ações de proteção e seguridade social, que assegurem relações mais justas, no sentido de mitigar as desigualdades advindas do desenvolvimento socioeconômico, sendo a Educação, um dos principais enfoques desse tipo de política.

Por sua vez, **às políticas públicas** é facultada a possibilidade de conviver com ações privadas, bem como prescindir da intervenção estatal, devido ao caráter de flexibilidade em sua execução, proveniente de parcerias entre o Estado e a iniciativa privada, ou com organizações não governamentais, afirma Franco (2021). As políticas públicas, via de regra, são formuladas num processo contraditório e complexo, pois envolvem interesses de vários segmentos que desejam garantir direitos, particularmente, aqueles vinculados às necessidades básicas dos cidadãos. Caracterizam-se [...] por um conjunto de ações de governo que produz efeitos em determinado grupo social, seus direitos ou interesses. [...] é o que o governo faz para resolver problemas, fruto de suas decisões a partir das composições que levam em conta, os embates econômicos e ideológicos. (Franco, 2021, p. 179, grifo próprio).

Em relação ao Brasil, a Educação tem **políticas educacionais** específicas, voltadas ao planejamento e normatização do funcionamento das instâncias dedicadas à Educação, estando submissas ao tempo de duração de um governo, de acordo com Franco (2021); o autor ressalta a Conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, ocorrida em Paris, no ano de 1998, como o marco pioneiro no diagnóstico das demandas por políticas educacionais robustas, sendo que Delors (1999), chama a atenção para a necessidade de que as políticas educacionais sejam planejadas, no longo prazo, garantindo sua continuidade, apoiadas em “análise rigorosa da situação dos sistemas educativos, através de diagnósticos confirmados, análise prospectiva, informações sobre o contexto social e econômico” (Delors, 1999, p. 174), sem prescindir de uma análise das tendências mundiais, na área. É neste sentido, que as conferências de Paris de 1998 e 2009, fazem a defesa clara de que **a Educação é um bem público** e não um serviço comercial, e que, portanto, deve ser regulada a partir de políticas sociais e públicas. (Franco et al, 2021, p. 180, grifos próprios).

2.1.2 Atores das Políticas Públicas

Na literatura específica de políticas públicas, alguns pesquisadores adotam o termo "**atores**", e outros, preferem usar o termo "**agentes**", sendo que, nesta Tese, optou-se pelo uso do termo "**atores**", que, de acordo com Dias (2012), é utilizado para "designar os indivíduos cuja participação interfere na qualidade das ações que impactam na qualidade de vida de todos os seres que constituem as diversas redes sociais" (Dias, 2012, p. 29). Neste sentido, conceitua-se "redes sociais" como o espaço social, de natureza física ou virtual, onde ocorrem interações entre pessoas, agrupadas por vínculos e interesses similares, caracterizado por um grande fluxo de informações. A velocidade das informações e a própria globalização, afirma Aguilar (2012), mediadas pela tecnologia, impulsionaram a expansão das redes sociais, através da internet, "facilitando o contato, reduzindo a distância entre as pessoas, de forma mundial, fomentando novos arranjos sociais e de relacionamento, inclusive, condicionando comportamentos. (Aguilar, 2012, p. 413).

Schmidt (2018), ressalta que qualquer organização e qualquer cidadão pode ser ator de uma política pública, sendo que o poder que possui é o que definirá sua

influência política enquanto recurso. Segue, no Quadro 3, os principais atores das políticas públicas, na atualidade.

Quadro 3 – Atores das Políticas Públicas

Atores das políticas públicas
1. Autoridades do executivo, legislativo e sistema de justiça
2. Partidos políticos
3. Assessorias e cargos comissionados
4. Burocracia estatal ¹³
5. Mídia
6. Organizações privadas
7. Organizações da sociedade civil (terceiro setor)
8. Agentes de conhecimento e <i>think tanks</i> ¹⁴

Fonte: Adaptado de Schmidt (2018, p. 139-141).

- 1. Autoridades do Executivo, Legislativo e Sistema de Justiça** – conforme explica Schmidt (2018), esses atores detêm o poder, para o exercício das seguintes atribuições: i) propor e aprovar orçamentos; ii) gerir os diversos órgãos da máquina pública; iii) formular leis e regulamentos; iv) controlar atos de outras autoridades e dos cidadãos; v) definir as grandes estratégias políticas e vi) interferir na formação da agenda, na formulação, implementação e avaliação da política pública.
- 2. Partidos políticos** – são atores com grande poder de barganha nas decisões públicas, representando o olhar de segmentos da sociedade, assumindo a organização das demandas percebidas e os apoios que se fizerem necessários, participando ativamente, afirma Schmidt (2018), trazendo as discussões para problemas e demandas sociais específicas, controlando, de certa forma, através de seus representantes eleitos, a ação do grupo majoritário

¹³ Burocracia – é um termo polissêmico. Na linguagem sociológica, possui duas conotações principais: a) um modelo organizacional (conforme a classificação de Max Weber); b) o corpo de funcionários públicos. Na linguagem midiática e popular, consagrou-se, todavia, o significado pejorativo, de excesso de meios em detrimento dos fins, tecnicamente denominado de burocratismo. Fonte: Schmidt (2018, p. 139).

¹⁴ *Think tanks* - são instituições que desempenham um papel de *advocacy* para políticas públicas, além de terem a capacidade de explicar, mobilizar e articular os atores. Atuam em diversas áreas, como segurança internacional, globalização, governança, economia internacional, questões ambientais, informação e sociedade, redução de desigualdades e saúde. Os *think tanks* conseguem cumprir um papel muito importante numa sociedade cada vez mais complexa de informação: fechar lacunas de conhecimento na sociedade, entre academia e sociedade, entre academia e o governo e até mesmo entre o governo e a sociedade”. Fonte: Enap (2021).

do governo, utilizando, para esse fim, a fiscalização e a apresentação de pautas políticas alternativas.

3. **Assessorias e cargos comissionados** – fazem parte dessa categoria os apoiadores ou integrantes, escolhidos entre membros do partido (que está no poder), pertencentes ao quadro técnico de servidores, ocupando posição de assessorias, estando sob sua responsabilidade, a coordenação de órgãos públicos, por ocasião da execução das decisões estratégicas definidas pelo grupo governante, que têm vez no nível operacional de cada setor governamental. Esses atores têm participação fundamental na gestão interna, uma vez que a sua competência envolve o relacionamento com os demais agentes públicos, sociais e privados.

4. **Burocracia estatal**¹⁵ – integram esse grupo, o corpo dos servidores públicos que, devido ao conhecimento especializado (técnico), à proximidade com os beneficiários das políticas, e pela experiência com os meandros da máquina pública, exercem grande influência em todas as fases do planejamento e execução, notadamente, por ocasião da implementação das estratégias e diretrizes anteriormente planejadas, sendo responsáveis pela materialização, em si, da política pública.
 Nessa etapa, destacam-se particularmente, os funcionários de linha de frente (*street level bureaucrats*)¹⁶, que desenvolvem as ações diretamente, junto aos cidadãos, como médicos, professores, assistentes sociais, policiais etc., quando se verifica a correspondência entre o planejado e o executado. (Schmidt, 2018, p. 140).

5. **Mídia** – quando os órgãos de comunicação de massa têm comprometimento com o fortalecimento da democracia, exercem importante papel no controle público da máquina estatal, favorecendo o aumento da prestação de contas da administração pública e a inclusão de questões sociais consideradas

¹⁵ Burocracia é um termo polissêmico. Na linguagem sociológica, possui duas conotações principais: a) um modelo organizacional (conforme a classificação de Max Weber); b) o corpo de funcionários públicos. Na linguagem midiática e popular, consagrou-se, todavia, o significado pejorativo, de excesso de meios em detrimento dos fins, tecnicamente denominado de burocratismo. (Schmidt, 2018, p. 139).

¹⁶ *Street level bureaucrats* – burocratas do nível de rua, conforme a tipologia de Lowi, esquematizada no Quadro 1 desta Tese. Nota da autora.

relevantes na agenda política, contribuindo, sobremaneira, com a mobilização dos cidadãos em torno de tais questões.

6. **Organizações privadas** – nesse grupo estão as empresas privadas e suas entidades representativas, que atuam de diferentes formas na política, seja elegendo empresários como seus representantes, junto aos Poderes Legislativo e Executivo, financiando campanhas eleitorais ou influenciando a opinião pública, através do uso dos meios de comunicação de massa, com o objetivo de difundir suas demandas e pautas, além de estarem no seio das redes e comunidades de política.
7. **Organizações da sociedade civil (terceiro setor)** – esse grupo de atores sociais é constituído por movimentos e organizações da sociedade civil, sendo uma das principais características de uma democracia consolidada e forte. Sua participação, nos debates e decisões de questões públicas, é de grande relevância, manifestando-se através de conselhos de políticas, audiências públicas, orçamento participativo, entre outros; é na prestação de serviços de interesse público, através de universidades, emissoras, hospitais comunitários e entidades sem fins lucrativos, que sua atuação e influência ocorrem de forma plena.
8. **Agentes de conhecimento e *think tanks*** – segundo Schmidt (2018, p. 141) pertencem a esse grupo de atores, os escritórios de assessoramento, institutos ligados à partidos políticos, organismos internacionais, centros de análise e pesquisa, Organizações não Governamentais (ONGs) com unidades de pesquisa, unidades de pesquisa de empresas e de corporações, que atuam de forma discreta, com pouca visibilidade, e bastante influência, uma vez que ocupam posições estratégicas e influentes, no âmbito da complexidade atual da gestão pública. Esse grupo de atores, levando-se em conta a influência que exercem, em conformidade com os meios que podem mobilizar e/ou permutar, são detentores de recursos – materiais, institucionais, financeiros e políticos – conforme afirmam Subirats, Knoepfel e Varone (2012, p. 73ss, tradução própria), apesar de que, tais recursos, de acordo com Knoepfel *et al* (2007, p. 18, tradução própria), não se encontrem disponíveis, de forma igualitária, entre

os atores que participam das diversas etapas do ciclo de uma política pública, mesmo que, por serem bens públicos, estejam acessíveis a todos.

Os recursos representam assim um ativo de matérias-primas que os atores públicos e privados utilizam para realizar as suas ações. O ato formal, produzido pela política pública, representa o resultado material e imaterial, da utilização de recursos na interface entre a Administração e a sociedade civil. Quando aplicado a um caso particular, o produto administrativo final pode conter um recurso claramente identificável (por exemplo, dinheiro dado a um agricultor como pagamento direto, ou direito aplicado na autorização de construção, ou a informação intrínseca a uma mensagem de saúde pública do Estado). (Knoepfel *et al*, 2007, p. 23-24, tradução própria).

2.1.3 Ciclo das Políticas Públicas

O pioneiro da abordagem das políticas públicas, enquanto processo, foi o fundador das Ciências das Políticas Públicas, Harold Dwight Lasswell, conforme atestam Jaime *et al* (2013), sendo que outros autores desenvolveram e aperfeiçoaram o modelo, ampliando o número de etapas e/ou especificando em cada uma delas a natureza das questões a serem respondidas, ou seja, a especificidade dos processos políticos e técnicos envolvidos, os requisitos de informação, os atores mobilizados, o tipo de conflito gerado, bem como as abordagens metodológicas adequadas. (Jaime *et al*, 2013, p. 88, tradução própria).

A proposta de Lasswell (1956) identificava originalmente sete estágios: a) **inteligência**: refere-se à importância da informação e do conhecimento para a geração de modelos causais que permitam o planejamento e a previsão; b) **promoção**: vinculada à geração de alternativas políticas; c) **prescrição**: concentrasse no processo de promulgação de normas; d) **invocação**: refere-se à caracterização provisória de conduta com base nas prescrições estabelecidas na etapa anterior; e) **aplicação**: concentra-se na análise do processo de implementação das normas ou decisões; f) **extinção**: refere-se ao fim da política, uma vez concluído o processo de implementação, e g) **avaliação**: concentra-se no estudo das consequências ou efeitos

que a política gera, e que servem para retroalimentar. (Jaime *et al*, 2013, p. 88, grifos próprios).

Outros autores aprimoraram o modelo proposto por Lasswell (1956), enfatizam Jaime *et al* (2013), expandindo as etapas ou determinando as peculiaridades dos processos políticos e técnicos, os atores envolvidos, o tipo de problema e enfoques metodológicos cabíveis. Com o progresso das pesquisas na área, ganhou força e relevância, o Ciclo de Políticas Públicas, metodologia relativa à estruturação dos elementos que constituem os fundamentos do processo das políticas, composto por sete etapas, relativas às fases da vida de uma política pública, detalhadas na Figura 14.

Figura 14 – Ciclo das Políticas Públicas



Fonte: Adaptado de Secchi (2012, p. 34-54).

Considerando a **identificação do problema**, como o elemento inicial do Ciclo, Secchi (2012) recorre à Sjöblom (1984), que estabeleceu, as seguintes etapas, nessa fase do ciclo das Políticas Públicas:

- A percepção do problema – um problema público é um conceito subjetivo, uma situação intersubjetiva, que passa a ser insatisfatória quando afeta a percepção

de atores considerados relevantes. (Sjöblom,(1984), traduzido por Secchi (2012, p. 35));

- A definição ou delimitação do problema – aqui, são definidos os elementos do problema, que deve ser sintetizado em uma frase. [...] na delimitação de um problema também são criados os norteadores para as definições do conjunto de causas, soluções, culpados, obstáculos, avaliações. Exatamente por isso, a delimitação de um problema público é crucial no processo de elaboração de uma política pública. Há de se destacar, no entanto, que qualquer definição oficial do problema, é temporária. Nas fases sucessivas de formulação das alternativas, e, principalmente, na implementação, os problemas públicos são redefinidos e adaptados, por políticos, burocratas, e os próprios beneficiários da política pública. ((Sjöblom (1984), traduzido por Secchi (2012, p. 35));
- A avaliação da possibilidade de resolução – nem sempre as políticas públicas são elaboradas para resolver completamente, um problema, e sim, apenas para mitigá-lo ou diminuir suas consequências negativas.(Sjöblom (1984), traduzido por Secchi (2012, p. 35)).

Um fato pode ser percebido, pela primeira vez, como um problema político por grupos sociais isolados, mas também, por políticos, grupos de políticos ou pela administração pública. Frequentemente, são a mídia e outras formas da comunicação, política e social, que contribuem para que seja atribuída relevância política a um problema peculiar. (Frey, 2000, p. 227).

Secchi (2012, p. 36), se refere à **agenda pública** como um conjunto de problemas ou temas entendidos como relevantes, por um ou vários atores políticos, podendo se materializar como um programa de governo ou um planejamento orçamentário, entre outros instrumentos. O autor baseia-se em Cobb e Elder (1983), para estabelecer as três condições que fará um problema entrar em uma **agenda política**¹⁷ : i) atenção – diferentes atores (cidadãos, grupos de interesse, mídia etc.) devem entender a situação como merecedora de intervenção; ii) resolubilidade – as possíveis ações devem ser consideradas necessárias e factíveis; e iii) competência – o problema deve tocar responsabilidades públicas. Secchi (2012) esclarece, ainda,

¹⁷ Agenda política – conjunto de problemas ou temas que a comunidade política percebe como merecedor de intervenção pública. Fonte: Secchi (2012, p. 36).

que quando acadêmicos ou jornalistas se referem à "agenda", é aludindo à **agenda formal**.¹⁸ (grifos próprios).

Na fase de **inclusão do problema social, na agenda pública**, Secchi (2012), esclarece que os problemas transitam pela agenda, em movimentos, ora de entrada, ora de saída, conforme a relevância e notoriedade adquirida¹⁹, em relação aos critérios definidos por Knoepfel *et al* (2007, p. 18-26, tradução própria); ressalta, Schmidt (2018), que Cobb e Elder (1983), consideram três condições para a inclusão de um problema na agenda política:

- Atenção – diferentes atores (cidadãos, grupos de interesse, mídia etc.) devem perceber a situação como digna de intervenção;
- Resolubilidade – as possíveis ações que serão planejadas, precisam ser adequadas e viáveis;
- Competência – as ações para o planejamento e resolução do problema, devem ficar sob a responsabilidade do poder público.

Uma janela aberta para políticas públicas, constitui uma oportunidade para que os defensores de uma determinada causa, ofereçam suas soluções, ou para chamar atenção para problemas que consideram especiais. Kingdon (2006, p. 238), enfatiza a importância das janelas abertas, que devem ser encaradas como oportunidades que favorecem a ligação completa entre problemas, propostas e política, criando oportunidades de introdução de pacotes completos com os três elementos para o topo da agenda de decisões.

A fase 3 do Ciclo de Políticas Públicas, diz respeito à **formulação de alternativas**, sendo que é nessa fase que, ressalta Schmidt (2018, p. 133), o Legislativo e o Executivo tornam-se os protagonistas, sendo responsáveis pela elaboração de leis e regulamentos, que especificarão as políticas nacionais, estaduais e municipais, conferindo, desta forma, materialidade aos instrumentos que

¹⁸ Agenda formal – conhecida como agenda institucional, é aquela que elenca os problemas ou temas, que o poder público já decidiu enfrentar. Fonte: Secchi (2012, p. 36).

¹⁹ É o que caracteriza uma janela política ou janela de oportunidade (*policy window*), nos termos de Kingdon (2006). Schmidt (2018, p.133) afirma que Kingdon considera que as políticas públicas e seus processos políticos obedecem à ritmos próprios, onde os eventos – alguns previsíveis e outros, não – favorecem as condições para uma alternativa de solução. [...] "essas janelas abertas são pequenas e escassas. As oportunidades vêm e passam; se uma chance for perdida, é preciso esperar outra" (KINGDON, 2006, p. 237). Nota da Autora.

favorecerão visibilidade e transparência, da estratégia governamental a ser adotada no enfrentamento do problema público específico.

No processo de planejamento das alternativas, ocorre a escolha dos "métodos, programas, estratégias ou ações, que poderão alcançar os objetivos estabelecidos. Um mesmo objetivo pode ser alcançado de diversas formas, por diversos caminhos." (Secchi, 2012, p. 37), estando à disposição do *policymaker*, quatro mecanismos para indução de comportamento²⁰, segundo o referido autor, ressaltando-se que, cada um deles, tem implicações nos custos de criação da política e no período requerido para a percepção dos resultados. São eles:

- Premiação – deve se influenciar o comportamento com estímulos positivos;
- Coerção – aqui, a influência em relação ao comportamento, deve ser através de estímulos negativos;
- Conscientização – neste caso, deve se influenciar o comportamento apelando-se ao sendo do dever moral;
- Soluções técnicas – não deverá ser exercida influência, diretamente, no comportamento, mais a adoção de soluções que influenciem o comportamento de forma indireta.

Entra em cena, a esta altura, **a avaliação ex ante** das possíveis soluções para o problema público. Na análise *ex ante*, partindo-se da identificação e caracterização de um problema que demandaria intervenção do Estado, é necessário que sejam estabelecidos objetivos claros para a ação governamental, bem como um desenho que efetivamente permita alcançá-los, considerando, por exemplo, os incentivos dos agentes envolvidos. Antes de implementar a ação governamental, precisa-se estimar os custos e os benefícios esperados, ainda que essa análise possa ser ponderada por fatores de difícil mensuração. Essa relação de custo-benefício deve ser apresentada aos tomadores de decisão e estar transparente para a sociedade como um todo. A qualidade das informações obtidas e das decisões tomadas na análise *ex ante* afeta sobremaneira o desenvolvimento do ciclo da política pública, afetando o nível de desenvolvimento e a qualidade da política pública executada. (Brasil, 2023a, p. 12, grifo próprio).

²⁰ A base desses mecanismos são as três formas de poder: poder econômico, poder político e poder ideológico. (Bobbio, 2002). As soluções técnicas potencializam os três mecanismos anteriores. Fonte: Secchi (2012, p. 38).

A avaliação *ex ante* deve abranger diversos aspectos, possibilidades e estratégias, conforme Brasil (2023a, p. 53-178), após o desenho da política e sua caracterização, a saber: i) desenho da política: modelo lógico, fundamentação e análise *SWOT*; ii) impacto orçamentário e financeiro; iii) estratégia de implementação; iv) estratégia de construção de confiança e suporte; v) estratégia de monitoramento, avaliação e controle; vi) mensuração do retorno econômico e social

A quarta etapa, referente à **tomada de decisão**, é a fase do Ciclo de Políticas Públicas, na qual os interesses dos atores são avaliados e as intenções – objetivos e métodos – de enfrentamento de um problema público são elucidadas. Kingdon (1984), explica que, quando ocorre um elo entre os três elementos – problemas, políticas públicas e a política – está criada a condição ideal para que os empreendedores (*entrepreneurs*) ofereçam seu pacote de problemas e soluções, podendo ocorrer agregações parciais, do tipo: soluções para problemas pouco receptíveis naquele momento político; fragilidade de propostas em relação à relevância do problema a ser resolvido e/ou ausência de alternativas para políticas e problemas que exigem solução. "[...] a completa junção das três dinâmicas aumenta, significativamente, as chances de um tema se tornar parte de uma agenda de decisão" (Kingdon, 1984, p. 234). O referido Autor ressalta que, quando problema, proposta de políticas públicas e receptividade política, estão contidos em um único pacote, aumentam as chances de serem priorizados na agenda política, em relação àquelas situações em que as conexões entre esses três elementos ocorre de forma parcial, a exemplo de pacotes contendo problemas sem propostas de soluções ou propostas de soluções sem o correspondente apoio político.

A fase de **planejamento da execução da política pública**, em si, correspondente à formalização da política e seus componentes, antes de ser implementada. O TCU (2021) recomenda a emissão de ato normativo de oficialização da política, bem como que seja devidamente explicitada, em relação aos seus objetivos, insumos, produtos, atividades, resultados e impactos, com sustentação na teoria que sustenta o tipo de política pretendido. "É importante que a política apresente objetivos claros, logicamente coerentes, específicos, mensuráveis, apropriados (relevantes), realistas (alcançáveis) e delimitados no tempo" (TCU, 2021, p. 20). Nesse momento, são estabelecidos objetivos, indicadores, metas e cronograma de execução, prevendo, este último, o período de avaliação da política.

Chega-se à fase da **implementação da política pública**, estando diretamente vinculada ao orçamento público, que deve prever os recursos necessários para a correta execução das políticas previstas; no Brasil, é imperativo que estejam em consonância com o Plano Plurianual (PPA)²¹, Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO)²² e Lei Orçamentária Anual (LOA).²³

O Ciclo das Políticas Públicas, então, chega na penúltima etapa, correspondente à **fase de avaliação da política** (ver Figura 24). A avaliação do ciclo de políticas públicas se constitui no ponto alto para a elaboração de *feedbacks* sobre as fases anteriores, fornecendo dados e subsídios que determinarão a continuidade, mudança ou extinção da política, de forma que segue no Quadro 4, os parâmetros que servem de fundamentação à avaliação do ciclo de políticas públicas, conforme estabelecido por Secchi (2012).

Quadro 4 – Parâmetros para avaliação do Ciclo de Políticas Públicas

Parâmetro	Função
Critérios	Fundamentam as escolhas e julgamentos sobre o funcionamento da política pública. São eles: eficácia, eficiência, efetividade, legitimidade.
Indicadores	Recursos metodológicos que fornecem informações sobre os aspectos avaliados, da política pública, estando relacionados aos seguintes aspectos: gastos financeiros, recursos humanos, materiais etc.

²¹ PPA - é um planejamento de médio prazo, que deve ser realizado por meio de lei. Nele, são identificadas as prioridades para o período de quatro anos e os investimentos de maior porte. O projeto do PPA é encaminhado pelo Executivo ao Congresso até 31 de agosto do primeiro ano de cada governo, mas ele só começa a valer no ano seguinte. Sua vigência vai até o final do primeiro ano do governo seguinte. Essa passagem do PPA de um governo para outro visa promover a continuidade administrativa, de forma que os novos gestores possam avaliar e até aproveitar partes do plano que está sendo encerrado. Fonte: Câmara dos Deputados (2024).

²² LDO - Estabelece diretrizes para a confecção da Lei Orçamentária Anual (LOA), contendo metas e prioridades do governo federal, despesas de capital para o exercício financeiro seguinte, alterações na legislação tributária e política de aplicação nas agências financeiras de fomento. Também fixa limites para os orçamentos do Legislativo, Judiciário e Ministério Público e dispõe sobre gastos com pessoal e política fiscal, entre outros temas. Tem que ser enviada pelo Executivo ao Congresso até 15 de abril e aprovada pelo Legislativo até 30 de junho. Se não for aprovada nesse período, o Congresso não pode ter recesso em julho. Fonte: Agência Senado (2024).

²³ LOA - prevê as receitas e fixa as despesas do governo federal para o ano seguinte, indicando quanto será aplicado em cada área e de onde virão os recursos. Entre outros itens, a LOA: projeta parâmetros macroeconômicos, como o Produto Interno Bruto (PIB), a inflação e a taxa de juros; prevê a arrecadação do governo com tributos e outras fontes de recursos; define metas para a política fiscal - medidas que o governo toma para equilibrar suas despesas e receitas; define os valores que a União poderá usar para investimentos e financiamentos, por área; define despesas determinadas por sentenças judiciais, chamadas precatórios; lista as obras e serviços com indícios de irregularidades graves. Fonte: Câmara dos Deputados (2024).

Padrões	Fornecem uma referência comparativa em relação aos indicadores, classificando-se em padrões absolutos, históricos e padrões normativos.

Fonte: Adaptado de Secchi (2012, p. 50-51).

São adotados os seguintes **critérios**, que embasam os juízos valorativos, direcionados ao julgamento do funcionamento da política pública, de acordo com Secchi (2012), Schmidt (2018) e Subirats (1989):

- **Eficácia** – é realizada através da comparação dos valores objetivos (objetivos) definidos no planejamento e dos efeitos efetivamente induzidos nos beneficiários finais da política pública. Na sua estrutura lógica, o critério inclui, por um lado (e com base explicações relativas aos resultados), uma reconstrução causal e analítica da relação entre políticas públicas e realidade social. Por outro lado, refere-se de forma normativa (distância entre "é" e "deveria ser") à diferença assim identificado entre os objetivos políticos e a solução real para o problema. [...] Portanto, é absolutamente possível que os objetivos sejam alcançados sem que a política pública contribua de forma essencial para esse resultado. Por outro lado, também é possível que os objetivos não sejam alcançados mas que, na ausência da política, a situação tenha piorado. (Subirats, 1989, p. 216-217, tradução própria).
- **Eficiência** – diz respeito à relação entre os resultados alcançados e os custos dispendidos, tanto no âmbito administrativo, como no âmbito econômico. **A eficiência econômica** trata da relação entre os recursos utilizados (*inputs*) e a produtividade alcançada (*outputs*) e a **eficiência administrativa** corresponde ao nível de adequação da execução da política aos métodos e prescrições planejados.
- **Efetividade** – refere-se ao nível de alcance de metas ou objetivos preestabelecidos, com base nos resultados. A avaliação da efetividade procede a uma comparação do tipo que [...] estabelece uma comparação entre os impactos esperados e os impactos reais. Este exame concentra-se em aspectos quantitativos e qualitativos [...] A avaliação da efetividade é mais difícil quando a implementação está menos ancorada legalmente e quando as autoridades de execução têm maior margem de manobra (como é o caso dos

Estados Unidos e de outros países anglo-saxónicos). (Subirats, 1989, p. 215, tradução própria).

- **Legitimidade** – a chamada legitimidade primária²⁴[...] e a chamada legitimidade secundária²⁵ das ações públicas, dependem de fatores institucionais e substantivos. Estas duas categorias de legitimidade baseiam-se nas modalidades processuais de coprodução de políticas públicas, através de atores sociais – tais como processos de consulta transparentes e abertos, delegação de implementação a organizações paraestatais, igualdade de tratamento de todos os grupos, publicação de relatórios gerados pelas avaliações, entre outros – e na capacidade real dos atores públicos para resolver problemas específicos. [...] Nessa perspectiva, o analista deve estar atento aos fatores substantivos e institucionais que, juntos, dão origem à dupla legitimação das políticas públicas. (Subirats, 1989, p. 238-239, tradução própria).

Por sua vez, os **Indicadores** são artifícios (*proxies*) que podem ser criados para medir *inputs*, *outputs* e *outcomes*. Os **indicadores de input** (entradas do sistema) são relacionados a gastos financeiros, recursos humanos empregados ou recursos materiais utilizados; **indicadores de output** (saídas) estão relacionados com a produtividade de serviços/produtos e medem esforços, sendo que os **indicadores de outcome** (resultado) são referentes aos efeitos da política pública sobre os *policymakers* (formuladores de políticas) e à capacidade de resolução, ou mitigação, do problema para o qual havia sido elaborada, prestando-se à medição de realizações. (Secchi, 2012, p. 50-51, grifos próprios).

Os **padrões** fornecem uma referência comparativa aos indicadores, sendo que os principais tipos de padrões, são, conforme Secchi (2012): i) **padrões absolutos** – estão relacionados à metas qualitativas ou quantitativas, preestabelecidas em momento que antecede a implementação da política pública; ii) **padrões históricos** – estes dizem respeito aos valores ou descrições já alcançados, em momento passado, e que facilitam a comparação por períodos de tempo, sejam meses ou anos, e,

²⁴ Legitimidade primária - aquela que provém dos processos democráticos de tomada de decisão, através dos *inputs* do sistema representativo. Fonte: Subirats (1989, p. 238, tradução própria).

²⁵ Legitimidade secundária - aquela que é derivada da qualidade e eficácia dos benefícios públicos, atos de implementação e efeitos. Fonte: Subirats (1989, p. 238, tradução própria).

consequentemente, resultam em informações sobre o declínio ou ascensão de uma política pública; iii) **padrões normativos** – são metas qualitativas ou quantitativas estabelecidas em um benchmark ou padrão ideal.

Toda avaliação revela e esconde. É fundamental que se [...] rastreie aspectos mais profundos, intangíveis, por vezes, que dizem respeito à influência da política analisada, no modo de vida das pessoas, nas organizações e instituições do entorno, no ambiente natural e nas outras políticas. (Schmidt, 2018, p. 138).

Secchi (2012) reconhece que há algumas dificuldades de se realizar avaliações completas das políticas públicas – devido ao grande volume de dados e informações, bem como à necessidade de grande dispêndio de tempo, incluindo-se as limitações de ordem metodológica, a resistência daqueles que serão avaliados, e o tempo necessário à maturação de uma política pública – enfatizando que as informações provenientes da avaliação das políticas públicas são de extrema utilidade para o debate público, fornecendo subsídios para as seguintes possibilidades: i) **continuação da política pública** da forma como está, quando as adversidades na fase de implementação são pouco significativas; ii) **reestruturação** marginal de aspectos práticos **da política pública**, quando as adversidades na fase de implementação não são suficientemente graves, não comprometendo a política; iii) **extinção da política pública** – quando o problema público tiver sido solucionado ou quando, na fase de implementação da política, ocorreram problemas insuperáveis ou no caso de a política pública perder sua utilidade, causada pelo esvaziamento do problema público.

Como última etapa do Ciclo de Políticas Públicas, temos a **extinção da política** (ver Figura 24). São três, as situações que resultam na extinção de uma política pública, conforme Giuliani (2005): i) quando o problema social que originou a política, foi resolvido; ii) quando se constata a ineficácia dos programas, leis ou ações que originaram a política pública; iii) quando o problema social perdeu importância e saiu das agendas políticas e formais, opinião compartilhada por Meny e Thoenig (1992), que consideram essa a causa mais comum para a extinção da política pública.

De forma semelhante ao que ocorre no processo de nascimento, a extinção de uma política, afirma Secchi (2012), requer a existência das janelas de oportunidade,

que ocorrem em momentos políticos como reformas ministeriais, mudanças de mandatos no Executivo e Legislativo e/ou aprovação de orçamentos; tais situações se traduzem em oportunidades raras e precisas que favorecem a extinção ou reestruturação de políticas públicas.

As políticas específicas da Educação Superior, carregam um viés eminentemente regulatório, específico das políticas regulatórias, cujo instrumento são atos governamentais de regulação – decretos, leis, resoluções, portarias e/ou instruções normativas – que impactam, diretamente, o ensino superior. Devido à tal peculiaridade, no Brasil, são políticas regulatórias, e, simultaneamente, dotadas de mecanismos inerentes às políticas sociais, públicas e educacionais, no âmbito de um contexto regional, de forma que, dando continuidade, na próxima Seção, serão discutidas as políticas públicas de avaliação da educação superior, em nosso país.

2.2 Políticas Públicas de Avaliação da Educação Superior no Brasil

Em seus primórdios, as políticas públicas destinadas à educação superior, tiveram como marco regulatório a Reforma do Ensino Superior, de autoria do Ministério da Educação e Saúde, do Governo de Getúlio Vargas (1930 -1945), Ministro Francisco Campos, levada à termo através do Decreto nº 19.851/1931, de 11 de abril de 1931, intitulada “Estatuto das Universidades Brasileiras”, (Brasil, 1931), ocorrendo, na mesma data, a criação do Conselho Nacional de Educação²⁶; apesar de ser uma medida educacional autoritária, devido ao viés centralizador que foi a sua característica mais marcante, o Estatuto teve o objetivo de modernizar o ensino superior, promovendo a sua sistematização e padronização, então inexistentes, estando ainda em vigor. As principais características do Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, nos termos preconizados por Cunha (1975), foram:

- O Estatuto de 1931, criou um modelo único de universidade federal, denotando um viés autoritário, ao negar as peculiaridades regionais, admitindo poucas diferenças, que poderiam ser adotadas, após o aval do Ministério da Educação;

²⁶ Conselho Nacional de Educação (CNE) - O atual órgão colegiado integrante do MEC foi instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/14306-cne-historico>

- O Estatuto restringia, como ainda restringe, a autonomia didática e administrativa, visto que a designação dos membros do Conselho Técnico-Administrativo (CTA), composto pelos Reitores e Diretores das universidades federais, tinha por objetivo “fazer o poder do Estado penetrar até as primeiras instâncias da organização do ensino” (Cunha, 1975, p. 263); com passar do tempo, por conta do Estatuto, o CTA acabou assumindo deveres que não eram de sua competência, como, por exemplo, rever os programas de ensino das disciplinas, autorizar a realização de cursos, inclusive, fixar o número de vagas de cada turma;
- A terceira característica, marcadamente corporativa, se refere à organização da comunidade acadêmica, estabelecendo, de um lado, a Associação dos Professores Universitários, e, de outro, os Diretórios Estudantis, estabelecendo, de forma minuciosa, a constituição e a regulamentação, no que diz respeito à composição, atribuições, estatuto, código de ética, entre outros, enfatizando que o diálogo entre essas duas entidades representativas deveria se pautar por medidas de previdência e benemerência. Curiosamente, tal medida autoritária, acabou por marcar o início das discussões acerca da importância do papel dos segmentos acadêmicos que constituíam a comunidade universitária, no âmbito do ensino superior;
- Outra característica marcante é que, pelo Estatuto de 1931, a universidade foi criada para ser um centro difusor de ideologia, no caso, a ideologia do governo de Getúlio Vargas, então no poder.

Sobre o Estatuto das Universidades Brasileiras, passadas nove décadas desde a sua criação, Cavalcanti e Guerra (2022), chamam a atenção para o fato de que favoreceu alguma flexibilidade em relação às discussões relativas aos mandatos universitários e à celebração de parcerias, atualmente uma realidade comprovada, pelos inúmeros convênios existentes, concluindo, as autoras, que

De maneira geral, pode-se dizer que o objetivo da criação do Estatuto das Universidades Federais, foi – além da sistematização e da padronização desse nível de Ensino – promover a modernização, apesar de ser uma medida educacional autoritária, devido ao viés centralizador – sua característica mais marcante – o que nos leva a ressaltar que, mesmo atualmente, a autonomia didático-administrativa no Ensino Superior Federal é relativa, pois como as IFES são mantidas pela União, precisam se adequar às normas e às políticas públicas educacionais – instituídas pelo Estado –

para que tenham direito aos recursos a elas destinados, em conformidade com o cumprimento de certas exigências, desde o advento do Estado Gerencialista, que vincula a liberação de recursos ao cumprimento de metas. (Cavalcanti; Guerra, 2022, p. 85).

No período que antecedeu a Assembleia Nacional Constituinte de 1988, o Estado estabeleceu três marcos regulatórios no âmbito da educação superior nacional, a saber: i) o Programa de Reforma Universitária (PARU), no ano de 1983, no final do Regime Militar, por iniciativa do Conselho Federal de Educação, orientado para a avaliação da Reforma Universitária de 1968; ii) a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES), regulamentada através do Decreto nº. 91.177, de 29 de março de 1985, (Brasil, 1985), que através de um Relatório intitulado “Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira”, apresentou sugestões de reformulação, através de ações pontuais; e iii) o Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (GERES), criado através da Portaria nº. 100, de 6 de fevereiro de 1986 (MEC, 1986), cujo ponto de partida foi o Relatório do CNRES, acima citado, que subsidiou a elaboração de um Relatório com dois anexos e dois anteprojetos - Reformulação das Universidades Federais e Reformulação das funções do Conselho Federal de Educação (CFE), sendo tal regulação restrita à educação superior do setor público. Segue, no Quadro 5, estes, e outros marcos regulatórios, instituídos pelo Estado Brasileiro, a partir da década de 1980, no âmbito da educação superior.

Quadro 5 – Marcos Regulatórios, a partir da década de 1980, destinados à Avaliação da Educação Superior no Brasil

ANO	MARCO REGULATÓRIO
1968	PARU – desenvolvido no final do governo militar, por iniciativa do Conselho Federal de Educação; foi desativado um ano após sua instauração. (Câmara dos Deputados, 1968).
1985	CNRES – foi instituída através do Decreto nº 91.177/1985. Produziu um Relatório intitulado “Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira”, em que foram apresentadas algumas sugestões de reformulação, através de ações pontuais, inclusive, com a proposta de algumas ações emergenciais. (Brasil, 1985).
1986	GERES – foi instituído através da Portaria nº 100/1986 e o seu ponto de partida foi o Relatório do CNRES, apresentando como resultado um Relatório com dois anexos e dois anteprojetos - Reformulação das Universidades Federais e Reformulação das funções do Conselho Federal de Educação (CFE), sendo considerado o instaurador da visão de regulação e controle da educação superior, optando por restringir sua

	proposta de reformulação da legislação apenas à Educação Superior do setor público, e, em relação ao ensino superior do setor privado, deixou a prerrogativa ao próprio mercado, que faria a regulação, pois esse setor depende do sucesso do seu produto para obter os recursos para a sua manutenção e expansão. (MEC, 1986).
1993	PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - foi instituído através da Portaria nº 130/1993, do MEC. (MEC, 1994).
1995	ENC – Exame Nacional de Cursos, conhecido como “o Provão” foi instituído através da MP 967/1995, através da Lei nº 9.131/1995. (Brasil, 1995).
1996	LDBEN – Lei nº. 9.394/1996 – promoveu algumas mudanças no ensino superior. (Brasil, 1996a).
2001	Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2011 - Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. (Brasil, 2001a).
2003	Designação da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA) – através das Portarias MEC/SESu nº 11, de 28 de abril de 2003 e nº 19, de 27 de maio de 2003, instalada pelo então Ministro da Educação Cristóvão Buarque, em 29 de abril de 2003. (MEC, 2003).
	Avaliação das Condições de Oferta (ACO)
	Avaliação das Condições de Ensino (ACE)
2004	SINAES – foi instituído através da Lei nº 10.861/2004, com a finalidade de garantir padrões de qualidade para a Educação Superior. (Brasil, 2004).
2015	Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (Brasil, 2014).

Fonte: Adaptado de Brasil (2004, p. 15-36); Franco (2021, p. 176).

No final dos anos 1980, o Brasil caminhava para o processo de redemocratização, esclarece Zainko (2008), contexto que favoreceu que fosse dado destaque à avaliação da educação superior, como dispositivo adequado à adoção de políticas de enfrentamento à crise que vivia a universidade, nesse período. [...] o PARU, de 1983, é produzido a partir de levantamento de dados e apreciação crítica da realidade da educação superior nacional, mediados por estudos, discussões e pesquisas, com a finalidade de realizar uma avaliação comparativa de todo o sistema. Com a sua desativação, em 1984, e com o entendimento de que a avaliação é instrumento essencial no controle da educação superior, é criada, em 1985, a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, conhecida como a Comissão de Notáveis que, a partir de consultas à sociedade e, em particular, à comunidade universitária, deve propor soluções urgentes aos problemas da educação superior. (Zainko, 2008, p. 17).

A CNRES, através do Relatório “Uma Nova Política para a Educação Superior”, informa Zainko (2008), constatou que o ensino superior brasileiro carecia de critérios em relação a uma política de alocação de recursos públicos, necessária ao aprimoramento e desenvolvimento das instituições de ensino superior. Esse Relatório, indica ainda que a avaliação do ensino superior seja realizada a partir das seguintes dimensões: *avaliação dos cursos, avaliação dos alunos; avaliação dos professores, avaliação didático-pedagógica do ensino; avaliação de servidores técnicos e administrativos; e avaliação das carreiras.* (Zainko, 2008, p. 18).

O Relatório acima citado contrariou as expectativas do Estado, em relação ao mecanismo de controle da educação superior, sofrendo alterações substanciais, pelo GERES, que considerava os representantes dos órgãos governamentais do Estado, os protagonistas do processo avaliativo; a proposta de avaliação do GERES fundamentou-se em uma concepção regulatória, afirma Zainko (2008, p. 18), com ênfase nas dimensões discente, de cursos e institucionais, destacando o caráter de controle social que passaria a ser exercido pela utilização de recursos financeiros, resultando no estabelecimento de políticas e normas em relação ao ensino superior.

A alocação de recursos públicos deve se dar em função do desempenho e devem ser direcionados, prioritariamente, às instituições com padrões internacionais de pesquisa e produção acadêmica os “Centros de Excelência”. (Zainko, 2008, p. 18)

O GERES foi duramente combatido; a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), então, propôs um padrão de qualidade para a universidade brasileira e, no cenário político, no dia 8 de outubro de 1988, ocorreu a promulgação da Constituição Federal, um dia histórico, resultante de mais de vinte meses de trabalho da Assembleia Nacional Constituinte, presidida pelo Deputado Ulysses Guimarães. Essa foi a sétima Constituição Brasileira, considerada uma “Constituição Cidadã”, por ter dado voz à sociedade civil e por ter consolidado o estado democrático de direito, em nosso país.

No governo Fernando Collor de Mello a concepção de avaliação da educação superior articulada às demandas da reforma do Estado, pauta-se em uma ação centralizadora, autoritária e controladora, por parte do Estado em relação às instituições de educação superior. A intenção de incrementar a eficiência e a

produtividade das instituições de educação superior preocupa o meio acadêmico. São instituídas as Comissões de Especialistas de Ensino, com a incumbência de prestar assessoria à SESu, na instalação de um processo permanente de avaliação, acompanhamento e melhoria dos padrões de qualidade do ensino superior. No período que vai de 1º de julho a 29 de dezembro de 1992, no Brasil, teve lugar o processo de *impeachment* do então Presidente Fernando Collor de Melo. Assume a Presidência, o Vice-Presidente, Itamar Franco; em 14 de julho de 1994, o Secretário da SESu criava, através da Portaria nº 130, a Comissão Nacional de Avaliação, “com o objetivo de estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras. É criado o **PAIUB**, primeiro programa de avaliação institucional da Universidade Brasileira.”(Zainko, 2008, p. 18, grifo próprio).

De acordo com Sant’Ana e Veras (1997, p. 53), em seguida foi lançado o documento básico, pela Coordenação Geral de Análise e Avaliação Institucional da Secretaria de Educação Superior (SESu) e pela Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, no âmbito do Ministério da Educação. As autoras, que integraram a Comissão do PAIUB, citam que o primeiro resultado do trabalho dessa Comissão foi o “Documento Básico – Avaliação da Universidade Brasileira: uma proposta nacional”, dividido em duas partes: a primeira, continha as referências teóricas sobre a avaliação da educação superior, e a segunda, trazia as orientações para a implantação da avaliação. Naquela oportunidade, a Comissão expressou o entendimento de que a avaliação atenderia a uma tripla exigência a que as universidades contemporâneas estariam submetidas. a) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; b) uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária; c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade. (MEC, 1997, p. 12).

O Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como “o Provão” foi instituído através da Lei 9.131/1995. A referida Lei definiu como o MEC deveria realizar a avaliação – indicando duas espécies de avaliação: a das instituições e a dos cursos – conferindo uma dimensão pública, até então inédita, à avaliação das instituições de ensino superior, sendo, no país, o primeiro exame nacional de natureza censitária, realizado por alunos concluintes dos cursos de graduação do ensino público federal.

O ENC era constituído por dois instrumentos aplicados aos estudantes: 1) teste de conhecimentos, por meio de aplicação de provas compostas de questões de múltipla escolha e de questões discursivas e 2) conjunto de questionários: questionário-pesquisa e questionário sobre impressões das provas. A ênfase na divulgação dos resultados recaía sobre as notas obtidas nas provas, desprezando-se as informações obtidas a respeito dos estudantes ou sobre as próprias provas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996a), promoveu algumas mudanças no ensino superior, dentre as quais Pereira e Forte (2008, p. 109) destacam: autorização de cursos sequenciais; liberdade de seleção de ingresso de alunos; abertura a instituições não universitárias (centros universitários, faculdades integradas, faculdades, escolas superiores, institutos superiores e centros tecnológicos) para oferecerem educação superior; existência de universidades especializadas por campo de saber; autonomia às universidades, com permissão para a criação, organização e extinção de seus cursos de graduação, criação de processo regular de avaliação do ensino pelo MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Franco (2021) lembra que o Brasil é um país com uma taxa baixa de acesso à Educação Superior, marcado por uma história de exclusão de determinados grupos sociais, do ambiente universitário. Através da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, de acordo com (Brasil, 2001a), foi criado o **Plano Nacional de Educação para o decênio 2001/2011**, visando, entre as vinte metas definidas, a ampliação do acesso ao ensino superior – prevendo um índice em torno de 30% – da população com idade de 18 a 24 anos de idade, o que não se concretizou. De periodicidade decenal, no **PNE para o decênio 2014/2024**, a meta foi ampliada para uma taxa em torno de 33%.

No ano de 2003, ocorreu a **designação da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA)** – através das Portarias MEC/SESu nº 11, de 28 de abril de 2003 (MEC, 2003), instalada pelo então Ministro da Educação Cristóvão Buarque, em 29 de abril de 2003, que teve a missão de “analisar, fornecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior” (Brasil, 2004), assim como realizar uma visão crítica dos instrumentos, metodologias e critérios utilizados, até então, no estabelecimento de tais políticas públicas.

A CEA foi presidida pelo Prof. José Dias Sobrinho (UNICAMP), e integrada pelos seguintes membros: Dilvo Ilvo Ristoff (UFSC²⁷), Edson Nunes (UCAM²⁸), Héglio Trindade (UFRGS²⁹), Isaac Roitman (Capes³⁰), Isaura Belloni (UnB³¹), José Ederaldo Queiroz Telles (UFPR³²), José Geraldo de Sousa Júnior (SESu³³), Jose Marcelino Resende Pinto (INEP), Júlio César Godoy Bertolin (UFP³⁴), Maria Amélia Sabbag Zainko (UFPR), Maria Beatriz Moreira Luce (UFRGS), Maria Isabel da Cunha (Unisinos³⁵), Maria José Jackson Costa (UFPA³⁶), Mário Portugal Perdeneiras (SESu), Nelson Cardoso Amaral (UFG³⁷), Raimundo Luiz Silva Araújo (INEP), Ricardo Martins (UnB), Silke Weber (UFPE), Stela Maria Meneghel (FURB³⁸), e pelos estudantes Giliate Coelho Neto, Fabiana de Souza Costa e Rodrigo da Silva Pereira, representando a União Nacional dos 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, 2004, p. 7-8).

Essa Comissão lançou um olhar, universal e amplo, sobre os processos avaliativos, atrelados à regulação do Estado, partindo do pressuposto de que o mérito de uma política de avaliação deveria ser capaz de – ao mesmo tempo – aprofundar a missão pública do sistema de educação nacional, ajustando-o às exigências “de qualidade, relevância social e autonomia”, e respeitar a diversidade das instituições de ensino superior, partindo do princípio de que “a educação é um direito e um bem público”, [...] “que a missão pública da Educação Superior é formar cidadãos, profissional e cientificamente competentes e, ao mesmo tempo, comprometidos com o projeto social do País.” (Brasil, 2004, p. 8).

Por ocasião da criação da Avaliação das Condições de Ensino (ACE), as Comissões designadas, tiveram, sob sua responsabilidade, um trabalho monumental

²⁷ UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

²⁸ UCAM – Universidade Cândido Mendes.

²⁹ UFRGs – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

³⁰ CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

³¹ UnB – Universidade de Brasília.

³² UFPR – Universidade Federal do Paraná.

³³ SESu – Secretaria de Educação Superior.

³⁴ UFP – Universidade das Forças Policiais.

³⁵ UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

³⁶ UFPA – Universidade Federal do Pará.

³⁷ UFG – Universidade Federal de Goiás.

³⁸ FURB – Universidade Regional de Blumenau.

de analisar as políticas de avaliação da educação superior, com o objetivo de tornar exequíveis as modificações que seriam introduzidas no sistema de avaliação, que estava sendo, então, desenvolvido. Tentaram suprimir algumas das principais críticas feitas ao trabalho realizado anteriormente pelas Comissões de Avaliação das Condições de Oferta (ACO): a) falta de padronização de critérios e procedimentos de avaliação; b) percepção sobre as condições de funcionamento do curso isolada da inserção institucional. A elaboração dos instrumentos de avaliação, inclusive de um “Manual Geral de Avaliação das Condições de Ensino” e de manuais específicos (até dez./2002 foram elaborados 85 destes manuais), foi realizada, pela CEA, com base em diagnóstico de trabalhos anteriores das Comissões de Especialistas da SESu que realizavam a ACO, contando, ainda, com a participação de representantes das Comissões de Curso do ENC. (Brasil, 2004, p. 52-53).

A CEA estabeleceu os fundamentos da ACE, conforme os seguintes critérios, de acordo com Brasil (2004, p. 53): 1) Organização Didático-Pedagógica; 2) Corpo Docente e 3) Instalações. Tais critérios se dividiram em níveis menores, que contemplavam os diversos aspectos que seriam avaliados, recebendo, à época, os conceitos de “Muito Fraco”, “Fraco”, “Regular”, “Bom” e “Muito Bom”, aos quais foram atribuídos pesos, e, em seu conjunto, originaram um conceito geral, para cada uma das dimensões avaliadas.

Brasil (2004, p. 54), aponta os pontos positivos resultantes do trabalho da CEA, em relação às Comissões da ACE, a saber:

- estabeleceu parâmetros para o funcionamento dos cursos;
- definiu elementos concretos para análise dos cursos, com o fim de detectar onde deveriam investir para melhorar a qualidade de suas atividades;
- contribuiu para que cursos e instituições elaborassem procedimentos direcionados à: i) ampliar a procura por troca de experiências inovadoras; ii) ampliar o conhecimento dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos entre seus professores; iii) tornar a seleção do corpo docente mais criteriosa e iv) estruturar e organizar melhor o funcionamento dos cursos.

Entre as dificuldades encontradas pelas Comissões da ACE, a CEA destaca as seguintes, segundo informa Brasil (2004, p-54-55):

- problemas referentes ao instrumento, que enfatiza determinados aspectos em detrimento de outros, para os quais inexistiam Indicadores capazes de traduzir, e identificar, a contribuição do curso, no âmbito da proposta da IES e da sociedade;
- problemas relacionados ao enfoque do processo avaliativo, pois o avaliador dedicava-se à tarefa de preenchimento de formulários, ao invés de se demorar em reflexões sobre o curso, conversas com o corpo discente e docente, etc.
- o processo de avaliação, naquele momento, não permitia um olhar formativo, pois a prioridade era checar todos os itens contidos no formulário de avaliação, dificultando que o avaliador se dedicasse à elaboração de uma visão global e integrada, do curso avaliado;
- os procedimentos realizados pelas Comissões da ACE não eram padronizados, e não ocorriam de forma simultânea, pois cada órgão possuía formulários e práticas específicas;
- algumas informações geradas pelas Comissões da ACE eram incluídas no banco de dados, o que acabava afetando a geração de relatórios estatísticos;
- a infraestrutura do MEC era insuficiente, tanto em relação à logística, por ocasião das visitas dos Avaliadores, como para fornecer suporte e orientação operacional, às IES.

No entanto, uma análise da concepção e dos objetivos da ACE – em sua proposta e métodos utilizados, da perspectiva de uma avaliação formativa e emancipatória, que privilegia não apenas os aspectos técnicos, mas principalmente, os relacionados às condições de uma formação cidadã, em que os conteúdos enfatizam os valores éticos e civis, que devem nortear a vida de uma sociedade mais justa e democrática – indicam que os procedimentos atuais são insuficientes para promover, nos cursos e nas instituições, uma avaliação no sentido da emancipação, concluiu a CEA. (Brasil, 2004, p. 55).

O Estado Brasileiro, experiente com as reformas ocorridas no final do regime militar, respirando ares democráticos, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e devidamente amparado pela Reforma Administrativa do Estado Brasileiro,

ocorrida no ano de 1998 – que resultou no aperfeiçoamento da governabilidade democrática – criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), uma política pública de Estado, através da Lei nº 10.861/2004, de 14 de abril de 2004, durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sendo tal política educacional, dotada de algumas especificidades que a distinguiram das políticas públicas antecedentes, destinadas à avaliação da educação superior.

Pela primeira vez, no Brasil, foi criado um sistema de avaliação que articulava avaliação e regulação da educação superior, através de processos dinâmicos que regulam a expansão (democratização) do acesso ao ensino superior, e, ao mesmo tempo, reformulam os instrumentos de avaliação, para que se adequem aos resultados constatados nos processos avaliativos conduzidos, tendo por fim último, a melhoria da qualidade do ensino superior ofertado em nosso país, integrando, no dizer de Ristoff e Giolo (2006), metodologias, espaços e instrumentos de avaliação e de informação, tendo como ponto de partida, um conjunto de critérios e princípios que serviram de fundamentação conceitual e política para a elaboração do arcabouço teórico e documental, que resultou na criação do SINAES, no ano de 2004, que será tratado, adequadamente, no Capítulo 3 desta Tese.

É necessário registrar que a CEA conduziu todo o processo de construção e criação do SINAES, a partir de um olhar diferenciado em relação à educação superior: o de que ela é fator estratégico para a formação ética e cultural, bem como para o desenvolvimento econômico e social, por se tratar de uma política pública orientada para a cidadania democrática, a justiça social e o desenvolvimento sustentável (Brasil, 2004), motivo pelo qual orientou-se pelo respeito aos seguintes preceitos, conforme Brasil (2004, p. 8-9):

- a) transformação da Educação Superior brasileira para se adequar aos anseios da sociedade por um país democrático;
- b) preservação dos valores acadêmicos fundamentais, qual sejam, liberdade e pluralidade de ideias;
- c) valorização das IES, como instituições estratégicas, para a implementação de políticas setoriais nas áreas científica, tecnológica e social;
- d) afirmação do papel inabdicável do Estado, na constituição do Sistema Nacional de Educação Superior, comprometido com a qualidade, tendo as

universidades públicas como referência do sistema;

- e) credenciamento periódico das IES públicas e privadas, de qualquer natureza – particular, comunitária, confessional ou filantrópica – mediante processo de avaliação do SINAES.

Tendo como objetivos principais, a análise e diagnóstico dos instrumentos, procedimentos e do quadro normativo, de avaliação e regulação da Educação Superior, e uma proposta de reformulação dos processos, instrumentos e políticas direcionadas a essa avaliação, a CEA utilizou-se de audiências públicas, “realizadas no MEC, em Brasília, e durante a Reunião da SBPC³⁹, em Recife” (Brasil, 2004, p. 9-10).

Eis que no ano de 2015, através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, (Brasil, 2014), foi instituído o **PNE para o decênio 2014/2024**, desta vez, prevendo a ampliação de acesso ao ensino superior, de cerca de 33% - taxa líquida - da população na faixa etária entre 18 e 24 anos, índice esse, correspondente, segundo Brasil (2014) à cerca de 50% desse segmento da população. Uma análise dos números da Educação Superior brasileira demonstra que a expansão da oferta ocorreu, basicamente, no setor privado, e que esse segmento se concentrou em instituições privadas, com fins lucrativos, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da aprovação da LDBEN. As taxas nas IES privadas vêm crescendo a taxas mais ou menos constantes, desde os anos 1980, sempre superiores ao crescimento das matrículas em instituições públicas (ainda que o crescimento destas também seja constante), com a diferença das taxas de crescimento, a distância entre os quantitativos tem ficado, cada vez maior, tendo atingido seu pico (75,68%), (Franco, 2021, p. 176). Vejamos os números relativos às matrículas, contendo os dados do ano de 2022, publicado pelo INEP, em outubro de 2023, na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa, segundo o tipo de organização acadêmica, referente ao ano de 2022

³⁹ SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

Organização Acadêmica	Total	Categoria Administrativa						
		Pública				Privada		
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Com fins lucrativos	Sem fins lucrativos
Total	9.443.597	2.076.517	1.344.835	655.492	76.190	7.367.080	5.632.748	1.734.332
Universidade	5.140.066	1.720.022	1.108.511	576.347	35.164	3.420.044	2.580.539	839.505
Centro Universitário	2.937.483	15.685	1.751	430	13.504	2.921.798	2.326.685	595.113
Faculdade	1.136.054	110.816	4.579	78.715	27.522	1.025.238	725.524	299.714
IF e Cefet	229.994	229.994	229.994	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

Fonte: Inep (2023, p. 24).

Ocorreram, no período analisado, muitas oscilações no que se refere às matrículas no setor público, constatando-se um aumento nas taxas, nos anos de 2002 e 2018, e quedas nos anos de 2014, 2015 e 2020. A diminuição observada no ano de 2014, em relação ao ano de 2002 foi de 5%; a de 2015, em relação à de 2014, foi de 2,6% e o encolhimento que ocorreu no ano de 2020, foi de assombrosos 15%, em relação à diminuição verificada em 2019; é preciso ressaltar que a queda nos índices de matrículas começou a partir do ano de 2019, mantendo-se em trajetória descendente, culminando com uma retração preocupante, em torno de 8%, em relação ao ano de 2019.

A taxa de matrículas, no ensino superior público, em torno de 3,6%, no ano de 2020, conforme informa o INEP (2022a, p. 274), demonstra que a expansão verificada no período de 2015 a 2018, foi completamente suprimida. Há que se verificar a ausência de ações, por parte do MEC, no período, em relação à Educação Superior, bem como os cortes orçamentários, além dos efeitos da pandemia da Covid-19, no mundo todo, resultando em impactos no ensino presencial. “O decréscimo de matrículas no segmento público foi concentrado nas regiões Norte (-88,5 mil), Sul (-32,1 mil) e Nordeste (-4,6 mil)”, esclarece o INEP (2022b, p. 275).

Leite e Polidori (2021) reportam que o interesse científico na temática da avaliação teve uma expansão no final do século XX, especialmente, na América do Norte, observando-se um aumento, tanto no número de pesquisadores, como no quantitativo de agências de financiamento em pesquisas na área, esclarecendo que, a avaliação da educação superior, de maneira geral, progrediu em quatro fases

distintas, que as autoras denominaram de "geração", sendo que a primeira ocorreu no início do século XX, quando o conceito era a avaliação como medida de resultado. A segunda geração, afirmam as autoras, aconteceu no período compreendido entre os anos 1930 a 1950, sendo a avaliação compreendida como medida de alcance de objetivos; a terceira geração, teve lugar a partir dos anos 1960, fundamentada na avaliação como juízo de valor ou apreciação de méritos, estando em vigor, a quarta geração, que parte do princípio da avaliação como a construção de sentidos a partir dos contextos e valores da realidade avaliada.

No Brasil, afirmam, Polidori *et al* (2011), que o primeiro ciclo ocorreu no período de 1983 a 1992, caracterizado por avaliações isoladas, citando o PARU e o GERES, como exemplos de políticas de avaliação desse período. A segunda geração aconteceu de 1983 a 1985, sendo o PAIUB a primeira política destinada à avaliação institucional das universidades brasileiras. O terceiro ciclo ocorreu nos anos de 1996 a 2003, caracterizado por ações de implementação e consolidação da proposta governamental, período no qual ocorreu a criação do Exame Nacional de Cursos – o Provão – e a "Avaliação das Condições de Oferta (ACO)", posteriormente denominada "Avaliação das Condições de Ensino (ACE)", processo concluído com a emissão de Portarias orientadas para a organizaram da avaliação das IES. Por volta do ano de 2003, as autoras afirmam que teve início a quarta geração do Ciclo de Avaliação da educação superior, em nosso país – estando vigente – cujo diferencial foi a construção de uma avaliação emancipatória, como precedente à implementação do SINAES, no ano de 2004.

A **Avaliação das Condições de Oferta** foi um tipo de avaliação externa dos cursos de graduação das IES, cujos alunos já haviam realizado o ENC (Provão). Especialistas, de cada área de conhecimento à avaliação externa *in loco*, das chamadas Condições de Oferta dos cursos de graduação – depois, designada avaliação das Condições de Ensino (CE) – utilizavam uma série de indicadores pré-estabelecidos, visando julgar: a) organização didático-pedagógica de cada curso; b) adequação das instalações físicas; c) adequação das instalações especiais – laboratórios, oficinas, salas-ambiente e outros; d) qualificação do corpo docente – titulação, regime de trabalho, plano de cargos e salários, produção e produtividade intelectual, experiência profissional, relações professor/aluno e outros; e) bibliotecas – acervo, livros, periódicos, acesso a redes, adequação ambiental; f) Plano de

Desenvolvimento Institucional – PDI. Os resultados dessas verificações eram expressos em conceitos: CMB – condições muito boas; CB – condições boas; CR – condições regulares e CI – condições insuficientes. **Notas:** as Comissões de Especialistas da Área de Conhecimento estabeleciam, para cada curso profissional, curso de graduação em uma carreira profissional, as definições relativas às provas que eram as mesmas que tinham o objetivo de orientar aos verificadores em sua tarefa de avaliação. A SESu/MEC se responsabilizou pelo treinamento dos especialistas, docentes e acadêmicos das áreas de conhecimento, correspondentes às carreiras profissionais. Enviados a todo país, os especialistas observavam as condições locais, captavam e encaminhavam os dados que auxiliavam na composição da classificação nacional de cursos de graduação. A avaliação ACO foi divulgada na página *web* do MEC, onde constava o manual pertinente a cada curso conforme a área de conhecimento bem como o resultado das avaliações por curso avaliado. (Leite, 2006, p. 479).

Por outro lado, a **Avaliação das Condições de Ensino** foi uma espécie de avaliação de cursos de graduação, que considerava as seguintes dimensões: a) organização didático-pedagógica; b) avaliação do corpo docente; c) avaliação das instalações físicas gerais e específicas; d) avaliação das bibliotecas. **Notas:** a ACE começou a ser desenvolvida a partir de 2001, como continuidade da ACO. Com esta característica e denominada como ACE, foi desenvolvida até o ano de 2004, quando foi implantado o SINAES, recebendo novo formato, passando a ser chamar "Avaliação de Cursos de Graduação(ACG)." (Leite, 2006, p. 479).

A **Avaliação Emancipatória**⁴⁰ reporta-se à visão crítica de sujeitos participantes, que têm o objetivo de realizar a transformação de um programa educativo, a partir de seus próprios entendimentos e possibilidades, e sob a condução de um especialista em avaliação. O termo surgiu em 1988, como um enfoque de avaliação de currículos de pós-graduação, reconhecido pela tradição educacional

⁴⁰ O termo tem sido empregado para todo formato de avaliação que, em algum momento de sua trajetória, segue o paradigma emancipatório. (Leite, 2021, p. 455). Orienta uma avaliação de visão prospectiva que contrapõe a lógica da emancipação (centrada na comunidade) à lógica da regulação. Considera que o princípio da comunidade (Santos, 1994), instaura uma dialética positiva com o pilar da regulação, restabelecendo as "virtualidades epistemológicas" da comunidade como possibilidade de construção do conhecimento-emancipação, concebido como trajetória de um indivíduo de um estado de ignorância (colonialismo) a um estado de saber, designado solidariedade. Uma nova ética, uma nova política e uma nova estética orientam a avaliação apoiada no paradigma. Fonte: Leite (2006, p. 489).

brasileira. Responde à pergunta sobre o que um programa parece às pessoas que dele participam. Foi entendido como um novo paradigma em avaliação, porque seguia a orientação dialógica de Paulo Freire. (Leite; Polidori, 2021, p. 454).

Em avaliação institucional, o movimento de melhoria da qualidade da Educação Superior tomou vulto a partir das últimas décadas do século XX, primeiros anos do século XXI, com a liderança de José Dias Sobrinho, investigador emérito. Ele plasmou uma corrente de pensamento própria e inovadora, de avaliação. Dentre os vários investigadores, seguidores dessa concepção paradigmática crítica, encontram-se Isaura Belloni, Luis Carlos de Freitas, Mara de Sordi, Dilvo Ristoff, Denise Leite, Marlis Polidori, Héglio Trindade, Marília Costa Morosini, Maria Isabel da Cunha. (Leite; Polidori, 2021, p. 407). É digno de nota, a esta altura, referir que as políticas públicas direcionadas à Educação Superior sofreram um considerável avanço após a promulgação da Constituição Federal de 1988, pois, pela "primeira vez, a Educação Superior foi relacionada ao direito à Educação de forma explícita, [...] deixando de ser um privilégio" (Franco, 2021, p. 172).

Deve-se ressaltar o protagonismo dos preceitos constitucionais, vários deles, por extensão, aplicando-se à Educação Superior, uma vez que [...] é cláusula pétrea constitucional. Seguem-se a isso, os preceitos legais. Neste caso, destaca-se o papel da lei maior da Educação, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Brasil, tem, na sua história, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996a) – que, apesar de ser uma Lei ordinária, regulamenta o capítulo sobre Educação, na Constituição Federal e serve como o principal delimitador das políticas educacionais brasileiras. [...] os preceitos dessa Lei tornam-se importantes na definição das demais leis que tratam da Educação Superior, assim como as demais demarcações infralegais, como os Decretos Presidenciais, as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, as Portarias Interministeriais, e, inclusive, as Normas institucionais. (Franco, 2021, p. 173).

A promulgação da Constituição de 1988 foi responsável por inserir a ideia de qualidade como elemento fundamental a ser considerado no estabelecimento de políticas públicas educacionais. Observa-se que o Brasil, assim como muitos Estados contemporâneos, sofreu relevante influência da positivação dos direitos

fundamentais, incluindo à educação, na norma jurídica. Dallari (1993) define que fundamentais são aqueles direitos do homem que são válidos de forma inviolável, intemporal e universal. Por essa razão podem ser considerados direitos supraconstitucionais, ou seja, até mesmo acima da Constituição. (Dotta, 2008, p. 182).

Atualmente, é comum entender o conjunto destes direitos humanos fundamentais, como normas universais, que inspiram e condicionam as leis internas e os próprios ideais de sociedade. Incluem-se, nesta categoria, as noções de liberdade, igualdade, cidadania, soberania, república, democracia etc. Tais direitos e garantias são compreendidos como aqueles intrínsecos ao homem e que devem ser, obrigatoriamente, não somente respeitados, como providos pelos Estados Democráticos de Direito, que optaram pelo modelo social-democrático (Bobbio, 2002, p. 1193).

A Declaração Universal dos Direitos do Homem estabelece o direito à educação como um meio de desenvolvimento humano. Ou seja, esta norma destaca a importância da **qualidade educacional** como direito: sem uma educação suficiente e de qualidade, restringe-se acentuadamente o direito a receber informações e opiniões e difundi-las sem limitação de fronteiras, por qualquer meio de expressão (artigo XIX); torna-se impossível a adequada satisfação dos direitos econômicos, sociais e culturais, indispensáveis para a dignidade e o livre desenvolvimento da personalidade (artigo XXII); limita-se o direito ao trabalho em condições equitativas e satisfatórias (artigo XXIII). Corta-se o direito a participar na vida cultural, a gozar das artes e a participar no progresso científico e nos benefícios que dele resultem (artigo XXVII); e, em geral, faz-se difícil ou impossível desfrutar dos direitos humanos e da cidadania e contribuir a que outros também o façam, pois uma pessoa não educada é totalmente incapaz de cumprir cabalmente com seus deveres, bem como desfrutar plenamente de seus direitos. (Gorczewski, 2005, p. 1291, grifo próprio).

É nestes termos que os serviços sociais se colocam como imprescindíveis obrigações da organização estatal, ente político responsável pela tutela dos direitos fundamentais; ou seja, titular do dever prestar, controlar, fiscalizar, avaliar e garantir a realização dos direitos de natureza educacional (espécie dos direitos sociais). Fruto da superação ideológica do antigo liberalismo clássico, o Estado social, que não se confunde com o socialista, constitui-se de alguns elementos fundamentais: segurança

jurídica, proteção dos direitos fundamentais (os civis, os políticos e principalmente os sociais), obrigação de configuração da sociedade por parte do Estado e garantia da autodeterminação democrática. (Gabardo, 2003, p. 160).

Ocorre que, tão importante quanto a afirmação dos direitos fundamentais em declarações políticas, é o fato de o cidadão brasileiro, efetivamente, já reconhecer o Estado como pessoa jurídica responsável por proporcionar meios de acesso aos direitos sociais (Constituição Federal, artigo 6º). **A educação é um direito que garante direitos.** Desse modo, a necessidade de universalização da educação, com qualidade, deflagra-se como um dos principais desafios rumo à concretização de um Estado social e democrático. Por este motivo, atualmente, é possível compreender a educação como um “bem público”, ou seja, um direito humano fundamental que implica um dever, ao Estado, de realizar determinadas políticas (entre as quais está a de avaliação) com o objetivo de sua efetivação. Concepção esta que exige o entendimento da educação também como um serviço público, de titularidade estatal, mesmo quando seja prestado por particulares. (Gorczewski, 2005, p. 183, grifo próprio).

Tal contexto elucida os fundamentos que justificam as políticas públicas de avaliação da educação superior – objeto do próximo capítulo – como instrumentos que precisam reforçar que o Estado é, e deve ser, o ente responsável pela titularidade do serviço e garantia do direito, qualidade que se torna tangível mediante a atividade regulatória, compatível com a identificação da educação como um bem público, o que, no dizer de Fávero e Trevisol (2020, p. 54), requer, do Estado Brasileiro, a capacidade de legalizar e legitimar, políticas educacionais direcionadas à garantia de justiça social, citando, os referidos autores, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 como uma ação do Estado Brasileiro direcionada para um projeto nacional de educação.

3 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A avaliação da educação superior, ao mesmo tempo em que verifica e conhece a realidade, pode questionar, julgar, interpretar e construir socialmente, os significados das práticas avaliativas, e seus efeitos nas transformações sociais, deixando transparecer sua dimensão formativa, uma vez que produz processos sociais de conhecimento, e, ao mesmo tempo, torna-se um processo participativo e democrático. No dizer de Dias Sobrinho (2004, p. 704), as práticas de avaliação têm exercido protagonismo, quando se trata das transformações observadas no segmento da educação superior, ressaltando que tais práticas apresentam dois pontos de vista antagônicos, a saber: as práticas de avaliação orientadas para a lógica do mercado e as práticas de avaliação que consideram a educação superior como bem público. Acrescenta o autor que,

A forte presença do “Estado Avaliador”⁴¹ faz com que as avaliações protagonizadas pelos governos sejam quase exclusivamente, externas, somativas, focadas nos resultados e nas comparações dos produtos, para efeito de provocar a competitividade e orientar o mercado, e se realizar *ex post*. (Dias Sobrinho, 2004, p. 708).

No Brasil, inicialmente, as práticas de avaliação foram desenvolvidas como parte integrante de uma agenda de modernização. Dias Sobrinho, juntamente com Dilvo Ristoff e outros Educadores, teorizaram e instituíram, um novo campo do conhecimento – o da Avaliação da Educação Superior – a partir de um olhar crítico-reflexivo, situando a área como espaço político, ético e técnico, dando protagonismo à produção de sentidos, em detrimento do caráter regulador. Estes docentes, juntamente com suas equipes de pesquisadores, participaram ativamente da elaboração da proposta de criação do SINAES, contribuindo para a criação do marco teórico na área da Avaliação da Educação Superior, em nosso país. São os “Pioneiros da Avaliação da Educação Superior” – a primeira geração de teóricos e educadores

⁴¹ Desde a crise econômica e o aumento das demandas sociais dos anos de 1970, ou seja, com a diminuição dos recursos públicos para os setores sociais, coincidindo com a crescente complexidade da sociedade, nos países industrializados, os Estados aumentaram consideravelmente, as suas ações de controle e fiscalização. Este fenômeno se tornou conhecido como “Estado Avaliador”, segundo expressão cunhada por Guy Neave, e caracteriza a forte presença do Estado no controle dos gastos e dos resultados das instituições e dos órgãos públicos. (Dias Sobrinho, 2004, p. 708).

que se dedicou, com compromisso, seriedade e amor à causa, a estruturar o campo de conhecimento, nessa área – não medindo esforços na elaboração do arcabouço teórico, através da investigação científica e da criação de estruturas adequadas à difusão desses novos saberes.

A área de investigação de Avaliação da Educação Superior deve muito a esses educadores visionários, que atuaram de forma decisiva e firme, sempre orientados para a criação de um sistema de avaliação que fosse centrado na qualidade do ensino superior ofertado, e, ao mesmo tempo, inclusivo. Para que tal ocorresse, fazia-se necessário a existência de dados concretos, acessíveis e disponibilizados de forma pública, inexistentes, naquela década de 1980. Assim, elaborou-se um resumo sobre o ativismo dos referidos educadores e pesquisadores (que se destacaram na condição de *policy makers*) – cujas informações foram coletadas na Plataforma Lattes, do CNPq – na área de Avaliação da Educação Superior, ressaltando que suas atuações culminaram com a criação do marco teórico, político e metodológico, a que hoje se tem acesso, quando se vai investigar e avaliar o ensino superior, nos termos postos por Rothen e Barreyro (2011).

Esse ativismo incansável com o qual se doaram à causa, permitiu que, atualmente, a sociedade, a comunidade universitária, o Estado e o(a)s pesquisadore(a)s da área, tenham acesso à dados concretos e públicos, que fornecem um panorama da educação superior, capaz de ser discutido, analisado, estudado e entendido, conforme o contexto escolhido.

O Prof. José Dias Sobrinho atuou junto à Organização das Nações Unidas UNESCO, divulgando sua produção científica, inclusive, como Representante da América Latina, participando de Congressos Internacionais, tais como o *Global University Network for Innovation (GUNI)* e ao IESALC. Foi organizador e prefaciador de livros publicados no Brasil, Portugal e México, sendo responsável pela editoração de sessenta e cinco edições da Revista da Avaliação da Educação Superior (Avaliação), conceituada com Qualis Capes A1. Sua contribuição inclui ainda atividades como Co-Fundador e Presidente da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES), pelo período de 31 anos, no período de 1986 a 2017, bem como a de Presidente da Comissão Especial de Avaliação do MEC (CEA/MEC), que elaborou a proposta original do SINAES. O Prof. José Dias Sobrinho faleceu no dia 10 de setembro de 2022, aos 81 anos de idade, na cidade de Campinas (SP).

A ele, deve-se homenagem, reconhecimento, admiração e o mais profundo respeito, pelo legado que deixou para estudiosos e pesquisadores da área de Avaliação da Educação Superior, no Brasil.

Por sua vez, o Prof. Dilvo Ristoff foi, por mais de quatro anos, Diretor de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do INEP/MEC, sendo um dos fundadores da revista Avaliação, criada no ano de 1996, tendo atuado como seu Editor Adjunto. Foi Diretor de Políticas e Programas de Graduação do MEC e integrou a Comissão que construiu e implementou o SINAES. Rothen e Barreyro (2011), lembram que

Em dezembro de 1997, foi lançado o caderno CIPEDES, como uma separata da Revista Avaliação. Em uma notícia, escrita por Dias Sobrinho e Ristoff, é informada a criação do Centro Interdisciplinar de Pesquisas da Educação Superior (CIPEDES) coordenado por Hégio Trindade. O objetivo do CIPEDES foi o de difundir e debater a literatura mais ampla sobre educação superior. (Rothen; Barreyro, 2011, p. 276).

O regime que caracteriza a RAIES, na Revista Avaliação, tornou-se referência para a proposta de criação do SINAES, elaborada pela Comissão Especial de Avaliação, instituída no início do governo Lula, em 2003 e parcialmente incorporadas na lei nº 10.891/04 do SINAES: avaliação institucional (com autoavaliação). Porém, no meio do processo de implantação do SINAES, novos resultados simplificados (índices) e novos *rankings* foram implantados, em 2008, numa tentativa de retorno das concepções de avaliação de resultados. Assim, a sobrevivência da avaliação institucional formativa, nas políticas de avaliação da educação superior, ainda é uma questão em disputa. (Rothen; Barreyro, 2011, p. 287).

Ristoff (2022), informa que foi também Diretor de Educação Básica da CAPES, quando atuou na formulação da Política Nacional de Formação de Professores, na implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na reorganização e viabilização do Observatório da Educação; foi Presidente da Comissão de Implantação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFSS), que nasceu *multicampi*, com campus localizados em diferentes cidades dos três Estados da Região Sul, sendo o seu primeiro Reitor.

É autor de diversos livros, além de capítulos de livros, sobre literatura, avaliação e políticas públicas para a educação superior, com destaque para o livro “Universidade em ruínas na república dos professores”, publicado pela Editora Vozes , no ano de 1999; lançou, no ano de 2023, em formato de e-book, livro intitulado “Mitos e meias verdades: a educação superior sob ataque”, disponível em <https://www.amazon.com.br/Mitos-verdades-educa%C3%A7%C3%A3o-superior-ataque-ebook/dp/B09TWR2RS7>, sendo seu livro mais recente "Revisitando o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior", lançado em abril do ano em curso, pela Editora Insular, estando disponível em <https://insular.com.br/produto/revisitando-o-sinaes-sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/>. Tem uma ampla produção de artigos, publicados em periódicos nacionais, na área de avaliação da educação superior. Segundo Ristoff (1996), o processo de avaliação tem:

[...] uma função educativa que, em muito, sobrepuja no mérito a dualidade do crime e do castigo. É esta função educativa que nos conduzirá ao processo de instalação da cultura da avaliação – um processo que é penoso e lento porque ele se inscreve não no vazio, ou numa página em branco, mas em uma história existente , em uma realidade, em um texto cultural que o antecede e o qual pretendemos reescrever. (Ristoff, 1996, p. 51).

Os conceitos e princípios teóricos, éticos e técnicos, que fundamentaram a criação do campo de conhecimento, no Brasil, sobre Avaliação da Educação Superior, avançaram, no final da década de 1980 e nos anos 1990, motivados pelas mudanças econômicas, políticas, tecnológicas e socioculturais, em todo o mundo, e, no Brasil, causados pela promulgação da Constituição Federal de 1988, que deu um novo impulso à questão da Educação Superior, estabelecendo, em seu Art. 205 que,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

Em seu Art. 212, a Constituição Federal de 1988, assim determina: A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os

Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. § 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir; § 2º Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213; § 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do Plano Nacional de Educação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009); § 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários. (Brasil, 1988).

Pela primeira vez, além de definir a Educação como bem público e de responsabilidade do Estado, a Constituição Federal de 1988, destinou recursos, discriminando percentuais e determinando como seriam aplicados. De 1988 até os dias atuais, a Constituição Federal sofreu muitas emendas constitucionais, sendo que, no ano de 2020, o Art. 212, passou a ter a seguinte redação, após os ajustes normatizados através das seguintes emendas constitucionais: Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015 (Brasil, 2015a), Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020, (Brasil, 2020a) e Emenda Constitucional nº 132, de 20 de dezembro de 2023 (Brasil, 2023b).

As discussões e evolução das políticas, regulações e mecanismos relativos à avaliação da educação superior, no Brasil, tiveram início no final do período da Ditadura Militar – deflagrada por um golpe, no ano de 1964, contra o então Presidente João Goulart, instalando, no país, um regime autoritário, que foi alimentado por Atos Institucionais, com vigência no período que vai de 1º de abril de 1964 a 15 de março de 1985 – evoluindo, a partir da restauração do regime democrático, experimentando, em alguns momentos, um real avanço, e em outros, aspectos de natureza política, econômica e social causaram retrocessos.

Lázaro (2016, p. 7), afirma que, em relação aos retrocessos que a educação Brasileira sofreu, no século XX e primeira década do século XXI, a primeira grande restrição ocorreu com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, no ano de 1932, que foi totalmente negligenciado por força do golpe militar de 1964. Ainda, ressalta o autor, que o PNE de 2001 foi afetado por cortes financeiros, e o PNE para o decênio 2014-2024, foi impactado pelas mudanças na política educacional, após a deposição da Presidenta Dilma Rousseff. Acrescenta Lázaro (2016):

O novo regime fiscal certamente restringirá a possibilidade de mobilizar o percentual do PIB previsto para o financiamento das metas. Somam-se, como ações da nova coligação política, a reforma do ensino médio, por medida provisória, o desinteresse pela opinião dos estudantes, que se mobilizam por uma escolha melhor, a ruptura do diálogo com o Fórum Nacional de Educação. Há sinais de uma incompatibilidade entre decisões e aqueles a quem elas se destinam. Assim, no início do século XXI a educação parece repetir a pior tradição, com a qual, desde 1932, parte do país havia decidido romper e superar. (Lázaro, 2016, p. 7).

O Estado Gerencial, instaurado no ano de 1996, permitiu que políticas de regulação e avaliação, referentes à educação superior, ocupassem espaços, discussões e propostas, porém, no âmbito das Universidades Públicas, sendo que esse período foi marcado pela forte resistência às novas ideias. A ideia da Educação como um bem ou serviço público, tem sido objeto de inúmeras discussões, sendo que, no Brasil, atingiu seu auge, no ano de 2002, durante a realização do Fórum Social de Porto Alegre, que resultou em debates para a III Reunião Ibero-Americana de Reitores das Universidades Públicas (CUMBRE), realizada em Porto Alegre, em abril de 2002. Discutiu-se a proposta da OMC, no sentido de transformar a educação em um dos doze serviços do GATS, proposta esta apresentada em 2001, na IV Reunião Ministerial da OMC, em Doha, no Catar. (Morosini, Dalla Corte, 2021, p. 55).

Com o objetivo de manter a Educação Superior como bem público, as Conferências Mundiais sobre o Ensino Superior, da Unesco (1998 e 2009) e as Conferências Regionais do Ensino Superior da América Latina e Caribe (CRES), edições 2008 e 2018, estabeleceram três pontos essenciais: a pertinência, a melhoria da qualidade de conteúdo e de gestão e a internacionalização, considerada essencial para reduzir as diferenças entre os países (Morosini, 2015, p. 80, grifo próprio). Deve ser lançado um olhar mais vasto sobre essa questão, visando perceber uma relação

que, hoje, coloca as universidades no centro dos debates sociais, culturais, econômicos e políticos. Assinalam-se, brevemente, três elementos da responsabilidade pública das universidades, de acordo com Nóvoa (2019, p. 66):

i) trabalhar as possibilidades de uma vida em comum, combatendo a fragmentação das sociedades atuais, amplificada pela forma como, nas redes sociais, procuramos sobretudo os nossos “semelhantes”;

ii) construir “terceiros espaços”, dotados de uma institucionalidade própria, a fim de permitir uma relação continuada com as realidades sociais, seja no plano da inovação e desenvolvimento (e.g.⁴². parques tecnológicos) ou da relação com as profissões (e.g. hospitais universitários) ou das políticas públicas (e.g. observatórios);

iii) imaginar a cidade como *campus* universitário, a universidade de que falei tantas vezes como Reitor da Universidade de Lisboa.

A afirmação da responsabilidade pública da universidade leva-nos a reforçar a sua concepção como “bem público”, contrariamente às visões empreendedoras que insistem na sua definição como “bem privado” (Marginson, 2016). O debate deve conduzir-nos a pensar a universidade e a ciência não apenas *para* o público, mas sobretudo *com* o público (Hazer Korn, Gibson, 2017).

A universidade é um serviço público, fornecido pelo Estado, podendo ser ofertado por outras instituições, através de sistemas de concessão. Essa concepção engloba tanto a ideia de cidadania, gratuidade, obrigatoriedade e dever do Estado, quanto da atribuição de regulação da atividade, afirma Dotta (2008), sendo, desta forma, considerada um serviço público aberto à iniciativa privada, com as devidas proteções jurídicas, concluindo Morosini e Dalla Corte (2021) que, nestes termos, a educação é entendida como bem público, mesmo quando for prestado pela iniciativa privada.

Afirma Ristoff (2024, p. 130), que a CEA concebeu a educação superior como atribuição do Estado, ente responsável pela constituição do Sistema Nacional de

⁴² *E.g.* é a abreviação de *exempli grata*, expressão latina que significa “**por exemplo**”, em português. deve-se usar o *e.g.* para indicar que o texto a seguir consiste em exemplos referentes ao que está antes da abreviação. Na língua portuguesa é comum a substituição de *e.g.* por *p.ex.* (“por exemplo”), porém é aconselhável o uso da abreviação da expressão latina, principalmente por ser de fácil entendimento em outros idiomas. Fonte: Enciclopédia de Significados, disponível em <https://www.significados.com.br/e-g/>.

Educação Superior, cabendo-lhe, por conseguinte, o compromisso com a melhoria da qualidade do ensino ofertado, tendo as universidades públicas como referência desse sistema, uma vez que a missão da educação é de caráter eminentemente público, característica esta que precisa ser afirmada em todos os espaços.

Uma vez que cada IES tem cultura institucional própria – caracterizada por formas, conteúdos, instrumentos e regulações específicos, construídos ao longo de sua existência – a avaliação funciona como um instrumento de gestão capaz de ampliar e desenvolver, a consciência da identidade institucional, através da percepção mais aguçada das prioridades e potencialidades de cada instituição, de forma particular, constituindo-se em fundamento consolidado para a atribuição de mérito e valores institucionais, de forma que, a partir da próxima Seção, será considerado o marco legal da avaliação da educação superior, no Brasil, considerados sob aspectos específicos, em consonância com o SINAES.

3.1 Marco legal da Avaliação da Educação Superior no Brasil

A Avaliação Institucional das Universidades é um tema em discussão no Brasil, há alguns anos. Reconhecida como uma necessidade por todos os setores envolvidos com a vida universitária (dirigentes, docentes, discentes, sindicatos e governo), encontrava, entretanto, uma grande resistência por parte das Instituições de Ensino Superior. No plano do discurso, a avaliação era uma questão consensual. Não obstante, a sua operacionalização esbarrava nos temores da comunidade universitária de que este processo pudesse ser utilizado pelo Governo para desencadear mecanismos de premiação ou punição, com implicações na alocação dos recursos financeiros. Isto se aplica, principalmente, às Universidades Federais. Cabe destacar que este não é o único fator de resistência à avaliação. Mas sem nenhuma dúvida, tanto na esfera do discurso como da prática, este era o argumento substantivo e capaz de mobilizar vários setores, evitando que o processo fosse implementado. Embora iniciativas isoladas já estivessem em curso, era fundamental tornar a avaliação um processo nacional e irreversível. (Brasil, 1994, p. 6).

O marco legal da Avaliação e Regulação da Educação Superior, abarca uma legislação diversificada, produzida a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, passando por sucessivas Medidas Provisórias, pela criação da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e por inúmeros Decretos, processo este que, após o *impeachment* do Presidente Fernando Collor de Melo, informa Brasil (2004, p. 23), com a Presidência da República sob o comando de Itamar Franco, ocorreu um progresso nas discussões e negociações, que culminou com o Projeto de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – o PAIUB – "resgatando a legitimidade da Avaliação, uma vez que o amplo debate então estabelecido com a comunidade universitária, estimulou a adesão voluntária das instituições ao processo avaliativo." (Brasil, 2004, p. 24).

A Constituição Federal de 1988 garantiu o padrão de qualidade na oferta da educação, em nosso país, no Inciso VII do Art. 206, definindo, em seu Art. 208, as garantias constitucionais necessárias para o cumprimento da educação, como dever do Estado, sendo que, no Art. 209, determina que o ensino é livre à iniciativa privada, desde que sejam atendidas duas condições, a saber: 1) o cumprimento das normas gerais da educação nacional; 2) a autorização e avaliação de qualidade, pelo poder público, incluindo, entre as cindo metas a serem alcançadas, a melhoria da qualidade do ensino (Art. 214)". (Brasil, 2004, p. 25).

Por sua vez, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996a), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao enfatizar a melhoria da qualidade, nos processos de avaliação, consolidou a relevância da avaliação da educação superior, enquanto política educacional. De forma direta, a LDBEN estabeleceu incumbências à União, aos Estados e ao Distrito Federal, para que exerçam a regulação na educação superior. De acordo com o Art. 9º, Inciso IX, cabe ao governo federal "autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino." Sobre este inciso, o § 3º permite a descentralização, uma vez que a União pode delegar atribuições, relativas ao seu sistema, aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham "instituições de educação superior". (Brasil, 1996a, p. 27-28).

Em conformidade com o Art. 46 da LDBEN, a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão

prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. Pelo parágrafo 1º deste artigo, os resultados do processo regular de avaliação, podem gerar sanções e punições. Uma vez constatadas deficiências, deve ser aberto um prazo para saneamento, que geraria nova reavaliação, a qual pode "resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia ou em descredenciamento." (Brasil, 1996a, p. 28).

Por outro lado, o Plano Nacional de Educação, estabeleceu, para cada nível educacional, um diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas, sendo que nas diretrizes específicas para a educação superior e para a regulação de seu sistema, conferiu destaque aos processos de avaliação, conforme Brasil (2004). Como princípio geral, afirma-se, no Plano, que nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente, sem um forte sistema de educação superior. O PNE define diretrizes para a regulação do sistema, entendendo que é necessário planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação, reconhecendo a importância da contribuição do setor privado, que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir. (Brasil, 2004, p. 29).

O primeiro PNE, regulamentado através da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, (Brasil, 2001a), deve sua origem ao Art. 214 da Constituição Federal de 1988, e aos artigos 9º, Inciso I e 8º § 1º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996a). O PNE de 2001, definiu um total de 23 objetivos e metas, destacando-se: 1) institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa, que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica; 2) instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível, nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, da extensão e, no caso das universidades, também da pesquisa; 3) estender, com base no sistema de avaliação, diferentes prerrogativas de autonomia às instituições públicas e privadas; 4) estabelecer sistema de credenciamento periódico das instituições e reconhecimentos periódicos dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação; 5) a partir de padrões mínimos fixados pelo Poder Público, exigir melhoria progressiva da infraestrutura de laboratórios, equipamentos e bibliotecas, como

condição para o credenciamento das instituições de educação superior e renovação do reconhecimento de cursos. (Brasil, 2004b, p. 30).

Dando prosseguimento, as políticas de regulação que foram instituídas a partir da década de 1980, seguem no Quadro 6.

Quadro 6 – Políticas de regulação da Educação Superior, no Brasil: do PARU ao PAIUB

ANO	POLÍTICA DE REGULAÇÃO
1983	PARU – Programa de Reforma Universitária – desenvolvido no final do governo militar, por iniciativa do Conselho Federal de Educação, foi desativado um ano após sua instauração.
1985	CNRES – a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior foi instituída através do Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985. (Brasil, 1985)
1986	GERES – o Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior foi instituído através da Portaria nº 100, de 6 de fevereiro de 1986. (MEC, 1986)
1993	PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – instituído através da Portaria nº 130, de 14 de julho de 1993. (MEC, 1993).

Fonte: Elaboração própria.

O PARU foi criado no ano de 1983, no final do Regime Militar, por iniciativa do Conselho Federal de Educação, sendo desativado um ano após sua instauração; tinha o objetivo de avaliar a Reforma Universitária de 1968.

Por sua vez, a CNRES, instituída através do Decreto nº 91.117, de 29 de março de 1985, resultou em um Relatório intitulado “Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira”, no qual foram apresentadas algumas propostas de reformulação, sugerindo a adoção de ações pontuais, inclusive, propondo algumas ações emergenciais.

Um ano após, é criado o GERES, através da Portaria nº 100, de 6 de fevereiro de 1986, que teve como ponto de partida o Relatório do CNRES, apresentando como resultado um Relatório com dois anexos e dois anteprojetos - Reformulação das Universidades Federais e Reformulação das funções do Conselho Federal de Educação (CFE), sendo considerado o instaurador da visão de regulação e controle da educação superior, optando por restringir sua proposta de reformulação da legislação apenas à Educação Superior do setor público, e, em relação ao ensino superior do setor privado, deixou a prerrogativa ao próprio mercado, que faria a

regulação, pois esse setor depende do sucesso do seu produto para obter os recursos para a sua manutenção e expansão. Assim nessa lógica, o financiamento da educação superior cumpriria, para o setor público, o mesmo papel que o mercado tem em relação ao privado. (Barreyro; Rothen, 2008, p. 145).

O PAIUB – que será tratado na próxima Seção – foi oficialmente criado no ano de 1993, no âmbito do Ministério da Educação, através da Portaria nº 130, da Secretaria de Educação Superior (SESu). De acordo com Sant’Ana e Veras (1997, p. 53), em seguida foi lançado o documento básico, pela Coordenação Geral de Análise e Avaliação Institucional da SESu, e pela Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, no âmbito do Ministério da Educação.

3.1.1 O Programa Nacional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

Em janeiro de 1993, o MEC recebeu uma proposta do Fórum de Pró-Reitores sobre a criação do Programa de Apoio à Avaliação do Ensino de Graduação das Universidades (UFPR/PROGRAD, 1993). Seis meses depois, o MEC instituiu a Comissão Nacional de Avaliação com representantes dos Reitores das Universidades Federais, Associações das Universidades Públicas Estaduais e Municipais, das Particulares e Confessionais, e um Comitê assessor, formado por representantes indicados. Caberia à Comissão Nacional, propor o sistema Brasileiro de avaliação. De julho a outubro de 1993, a Comissão Nacional de Avaliação, sob a coordenação do Reitor da UFRGS, Prof. Hégio Trindade (ANDIFES), elaborou a Proposta de Avaliação Institucional.[...] O documento final foi submetido à Reunião Plenária da ANDIFES, em Florianópolis, de 7-8 outubro de 1993, sendo aprovado por unanimidade pelos dirigentes da IFES. Após ter sido enviado às instituições para discussão e aperfeiçoamentos, o texto final tomou-se o projeto de referência para a avaliação institucional, com ênfase na graduação, das universidades públicas federais Brasileiras. Essa decisão histórica reverteu a atitude de resistência das comunidades universitárias ao processo de avaliação, ainda negativamente marcadas pelo episódio da publicação da "lista dos improdutivos" da USP. [...] O projeto da ANDIFES - depois, também, aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação e adotado pelo conjunto das universidades Brasileiras - visa um tríplice objetivo: primeiro, o aperfeiçoamento

contínuo da qualidade acadêmica; segundo, a melhoria do planejamento e da gestão universitária; e terceiro, a prestação de contas à sociedade que as mantém. (ANDIFES, 1993). Feitas tais considerações, segue, no Quadro 7, uma síntese comparativa, entre os documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB, fundamentado em Barreyro e Rothen (2008).

Quadro 7 – Síntese comparativa entre os documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB

Documento	PARU	CNRES	GERES	PAIUB
Ano	1983	1985	1986	1993
Autores	Grupo Gestor (especialistas em análise de projetos, sendo alguns técnicos do México)	24 membros provenientes da comunidade acadêmica e da sociedade	Grupo Interno do MEC	Comissão Nacional de Avaliação (Representativa de Entidades)
Objetivo	Diagnóstico da educação superior	Propor nova política de educação superior	Propor nova lei de educação superior	Propor uma Sistemática de Avaliação Institucional
Função/ Concepção de Avaliação	Formativa	Regulação	Regulação	Formativa
Justificativa	Investigação 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
Tipo da avaliação	Interna	Externa	Externa	Autoavaliação e avaliação externa
Agentes da avaliação	Comunidade Acadêmica	Conselho Federal de Educação (para as Universidades) Universidades (para as Faculdades próximas)	Secretaria de Educação Superior para a Educação pública. Mercado(para a educação privada)	Endógena e voluntária

Unidade de análise	Instituição	Instituição	Instituição	Instituição, iniciando pelo ensino de graduação
Instrumentos	Indicadores e Estudos de casos	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho

Fonte: Barreyro e Rothen (2008, p. 148).

Barreyro e Rothen (2008) citam que o primeiro resultado do trabalho da CNA foi o “Documento Básico – Avaliação da Universidade Brasileira: uma proposta nacional”, dividido em duas partes: a primeira, continha as referências teóricas sobre a avaliação da educação superior e a segunda, trazia as orientações para a implantação da avaliação. Naquela oportunidade, a Comissão expressou o entendimento de que a avaliação atenderia a uma tripla exigência a que as universidades contemporâneas estariam submetidas. a) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; b) uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária; c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade. (MEC, 1997, p. 12).

No ano de 1996, no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, o PAIUB foi regulamentado pelo Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996 (Brasil, 1996b) sendo revogado, posteriormente, pelo Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001 (Brasil, 2001). Foi emitida a Portaria nº 302, de 07 de abril de 1998 (Brasil, 1998b), com o objetivo de complementar a regulamentação do processo de avaliação nas instituições de ensino superior, no âmbito do PAIUB, que, de fato, lançou um olhar mais objetivo e experiente sobre a temática da avaliação da educação superior, quando comparado às políticas educacionais que o precederam.

O Prof. Dilvo Ristoff, na qualidade de integrante do Comitê Assessor do PAIUB, cuja proposta original foi de autoria da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), destacou, a observância de sete princípios que nortearam a proposta do Programa, conforme detalhado em Ristoff (1994), a saber:

- 1) Globalidade – a IES deve ser avaliada em seus múltiplos e diversos aspectos, incluindo ações, propósitos e o cenário social em que estão inseridas; (Ristoff, 1994, p. 48)

- 2) Comparabilidade – ao se buscar uma metodologia uniforme, baseada em indicadores comuns, foi criada uma tabela, contendo a Análise dos indicadores primordiais – relativos à avaliação institucional e de ensino – que evoluíram e, aprimorados, integram os Instrumentos de Avaliação Institucional Externa e Avaliação de Cursos de Graduação de 2017, do SINAES, atualmente em vigor; (Ristoff, 1994, p. 49)
- 3) Respeito à identidade institucional – complementa o princípio anterior, uma vez que considera as características peculiares de cada IES, a partir do contexto das diferenças regionais, econômicas e tipo de instituição; (Ristoff, 1994, p. 49)
- 4) Não premiação ou punição – tal princípio deve se orientar para a correção dos fatores relacionados aos resultados insatisfatórios, ao invés de se criar mecanismos de premiação ou punição, visto que, a adesão à avaliação, nesta fase inicial, foi voluntária, não sendo, o PAIUB, concebido com o fim de estabelecer mecanismos de punição, mas sim, favorecer o autoconhecimento institucional, entre muitos outros fins; (Ristoff, 1994, p. 50)
- 5) Adesão voluntária – o que se busca, antes de tudo, é a compreensão da necessidade de instalarmos na universidade a cultura da avaliação – um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta, que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno de nossas funções. E este só logrará êxito se for coletivamente construído e se puder contar com intensa participação de seus membros, tanto nos procedimentos de implementação, como na utilização dos resultados. É a esta percepção que chamo de adesão voluntária – e esta deve estar presente tanto na relação PAIUB-IES quanto na participação dos diferentes segmentos e unidades e subunidades dentro da instituição; (Ristoff, 1994, p. 52)
- 6) Legitimidade – [...] a adesão voluntária garante legitimidade política, o projeto produzido precisa de legitimidade técnica, e esta se expressa de duas maneiras: (1) numa metodologia capaz de garantir a construção de indicadores adequados, acompanhados de uma abordagem analítico-interpretativa capaz de dar significado às informações e (2) na construção

de informações fidedignas, em espaço de tempo capaz de ser absorvido pela comunidade universitária; (Ristoff, 1994, p. 52)

- 7) Continuidade – este princípio vai favorecer a comparação dos dados, em determinado período, o que, em última instância, permitirá perceber o grau de eficácia das medidas adotadas, a partir dos resultados obtidos. (Ristoff, 1994, p. 52)

Ristoff (1996, p. 50), esclarece que os principais objetivos da avaliação da educação superior são: a) servir de impulso para a criação de um processo de autocrítica institucional; b) conhecer como ocorrem – e como se relacionam – as atividades acadêmicas, nas dimensões do ensino, pesquisa, extensão e administração; c) estabelecer compromissos com a sociedade; d) pensar objetivos, modos de atuação e os resultados e impactos das atividades de avaliação da educação superior; e) estudar, propor e implementar mudanças na rotina das atividades acadêmicas; f) aprender a planejar; g) evoluir; h) firmar valores.

O assunto "avaliação" é sabidamente complexo e que não há, pronto para consumo, um modelo ideal e único para o país. Creio que é inútil procurá-lo. Ele precisa ser por nós construído. Nosso desafio primeiro, hoje, é seguirmos em busca de uma linguagem comum para as universidades Brasileiras - uma linguagem que nos permita repensar, e, se necessário, reconstruir as propostas hoje existentes no país. O PAIUB, busca esta flexibilidade e esta linguagem comum, e isto, embora possa parecer pouco, é o grande primeiro passo de uma longa caminhada; é o início do fim de babel. E mais: é a instalação da capacidade de as universidades se contraporem a avaliações simplistas e propagandísticas e a matérias jornalísticas que, com dados falsos e incompletos, denigrem a universidade pública Brasileira. (Ristoff, 1994, p. 53).

Naquele ano de 1994, o PAIUB foi o documento básico da Proposta Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, acessível através do link <https://www.fera-al.com.br/public/_ARQ/downloads/download_471.pdf>, estabelecendo, conforme Brasil (1994), que

Para constituir a base de dados necessários ao estabelecimento dos indicadores, é fundamental esclarecer o significado das principais variáveis relativas às atividades universitárias, as quais deverão ser especificadas

segundo a natureza da instituição (pública, privada, confessional, comunitária). (Brasil, 1994, p. 21).

O documento do PAIUB obedeceu a uma estrutura teórica e metodológica, que segue esquematizada no Quadro 8:

Quadro 8 - Estrutura teórica e metodológica do PAIUB

Capítulo	Título
I	Apresentação.
II	Introdução.
III	Documento básico da Proposta Nacional do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras.
	Avaliação Institucional.
	Avaliação do ensino de graduação.
	Uma palavra final.
	Anexo I – Variáveis.
	Anexo II – Indicadores Institucionais de Avaliação.
	Anexo III – Indicadores relativos ao Ensino de Graduação.
	Anexo IV – Fluxograma do Desenvolvimento do Projeto de Avaliação da Graduação nas IES.
	Comissão Nacional / Comitê Assessor.
IV	Edital nº 01/93 – PAIUB.
V	Relação das Instituições Participantes no PAIUB – Projetos Aprovados 1994.
VI	Projetos apresentados pelas IES – Resumos.
	Instituições Federais.
	Instituições Estaduais e Municipais.
	Instituições Comunitárias.
VII	Implementação do PAIUB – 1994.

Fonte: Elaboração própria, adaptada de Brasil (1994, p. 4).

O PAIUB foi um Programa de avaliação inovador, ao estabelecer variáveis, indicadores e critérios a serem observados, por ocasião da avaliação institucional, e ao estruturar uma terminologia – mesmo que ainda, embrionária – totalmente inédita, sendo motivo de grande resistência, IFES, sobretudo, pelo receio de que viesse a ferir o princípio da autonomia universitária. Entre suas singularidades, estabeleceu-se que a adesão seria voluntária, sendo que, no ano de 1998, o cenário do ensino superior no Brasil, era o que segue detalhado no Quadro 9.

Quadro 9 – Número de Instituições de Ensino Superior, no Brasil, por tipo de organização e natureza administrativa, no ano de 1998

Tipo	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Universidades	153	39	30	08	76
	100%	25,5%	19,6%	5,22%	49,67%
Faculdades Integradas e Centros Universitários	93	-	-	-	93
	100%	-	-	-	100%
Estabelecimentos isolados	727	18	44	70	595
	100%	2,47%	6,05%	9,62%	81,84%
Total Geral	973	57	74	78	764
	100%	5,85%	7,6%	8,0%	78,52%

Fonte: Elaboração própria, a partir de INEP/MEC/SEEC (1999, p. 13).

O ensino superior era ofertado, predominantemente, no período, pela iniciativa privada, de forma que carecia, não só de ser regulado, como também, de ser alvo de políticas educacionais, visando ampliar e favorecer o acesso à educação superior, notadamente, nas instituições federais. Esse campo do conhecimento inexistia, à época, e começou a ser estruturado, a partir do PAIUB. Aderiram ao Programa, conforme os dados de Brasil (1994, p. 39-40), 27 (vinte e sete) Instituições Federais de Ensino Superior, 12 (doze) Instituições de Ensino Superior Estaduais e Municipais, 11 (onze) Instituições Comunitárias de Ensino Superior e 06 (seis) Instituições Particulares.

A opção pela adesão voluntária deveu-se ao fato de que a Comissão de Avaliação, conforme afirma Ristoff (1994, p. 10-11), tinha o objetivo de implantar a cultura de avaliação na universidade, assim entendida como uma totalidade de preceitos acadêmicos, comportamentos e configurações coletivas de conduta, com o objetivo de integrar o ato de avaliar, à cultura institucional, dando-lhe legitimidade porque seria construída de forma coletiva. "A ideia é de vencer convencendo e não impondo", ressaltou Ristoff (1994, p. 11). A ampla adesão da maioria das instituições federais de ensino superior à Avaliação Institucional, superando as previsões as mais otimistas, e os avanços significativos da agenda da ANDIFES em outros campos cruciais, tais como Autonomia, Financiamento e Gestão Universitárias, demonstram inequivocamente a disposição dos seus Dirigentes em avançar na direção de uma universidade pública de qualidade que vem cumprindo, historicamente, um papel

fundamental e insubstituível para o desenvolvimento de uma sociedade moderna e democrática. (ANDIFES, 1993).

Em conclusão, a Comissão Nacional de Avaliação manifesta sua abertura às contribuições para aperfeiçoamento da proposta. Além disto está convicta que, através do conhecimento de sua própria realidade, as universidades podem melhorar a qualidade de seu funcionamento e prestar o serviço público que a sociedade espera. A Comissão reconhece, ainda, a necessidade de aperfeiçoar o tratamento e análise de todos os tipos de informações, em particular aquelas relativas a custos, explicitando peculiaridades dos setores públicos e privado Também no setor privado a gestão financeira deve ser examinada com vistas à qualidade institucional. (Brasil, 1994, p. 20).

Fez-se uso do *software* IRaMuTeq, e, de acordo com as formas de análises viabilizadas pelo *software*, e, de acordo com as formas de análises viabilizadas pelo *software*, optou-se, após o processamento dos dados, pelas estatísticas textuais, Análise de Reinert, Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente e pela nuvem de palavras. O "*Corpus* textual 1 - PAIUB", contemplou os Autores que seguem discriminados no Quadro 10, esclarecendo-se que foram extraídos, de alguns autores, mais de um texto, em um total de trinta textos selecionados para integrarem o referido *Corpus* textual.

Quadro 10 - Referências bibliográficas de textos e/ou segmentos de textos integrantes do "*Corpus* textual 1 – PAIUB".

ANDIFES. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. Comissão de Avaliação. Uma Proposta de Avaliação das Instituições de Ensino Superior . Documento Preliminar. Florianópolis: 1993. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/publicacao-avaliacao-institucional.pdf . Acesso em: 12 abr. 2024.
DIAS SOBRINHO, J.. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? Educação & Sociedade , v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/mmDFy9Sk6vHzq7R4hJxWKNk/abstract/?lang=pt
LEITE, D. B. C.; POLIDORI, M. M.. Avaliação da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Organizadora). Enciclopédia Brasileira de Educação Superior (EBES) . Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 391-476, 2021. 2 v. ISBN 978-65-5623-005-4 (v.1); ISBN 978-65-5623-007-8 (v.2). Disponível em: https://editora.pucrs.br/livro/1563/ . Acesso em: 21 fev. 2024.

RISTOFF, D. I. Introdução - Princípios do Programa de Avaliação Institucional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 1, n. 1, 1996. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/727>. Acesso em: 23 fev. 2023.

RISTOFF, D. I.. Princípios do Programa de Avaliação Institucional. **In: BRASIL. Secretaria de Ensino Superior. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras**. Brasília: SESu, 1994, p. 7-11. Disponível em: https://www.fera-al.com.br/public/_ARQ/downloads/download_471.pdf. Acesso em: 04 ago. 2023.

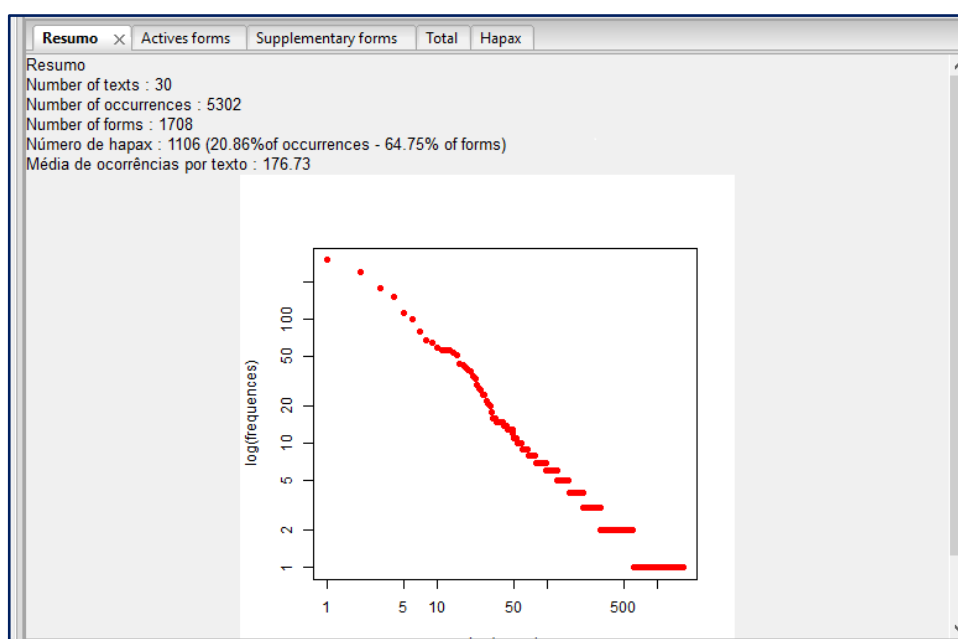
RISTOFF, Dilvo. Os desafios da avaliação em contexto de expansão e inclusão. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 1, p. 9 - 32, 13 dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v26i1.8406>. Acesso em: 08 fev. 2023.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. A "RAIES" e a Revista Avaliação: a construção de um marco teórico, político e metodológico. Campinas: **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. v.16, n.2, p.267-290, jul, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000200003>. Acesso em: 08 fev. 2023.

Fonte: Elaboração própria.

Após o processamento dos dados do "*Corpus* textual 1 - PAIUB", o IRaMuTeq apresentou um resumo das estatísticas textuais, conforme demonstrado na Figura 15.

Figura 15 – Estatísticas textuais do "*Corpus* textual 1 – PAIUB"

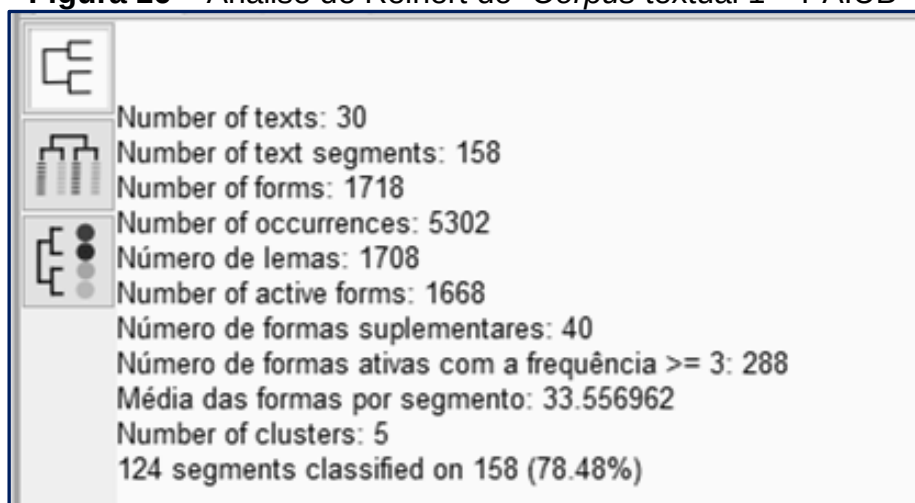


Fonte: Obtido do "*Corpus* textual 1 - PAIUB", a partir do processamento de dados pelo software IRaMuTeq.

O *software* processou 30 textos, detectando 5.302 ocorrências – palavras – localizando 1.708 formas diferentes, constatando a ocorrência de 1.106 hápax⁴³, representando 20,86% das ocorrências, (correspondentes à palavras), e 64,75%, referentes às formas (adjetivo, advérbio, artigo, conjunção, interjeição, numeral, preposição, pronome, substantivo e verbo).

Foram retirados os hápax e as ocorrências e/ou formas suplementares que ocorreram duas vezes, bem como palavras relativas à formas – principalmente, artigos, pronomes e numerais – e outras, que não eram cabíveis no contexto da matéria em análise. Em seguida, o IRaMuTeq procedeu à análise pelo Método de Reinert, resultando o resumo que segue na Figura 16.

Figura 16 – Análise de Reinert do "*Corpus* textual 1 – PAIUB"



Fonte: Obtido do "*Corpus* textual 1 - PAIUB", a partir do processamento de dados pelo *software* IRaMuTeq.

A análise de Reinert, detectou 30 textos, 158 segmentos textuais⁴⁴, 1.718 formas diferentes, 5.302 ocorrências, 1.708 lemas (ou formas), 1.668 formas ativas⁴⁵,

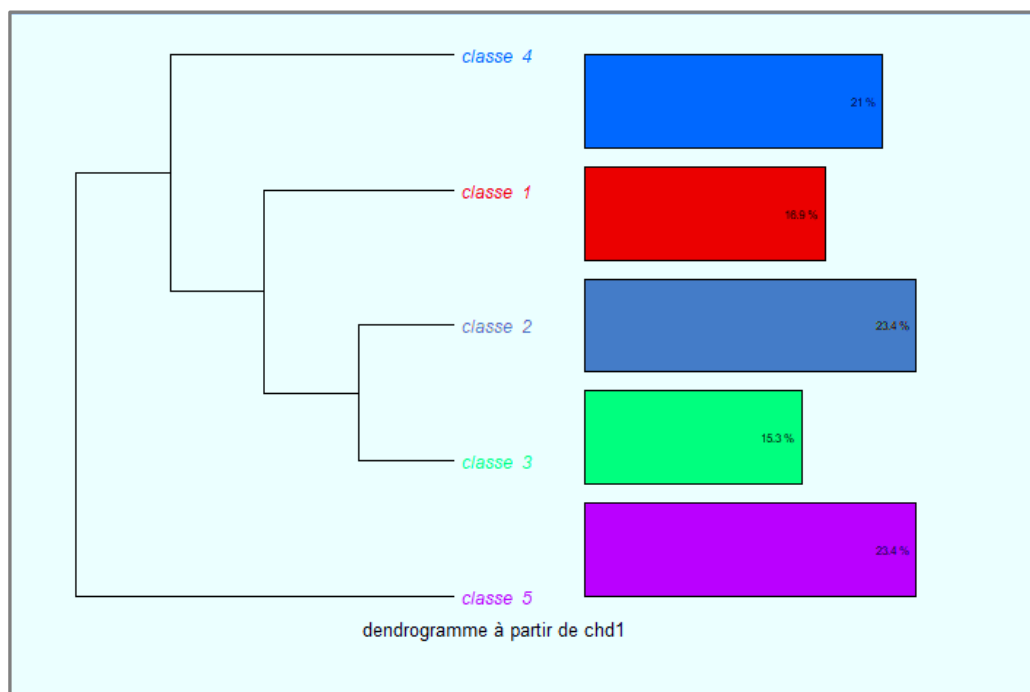
⁴³ Hápax - no IRaMuTeq, refere-se a uma palavra que se utilizou ou foi designada apenas uma vez. Nota da Autora.

⁴⁴ Segmentos textuais - fragmentos de textos, em sua maioria, contendo três linhas, dimensionadas pelo próprio *software*, de acordo com o tamanho do corpus textual. Nota da Autora.

⁴⁵ O *corpus* textual final incluiu as formas ativas, ou seja, substantivos, verbos (suplementares ou não), adjetivos (suplementares ou não), advérbios (suplementares ou não) e formas não reconhecidas e as formas suplementares que, neste caso, incluíram apenas substantivos suplementares e adjetivos numéricos. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=7F0fJ4qQiXI>. Acesso em: 24 abr. 2024.

40 formas suplementares, derivando de tal análise, o Dendograma⁴⁶ que segue na Figura 17.

Figura 17 – Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente, do "Corpus textual 1 – PAIUB"



Fonte: Obtido do "Corpus textual 1 - PAIUB", a partir do processamento de dados pelo software IRaMuTeq.

O "Corpus textual 1 - PAIUB" foi dividido (1ª partição ou iteração) em 03 *subcorpora*, separando a classe 5(23,4%) do restante do material, resultando em 04 *subcorpora* de tamanhos diferentes. Em seguida, a classe 4 (21%), na 2ª partição ou iteração, originou a classe 1 (16,9%), que, por sua vez, deu origem, na 3ª partição, às classes 2 (23,4%) e (15,3%). Aqui, a CHD termina, uma vez que as 5 classes se mostraram estáveis, isto é, formada por unidades de segmentos de texto com vocabulário semelhante. Observar que "o número de partições é igual ao número de classes menos um." (Camargo; Justo, 2018, p. 35). Segue, na Figura 18, uma Nuvem de Palavras, gerada pelo IRaMuTeq, a partir do *corpus* textual "PAIUB".

⁴⁶ Dendograma – divisão do corpus textual, em classes, conforme as palavras representativas de cada classe. Fonte: Camargo; Justo (2018).

[...] estabelecendo ações para a melhoria da qualidade dos cursos e restabelecimento de seu projeto pedagógico e de desenvolvimento. [...] o controle do processo de avaliação pertencia a cada Universidade que livremente aderisse ao Programa, e tivesse seu projeto aprovado, pelos pares, indicados pela Comissão Nacional de Avaliação.[...] paralelamente ao desenvolvimento dos projetos, em cada Universidade ou IES, o Ministério da Educação reunia esporadicamente, comissões de estudo para a definição de metodologias comuns de avaliação. Concluía-se assim, os trabalhos de evasão, retenção e diplomação, no conjunto das universidades públicas.[...] em cada curso se examinavam quantitativa e qualitativamente, as relações entre corpo docente, discente, técnico-administrativo, currículo, instalações físicas, laboratórios e bibliotecas, e as relações de cada curso com a comunidade externa à Universidade, aí incluído o mercado profissional. (Leite; Polidori, 2021, p. 457-458).

Foi a partir da reformulação dos indicadores qualitativos embrionários do PAIUB – com o objetivo de desenvolver ações corretivas, condizentes com as insuficiências detectadas durante os processos de avaliação – que se experimentou um incremento na identificação e formulação, posteriores, de políticas públicas de avaliação da educação superior.

Fato é que o PAIUB foi a primeira política pública direcionada à educação superior, que planejou e regulou a avaliação institucional, visando a prestação de contas da Universidade à sociedade, lançando as bases das boas práticas de planejamento da gestão e do desenvolvimento da educação superior; houve muita resistência, pois naquele final dos anos 1990, não se dispunha de dados públicos confiáveis, acerca dos indicadores sobre o assunto, não havia tecnologia adequada à publicização dos dados, e ainda estava em curso a elaboração do arcabouço teórico, metodológico e político sobre a matéria, que foi sendo aperfeiçoado, até resultar, no ano de 2004, na criação do SINAES.

As discussões acerca da avaliação da Educação Superior, de maneira geral, ganharam fôlego após o PAIUB, e, especificamente, progrediram aquelas referentes à Avaliação Institucional, a partir do entendimento de que tal processo deveria obedecer a um ciclo contínuo e sistemático, visando à reflexão constante acerca dos objetivos e das prioridades sociais e científicas das IES. "A ANDIFES reivindicou para

si, a tarefa da Avaliação da Educação Superior, no Brasil, adiantando-se ao Estado." (Leite; Polidori, 2021, p. 4)

3.1.2 Construção do campo teórico da Avaliação da Educação Superior

Segundo Gatti (2012, p. 32), a pesquisa no campo da educação se viu diante de muitas disputas, provocadas pelos avanços dos problemas socioculturais no mundo, que assumiram o protagonismo nas discussões sobre o papel da educação, afetando as convicções vigentes em relação ao assunto.

O que observamos no movimento da produção dos trabalhos no campo da educação, nos últimos anos, é o surgimento de novas aproximações problematizadoras, abrindo um leque de temas à investigação, trazidos com um olhar teórico-metodológico que, em parte, recria ou cria novas posturas para a busca e a interpretação dos dados. A diversidade de enfoques impõe a necessidade de intensificação do diálogo entre grupos de pesquisadores, para o clareamento das interfaces/contradições entre as diferentes perspectivas. Trata-se de um novo passo, não para a construção de um consenso hegemônico, mas para balizar os limites dos conhecimentos elaborados e suas intersecções. (Gatti, 2012, p. 32).

Um dos conceitos que demandou bastante discussão e polêmica, devido à sua complexidade e protagonismo em relação à construção do campo de conhecimento relativo à avaliação da Educação Superior, foi o de “qualidade”, e, no que diz respeito ao Brasil, Dias Sobrinho (2018), reporta que

Há, portanto, sérias divergências, dificuldades e limitações conceituais que tornam impossível qualquer definição de qualidade que seja universalmente aceitável e sustentável por muito tempo. Entretanto, juntamente com a pertinência e a relevância, dentre muitos outros, alguns critérios podem ser considerados fundamentais, como a equidade e a responsabilidade social das instituições nos respectivos campos de diversidades culturais e de objetivos políticos específicos. A qualidade não é uma entidade desenraizada. Ao contrário, ela deve estar ineludivelmente vinculada às finalidades sociais da sociedade a que pertence. (Dias Sobrinho, 2018, p. 751).

Ristoff (2016), informa que no ano de 2009, no mês de julho, realizou-se em Paris, a Conferência Mundial de Educação Superior (CMES), dando continuidade a

um conjunto de seis conferências regionais, à exemplo da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (CRES), tendo por objetivo refletir e discutir as mudanças na educação superior, e na pesquisa, orientadas para o planejamento e desenvolvimento de novas dinâmicas sociais, adequadas à nova realidade. Acrescenta Ristoff (2016) que,

Os participantes da Conferência Mundial, reconhecendo o grande impacto da que foi realizada em 1988[...]produziram um importante manifesto que passou a ser o documento norteador das políticas para a organização dos sistemas nacionais dos países signatários. A reafirmação de que a educação superior é um bem público e, portanto, não uma mercadoria e que [...] é especialmente responsabilidade dos governos, foi crucial para que planos nacionais de educação, entre eles o do Brasil, incorporassem metas e estratégias que guardassem fina sintonia com o Relatório Final da Conferência. (Ristoff, 2016, p. 11).

Surgiu, no dizer de Dale (2011), uma agenda supranacional para a educação, no âmago do processo de globalização, concretizada através de ações difusas de organismos internacionais de avaliação, a exemplo do Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, além da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros, que conferindo, à educação superior, a responsabilidade de fornecer respostas às necessidades impostas pela economia global.

Esses documentos enfatizam os aspectos sociais, entretanto, apesar de ter como objetivo “a educação como direito social”, percebe-se um viés gerencial aliado à performatividade, sendo que Rothen (2018, p. 22-23), identificou três princípios básicos que sustentaram o marco teórico para a educação, em nível mundial, abrangendo o período que vai de 1989 a 2007, a saber:

- a) A educação fornece o capital humano para que uma nação possa concorrer com as outras – neste caso, o documento de referência é *A Nation at Risk* (U.S.A, 1983), que define a educação como um instrumento de competição, devendo, para isso, se fundamentar na concorrência entre as escolas, utilizando a seletividade baseada na qualidade;
- b) O slogan “Educação para Todos” – surgiu a partir dos documentos da UNESCO e do Banco Mundial, tendo como ponto de partida a visão de que

- a educação básica deve ser ofertada a todos, sendo necessário que a escola tenha uma visão gerencial, a partir de um contexto de concorrência
- c) A educação é uma mercadoria – as escolas de educação superior, em especial, devem preparar seus alunos para a concorrência própria do mercado internacional, tendo por referências os documentos da Organização Mundial do Comércio (OMC) e os da Comunidade Europeia, relativos ao Processo de Bolonha.

O Processo de Bolonha é um acordo internacional voluntário, situado fora do quadro de governança da União Europeia, apesar de ser em grande parte, impulsionado por interesses dela, e promove diversas iniciativas (como o sistema de transferência de créditos ECTS⁴⁷) originalmente pilotadas pela Comissão Europeia. (Robertson, 2009, p. 410)

Dale (2011) ressalta que a qualidade passou a ser vista como resultado de processos de medição de eficiência e produtividade, culminando com a inserção da universidade em uma comunidade internacional de educação superior, em um contexto no qual os indicadores – que funcionam como parâmetros de classificação – passam a ser indicadores da excelência individual.

Rothen (2018, p. 17-35), faz considerações oportunas acerca da história da avaliação da educação, com destaque para o tema da avaliação da educação superior, a partir de dois contextos diferentes e diversos, a saber: um, aborda a temática a partir da realidade latino-americana, tendo o Brasil como referência, e o outro, analisa a realidade europeia, tendo por referência a França.

De maneira geral, há uma ideia preconcebida de que o berço das regulações e fundamentos teóricos acerca da educação superior, foram os Estados Unidos e a Inglaterra, e que outras nações se apoderaram ou adotaram tais diretrizes, segundo Rothen (2018, p. 17), induzidos por documentos emitidos por agências internacionais, no caso, pela UNESCO (Estados Unidos) e pela OCDE (Europa), o que, entretanto, não reflete a realidade dos fatos, já que a maioria dos países que optaram por avaliar

⁴⁷ Sistema de transferência de créditos ECTS - é um instrumento do Espaço Europeu do Ensino Superior, para tornar os estudos e os cursos mais transparentes. O ECTS ajuda os estudantes a deslocar-se entre países e a obter o reconhecimento das suas qualificações académicas e dos períodos de estudo no estrangeiro. Fonte: Comissão Europeia. Disponível em: <<https://education.ec.europa.eu/pt-pt/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/european-credit-transfer-and-accumulation-system>>

a educação, elaboraram suas regulações conforme a realidade de cada um, não adotando, na íntegra, as normas propostas por esses órgãos, mas integrando alguns princípios e recomendações.

A exigência de processos que garantam a qualidade do ensino superior – e dos cursos que são oferecidos – sustentam um discurso político, social e acadêmico, no Brasil, que está na base das mudanças nos ambientes universitários, e servem de argumento para justificar alterações dos seus sistemas de organização, chamando-se a atenção para a necessidade de regular a quantidade de IES, e o número de cursos, que cresceram fortemente nos últimos anos. (Cavalcanti; Guerra; Gomes, 2021, p. 15).

A educação não pode deixar de atender às urgências do mundo atual e, até mesmo, deve se antecipar ao futuro e intervir na sua construção, fortalecido pelos conhecimentos e pelos valores. Ao mesmo tempo, há de preservar a cultura humana historicamente acumulada, renovando permanentemente a compreensão sobre ela. [...]a educação superior não pode eximir-se de uma função que se torna cada vez mais necessária: desenvolver a consciência de nacionalidade. Trata-se de desenvolver uma nova ética de fundo político, respeitosa do local e aberta ao global, que renove os espíritos e as vontades dos atores da comunidade acadêmica (Dias Sobrinho, 2001, p. 10-11)

Diógenes (2014, p. 349), chama a atenção para o fato de que as políticas públicas estão vinculadas à esfera de atuação do Estado e da Sociedade Civil, e, neste sentido, sofrem as ações dos diversos atores inerentes às arenas políticas⁴⁸ próprias do ambiente estatal, onde cada componente exerce uma determinada função, em seu ambiente de atuação específico, conforme detalhado, a partir da visão de Lowi (2009).

São de extraordinária complexidade as disputas políticas e ideológicas a respeito da educação, especialmente a de nível superior. Isso faz parte da sinergia entre a economia neoliberal informacional e a noção vigente de progresso material da

⁴⁸ Arenas políticas - são padrões de interação dos atores envolvidos em uma política, resultantes da combinação das suas preferências e das suas expectativas quanto à ganhos e perdas, em uma política potencialmente em formulação; a partir daí, ocorre o conflito, as alianças e as negociações entre os atores. (Lowi, 2009).

sociedade, o que torna a educação, especialmente a de nível superior, um campo de alta relevância como motor do desenvolvimento econômico em todo o mundo. As contradições de caráter social não são simples. Há um estreito entrelaçamento de caráter epistemológico, econômico, político, ideológico, moral e, sobretudo, filosófico. (Dias Sobrinho, 2018, p. 750).

Segundo Dias Sobrinho (2003b, p. 31-32), a avaliação da educação superior não é somente regulação e controle, mas também um instrumento de emancipação, devido ao seu caráter político e ético, uma vez que ocorre em um ambiente social, marcado por valores e disputas de poder, o que lhe confere importante papel nas novas configurações consideradas adequadas para os sistemas de educação superior, que devem acompanhar as reformas da sociedade. Foi com este olhar, que a Comissão que o Educador Dias Sobrinho, Dilvo Ristoff e outros pioneiros, começou a construir o campo teórico da avaliação da Educação Superior, a partir dos seguintes aspectos políticos, éticos e técnicos, esquematizados no Quadro 11.

Quadro 11 – Aspectos políticos, éticos e técnicos da construção do campo teórico da Avaliação da Educação Superior, segundo Dias Sobrinho

1	Dimensão política, ética e técnica da avaliação.
2	Avaliação como reflexão e pensamento (instituição social).
3	Avaliação como controle e regulação social (organização social).
4	A avaliação como prática de regulação transnacional, do neoconservadorismo e do neoliberalismo.
5	A avaliação como funcionalização econômica e regulação.
6	O Controle tomado como avaliação.
7	Testes nacionais de grande escala como instrumentos de verificação de desempenho.
8	A Avaliação na produção de sentidos.

Fonte: Elaboração própria, a partir de Dias Sobrinho (2003b, p. 32-38)

Dias Sobrinho (2003b, p. 32-38) estabeleceu os aspectos políticos básicos da epistemologia da avaliação da educação superior, conforme esquematizado no Quadro 11, construindo as premissas a partir dos seguintes critérios: a) a avaliação enquanto reflexão e pensamento; b) a avaliação como controle e regulação social; c) a avaliação na qualidade de prática de regulação transnacional, do neoconservadorismo e do neoliberalismo; d) a avaliação como funcionalização econômica e responsabilização; e) o controle tomado como avaliação; f) testes

nacionais de grande escala como instrumentos de verificação de desempenho e g) a avaliação na produção de sentidos. O Autor acostou-se às ideias de Freitag (1995), para estabelecer a diferença entre instituição social e organização social, no âmbito da educação superior, afirmando que

A instituição, enquanto prática social, tem como fim o desenvolvimento de valores da sociedade. Isto requer o reconhecimento público de sua legitimidade e autonomia, das demais instituições sociais, mas precisa ser referendada e reconhecida externamente, ou seja, socialmente, ela está comprometida com os fins coletivamente reconhecidos e os valores que os sustentam. (Dias Sobrinho, 2003b, p. 32).

Desta forma, a organização social difere da instituição social porque o seu compromisso é com o *know how* (o saber fazer), isto é, com a instrumentalidade e o resultado prático dos meios ao fim que se deseja, afirma Dias Sobrinho (2003b, p. 33).

Feitas estas considerações, Dias Sobrinho (2003b) passa a discutir os significados da avaliação, em tais contextos sociais, constatando que, enquanto reflexão e pensamento, a avaliação ocorrerá no âmbito das instituições sociais, ao passo que, no âmbito das organizações sociais, assumirá um caráter de controle e regulação, uma vez que dispensa a reflexão e os questionamentos sobre o seu sentido – gestão, planejamento, eficácia, eficiência e sucesso, que se bastam a si próprios, devido ao seu caráter de instrumentalidade – restando mensurar os dados qualitativos, tendo em mente o fato de que a avaliação é um instrumento com grande potencial transformador, notadamente, em relação às instituições educativas, devido a sua natureza social e pública, concluindo que "a avaliação entendida como mecanismo de regulação e controle tem centralidade nas reformas da educação superior." (Dias Sobrinho, 2003b, p. 33). É preciso observar "a transnacionalização dos principais modelos e procedimentos de regulação adotados pelos governos, nas últimas décadas", ressalta Dias Sobrinho (2003b, p. 34), para quem, sob o ponto de vista da globalização, trata-se de neoconservadorismo e neoliberalismo.

Em continuidade, procedeu-se à análise de conteúdo dos dados referentes à temática ora em discussão, oportunidade em que se fez uso do *software* IRaMuTeq, e, de acordo com as formas de análises viabilizadas pelo *software*, optou-se, após o processamento dos dados, pelas estatísticas textuais, Análise de Reinert,

Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente e pela nuvem de palavras. O "Corpus textual 2 – Aval Ed Sup", foi composto por textos que contemplaram dezoito referências bibliográficas, sendo alguns muito longos, necessitando de desdobramentos em tamanhos menores, totalizando vinte e seis textos e/ou complementos de textos, da bibliografia que segue, contemplando os Autores discriminados no Quadro 12.

Quadro 12 – Referências bibliográficas de textos e/ou segmentos de textos integrantes do "Corpus textual 2 – Aval Ed Sup".

CAVALCANTI, L. M. R.; GUERRA, M. das G. G. V.; GOMES, C. S. F.. Avaliação de cursos do ensino superior no Brasil: o SINAES na sua relação com a qualidade. Eccos - Revista Científica , São Paulo, n. 56, p. 1-20, jan./mar. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5585/eccos.n56.13437 . Acesso em: 29 jan. 2022.
CAVALCANTI, L. M. R.; GUERRA, M. das G. G. V.. Os desafios da universidade pública pós-pandemia da Covid-19: o caso Brasileiro. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2022, v. 30, n. 114, pp. 73-93. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903113 . Epub 15 Set 2021. ISSN 1809-4465. https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903113 . Acesso em: 09 out. 2022.
DALE, R.. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. <i>Educação & Sociedade</i> , Campinas, SP, v.31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400003 . Acesso em: 30 abr. 2024.
DIAS SOBRINHO, J. Avaliação: Técnica e Ética. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior , Campinas; Sorocaba, SP, v. 6, n. 3, p.7-19, 2001. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1151 . Acesso em: 26 jan. 2023.
DIAS SOBRINHO, J.. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior , [S. l.], v. 8, n. 2, 31-47. 2003b. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1221 . Acesso em: 19 nov. 2022.
DIAS SOBRINHO, J.. A universidade em tempos de precarização e incertezas. Campinas: Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior , v. 23, n.3, p.736-753, nov. 2018. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000300010 >. Acesso em: 20 fev. 2023.
DIÓGENES, E. M. N. Análise das bases epistemológicas do campo teórico da política educacional. Práxis Educativa , v. 9, n. 2, p. 333-353, 23 maio 2014. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6008 Acesso em: 30 jan. 2023.
FRANCISCO, T. H. A.; NAKAYAMA, M. K.; MELO, P. A. de; PITA, M. A.; OLIVEIRA, F. P. de.. Análise epistemológica da avaliação institucional da educação superior Brasileira: reflexões sobre a transposição de paradigmas. Campinas: Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior . v. 20, n. 2,

p. 531-562, jul. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.590/S1414-40772015000200013 Acesso em: 09 ago. 2023.
GATTI, B. A.. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. Campo Grande(MS). Série-Estudos . n. 33, p. 29-37, jan./jun. 2012. Disponível em: https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/download/59/165/842 . Acesso em: 30 abr. 2024.
GUERRA, M. das G. G. V.; CAVALCANTI, L. M. R.. Uso de análise SWOT e do ciclo PDCA para avaliação de cursos de graduação a partir do IACG 2017(SINAES) . 1 ed. Curitiba: Appris, 2020. Disponível em: https://appris.com.br/produto/uso-da-analise-swot-e-do-ciclo-pdca-para-avaliacao-de-cursos-de-graduacao-a-partir-do-iacg-2017-sinaes/ . Acesso em: 18 jan. 2023.
PAULA, A. S. do N. de; SOUSA, A. M. dos S.; SILVA, F. J. G. da; SILVEIRA, N. G. S. da. A presença da noção de accountability ao longo da história das políticas de avaliação da educação superior no Brasil. Ensino em Perspectivas , [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–13, 2021. Disponível em: https://editora.uemg.br/component/k2/item/64-dicionario-de-politicas-publicas-vol-1 Acesso em: 9 jan. 2023.
RISTOFF, D. I.. A Universidade Brasileira contemporânea: tendências e perspectivas. In: MOROSINI, Marília Costa. Organizadora. A universidade no Brasil: concepções e modelos . Brasília: INEP, 2006, p.23-35. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-da-educacao-superior/a-universidade-no-Brasil-concepcoes-e-modelos . Acesso em: 1º fev. 2023.
RISTOFF, D.. Democratização do Campus : impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, Cadernos do GEA, n.9, jan/jun, 2016. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratiza%C3%A7%C3%A3o-do-campus.pdf . Acesso em: 18 fev. 2023.
RISTOFF, D.. Os desafios da avaliação em contexto de expansão e inclusão. Revista Espaço Pedagógico , v. 26, n. 1, p. 9 - 32, 13 dez. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.5335/rep.v26i1.8406 . Acesso em: 08 fev. 2023.
RISTOFF, D.; GIOLO, J.. O SINAES como Sistema. RBPG . Brasília. v.3, n.6, p.193-213, dez. 2006. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/106/100 . Acesso em: 23 jan. 2023.
ROBERTSON, S. L.. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? Revista Brasileira de Educação , v.14, n.42, p.407-422, set/dez, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QCDHWKZ4hwSbw8N5ZSFtbDJ/abstract/?lang=pt# . Acesso em: 27 jan. 2023.
ROTHEN, J. C.. Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso Brasileiro e francês. In: ROTHEN, J. C. ; SANTANA, A. da C.M. - Organizadores. Avaliação da Educação Superior : referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, p.17- 35, 2018. Disponível em: https://docplayer.com.br/116861337-Avaliacao-da-educacao.html . Acesso em: 27 jan. 2023.

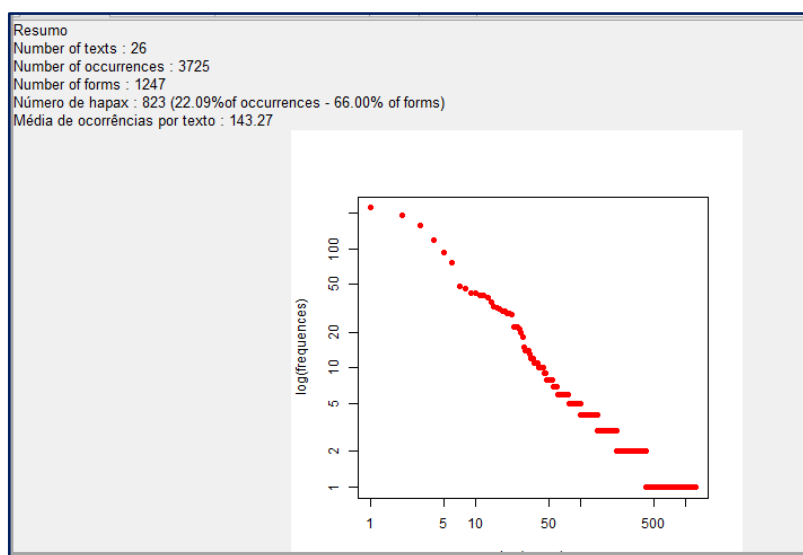
VERHINE, R. E.; FREITAS, A. A. da S. M. de. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. Campinas: **Revista Ensino Superior Unicamp**, p.16-39, 2012. Disponível em; <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1002.pdf>> Acesso em: 28 jan. 2023.

VERHINE, R. E.; FREITAS, A. A. da S. M. de. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. Campinas: **Revista Ensino Superior Unicamp**, p.16-39, 2012. Disponível em; <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1002.pdf>> Acesso em: 28 jan. 2023.

Fonte: Elaboração própria.

Após processamento dos dados do "*Corpus* textual 2 - Aval Ed Sup", o IRaMuTeq apresentou um resumo das estatísticas textuais, conforme demonstrado na Figura 19.

Figura 19 - Estatísticas textuais do "*Corpus* textual 2 – Aval Ed Sup"

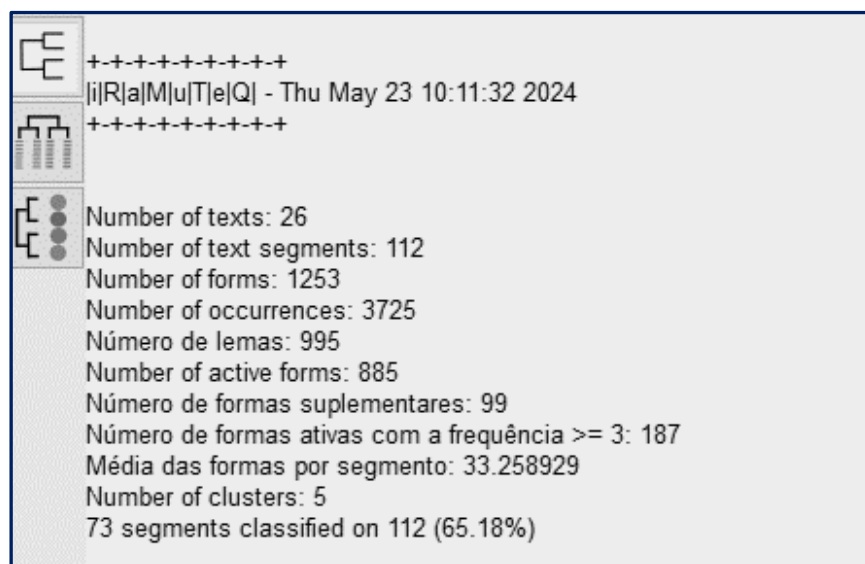


Fonte: Obtido do "*Corpus* textual 2 – Aval Ed Sup", a partir do processamento de dados pelo software IRaMuTeq

O *software* processou 26 textos, detectando 3.725 ocorrências – palavras – localizando 1.247 formas diferentes, constatando a ocorrência de 823 hápax, dos quais 22,09% foram relativos à ocorrências, (correspondentes à palavras), e 66%, referentes à formas (adjetivo, advérbio, artigo, conjunção, interjeição, numeral, preposição, pronome, substantivo e verbo).

Foram retirados os hápax e as ocorrências e/ou formas suplementares que ocorreram 2 vezes, bem como palavras relativas à formas – principalmente, artigos, pronomes e numerais – e outras, que não eram cabíveis no contexto da matéria em análise. Em seguida, o IRaMuTeq procedeu à análise pelo Método de Reinert, resultando o resumo que segue na Figura 20.

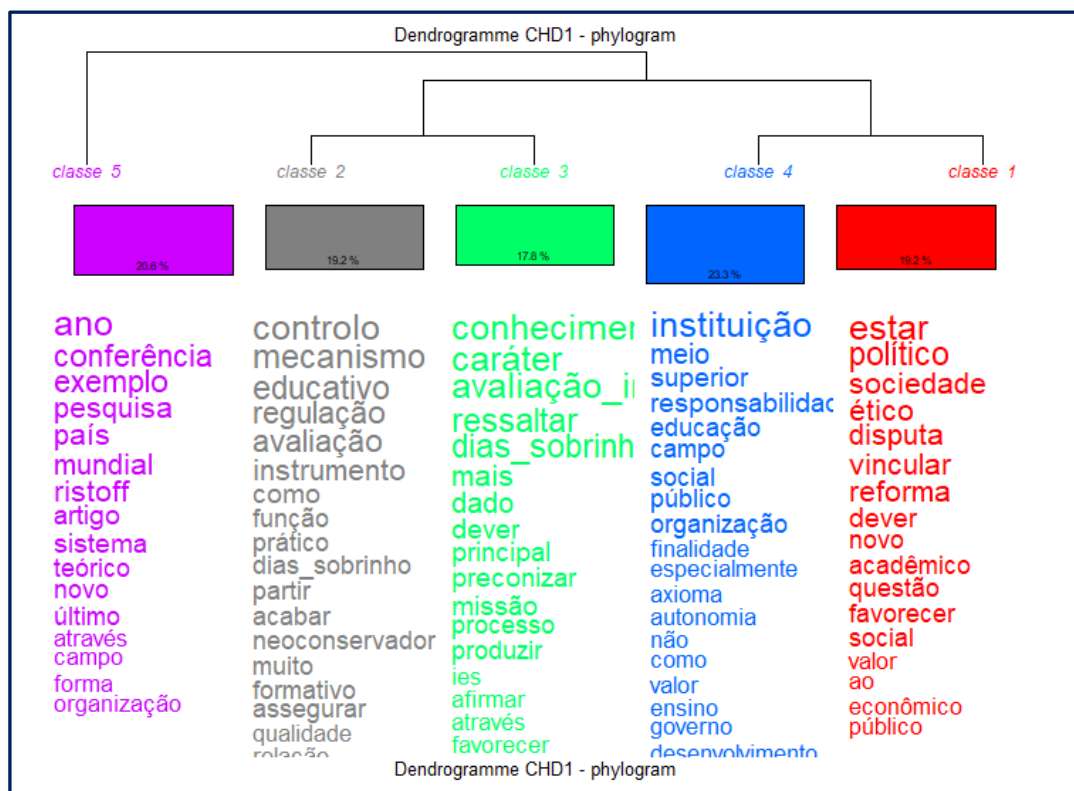
Figura 20 – Análise de Reinert do "Corpus textual 2 – Aval Ed Sup"



Fonte: Obtido do "Corpus textual 2 – Aval Ed Sup", a partir do processamento de dados pelo software IRaMuTeq.

A análise de Reinert, detectou 26 textos, 112 segmentos textuais, 1.253 formas diferentes, 3.725 ocorrências, 995 lemas (ou formas), 885 formas ativas, 99 formas suplementares, derivando de tal análise, o Dendograma que segue na Figura 21.

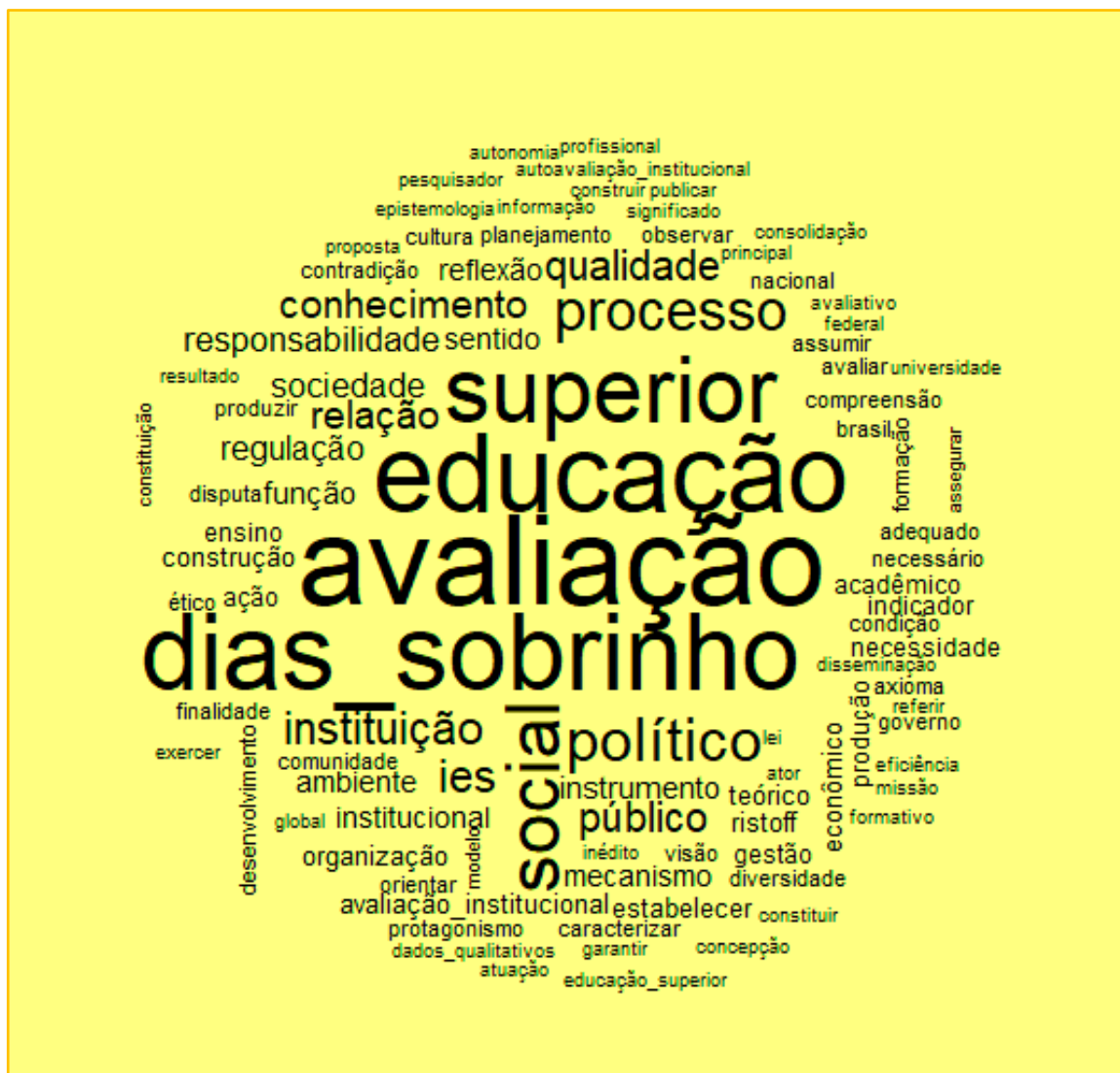
Figura 21 – Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente, "Corpus textual 2 – Aval Ed Sup"



Fonte: Obtido do "Corpus textual 2 – Aval Ed Sup", a partir do processamento de dados pelo software IRaMuTeq.

O "Corpus textual 2 – Aval Ed Sup" foi dividido, sendo que na 1ª partição ou iteração, originou dois *subcorpora*, separando a classe 5 (20,6%) do restante do material, resultando em dois *subcorpora*, quando a classe 5, na 2ª partição ou iteração, originou duas partições: classes 2 (19,2%) e 3 (17,8%), e na 3ª partição, originou as classes 4 (23,3%) e 1 (19,2%). Aqui, a CHD termina, uma vez que as 5 classes se mostraram estáveis, isto é, formada por unidades de segmentos de texto com vocabulário semelhante. Observar que "o número de partições é igual ao número de classes menos um." (Camargo; Justo, 2018, p. 35). Segue, na Figura 22, uma Nuvem de Palavras, gerada pelo IRaMuTeq, a partir do "Corpus textual 2 – Aval Ed Sup", ressaltando-se que neste *Corpus* textual, pela Figura do Dendograma, percebe-se um equilíbrio entre as classes de categorias de conteúdo.

Figura 22 – Nuvem de Palavras do "Corpus textual 2 – Aval Ed Sup"



Fonte: Obtido do "Corpus textual 2 – Aval Ed Sup", a partir do processamento de dados pelo software IRaMuTeq.

Como categorias principais, destacam-se os termos: Avaliação, Dias Sobrinho e Educação Superior; sendo que as intermediárias, são em maior número, a saber: social, político, instituição, público, processo, conhecimento.

Dias Sobrinho (2003b, p. 32) constatou que a avaliação está intimamente ligada à questão das reformas e de poder, porque se dá em um espaço social – as arenas políticas, caracterizadas por valores próprios e por disputas de poder – que funciona como o centro das discussões políticas sobre si próprio, exercendo grande influência na construção de novas configurações éticas, políticas e técnicas, resultantes da dinâmica social, estando em conexão com as reformas da sociedade.

Considerando-se que o campo acadêmico das Políticas Educacionais é marcado pela multidisciplinaridade, é fundamental levar em consideração a variedade dos objetos de estudos desta área, que exigem, igualmente, referenciais teórico-metodológicos específicos e adequados, sendo que, muitas vezes, devido ao caráter da política estudada, é inevitável adotar uma visão positivista.

Francisco et al (2015, p. 554) ressaltam a prevalência do aspecto regulador e controlador no processo de construção de uma epistemologia das políticas públicas de avaliação da educação superior, de forma a caracterizar um viés epistemológico somativo-regulador, que poderá, um dia, ser ultrapassado, se evoluir para uma visão emancipatória.

O neoliberalismo aumenta a autonomia relativa aos meios, em função de maior eficiência, diversificação e diferenciação, isto é, liberaliza para facilitar a privatização da educação superior. O neoconservadorismo usa mecanismos ditos de avaliação como controle dos resultados e regulação, o que acaba também sendo uma contradição da autonomia. Esta conjuntura pode ser bem definida pela expressão “Estado Avaliador”, que caracteriza o Estado forte, no controle do campo social, e liberal relativamente à gestão dos meios e processos, como fator de eficácia e produtividade, podendo assim justificar a diminuição dos financiamentos e criar as facilidades para a expansão da privatização e da mentalidade empresarial em educação. Por outro lado, exerce um rígido controle sobre os fins e produtos, através de mecanismos que chama de avaliação, para consolidar os modelos desejados e orientar o mercado.(Dias Sobrinho, 2003b, p. 34).

A situação atual corrobora os argumentos de Dias Sobrinho (2003b), conforme os dados contidos na Tabela 2, de acordo com o Censo da Educação Superior mais recente, publicado pelo INEP, no ano de 2023, contendo dados do ano de 2022, relativo ao quantitativo de IES, por organização acadêmica e segundo a categoria administrativa.

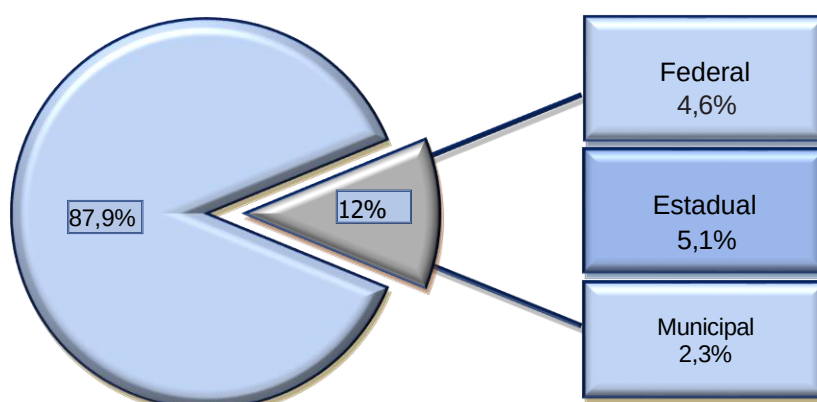
Tabela 2 – Número de Instituições de Educação Superior, por organização acadêmica, segundo a categoria administrativa – 2022

Categoria Administrativa	Total Geral	Organização Acadêmica			
		Universidade	Centro Universitário	Faculdade	IF e Cefet
Total	2.595	205	381	1.968	41
Pública	312	115	10	146	41
Federal	120	68	1	10	41
Estadual	133	41	1	91	n.a.
Municipal	59	6	8	45	n.a.
Privada	2.283	90	371	1.822	n.a.
Com fins lucrativos	1.449	23	223	1.203	n.a.
Sem fins lucrativos	834	67	148	619	n.a.

Fonte: INEP (2023b, p. 11).

Esclarece o INEP (2023b, p. 12), que mais da metade das IES são do tipo privada, com fins lucrativos, conforme especificado: são 1.449 IES privadas com fins lucrativos, que correspondem à 55,8%, sendo 834 IES sem fins lucrativos, cujo percentual fica na faixa de 32,1%. As IES públicas, num total de 312, respondem por um percentual de 12%, num total de 133 IES Públicas, das quais 120 são IES Estaduais, correspondendo à 5,1%, 120 são IES Federais, que respondem por um percentual de 4,6% e 59 IES Municipais, equivalente à 2,3%. Vejamos os mesmos dados, no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Percentual de Instituições de Educação Superior, por categoria administrativa – 2022



Fonte: INEP (2023b, p. 12).

Conforme esses dados, percebe-se que as três categorias de IES públicas experimentaram uma retração, quando se se lança um olhar para os dados do Censo do INEP de 2022, merecendo destacar, quando reporta-se à Tabela 3, que a grande maioria das IES, no que se refere ao tipo de organização acadêmica, é do tipo Faculdade, num total de 1.968, referente a um percentual em torno de 75,8%, sendo que 381 são do tipo Centro Universitário, correspondendo a um percentual de 14,7%, 205 são Universidades, que representam 7,9%, e 41 são Institutos Federais, o que corresponde a 1,6% em relação às demais.

Os dados esquematizados no Gráfico 1 demonstram que 87,6% das IES, são de natureza privada, que, em números absolutos correspondem à 2.153 (duas mil e quinhentas) IES, das quais 81,4% são Faculdades. Por outro lado, apenas 12,4% de IES são de natureza pública, em números absolutos, correspondendo à 304 (trezentos e quatro) IES, sendo 42,4% Estaduais (129 IES), 38,8% Federais (118 IES) e 18,8% Municipais (57 IES). Em relação ao tipo de organização acadêmica, as Universidades representam cerca de 55,2%.

Ainda, veja-se na Tabela 3, dados relativos ao número de matrículas, na graduação, por categoria administrativa, segundo a organização acadêmica, referentes ao ano de 2022, de acordo com o Censo de Educação Superior mais recente, publicado pelo INEP, no ano de 2023.

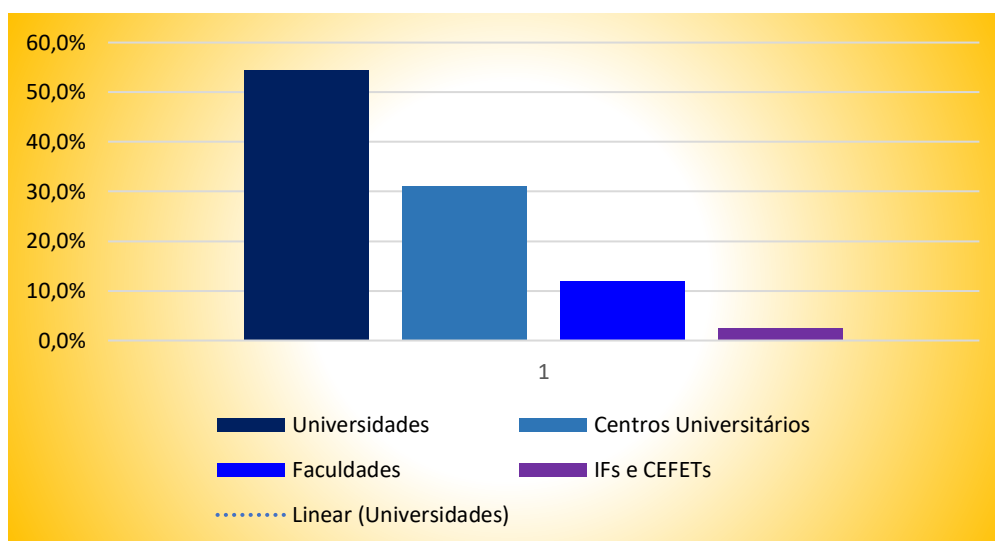
Tabela 3 – Número de Matrículas, na Graduação, por categoria administrativa, segundo a organização acadêmica, no Brasil, referentes ao ano de 2022

Organização Acadêmica	Total	Categoria Administrativa						
		Pública				Privada		
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Com fins lucrativos	Sem fins lucrativos
Total	9.443.597	2.076.517	1.344.835	655.492	76.190	7.367.080	5.632.748	1.734.332
Universidade	5.140.066	1.720.022	1.108.511	576.347	35.164	3.420.044	2.580.539	839.505
Centro Universitário	2.937.483	15.685	1.751	430	13.504	2.921.798	2.326.685	595.113
Faculdade	1.136.054	110.816	4.579	78.715	27.522	1.025.238	725.524	299.714
IF e Cefet	229.994	229.994	229.994	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

Fonte: INEP (2023b, p. 26).

A Edição 2022 do Censo Superior alcança o marco de 9.443.597 matrículas na graduação. Dessas matrículas, 78% são no setor privado e 22%, no setor público; **o que corresponde a uma proporção de quase quatro (4) matrículas privadas para cada matrícula pública**, e representa um aumento de participação das matrículas privadas. [...] No detalhe da categoria privada, a maior parte – 59,6% ou 5.632.748 – é com fins lucrativos. A Tabela 3 também destaca que a maioria das matrículas de graduação – 54,4% ou 5.240.066 – se mantém vinculadas à IES organizadas como Universidades. (INEP, 2023, p. 26, grifo próprio). Vejamos o Gráfico 2, que apresenta os dados da Tabela 3.

Gráfico 2 - Matrículas, na Graduação, por categoria administrativa, segundo a organização acadêmica, no Brasil, referentes ao ano de 2022



Fonte: Adaptado de INEP (2003b, p. 26).

Em relação a 2021, registra-se, em média, aumento de 5,1% no total de matrículas, determinado pelo crescimento das matrículas privadas (6,6%), com estagnação das matrículas públicas. (-0,1%). No que se refere à participação das matrículas, por categoria administrativa, registram-se 59,6% em privadas, com fins lucrativos; 18,4% em privadas, sem fins lucrativos; 14,2% em públicas federais; 7,0% em públicas estaduais, e 0,8% em públicas municipais. Em termos de organização acadêmica, a maioria das matrículas concentra-se em universidades, sendo 31,1%, em centros universitários, 12% em faculdades e 2,5% em IFs ou CEFETs. (INEP, 2023, p. 26).

A avaliação, como funcionalização econômica e responsabilização – ou *accountability*⁴⁹ – acaba exigindo uma regulação maior da educação, assim como impõe a necessidade de utilização de instrumentos de aferição de indicadores qualitativos, e a consequente prestação de contas, fortalecendo o Estado na qualidade de Avaliador. Sobre isso, diz Paula et al (2021):

Quanto ao ensino superior Brasileiro, desde a década de 1960 já despontava ares de *accountability* nos espaços universitários Brasileiros, mesmo que a presença e articulação com o modelo weberiano de burocracia ainda se revele imperioso. Os registros da implantação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) datam, principalmente, de meados de 1990. (Paula et al, 2021, p. 6).

Essa finalidade se inscreve no surgimento do Estado controlador e se sustenta nos valores de competitividade, esforço individual e produtividade, próprios do mercado. Do ponto de vista metodológico, o modelo enfatiza a busca de indicadores de rendimento, a fixação de padrões, provas e testes. Isso porque a avaliação para fins de regulação estatal (em larga escala) precisa se basear em procedimentos que buscam maximizar a objetividade das informações e dos julgamentos efetuados, pois somente assim é que será possível comparar a qualidade das instituições e dos cursos que compõem o sistema nacional de avaliação. (Verhine; Freitas, 2012, p. 28).

Reportando-nos ao Quadro 11, Dias Sobrinho (2003b), se refere à questão do "controle tomado como avaliação", para afirmar que a "avaliação educativa não pode se confundir com a prestação de contas, com a mensuração e muito menos com o mero controle", (Dias Sobrinho, 2003b, p. 35), destacando que, na educação superior, de forma específica, os mecanismos de avaliação, por vezes, assumem funções políticas que acabam por legitimar e estimular instituições, programas e indivíduos, resultando na consolidação de certas mentalidades, citando como exemplo "o Provão".

⁴⁹ *Accountability* – fiscalização, controle, prestação de contas. A partir da perspectiva das políticas públicas, a transparência e a prestação de contas acrescentam elementos fundamentais, para seu mais completo desenvolvimento, toda vez que a administração pública se torna mais transparente e acessível à população, em contraste com os cenários que prevaleciam anteriormente, quando a opacidade, o patrimonialismo, a discricionariedade da classe política e a corrupção constituíam aspectos característicos predominantes. Fonte: Espinoza(2012, p. 16).

Atualmente denominado 'ENADE', este teste de larga escala, assumiu o protagonismo da avaliação da educação superior – em detrimento da Avaliação Institucional e da Avaliação de cursos de graduação – devido à visibilidade e ao marketing que as IES utilizam para atrair alunos para seus cursos, sendo que, para Dias Sobrinho (2003b), os testes em larga escala, são apenas instrumentos de verificação de desempenho, enfatizando, mais uma vez, que se trata de um mecanismo de controle, "carecendo de uma concepção política e de uma intencionalidade educativa socialmente produzidas" (Dias Sobrinho (2003b, p. 36), visto que não leva em conta "as condições individuais de partida, e tampouco as especificidades, projetos e condições de produção das instituições" (Dias Sobrinho (2003b, p. 36).

Outro aspecto que Dias Sobrinho (2003b) levou em consideração na estruturação das bases do marco teórico da avaliação da educação superior, foi a análise da avaliação enquanto produtora de conhecimentos, ressaltando que a lógica da avaliação difere da lógica do controle, uma vez que a primeira, lança um olhar mais específico sobre os sentidos, valores, relações pessoais e intersubjetivas concretas, relações socioeducativas e as representações que são criados nessa comunidade de aprendizagem, atributos característicos de uma formação mais completa, ou, em outras palavras, quando a avaliação produz este tipo de conhecimento, ela tem caráter formativo.

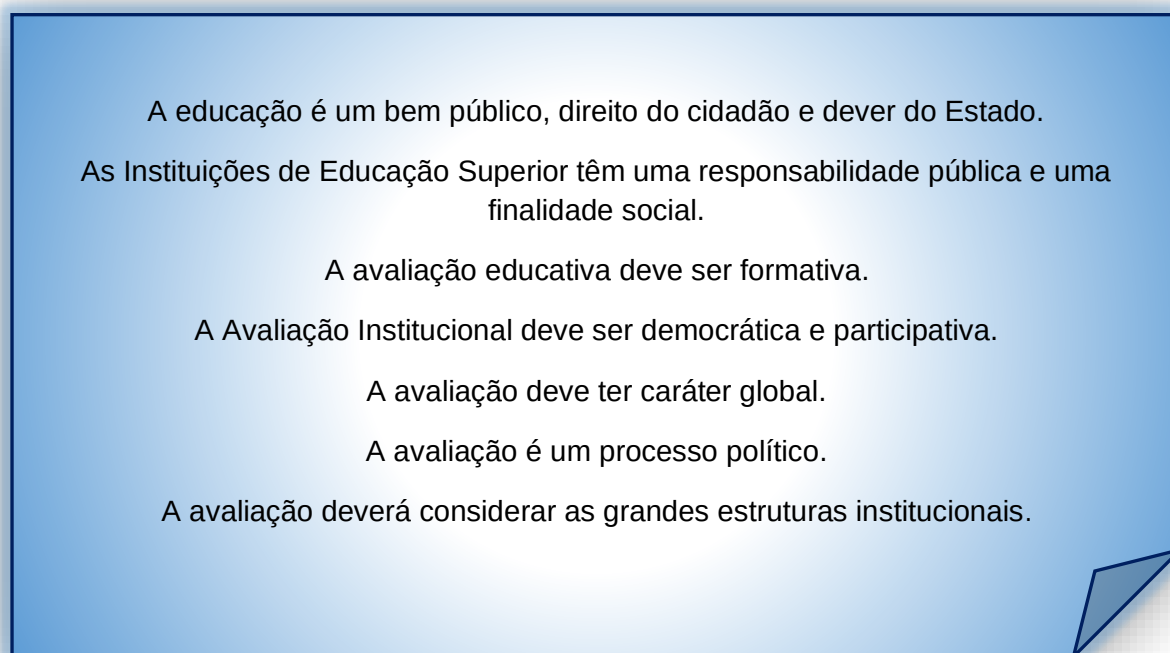
Continuando na linha de pensamento de Dias Sobrinho (2003b), chega-se às funções sob a responsabilidade do Estado, em relação à avaliação da educação superior, que são as de regular e avaliar, sendo diferentes, porém, complementares entre si, visto que, ao se investir da função de regulação, o Estado, através de mecanismos de controle e fiscalização pertinentes, assegura o acesso a um serviço público consolidado por dados concretos, oriundos das avaliações atualmente conduzidas pelo INEP, visando estabelecer práticas educativas integradoras. Vejamos o que nos diz Dias Sobrinho (2003b) sobre isso:

Essa concepção de avaliação tem a globalidade e a integração como referências a atingir e deve sempre buscar assegurar que sua função seja primordialmente pedagógica, educativa, proativa, formativa, mesmo quando se utilize de práticas de controle. (Dias Sobrinho, 2003b, p. 39).

Era o ano de 2003, e estavam em curso as discussões, justificativas e elaboração do arcabouço teórico e legal, para a criação do SINAES. Toda a teoria, fundamentos, conceitos, enfim, o campo teórico da Avaliação da Educação Superior, estava sendo pensado, teorizado, discutido, construído e divulgado, através da Revista Avaliação e da RAIES.

Neste sentido, esquematizou-se, na Figura 23, os axiomas propostos por Dias Sobrinho (2003b), que deveriam ser observados, para a construção do campo de conhecimento da Avaliação da Educação Superior.

Figura 23 – Axiomas referentes à Avaliação da Educação Superior, propostos por Dias Sobrinho



Fonte: Elaboração própria, a partir de Dias Sobrinho (2003b, p. 39-40).

A maioria dos axiomas, hoje, parece óbvia, entretanto, à época, as políticas públicas direcionadas à educação superior encontravam-se em estado incipiente, e as antecedentes, ora eram de caráter regulatório, ora o viés avaliativo predominava, de forma que a epistemologia da avaliação da educação superior, em nosso país, carecia de ser teorizada, elaborada e divulgada, o que ocorreu, principalmente, através de artigos publicados pela Revista Avaliação – que publica, desde o ano de 1996, priorizando os temas “avaliação da educação superior”, “avaliação” e “educação

superior” – integrante da RAIES e parceira da Universidade de Sorocaba (UNISO), desde o ano de 2007.

A primeira premissa proposta por Dias Sobrinho (2003b), determina que “a educação é um bem público, um direito do cidadão e dever do Estado”. Tal direito está contido no *caput* do Artigo nº 25 da Constituição Federal de 1988, sendo que as constituições anteriores, do ano de 1934, artigo nº 149; do ano de 1946; de 1969, artigo nº 176 – já haviam assegurado este direito social, que, no entanto, ganhou evidência após a promulgação da Constituição Federal de 1988, sendo o centro das discussões sobre a responsabilidade do Estado, no sentido de garantir o direito e o acesso.

O segundo axioma estabelece que “As Instituições de Educação Superior têm uma responsabilidade pública e uma finalidade social”, com isso se preconiza que a formação, enquanto instrução, e o conhecimento, como percepção e aprendizado, ministrados na educação superior, devem estar submissos ao domínio técnico-profissional e ético-político, com o objetivo de favorecer a atuação dos indivíduos nas relações sociais e econômicas, orientadas para a consolidação dos preceitos essenciais da democracia. Afirma Dias Sobrinho (2003b):

A avaliação da educação superior deverá 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. (Dias Sobrinho, 2003b, p. 39).

A consolidação das IFES como referência de qualidade do sistema passa evidentemente também por medidas estruturantes. Ninguém tem ilusões, por exemplo, de que a expansão agressiva de vagas, a criação de novos *campi* e de novas IFES seja possível sem um significativo aumento no volume de recursos. A proposta da Reforma de aumentar o repasse para a educação superior dos atuais 62% para 75% da receita constitucionalmente vinculada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino é uma das questões de conflito dentro do governo e, também, dentro de setores da sociedade que entendem que os recursos da união devem ir prioritariamente para a educação básica. (Ristoff, 2006, p. 27).

No terceiro axioma proposto por Dias Sobrinho (2003b), propõe que “a avaliação educativa deve ser formativa”, não devendo se orientar, exclusivamente, para as práticas de controle, fiscalização ou adaptações às necessidades do mercado, conduzindo-se de forma desvinculada em relação aos mecanismos de financiamento ou de ranqueamento das IES. Neste sentido, a educação superior está atrelada às Metas 12, 13 e 14, do PNE – instituído no governo da Presidente Dilma Rousseff – que envolve custos, investimentos e recursos financeiros, conforme nos informa Brasil (2014), custos estes devidamente definidos nos parágrafos 3º, 4º e 5º, do artigo 5º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – que criou e regulamentou o PNE – cuja vigência é de dez anos, em conformidade com o que determina o seu Artigo 1º, devendo passar por revisões, a cada dois anos, conduzidas pelo INEP, conforme determina o § 2º do Artigo 5º, da referida Lei.

Doravante, utilizarei o termo “IES” para me referir às instituições de ensino superior, independentemente do tipo de organização (se faculdade, centro universitário ou universidade).

"A Avaliação Institucional deve ser democrática e participativa", segundo Dias Sobrinho (2003b, p. 40), a partir da constatação de que todas as IES têm sua responsabilidade social, devendo se comprometer com as demandas e interesses públicos da comunidade onde está inserida, orientando-se para a definição de soluções relacionadas aos avanços institucionais, bem como à evolução da efetividade científica e acadêmica. A universidade é, por excelência, o berço das discussões éticas, políticas e acadêmicas, não devendo, sob nenhum pretexto, se furtar a cumprir essa função política.

"A avaliação deve ter caráter global", preconiza Dias Sobrinho (2003b, p. 40), e para isso, deverá perseguir a compreensão dos elementos que envolvem o conjunto do processo de avaliação institucional, que se constituirá na base para que se edifique, e consolide, a questão da qualidade, sempre orientada para o desenvolvimento ético e social, valorizando a exatidão técnica e científica, revelando-se, portanto, como um processo político que respeita, e acata, as heterogeneidades e o pluralismo.

"A avaliação é um processo político", segundo Dias Sobrinho (2003b), pois não há reforma educacional que dela prescindia. Em grande parte, o poder da avaliação advém da crença em sua fidedignidade. Seus instrumentos seriam neutros e

inequívocos, pois objetivos.[...] A avaliação é produção humana atravessada de contradições, interesses pessoais, ideais políticos, visões de mundo, problemas epistemológicos e, por mais rigorosos que sejam seus instrumentos, não se esgota em uma questão meramente técnica e científica. [...] os problemas envolvem valores.[...] Mais que controle, a avaliação há de ser um processo participativo de interrogação sobre os significados das atividades pedagógicas e cognitivas, visando a elevação da qualidade de formação de sujeitos, em todas as suas múltiplas dimensões.[...] compete-lhe produzir sentidos a respeito da razão de ser da educação: a formação humana, enquanto imperativo ontológico, moral, político e social. (Leite; Polidori, 2023, p. 410-411).

Para Dias Sobrinho (2003b), o processo de avaliação tem um significado político, uma vez que ocorre em espaço social, caracterizado por valores e disputas de poder, de forma que, assim sendo, o que se põe em questão, na realidade, são os sentidos éticos e políticos das concepções de educação superior e da própria sociedade, enfatizando que toda organização é dotada de instrumentalidade, cujas prioridades estão centradas no "aspecto social que reenvia à prioridade dos fins, o aspecto organizacional, à prioridade aos meios" (Freitag, 1995, p. 32). Ainda, Dias Sobrinho (2003b) refere-se à Freitag (1995), no sentido de enfatizar que uma organização social está atrelada aos resultados práticos do saber-fazer instrumental, que se torna tangível pelas práticas de planejamento e gestão, visando a eficácia e a eficiência.

A avaliação institucional deve ter legitimidade, garantida por um amplo processo democrático orientado para as finalidades essenciais da instituição, enfatiza Dias Sobrinho (2003b, p. 40), quais sejam: conhecimento, compreensão, redefinição, valoração e construção das mudanças que almeja realizar, visando a melhoria do funcionamento organizacional, considerando sua responsabilidade social, oferecendo uma educação comprometida com as necessidades e interesses públicos. Para tal, deverá lançar um olhar diferenciado às grandes estruturas institucionais, no sentido de avaliar os significados produzidos pelas pesquisas conduzidas na instituição.

O processo de compreensão de todas as dimensões da instituição deve produzir as possibilidades de tomada de consciência a respeito daquilo que é necessário fazer para melhorar a universidade, sem esquecer que também as falhas e dificuldades podem ser formativas. Produzindo, organizando, sistematizando os

conhecimentos, reflexões e juízos de valor, internos e externos, a avaliação intervém qualitativamente no desenvolvimento dos processos e nas estruturas comunicativas da universidade. [...] Dadas as características dinâmicas do processo, e considerando que ele opera numa realidade viva, plural, contraditória e em permanente mudança, os procedimentos metodológicos da avaliação devem comportar certas margens de flexibilidade e adaptabilidade. A avaliação é um processo em construção, um modelo para armar coletivamente, que precisa permitir alterações ao longo de seu desenvolvimento, sem que isso signifique permissividade e falta de sentido de organização. (Dias Sobrinho, 2003b, p. 41).

Enfatiza Dias Sobrinho (2003b, p. 42), que a avaliação da Educação Superior deveria ocorrer em dois níveis: um nacional e outro institucional, sugerindo a criação de uma Comissão Nacional de Avaliação, considerando as grandes estruturas institucionais, que se tornou uma realidade, no ano de 2004, regulamentada conforme o Artigo 6º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que criou o SINAES, e, conforme Brasil (2004b), assim estabelece:

Art. 6º - Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação e vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, com as atribuições de[...] (Brasil, 2004b, p. 137).

As atribuições da CONAES foram regulamentadas através dos Incisos I a VII do Artigo 6º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a seguir especificadas, em conformidade com Brasil (2004b):

Art. 6º - Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação e vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, com as atribuições de: I – propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho de estudantes; II – estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes; III – formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação; IV – articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior; V – submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação, a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame

Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE); VI – elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação; VII – realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação. (Brasil, 2004b, p. 137):

Desta forma, o objeto da Educação Superior é o conhecimento, sendo sua missão, estimular, incentivar, promover e envidar todos os esforços para que esse conhecimento seja produzido, tendo em vista, além do exercício profissional – competente, eficaz e efetivo – favorecer a formação de uma conduta profissional, da nova geração de pesquisadores da área, marcada pela responsabilidade ética e pelo compromisso com a sustentabilidade econômica, ambiental e social.

Ristoff (2019), lembra que a avaliação da educação superior brasileira, sofreu muita resistência, no passado, e atualmente, encontra-se plenamente incluída e aceita. Muita desta atitude ainda permeia o campus Brasileiro, mas está, evidentemente, muito distante do que podia ser observado no início dos anos 1990. Depois da implantação do [...] PAIUB, da aprovação da última LDBEN e do Plano Nacional de Educação de 2001, da criação e implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, depois das orientações das Conferências Regionais e Mundiais da Educação Superior da UNESCO e, mais recentemente, da Agenda 2030, tanto a avaliação quanto a inclusão tornaram-se algo, por assim dizer, sagrado, totêmico, de apreciação coletiva, de respeito compartilhado. (Ristoff, 2019, p. 10).

A temática carece de pesquisas, devido ao seu potencial de geração de novos conhecimentos – apesar de sua complexidade – sendo necessário se lançar novos e múltiplos olhares, nas futuras abordagens. Ristoff (2019) comenta:

O que se percebe é que, em duas décadas, o Brasil passou de um patamar em que a avaliação e a inclusão eram temas terminantemente proibidos na agenda acadêmica, um tabu, para um novo patamar em que esses temas se tornaram elementos fundamentais, permanentes e estruturantes da organização de políticas e programas para a educação superior. (Ristoff, 2019, p. 11).

No processo de construção do campo de conhecimento da avaliação da Educação Superior Brasileira, nos termos desta pesquisa, o indicador “Qualidade”, foi a preocupação maior, que baseou a elaboração do arcabouço teórico inicial, seguido de discussões, reflexões,

narrativas e análises, visando definir e estabelecer, em que termos a Avaliação da Educação Superior, em nosso país, deveria ser estabelecida e regulamentada pelo Estado Brasileiro. Foi após o encerramento do PAIUB que os teóricos Dilvo Ristoff, Dias Sobrinho e demais integrantes do referido Programa, bem como colaboradores e integrantes da RAIES e da Revista Avaliação, e da Comissão Especial de Avaliação, através de suas reflexões, discussões e narrativas, pavimentaram o caminho para a criação de políticas públicas na área, a partir das discussões que se instalaram posteriormente.

A Revista Avaliação e a RAIES foram essenciais no processo de elaboração do novo campo teórico, na medida em que, com credibilidade e imparcialidade, através dos artigos e pesquisas que publicaram, foram responsáveis pela disseminação da ideia de que a avaliação da Educação Superior deveria ser construída de forma coletiva, permeada por reflexões, questionamentos e propostas inéditas.

Ristoff (2024, p. 55), relembra que a CEA, tinha, entre seus integrantes, profissionais que tiveram participação na elaboração e/ou implantação do PAIUB, o que trouxe à tona, questões relativas às dicotomias em relação aos princípios, objetivos e à metodologia de avaliação que deveria ser utilizada no novo sistema de avaliação, então em fase embrionária, sendo que tais questionamentos foram determinantes em relação à definição dos fundamentos do SINAES, e das diretrizes básicas que embasaram o texto da Lei, cerca de um ano após o início dos debates no âmbito da Comissão.

O documento entregue pela CEA, após 120 dias de trabalho, no entanto, não se limitou a uma análise das condições da educação superior brasileira e dos seus instrumentos de avaliação. Também não se limitou a oferecer subsídios e recomendações. Apresentou, efetivamente, uma proposta de sistema. Daí que o título do documento entregue ao Ministro Cristóvam, em agosto de 2003, era "**Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): bases para uma nova proposta da educação superior**", deixando claro o entendimento da CEA de que avaliar, para promover a qualidade da educação superior era uma exigência, não só para uma regulação mais bem fundamentada e sustentada, por parte do MEC, mas também uma demanda inarredável imposta pelas "aceleradas mudanças econômicas e sociais" aos países como o Brasil, interessados em modernizar-se, em consolidar a

sua soberania e em construir uma sociedade avançada nas artes, nas ciências e tecnologias. (Ristoff, 2024, p. 53-54).

Feitas tais considerações, baseando-se em Ristoff (2024), ressalta-se que a Revista Avaliação forneceu respaldo para a fundamentação de subsídios teóricos, técnicos, históricos, metodológicos e epistemológicos, que ampararam a formulação e a implementação do SINAES, que será o objeto da próxima Seção.

3.2 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Na vigência do Estado de Bem-estar Social, a partir dos anos 1930, em todo o mundo, ocorreu a criação e ampliação de políticas sociais, com o objetivo de atenuar os riscos e as incertezas, a que estavam expostos os trabalhadores assalariados, decorrentes das inseguranças e das indefinições características da sociedade capitalista. Por conta dos impactos causados pelo capitalismo e pela globalização, a partir dos anos 1970, este tipo de Estado entrou em crise, sendo sucedido pelo Estado Liberal, que originou o sistema capitalista de produção e de dominação.

As políticas e regulações destinadas à avaliação da educação superior, no Brasil, a partir da década de 1980, foram aperfeiçoadas na medida em que ocorreu a transição da ditadura militar para o Estado Democrático, processo político que trouxe consigo a instituição do Estado Gerencialista, estabelecendo novos paradigmas e desafios para a gestão do Serviço Público, com reflexos indiscutíveis em relação à forma como a Educação Superior Pública passou a ser vista, concebida, pensada e planejada. (Cavalcanti; Guerra, 2020b, p. 6).

O Estado Brasileiro, que emergiu após a Reforma Administrativa de 1998, apesar da grande resistência, em um primeiro momento, acabou por favorecer a criação de políticas públicas relevantes, em todos os níveis do ensino, principalmente, em relação à Educação Superior, que experimentou um salto na qualidade do ensino ofertado, após a criação do SINAES.

Feitas estas considerações, sabe-se que o SINAES é uma política pública destinada à avaliação da Educação Superior, no Brasil, tendo sido regulamentada através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que, no § 1º do Art. 1º, assim determina:

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da 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, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004a, p. 133).

O SINAES é formado por três componentes de avaliação e regulação, articulados entre si: a Avaliação Institucional das IES, que ocorre através do Instrumento de Avaliação de Instituições de Ensino (IAIE), a Avaliação dos Cursos de Graduação, que ocorre através do Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação (IACG) e a Avaliação de Desempenho dos Estudantes, operacionalizada através do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que seguem esquematizados na Figura 24.

Figura 24 – Componentes do SINAES



Fonte: Elaboração própria.

Das três avaliações que compõem o SINAES, a Avaliação Institucional é a mais complexa, tanto no âmbito interno (autoavaliação) como no âmbito externo (avaliação *in loco*), uma vez que deve observar o caráter articulado e complementar, em ambas as situações, o que demanda planejamento e tempo, inclusive, recomenda-se que seja dispendido um certo esforço no sentido de despertar e motivar os atores

envolvidos no processo de avaliação institucional, que se baseia em três fundamentos, a saber:

- a) O objeto de análise – compreende conjunto de dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades de uma IES; dentre outros aspectos, ensino-pesquisa-extensão, administração, responsabilidade e compromissos sociais, formação etc.; (INEP, 2009, p. 132);
- b) Os sujeitos da avaliação – são os conjuntos de professores, estudantes, funcionários e membros da comunidade externa especialmente, convidados ou designados; (INEP, 2009, p. 133);
- c) Os processos avaliativos - seguem os procedimentos institucionais e se utilizam da infraestrutura da própria instituição. (INEP, 2009, p. 133).

A Comissão Especial de Avaliação (CEA), responsável pela elaboração da proposta do SINAES, foi designada através da Portaria MEC/SESu nº 11, de 28 de abril de 2003, (Mec, 2003, p. 19)) e pela Portaria MEC/SESu nº 19, de 29 de maio de 2003, segundo informa Ristoff (2024,p. 49-50), ressaltando que o Ministro Cristóvam Buarque instalou a referida Comissão no dia 27 de maio de 2003, composta pelos seguintes membros:

- 1. Jose Dias Sobrinho (UNICAMP) – Presidente;
- 2. Dilvo Ilvo Ristoff (UFSC);
- 3. Edson Nunes (UCAM);
- 4. Hélijo Trindade (URFGS);
- 5. Isaac Roitman (CAPES);
- 6. Isaura Belloni (UnB);
- 7. José Everaldo Queiroz Telles (UFPR);
- 8. José Geraldo de Souza (SESu);
- 9. José Marcelino de Rezende Pinto (INEP);
- 10. Júlio César Godoy Bertolin (UFP);
- 11. Maria Amélia Sabbag Zainko (UFPR);
- 12. Maria Beatriz Moreira Luce (UFRGS);
- 13. Maria Isabel da Cunha (Unisinos);
- 14. Maria José Jackson da CCosgta (UFPA);
- 15. Mário Portugal Pederneiras (SESu);

16. Nelson Cardoso Amaral (UFG);
17. Raimundo Luiz Silva Araújo (INEP);
18. Ricardo Martins (UnB);
19. Silke Weber (UFPE);
20. Stela Maria Meneghel (FURB);
21. Giliate Coelho Neto (estudante);
22. Fabiana de Souza Costa (estudante);
23. Rodrigo da Silva Pereira (estudante);
24. Daniel Ximenes (SESu) – Coordenador Executivo;
25. Adalberto Carvalho (SESu) – Assessor;
26. Teófilo Bacha Filho (Conselho Estadual de Educação do Paraná) – Colaborador

Ristoff (2024, p. 119), enfatiza que, naquele período, por ocasião das discussões relativas ao tema "avaliação" e seus desmembramentos, mereceram destaque as definições de Dias Sobrinho, Isaura Belloni, Denise Leite e Maria Amélia Zainko, acerca do que seria a "avaliação institucional". Para Sobrinho, no contexto da avaliação institucional, avaliar significa, fundamentalmente, ter como tarefa central, buscar a globalidade e integrar as múltiplas e diferentes dimensões institucionais[...] a avaliação deve ser compreendida como um empreendimento. (Ristoff, 2024, p. 120-121).

Continuando, Ristoff (2024), relata que a definição de Isaura Belloni se orienta para a avaliação enquanto processo educacional e formativo, uma vez que estimula, nos indivíduos envolvidos, o despertar de uma consciência crítica acerca dos processos envolvidos na avaliação institucional. Por outro lado, a palavra avaliação contém a palavras "valor" e, por isso mesmo, não podemos fugir desta concepção valorativa. Quando dizemos que avaliar tem a função de (a) firmar valores estamos dizendo também que negamos a suposta neutralidade do instrumento e do processo de avaliação para admitir que eles são sempre resultados de uma concepção impregnada de valores, sejam eles científico-técnicos, didático-pedagógicos, atitudinais, éticos, políticos, ou outro. Assim que, quando, por exemplo, organizamos um instrumento de avaliação do desempenho docente, e este instrumento põe perguntas, há sempre um valor desejado e indesejado subjacente a cada uma delas.

Quando perguntamos, por exemplo, se o professor **apresentou** plano de ensino, estamos na verdade afirmando que apresentar plano de ensino é desejável. Quando perguntamos se o professor **cumpriu o plano** de ensino, estamos de fato afirmando que cumprir o plano é desejável. Quando perguntamos se o professor foi **assíduo ou pontual**, estamos, sem dúvida, afirmando que assiduidade e pontualidade são os valores que prezamos. (Ristoff, 1994, p. 10).

Maria Amélia Zainko, segundo Ristoff (2024), entendia que a avaliação imaginada pelo PAIUB, "era uma espécie de acompanhamento metódico, das ações institucionais das IES, com a finalidade de averiguar o cumprimento das funções e prioridades delimitadas coletivamente." (Zainko, 2008). Neste modelo avaliativo, cabe ao MEC articular, viabilizar e financiar a avaliação da educação superior, estimulando a adesão voluntária das instituições a esta prática avaliativa. A avaliação é compreendida enquanto um processo de acompanhamento metódico das ações realizadas pela instituição de educação superior, com vistas a averiguar em que medida são cumpridas e atendidas as funções e prioridades delimitadas coletivamente. Com a titularidade da avaliação nas mãos da comunidade acadêmica e a educação entendida como um bem público, o PAIUB aposta na construção de práticas avaliativas que sejam participativas, contínuas e sistemáticas, afinadas com o debate público e com a função social da educação superior no momento histórico. (Zainko, 2008, p. 829).

Denise Leite esclareceu por que o PAIUB estabeleceu que a titularidade da avaliação deveria ser das próprias Universidades, cabendo ao MEC, "estimular, articular, viabilizar e apoiar financeiramente, a realização do processo; às Universidades, caberia o papel de conduzi-lo aos objetivos definidos e desejados. (Ristoff, 2024, p. 126).

Por sua vez, Maria Isabel Cunha, segundo Ristoff (2024), defendia a avaliação como uma forma de proteger a população em relação ao ensino de baixa qualidade, organizando sua própria defesa contra os ataques que vinha sofrendo. "Cabe salientar que a vivência desse processo atual, de avaliação institucional, patrocinada pelo MEC, pode trazer a nós, docentes universitários, uma aprendizagem fundamental: reconhecer como a ação avaliativa é conformadora das pessoas e das instituições, e o poder que ela tem de dar rumos arbitrários aos nossos procedimentos. Se

pensarmos num processo enriquecedor de autocrítica, que a nossa ação sobre os estudantes tem também esta força, com certeza, iniciaremos aí, um processo rupturante e transformador. (Cunha, 1999, p. 12).

Ao arremate do que pretendia o estado neoliberal, todas as definições que orientaram o PAIUB, tinham como pressuposto o conceito de que a avaliação deveria ser contínua e não apenas esporádica, ocasional ou periódica; formativa, agente da melhoria da qualidade; orientadora nos processos decisórios; respeitosa da identidade institucional; integradora das múltiplas dimensões institucionais; promotora da autoconsciência institucional, participativa e de construção coletiva, transparente, democrática e empoderadora da comunidade acadêmica. Dada a significativa participação dos formuladores do PAIUB na CEA, é evidente que todos esses conceitos teriam profundo impacto sobre a construção do SINAES. (Ristoff, 2024, p. 129).

3.2.1 Arcabouço político e metodológico do SINAES

O protagonismo do SINAES, enquanto marco normativo destinado à avaliação da educação superior, deve-se à forma como a CEA estruturou sua base teórica e metodológica, elaborada, quase que, exclusivamente, pelos grupos de trabalho liderados pelos Educadores José Dias Sobrinho e Dilvo Ristoff, corroborando alguns dos princípios do Manifesto da Educação Nova, no que se refere à oferta de uma educação inclusiva, democrática, universal e gratuita.

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, naquele ano de 1932, no governo de Getúlio Vargas, foi assinado por mais de vinte e seis Educadores e intelectuais, entre eles, Fernando de Azevedo, Roldão Lopes de Barros, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antonio F. Almeida, Roquete Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima, Nobrega da Cunha e Paschoal Leme. O programa de educação nacional proposto, pode ser resumido em dez itens norteadores, de acordo com Machado (2009, pp. 113-115), a saber:

- 1) **Estabelecimento de um sistema completo de educação, com uma estrutura orgânica**, a partir dos seguintes princípios gerais:

- a) a educação é uma função social e um serviço, fundamentalmente público, a ser prestado pelo Estado, em colaboração com todas as instituições sociais;
 - b) os Estados federados teriam o dever de organizar, custear e ministrar, o ensino em todos os graus, obedecendo aos preceitos estabelecidos na Constituição, e nas leis ordinárias elaboradas pela União, a quem compete uma ação complementar, onde quer que se verifique insuficiência de meios e ação fiscalizadora, sob a coordenação e do Ministério da Educação;
 - c) o sistema escolar deveria ser estabelecido nas bases de uma educação integral – comum para os alunos de ambos os sexos, respeitando-se as aptidões naturais – única para todos, caracterizada pelo caráter laico, determinando que o ensino deveria, gradativamente, ser obrigatório e gratuito, até os 18 anos, em todos os níveis.
- 2) **Organização da escola secundária (de 6 anos) em tipo flexível, de nítida finalidade social**, destinada ao povo, dispensada da obrigatoriedade, de preservar e transmitir, as culturas clássicas, porém, baseada em princípios democráticos que proporcionassem o acesso e as mesmas oportunidades, para todos, a partir de uma cultura geral comum, dotada de seções de especialização, para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preponderância manual e mecânica (cursos de caráter técnico);
- 3) **Desenvolvimento da educação técnico-profissional de nível secundário e superior**, como base da economia nacional, com a necessária variedade de tipos de escolas:
- a) de agricultura, de minas e de pesca (extração de matérias-primas);
 - b) industriais e profissionais (elaboradores de matérias-primas);
 - c) de transportes e comércio (distribuição de produtos elaborados);
 - d) e segundo métodos e diretrizes que possam formar técnicos e operários capazes em todos os graus de hierarquia industrial.
- 4) **Organização de medidas, instituições e orientação profissional** para estudo prático do problema da orientação e seleção profissional e adaptação científica do trabalho às aptidões naturais;

- 5) **Criação de universidades**, dispostas e equipadas, adequadamente, orientadas para a tríplice função que lhes é essencial, qual seja: desenvolver e produzir ciência, transmiti-la e divulgá-la, respeitando a diversidade dos objetivos de seus institutos:
- a) à pesquisa científica e à cultura livre e desinteressada;
 - b) à formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores (unidade na preparação do pessoal do ensino);
 - c) à formação de profissionais em todas as profissões de base científica;
 - d) à disseminação ou popularização científica, literária e artística, através das atividades de extensão universitária.
- 6) **Criação de fundos escolares ou especiais (autonomia econômica) destinados à manutenção e desenvolvimento da educação**, em todos os graus da educação, provenientes de, além de outras fontes e recursos especiais, de uma percentagem dos tributos arrecadados pela União, Estados e Municípios;
- 7) **Fiscalização de todas as instituições particulares de ensino**, em qualquer dos graus do ensino, conforme as normativas básicas, estabelecidas em leis ordinárias, como campos de ensaios e experimentação pedagógica;
- 8) **Desenvolvimento das instituições de educação e de assistência física e psíquica à criança na idade pré-escolar** (criação de creches, escolas maternas e jardins de infância), e de todas as instituições complementares, tanto pré-escolares, como pós-escolares, com o fim de:
- a) resguardar a saúde dos alunos, através da oferta de serviços médico e odontológicos escolares (através de ações preventiva, educativa ou formadora de hábitos sanitários) e serviços clínicos, por meio de clínicas escolares e pela prática de educação física (praças de jogos para criança, praça de esporte, piscinas e estádios);
 - b) criar um meio escolar natural e social e desenvolver o espírito de solidariedade e cooperação social (como as caixas escolares, cooperativas escolares etc.);

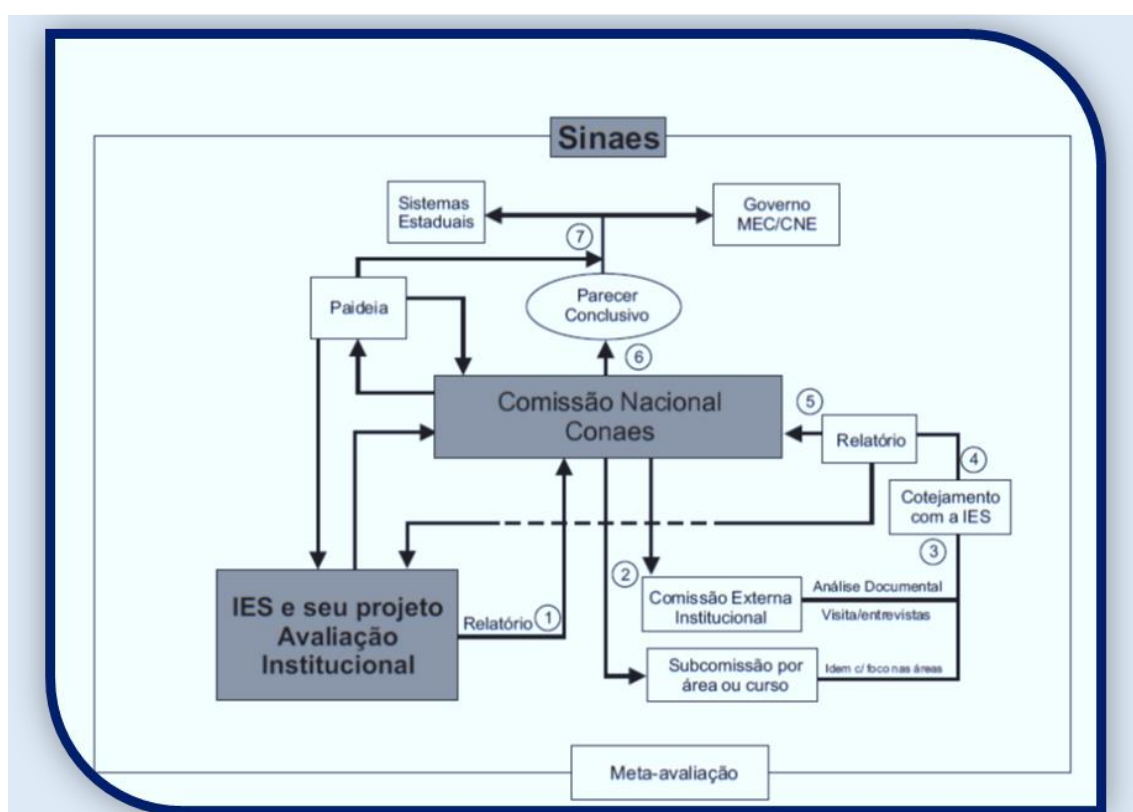
- c) articular a escola com o meio social (círculos de pais e professores, conselhos escolares) e fomentar o intercâmbio interestadual e internacional, de alunos e professores;
 - d) intensificar e ampliar a obra de educação e cultura (através de bibliotecas escolares fixas ou circulantes, museus escolares, rádio e cinema educativo).
- 9) **Reorganização da administração escolar e dos serviços técnicos de ensino**, em todos os departamentos, de tal maneira que todos esses serviços sejam:
- a) realizados com presteza e eficiência, visando melhores resultados com o mínimo de despesa;
 - b) estudados, analisados e mensurados cientificamente, de forma rigorosa, e controlada, em relação aos resultados de tais avaliações;
 - c) constantemente estimulados e revistos, renovados e aperfeiçoados por um corpo técnico de analistas, e investigadores pedagógicos e sociais, através de pesquisas, inquéritos, estatísticas e experiência.
- 10) **Reconstrução do sistema educacional em bases que possam contribuir para a interpretação das classes sociais e a formação de uma sociedade humana mais justa**, visando a organização padronizada da escola, em todo o país, desde o jardim de infância à universidade, em escolas comuns, dispensando tratamento especial aos portadores de transtornos físicos, mentais e emocionais, através de escolas especiais e diferenciadas para estes segmentos estudantis.

Apesar de o Manifesto ter causado grande impacto quando foi escrito, não gerou ações concretas; seus princípios não foram aceitos, pois a escola, à época, era muito tradicionalista. Machado (2009, p. 112), sustenta que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, deu início ao debate entre o ensino público e o ensino ofertado pela iniciativa privada, tendo como contexto político, a defesa, pelo Estado, da oferta de ensino por entidades privadas.

Ademais, há muito deveria o Estado estar mais dedicado à tarefa de aprimorar e corrigir os objetivos e o funcionamento das instituições de educação superior,

visando o desenvolvimento de um sistema de ensino e pesquisa que se coadune com as necessidades e interesses de uma Nação democrática e soberana. Nesse sentido, carece o poder público, de aperfeiçoar suas condições para o exercício da função regulatória do sistema educacional, realizando-a com objetiva dedicação, em paralelo à função avaliativa. (INEP, 2009, p. 143-144), de forma que o mapa conceitual objeto da Figura 25, contém a concepção, a estrutura e a logística, relacionadas aos atores e procedimentos envolvidos na instrumentalização do SINAES, de acordo com o INEP (2009).

Figura 25 – Concepção, estrutura e instrumentalização do SINAES

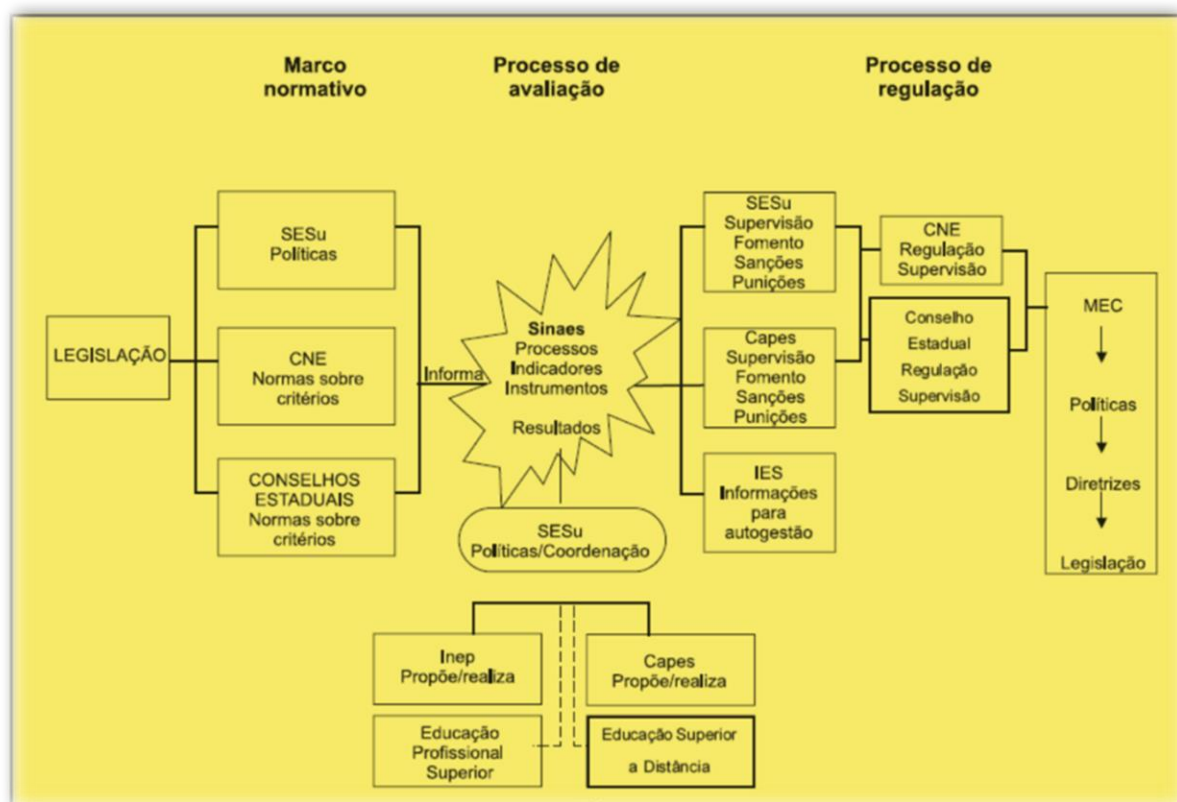


Fonte: INEP (2009, p. 103).

3.2.2 Regulação e Avaliação da Educação Superior, a partir do marco normativo

Inicialmente, segue a Figura 26, contendo a estrutura das relações entre o marco normativo, o processo de avaliação e o processo de regulação da Educação Superior, no Brasil, a partir do SINAES, no âmbito do INEP.

Figura 26 – Relações entre o marco normativo, o processo de avaliação e o processo de regulação, da Educação Superior, no Brasil, a partir do SINAES



Fonte: INEP (2009, p. 147).

A SESu, o CNE e os Conselhos Estaduais foram os protagonistas na elaboração das instruções normativas, conforme a legislação. Vejamos as atribuições de cada um desses atores, conforme segue abaixo, conforme INEP(2004, p. 37-38):

A SESu tem as prerrogativas de planejar, orientar, coordenar e supervisionar as IES mantidas pela União e pela iniciativa privada, cujas responsabilidades foram determinadas no início do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, sendo de sua competência:

- Planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política nacional de educação superior;
- Propor políticas de expansão e de supervisão do ensino superior, em consonância com o PNE;
- Promover e disseminar, estudos sobre a educação superior e suas relações com a sociedade;

- d) Promover o intercâmbio com entidades nacionais, estrangeiras e internacionais;
- e) Apoiar técnica e financeiramente, as IES;
- f) Articular-se com outros órgãos e instituições governamentais e não-governamentais, visando à melhoria da educação;
- g) Atuar como órgão setorial de ciência e tecnologia do MEC, para as finalidades previstas na legislação que dispões sobre o Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- h) Zelar pelo cumprimento da legislação educacional, no âmbito da educação superior.

O CNE foi regulamentado conforme o Art. 7º da Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, com a seguinte redação:

Art. 7º - O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. § 1º Ao Conselho Nacional de Educação, além de outras atribuições que lhe forem conferidas por lei, compete: a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação; b) manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino; c) assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades; d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto; e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal; f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino; g) elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto. § 2º O Conselho Nacional de Educação reunir-se-á ordinariamente a cada dois meses e suas Câmaras, mensalmente e, extraordinariamente, sempre que convocado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto. § 3º O Conselho Nacional de Educação será presidido por um de seus membros, eleito por seus pares para mandato de dois anos, vedada a reeleição imediata. § 4º O Ministro de Estado da Educação e do Desporto presidirá as sessões a que comparecer. (BRASIL, 1995).

O CNE é composto por duas Câmaras: a Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior (CES), esta última composta pelos Conselhos

Estaduais de Educação Superior; as atribuições da CES são, em conformidade com Brasil (1995):

- a) Analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior;
- b) Oferecer sugestões para a elaboração do PNE, bem como acompanhar a sua execução;
- c) Deliberar sobre as diretrizes curriculares, propostas pelo MEC, para os cursos de graduação;
- d) Deliberar acerca de normas a serem seguidas pelo Poder Executivo, para atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, bem como para a suspensão de reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por IES;
- e) Deliberar sobre as normas que deverão ser observadas, pelo Poder Executivo, em relação ao credenciamento, recredenciamento periódico e descredenciamento, de IES integrantes do Sistema Federal de Ensino, inclusive, podendo deliberar sobre a suspensão de prerrogativas de autonomia das IES que usufruam de tal direito, no caso de desempenho insuficiente de seus cursos de graduação, no Exame Nacional de Cursos e nas demais avaliações conduzidas pelo MEC;
- f) Deliberar sobre o credenciamento e o recredenciamento periódico de universidades e centros universitários, baseado nos relatórios apresentados ao MEC, bem como sobre seus respectivos estatutos;
- g) Deliberar sobre os relatórios para reconhecimento periódico de cursos de mestrado e doutorado, elaborados pelo MEC, com base na avaliação dos cursos;
- h) Analisar questões relativas à aplicação da legislação referente à educação superior;
- i) Assessorar o MEC nas questões relativas à educação superior
- j) Deliberar sobre processo de reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por IES, assim como sobre autorização prévia daqueles oferecidos por IES não universitárias, por iniciativa do MEC, em caráter excepcional, na forma do regulamento a ser editado pelo Poder Executivo.

Na Figura 26, vê-se, no centro do Mapa Conceitual, "o SINAES com seus atores e funções, dos quais são derivadas as informações e pareceres para o processo de regulação e para a autogestão da própria instituição". (INEP, 2009, p. 144-145), que descreve as etapas de entrada no Sistema Federal de Ensino, esclarecendo que,

A entrada no sistema de educação superior passa a ser entendida como um processo que dura cerca de três anos, dependendo do tempo de duração de seus cursos, o qual será concluído com o ato de reconhecimento dos cursos que estiverem funcionando a contento, e do credenciamento da instituição. A partir desse momento, a instituição se integra ao sistema de avaliações periódicas de acreditação, a primeira delas a ser concluída ao redor do oitavo ano, desde o início das atividades, ou seja, a partir de três anos após o credenciamento inicial da instituição. (INEP, 2009, p. 146).

Uma vez que a IES ingressou no Sistema Federal de Ensino, será submetida à avaliação, pelos atores e respectivas funções, contidas no centro do mapa conceitual objeto da Figura 26, sendo que a SESu e CAPES exercem funções regulatórias em primeira instância, através de seus instrumentos institucionais de supervisão, de fomento e de sanções punitivas, afirma o INEP (2009), ressaltando que,

No plano mais alongado, o Conselho Nacional de Educação (e nos sistemas estaduais de ensino, os conselhos estaduais de educação). Esses entes e elementos todos contribuem para que o Ministério da Educação realize sua competência em âmbito nacional, por meio de políticas, diretrizes e de proposições ao Poder Legislativo. (INEP (2009, p. 145).

O grande protagonista do processo de Avaliação da Educação Superior é o INEP, que, foi transformado em autarquia federal, através da Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997, (BRASIL, 1997), e ficou responsável, entre outras atribuições, por gerenciar o sistema de ensino superior, com o encargo de elaborar e implementar projetos e sistemas de avaliação educacional, com as seguintes finalidades, de acordo com o INEP (2004. p. 39-40):

- a) Organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
- b) Planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando ao estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;

- c) Apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;
- d) Desenvolver, e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;
- e) Subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;
- f) Coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação em vigor;
- g) Definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;
- h) Promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior;
- i) Articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira, bilateral e multilateral.

3.2.3 Legislação específica e complementar

A Legislação específica, a partir do ano de 2017, referente ao INEP, é constituída pela **Portaria nº 986, de 21 de dezembro de 2017** – que aprova o Regimento Interno do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (INEP, 2017); e pela **Portaria nº 453, de 11 de outubro de 2022** – que regulamenta a Estrutura Regimental do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e detalha o Quadro Demonstrativo dos Cargos Comissionados Executivos e das Funções Comissionadas Executivas, do Anexo II ao Decreto nº 11.204, de 21 de setembro de 2022. (INEP, 2022b). No Quadro 13, segue a legislação específica e complementar, referente à Avaliação da Educação Superior, no Brasil, a partir do SINAES.

Quadro 13 – Legislação específica e complementar, relativa à Avaliação da Educação Superior, no Brasil, a partir do SINAES

ANO	LEGISLAÇÃO
2004	Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 - institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. (Brasil, 2004a)
2004	Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004 - Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). (Mec, 2004).
2006	Portaria nº 1.027, de 12 de maio de 2006 - Dispõe sobre banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA), e dá outras providências. (Mec, 2006).
2017	Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 - Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Mec, 2017a).
2017	Portaria nº 1.382, de 31 de outubro de 2017. (Mec, 2017f).
2017	Portaria nº 1.383, de 16 de novembro de 2017. (Mec, 2017g)
2017	Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (Brasil, 2017b)
2017	Instrução Normativa nº 1, de 15 de dezembro de 2017. (Mec, 2017d)
2017	Instrução Normativa nº 2, de 18 de dezembro de 2017. (Mec, 2017c)
2017	Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES, de 15 de dezembro de 2017. (Inep, 2017c)
2018	Portaria nº 840, de 24 de agosto de 2018. (Mec, 2018).
2020	Portaria MEC nº 96, de 22 de janeiro de 2020. (Mec, 2020)
2021	Portaria nº 165, de 20 de abril de 2021. (Mec, 2021)

Fonte: Elaboração própria.

A Portaria nº 1.382, de 31 de outubro de 2017, aprovou, em extratos, os indicadores dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. (Mec, 2017e).

Em seguida, o MEC (2017g), emitiu a **Portaria nº 1.383, de 16 de novembro de 2017**, que aprovou, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Na mesma data, o MEC (2017j) emitiu, no D.O.U., Seção 1, pág. 60, as seguintes retificações:

- a) O Anexo I passou a ter a seguinte redação: “Quadro dos pesos das dimensões para os atos de autorização nas modalidades presencial e a distância”;

- b) o Anexo II, passou a ter a seguinte redação: “Quadro dos pesos das dimensões para os atos de reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância”;
- c) outro trecho do Anexo II passou a ter a seguinte redação: “Nº 1-Dimensão/Indicador: Organização Didático-Pedagógica.

O 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" (MEC, 2017b), foi estruturado em 107 artigos, que regulam e tratam:

- a) das competências dos diversos órgãos que integram o Sistema Federal de Ensino Superior;
- b) dos atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso;
- c) dos atos de credenciamento, recredenciamento e/ou transformação de organização acadêmica;
- d) da alteração de manutenção da IES;
- e) do fluxo e da instrução documental, aos quais estão submissos os processos relativos à atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos;
- f) do fluxo e da instrução documental, aos quais se subordinam os processos que tratem de atos de credenciamento institucional, recredenciamento e transformação de organização acadêmica;
- g) do PDI;
- h) da regulação da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*;
- i) da celebração de protocolo de compromisso, da IES com o MEC, quando o conceito obtido na visita *in loco* tiver sido insatisfatório "no conjunto ou em cada uma das dimensões do relatório de avaliação externa"(MEC, 2017b);
- j) do encerramento da oferta de cursos ou o desc credenciamento da IES, a pedido da instituição, ou decorrente de procedimento sancionador;
- k) dos processos administrativos de supervisão instaurado para averiguação de deficiências ou irregularidades;
- l) das atribuições das comissões de avaliação externas *in loco*;
- m) das atribuições da CTAA;

- n) do ENADE;
- o) da composição e atribuições do BNI;
- p) do funcionamento das IFES, das Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES), dos polos de Educação a Distância;
- q) da oferta e funcionamento dos cursos de EaD;
- r) da expedição de diplomas;
- s) da migração das IES – originalmente criadas ou mantidas pelo Poder Público estadual, municipal ou distrital, que foram desvinculadas, após a Constituição de 1988, atualmente mantidas ou administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado – para o sistema federal de ensino.

O Decreto ora em discussão, preservou os três tipos de organização acadêmica, definidas pelos Incisos I, II e III do Art. 12, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 (Brasil, 2006) – faculdades, centros universitários e universidades – determinando que a alteração de organização acadêmica só poderá ocorrer se a IES já tiver se submetido à processo de credenciamento e credenciamento, obedecidos os dispositivos contidos nos parágrafos 1, 2, 3 e 4 do Art. 15 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

As avaliações conduzidas pelo SINAES, desde a sua criação, no ano de 2014, foram mantidas, em conformidade com o Art. 80 do Decreto acima referido, abrangendo os seguintes processos de avaliação: I - avaliação interna das IES; II - avaliação externa *in loco* das IES, realizada pelo Inep; III - avaliação dos cursos de graduação; e IV - avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação por meio do Enade.

Por fim, o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, conforme disposto no Art. 107, revogou os seguintes dispositivos legais, segundo o MEC (2017b):

- I - o art. 15 do Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009;
- II - o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006;
- III - o Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006;
- IV - o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007;
- V - o Decreto nº 8.142, de 21 de novembro de 2013; e
- VI - o Decreto nº 8.754, de 10 de maio de 2016.

A Instrução Normativa nº 1, de 15 de dezembro de 2017, regulamentou o fluxo dos processos que chegaram à fase de avaliação externa *in loco*, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), a partir da vigência das Portarias nº 1.382 e nº 1.383, de 31 de outubro de 2017. (MEC, 2017d).

Por sua vez, **a Instrução Normativa nº 2, de 18 de dezembro de 2017** - regulamentou os artigos 5º, 6º, 8º, 11, 13, 16, 20, 22, 24, 27, 28, 32, 33, 34 e 40 da Portaria Normativa nº 19, de 13 de dezembro de 2017 (MEC, 2017e), que dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. (MEC, 2017c).

A Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES, de 15 de dezembro de 2017 – regulamentou os novos instrumentos de avaliação externa: instrumento de avaliação institucional externa – presencial e a distância (IAIE); instrumento de avaliação de cursos de graduação – presencial e a distância (IACG). (INEP, 2017f).

Dando prosseguimento, **a Portaria nº 840, de 24 de agosto de 2018**, dispôs sobre os procedimentos de competência do INEP, referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. (MEC, 2018).

Em janeiro de 2020, foi emitida, pelo Ministro da Educação, Abraham Weintraub, **a Portaria MEC nº 96, de 22 de janeiro de 2020**, recriando a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e do Sistema de Avaliação de Escolas de Governo. (MEC, 2020), extinta, no ano de 2019, por força dos Decretos nº 9.739, de 11 de abril de 2019, (Brasil, 2019b) e nº 9.812, de 30 de maio de 2019. (Brasil, 2019a).

Considera-se lamentável o fato de que, só após mais de um ano da pandemia da COVID-19, foi que o INEP tomou a atitude de recriar a CTAA, e, enquanto isso, durante o ano de 2020, as avaliações *in loco* presenciais se tornaram completamente inviáveis, apesar de a grande maioria das IES, do sistema federal de ensino, possuírem parques tecnológicos atualizados, em condições de prover a avaliação *in loco*, tanto de cursos, como institucionais, fato corroborado pela prática, que segue, atualmente, mesmo após o fim da pandemia.

A Portaria MEC nº 96, de 28 de janeiro de 2020, foi estruturada em cinco capítulos e dezessete artigos. Em seu Art. 1º, a normativa explica os motivos que levaram o MEC a recriar a CTAA, instituída, originalmente, através da Portaria MEC nº 1.027, de 15 de maio de 2006 (MEC, 2006), emitida pelo Ministro da Educação Fernando Haddad.

O Capítulo I da portaria acima mencionada é composto pelos Artigos 2º, 3º e 4º. O Art. 2º, que trata das competências da CTAA, é composto por três Incisos, sendo que o Inciso III, contempla três parágrafos, todos tendo por matéria o fluxo processual, seus trâmites e, por fim, estabelecendo que "As decisões da Comissão Técnica de Avaliação são irrecorríveis" (MEC, 2020, p. 01); por sua vez, o Art. 3º trata dos procedimentos a serem adotados pela CTAA, o Art. 4º determina, à CTAA, a obrigatoriedade em apresentar, anualmente, ao INEP, Relatório de Acompanhamento e Análise de Desempenho de suas atividades. Percebe-se um viés restritivo nos artigos referidos, principalmente, no que se refere à autonomia da CTAA.

Integram o Capítulo II da Portaria nº 96 – que trata da composição da CTAA – os Artigos 5º, 6º e 7º, sendo que o Art. 5º define a composição da CTAA, o Art. 6º legisla sobre os casos em que poderá ocorrer a substituição de seus membros e o Art. 7º determina que os membros da CTAA serão remunerados com "o Auxílio de Avaliação Educacional - AAE, conforme previsto na Lei nº 11.507, de 20 de julho de 2007, e legislação correlata" (MEC, 2020, p. 02-03).

A estrutura da CTAA é objeto do Capítulo III da Portaria ora em discussão, constituído pelo Artigos 8º e 9º, 10 e 11, de forma que o Art. 8º define que a estrutura será constituída por 'I – Colegiado principal; II – sete Subcolegiados e III – Secretaria Executiva' (MEC, 2020, p.4); o Art. 9º trata do Colegiado Principal, sua composição e competências. Por sua vez, o Art. 10 se debruça sobre a composição e competências dos Subcolegiados, conforme os seguintes temas, descritos nos respectivos Incisos, conforme (MEC, 2020, p. 04-05):

I - Subcolegiado das áreas de Educação e Ciências Naturais, Matemática e Estatística, composto por nove membros, sendo três membros referentes ao art. 5º, inciso I, alínea "a"; três membros referentes ao art. 5º, inciso I, alínea "b"; e três membros referentes ao inciso III do mesmo artigo;

II - Subcolegiado das áreas de Artes e Humanidades e Ciências Sociais, Jornalismo e Informação, composto por nove membros, sendo três membros referentes ao art. 5º, inciso I, alínea "c"; três membros referentes ao art. 5º, inciso I, alínea "d"; e três membros referentes ao inciso III do mesmo artigo;

III - Subcolegiado da área de Negócios, Administração e Direito, composto por seis membros, sendo três membros referentes ao art. 5º, inciso I, alínea "e"; e três membros referentes ao inciso III do mesmo artigo;

IV - Subcolegiado das áreas de Engenharia, Produção e Construção; Agricultura, Silvicultura, Pesca e Veterinária, Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, composto por doze membros, sendo três membros referentes ao art. 5º, inciso I, alínea "f"; três membros referentes ao art. 5º, inciso I, alínea "g"; três membros referentes ao art. 5º, inciso I, alínea "h"; e três membros referentes ao inciso III do mesmo artigo;

V - Subcolegiado da área de Saúde e Bem-Estar e Serviços, composto por nove membros, sendo três membros referentes ao art. 5º, inciso I, alínea "i"; três membros referentes ao art. 5º, inciso I, alínea "j"; e três membros referentes ao inciso III do mesmo artigo;

VI - Subcolegiado de Avaliação Institucional Externa, composto por nove membros, sendo seis membros referentes ao art. 5º, inciso I, alínea "k"; e três membros referentes ao inciso III do mesmo artigo; e

VII - Subcolegiado de Avaliação de Conduta Ética de Avaliadores, composto por seis membros, sendo três membros referentes ao art. 5º, inciso I, alínea "l"; e três membros referentes ao inciso III do mesmo artigo.

§ 1º Os processos serão distribuídos aos Subcolegiados em ordem cronológica de encaminhamento à Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação.

§ 2º Aos Subcolegiados caberá decidir acerca dos processos em trâmite na Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação, nos termos do Regimento Interno.

§ 3º Os Subcolegiados serão presididos por um dos membros de que trata o art. 5º, inciso III.

Continuando, ainda sobre o Capítulo III, o Art. 11 trata das atribuições e atribuições da Secretaria Executiva da CTAA. Neste sentido, as Reuniões e Deliberações da CTAA são definidas e reguladas no Capítulo IV da Portaria MEC nº

96, de 28 de janeiro de 2020, dos Artigos 12 a 13, determinando, no Art. 12, a periodicidade das reuniões dos Subcolegiados e Colegiado Principal, bem como determinar que as reuniões ocorram na forma *online*, e, só em casos excepcionais, é que as reuniões poderão ocorrer de forma presencial.

O Capítulo V da portaria ora em análise, trata das Disposições Finais e Transitórias, através dos Artigos 14, 15, 16 e 17, destacando-se, conforme MEC (2020):

Art. 15. A Portaria Normativa MEC nº 840, de 24 de agosto de 2018, passa a vigorar com as seguintes alterações: "Art. 33. O avaliador poderá ser excluído do BASis ou do Banco de Avaliadores do Saeg por decisão da Daes que julgar denúncia referente à sua conduta, assegurados, neste caso, o contraditório e a ampla defesa. Parágrafo único. Publicado o ato de exclusão por decisão da Daes e caso a exclusão não tenha sido revertida pela CTAA no julgamento do recurso administrativo, o avaliador fica impedido de nova inscrição no respectivo Banco pelo prazo de três anos." (NR) . Art. 16. Fica revogado o § 3º do art. 22 da Portaria Normativa MEC nº 840, de 24 de agosto de 2018 Art. 17. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação. (MEC, 2020, p. 06)

Por sua vez, a **Portaria nº 165, de 20 de abril de 2021** – que Instituiu 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. (MEC/INEP, 2021). Essa Portaria foi emitida pelo Presidente do INEP, que

no uso das atribuições que lhe confere o art. 16 do Anexo I do Decreto nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007, e tendo em vista o disposto no art 8º da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, no art. 7º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, na Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018, republicada no Diário Oficial da União de 31 de agosto de 2018, na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, e o constante no processo SEI nº 23036.000628/2021-36, resolve: Art. 1º 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. (MEC/INEP, 2021).

A portaria define o que é a “Avaliação externa virtual *in loco*”, e nos nove Incisos do Art. 3º, determina que ‘será implementada com o uso intensivo de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), objetivando: ‘ (MEC/INEP, 2021):

I - fortalecer a organização da avaliação, seu acompanhamento e supervisão, a segurança da informação, a disponibilidade de avaliadores e o atendimento a IES e cursos de graduação no país;

II - viabilizar novas formas de interação entre IES e comissões avaliadoras de forma síncrona, com a garantia de condições para o registro fiel e circunstanciado das evidências de oferta educacional, seus insumos e processos, pelas comissões;

III - incrementar o atendimento a municípios de difícil acesso ou que possuam atendimento prejudicado por condições de disponibilidade aérea, rodoviária, aquaviária, condições geográficas ou meteorológicas;

IV - dirimir elementos de ordem logística que afetam a realização das avaliações;

V - garantir a entrega do relatório de avaliação, dados e informações educacionais às partes interessadas no resultado da avaliação externa - Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (SERES/MEC) e IES;

VI - manter o processo de avaliação externa de IES e cursos de graduação mesmo em cenários de contingência local, regional ou nacional, como as ocasionadas pela disseminação do novo coronavírus;

VII - agregar novas tecnologias para a organização da avaliação externa;

VIII - otimizar a dedicação de integrantes dos bancos de avaliadores à interação com as IES; e

IX - aumentar a eficiência da visita realizada pelas comissões

Ainda, a Portaria nº 165, de 20 de abril de 2021, restabelece as competências da CTAA, delega à CGACGIES, a atribuição de planejar a implementação da Avaliação Externa Virtual *in loco*, mantém o fluxo bem como as previsões e procedimentos, previstos no Capítulo II da Portaria nº 840, de 24 de agosto de 2018, detalha as responsabilidades das IES e do INEP e, estabelece o seguinte:

Art. 14 A Avaliação Externa Virtual *in Loco* vigorará no fluxo de avaliações externas de IES e cursos de graduação em caráter emergencial e temporário, durante a vigência da declaração de emergência de saúde pública de importância internacional, conforme o previsto no § 2º do art. 1º da Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Parágrafo único. Será considerada data de implementação o primeiro período de avaliação realizado nos moldes da Avaliação Externa Virtual *in Loco*. Art. 15. Durante o estado de emergência de saúde pública, as eventuais visitas presenciais das comissões seguirão o

Protocolo de Biossegurança para realização das avaliações externas in loco no período da pandemia do novo coronavírus, de acordo com o disposto na Portaria nº 568, de 9 de outubro de 2020. Art. 16. Servidores da CGACGIES poderão atuar como observadores da avaliação, seja em interações da IES com a comissão, seja na interação privativa da comissão. (MEC/INEP, 2021).

Registre-se que a calamidade causada pelo vírus da COVID-19, cujo início ocorreu no final do ano de 2019, e se estendeu até o ano de 2022, surpreendeu o mundo inteiro, pois as variantes do SAR-19, se multiplicavam, descontroladamente, expondo a vulnerabilidade da raça humana, que, impotente, assistiu à milhares de mortes, devido à falta de conhecimento sobre o vírus e suas variantes – cada vez mais letais – à ausência de informações sobre a forma como ocorria o contágio e à inércia do Estado, até que a comunidade científica mundial descobriu que se tratava de um vírus que permanecia no ar e o tinha como meio de contágio.

Após o surgimento das vacinas, no final de 2020, a situação começou a arrefecer. No Brasil, a imunização começou pela população idosa, a partir do mês de julho do ano de 2020. A propósito da temática, Cavalcanti e Guerra (2022), publicaram artigo na Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, intitulado “Os Desafios da Universidade Pública pós-pandemia da Covid-19: o caso Brasileiro”, disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903113>. Nos primeiros dias do mês de maio, do ano em curso, a imprensa nacional e internacional noticiou que a Organização Mundial de Saúde (OMS), decretou o fim da pandemia da COVID-19, para alívio do mundo inteiro.

3.2.4 O Plano de Desenvolvimento Institucional

As Instituições de Educação Superior, atualmente reguladas e avaliadas pelo SINAES, são dotadas de um instrumento de planejamento e gestão, através do qual estabelecem suas identidades institucionais – o PDI – que é uma ferramenta de gestão institucional altamente estratégica, visto que mapeia as estruturas políticas, administrativas e de poder, além de conter dados relevantes que fornecem, tanto a identidade da instituição, como permitem vislumbrar o contexto histórico, político, financeiro e cultural institucional, naquele dado momento e, conseqüentemente, se a IES contempla todos os requisitos previstos no Instrumento de Avaliação de Instituição

de Ensino (IAIE), em vigor, que é o de 2017, bem como se estão previstos no PDI vigente.

O Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, conforme (MEC, 2017b), assim determina, em relação ao PDI:

Art. 21. Observada a organização acadêmica da instituição, o PDI conterá, no mínimo, os seguintes elementos:

I - missão, objetivos e metas da instituição em sua área de atuação e seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso;

II - projeto pedagógico da instituição, que conterá, entre outros, as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão;

III - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, com especificação das modalidades de oferta, da programação de abertura de cursos, do aumento de vagas, da ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, da previsão de abertura de **campus** fora de sede e de polos de educação a distância;

IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número e natureza de cursos e respectivas vagas, unidades e **campus** para oferta de cursos presenciais, polos de educação a distância, articulação entre as modalidades presencial e a distância e incorporação de recursos tecnológicos;

V - oferta de cursos e programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, quando for o caso;

VI - perfil do corpo docente e de tutores de educação a distância, com indicação dos requisitos de titulação, da experiência no magistério superior e da experiência profissional não acadêmica, dos critérios de seleção e contratação, da existência de plano de carreira, do regime de trabalho, dos procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro e da incorporação de professores com comprovada experiência em áreas estratégicas vinculadas ao desenvolvimento nacional, à inovação e à competitividade, de modo a promover a articulação com o mercado de trabalho;

VII - organização administrativa da instituição e políticas de gestão, com identificação das formas de participação dos professores, tutores e estudantes nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos, dos procedimentos de autoavaliação institucional e de atendimento aos estudantes, das ações de transparência e divulgação de informações da instituição e das eventuais

parcerias e compartilhamento de estruturas com outras instituições, demonstrada a capacidade de atendimento dos cursos a serem ofertados;

VIII - projeto de acervo acadêmico em meio digital, com a utilização de método que garanta a integridade e a autenticidade de todas as informações contidas nos documentos originais;

IX - infraestrutura física e instalações acadêmicas, que especificará:

a) com relação à biblioteca:

1. acervo bibliográfico físico, virtual ou ambos, incluídos livros, periódicos acadêmicos e científicos, bases de dados e recursos multimídia;

2. formas de atualização e expansão, identificada sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos; e

3. espaço físico para estudos e horário de funcionamento, pessoal técnico-administrativo e serviços oferecidos; e

b) com relação aos laboratórios: instalações, equipamentos e recursos tecnológicos existentes e a serem adquiridos, com a identificação de sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos e a descrição de inovações tecnológicas consideradas significativas;

X - demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras;

XI - oferta de educação a distância, especificadas:

a) sua abrangência geográfica;

b) relação de polos de educação a distância previstos para a vigência do PDI;

c) infraestrutura física, tecnológica e de pessoal projetada para a sede e para os polos de educação a distância, em consonância com os cursos a serem ofertados;

d) descrição das metodologias e das tecnologias adotadas e sua correlação com os projetos pedagógicos dos cursos previstos; e

e) previsão da capacidade de atendimento do público-alvo.

Parágrafo único. O PDI contemplará as formas previstas para o atendimento ao descrito nos art. 16 e art. 17, no tocante às políticas ou aos programas de extensão, de iniciação científica, tecnológica e de docência institucionalizados, conforme a organização acadêmica pleiteada pela instituição.

Sant'Ana et al. (2017, p. 8-9), levando em consideração a inexistência de um modelo para a elaboração do PDI, propuseram um, utilizando ferramentas de gestão, tais como a análise *SWOT*, o *Balanced Scorecard* (BSC) e o Planejamento Estratégico Situacional (PES), entre outros. No mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC), através do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, em seu Artigo 21, introduziu elementos sugeridos pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Administração e Planejamento das Instituições Federais de Ensino Superior (ForPlad), na elaboração do PDI das IES.

Um dos resultados desse Fórum – após a aplicação de questionários aos representantes das 63 IFES presentes – informam Sant'ana et al (2017, p.26), foi a definição de cinco ferramentas de planejamento e gestão estratégica, que seguem no Quadro 14, como as mais utilizadas na elaboração dos PDIs pelas IFES.

Quadro 14 – Ferramentas de Planejamento e Gestão Estratégica, definidas pelo ForPLad, no ano de 2017

FERRAMENTA DE GESTÃO	CARACTERÍSTICAS
Análise <i>SWOT</i>	Diagnóstico do ambiente interno (forças e fraquezas) e do ambiente externo (oportunidades e ameaças).
Construção de Cenários	Analisa possíveis situações futuras da organização, possibilitando respostas mais rápidas.
BSC ⁵⁰	Gestão do desempenho organizacional, baseado em indicadores de quatro perspectivas: financeira, clientes, processos internos, aprendizado e crescimento.
PES	Elaboração de planejamento estratégico, baseado em quatro momentos: explicativo, normativo-prescritivo, estratégico e tático-operacional.
CANVAS	Evidencia como a empresa gera valor para o cliente, baseado em nove componentes: segmento de clientes, proposta de valor, canais, relacionamento com clientes, fontes de receitas, recursos principais, atividades-chave, parcerias principais e estrutura de custo.

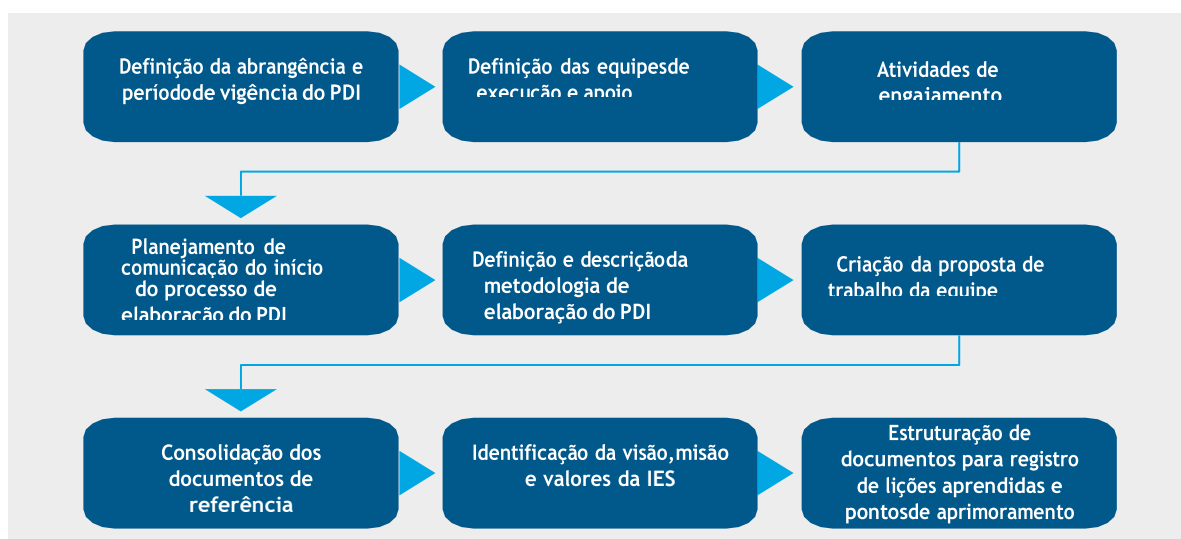
Fonte: Sant'Ana et al (2017, p.27).

Estas técnicas são complementares entre si, podendo ser utilizadas separadamente ou de forma combinada, sempre orientando o PDI para o

⁵⁰ BSC - Balanced Scorecard (indicadores balanceados de desempenho). Fonte: <http://www.administradores.com.br/artigos/tecnologia/o-que-e-o-balanced-scorecard/45822/>. Acesso em: 12 abr. 2023.

cumprimento de sua função de prestação de serviços à sociedade, ancorado em uma gestão institucional moderna e adequada à atualidade, fornecendo ao Estado – ente responsável pela implementação e cumprimento das políticas públicas – subsídios que orientarão tais políticas, no sentido de corrigir as deficiências e, através das adaptações e reformulações que se fizerem necessárias, aprimorar o planejamento, visando atender às demandas constatadas nos processos de avaliação institucional. Segue, na Figura 27, a esquematização das etapas necessárias à elaboração do PDI.

Figura 27 – Etapas para a elaboração do PDI



Fonte: Sant'Ana et al (2017, p. 63).

O processo de elaboração do PDI é deflagrado pela definição dos critérios que serão utilizados para estabelecer as prioridades em relação às necessidades diagnosticadas, fase sucedida pelo estabelecimento dos objetivos e metas pretendidos, que devem ser descritos, quantificados, definindo-se o prazo de implementação e que indicadores serão utilizados. Como se percebe, a complexidade da elaboração do PDI exige um planejamento que contemple, também, o controle de sua execução, processo este que é contínuo, sendo o momento em que são avaliados o desempenho, que resultados foram obtidos e que ajustes são necessários, em caso de desvio do objetivo planejado e/ou da meta planejada.

O ForPlad criou, no ano de 2018, conforme informações disponíveis no site <<http://www.forplad.andifes.org.br/?q=forpdi>>, uma plataforma aberta, denominada ForPDI, acessível através do link <<http://forpdi.org/>>, destinada a auxiliar as

Universidades Federais e outras Instituições públicas, na gestão e no acompanhamento do PDI, o que pode ser considerado um avanço, na medida em que funciona como facilitador, e, ao mesmo tempo, cumpre o requisito da transparência e publicização, princípios caros à administração pública.

No ano de 2020, o Ministério da Economia (ME), publicou o "Guia Técnico de Gestão Estratégica, que estabelece critérios para a elaboração de planejamentos estratégicos institucionais, no âmbito dos órgãos e entidades da Administração Pública Federal (APF), bem como as atribuições da Secretaria de Gestão (SEGES) do Sistema de Organização e Inovação Institucional (SIORG), estabelecendo quatro princípios de governança e gestão pública, em conformidade, segundo Brasil (2020b), com as práticas adotadas por outros países, a saber:

- a) **Reintegração** – coordenação do processo de gestão estratégica no órgão central do SIORG, de forma integrada com outros sistemas; (BRASIL, 2020b, p.4)
- b) **Gestão sistêmica baseada em pessoas** – conhecimento das necessidades e interesses das partes interessadas do planejamento estratégico governamental, em especial dos cidadãos, e também fortalecer as redes profissionais que atuam nessa área; (BRASIL, 2020b, p. 05)
- c) **Transformação digital** - elaboração de arquitetura da informação para centralizar as informações dos planos estratégicos organizacionais, facilitando seu monitoramento e avaliação e melhorando a tomada de decisão; (BRASIL, 2020b, p. 05)
- d) **Profissionalização** – gestão estratégica orientada para o alcance de resultados, para o desenvolvimento do pensamento estratégico em gestores públicos e para o fortalecimento dessas redes profissionais. (BRASIL, 2020b, p. 05)

As normativas que dão o embasamento à elaboração de planos e sistemas que orientem o planejamento e a gestão dos resultados e ações dos órgãos e entidades da APF, estão relacionadas no Quadro 15.

Quadro 15 – Documentos de Referência para o embasamento do planejamento visando a gestão por resultados, no âmbito das organizações da APF

1. Constituição Federal de 1988 - institui o planejamento como instrumento que orienta a função programática do Estado Brasileiro. (Brasil, 1988).
2. Estratégia Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (ENDES) - define eixos, diretrizes e metas de desenvolvimento para o Estado Brasileiro em um horizonte de 12 anos. (Brasil, 2018).
3. Planos Setoriais - previstos na Constituição Federal de 1988, determinam que é de competência da União, elaborar e executar, planos nacionais e regionais, bem como planos nacionais para a Educação, a Cultura e a Reforma Agrária, entre outros.
4. Lei nº 13.971, de 27 de dezembro de 2019 - institui o Plano Plurianual (PPA) para o período de 2020/2023 - Determina que os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional elaborem ou atualizem seus Planos Estratégicos Institucionais, de forma alinhada não somente ao PPA 2020-2023, como aos demais instrumentos de planejamento governamental. (Brasil, 2020c).
5. Lei n.º 10.180, de 6 de fevereiro de 2001 - organiza e disciplina os Sistemas de Planejamento e de Orçamento Federal, de Administração Financeira Federal, de Contabilidade Federal e de Controle Interno do Poder Executivo Federal.(Brasil, 2001b).
6. Decreto n.º 9.203, de 22 de novembro de 2017 - Dispõe sobre a política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Trata das diretrizes de Governança do Poder Executivo Federal. Entre os requisitos mínimos necessários para a governança, o decreto aponta as formas de acompanhamento de resultados, as soluções para melhoria do desempenho das organizações e instrumentos de promoção do processo decisório fundamentado em evidências, a exemplo da gestão de riscos.(Brasil, 2017a).
7. Decreto n.º 9.739, de 28 de março de 2019 - estabelece medidas de eficiência organizacional para o aprimoramento dos órgãos e entidades da APF incluindo normas sobre concursos públicos, além de disposições sobre o Sistema de Organização e Inovação Institucional do Governo Federal (SIORG), delegando ao órgão central, o Ministério da Economia, a coordenação das atividades de organização e inovação institucional. (Brasil, 2019b)
8. Lei 13.844, de 18 de junho de 2019 – estabelece a organização básica dos órgãos e da Presidência da República e dos Ministérios e atribui ao Ministério da Economia, conforme o Inciso XII do Art. 31, ao referido Ministério, a competência de formular o planejamento estratégico nacional e elaborar subsídios para formulação de políticas públicas de longo prazo, destinadas ao desenvolvimento nacional; ainda atribui competências direcionadas à governança pública, nos Incisos XIII, XVIII e XIX do art. 21 da Lei ora em análise. (Brasil, 2019c).

Fonte: Elaboração própria.

No que se refere à Constituição Federal de 1988, apesar de não estar explícito, o planejamento está definido como um dispositivo adequando à condução da função programática do Estado Brasileiro. Inclusive, o Art. 165 da Constituição

[...]determina que a Lei que instituir o PPA estabelecerá as diretrizes, objetivos e metas, de forma regionalizada, para as despesas de capital e os programas de duração continuada, que os planos e programas nacionais nela

previstos devem ser elaborados em consonância com o PPA, e que lei superveniente deverá estabelecer diretrizes e bases do planejamento do desenvolvimento nacional equilibrado para incorporar e compatibilizar os planos nacionais e regionais de desenvolvimento. (BRASIL, 2020a, p. 11).

A ENDES é um dos instrumentos do planejamento do desenvolvimento nacional equilibrado[...]define eixos, diretrizes e metas de desenvolvimento para o Estado Brasileiro em um horizonte de 12 anos (2020-2031)[...]será fundamental para orientar, articular, influenciar e alinhar os demais instrumentos de planejamento, como os planos nacionais, setoriais e regionais, o PPA e os planejamentos estratégicos institucionais. (BRASIL, 2020a, p. 11).

Em relação aos Planos Setoriais, o Inciso IX do Art. 21 atribui à União a competência de ‘elaborar e executar, planos nacionais e regionais, de ordenação do território e de desenvolvimento econômico e social’ (BRASIL, 1988), e, em seu Art. 214, define que

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988).

Determina, ainda, a realização de Planos Nacionais para a Educação, a Cultura, a Juventude e a Reforma Agrária. A tradição de inserir no arcabouço jurídico a realização de planos setoriais também se manifesta por comandos legais, que determinam a realização de planos nacionais de saneamento básico, habitação e saúde, entre outros. Há ainda conjunto expressivo de planos estabelecidos por normativos infralegais, que cobrem a maior parte dos setores em que o Estado atua de forma direta. (BRASIL, 2020a, p. 11).

Por seu turno, a Lei nº 13.971, de 27 de dezembro de 2019, que instituiu o Plano Plurianual para o período de 2020/2023, delega aos órgãos e entidades da APF direta, autárquica e fundacional, a prerrogativa de elaborar e atualizar, os seus Planos

Estratégicos Institucionais (PEI), recomendando que sejam estruturados observando as diretrizes do PPA 2020-2023, e dos demais dispositivos de planejamento governamental. Lembro que, em conformidade com o Art. 1º da referida Lei, o PPA vigente foi regulamentado, "em cumprimento ao disposto no § 1º do art. 165 da Constituição" (BRASIL, 2020a).

O Art. 2º da Lei do PPA define a terminologia dos indicadores a serem observados, por ocasião de sua elaboração, conforme discriminados no Quadro 16.

Quadro 16 – Indicadores e descritores do PPA 2020-2023

Lei nº 13.971, de 27 de dezembro de 2019 Institui o Plano Plurianual (PPA) para o período de 2020/2023		
Inciso	Indicador	Descrição
I	Objetivo	Declaração de resultado a ser alcançado que expressa, em seu conteúdo, o que deve ser feito para a transformação de determinada realidade.
II	Meta	Declaração de resultado a ser alcançado, de natureza quantitativa ou qualitativa, que contribui para o alcance do objetivo.
III	Indicador	Instrumento gerencial que permite a mensuração de desempenho de programa em relação à meta declarada.
IV	Regionalização	Conjunto de informações, no âmbito das metas do PPA 2020-2023, com vistas a compatibilizar os recursos públicos disponíveis com o atendimento de necessidades da sociedade no território nacional e a possibilitar a avaliação regional da execução do gasto público.
V	Política Pública	Conjunto de iniciativas governamentais organizadas em função de necessidades socioeconômicas, que contém instrumentos, finalidades e fontes de financiamento.
VI	Programa	Conjunto de políticas públicas financiadas por ações orçamentárias e não orçamentárias.
VII	Planejamento Governamental	Sistemática de orientação de escolha de políticas públicas e de definição de prioridades, a partir de estudos prospectivos e diagnósticos, com o propósito de diminuir as desigualdades, melhorar a alocação de recursos e aprimorar o ambiente econômico e social.
VIII	Plano Plurianual da União	Instrumento de planejamento governamental de médio prazo, que define diretrizes, objetivos e metas, com propósito de viabilizar a implementação dos programas.
IX		Instrumentos de comunicação à sociedade das ações governamentais, observados a estratégia nacional de

	Planos nacionais, setoriais e regionais	desenvolvimento econômico e social, o PPA 2020-2023 e as diretrizes das políticas nacionais.
X	Política nacional	Conjunto de diretrizes, princípios e instrumentos destinados a orientar a atuação de agentes públicos no atendimento às demandas da sociedade, cuja operacionalização será detalhada em planos nacionais, setoriais e regionais, com escopo e prazo definidos.
XI	Diretriz	Declaração ou conjunto de declarações que orientam os programas abrangidos no PPA 2020-2023, com fundamento nas demandas da população.
XII	Programa finalístico	Conjunto de ações orçamentárias e não orçamentárias, suficientes para enfrentar problema da sociedade, conforme objetivo e meta.
XIII	Unidade responsável	Órgão ou entidade da administração pública federal direta ou indireta, responsável pela gestão de programa finalístico.
XIV	Valor global do programa	Estimativa dos recursos orçamentários e não orçamentários, segregados nas esferas fiscal, da seguridade social e de investimento das empresas estatais, com as respectivas categorias econômicas e indicação das fontes de financiamento.
XV	Programa de gestão	Conjunto de ações orçamentárias e não orçamentárias, que não são passíveis de associação aos programas finalísticos, relacionadas à gestão da atuação governamental ou à manutenção da capacidade produtiva das empresas estatais.
XVI	Subsídios	Benefícios de natureza financeira, tributária e creditícia de que trata o § 6º do art. 165 da Constituição.
XVII	Gastos diretos	Recursos utilizados na consecução de políticas públicas, executadas de forma direta ou descentralizada, que não se caracterizam como subsídios, nos termos do disposto no inciso XVI.
XVIII	Governança	Conjunto de mecanismos de liderança, estratégia e controle utilizados para avaliar, direcionar e monitorar a gestão pública, com vistas à consecução de políticas públicas e à prestação de serviços de interesse da sociedade.
XIX	Investimento plurianual prioritário	Investimento selecionado que impacta programa finalístico em mais de um exercício financeiro.
XX	Investimento plurianual de empresa estatal não dependente	Investimento que se enquadra nas hipóteses previstas no PPA 2020-2023 e abrange empresa em que a União, direta ou indiretamente, detenha a maioria do capital social com direito a voto, cujas programações não constem do Orçamento Fiscal ou da Seguridade Social.

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Brasil (2019b).

Percebe-se o quanto o PPA é estratégico para o planejamento governamental, "expressando as diretrizes, objetivos e metas do governo para período de 4 anos, de forma regionalizada" (Brasil, 2020c, p. 12), e a sua peculiaridade de ser estruturado em programas, aliada à característica de vinculação entre a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA), é fator decisivo para o fortalecimento da governança pública.

A política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional é a matéria do Decreto nº 9.203, de 22 de novembro de 2017, que assim estabelece, no âmbito da Administração Pública Federal, em seu Art. 2º: para os efeitos do disposto neste Decreto, considera-se: I - governança pública - conjunto de mecanismos de liderança, estratégia e controle postos em prática para avaliar, direcionar e monitorar a gestão, com vistas à condução de políticas públicas e à prestação de serviços de interesse da sociedade; II - valor público - produtos e resultados gerados, preservados ou entregues pelas atividades de uma organização que representem respostas efetivas e úteis às necessidades ou às demandas de interesse público e modifiquem aspectos do conjunto da sociedade ou de alguns grupos específicos reconhecidos como destinatários legítimos de bens e serviços públicos; III - alta administração - Ministros de Estado, ocupantes de cargos de natureza especial, ocupantes de cargo de nível 6 do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e presidentes e diretores de autarquias, inclusive as especiais, e de fundações públicas ou autoridades de hierarquia equivalente; e IV - gestão de riscos - processo de natureza permanente, estabelecido, direcionado e monitorado pela alta administração, que contempla as atividades de identificar, avaliar e gerenciar potenciais eventos que possam afetar a organização, destinado a fornecer segurança razoável quanto à realização de seus objetivos. (Brasil, 2017a).

Em conformidade com o Art. 3º, os princípios da governança pública são: I – capacidade de resposta; II – integridade; III – confiabilidade; IV – melhoria regulatória; V – prestação de contas e responsabilidade e VI – transparência, sendo que as diretrizes da governança pública, são definidas pelos Incisos do Art. 4º, conforme Brasil (2017a), a saber:

I - direcionar ações para a busca de resultados para a sociedade, encontrando soluções tempestivas e inovadoras para lidar com a limitação de recursos e com as mudanças de prioridades;

II - promover a simplificação administrativa, a modernização da gestão pública e a integração dos serviços públicos, especialmente aqueles prestados por meio eletrônico;

III - monitorar o desempenho e avaliar a concepção, a implementação e os resultados das políticas e das ações prioritárias para assegurar que as diretrizes estratégicas sejam observadas;

IV - articular instituições e coordenar processos para melhorar a integração entre os diferentes níveis e esferas do setor público, com vistas a gerar, preservar e entregar valor público;

V - fazer incorporar padrões elevados de conduta pela alta administração para orientar o comportamento dos agentes públicos, em consonância com as funções e as atribuições de seus órgãos e de suas entidades;

VI - implementar controles internos fundamentados na gestão de risco, que privilegiará ações estratégicas de prevenção antes de processos sancionadores;

VII - avaliar as propostas de criação, expansão ou aperfeiçoamento de políticas públicas e de concessão de incentivos fiscais e aferir, sempre que possível, seus custos e benefícios;

VIII - manter processo decisório orientado pelas evidências, pela conformidade legal, pela qualidade regulatória, pela desburocratização e pelo apoio à participação da sociedade;

IX - editar e revisar atos normativos, pautando-se pelas boas práticas regulatórias e pela legitimidade, estabilidade e coerência do ordenamento jurídico e realizando consultas públicas sempre que conveniente;

X - definir formalmente as funções, as competências e as responsabilidades das estruturas e dos arranjos institucionais; e

XI - promover a comunicação aberta, voluntária e transparente das atividades e dos resultados da organização, de maneira a fortalecer o acesso público à informação.

O Decreto nº 9.203, de 22 de novembro de 2017, não só define o que considera 'gestão de risco' (Inciso IV do Art. 2º), como determina em seu Art. 17 que,

A alta administração das organizações da administração pública federal direta, autárquica e fundacional deverá estabelecer, manter, monitorar e aprimorar sistema de gestão de riscos e controles internos com vistas à identificação, à avaliação, ao tratamento, ao monitoramento e à análise crítica de riscos que possam impactar a implementação da estratégia e a consecução dos objetivos da organização no cumprimento da sua missão institucional, observados os seguintes princípios: I - implementação e aplicação de forma sistemática, estruturada, oportuna e documentada, subordinada ao interesse público; II - integração da gestão de riscos ao processo de planejamento estratégico e aos seus desdobramentos, às atividades, aos processos de trabalho e aos projetos em todos os níveis da organização, relevantes para a execução da estratégia e o alcance dos objetivos institucionais; III - estabelecimento de controles internos proporcionais aos riscos, de maneira a considerar suas causas, fontes, consequências e impactos, observada a relação custo-benefício; e IV - utilização dos resultados da gestão de riscos para apoio à melhoria contínua do desempenho e dos processos de gerenciamento de risco, controle e governança. (Brasil, 2017a).

A inclusão da gestão de riscos, no planejamento institucional, é uma inovação e um avanço importante nas práticas de planejamento institucionais, visto fornecer subsídios, estabelecer um protocolo de ações, definir uma estrutura governamental de apoio às organizações da administração pública federal; em conformidade com o Art. 7º do Decreto em análise, foi instituído o Comitê Interministerial de Governança (CIG), cuja composição é definida pelo Art. 8º, sendo suas competências determinadas pelo Art 9º da referida normativa legal, conforme Brasil (2017a).

O Decreto n.º 9.739, de 28 de março de 2019, que estabelece medidas de eficiência organizacional para o aprimoramento dos órgãos e entidades da APF, e integra o Quadro 15, define regras em relação aos concursos públicos e ao SIORG, delegando ao Ministério da Economia, a responsabilidade de conduzir e gerenciar as práticas direcionadas à organização e inovação institucionais, de forma a criar o trânsito de informações entre as estruturas do SIORG e as demais composições organizacionais subsidiárias aos processos de decisão das atividades governamentais.

Além disso, visa gerar e difundir tecnologias e instrumentos metodológicos destinados ao planejamento e coordenar o processo de organização e inovação institucional. Este guia foi elaborado no contexto das competências delegadas ao órgão central do SIORG, entendendo que a gestão estratégica é parte dos esforços de modernização organizacional para introduzir inovações na gestão orientadas a resultados nos órgãos e entidades da APF. (Brasil, 2020a, p. 12)

O Guia Técnico recomenda a observância de seis diretrizes, por ocasião do planejamento estratégico, a saber: a) alinhamento estratégico; b) gestão integrada da cadeia de valor; c) otimização de estruturas e fortalecimento das Unidades de Gestão Estratégica (UGE); d) orientação para resultados e ênfase na entrega, e, por fim, e) fortalecimento da governança.

Por outro lado, a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), publicou no ano de 2021, o "Guia Referencial para a Construção e Análise de Indicadores", de autoria de Leandro Oliveira Bahia, que afirma que 'indicadores bem construídos' favorecem a transparência e *accountability*, pois a coleta e análise dos dados necessitam dos indicadores para que seja viável a mensuração dos rumos da política pública.

É por meio dos indicadores que poderemos alinhar os esforços de planejamento do Governo Federal: a Estratégica Federal de Desenvolvimento, instituída pelo Decreto nº 10.531, de 26 de outubro de 2020, o PPA e os Planejamentos Estratégicos Institucionais dos órgãos da administração pública federal direta e indireta. (Bahia, 2021, p. 6)

Bahia aborda os indicadores, sob os seguintes aspectos: a) alinhamento conceitual; b) finalidade; c) benefícios; d) sistema de medição de desempenho; e) atributos dos indicadores; f) tipos de indicadores. Em relação aos processos, o autor observa, para a construção dos indicadores, os seguintes critérios: a) etapas; b) documentação; c) erros comuns; d) limitações e riscos. O autor faz algumas recomendações acerca da comunicação dos resultados e, por fim, destaca a importância da representação visual, recomendando observar os seguintes passos: a) *storytelling* (contar uma história com início, meio e fim); b) *data storytelling* (elaborar, na construção dos indicadores, um processo com uma sequência lógica e evolutiva); c) visual; d) realçar o que é importante; e) eliminar as distrações.

Para Sant'Ana et al (2017, p. 65-67), o PDI pode ser gerido à exemplo de um projeto, sugerindo o uso dos conceitos e métodos trazidos pelo PMBOK – Guia de Conhecimento em Gerenciamento de Projetos. Para tal, ressaltam os autores, são necessárias a observância de algumas condições para que o PDI venha a ter sucesso em sua elaboração, sendo condição *sine qua non* a definição de um plano de gerenciamento do projeto de PDI, fase em que são reunidos documentos institucionais relativos às ações orientadas para a definição, integração e coordenação de todos os

planos que auxiliarão a elaboração do PDI. Em seguida, dizem os mesmos autores, impõe-se a elaboração da Estrutura Analítica do Projeto (EAP) do PDI, contendo o cronograma de entrega dos componentes menores, e, a partir das metas e objetivos previstos para cada eixo estratégico do PDI, conforme a disponibilidade de recursos, as atividades específicas previstas são definidas e sequenciadas, devidamente fundamentadas em atividades como estimativas de custos e fontes de recursos, que constarão no PMBOK.

Constata-se, portanto, que a implementação da Gestão Estratégica é um processo complexo, que exige dedicação e comprometimento, dos atores envolvidos, das estruturas organizacionais e da cultura institucional, cujas problemáticas serão objeto da próxima subseção.

3.2.5 Estado da arte do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): levantamento da produção acadêmica e científica no Brasil

Esta seção, integrante da fundamentação teórica da pesquisa de Doutorado intitulada “Autoavaliação Institucional: significados e efeitos sobre as políticas educacionais da Universidade Federal da Paraíba”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, iniciado no ano de 2021, foi publicada, na forma de artigo científico, com o mesmo título, na Revista Ensaio, disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003203976>, e será transcrito *ipsis litteris*, em sua quase totalidade, conforme publicado, sendo integradas ao texto original, as Figuras 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51 e 52, decorrentes de análises processadas pelo *software* IRaMuTeq.

Através de metodologia de caráter descritivo, abordagem qualitativa e estratégia bibliográfica, realizou-se o levantamento de dissertações, teses e artigos científicos, sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), buscando responder à pergunta: Qual a produção acadêmica e científica sobre PDI, no período de 2012 a 2021, no contexto da Avaliação Institucional nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)? O objetivo foi mapear, através de consulta aos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e à base de dados da

Scientific Electronic Library Online (SciELO), tais publicações. Constatou-se uma produção acadêmica e científica muito pequena, sobre PDI, percebendo-se a carência de publicações atualizadas, utilizando múltiplas abordagens sobre o tema. (Cavalcanti; Guerra, 2024).

No ano de 2020, o Ministério da Economia (ME), publicou o 'Guia Técnico de Gestão Estratégica', que estabelece critérios para a elaboração de planejamentos estratégicos institucionais, no âmbito dos órgãos e entidades da Administração Pública Federal (APF), bem como as atribuições da Secretaria de Gestão (SEGES) do Sistema de Organização e Inovação Institucional (SIORG), estabelecendo quatro princípios de governança e gestão pública, em conformidade, segundo Brasil (2020b), com as práticas adotadas por outros países, a saber: a) reintegração; b) gestão sistêmica baseada em pessoas; c) transformação digital; e d) profissionalização.

No que se refere à gestão, o Guia estabelece que devem ser identificados os atores e as etapas, atividades e produtos. Em relação ao segundo indicador, verificam-se oito etapas: a) construção da cadeia de valor; b) análise do ambiente institucional; c) definição da missão, visão e valores; d) construção do mapa estratégico; e) construção do painel de indicadores e metas; f) construção do portfólio de projetos e entregas; g) monitoramento intensivo da estratégia; e h) monitoramento, avaliação e revisão da estratégia.

O Guia Técnico recomenda a observância de seis diretrizes, por ocasião do planejamento estratégico, a saber: a) alinhamento estratégico; b) gestão integrada da cadeia de valor; c) otimização de estruturas e fortalecimento das Unidades de Gestão Estratégica (UGE); d) orientação para resultados e ênfase na entrega, e, por fim, e) fortalecimento da governança.

Por outro lado, a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), publicou no ano de 2021, o 'Guia Referencial para a Construção e Análise de Indicadores', de autoria de Leandro Oliveira Bahia, que afirma que 'indicadores bem construídos' favorecem a transparência e *accountability*.

Bahia (2021) aborda os indicadores, sob os seguintes aspectos: a) alinhamento conceitual; b) finalidade; c) benefícios; d) sistema de medição de desempenho; e) atributos dos indicadores; f) tipos de indicadores. Em relação aos processos, o autor

observa, para a construção dos indicadores, os seguintes critérios: a) etapas; b) documentação; c) erros comuns; d) limitações e riscos.

Para Sant'Ana *et al* (2017, p. 65-67), o PDI pode ser gerido à exemplo de um projeto, sugerindo o uso dos conceitos e métodos trazidos pelo *Project Management Body of Knowledge* (PMBOK) ou Corpo de Conhecimento em Gestão de Projetos, publicado pelo PMI (2017), que consolida melhores práticas mundialmente aceitas sobre Gestão de Projetos. Para tal, ressaltam Sant'Ana *et al* (2017, p. 65-67), são necessárias a observância de algumas condições para que o PDI venha a ter sucesso em sua elaboração, sendo condição *sine qua non* a definição de um plano de gerenciamento do projeto de PDI, fase em que são reunidos documentos institucionais relativos às ações orientadas para a definição, integração e coordenação de todos os planos que auxiliarão a elaboração do PDI. Em seguida, dizem os mesmos autores, impõe-se a elaboração da Estrutura Analítica do Projeto (EAP) do PDI, contendo o cronograma de entrega dos componentes menores, e, a partir das metas e dos objetivos previstos para cada eixo estratégico do PDI, conforme a disponibilidade de recursos, as atividades específicas previstas serão definidas e sequenciadas, devidamente fundamentadas em atividades como estimativas de custos e de fontes de recursos, que constarão no PMBOK.

Com o objetivo de mapear as problemáticas relacionadas à produção acadêmica e científica, sobre o PDI, no período de 2012 a 2021, no âmbito da Avaliação Institucional Externa nas IFES, utilizou-se uma metodologia de caráter descritivo, abordagem qualitativa e estratégia bibliográfica, viabilizada através de consulta aos bancos de dados da CAPES, do Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e à base de dados da *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO).

A consulta à base de dados da SciELO foi feita utilizando-se, como termo de busca, a sigla PDI, no período de 2012 a 2021, relacionando-o à avaliação institucional nas IFES. Foi elaborado um Quadro, contendo a esquematização dos artigos científicos localizados, no qual constam: autor (es), ano de publicação, título, objetivo geral e/ou problemática e palavras-chaves.

Para a consulta ao banco de dados da CAPES, utilizou-se, como termo de busca, a sigla PDI, no período que vai do ano de 2012 a 2021, aplicando-se os seguintes filtros: 1) **tipo** - dissertações de Mestrado Acadêmico e Mestrado

Profissional; teses de Doutorado Acadêmico e Doutorado Profissional; 2) **grande área de conhecimento**: Ciências Humanas; 3) **área de conhecimento**: Educação; 4) **área avaliação**: Educação; 5) **área(s) de concentração**: Educação; Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior; e Gestão e Avaliação da Educação Pública; 6) **nome(s) do(s) Programa(s)**: Educação; Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior; e Gestão e Avaliação da Educação Pública. Tal consulta foi repetida três vezes, com o intuito de verificar a veracidade e a possibilidade de se replicar tal busca, obtendo-se os mesmos dados em todas elas.

Na consulta ao Banco de dados da BDTB, utilizou-se, como termo de busca, a sigla PDI, aplicando-se os seguintes filtros, na busca refinada: 1) **termo de busca refinada** – “PDI, Avaliação Institucional, IFES”; 2) **opção de busca** – todos os campos; 3) **ano de defesa** – 2012 a 2021. Novamente, a consulta foi repetida três vezes, com o intuito de verificar a veracidade e a possibilidade de ser replicada, obtendo-se os mesmos dados em todas elas.

O levantamento das referências foi levado a termo buscando-se o nome do autor, título, problema/problemática da pesquisa e palavras-chave, porém, quando o problema/problemática da pesquisa era muito extenso ou não foi identificado como pergunta, optou-se por explicitar o objetivo geral. Quando não se localizou essas informações em tais plataformas, buscou-se pelo autor e pelo título, no Google. Em seguida, realizou-se análise detalhada das referências localizadas nas plataformas CAPES e BDTD, com a leitura do resumo e, quando necessário, procedeu-se à leitura do capítulo que tratava do assunto “PDI”, para constatar se a abordagem havia sido realizada no âmbito da avaliação institucional externa, nas IFES. Após concluída esta etapa, os dados foram tabulados em quadros específicos.

A consulta à base de dados da SciELO foi realizada no link <https://www.scielo.br/>, a partir do termo de busca “PDI”, selecionando-se os seguintes filtros: a) **Coleções**: Brasil; b) **Periódicos**: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação e Avaliação: Revista Brasileira de Avaliação da Educação Superior (Campinas); c) **Idioma**: Português; d) **Ano de publicação**: período de 10 anos, compreendido entre 2012 a 2021; e) **SciELO Área(s) Temática(s)**: Ciências Humanas. Segue o Quadro 17, contendo a esquematização dos artigos científicos localizados, no qual constam: autor (es), ano de publicação, título, objetivo geral e/ou problemática, palavras-chaves e tipo de abordagem, que forneceram subsídios para

elaboração do "Corpus textual 3 – PDI SciELO" no qual foram utilizados segmentos de textos referentes ao objetivo geral, palavras-chaves e tipo de abordagem.

Quadro 17 – Artigos científicos sobre o tema “PDI” localizados na base de dados SciELO

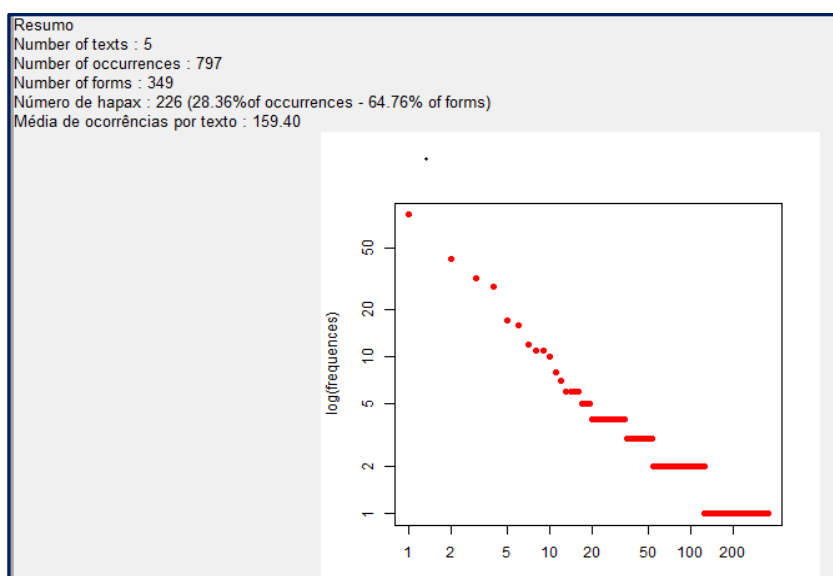
Autor	Título
	Problema/problemática da pesquisa ou objetivo geral
	Palavras-chave
	Tipo de abordagem
MIZAEL <i>et al</i> (2013)	Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional das universidades federais do Consórcio Sul-Sudeste de Minas Gerais.
	Avaliar o PDI com base nos estudos de Segenreich (2005).
	Educação Superior; Avaliação Institucional; Plano de Desenvolvimento Institucional; Políticas Institucionais; Planejamento; SINAES; PDI; Universidade.
	Abordagem qualitativa, do tipo análise documental.
PINTO, MELLO E, MELO (2016)	Meta-avaliação: uma década do Processo de Avaliação Institucional do SINAES.
	Descrever e analisar a experiência de organização do PDI em uma universidade consolidada do Rio de Janeiro, em 2002.
	Meta-avaliação; Processo de avaliação institucional; Dimensões institucionais.
	Abordagem qualitativa; pesquisa teórica, do tipo exploratória e descritiva, utilizando-se de estratégia bibliográfico-documental.
NUNES, DUARTE e PEREIRA (2017)	Planejamento e avaliação institucional: um indicador do instrumento de avaliação do SINAES.
	Demonstrar a evolução da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e a busca pela melhoria da qualidade.
	Avaliação externa; Avaliação interna; SINAES.
	Abordagem qualitativa, utilizando-se de estratégia bibliográfico-documental.
GRIBOSKI, PEIXOTO e HORA (2018)	Avaliação externa, autoavaliação e o PDI.
	Discutir o significado da institucionalização do instrumento de avaliação institucional externa implantado pelo SINAES, em 2014; e o segundo objetivo é analisar, na perspectiva do instrumento em vigor, os efeitos produzidos para avaliação pelos indicadores de qualidade criados em 2008.
	Avaliação da educação superior; SINAES; Autoavaliação; Plano de Desenvolvimento Institucional.
	Abordagem qualitativa; pesquisa descritiva, do tipo documental.
LIMA <i>et al</i> (2020)	Estratégia ou Legitimidade? Análise do papel dos Planos de Desenvolvimento Institucional nas Universidades Brasileiras.
	Analisar se os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) são documentos estratégicos ou simplesmente uma resposta à busca de legitimidade diante de pressões regulatórias.

Isomorfismo; Visão Baseada em Recursos; Estratégia; Universidades.
Abordagem qualitativa, com estratégia documental, utilizando análise de conteúdo.

Fonte: Elaboração nossa, 2022.

Após o processamento dos dados do "Corpus textual 3 – PDI SciELO", composto pelos Resumos das referências bibliográficas, contidas no Quadro 21, o IRaMuTeq apresentou esquematização das estatísticas textuais, conforme demonstrado na Figura 28.

Figura 28 – Estatísticas textuais do "Corpus textual 3 – PDI SciELO "

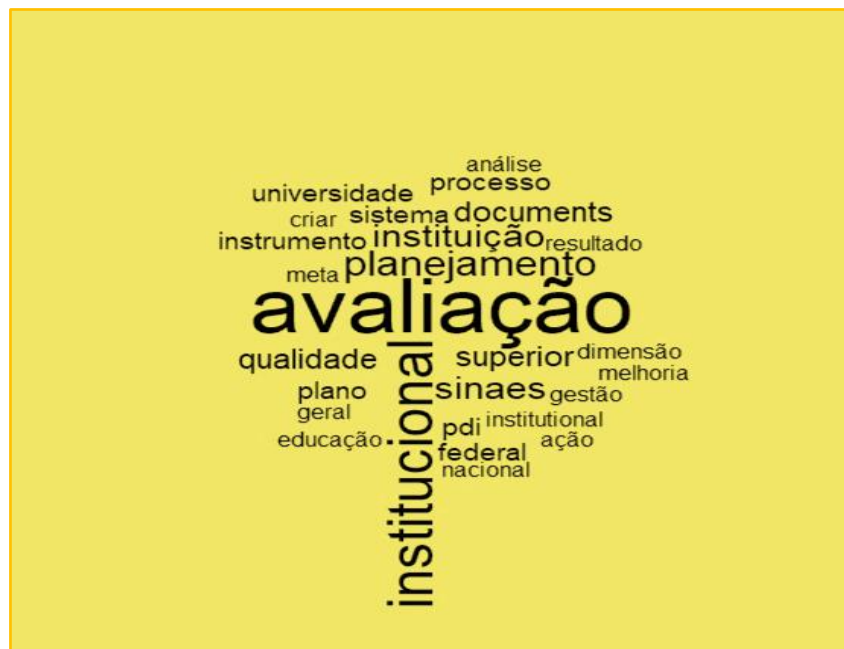


Fonte: Obtido do "Corpus textual 3 – PDI SciELO " a partir do processamento de dados pelo *software* IRaMuTeq.

O *software* processou 05 textos, detectando 797 ocorrências – palavras – localizando 349 formas diferentes, constatando a ocorrência de 226 hápax, representando 28,36% das ocorrências, (correspondentes à palavras), e 64,75%, referentes às formas (adjetivo, advérbio, artigo, conjunção, interjeição, numeral, preposição, pronome, substantivo e verbo). Foram retirados os hápax e as ocorrências e/ou formas suplementares que ocorreram duas vezes, bem como palavras relativas à formas – principalmente, artigos, pronomes e numerais – e outras, que não eram cabíveis no contexto da matéria em análise. Não foi possível ao IRaMuTeq proceder à análise pelo Método de Reinert, pois o *software*, por vezes, apresenta

intercorrências, dependendo do tamanho do texto analisado. Dando continuidade, após o processamento dos dados do "Corpus textual 3 – PDI SciELO", o IRaMuTeq apresentou a nuvem de palavras objeto da Figura 29.

Figura 29 – Nuvem de palavras do "Corpus textual 3 – PDI SciELO "



Fonte: Obtido do "Corpus textual 3 – PDI SciELO " a partir do processamento de dados pelo software IRaMuTeq.

A produção de artigos científicos está muito aquém do que se esperava, constatando-se que apenas cinco publicações, escritas nos anos de 2013, 2016, 2017, 2018 e 2020, se enquadraram nos termos propostos pelo estudo, e, apesar dos pontos de vistas serem considerados oportunos, percebeu-se a inexistência de estudos contextualizando o PDI com as novas legislações, criadas a partir do ano de 2017, todas, com impactos consideráveis na forma de elaboração dos PDIs nas IFES, a saber: 1) Decreto nº 9.235/2017; 2) Decreto nº 9.203/2018; 3) Decreto nº 9.739/2019; 4) Lei nº 13.844/2019 e 5) Decreto nº 9.745/2019. Faz-se urgente que esse tema seja objeto de pesquisa, visto as múltiplas possibilidades de abordagem que se fazem possíveis, que transitam por diversos campos desde as discussões sobre o viés regulatório, passando pela qualidade da gestão institucional e de riscos, no âmbito das IFES.

Observou-se que 100% das publicações utilizaram abordagem qualitativa, com estratégia documental, caracterizando-se como pesquisa do tipo descritiva. Mais do

que explicações, ficam algumas perguntas: por que a temática PDI é tão pouco explorada? Quais as causas dessa produção científica pouco significativa? O que está por trás desses dados ?

A consulta aos bancos de dados da CAPES utilizou como termo de busca geral a sigla PDI, aplicando-se como termo de busca na pesquisa refinada, a expressão “PDI, avaliação institucional externa IFES”, nos seguintes filtros: 1) **tipo** - dissertações de Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional; teses de Doutorado Acadêmico e Doutorado Profissional; 2) **ano(s)**: 2012 a 2021; 3) **grande área de conhecimento**: Ciências Humanas; 4) **área de conhecimento**: Educação; 5) **área avaliação**: Educação; 6) **área(s) de concentração**: Educação; Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior; Gestão e Avaliação da Educação Pública; 7) **nome(s) do(s) Programa(s)**: Educação; Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior e Gestão e Avaliação da Educação Pública. Segue a esquematização do quantitativo da produção acadêmica, pesquisado na base de dados da CAPES, através do link <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> no Quadro 18, conforme os filtros referidos, utilizados no refinamento da busca, bem como o quantitativo de referências mantidas e das que foram descartadas.

Quadro 18 – Quantitativo de Dissertações e de Teses, sobre o tema “PDI e avaliação institucional externa IFES” conforme dados obtidos em consulta à base de dados da CAPES, no período de 2012 a 2021

	Dissertações Mestrado Acadêmico	Dissertações Mestrado Profissional	Teses Doutorado Acadêmico	Teses Doutorado Profissional	Total	Referências Descartadas	Referências Mantidas
Ano	28	5	12	0	45	34	11
2012	0	0	0	0	0	0	0
2013	4	1	1	0	6	6	0
2014	0	0	0	0	0	0	0
2015	3	0	0	0	3	1	2
2016	5	0	2	0	7	5	2
2017	10	2	3	0	15	10	5
2018	5	2	5	0	12	11	1
2019	0	0	0	0	0	0	0
2020	1	0	1	0	2	1	1
2021	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaboração nossa, 2022.

Tal esquematização resultou da leitura dos resumos do total das referências selecionadas, e, quando se fez necessário, examinou-se minuciosamente o capítulo que tratava do assunto “PDI”, para constatar sua relevância e adequação à temática objeto desta pesquisa, de forma que 34 referências foram descartadas, por não se aplicarem ao objeto da pesquisa ou porque a referência não foi localizada – aparecendo na busca do Banco de dados da CAPES, a mensagem “Você tentou acessar uma informação que não existe” – ou porque a sigla “PDI” aparecia como documento institucional brevemente referenciado ou examinado e, ainda, quando a sigla “PDI” foi citada para se referir à “Plano de Desenvolvimento Individual”.

Verificou-se um percentual muito alto – de 75,56% das referências constantes no Banco de Teses e Dissertações da CAPES – que não se enquadrou nos critérios desta investigação, motivo pelo qual foram descartadas, de forma que, no Quadro 19, seguem os 24,44% das referências que se adequaram e/ou que foram consideradas cabíveis aos fins propostos por este estudo, contendo nome do(a) autor(a), ano de publicação, título, problema/problemática ou objetivo geral, palavras-chave, tipo de abordagem e área de concentração, que forneceram subsídios para elaboração do “Corpus textual 4 – PDI CAPES” no qual foram utilizados segmentos de textos referentes ao objetivo geral, palavras-chaves, tipo de abordagem e área de concentração.

Quadro 19 – Dissertações e Teses sobre o tema “PDI e avaliação institucional externa IFES”, em consulta à base de dados da CAPES, no período de 2012 a 2021

Autor	Título
	Problema/problemática da pesquisa ou objetivo geral
	Palavras-chave
	Tipo de abordagem
	Área de concentração
MENDES (2015)	A expansão da Unesp face à reforma do aparelho de Estado.
	Busca-se, a partir das análises do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Caderno de Estudos de Expansão de Graduação e dos dados contidos nos Anuários Estatísticos UNESP, compreender como se deu a expansão da universidade e quais as relações entre o processo de expansão da UNESP e a Reforma do Aparelho de Estado realizada nos anos 1990.
	Universidade Estadual Paulista; Expansão do ensino superior; Reforma do Estado; Trabalho docente.

	Abordagem qualitativa, com estratégia documental.
	Área de concentração: Educação .
SABOIA	O Reuni na Ufam: repercussões na gestão pedagógica.
(2015)	Analisar as repercussões do Reuni na Ufam, na perspectiva da Gestão Pedagógica frente a implementação do PPI, PDI e as diretrizes estabelecidas na CPA.
	Educação Superior; REUNI; Gestão pedagógica.
	Abordagem qualitativa por meio de pesquisa empírica.
	Área de concentração: Educação.
FREITAS	Inclusão educacional e o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU): interfaces de um processo político e educacional.
(2016)	Compreender o tratamento que a inclusão educacional do público da educação especial recebe nos Planos de Desenvolvimento e Expansão (PIDEs) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
	Educação: Educação inclusiva; Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE); Universidade Federal de Uberlândia.
	Abordagem qualitativa, utilizando o método histórico-filosófico de Foucault.
	Área de concentração: Educação.
STORCK	As Humanidades em tempos de Neoliberalismo em duas Universidades Latino-Americanas.
(2016)	Como a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) localizada no Brasil, e a Pontifícia Universidade Javeriana, localizada na Colômbia, elaboraram os seus documentos institucionais (Estatuto 2014, PDI-PPI 2006/2011, no caso da Unisinos, e o Estatuto 2013, PU 2007-2016, PE 1992-2015, no caso da Javeriana.
	Instituições de Educação Superior; Companhia de Jesus; Javeriana; Unisinos; Plano de Desenvolvimento Institucional: Projeto Pedagógico Institucional.
	Abordagem qualitativa, do tipo análise documental.
	Área de concentração: Educação.
AMARAL	A gestão superior da Universidade Federal do Pará no contexto do PDI.
(2017)	Como se configura a gestão da UFPA e sua relação com o PDI.
	Gestão Universitária; PDI; Planejamento Estratégico.
	Abordagem qualitativa, com estratégia bibliográfico-documental, utilizando análise documental.
	Área de concentração: Educação.
AZEVEDO	Gestão Democrática: uma análise do Plano de Desenvolvimento Institucional e do Projeto Político Pedagógico do IFMA/Campus São Luís – Monte Castelo.
(2017)	Analisar a concepção de gestão democrática do IFMA, de acordo com as orientações contidas nos documentos oficiais, no PDI e no PPI.
	Políticas educacionais; Gestão democrática; Planejamento coletivo.

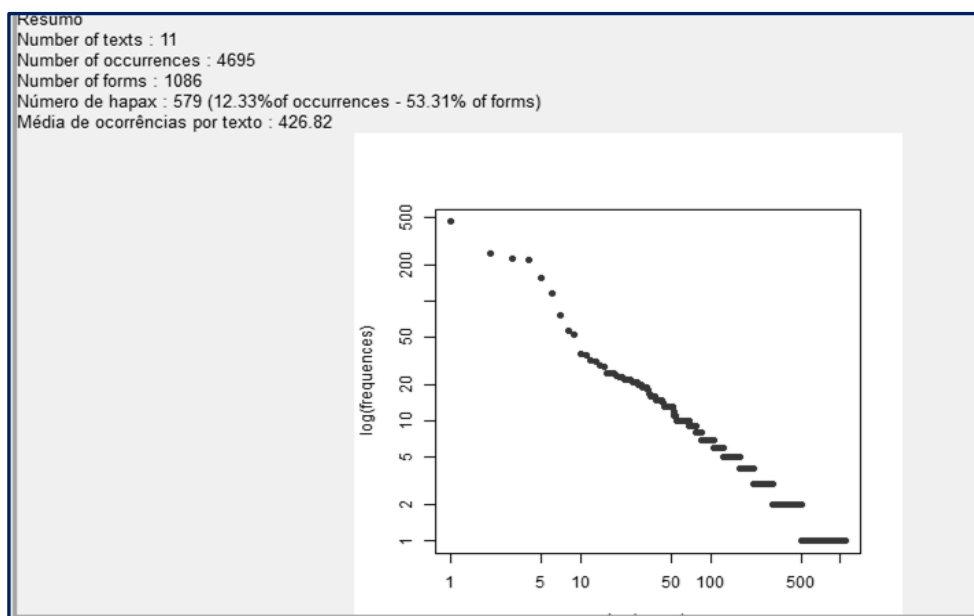
	Abordagem qualitativa, fundamentada no Materialismo dialético, tendo como estratégica a pesquisa bibliográfica. Área de concentração: Educação.
MARIN (2017)	Formação Humana na Universidade de Caxias Do Sul: convivência acadêmica em foco. Discutir o conceito de convivência acadêmica a partir dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) 2012-2016 e 2017-2021 da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Convivência acadêmica; Políticas educacionais; Formação humana; universidade comunitária. Abordagem qualitativa, utilizando o paradigma indiciário e a análise do discurso. Área de concentração: Educação.
NETO (2017)	Planejamento e Gestão Universitária na UFCG: uma análise crítica do Plano de Desenvolvimento Institucional – 2010 a 2014. Como a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) vem elaborando o seu PDI? Gestão Universitária; PDI; UFCG: Planejamento. Abordagem hermenêutica, utilizando pesquisa qualitativa e quantitativa, com estratégia bibliográfica, observação participante e análise documental. Área de concentração: Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior.
NOVO (2017)	Interdisciplinaridade na pesquisa: significações na cultura de uma Universidade Pública. Compreender as significações de interdisciplinaridade na pesquisa, construídas na cultura organizacional de uma universidade pública. Cultura organizacional: Interdisciplinaridade; Pesquisa; Pós-Graduação; Universidade. Abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Área de concentração: Educação.
COLOMBO (2018)	Educação para a sustentabilidade socioambiental: mapeando indícios de ambientalização na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Analisar se a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, através de suas ações, gestão e políticas educacionais, insere a temática ambiental em seus documentos oficiais Ambientalização Curricular; Educação ambiental; Ensino Superior; Plano de Desenvolvimento Institucional; Projeto Político-Pedagógico. Abordagem histórico-crítica, pesquisa do tipo qualitativa e quantitativa, análise documental utilizando análise de conteúdo. Área de concentração: Educação.
PHAIFFER	Os processos de gestão, planejamento e desenvolvimento de Instituições de Ensino Superior públicas e confessionais-comunitárias do Brasil: uma análise comparativa dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI)

(2020)	Analisar os modelos de planejamento e gestão das Instituições de Ensino Superior públicas e confessionais/comunitárias
	Planejamento; Instituições de Ensino Superior; Gestão; Universidades.
	Abordagem qualitativa, utilizando análise documental e entrevistas.
	Área de concentração: Educação.

Fonte: Elaboração nossa, 2022.

Após o processamento dos dados do "*Corpus* textual 4 – PDI CAPES", composto pelos Resumos das referências bibliográficas, contidas no Quadro 23, o IRaMuTeq apresentou um resumo das estatísticas textuais, conforme demonstrado na Figura 30.

Figura 30 – Estatísticas textuais do "*Corpus* textual 4 – PDI CAPES"



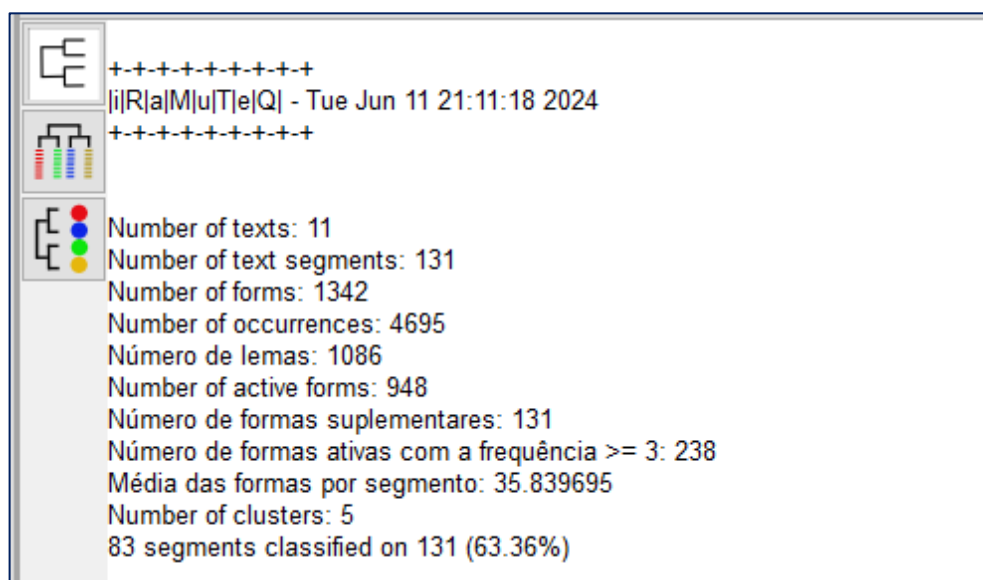
Fonte: Obtido do "*Corpus* textual 4 – PDI CAPES" a partir do processamento de dados pelo *software* IRaMuTeq.

O *software* processou 11 textos, detectando 4.695 ocorrências – palavras – localizando 1.086 formas diferentes, constatando a ocorrência de 579 hápax, representando 12,33% das ocorrências, (correspondentes à palavras), e 53,31%, referentes às formas (adjetivo, advérbio, artigo, conjunção, interjeição, numeral, preposição, pronome, substantivo e verbo). Foram retirados os hápax e as ocorrências e/ou formas suplementares que ocorreram duas vezes, bem como palavras relativas

à formas – principalmente, artigos, pronomes e numerais – e outras, que não eram cabíveis no contexto da matéria em análise.

Em seguida, o IRaMuTeq procedeu à análise pelo Método de Reinert, resultando a esquematização que segue na Figura 31.

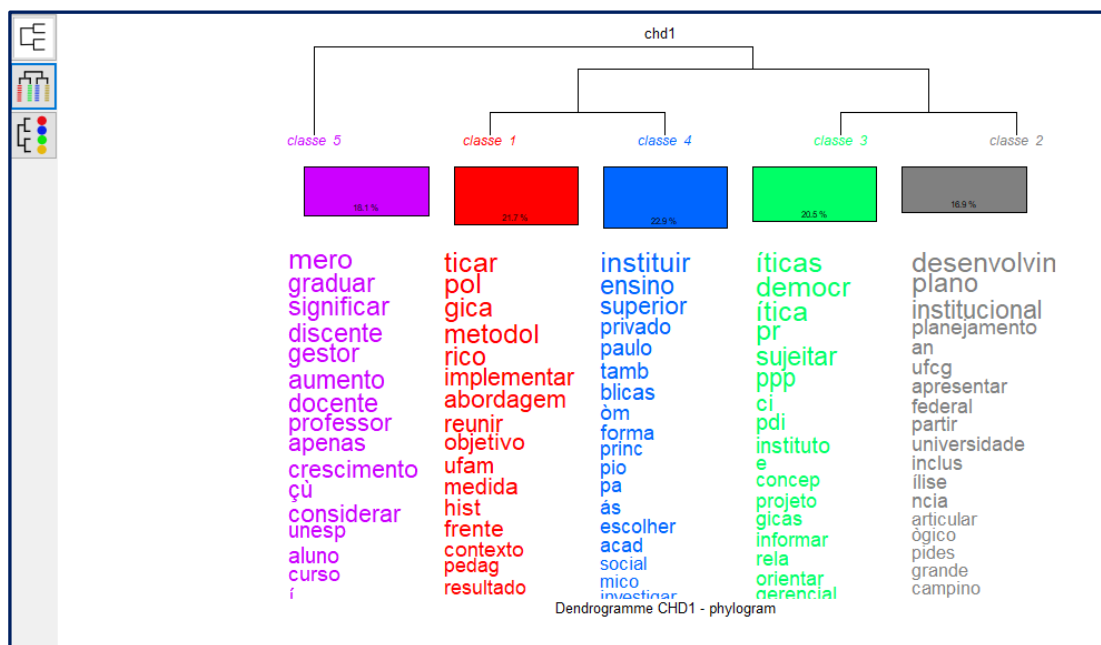
Figura 31 – Análise de Reinert do "Corpus textual 4 – PDI CAPES"



Fonte: Obtido do "Corpus textual 4 – PDI CAPES", a partir do processamento de dados pelo software IRaMuTeq.

A análise de Reinert, detectou 11 textos, 131 segmentos textuais, 1.342 formas diferentes, 4.695 ocorrências, 1.086 lemas (ou formas), 948 formas ativas, 131 formas suplementares, derivando de tal análise, o Dendograma que segue na Figura 32.

Figura 32 – Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente, "Corpus textual 4 – PDI CAPES"



Fonte: Obtido do "Corpus textual 4 – PDI CAPES", a partir do processamento de dados pelo software IRaMuTeq.

O "Corpus textual 4 – PDI CAPES" foi dividido , sendo que na 1ª partição ou iteração, originou dois *subcorpora*, separando a classe 5 (18,1%) do restante do material, quando o *corpus* 4, na 2ª partição ou iteração, originou duas partições: classes 1 (21,7%) e 4 (22,9%), e a 3ª partição, composta pelas classes 3 (20,5%) e 2 (16,9%). Aqui, a CHD termina, uma vez que as 5 classes se mostraram estáveis, isto é, formada por unidades de segmentos de texto com vocabulário semelhante. Observar que "o número de partições é igual ao número de classes menos um." (Camargo; Justo, 2018, p. 35), ressaltando-se que houve uma distribuição equilibrada no número de categorias de conteúdo.

Segue, na Figura 33, uma Nuvem de Palavras, gerada pelo IRaMuTeq, a partir do "Corpus textual 4 – PDI CAPES"

Figura 33 – Nuvem de Palavras do "Corpus textual 4 – PDI CAPES"

A plataforma de dados da BDTD é pouco funcional, de forma que as buscas, inicialmente, foram efetuadas utilizando-se filtros mais restritos ao objeto deste estudo, combinando-os, entre si, – como por exemplo, a **área**: Ciências Sociais-Educação; **assunto**: educação; políticas públicas – resultando em insucesso; experimentou-se selecionar mais de um Programa de Pós-Graduação, porém, tal opção, nas tentativas realizadas, resultou em eliminação do Programa de Pós-Graduação anteriormente selecionado, levando a crer que tal plataforma digital só permite selecionar um único programa de Pós-Graduação; após muita insistência, finalmente a busca foi bem sucedida, localizando-se 23 referências, cujo termo de busca geral foi a sigla “PDI”, aplicando-se os seguintes termos na pesquisa refinada: 1) **termos de busca refinada** – “PDI, Avaliação Institucional, IFES”; 2) **opção de busca** – todos os campos; 3) **ano de defesa** – 2012 a 2021, Segue a esquematização do quantitativo da produção acadêmica, no Quadro 20, resultante de buscas no link <https://www.bdtb.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=PDI%2C+AVALIA%C3%87%C3%83O+INSTITUCIONAL%2C+IFES&type=AllFields&filter%5B%5D=publishDate%3A%22%5B2012+TO+2021%5D%22&limit=20&sort=relevance>, contendo o quantitativo das referências mantidas e das que foram descartadas.

Quadro 20 – Quantitativo de Dissertações e de Teses, sobre o tema “PDI e avaliação institucional, IFES”, em consulta à base de dados da BDTD, no período de 2012 a 2021

	Dissertações Mestrado Acadêmico	Dissertações Mestrado Profissional	Teses Doutorado Acadêmico	Teses Doutorado Profissional	Total	Referências Descartadas	Referências Mantidas
Ano	09	13	1	0	23	19	4
2012	1	2	0	0	3	3	0
2013	0	1	0	0	1	1	0
2014	0	0	0	0	0	0	0
2015	2	0	0	0	2	1	1
2016	1	0	0	0	1	1	0
2017	2	2	0	0	4	3	1
2018	0	5	0	0	5	4	1
2019	2	3	1	0	6	5	1
2020	0	0	0	0	0	0	0
2021	1	0	0	0	1	1	0

Fonte: Elaboração nossa, 2022.

O quadro 23 resultou da leitura dos resumos do total das referências selecionadas, buscando-se a sigla PDI e o objetivo geral, visando a constatar sua relevância e adequação à temática objeto desta pesquisa, de forma que das 23 referências localizadas, 19 referências foram descartadas, por não se aplicarem ao objeto de estudo da pesquisa ou porque citavam a sigla “PDI” como documento institucional brevemente referenciado ou examinado, sendo que as referências descartadas corresponderam à 82,61%, e as mantidas, à 17,39% das referências localizadas, nos termos que orientaram a presente pesquisa.

No Quadro 21, seguem as referências que se adequaram e/ou que foram consideradas relevantes aos fins propostos por este estudo, contendo nome do(a) autor(a), ano de publicação, título, problema/problemática ou objetivo geral, palavras-chave, tipo de abordagem e área de concentração, que forneceram subsídios para elaboração do "Corpus textual 5 – PDI BDTD" no qual foram utilizados segmentos de textos referentes ao objetivo geral, palavras-chaves, tipo de abordagem e área de concentração.

Quadro 21 – Dissertações sobre o tema “PDI e avaliação institucional externa IFES” conforme dados obtidos em consulta à base de dados da BDTD, no período de 2012 a 2021

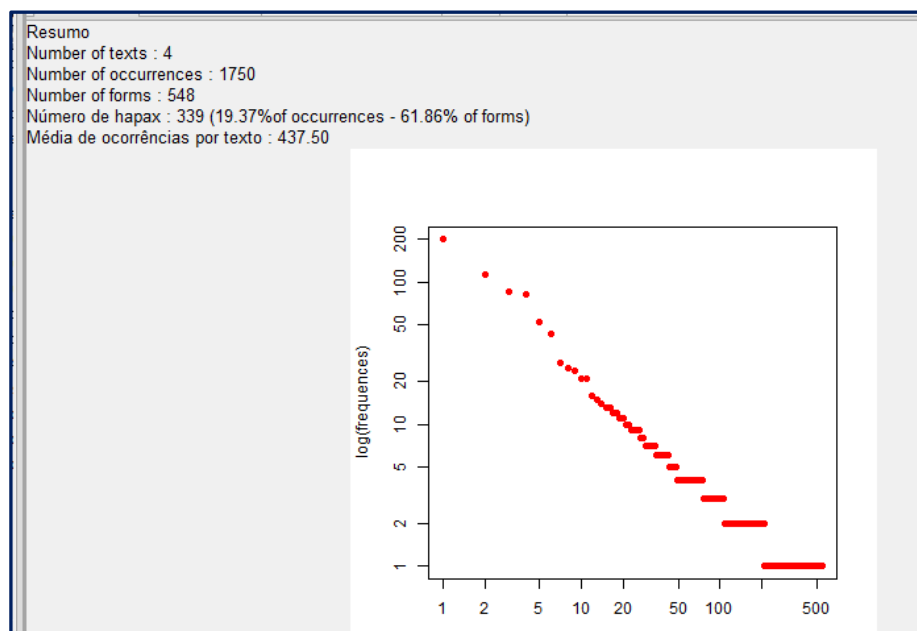
	Título Problema/problemática da pesquisa ou objetivo geral
Autor	Palavras-chave
	Tipo de abordagem
	Área de concentração
GROSCHUPF (2015)	O Orçamento Público como instrumento para o Planejamento e Desenvolvimento Institucional(PDI): um estudo multicaso nas instituições de ensino superior públicas federais do estado do Paraná
	Identificar como o orçamento é empregado pelos gestores das IFES do Estado do Paraná nas ações de planejamento e desenvolvimento institucional visando à eficácia, à efetividade e à eficiência dos serviços públicos.
	Administração Pública; Orçamento; Universidades e faculdades públicas.
	Abordagem qualitativa, pesquisa do tipo descritiva, com estratégia bibliográfico-documental, utilizando pesquisa de campo e questionário estruturado, para a coleta dos dados.
	Área de concentração: Planejamento e Governança Pública.

LEAL (2017)	Indicadores de desempenho para gestão de pessoas em Instituições Federais de Ensino.
	Analisar e propor, um modelo validado de indicadores de gestão de pessoas, com base no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM).
	Administração; Gestão de Pessoas; Indicadores de Desempenho; Universidades e Faculdades – administração de pessoal; Instituições Federais de Ensino; Método Delphi.
	Pesquisa qualitativa de caráter exploratório e descritivo.
	Área de concentração: Gestão Organizacional.
SANTOS (2018)	Gestão estratégica de pessoas no contexto universitário: uma análise do modelo proposto no Plano de Desenvolvimento Institucional / UFBA (2018-2022) e os seus impactos nas práticas de gestão de pessoas da Pró- Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas (PRODEP/UFBA).
	Analisar como as práticas de gestão de pessoas da Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas (Prodep), da UFBA, estão sendo impactadas pelo modelo de gestão estratégico proposto no PDI/UFBA (2018-2022).
	Serviço Público; Planejamento estratégico.
	Pesquisa qualitativa, do tipo análise documental, utilizando análise de conteúdo, nuvem de palavras e triangulação de dados.
	Área de concentração: Administração
SILVA (2019)	Política pública de regulação: processo de habilitação institucional de uma IFES para oferta de educação a distância.
	Analisar o processo de habilitação institucional (credenciamento e credenciamento) de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) cearense, para a oferta da modalidade de educação a distância, considerando os parâmetros de qualidade definidos pelo Ministério da Educação.
	Políticas de regulação; EaD; Parâmetros de qualidade; SINAES.
	Abordagem qualitativa, com estratégia documental e técnica de análise de conteúdo de Bardin.
	Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.

Fonte: Elaboração nossa, 2022.

Após o processamento dos dados do "*Corpus* textual 5 – PDI BDTD", composto pelos Resumos das referências bibliográficas, elencadas no Quadro 24, o IRaMuTeq apresentou as estatísticas textuais contidas na Figura 34.

Figura 34 – Estatísticas textuais do "*Corpus* textual 5 – PDI BDTD"

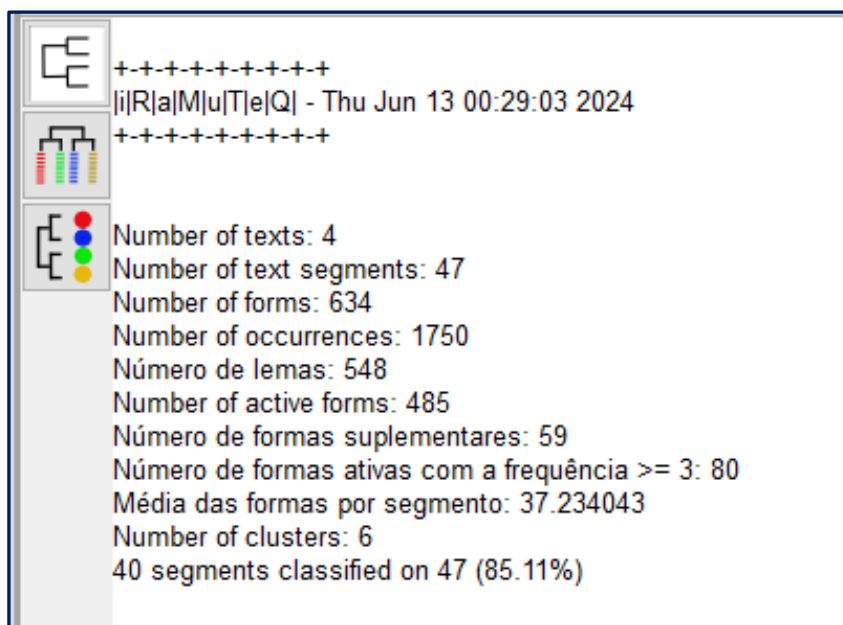


Fonte: Obtido do "Corpus textual 5 – PDI BDTD " a partir do processamento de dados pelo software IRaMuTeq.

O *software* processou 04 textos, detectando 1.750 ocorrências – palavras – localizando 548 formas diferentes, constatando a ocorrência de 339 hápax, representando 19,37% das ocorrências, (correspondentes à palavras), e 61,86%, referentes às formas (adjetivo, advérbio, artigo, conjunção, interjeição, numeral, preposição, pronome, substantivo e verbo). Foram retirados os hápax e as ocorrências e/ou formas suplementares que ocorreram duas vezes, bem como palavras relativas à formas – principalmente, artigos, pronomes e numerais – e outras, que não eram cabíveis no contexto da matéria em análise.

Em seguida, o IRaMuTeq procedeu à análise pelo Método de Reinert, resultando a esquematização que segue na Figura 35.

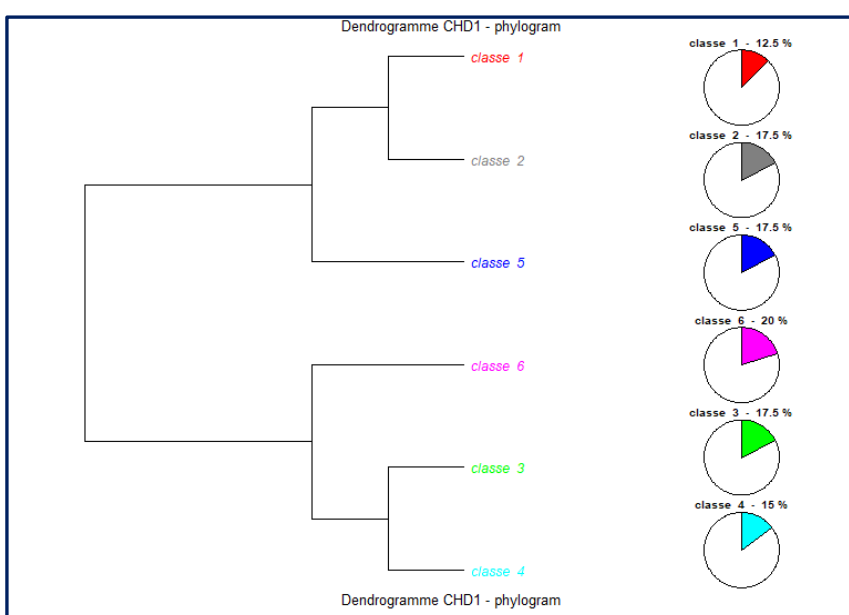
Figura 35 – Análise de Reinert do "Corpus textual 5 – PDI BDTD"



Fonte: Obtido do "Corpus textual 5 – PDI BDTD", a partir do processamento de dados pelo software IIRaMuTeq.

A análise de Reinert, detectou 04 textos, 47 segmentos textuais, 634 formas diferentes, 1.750 ocorrências, 548 lemas (ou formas), 485 formas ativas, 59 formas suplementares, derivando de tal análise, o Dendograma que segue na Figura 36.

Figura 36 – Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente, do "Corpus textual 5 – PDI BDTD"

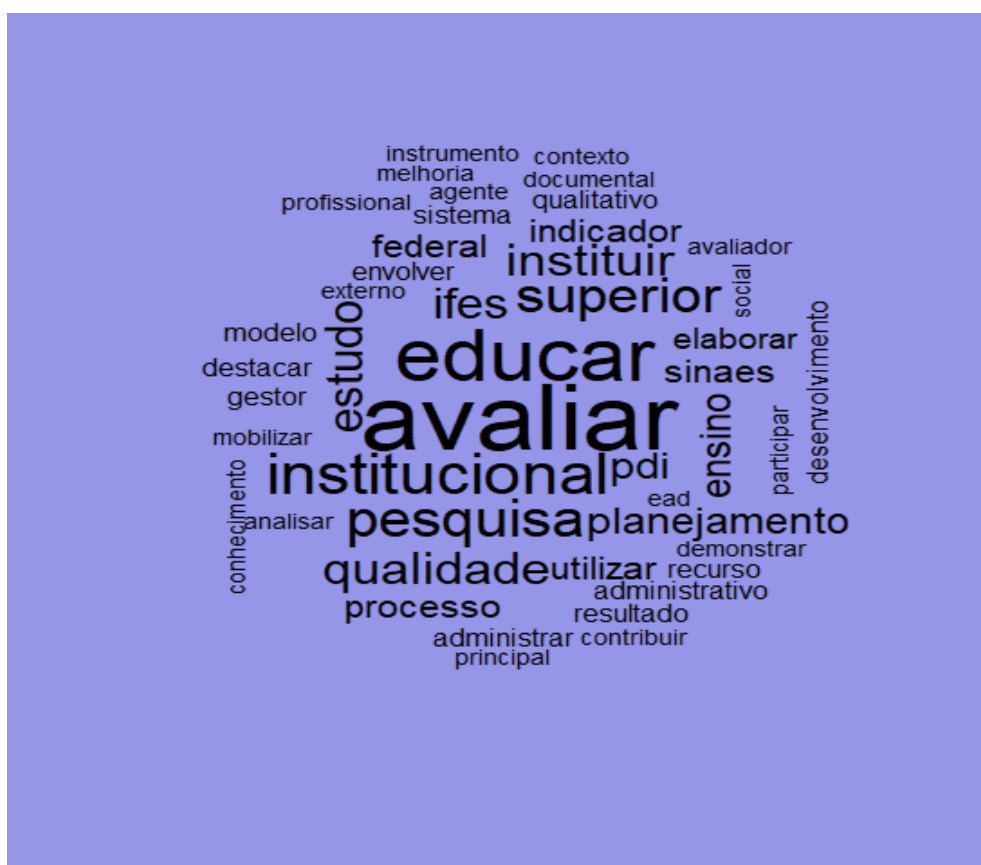


Fonte: Obtido do "Corpus textual 5 – PDI BDTD", a partir do processamento de dados pelo software IIRaMuTeq.

O "*Corpus* textual 5 – PDI BDTD" foi dividido, na 1ª partição ou iteração, em dois *subcorpora*, separando as classes 5 (20%) e 6 (20%), do restante do material, resultando, após a 2ª partição ou iteração, do *corpus* 5, as classes 3 (17,5%) e 4 (15%), e na 3ª partição, o *corpus* 5 originou duas classes: 2 (17,5%) e 1 (12,5%). Aqui, a CHD termina, uma vez que as 6 classes se mostraram estáveis, isto é, formada por unidades de segmentos de texto com vocabulário semelhante. Observar que "o número de partições é igual ao número de classes menos um." (Camargo; Justo, 2018, p. 35).

Segue, na Figura 37, uma Nuvem de Palavras, gerada pelo IRaMuTeq, a partir do "*Corpus* textual 5 – PDI BDTD"

Figura 37 – Nuvem de Palavras do "*Corpus* textual 5 – PDI BDTD"



Fonte: Obtido do "*Corpus* textual 5 – PDI BDTD " a partir do processamento de dados pelo software IRaMuTeq.

É fator de preocupação a quantidade ínfima de publicações acadêmicas sobre o tema "PDI", localizadas no BDTD, apenas quatro, todas do tipo Dissertação, que, adicionadas às onze, localizadas no Banco de Dados da CAPES, totaliza quinze

publicações no período de dez anos, de 2012 a 2021, e apenas uma tese de Doutorado, o que revela a urgência de as IFES se apropriarem desse instrumento legal de gestão institucional.

No campo das Ciências Sociais, notadamente na área de Educação, estudos ligados ao tema PDI talvez ainda não tenham recebido a atenção necessária, porque a temática não é bem acolhida, como objeto de investigações, por ser inerente à área das Ciências Aplicadas, predominantemente, à área da Administração. Há que se evoluir para a compreensão de que o PDI integra o cotidiano da vida institucional, acadêmica e administrativa das IES, e, nesta condição, carece de estudos e pesquisas que favoreçam o seu entendimento, desenvolvimento e evolução dos mecanismos que lhe são peculiares, com vistas ao aperfeiçoamento das práticas de planejamento institucional, como um todo.

O PDI é o documento institucional que fornece subsídios ao Estado, em relação ao planejamento, à criação, à manutenção e/ou a ajustes das políticas públicas destinadas ao ensino superior, apontando para a necessidade de ajustes e de integração de funcionalidades, observando aspectos relacionados, inclusive, à infraestrutura física e tecnológica, visando o atendimento às políticas de gestão, avaliação e de autoavaliação institucional.

Assim como a Avaliação – de cursos, institucional e de estudantes, criada através do SINAES – notadamente, na Grande Área de Conhecimento das Ciências Humanas e na Área de Conhecimento da Educação houve resistência ao PDI; as IFES, são um espaço de discussões, complexo, caracterizado pela universalidade e diversidade de ideologias – que permeiam as arenas políticas das IFES – agravando confrontos e disputas político-ideológicas, em detrimento de uma discussão mais centrada nos aspectos, técnico e legal, do planejamento institucional.

Acrescente-se a esse contexto, o grande desafio, então posto às IFES: planejar sem estrutura e/ou subsídios relativos à bancos de dados institucionais, visto que o planejamento organizacional estava em processo de implantação, a gestão da informação era feita de forma anacrônica e a informatização estava em seu início. Como criar uma cultura institucional de planejamento, no curtíssimo prazo? Inclusive, o Estado afirma que a aprovação do PDI não garante a sua execução, que dependerá da autorização e da liberação de recursos financeiros destinados às IFES. Ou seja,

um quadro total de incertezas, que deveria motivar pesquisas acadêmicas e científicas, ao invés de serem postergadas, sob os mais variados pretextos.

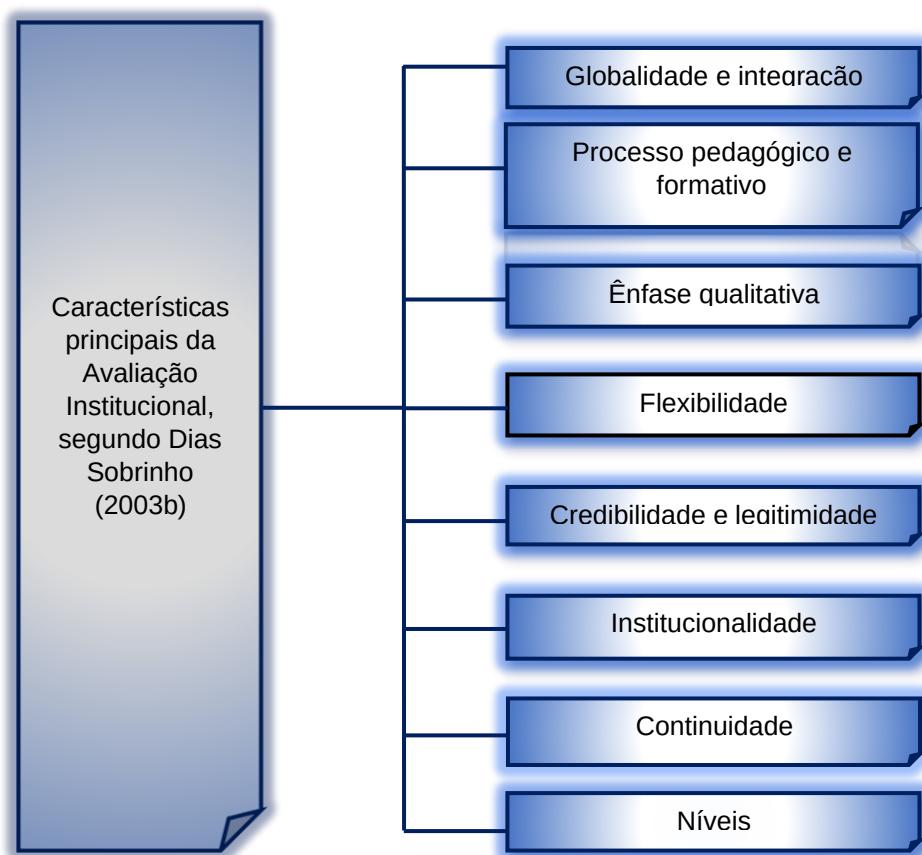
A baixa produção acadêmica constatada, leva a questões sobre as causas dessa lacuna: ausência de motivação? Resistência a cobranças por resultados? Será que o planejamento institucional está incorporado à cultura das IFES? Se não, quais os motivos? As IFES orientam sua gestão e políticas institucionais pelo PDI? Espera-se que esses e outros questionamentos sejam motivos de reflexão, discussões e futuras pesquisas, para suprir a carência de produção acadêmica sobre o tema. Neste sentido, ressalta-se a necessidade de avanços na produção acadêmica que contemplem a temática do PDI, abordando questões relacionadas ao planejamento e à gestão de riscos, no âmbito das IFES.

O capítulo que ora se encerra, foi dedicado ao resgate teórico, político e histórico, do novo campo do conhecimento, qual seja, Avaliação da Educação Superior, processo que culminou com a consolidação dessa área, como política pública, institucionalizada através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que criou o SINAES, que, como sistema de avaliação, de forma inédita, foi concebido de forma articulada, abrangendo três tipos de avaliação: avaliação de cursos, avaliação de instituições e avaliação de estudantes, por conseguinte, a Avaliação Institucional no âmbito do SINAES será o objeto do próximo capítulo desta Tese.

4 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ÂMBITO DO SINAES

A Avaliação Institucional da Educação Superior é matéria contemplada pelo Art. 3º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que determina que o seu objetivo fundamental é identificar o perfil de cada IES e o significado de sua atuação, considerados o tipo de atividades, cursos, programas, projetos e setores, no contexto das dez dimensões institucionais, elencadas nos dez Incisos do referido Artigo. Neste sentido, a avaliação deverá considerar as grandes estruturas institucionais, lançando um olhar mais atento e objetivo, sobre os sentidos da pesquisa, para a ciência e o conhecimento humano, no que diz respeito à construção da cultura e da sociedade, de forma que as características que a Avaliação Institucional precisa contemplar, seguem na Figura 38.

Figura 38 – Características principais da Avaliação Institucional, segundo Dias Sobrinho



Fonte: Elaboração própria, a partir de Dias Sobrinho (2003b, p. 41-42)

Ristoff (2024) destaca três aspectos fundamentais, em relação à definição de feita por Dias Sobrinho, de que a avaliação institucional é "um empreendimento sistemático, que busca a compreensão global da universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões" (Dias Sobrinho, 1995), explicando que, quando Dias Sobrinho se refere à avaliação institucional como um empreendimento, está implícita a complexidade do processo, que envolve, entre outros aspectos, decisão e vontade política, no seu planejamento e execução. Sobre a compreensão global, pensada por Dias Sobrinho (1995), afirma Ristoff (2024):

[...]não basta apenas reconhecer as diferentes dimensões de uma instituição; é também necessário ver até que ponto estas funções estão integradas ou organicamente articuladas entre si. Assim como não é possível conceber uma administração universitária, sem ver suas implicações sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, não é possível ver as atividades-fim da universidade, sem as suas articulações com toda a dimensão administrativa, de infraestrutura, desde a qualidade das bibliotecas, das livrarias, até as oportunidades concretas de produção e disseminação do saber e a dimensão política. (Ristoff, 2023, p. 120).

A globalidade e a integração são características inerentes às relações que se estabelecem entre a Avaliação Institucional, resultando no entendimento de como ocorrem as relações articuladas entre as diversas partes que compõem o conjunto organizacional de uma IES.

A Avaliação Institucional é, no dizer de Dias Sobrinho (2003b, p. 41), um processo pedagógico e formativo, na medida em que favorece a compreensão das dimensões existentes em uma IES, sobremaneira, o entendimento da cultura organizacional e de planejamento, a partir das falhas e ameaças detectadas, através de um julgamento meticuloso, convertendo-se em excelente fonte de dados qualitativos, que funcionará como um instrumento facilitador da sistematização desses dados, à semelhança do aprendizado que se observa no processo pedagógico, tanto no que diz respeito à produção de conhecimento coletivo, como em relação à adoção de estratégias alinhadas e adequadas, à resolução das falhas encontradas.

Dias Sobrinho (2003b), ao estabelecer as características principais do processo de Avaliação Institucional, ressaltou o protagonismo dos dados qualitativos,

recomendando que, sempre que for necessário e pertinente, deve-se adotar a abordagem quantitativa, como complemento, ressaltando-se que a abordagem qualitativa é mais adequada às reflexões acerca dos significados inerentes à produção de conhecimentos.

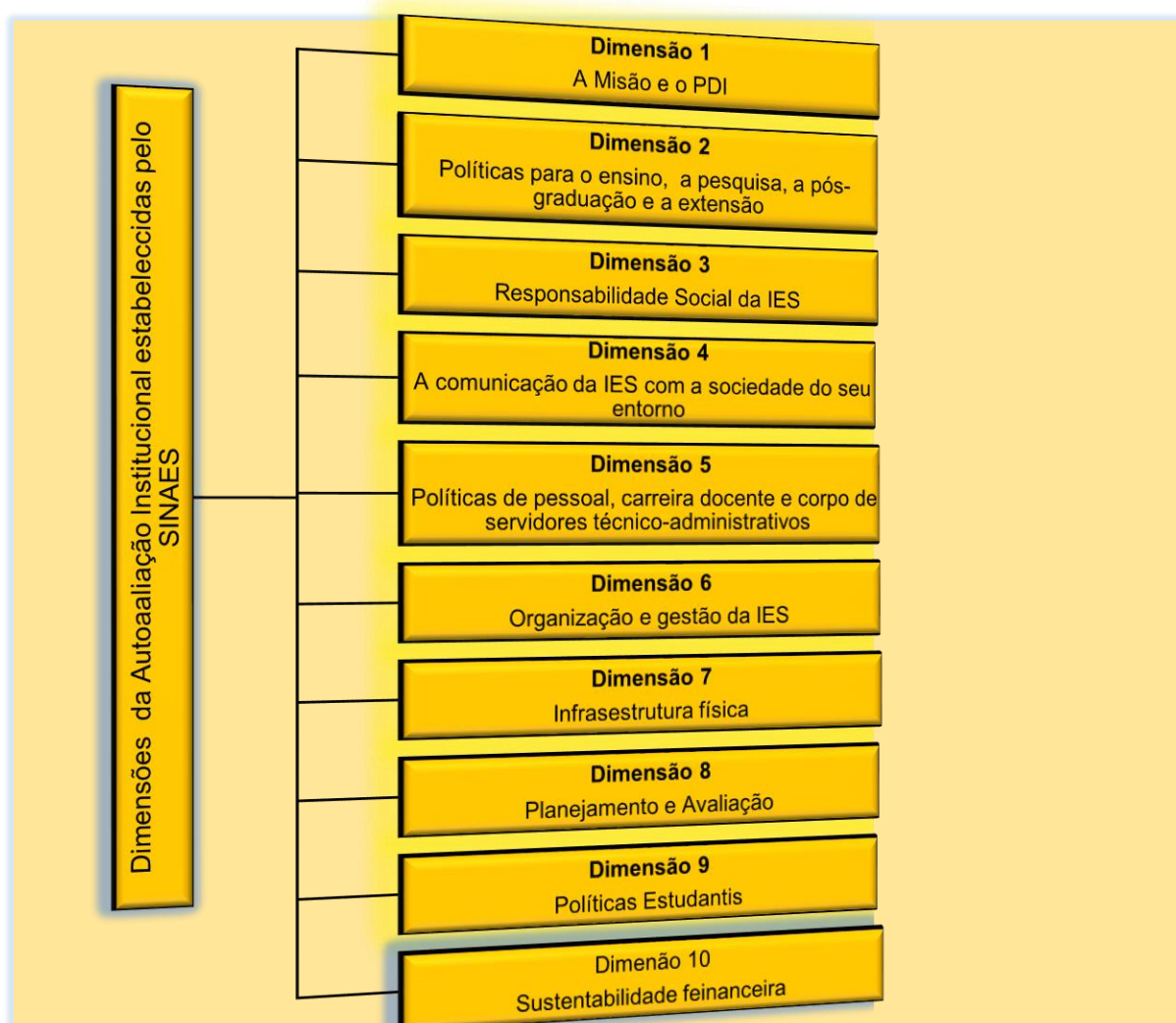
A Avaliação Institucional é dotada de flexibilidade, pois tal processo se dá através de uma dinâmica própria, analisando uma realidade complexa e diversa, cujo cenário são organizações plurais, o que requer, além de capacidades técnicas, capacidades ético-políticas institucionais. Tem caráter de "institucionalidade", afirma Dias Sobrinho (2003b, p. 42), que nada mais é do que a constatação de que é, através do processo avaliativo, que será conhecida a cultura institucional, a missão, os objetivos, as falhas e as oportunidades da IES avaliada, sendo, desta forma, uma importante fonte de dados qualitativos institucionais.

Dias Sobrinho (2003b, p. 42) refere-se ao caráter de continuidade com o qual o processo avaliativo institucional deverá se revestir, alegando que tal indicador faz da avaliação um processo contínuo, cujos dados servirão de subsídios ao conhecimento e à emissão de juízos qualificados, constituindo-se em fundamento que proporcionará reflexões acerca dos significados, finalidades e impactos sociais das atividades desenvolvidas pela IES. Indo mais além, Dias Sobrinho pensou a Avaliação Institucional em dois níveis: um interno, que ele denominou de "Avaliação Interna" – atualmente, denominada "Autoavaliação Institucional", conforme o IAIE de 2017, do SINAES - e um nível externo, que denominou Avaliação Externa – atualmente denominada "Avaliação Institucional Externa", em conformidade como o mesmo IAIE de 2017, do SINAES.

A estruturação do campo teórico da Avaliação Institucional, em seus níveis interno e externo, atingiu seu auge, no ano de 2003, quando as pesquisas na área – então inédita – da Avaliação da Educação Superior, em nível institucional, ainda estavam em processo de elaboração, nas mesas de estudos dos professores Dias Sobrinho, Dilvo Ristoff e demais pesquisadores integrantes da Comissão Especial de Avaliação. É certo que foram meses, dias e noites de dedicação total à temática, que resultou na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, estabelecendo o marco teórico, político, histórico e metodológico, inédito em nosso país, cuja principal característica, como sempre enfatiza o Prof. Dilvo Ristoff, "é o caráter articulado entre regulação e avaliação."

Sobre tal peculiaridade, ressaltam Ristoff e Giolo (2006, p. 193), que favorece, e promove, a integração entre si, dos espaços avaliativos do MEC com as políticas públicas direcionadas ao Ensino Superior e com os instrumentos de avaliação, ou seja, segundo Ristoff e Giolo (2006, p. 198-199), a base de concepção do SINAES teve, como princípio norteador, organizar e operacionalizar a avaliação, através de um processo articulado de todas as avaliações da educação superior, integrando metodologias, espaços e instrumentos de avaliação e de informação. Desta forma, o Art. 3º da Lei que criou o SINAES, determina as dez diferentes dimensões que deverão ser avaliadas, que seguem esquematizadas na Figura 39.

Figura 39 – Dimensões da Avaliação Institucional, estabelecidas pelo Art. 3º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004



Fonte: Elaboração própria, adaptado de Brasil (2004a, p. 134-135).

Tendo em vista esses indicadores de qualidade da Educação Superior, vê-se que em consequência dessa afirmação, as ações do INEP, por meio do Instrumento de Avaliação Institucional Externa, almejam assegurar a educação superior com qualidade acadêmica e o compromisso social com o desenvolvimento do País. As Dimensões Avaliadas, a seguir, portanto, refletem esse objetivo que não é outro senão o que a própria sociedade Brasileira espera da Educação Superior. (Brasil, 2009, p. 126).

Os comentários que seguem, em relação à Figura 50, foram baseados em Brasil (2004b, p. 116-123) e Brasil (2009, p. 127-141), e, quando foram transcritos *ipsis litteris*, consta a citação correspondente.

Dimensão 1 – A Missão e o PDI – esta dimensão diz respeito aos elementos fundamentais do projeto institucional, no que se refere à vocação, compromissos, finalidades, objetivos e visão institucionais, constituindo-se no passo inicial para a elaboração do PDI. A IES deve avaliar as marcas que melhor lhe caracterizam, no que diz respeito à sua identidade institucional, finalidades e objetivos. Deve também, a IES, ressaltar suas principais contribuições para o desenvolvimento científico e social, bem como as características do clima acadêmico e psicossocial da instituição. Para subsidiar as informações em relação à essa dimensão, a IES deverá cumprir as seguintes etapas, segundo Brasil (2004b, p. 116-117):

- Descrever, a partir do projeto institucional, a função central da IES;
- Identificada tal função, analisar as práticas institucionais que efetivam a função central, a partir da constatação sobre quais são os principais resultados, dificuldades enfrentadas, carências, possibilidades e potencialidades;
- Analisar o nível de participação e envolvimento dos atores, no processo;
- Discutir e refletir sobre a relevância do projeto institucional, em relação ao papel do contexto social, econômico e político, do entorno social da IES, nas práticas informais institucionais;
- Avaliar se há consonância ou desacordo, dos propósitos e fins – oficiais e formais – da instituição, com os objetivos perseguidos pelos docentes e administradores da IES.

Dimensão 2 – Políticas para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão – verificar se as políticas destinadas ao ensino, à pesquisa e à extensão estão coerentes com o PDI, e se as estratégias de estímulo à produção acadêmica, de captação de bolsas de pesquisa e de monitoria, e das demais modalidades, estão sendo bem-sucedidas. É preciso também analisar se os procedimentos e sua logística, no que se refere às atividades acadêmicas realizadas nos cursos de graduação e cursos sequenciais, na modalidade presencial e a distância (quando for o caso), garantem um referencial mínimo de qualidade para a oferta de tais cursos, e, igualmente, se verifica-se um padrão mínimo de qualidade em relação às políticas institucionais e sua operacionalização, em relação aos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

O conceito mínimo de qualidade dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, nas IES do tipo Universidades, segundo Brasil (2009) é alcançado:

Quando as atividades realizadas nos cursos de pós-graduação (*lato sensu** e *stricto sensu**), na modalidade *presencial*, resultam de diretrizes de ações, são acessíveis ao conhecimento da comunidade, **observam rigorosos critérios de qualidade e estão adequadamente implantadas e acompanhadas**; além disso, a IES* possui pelo menos 04 (quatro) programas de pós-graduação *stricto sensu**, todos recomendados pela CAPES*, havendo, dentre estes, no mínimo, um curso de doutorado*. (Brasil, 2009, p. 129).

Para as IES do tipo Centro Universitário e Faculdades, o conceito mínimo de qualidade dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* ocorre,

Quando as atividades realizadas na pós-graduação (*lato sensu** e *stricto sensu**), na modalidade *presencial*, **observam os referenciais de qualidade desses cursos**, resultam de diretrizes de ações, são acessíveis ao conhecimento da comunidade e **estão adequadamente implantadas e acompanhadas**. (Brasil, 2009, p. 129).

Quando as atividades realizadas na pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu**, na modalidade *a distância*, **observam os referenciais de qualidade desses cursos**, resultam de diretrizes de ações, são acessíveis ao conhecimento da comunidade e **estão adequadamente implantadas e acompanhadas**, (Brasil, 2009, p. 130), a IES cumpriu a observância do conceito referencial mínimo de qualidade,

em relação às Políticas institucionais para cursos de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu* na modalidade *a distância*, e suas formas de operacionalização (indicador exclusivo para IES credenciada para modalidade *a distância*).

Já as Políticas institucionais de pesquisa e de iniciação científica e suas formas de operacionalização, alcançam o conceito referencial mínimo de qualidade,

Quando as atividades de pesquisa e de iniciação científica resultam de diretrizes de ações, e **estão adequadamente implantadas e acompanhadas**, com participação de número significativo de professores e estudantes. (Brasil, 2009, p. 130).

Em relação às Políticas institucionais de extensão e formas de sua operacionalização, com ênfase à formação inicial e continuada e à relevância social, a IES alcança o conceito referencial mínimo de qualidade, "quando tais atividades resultam de diretrizes de ações adequadamente implantadas e acompanhadas" (Brasil, 2009, p. 130), observando-se a relevância acadêmica, científica e social, em relação ao entorno social da IES, e naturalmente, a sua vinculação com a formação acadêmica do aluno.

Por outro lado, Brasil (2004b, p. 122), recomenda avaliar a participação dos estudantes nas ações de extensão, inclusive as que se referem à intervenção social, avaliando o impacto que tal prática tem sobre a formação discente, não deixando de avaliar, também, que resultados ocorreram em decorrência das atividades da IES, de extensão e de intervenção social, no que se refere à capacitação profissional de setores da comunidade, criação de empregos e que efeitos foram verificados em relação aos salários.

Também se considera atividade de extensão, aquelas orientadas para a melhoria do ensino formal, principalmente, da educação básica, bem como a inclusão – e inserção – de setores da comunidade nas TICs; por fim, a extensão se converte em importante atividade de responsabilidade social das IES, porque impacta, positivamente, a vida daquela determinada população.

Dimensão 3 – Responsabilidade social da IES – esta dimensão diz respeito à contribuição da IES em relação "à inclusão social, ao desenvolvimento econômico

e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural" (Brasil, 2009, p. 131), devendo ser verificado se as práticas da IES, em relação a essa dimensão, estão coerentes com o PDI; igualmente, deve-se observar a relação da IES com a sociedade, com o setor público, com o setor privado e com o mundo do trabalho, atentando para o fato de verificar se estão adequadamente implantadas, e se são devidamente acompanhadas, assim como deve ser observado que tipo de ação está sendo adotado pela IES, no sentido de promover o desenvolvimento socioeconômico e educacional do entorno geográfico onde está localizada. Ainda, em relação a esta dimensão, deve-se analisar se as ações da IES promovem a inclusão social, e se tais ações resultam de diretrizes institucionais; por fim, é preciso analisar se as ações da IES protegem o meio ambiente, o patrimônio cultural e a produção artística, tendo o cuidado de verificar se estão adequadamente implantadas e acompanhadas, e se integram as diretrizes institucionais. (Brasil, 2009, p. 131).

Dimensão 4 – Comunicação da IES com a sociedade de seu entorno – nesta dimensão, a IES deve refletir se as ações sociais planejadas, nos documentos oficiais, estão em consonância com os documentos oficiais, e se há coerência com o PDI que estiver em vigor. É necessário priorizar a adequação e acessibilidade dos instrumentos de comunicação e dos canais de informação, à comunidade interna e externa, com o intuito de levar ao conhecimento, pelo funcionamento adequado desses equipamentos sociais, a divulgação das ações sociais da IES, junto àquele grupo social pertinente. É de suma importância que a IES disponha de uma Ouvidoria atuante, eficaz e ágil, que funcione em conformidade com padrões de qualidade pré-definidos, devidamente instalada em espaço adequado, com infraestrutura e pessoas habilitadas para a interlocução da IES, com a sociedade do entorno.

Dimensão 5 – políticas de pessoal, carreira docente e corpo de servidores técnico-administrativos – além de identificar as pessoas que ocupam a carreira de servidores técnico-administrativos, esta dimensão refere-se à qualificação desta categoria funcional, a situação na carreira, a participação e a existência de políticas de capacitação e desenvolvimento profissional, compromissos com a divisão dos encargos, adesão aos princípios fundamentais da IES, entre outros. (Brasil, 2004b, p. 119).

Neste sentido, cabe à IES avaliar as seguintes condições, conforme Brasil (2004b, p. 119), em seus PDIs:

- A coerência ou incoerência, da constituição e da formação dos servidores técnico-administrativos, em relação às funções essenciais da IES;
- As formas e, até que ponto, os servidores estão comprometidos com suas atribuições, em relação ao cumprimento dos principais objetivos institucionais da IES;
- Identificar se as políticas de formação continuada, destinadas aos servidores técnico-administrativos, estão sendo cumpridas pela IES, tendo o cuidado de verificar se há incentivos para a formação continuada, bem como identificar as principais vulnerabilidades e demandas acerca dessa política;
- O desempenho dos técnico-administrativos, as formas de ingresso e a progressão na carreira;
- Programas cujo compromisso principal seja a melhoria da qualidade de vida do técnico-administrativo.

Condições institucionais para o corpo técnico-administrativo. Conceito referencial mínimo de qualidade: Quando o perfil (formação e experiência) e as políticas de capacitação do corpo técnico-administrativo estão **adequados** às políticas constantes dos documentos oficiais da IES. Além disso, o Plano de Cargos e Salários, homologado por órgão do Ministério do Trabalho e Emprego, está implementado e difundido. (Brasil, 2009, p. 135).

Em relação ao corpo docente, o **Conceito referencial mínimo de qualidade:**

Universidades e Centros Universitários: Quando **a metade** do corpo docente da IES, tem formação mínima em nível de pós-graduação ***stricto sensu***, **dos quais 40% desses, com título de doutor (20% do total)**, e experiência profissional e acadêmica **adequadas** às políticas constantes dos documentos oficiais da IES. **Faculdades:** Quando a maioria do corpo docente tem, no mínimo, formação de pós-graduação ***lato sensu*** e experiência profissional e acadêmica **adequadas** às políticas constantes dos documentos oficiais da IES. **Condições institucionais para os docentes - Conceito referencial mínimo de qualidade:** **Universidades:** Quando as políticas de capacitação e de acompanhamento trabalho docente estão implementadas. Além disso, o Plano de Carreira Docente, homologado por órgão do Ministério do Trabalho

e Emprego, está implementado e difundido na comunidade acadêmica, estando a IES em consonância com a legislação vigente, no que se refere a regime de trabalho, ou seja, **um terço do corpo docente em regime de tempo integral** (Lei 9.394/1996 – Art. 52). **Centros Universitários:** Quando as políticas de capacitação e de acompanhamento do trabalho docente estão implementadas. Além disso, o Plano de Carreira Docente, homologado por órgão do Ministério do Trabalho e Emprego, está implementado e difundido na comunidade acadêmica, em consonância com a legislação vigente no que se refere a regime de trabalho, ou seja, **um quinto do corpo docente em regime de tempo integral** (Decreto 5.786/2006 – Art.1º). **Faculdades:** Quando as políticas de capacitação e de acompanhamento do trabalho docente estão implementadas e acompanhadas. Além disso, o Plano de Carreira Docente, homologado por órgão do Ministério do Trabalho e Emprego, está implementado e difundido na comunidade acadêmica. (Brasil, 2009, p. 134-135). Em relação aos **tutores**, a dimensão 5 avalia a

Formação do corpo de *tutores presenciais** e suas condições institucionais (indicador exclusivo para IES credenciada para modalidade *a distância* – EaD). **Conceito referencial mínimo de qualidade:** Quando o corpo de *tutores presenciais* tem, no mínimo, graduação na área objeto da tutoria e as políticas para a sua capacitação estão implementadas e acompanhadas. 5.6. Formação do corpo de *tutores a distância* e suas condições institucionais (indicador exclusivo para IES credenciada para modalidade *a distância* – EaD). **Conceito referencial mínimo de qualidade:** Quando o corpo de *tutores a distância* tem, no mínimo, graduação na área objeto da tutoria e as políticas para a sua capacitação estão implementadas e acompanhadas. (Brasil, 2009, p.135).

Dimensão 6 – Organização e gestão da IES – nesta dimensão, a ênfase está na avaliação do funcionamento e representatividade dos órgãos colegiados da IES, nos aspectos relativos à soberania e emancipação na relação com a mantenedora, e questões relacionadas à participação dos segmentos sociais externos à IES, nos processos decisórios. Nesta dimensão, Brasil (2004b, p. 123), recomenda avaliar as seguintes condições:

- A administração geral da IES e seus principais setores, sob o ponto de vista da globalidade;

- Os meios de gestão destinados à efetivação dos objetivos e projetos institucionais, a qualidade da democracia interna, principalmente, nos órgãos colegiados;
- As relações profissionais;
- As políticas de desenvolvimento e expansão institucional;
- O pessoal técnico-administrativo: perfil, capacitação, políticas orientadas para a melhoria da qualidade de vida e para a qualificação profissional;
- Orçamento, eficiência e eficácia na utilização dos recursos da IES;
- Os efeitos do estilo de gestão e das estratégias de tomada de decisões, na conscientização dos papéis específicos, das relações sociais de trabalho, da promoção de valores e dos mecanismos de desenvolvimento institucional;
- A predominância (ou não), na gestão, das finalidades educativas (formação de cidadãos e produção de conhecimentos) ou as rotinas burocráticas;
- As práticas de publicação e divulgação de seus produtos e serviços.

Sobre o que o conceito referencial mínimo de qualidade, Brasil (2009) assim esclarece:

6.1. Coerência da organização e da gestão da instituição com as políticas firmadas em documentos oficiais. **Conceito referencial mínimo de qualidade:** Quando a organização e a gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios estão **coerentes** com o PDI. 6.2. Gestão institucional (considerar as especificidades da gestão de cursos a distância, quando for o caso). **Conceito referencial mínimo de qualidade:** Quando a gestão institucional se pauta em princípios de qualidade, e resulta de diretrizes de ações. 6.3. Funcionamento, representação e autonomia dos Conselhos Superiores. **Conceito referencial mínimo de qualidade:** Quando o funcionamento e a representatividade dos Conselhos Superiores cumprem os dispositivos regimentais e estatutários. 6.4. Funcionamento, representação e autonomia dos colegiados de curso. **Conceito referencial mínimo de qualidade:** Quando o funcionamento e a representatividade nos colegiados de curso, ou equivalentes, cumprem os dispositivos regimentais e estatutários. (Brasil, 2009, p. 135-136).

Dimensão 7 – Infraestrutura física – como o próprio nome indica, esta dimensão avalia a infraestrutura da IES, consoante as atividades acadêmicas de formação e de produção de conhecimentos. Aqui, os objetos de avaliação são os equipamentos institucionais destinados às salas de aulas, laboratórios, bibliotecas,

restaurantes, áreas de lazer e transporte, sempre levando em consideração se estão de acordo com as finalidades institucionais da IES. Conforme Brasil (2004b, p. 122-123), esta dimensão avalia:

- Os principais elementos da infraestrutura, verificando sua utilidade em relação às necessidades institucionais, sob um ponto de vista orientado para o desempenho das funções públicas da IES;
- A existência (ou não) de políticas formalmente estabelecidas visando adequar a infraestrutura aos fins, no que se refere à utilização de equipamentos, bibliotecas, hospitais, restaurantes, laboratórios, áreas de experimentos, esportivas e de lazer, assim como a existência (ou não) de espaços livres.
- Em relação ao conceito mínimo de qualidade para esta dimensão, deve existir:
 - 7.1. Coerência da Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação com o estabelecido em documentos oficiais. **Conceito referencial mínimo de qualidade:** Quando a infraestrutura física da IES, especialmente a de ensino e pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação, **está coerente** com a especificada no PDI.
 - 7.2. Instalações gerais **Conceito referencial mínimo de qualidade:** Quando há instalações gerais para o ensino, para a pesquisa (quando for o caso), para a prática de esportes, atividades culturais e de lazer, espaços de convivência, e para laboratórios didáticos e de pesquisa em quantidade e qualidade **adequadas**.
 - 7.3. Instalações gerais nos polos para educação a distância (indicador exclusivo para IES credenciada para modalidade *a distância – EaD*). **Conceito referencial mínimo de qualidade:** Quando há, nos polos para educação a distância, instalações gerais para o ensino e para a pesquisa (quando for o caso), incluindo laboratórios, em quantidade e qualidade **adequadas**.
 - 7.4. Biblioteca: acervo, serviços e espaço físico. **Conceito referencial mínimo de qualidade:** Quando podem ser verificadas ações **adequadas** de atualização e ampliação do acervo bibliográfico e dos *serviços da(s) biblioteca (s)*.
 - 7.5. Bibliotecas dos polos para educação a distância: acervo, serviços e espaço físico (indicador exclusivo para IES credenciada para modalidade *a distância – EaD*). **Conceito referencial mínimo de qualidade:** Quando podem ser verificadas ações **adequadas** de

atualização e ampliação do acervo bibliográfico e dos *serviços da(s) biblioteca(s)*. (Brasil, 2009, p. 137-138).

Dimensão 8 – Planejamento e avaliação – esta dimensão se refere ao planejamento e avaliação, especificamente, dos processos, seus resultados e o nível de eficácia da Autoavaliação Institucional. Assim, avalia os seguintes parâmetros: 8.1. Coerência do planejamento e da avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da Autoavaliação Institucional com o estabelecido em documentos oficiais. **Conceito referencial mínimo de qualidade: Quando o planejamento e a avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da Autoavaliação Institucional da IES estão coerentes com o especificado no PDI.** 8.2. Autoavaliação Institucional **Conceito referencial mínimo de qualidade:** Quando a *Comissão Própria de Avaliação* está implantada e funciona **adequadamente**, há efetiva participação da comunidade interna (professores, estudantes e técnico-administrativos) e externa nos processos de Autoavaliação Institucional, e há divulgação das análises e dos resultados das avaliações, estando as informações correspondentes acessíveis à comunidade acadêmica. 8.3. Planejamento e ações acadêmico-administrativas a partir dos resultados das avaliações. **Conceito referencial mínimo de qualidade:** Quando a IES implementa **adequadamente** ações acadêmico-administrativas baseadas nos resultados da autoavaliação e das avaliações externas. (Brasil, 2009, p. 139).

Dimensão 9 – Políticas estudantis – descrever e qualificar o conjunto dos estudantes é o objetivo desta dimensão, dando prioridade à questão da integração entre discentes e docentes, de distintos níveis, a partir de sua participação concreta na vida universitária. É de suma importância ter dados atualizados sobre ingressantes, evasão/abandono, tempos médios de conclusão de cursos, número de concluintes, contextualização da situação dos egressos, questões em relação à formação profissional, relação professor/aluno, qualidade de vida discente. Brasil (2004b, p. 118-119) recomenda que sejam avaliados:

- Cumprimento do princípio da equidade em relação às políticas estudantis destinadas ao acesso, seleção e permanência dos discentes;

- A responsabilidade social da IES, no que diz respeito às políticas institucionais de abertura e ampliação de vagas, e se tal processo está em conformidade com as necessidades determinadas pelas políticas públicas e com o desenvolvimento das ciências, letras e artes, ou está orientado para as demandas do mundo do trabalho;
- De forma crítica e reflexiva, o arcabouço das atividades e recursos da IES, em geral, em relação ao favorecimento (ou não), da formação autônoma do discente;
- E identificar se a IES dispõe e estimula, medidas institucionais com a finalidade de incentivar e estimular a participação dos egressos, na vida institucional;
- E identificar, se há indicadores de qualidade de vida destinados aos estudantes, no espaço institucional (lazer, cultura, atendimento à saúde, facilidade de acesso a pessoas, equipamentos e dependências físicas, participação na vida política, qualidade das relações humanas, condições ambientais etc.);
- De forma crítica, a situação de trabalho dos egressos, e o resultado desse fato, nas atividades institucionais;
- A efetiva participação dos estudantes, em parceria com os docentes, em atividades de ensino, pesquisa e extensão (modalidades, objetivos, incentivos para a criação de empresas júnior e outros projetos conjuntos);
- Em relação ao conceito mínimo, deverá se observar:
 - 9.1. Coerência das políticas de atendimento aos discentes com o estabelecido em documentos oficiais. **Conceito referencial mínimo de qualidade:** Quando as políticas de atendimento aos discentes da IES estão **coerentes** com as especificadas no PDI.
 - 9.2. Programas de apoio ao desenvolvimento acadêmico dos discentes referentes à realização de eventos **Conceito referencial mínimo de qualidade:** Quando os programas de apoio ao desenvolvimento acadêmico dos discentes, de realização de atividades científicas, técnicas, esportivas e culturais, e de divulgação da sua produção estão implantados e **adequados**.
 - 9.3. Condições institucionais de atendimento ao discente. **Conceito referencial mínimo de qualidade:** Quando se verifica a **adequação** das políticas de acesso, seleção e permanência de estudantes (critérios utilizados, acompanhamento pedagógico, espaço de participação e de convivência)

praticadas pela IES e há **adequada** relação com as políticas públicas e com o contexto social. 9.4. Acompanhamento de egressos e criação de oportunidades de formação continuada. **Conceito referencial mínimo de qualidade:** Quando existem mecanismos **adequados** para conhecer a opinião dos egressos sobre a formação recebida, tanto curricular quanto ética, para saber o índice de ocupação entre eles, para estabelecer relação entre a ocupação e a formação profissional recebida; além disso, a opinião dos empregadores dos egressos é utilizada para revisar o plano e os programas e existem atividades de atualização e formação continuada para os egressos. (Brasil, 2009, p. 140-141).

Dimensão 10 – Sustentabilidade financeira - de acordo com o INEP (2009, p. 180-181), as IES, têm que ter por objetivo o significado social de sua atuação em relação à continuidade de oferta de educação superior, e, para que cumpram tal compromisso, devem buscar:

- Fontes de captação e formas de alocação de recursos financeiros e materiais;
- Se a proposta de desenvolvimento da IES é compatível com o orçamento previsto;
- Formas de viabilizar alocação de recursos para a manutenção das instalações e da infraestrutura, assim como buscar atualizar seus equipamentos e materiais;
- Captar recursos visando a capacitação de servidores técnico-administrativos e servidores docentes;
- Aplicar, de forma responsável e coerente, os recursos financeiros e materiais destinados à execução de atividades de ensino, pesquisa e extensão, consoante o PDI;
- Adaptar as atividades de ensino e extensão às verbas e recursos disponíveis;
- Atualizar o Relatório Institucional, sempre analisando e discutindo, as Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças à estabilidade e continuidade da IES (Análise SWOT).

Em relação à sustentabilidade financeira apresentada pela IES, o INEP (2009, p. 141-142) estabelece os seguintes referenciais mínimos de qualidade, a serem observados, de acordo com os respectivos indicadores:

- 10.1 - Coerência da sustentabilidade financeira da IES, de acordo com o estabelecido em seus documentos oficiais - **Conceito referencial mínimo de qualidade:** quando a sustentabilidade financeira da IES está **coerente** com a especificada no PDI;
- 10.2 - sustentabilidade financeira da IES e políticas de captação e alocação de recursos - **Conceito referencial mínimo de qualidade:** quando se verifica a **adequação** entre a proposta de desenvolvimento da IES, incluindo-se a captação de recursos, e o orçamento previsto, a compatibilidade entre cursos oferecidos e as verbas e os recursos disponíveis, e existe controle entre as despesas efetivas e as referentes às despesas correntes, de capital e de investimento;
- 10.3 – Políticas direcionadas à aplicação de recursos para programas de ensino pesquisa e extensão - **Conceito referencial mínimo de qualidade:** Quando existem políticas de aquisição de equipamentos e de expansão e/ou conservação do espaço físico necessárias à **adequada** implementação dos programas de ensino, pesquisa e extensão.

Conforme demonstrado, a definição de Dias Sobrinho, do que seja Avaliação Institucional, baseando-se em Ristoff (2024), parte do princípio de uma compreensão global da instituição, como fundamento para compreender a complexidade das múltiplas funções das IES, enfatizando que, além dessa condição, era necessário desenvolver estratégias e instrumentos de avaliação que possibilitassem uma visão das atividades-fim da universidade, em um contexto amplo que abarcasse as dimensões administrativa, econômica e de infraestrutura, além das condições da produção e dimensão do saber produzido, dentro do contexto político institucional. Continuando, serão feitas algumas considerações acerca dos conceitos e modelos de Avaliação da Educação Superior, na próxima Seção.

4.1 Principais Conceitos de Avaliação

Avaliação da Educação Superior (AES), é um termo que designa, tanto a Avaliação Institucional, como a Avaliação educacional ou da aprendizagem, sendo que aqui, iremos nos ater à Avaliação Institucional, que, além de se referir à avaliação de políticas públicas da educação superior, engloba a avaliação de programas,

sistemas, cursos, escolas, universidades, instituições e organizações, afirmam Leite e Polidori (2023). Utiliza-se a expressão Avaliação Institucional para a avaliação de políticas setoriais e de instituições prestadoras de serviços públicos (educação, saúde, previdência) ou para a avaliação de planos e projetos, ou ainda, avaliação de políticas implementadas por governos e ONGs. (Belloni; Magalhães; Souza, 2000).

Foram selecionados alguns **conceitos do termo "avaliação"**, tendo como apoio Leite e Polidori (2023), conforme segue:

"A avaliação é, por natureza, uma atividade política. Ela serve aos tomadores de decisão, resulta em realocações de recursos e legitima quem recebe o quê. A avaliação não deve ser apenas verdadeira: também deve ser justa." (House, 1980, p. 121).

Avaliação das instituições universitárias deve ser um processo descritivo, sistemático e rigoroso, com um enfoque global e holístico, permanente, integrado na atividade educativa da instituição, reflexivo, compreensivo, que facilite e sirva para melhorar a instituição educativa. (Requeña, 1995, p. 23).

Avaliação institucional é uma construção coletiva de questionamentos, e uma resposta ao desejo de ruptura das inércias, é um pôr em movimento um conjunto articulado de estudos, análises, reflexões e juízos de valor, que tenham alguma força de transformação qualitativa da instituição e de seu contexto, através da melhoria dos seus processos e das relações psicossociais. (Dias Sobrinho, 2000, p. 103).

Avaliação é um balanço dos rumos da instituição em busca de qualidade (missão e funções); constitui um serviço prestado à sociedade, na medida em que os participantes da instituição podem repensar seus compromissos e metas, modos de atuação, finalidades e resultados de suas práticas institucionais. (Leite; Tutkian; Holz, 2000, p. 91).

Avaliação é um organizador qualificado que permite repensar pontos fortes e fracos de uma dada instituição, mostrando a qualidade da sua diferença e a diferença desta qualidade, para a construção de um projeto político-pedagógico integrado para o seu desenvolvimento. (Leite, 2003, p. 197).

A avaliação institucional usa a obtenção de dados quantitativos e qualitativos sobre estudantes, professores, estrutura organizacional dos recursos físicos e

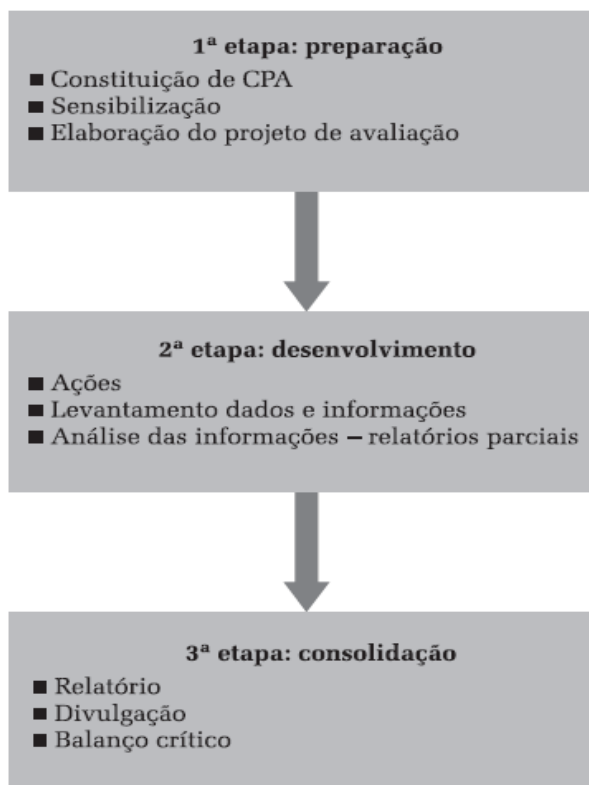
materiais, práticas de gestão, produtividade dos cursos e dos professores, entre outros, com o objetivo de emitir juízo valorativo e tomar decisões em relação ao desenvolvimento da instituição. (Polidori *et al*, 2008).

Sabe-se que o objetivo da avaliação institucional clássica é a compreensão da IES, em sua totalidade (globalidade), porém, dentro do contexto social em que estiver inserida. Como processo, trata-se de "um serviço prestado à sociedade, na medida em que os participantes da instituição podem repensar seus compromissos e metas, modos de atuação e finalidades de suas práticas e de sua missão"(Leite; Tutikian; Holz, 2000). Vejamos, na próxima seção, os principais modelos de avaliação, conforme o ponto de vista e as visões de mundo, adotados pelos *policy makers*.

4.2 Situando a Autoavaliação Institucional

A proposta de Autoavaliação Institucional foi elaborada, para ser complementada pela Avaliação Externa, e foi – por sugestão da CEA – organizada pelo INEP (2009), em que ambas as avaliações – Autoavaliação Institucional e Avaliação Institucional Externa *in loco* – terão, como subsídios, as informações e resultados de outros processos avaliativos, a saber: a) do Censo da Educação Superior; b) do Cadastro das IFES; c) das avaliações conduzidas pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC (SEMTEC); d) da avaliação da pós-graduação; e) substituição do Exame Nacional de Curso (ENC), antigo provão, pelo Exame Nacional de Estudantes (ENADE) – devidamente regulamentado no Art. 5º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; e, por fim, f) pelo novo instrumento, denominado “Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área” (PAIDEIA). O MEC (2004), estabeleceu o seguinte roteiro, em vigor, para a realização do processo de Autoavaliação Institucional, conforme demonstrado na Figura 40, cujo arquivo está disponível para *download* no *link* https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/roteiro_de_auto_avaliacao_institucional_2004.pdf.

Figura 40 - Roteiro para realização do processo de Autoavaliação Institucional



Fonte: MEC (2004, p. 15).

Concluído o processo de Autoavaliação Institucional – devidamente consolidado através da elaboração do competente relatório, por sua vez, aprovado pelas instâncias superiores da IES – terão início os trâmites para a Avaliação Institucional externa, cujos membros são designados pelo INEP. Para uma instituição pequena e de estrutura simples, poderá bastar uma única comissão, recomendando-se que haja especialistas em todos os cursos que estejam sendo avaliados. No caso de instituições maiores e mais complexas, como as universidades, fazem-se necessárias diversas comissões, constituídas por área de conhecimento ou por centros e atendendo aos princípios da interdisciplinaridade e da globalidade. (INEP, 2009, p. 115).

O SINAES determina que as IES realizem a Autoavaliação Institucional, a cada três anos, sendo que tal instrumento de avaliação é o elemento fundamental – a base – que vai originar o processo global de regulação e Avaliação Institucional, cabendo a cada IES, entre outras atribuições, a responsabilidade pela ampla divulgação e integração da comunidade interna, motivando e buscando uma participação ampla e representativa, podendo, inclusive, estimular a participação de egressos e representantes dos setores sociais envolvidos na atuação da IES.

O processo de Autoavaliação Institucional, enfatiza Brasil (2004b, p. 94), por ser dotado de características muito específicas e complexas, acaba por evidenciar as diferenças entre as IES, no que diz respeito à identidade institucional, vocação, localização e contexto social e econômico, no ambiente geográfico em que estiver inserida, resultando em uma dinâmica tal, que as peculiaridades das diversas áreas de conhecimento e formação – a partir de um olhar ético, político e técnico – tornam-se visíveis.

Afinal, qual é o objetivo da Avaliação Institucional? Vejamos o que determina o § 1º do Art. 1º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004:

§ 1º - O SINAES tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão de sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (Brasil, 2004a, p. 133)

Assim, a resposta à pergunta acima, é que o principal objetivo da Autoavaliação Institucional tem um forte compromisso com a formação dos cidadãos, uma vez que a Educação Superior deve prestar contas do mandato social de que é investida, de forma que ‘quanto mais ampla e dedicada a participação dos atores universitários, mais significativo poderá ser o processo de autoavaliação em termos educativos’. (Dias Sobrinho, 2003b, p. 43).

Recorrendo aos conceitos de capital social e capital cultural, criados por Bordieu (2004), Dias Sobrinho (2003a), ressalta que a distribuição do conhecimento, no mundo dominado pelo capitalismo econômico, é desigual, resultando em um padrão de distribuição, também desigual, em relação aos incluídos e excluídos, reforçando que,

Uma sociedade democrática e educativa deveria se ocupar de políticas e práticas pedagógicas que não reforçassem a marginalização daqueles que só podem oferecer um trabalho não qualificado. Uma sociedade educativa é uma sociedade que dedica todos os seus esforços para construir a coesão social e eliminar a exclusão pela ignorância. O conceito de sociedade educativa inclui a possibilidade de aprendizagem ao longo da vida, e isso não apenas no sentido da qualificação para o trabalho, mas também na ampliação das oportunidades culturais e de lazer e de inclusão nas diversas dimensões da vida social e cívica. (Dias Sobrinho, 2003a, p. 115).

São as reflexões e discussões acerca do cumprimento da responsabilidade social da instituição educativa, que possibilitam, à sociedade em que estiver inserida, a construção de significados e valores, a partir de suas ações institucionais. Neste sentido, a avaliação da educação superior presta-se, portanto, "à afirmação das subjetividades, ou seja, o reconhecimento do homem como sujeito da história", (Dias Sobrinho, 2003a, p. 115). Mais adiante, ressalta que,

Este é o significado central de uma avaliação educativa: construção social, produção de sentidos, questionamento radical e global do conjunto de práticas de uma instituição, fundamentalmente, no que se refere ao aprofundamento dos valores públicos, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da ciência e à formação integral dos cidadãos, que constitui a essência da responsabilidade social, científica e ético-política da educação superior. (Dias Sobrinho 2003a, p. 116).

Quando se fala em avaliação da educação superior, enquanto política pública, é preciso perceber que, seus fundamentos, existe o viés do controle e da fiscalização, na medida em que a distribuição de recursos financeiros ocorre segundo critérios estabelecidos pelas diretrizes dos processos avaliativos.

Os processos de Autoavaliação Institucional, sempre estão em constante evolução – orientados para o cumprimento das reformulações decorrentes das análises resultantes dos processos avaliativos – cujo protagonismo pertence aos diversos atores da comunidade universitária (discentes, docentes e técnico-administrativos). Tais processos utilizam metodologias de caráter qualitativo, que, priorizando o debate, a reflexão e as narrativas dos atores envolvidos, assume um caráter formativo, conferindo legitimidade ao processo.

A educação superior se transforma em um bem de interesse global, na medida em que, além de refletir as demandas do mundo globalizado e as relações e subjetividades decorrentes de uma sociedade baseada no conhecimento e na tecnologia da informação, exige, por isso, esforços conjuntos das nações e das instituições de educação superior.

Por outro lado, a Autoavaliação Institucional articula um estudo reflexivo segundo um roteiro geral – proposto em nível nacional – acrescido de indicadores específicos, projeto pedagógico institucional, cadastro e censo. O relatório de autoavaliação deve conter todas as informações e demais elementos constantes no roteiro comum de base nacional, análises qualitativas e ações de caráter

administrativo, político, pedagógico e técnico-científico. Esses aspectos devem guiar o processo de avaliação e identificação dos meios e recursos necessários para a melhoria da IES, bem como uma análise de acertos e equívocos do próprio processo de avaliação. (Guerra; Cavalcanti, 2020a, p. 29).

Ao pensar a Avaliação da Educação Superior como um processo articulado, seus teóricos estavam lançando um olhar inovador, voltado para a geração, gestão e disseminação das informações, relacionadas aos indicadores de qualidade, pelo INEP, de um lado, e, do outro, de forma simultânea, às IES e aos cursos avaliados, assim como à sociedade, de maneira geral. Em relação à Avaliação Institucional, conforme Dias Sobrinho (2003b) teorizou, são necessárias as seguintes condições prévias, que seguem esquematizados na Figura 41.

Figura 41 – Condições prévias para o processo de Autoavaliação Institucional, segundo Dias Sobrinho



Fonte: Elaboração própria, a partir de Dias Sobrinho (2003b, p. 42-43)

Os atores da Autoavaliação Institucional serão os membros que constituem a Comunidade Universitária da IES – docentes, técnico-administrativos, discentes e membros da sociedade civil do entorno geográfico onde se localizar a IES – que terão sob sua responsabilidade ‘definir os princípios, a concepção básica, o objeto, os sujeitos, procedimentos, objetivos e usos do processo avaliação’ (Dias Sobrinho, 2003b, p. 42), e, conforme posteriormente determinado pelo Inciso II do Art. 2º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, deverá ter "caráter público, em todos os seus procedimentos, dados e processos avaliativos" (Brasil, 2004b, p. 134).

Desta forma, obedecida esta primeira condição, as ações resultantes constituirão uma base de dados relativa às informações institucionais da IES, devendo se pautar pelo que determina o Inciso III do Art. 2º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, no que se refere ao respeito à identidade e à diversidade de instituições e cursos.

Por outro lado, Dias Sobrinho (2003b, p. 43), recomenda que a ênfase da Autoavaliação Institucional deve ser a formação, atrelada à produção e disseminação do conhecimento, para que possa cumprir o objetivo de formar cidadãos competentes e éticos, através de suas atividades de ensino, pesquisa, extensão, conforme os instrumentos de gestão, infraestrutura, entre outros, que a IES dispuser, ressaltando, o autor, que o processo de Autoavaliação Institucional não deve ter um viés punitivo, mas, ao invés, deverá fornecer relatórios específicos, que contenham as visões e avaliações dos atores envolvidos no processo, visando a construção de conhecimentos críticos, reflexivos e coletivos, sobre a IES, tendo por horizonte a compreensão, interpretação e ações de planejamento e gestão, no sentido de melhorar os dados que assim o necessitem.

Para além das vocações e missões, existe a necessidade de que as IES estejam em consonância com as mudanças e novas narrativas, construídas a partir dos diálogos e contextos que emergem, naturalmente, em um mundo globalizado – e cada vez mais acessível – devido às tecnologias da informação. Em tal contexto, cabe às IES se conduzirem por modelos de gestão atualizados e compatíveis, com as características dessa sociedade do conhecimento, alinhando qualidade e sustentabilidade, tanto econômica como social e cultural, colocando-se como protagonistas das mudanças, viabilizadas, atualmente, devido ao papel exercido pelos processos avaliativos, que permitem novas reflexões, diálogos, olhares e narrativas, que podem subsidiar adaptações e reformulações, dos instrumentos de avaliação conduzidos pelo SINAES. Dando continuidade à arquitetura desta pesquisa, na próxima seção, iremos tratar das questões relacionadas à Autoavaliação Institucional.

4.3 Questões relacionadas à Autoavaliação Institucional

Foi efetuada consulta à base de dados da SciELO, no *link* <https://search.scielo.org/>, no dia 19 de junho de 2024, utilizando como termos de busca a expressão: "**Autoavaliação Institucional** ", a partir dos seguintes refinamentos: a) **Coleções:** Brasil; **Idioma:** Português; **Área Temática:** Ciências Humanas; **Tipo de publicação:** Artigo; **Ano de publicação:** como definiu-se que seriam publicações no período dos últimos cinco anos, foram selecionadas

publicações referentes aos anos de 2018 a 2022; **Área Temática:** Educação; **Tipo de publicação:** Artigo; **Publicações selecionadas pelo Site:** 11; **Publicações descartadas, pela não adequação ao objeto de pesquisa:** 02. **Link da pesquisa:** <https://search.scielo.org/?fb=&q=autoavalia%C3%A7%C3%A3o+institucional&lang=pt&count=15&from=1&output=site&sort=&format=summary&page=1&where=&filter%5B%5D%5B%5D=scl&filter%5B%5D%5B%5D=pt&filter%5B%5D%5B%5D=2018&filter%5B%5D%5B%5D=2020&filter%5B%5D%5B%5D=2021&filter%5B%5D%5B%5D=2022&filter%5B%5D%5B%5D=2019&filter%5B%5D%5B%5D=education&filter%5B%5D%5B%5D=research-article>.

Foram selecionados os seguintes indicadores, em relação às publicações selecionadas: Título, problema/problemática da pesquisa ou objetivo geral, palavras-chave, tipo de abordagem, de forma que segue no Quadro 22, os Artigos científicos sobre o tema “Autoavaliação Institucional” localizados na base de dados SciELO, nos termos selecionados no refinamento da busca referidos, ressaltando-se que quando algumas dessas informações não constava no resumo, o arquivo da publicação, em formato *pdf*, foi baixado e realizada a pesquisa pelos dados que não haviam sido localizados.

Quadro 22 – Artigos científicos sobre o tema "Autoavaliação Institucional", localizados na base de dados SciELO, relativos ao período de 2018 a 2022

Autor	Título
	Problema/problemática da pesquisa ou objetivo geral
	Palavras-chave
	Tipo de abordagem
CARVALHO (2018)	Avaliação Institucional em uma universidade pública brasileira multicâmpus: processos e desafios na qualificação da gestão.
	O artigo objetiva refletir sobre os processos que compõem a avaliação institucional de uma universidade multicâmpus e suas contribuições na melhoria da gestão.
	Gestão universitária; Avaliação institucional; Universidade multicâmpus.
	Abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso.
GRIBOSKI	Avaliação externa, autoavaliação e o PDI.
	Discutir o significado da institucionalização do instrumento de avaliação institucional externa do Sinaes e analisar, na perspectiva

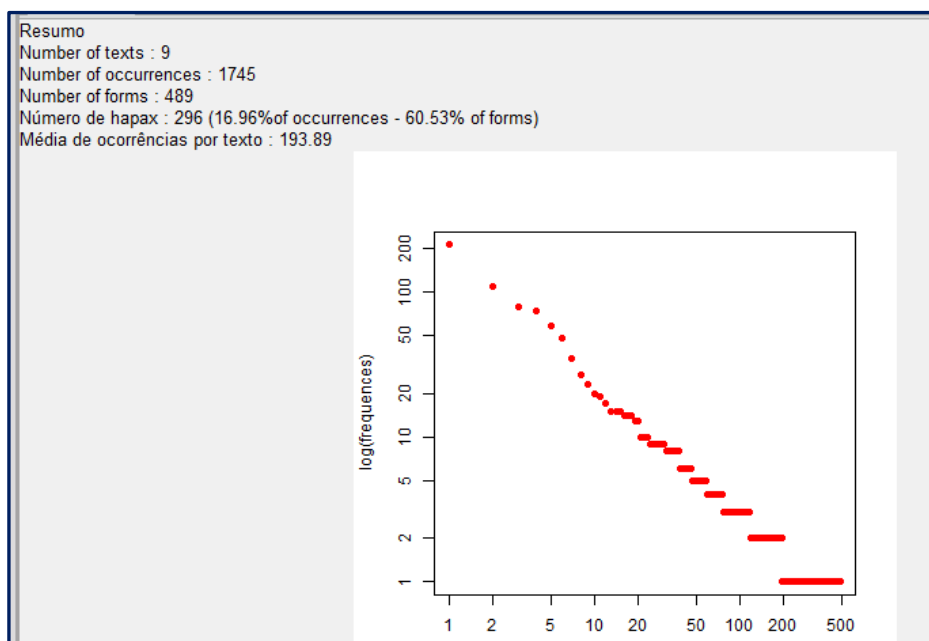
(2018)	do instrumento em vigor, os efeitos produzidos para avaliação pelos indicadores de qualidade criados em 2008.
	Avaliação da educação superior; Sinaes; Autoavaliação; Plano de Desenvolvimento Institucional.
	Não há referência ao tipo de abordagem utilizada.
JESUS (2018)	Autoavaliação institucional: construção e validação de um questionário para o professor.
	O presente estudo tem como objetivo construir e validar um questionário que contemple a percepção docente no processo de autoavaliação institucional da Universidade de Brasília.
	Autoavaliação institucional; Sinaes; Avaliação docente.
MARTINS (2018)	Abordagem qualitativa, com estratégia bibliográfica e uso de grupo focal.
	A participação dos servidores técnico-administrativos na avaliação institucional: o que dizem os relatórios autoavaliação institucional.
	O presente artigo buscou compreender como ocorre a participação dos servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAE) na avaliação institucional das universidades federais brasileiras, a partir da perspectiva dos Relatórios de Autoavaliação Institucional elaborados pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPA).
	Avaliação institucional; Servidores técnico-administrativos em educação; TAE; Universidades federais; Sinaes.
ARRUDA (2019)	Abordagem qualitativa.
	Uso dos resultados da autoavaliação institucional pelos gestores da Universidade de Brasília.
	Os objetivos específicos desta pesquisa foram: 1) descrever os facilitadores e barreiras no uso dos resultados da AAI da UnB sob a ótica de gestores, e 2) verificar se existem relações entre facilitadores e barreiras e os tipos de uso dos resultados pelos gestores.
	Autoavaliação institucional; Uso dos resultados da avaliação; Universidade de Brasília.
MAGALHÃES (2020)	Abordagem qualiquantitativa, com estratégia análise de conteúdo e estatística descritiva e inferencial.
	A cultura de avaliação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): entre a avaliação externa e a autoavaliação.
	Este artigo propõe-se a realizar uma análise da trajetória da avaliação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a partir de entrevistas com os gestores que estiveram à frente da Secretaria de Avaliação Institucional (SAI), desde o seu surgimento nos anos 2000 até 2016 (ou seja, quatro gestores).
	Cultura Interna; Autoavaliação; Avaliação Externa; Cultura de Avaliação.
	Abordagem qualitativa.

BRITO (2021)	Comissão Própria de Avaliação - CPA: sua atuação na construção do diálogo entre comunidade acadêmica e direção da IES.
	Realiza-se uma breve exposição sobre a história da avaliação institucional no Brasil, os programas de avaliação nacional que foram sendo propostos, e as consequências no modo como as instituições organizaram e planejaram sua avaliação institucional. A seguir, a partir da realização de entrevistas com todos os gestores que estiveram à frente da Secretaria de Avaliação Institucional (SAI) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), desde a sua criação nos anos 2000 (totalizando quatro gestores até o ano de 2016), aborda-se o foco de atuação e o desenvolvimento gradativo da cultura da avaliação ¹ no período.
	Autoavaliação institucional; Comissão Própria de Avaliação (CPA); Diálogo.
	Abordagem quali-quantitativa, utilizando-se de pesquisa exploratória.
PETRASSI (2021)	Avaliação do nível de satisfação discente de uma instituição de Ensino Superior: uma análise dos métodos da Teoria Clássica da Medida e da Teoria da Resposta ao Item.
	Demonstrar como o processo de análise pode se beneficiar com a utilização da TRI, sendo um instrumento mais robusto para a análise e o desenho de ações de melhorias na gestão institucional.
	Autoavaliação Institucional; Teoria da Resposta ao Item; Gestão Universitária.
	Abordagem quali-quantitativa.
ZIMMERMANN (2022)	Proposta de instrumento de meta-avaliação da autoavaliação institucional na educação superior.
	Este trabalho tem como objetivo propor um protótipo de instrumento de meta-avaliação para utilização na avaliação do processo e dos resultados da autoavaliação institucional de IES brasileiras.
	Meta-avaliação; autoavaliação institucional; avaliação da educação superior.
	Abordagem qualitativa, com estratégia bibliográfico-documental.

Fonte: Elaboração própria, a partir de pesquisa de campo.

Após o processamento dos dados do "Corpus textual 6 – Autoavaliação Institucional - SciELO", composto pelos Resumos das referências bibliográficas, contidas no Quadro 26, o IRaMuTeq apresentou esquematização das estatísticas textuais, conforme demonstrado na Figura 42.

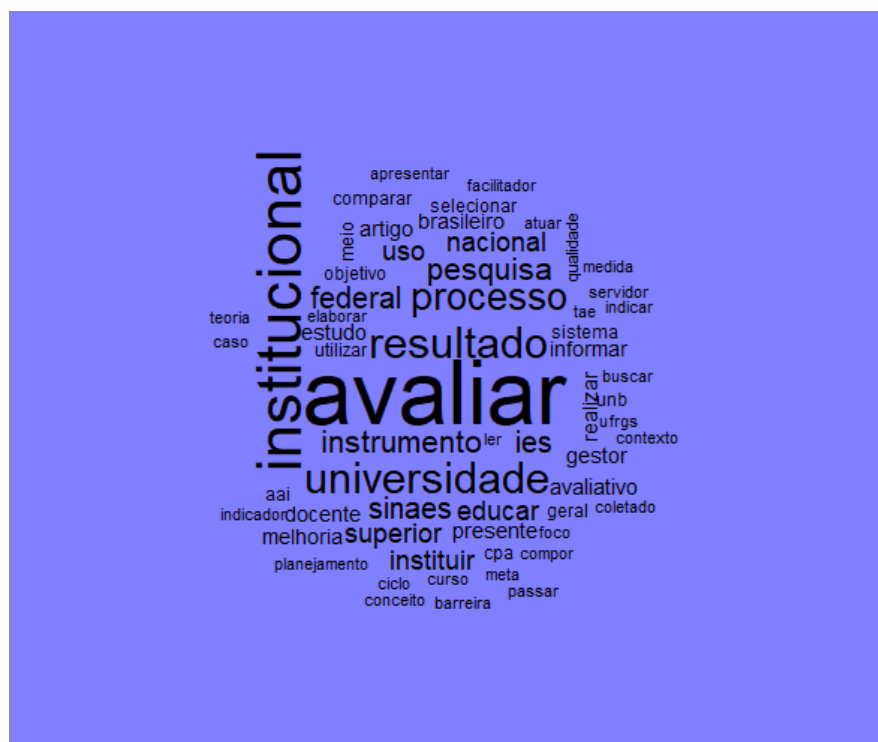
Figura 42 – Estatísticas textuais do "Corpus textual 6 – Autoavaliação Institucional - SciELO "



Fonte: Obtido do "Corpus textual 6 – Autoavaliação Institucional - SciELO "

O *software* processou 09 textos, detectando 1.745 ocorrências – palavras – localizando 489 formas diferentes, constatando a ocorrência de 296 hápax, representando 16,96% das ocorrências, (correspondentes à palavras), e 60,53%, referentes às formas (adjetivo, advérbio, artigo, conjunção, interjeição, numeral, preposição, pronome, substantivo e verbo). Foram retirados os hápax e as ocorrências e/ou formas suplementares que ocorreram duas vezes, bem como palavras relativas à formas – principalmente, artigos, pronomes e numerais – e outras, que não eram cabíveis no contexto da matéria em análise. Não foi possível ao IRaMuTeq proceder à análise pelo Método de Reinert, pois o software, com esses dados, apresentou intercorrências, de forma que, após o processamento dos dados do "Corpus textual 6 – Autoavaliação Institucional SciELO", o IRaMuTeq apresentou a nuvem de palavras objeto da Figura 43.

Figura 43 – Nuvem de palavras do "Corpus textual 6 – Autoavaliação Institucional SciELO "



Fonte: Obtido do "Corpus textual 6 – Autoavaliação Institucional - SciELO "

Da totalidade de artigos científicos que se enquadraram nos termos propostos pelos refinamentos utilizados nesta etapa da pesquisa de campo, 55,55% optou pela abordagem qualitativa, havendo 33,33% que adotou a abordagem quantitativa, e, neste último caso, foram utilizadas metodologias de tratamento de dados ainda pouco utilizadas em pesquisas na área, a exemplo de Petrassi (2021) que utilizou a Teoria da Resposta do Item (TRI), justificando que se trata de "instrumento mais robusto para a análise e o desenho de ações de melhoria na gestão institucional" (Petrassi, 2021, p. 644), e Arruda (2019), que aliou a análise de conteúdo à estatística descritiva e inferencial, no tratamento dos dados, justificando que tal metodologia (Arruda, 2019, p. 690). Tais inovações metodológicas apontam para possibilidades de ampliação do escopo das técnicas de tratamento de dados, nas pesquisas na área de Avaliação da Educação Superior, pois indicam a existência de um grande campo metodológico a explorar, nessa área, que pouco se utiliza de tais instrumentos, no tratamento de dados.

Visando diagnosticar as questões relacionadas à produção acadêmica, referentes à Autoavaliação Institucional, no período de 2018 a 2022, no âmbito das IFES, procedeu-se à consulta aos bancos de teses da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nos dias 21 e 22 de junho de 2024. Para

a consulta ao banco de dados da CAPES utilizou-se, como termo de busca, a expressão "**Autoavaliação Institucional**", utilizando-se os seguintes refinamentos na busca: **Tipo de publicação:** Doutorado (Tese), Mestrado Acadêmico (Dissertação) e Mestrado Profissional (Dissertação); **Ano:** selecionou-se de 2018 a 2022; **Grande Área de Conhecimento:** Ciências Humanas; **Área de Conhecimento:** Educação; **Área de avaliação:** Educação; **Área de concentração:** Educação; Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior; **Programa:** Pós-Graduação em Educação e Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior; **nº de publicações selecionadas pela Plataforma CAPES:** 17 (dezesete); **nº de publicações descartadas, pela não adequação ao objeto da pesquisa:** 11 (onze).

Justifica-se o motivo pelo qual utilizou-se, no refinamento da busca, o período temporal que vai de 2018 a 2022. Tal critério se deve ao fato de que o IAIE do SINAES, em vigor, foi aprovado e regulamentado através da **Portaria nº 1.382, de 31 de outubro de 2017**, sendo que as normativas relativas à legislação complementar ao novo Instrumento de Avaliação Institucional Externo, foram sancionadas nos meses de novembro e dezembro do mesmo ano. Posteriormente, foram emitidas as Portarias nº 840, em 24 de agosto de 2018, a Portaria MEC nº 96, de 22 de janeiro de 2020, e, por fim, foi regulamentada a avaliação externa *in loco*, no formato virtual, através da Portaria nº nº 165, de 20 de abril de 2021, de forma que tais fatos validam o recorte de tempo selecionado. Como o Censo da Educação Superior, mais recente, foi publicado em 2023, com dados do ano de 2022, optou-se por não incluir o ano de 2023, nos filtros de busca.

Ressalta-se que foram estabelecidos os seguintes indicadores, em relação às publicações selecionadas: Título, problema/problemática da pesquisa ou objetivo geral, palavras-chave, tipo de abordagem e área de concentração, de forma que segue no Quadro 23, as referências bibliográficas que se adequaram aos refinamentos da busca, esclarecendo-se que, quando algumas dessas informações não constava no resumo, o arquivo da publicação, em formato *pdf*, foi baixado e realizada a pesquisa dos dados que não haviam sido localizados.

Quadro 23 – Publicações sobre o tema "Autoavaliação Institucional" localizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, relativos ao período de 2018 a 2022

Autor	Título
	Problema/problemática da pesquisa ou objetivo geral
	Palavras-chave
	Tipo de abordagem
	Área de concentração
CARVALHAES 2018	Comissões Próprias de Avaliação de universidades do sudoeste brasileiro: o que dizem os documentos e o que ocorre na prática.
	Investigar a dinâmica de trabalho de CPAs de universidades públicas e privadas do sudoeste, por meio de análise comparativa.
	Autoavaliação; Comissão Própria de Avaliação; Avaliação Institucional; Sinaes.
	Abordagem quantiquantitativa, do tipo análise documental, com aplicação de questionários e realização de entrevistas. (Carvalhaes, 2018, p.13).
	Área de Concentração: Educação
CRUZ (2018)	Educação à distância: instrumento de ampliação de oportunidades educacionais.
	Identificar percepções de alunos que frequentam cursos à distância sobre a possibilidade dessa modalidade de educação constituir-se em instrumento de ampliação de oportunidades educacionais.
	Educação a Distância; Qualidade de ensino; Visão dos estudantes; Novas tecnologias.
	Abordagem: quanti-qualitativa
	Área de Concentração: Educação
SOUZA (2019)	Análise do papel da Autoavaliação Institucional ano processo de melhoria da qualidade na Universidade Federal da Paraíba.
	Analisar o papel da autoavaliação institucional no processo de melhoria da qualidade na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com base nos resultados dos 05 (cinco) últimos Relatórios de Autoavaliação Institucional (RAAI's) aplicados pela Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal da Paraíba, em relação ao Instrumento de Avaliação Institucional Externa (IAIE) de 2017.
	Autoavaliação; Avaliação; Institucional; CPA; Qualidade; SINAES; UFPB.
	Abordagem: qualitativa, de natureza aplicada, do tipo exploratória, com estratégia bibliográfico-documental
	Área de Concentração: Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior.
	Possibilidades de (des)articulações entre Autoavaliação e Avaliação Institucional Externa no marco Do Sinaes.
	Analisar como se estabelecem as articulações entre a autoavaliação e a avaliação institucional externa, preconizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) em

BATISTA (2020)	instituições públicas e privadas de educação superior, selecionadas para a pesquisa.
	Educação Superior. Sinaes. Avaliação institucional interna e externa.
	Abordagem: qualitativa, de natureza exploratória, com estratégia bibliográfico-documental
	Área de Concentração: Educação
SILVA (2020)	Meta-avaliação: processo de Autoavaliação Institucional de Universidades de Fronteira na América do Sul
	Meta-avaliar o processo de autoavaliação de Universidades de Fronteira na América do Sul.
	Políticas Educacionais; Educação Superior; Avaliação Institucional; Meta-avaliação.
	Abordagem: qualitativa com estratégia documental
BALSANELLO (2021)	Autoavaliação: o que dizem os egressos da Pós-Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul?
	Analisar a percepção dos egressos dos programas de pós-graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul.
	Políticas de Pós- Graduação; Autoavaliação; Egressos; Planejamento institucional; UFFS.
	Abordagem: quali- quantitativa, do tipo descritiva, com estratégia de análise documental.
	Área de concentração: Educação

Fonte: Elaboração própria, a partir de pesquisa de campo.

De uma totalidade de 17 registros selecionados pelo Banco de Dados da CAPES, 64,70 % não se adequaram ao objeto da pesquisa, sendo mantidos 35,29% das publicações, constatando-se equilíbrio em relação ao tipo de abordagem utilizada, quando 50% das publicações utilizaram abordagem qualitativa e 50% fizeram uso da abordagem quanti-qualitativa. Os métodos variaram de pesquisa descritiva, à exploratória, sendo que cerca de 83,33% dos autores, optaram pela estratégia bibliográfico-documental, o que era de se esperar, uma vez que a pesquisa descritiva necessita desse subsídio para a fundamentação dos argumentos pertinentes. Por outro lado, registrou-se que 83,33% das publicações foram na área de concentração em Educação, e apenas 16,66%, na área de concentração de Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior.

Mesmo a temática "Autoavaliação Institucional" sendo de conhecimento público, verificou-se um número pequeno de publicações abordando a problemática, pelos refinamentos propostos, e quando se utilizou apenas o filtro de pesquisa relativo

ano de publicação, abrangendo o período de 2017 em diante (o Instrumento de Avaliação em vigor, é do ano de 2017), constatou-se que as publicações tiveram um incremento no ano de 2018, verificando-se uma diminuição gradativa, na produção de trabalhos acadêmicos, a partir de então, conforme dados esquematizados no Quadro 24, ressaltando-se que no ano de 2020, o mundo enfrentou a pandemia da COVID 19, o que impactou as pesquisas, na área de Avaliação da Educação Superior, e em outros campos do conhecimento.

Quadro 24 - Quantitativo de publicações sobre o tema "Autoavaliação Institucional" localizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, relativas ao período de 2018 a 2022

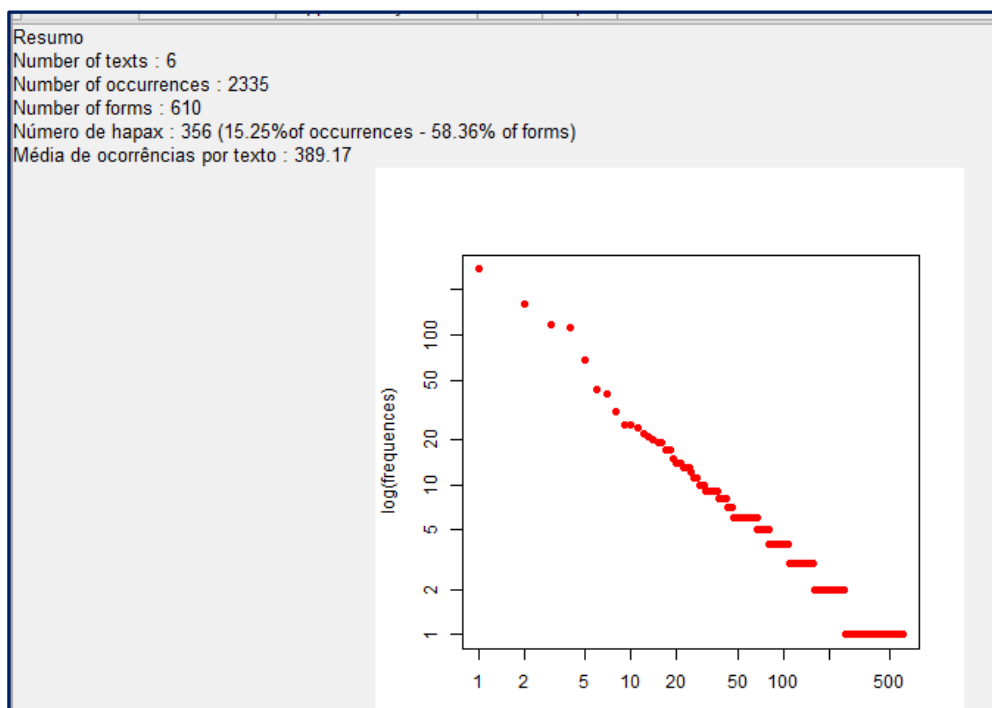
Ano	Nº de publicações
2017	11
2018	21
2019	14
2020	09
2021	13
2022	09
2023	08

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>, opção: "refinar resultados por ano".

Em relação às referências selecionadas, constatou-se que a abordagem quanti-qualitativa começa a ser utilizada na análise de dados, mesmo em pesquisa do tipo descritiva, prevalecendo a estratégia bibliográfico-documental; tal fato aponta para novos percursos metodológicos de tratamento de dados, na área, o que, em última análise, permitirá o alinhamento da subjetividade à objetividade, da hipótese à constatação do fato, enfim, está em curso a utilização de estratégias metodológicas mais condizentes com o progresso do campo de conhecimento ora investigado.

Após o processamento dos dados do "*Corpus* textual 7 – Autoavaliação Institucional - CAPES", composto pelos Resumos das referências bibliográficas, contidas no Quadro 26, o IRaMuTeq apresentou as estatísticas textuais, conforme demonstrado na Figura 44.

Figura 44 – Estatísticas textuais do "*Corpus* textual 7 – Autoavaliação Institucional - CAPES "



Fonte: Obtido do "Corpus textual 7 – Autoavaliação Institucional - CAPES "

O *software* processou 06 textos, detectando 2.335 ocorrências – palavras – localizando 610 formas diferentes, constatando a ocorrência de 356 hápax, representando 15,25% das ocorrências, (correspondentes à palavras), e 58,36%, referentes às formas (adjetivo, advérbio, artigo, conjunção, interjeição, numeral, preposição, pronome, substantivo e verbo). Foram retirados os hápax e as ocorrências cabíveis no contexto da matéria em análise. Não foi possível ao IRaMuTeq proceder à análise pelo Método de Reinert, pois o software, com esses dados, apresentou inconsistências, de forma que o IRaMuTeq apresentou a nuvem de palavras objeto da Figura 45.

Figura 45 – Nuvem de palavras do "Corpus textual 7 - Autoavaliação Institucional - CAPES "

Há dificuldades e limitações conceituais que tornam impossível qualquer definição de qualidade que seja universalmente aceitável e sustentável por muito tempo. Entretanto, juntamente com a pertinência e a relevância, dentre muitos outros, alguns critérios podem ser considerados fundamentais, como a equidade e a responsabilidade social das instituições nos respectivos campos de diversidades culturais e de objetivos políticos específicos. A qualidade não é uma entidade desenraizada. Ao contrário, ela deve estar ineludivelmente vinculada às finalidades sociais da sociedade a que pertence. Ou seja, a qualidade se insere nos compromissos públicos e nos papéis sociais de cada instituição, embora, desgraçadamente, ela hoje esteja sendo deslocada ao mundo do comércio e dos lucros privados. (Dias Sobrinho, 2018, p. 751).

Dando continuidade, foi acessada a Plataforma da BDTD, visando diagnosticar as questões relacionadas à produção acadêmica, referentes à Autoavaliação Institucional, no período de 2018 a 2022, no âmbito das IFES. Justifica-se o motivo pelo qual utilizou-se, no refinamento da busca, o período temporal que vai de 2018 a 2022. Tal critério se deve ao fato de que o IAIE do SINAES, em vigor, foi aprovado e regulamentado através da **Portaria nº 1.382, de 31 de outubro de 2017**, sendo que as normativas relativas à legislação complementar ao novo Instrumento de Avaliação Institucional Externo, foram sancionadas nos meses de novembro e dezembro do mesmo ano. Posteriormente, foram emitidas as Portarias nº 840, em 24 de agosto de 2018, a Portaria MEC nº 96, de 22 de janeiro de 2020, e, por fim, foi regulamentada a avaliação externa *in loco*, no formato virtual, através da Portaria nº nº 165, de 20 de abril de 2021, de forma que tais fatos validam o recorte de tempo selecionado. Como o Censo da Educação Superior, mais recente, foi publicado em 2023, com dados do ano de 2022, optou-se por não incluir o ano de 2023, nos filtros de busca.

Ocorre que a BDTD não permite o uso de filtros simultâneos, dentro de uma mesma opção. Por exemplo, ao selecionar tipo de publicação, o usuário só pode selecionar uma opção: ou Dissertação ou Tese, não sendo possível selecionar ambas as opções. Em relação ao Nome do Programa, só se consegue selecionar apenas um Programa, não dando a opção de adicionar outros, o que facilitaria as buscas. Vejamos duas situações que ocorreram. Em uma primeira tentativa, foram selecionados os seguintes refinamentos:

Termo de Busca: Autoavaliação Institucional

Tipo: Dissertação

Ano de publicação: 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022

Assunto: avaliação institucional, educação superior, SINAES

Nome do Programa: Pós-Graduação em Educação

Link da pesquisa com filtros:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?filter%5B%5D=dc.publisher.program.fl_str_mv%3A%22Programa+de+P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o+em+Educa%C3%A7%C3%A3o%22&filter%5B%5D=dc.subject.por.fl_str_mv%3A%22Educa%C3%A7%C3%A3o+superior%22&filter%5B%5D=dc.subject.por.fl_str_mv%3A%22Sistema+Nacional+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior%22&filter%5B%5D=dc.subject.por.fl_str_mv%3A%22Avalia%C3%A7%C3%A3o+institucional%22&filter%5B%5D=format%3A%22masterThesis%22&lookfor=AUTOAVLIA%C3%87%C3%83O+INSTITUCIONAL&type=AllFields&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=2018&publishDateto=2022. Acesso em: 21 jun. 2024.

Publicações selecionadas pela Plataforma: 01

Publicação descartada, pois a autora já consta no Banco de Dados da Capes SILVA (2020).

Em outra tentativa, foram utilizados os seguintes refinamentos:

Termo de Busca: Autoavaliação Institucional

Tipo: Dissertação

Ano de publicação: 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022

Assunto: avaliação institucional interna

Nome do Programa: Pós-Graduação em Educação

Link da pesquisa com filtros:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?filter%5B%5D=dc.publisher.program.fl_str_mv%3A%22Programa+de+P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o+em+Educa%C3%A7%C3%A3o%22&filter%5B%5D=dc.subject.por.fl_str_mv%3A%22Avalia%C3%A7%C3%A3o+institucional+interna%22&filter%5B%5D=publishDate%3A%22%5B2018+TO+2022%5D%22&lookfor=%28%28autoavaliacao+institucional%29+OR+%28avaliacao+institucional%29%29&type=AllFields. Acesso em: 21 jun. 2024.

Publicações selecionadas pela Plataforma: 01

Publicação descartada, pois não se enquadra no objeto de pesquisa, que é Autoavaliação Institucional no âmbito das IFES. O objetivo geral da pesquisa é

analisar se a avaliação institucional interna da escola pode constituir-se como meio para compreensão e utilização dos resultados das políticas de avaliação em larga escala nas práticas pedagógicas de escolas municipais paranaenses. (Barbosa, 2019).

Devido às dificuldades relatadas, optou-se pelo uso dos seguintes refinamentos:

Termo de Busca: Autoavaliação Institucional

Ano de publicação: 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022

Link da pesquisa:

<https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=autoavalia%C3%A7%C3%A3o+institucional&type=Subject&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=2018&publishDateto=2022>. Acesso em: 21 jun. 2024.

Publicações selecionadas pela Plataforma: 31

Segue, no Quadro 25, o quantitativo de publicações selecionadas pela BDTD, conforme os refinamentos de pesquisa utilizados por último, quando foram selecionadas 31 (trinta e uma) publicações, ressaltando-se que não se fez uso do filtro "Área de concentração: Educação", pelas dificuldades já relatadas, optando-se por ampliar o escopo da busca, na tentativa de encontrar registros que se adequassem à meta da busca: "Autoavaliação Institucional", no âmbito das IFES.

Quadro 25 – Quantitativo de Dissertações e Teses sobre o tema "Autoavaliação Institucional", resultante de consulta à base de dados da BDTD, referente ao período de 2018 a 2022

Ano	Dissertações	Teses		Publicações descartadas	Publicações mantidas
2018	12	01	Total	07	05
2019	08	01		07	02
2020	01	-		01	-
2021	02	02		04	01
2022	03	01		02	01
Total	26	05	31	22	09

Fonte: Elaboração própria, a partir de pesquisa de campo.

Dos 31(trinta e um) registros selecionados pela BDTD, 09 (nove) se enquadraram na temática de "Autoavaliação Institucional", no âmbito das IFES; tal índice, em torno de 29,03% de aproveitamento dos dados fornecidos por esse Banco de Dados, demonstra que a Autoavaliação Institucional é temática pouco explorada, ressaltando-se, inclusive, que o índice de aproveitamento, em verdade, é bem menor, do que as 09 (nove) publicações selecionadas, uma vez que a área de concentração, na grande maioria das publicações selecionadas pela referida Plataforma de Dados, não é "Educação", e sim, outras, notadamente, "Administração". Vejamos os dados referentes às publicações selecionadas, no Quadro 26, todas do tipo "Dissertação".

Quadro 26 - Publicações sobre o tema "Autoavaliação Institucional" localizadas no Banco de Teses e Dissertações da BDTD, relativos ao período de 2018 a 2022

Autor	Título
	Problema/problemática da pesquisa ou objetivo geral
	Palavras-chave
	Tipo de abordagem
	Área de concentração
CASTELLANELLI (2018)	A interação entre avaliação interna e planejamento estratégico na Universidade Federal de Santa Maria.
	Verificar a possibilidade de utilização das pesquisas de avaliação interna atualmente aplicadas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) para medir os resultados institucionais de acordo com os objetivos traçados no PDI 2016-2026.
	Autoavaliação institucional; Avaliação Interna; Avaliação institucional; Planejamento Estratégico; PDI.
	Abordagem: qualitativa, do tipo estudo de caso.
	Área de Concentração: Administração Pública
CONCEIÇÃO (2018)	O reflexo do resultado da autoavaliação no planejamento e gestão institucional da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.
	Verificar se a FURG usa os resultados obtidos no processo da autoavaliação no planejamento e gestão institucional.
	Autoavaliação; Avaliação Institucional; Instituições de ensino superior; SINAES.
	Abordagem: métodos mistos de coleta e análise de dados; pesquisa do tipo estudo de caso.

	Área de Concentração: Tecnologias gerenciais.
DALBON (2018)	Autoavaliação institucional: um estudo a partir da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).
	Compreender o processo de autoavaliação institucional na Universidade Federal do Rio Grande, a partir das representações sociais dos sujeitos que compõem a Comissão Própria de Avaliação (CPA).
	Autoavaliação institucional; política de educação; regulação; emancipação; educação pública e participação.
	Abordagem: quanti-qualitativa, utilizando a observação participante, questionário e entrevista semiestruturada.
	Área de Concentração: Educação
KRONBAUER (2018)	Análise da autoavaliação institucional pela perspectiva da teoria da resposta ao item: uma aplicação na UFSM.
	Analisar os instrumentos de autoavaliação institucional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) aplicados em 2016 nominados como Questões Gerais, Segmento Docente e Segmento Técnico-Administrativo em Educação.
	Avaliação Institucional; Autoavaliação; Ensino superior; Teoria da resposta ao item;
	Abordagem: pesquisa do tipo aplicada
	Área de Concentração: Administração Pública
SANTOS (2018)	Análise do grau de maturidade do eixo de infraestrutura física com base no modelo MMGP/PRADO.
	Analisar o grau de maturidade do eixo de infraestrutura física com base no modelo MMGP/Prado, aplicando o modelo adaptado às CSAs dos centros de ensino da UDESC para apresentar subsídios de forma a conhecer o estágio em que a instituição se encontra quanto à eficiência e à eficácia.
	Grau de maturidade; Autoavaliação institucional; Eixo: Infraestrutura física; Centro de Ensino da UDESC; Modelo MMGP/Prado.
	Abordagem: quali-quantitativa
	Área de Concentração: Gestão em Avaliação
AMÂNCIO (2019)	Participação da comunidade na autoavaliação institucional em universidades da Argentina, Brasil e Paraguai.
	Analisa a participação da comunidade nas autoavaliações institucionais realizadas em determinadas universidades públicas da Argentina (UNNE), Brasil (UFFS, UTFPR) e Paraguai (UNE).
	Autoavaliação Institucional; Comunidade; Participação; Universidade.
	Abordagem: quanti-qualitativa, do tipo estudo comparado, com estratégia documental.
	Área de Concentração: Fronteira, Identidades e Políticas Públicas
	Desafios do trabalho com a Autoavaliação Institucional participativa em Universidades Federais brasileiras.

LIMA (2019)	Como maximizar a participação dos segmentos docente, discente e técnico-administrativo no processo avaliativo da Universidade Federal de Viçosa (UFV).
	SINAES; Autoavaliação Institucional; Universidades Federais; Administração Pública.
	Abordagem: não foi possível acessar o arquivo da dissertação, em pdf. Não há alusão, no Resumo.
	Área de Concentração: Administração Pública
VASCONCELOS (2021)	Os desafios da Comissão Setorial Própria de Avaliação do Campus de Governador Valadares (CSPA-GV) no processo de Autoavaliação Institucional da Universidade Federal de Juiz de Fora.
	Analisar por que a CSPA-GV tem deixado de avançar em seu processo de institucionalização e propor ações que contribuam para retomada desse processo.
	Autoavaliação Institucional; SINAES; Institucionalização; Comissão Própria de Avaliação; Comissão Setorial Própria de Avaliação.
	Abordagem: pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, com estratégia bibliográfico-documental.
	Área de Concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.
ALENCAR (2022)	A coleção indique da ação educativa como política de autoavaliação institucional: as influências da relação público-privada na qualidade educacional.
	Analisar em que medida o Indique, enquanto ação decorrente da relação público-privada no campo da autoavaliação, promove uma cultura de participação na educação. Abordou-se, para tanto, a constituição histórica do conceito de Qualidade, sua relação com a Avaliação da Educação, e a sistemática de avaliação.
	Qualidade; Autoavaliação institucional; relação público-privado; coleção indique.
	Abordagem: qualitativa, com estratégia bibliográfico-documental.
	Área de Concentração: Educação

Fonte: Elaboração própria, a partir de pesquisa de campo.

Apesar das poucas publicações que se adequaram aos refinamentos desta pesquisa, percebeu-se uma variedade de abordagens, utilizando metodologias qualitativas, bem como o uso de ferramentas da Administração, o que acabou por enriquecer e ampliar, as possibilidades metodológicas. Entretanto, como foi definido que a área de concentração seria em Educação, segue, no Quadro 27, os dois registros que se adequam aos critérios escolhidos, chamando-se atenção para o fato de que foram estabelecidos os seguintes indicadores, em relação às publicações

selecionadas: Título, problema/problemática da pesquisa ou objetivo geral, palavras-chave, tipo de abordagem e área de concentração, esclarecendo-se que, quando algumas dessas informações não constava no resumo, o arquivo da publicação, em formato *pdf*, foi baixado e realizada a pesquisa dos dados que não haviam sido localizados.

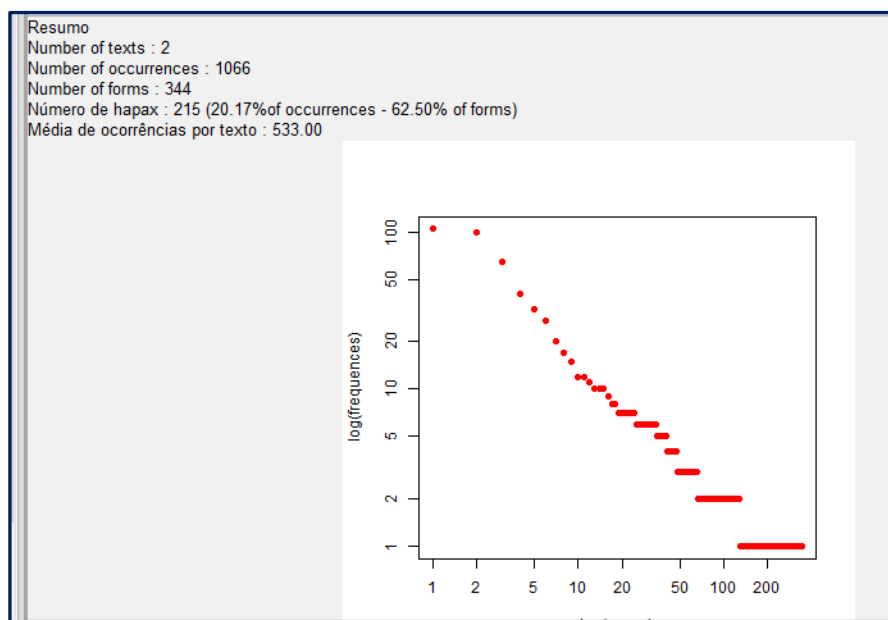
Quadro 27 - Publicações sobre o tema "Autoavaliação Institucional" localizadas no Banco de Teses e Dissertações da BDTD, relativos ao período de 2018 a 2022, na área de concentração "Educação"

Autor	Título
	Problema/problemática da pesquisa ou objetivo geral
	Palavras-chave
	Tipo de abordagem
	Área de concentração
DALBON (2018)	Autoavaliação institucional: um estudo a partir da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).
	Compreender o processo de autoavaliação institucional na Universidade Federal do Rio Grande, a partir das representações sociais dos sujeitos que compõem a Comissão Própria de Avaliação (CPA).
	Autoavaliação institucional; política de educação; regulação; emancipação; educação pública e participação.
	Abordagem: quanti-qualitativa, utilizando a observação participante, questionário e entrevista semiestruturada.
	Área de Concentração: Educação
ALENCAR (2022)	A coleção indique da ação educativa como política de autoavaliação institucional: as influências da relação público-privada na qualidade educacional.
	Analisar em que medida o Indique, enquanto ação decorrente da relação público-privada no campo da autoavaliação, promove uma cultura de participação na educação. Abordou-se, para tanto, a constituição histórica do conceito de Qualidade, sua relação com a Avaliação da Educação, e a sistemática de avaliação.
	Qualidade; Autoavaliação institucional; relação público-privado; coleção indique.
	Abordagem: qualitativa, com estratégia bibliográfico-documental.
	Área de Concentração: Educação

Fonte: Elaboração própria, a partir de pesquisa de campo.

Após o processamento dos dados do "Corpus textual 8 – Autoavaliação Institucional - BDTD", composto pelos Resumos das referências bibliográficas, contidas no Quadro 26, o IRaMuTeq apresentou as estatísticas textuais, conforme demonstrado na Figura 46.

Figura 46 – Estatísticas textuais do "Corpus textual 8 – Autoavaliação Institucional - BDTD "



Fonte: Obtido do "Corpus textual 8 – Autoavaliação Institucional - BDTD "

O *software* processou 02 textos, detectando 1.066 ocorrências – palavras – localizando 344 formas diferentes, constatando a ocorrência de 215 hápax, representando 20,17% das ocorrências, (correspondentes à palavras), e 62,50%, referentes às formas (adjetivo, advérbio, artigo, conjunção, interjeição, numeral, preposição, pronome, substantivo e verbo). Foram retirados os hápax e as ocorrências e/ou formas suplementares que ocorreram duas vezes, bem como palavras relativas à formas – principalmente, artigos, pronomes e numerais – e outras, que não eram cabíveis no contexto da matéria em análise. Não foi possível ao IRaMuTeq proceder à análise pelo Método de Reinert, pois o software, com esses dados, apresentou inconsistências, de forma que, após o processamento dos dados do "Corpus textual 8 – Autoavaliação Institucional - BDTD", o IRaMuTeq apresentou a nuvem de palavras objeto da Figura 47.

políticos, filosóficos, ou seja, profundamente humanos, que a instituição, em seu conjunto, está produzindo em suas ações sociais e educativas. A lógica da avaliação educativa é distinta da lógica do mero controle: "Não simplesmente quantificar as proporções de uma aprendizagem obtida, medir a eficiência e produtividade de um curso, classificar (...) mas focar a questão dos sentidos que vão se construindo nessa comunidade de aprendizagem, de valores e de comunicação, enfim, nessa teia de relações pessoais e intersubjetivas. Mais que resultados obtidos pelos alunos ou por uma instituição, o objeto em foco passa a ser, prioritariamente, as relações socioeducativas, isto é, as relações intersubjetivas concretas, as representações, as estruturas, em função da formação do estudante. A formação como um fim, portanto, mas formação em seu sentido mais completo" e humanamente expandido. (Dias Sobrinho, 2000, p. 62; Dias Sobrinho, 2003b, p. 37-38).

A Autoavaliação Institucional é um processo educativo, uma vez seus atores vivenciam novos aprendizados enquanto estão envolvidos na construção da cultura institucional. Trata-se de um momento institucional desafiador, pois faz-se mister a adesão de seus participantes, o que dará legitimidade ao processo. A questão da qualidade é um indicador que sempre será o norteador dos processos avaliativos, pois é o seu fim precípua: fornecer uma educação de qualidade, que, em última análise, proporcionará a formação de cidadãos aptos a lidar e enfrentar, os desafios postos pelo ambiente competitivo, mutável e instável, inerentes à sociedade do conhecimento na qual estamos inseridos, na contemporaneidade.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 O cenário da pesquisa

A Universidade da Paraíba foi criada em 1955 através da Lei estadual nº. 1.366, de 02 de dezembro de 1955, como resultado da junção de algumas escolas superiores. A sua federalização foi aprovada e promulgada pela Lei nº. 3.835, de 13 de dezembro de 1960, por meio da qual foi transformada em Universidade Federal da Paraíba, incorporando as estruturas universitárias tanto na cidade de João Pessoa quanto em Campina Grande, assumindo assim uma estrutura *multicampi*, com atividades distribuídas por dois espaços urbanos diferentes. (UFPB, 2020a).

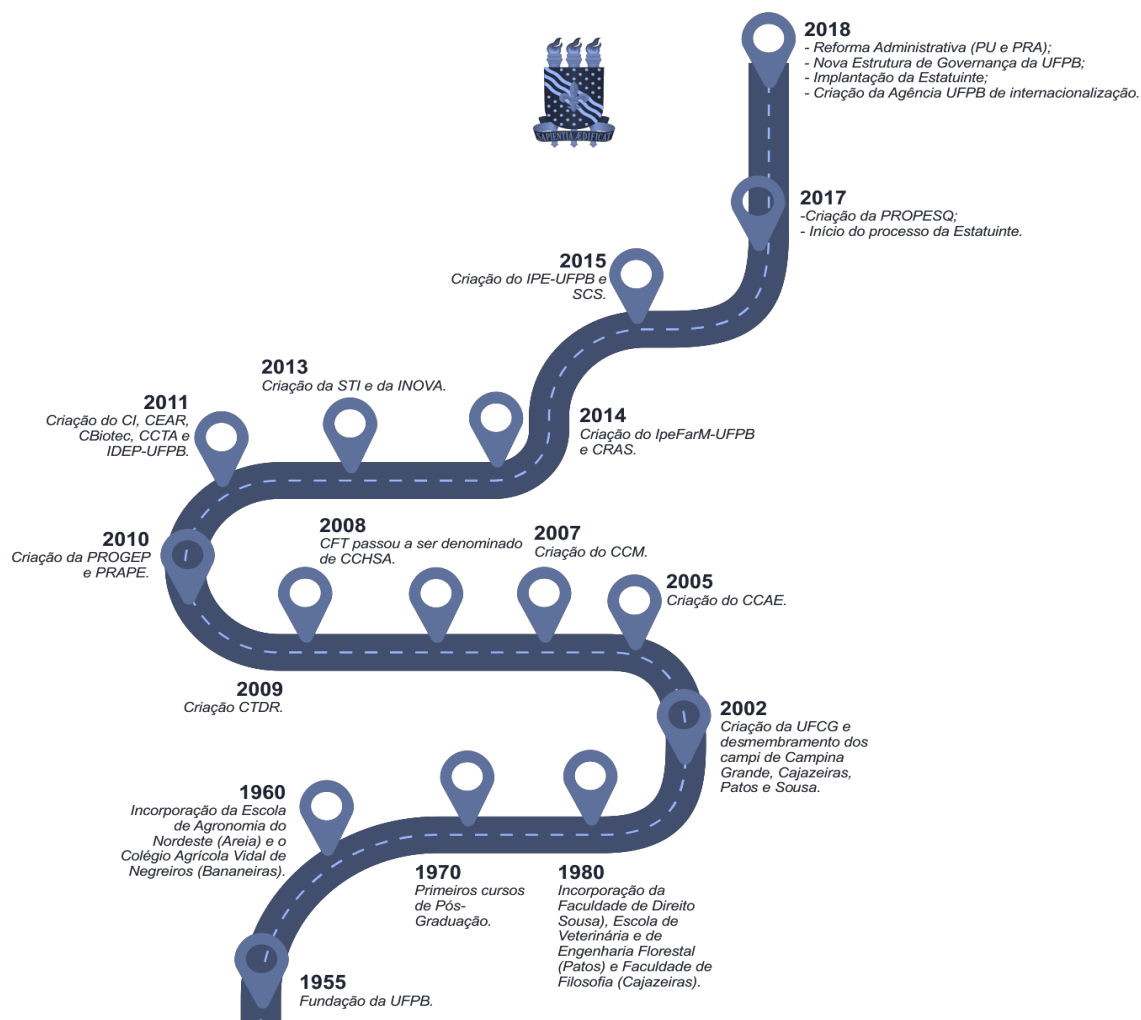
No decorrer da década de 1960, a UFPB incorporou a Escola de Agronomia do Nordeste (localizada na cidade de Areia) e o Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (localizado na cidade de Bananeiras). Assim, por meio desta incorporação, a UFPB passou pelo primeiro processo de expansão. Já nos anos 1970, as atividades de ensino, pesquisa e extensão avançaram significativamente. No início dos anos 1980, foram incorporados mais três campi, em três cidades paraibanas. A concretização deste fato deu-se por meio da absorção dos recursos humanos e das instalações físicas da Faculdade de Direito, na cidade de Sousa, da Escola de Veterinária e de Engenharia Florestal, na cidade de Patos, e da Faculdade de Filosofia, na cidade de Cajazeiras. (UFPB, 2020a).

A singularidade multicampi da UFPB aumentou, com sua atuação passando para seis *campi*, a saber: João Pessoa, Campina Grande, Areia, Bananeiras, Patos, Sousa e Cajazeiras. As interrelações decorrentes dessa estrutura implicaram maior descentralização e custos operacionais mais elevados, esclarece a UFPB (2020a, p. 06).

No ano de 2002, houve um desmembramento na estrutura *multicampi* da UFPB, através da Lei nº. 10.419/2002, que criou a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com sede e foro na cidade de Campina Grande. Esta incorporou os *campi* de Campina Grande, Cajazeiras, Patos e Sousa. A partir de então, a UFPB ficou composta pelos *campi* de João Pessoa, Areia e Bananeiras. Em 2006, foi criado um novo campus, com sede no Litoral Norte do Estado, abrangendo os municípios de

Mamanguape e Rio Tinto, de forma que a trajetória histórica da UFPB, desde a sua criação, no ano de 1955, encontra-se detalhada na Figura 48.

Figura 48 – Marcos históricos da UFPB, a partir do ano de 1955



Fonte: UFPB (2020a, p. 7).

Já a Figura 49 contém os dados mais recentes sobre a UFPB, relativos ao exercício institucional de 2023, que recebe a denominação de Modelo de Negócios no Relatório de Gestão Institucional do ano de 2023.

Figura 49 – Modelo de Negócio da UFPB

2.5 Modelo de negócio da UFPB

O **Modelo de Negócios da UFPB** é uma representação de como os insumos e/ou capitais utilizados pela instituição nos seus macroprocessos geram resultados e impactos e, com isso, criam valor público à sociedade. Ressalta-se que os benefícios gerados pela atuação da UFPB na sociedade vão além dos que podem ser mensurados, sendo assim, os dados apresentados são apenas uma parte do valor público gerado.

NOSSOS INSUMOS	APLICADOS AOS NOSSOS PROCESSOS		RESULTARAM EM	IMPACTOS
PESSOAS 2.632 Docentes efetivos 150 Docentes substitutos e visitantes 3.211 Técnicos-Administrativos 847 Terceirizados INFRAESTRUTURA 04 Campi 17 Centros de ensino 01 Escola de Ensino Médio e Profissionalizante 01 Colégio de Aplicação 22 Bibliotecas 21 Residências estudantis 04 Restaurantes 01 Editora 01 Livraria 02 Teatros 01 Sala de Cinema 01 Casa de Cultura 02 Hospitais Universitários	GERENCIAIS Planejamento estratégico Governança, Integridade e Risco Gestão Administrativa Recursos Humanos Tecnologia da informação e comunicação Aquisições e contratações Relacionamento com a sociedade SUORTE Infraestrutura Convênios Ações e programas governamentais Inovações Parcerias Assistência Estudantil Segurança	FINALÍSTICOS  Ensino  Pesquisa  Extensão	GESTÃO ACADÊMICA 114 Cursos de graduação 113 Cursos de pós-graduação (Stricto sensu) 19 Cursos de pós-graduação (Lato sensu) 36 Cursos técnicos 17 Residências médicas 05 Residências não médicas 2.137 Ações de extensão 513 Grupos de pesquisa certificados pelo CNPq 6.133*** Bolsas acadêmicas 14.415 Auxílios estudantis 31 Convênios internacionais ALUNOS MATRICULADOS 27.273 Graduação* 5.285 Pós-graduação (Stricto sensu) 155 Pós-graduação (Lato sensu) 563 Residências (médicas e não médicas) 3.179 Cursos técnicos	ALUNOS CONCLUINTE 2.713 Graduação** 1.364 Pós-graduação (Stricto sensu) 139 Pós-graduação (Lato sensu) RESULTADO 1.525 Produções acadêmicas 24 Pedidos de proteção propriedade intelectual 126 Municípios da Paraíba atendidos por ações extensionistas * Referente à média dos alunos matriculados na graduação presencial (2022.2 e 2023.1) e EAD (2023.1 e 2023.2). ** Referente à soma dos alunos diplomados na graduação presencial (2022.2 e 2023.1) e EAD (2023.1 e 2023.2). *** No quantitativo de 4.307 bolsas informadas no Relatório de 2022, não foram incluídas 1.371 bolsas dos programas acadêmicos de pesquisa.
ORÇAMENTO TOTAL	PESSOAL E ENCARGOS	ORÇAMENTO	OUTRAS DESPESAS CORRENTES	INVESTIMENTOS
R\$ 1.9 Bi	R\$ 1.7 Bi		R\$ 197 Mi	R\$ 32 Mi
R\$ 1.934.835.930,00	R\$ 1.705.322.065,00		R\$ 197.457.287,00	R\$ 32.056.578,00

Fonte: UFPB (2023, p. 9)

Constatou-se que a UFPB, em relação ao Indicador **Modelo de Negócio**, cumpriu o quesito transparência, logrando êxito em cumprir o orçamento repassado para a Instituição, pelo Governo Federal. Percebeu-se que a UFPB evoluiu na elaboração do seu Relatório de Gestão Institucional do exercício de 2023, utilizando recursos metodológicos e terminologia adequada à Nova Gestão Pública, em conformidade com as determinações da legislação mais recente, acerca do assunto; nesta oportunidade, reportamo-nos ao Quadro 15 desta Tese, que contém os documentos de referência para o embasamento da gestão por resultados, no âmbito das organizações da Administração Pública Federal, com o objetivo de chamar a atenção para o fato de que a UFPB, contemplou o **Decreto nº 9.739, de 28 de março de 2019** – que estabelece medidas de eficiência organizacional para o aprimoramento dos órgãos e entidades da APF incluindo normas sobre concursos públicos, além de disposições sobre o Sistema de Organização e Inovação Institucional do Governo Federal (SIORG), delegando ao órgão central, o Ministério da Economia, a coordenação das atividades de organização e inovação institucional (Brasil, 2019c) – bem como envidou esforços para se adequar aos princípios de Governança Pública

estabelecidos pelos Incisos XIII, XVIII e XIX do art. 21, da Lei nº **13.844, de 18 de junho de 2019**(Brasil, 2019d).

Os Atos Regulatórios de Credenciamento e Recredenciamento Institucional da UFPB, de acordo com informações disponibilizadas no link <https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTc5>, aba “Ato Regulatório”, seguem no Quadro 28.

Quadro 28 - Atos Regulatórios de Credenciamento e Recredenciamento Institucional da UFPB

ATO	TIPO DE DOCUMENTO	DATA	PRAZO DE VALIDADE
Credenciamento Governo da Paraíba (1955)	Lei Estadual nº 1.366	04/12/1955	Vinculado ao Ciclo Avaliativo
Recredenciamento Câmara dos Deputados (1960)	Lei Federal nº 3.855	13/12/1960	Vinculado ao Ciclo Avaliativo
Autorização à UFPB para ofertar ensino na modalidade a distância e-MEC (2008)	Portaria nº 1.050	1208/2008	Vinculado ao Ciclo Avaliativo
Credenciamento EaD e-MEC (2010)	Portaria nº 1.369	07/12/2010	Vinculado ao Ciclo Avaliativo
Recredenciamento UFPB MEC (2017a)	Portaria nº 60	18/01/2017	Vinculado ao Ciclo Avaliativo
Recredenciamento EaD MEC (2017b)	Portaria nº 537	17/04/2017	Vinculado ao Ciclo Avaliativo

Fonte: Elaboração própria.

A primeira regulação direcionada à UFPB, foi o Ato de Credenciamento, através da Lei Estadual nº 1.366, de 04 de dezembro de 1955, conforme Governo da Paraíba (1955); o Recredenciamento ocorreu cinco anos depois, através da Lei Federal nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960, de acordo com Câmara dos Deputados (1960), sendo que estes dois últimos documentos citados não estão disponíveis para

download no site do e-MEC, encontrando-se disponíveis nos *websites* discriminados nas Referências.

Através da Portaria nº 1.050, de 22 de agosto de 2008, conforme disponibilizado em e-MEC (2008), a UFPB foi autorizada a ofertar curso na modalidade Educação a Distância (EaD), sendo expedida, de acordo com o e-MEC (2010) a Portaria nº 1.369, de 07 de dezembro de 2010, relativo ao ato de credenciamento da UFPB, para ofertar curso na modalidade EaD, pelo período de cinco anos.

No ano de 2017, no dia 18 de janeiro de 2017, conforme MEC (2017a), foi expedida a Portaria nº 60, que autorizou o credenciamento institucional da UFPB, pelo prazo de oito anos, sendo que, no mesmo ano, ocorreu, de acordo com o e-MEC (2017), uma Avaliação Institucional Externa para fins de credenciamento da UFPB, em relação à oferta de ensino na modalidade EaD, ato seguido, de emissão da Portaria nº 537, de 17 de abril de 2017, conforme o MEC (2017b), autorizando a UFPB a ofertar curso na modalidade a distância, e, de acordo com o Art 3º da referida portaria, tal credenciamento será

pelo prazo de 8 (oito) anos, fixado pela Portaria Normativa nº 01, de 03 de janeiro de 2017, observando o disposto no art. 4 da Lei nº 10.870, de 19 de maio e 2004, bem como o artigo 10, & 7º do Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. (MEC, 2017b)

Detalhes relativos aos cursos oferecidos pela UFPB, poderão ser consultados no link <https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes-ies/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTc5>. Maiores informações institucionais poderão ser acessadas no link <https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes-ies/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTc5>. Segue, no Quadro 29, o Histórico de Índices da UFPB, em conformidade com os Instrumentos de Avaliação do SINAES, no período de 2007 a 2021.

Quadro 29 – Histórico de Índices da UFPB, no período de 2007 a 2022

Ano	Índice	Valor
2013	Conceito Institucional (CI)	4
2016	Conceito Institucional EaD (CIEaD)	4

- Pró-Reitoria de Administração (PRA)
- Pró-Reitoria de Apoio e Promoção Estudantil (PRAPE)
- Pró-Reitoria de Extensão (PROEX)
- Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP)
- Pró-Reitoria de Graduação (PRG)
- Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG)
- Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ)
- Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN)

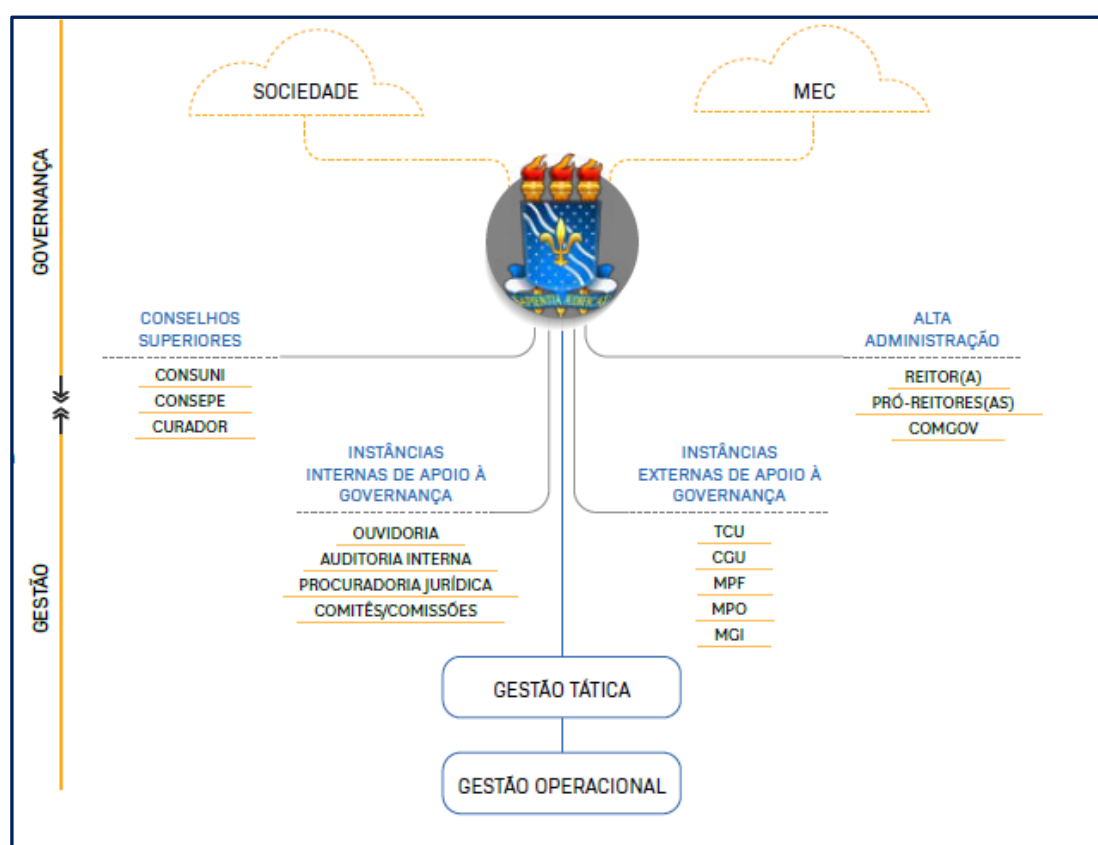
A base da estrutura organizacional da UFPB é formada pelos Centros de Ensino, distribuídos pelos três *Campi* da instituição, conforme detalhado a seguir, de acordo com UFPB (2023):

1. Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN) – Campus I (João Pessoa-PB);
2. Centro de Ciências Jurídicas (CCJ) – Campus I (João Pessoa-PB);
3. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) – Campus I (João Pessoa-PB);
4. Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA) – Campus I – João Pessoa (PB);
5. Centro de Tecnologia (CT) – Campus I (João Pessoa-PB);
6. Centro de Educação (CE) - Campus I (João Pessoa-PB);
7. Centro de Ciências da Saúde (CCS) - Campus I (João Pessoa-PB);
8. Centro de Ciências Médicas (CCM) - Campus I (João Pessoa-PB);
9. Centro de Biotecnologia (CBIOTEC) - Campus I (João Pessoa-PB);
10. Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) – Campus I (Campus I (João Pessoa-PB);
11. Centro de Energias Alternativas e Renováveis (CEAR) - Campus I (João Pessoa-PB);
12. Centro de Informática (CI) - Campus I (Unidade Acadêmica da UFPB em Mangabeira, João Pessoa-PB);
13. Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional (CTDR) - Campus I (Unidade Acadêmica da UFPB em Mangabeira, João Pessoa-PB);
14. Centro de Ciências Agrárias (CCA) – Campus II (Areia – PB);

15. Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA) – Campus III (Bananeiras-PB);
16. Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAEE) – Campus IV (Rio Tinto-PB);

A estrutura de Governança da UFPB, é formada por órgãos responsáveis pela “fiscalização das ações de gestão e da aplicação dos recursos públicos”(UFPB, 2022a), estando esquematizadas na Figura 51.

Figura 51 – Estrutura de Governança da UFPB



Fonte: UFPB (2023, p. 08).

Integram a estrutura de governança da UFPB, os Conselhos Superiores da Instituição – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), Conselho Universitário (CONSUNI) e Conselho Curador, a Alta Administração, constituída pelo Reitor(a), Pró-Reitores(as) e membros do Comitê de Governança(ComGov), Controle Interno e Gestão de Riscos, a saber: Vice-Reitor(a), Procurador-Chefe, Auditor-Chefe e Coordenador de Conformidade Interna. Por outro

lado, as instâncias internas de apoio à governança são as que complementam a atuação da alta administração, desempenhando políticas que favoreçam a implantação da Governança na Instituição, a exemplo da Ouvidoria, Auditoria Interna, Procuradoria Jurídica e Comitês/Comissões. Já as instâncias externas de apoio à governança são responsáveis pela fiscalização das ações de gestão e aplicação dos recursos públicos, com o fim de proporcionar transparência aos atos da Instituição, e apresentar resultados à sociedade, a exemplo de órgãos como o Tribunal de Contas da União e a Controladoria Geral da União. (UFPB, 2023, p. 08).

Após tais considerações, o objeto da próxima seção será o PDI/UFPB 2013/2023, cuja análise originou um capítulo de livro intitulado "Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal da Paraíba", disponível no *link* <https://pt.scribd.com/document/721804953/Gestao-publica-a-visao-dos-tecnicos-administrativos-em-educacao-das-universidades-publicas-e-institutos-federais-volume-10>, que será transcrito *ipsis litteris*, conforme publicado, a partir da página 44.

5.2 Análise do PDI UFPB 2019/2023

O PDI-UFPB relativo ao quinquênio 2019/2023 foi elaborado com base em documentos oficiais, legislação específica e documentos institucionais, os quais estão relacionados no Quadro 30.

Quadro 30 – Documentos de referência utilizados na elaboração do PDI-UFPB 2019/2023

LEGISLAÇÃO	
1. Lei nº 9.394/1996 – estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.	
2. Lei nº 10.861/2004 – institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.	
3. Lei nº 13.005/2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação 2011-2020.	
4. Decreto nº 9.235/2017 – 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.	
5. Decreto nº 9.057/2017 – regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	

DOCUMENTOS OFICIAIS	
1. Portaria Normativa MEC nº 1.446/2001 – estabelece procedimentos de autorização de cursos fora de Sede.	
2. Resolução CNE CES nº 10/2002 – dispõe sobre o credenciamento, transferência de manutenção, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior.	
3. Portaria Normativa MEC nº 7/2004 – aditamentos por modificações no PDI.	
4. Portaria Normativa MEC nº 2/2007 – procedimento de regulação e avaliação da educação superior – modalidade a distância.	
5. Resolução CNE CES nº 3/2010 – regulamenta o Art. 52 da Lei nº 9,394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e credenciamento de universidades do Sistema Federal de Ensino.	
6. Resolução CNE CES nº 1/2016 – estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.	
7. Portaria Normativa MEC nº 11/2017 – estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.	
8. Levantamento de Governança e Gestão Pública 2017 – TCU: Relatório de autoavaliação UFPB – 2017.	
DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DA UFPB	
1. Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2012 e 2014-2018.	
2. Relatório de Autoavaliação Institucional – 2016.	
3. Relatórios de Gestão 2013 a 2018.	
4. Regimento Geral da Universidade Federal da Paraíba.	
5. Estatuto da Universidade Federal da Paraíba.	

Fonte: Adaptado de UFPB (2019, p. 04-05).

Enfatizam Cavalcanti e Guerra (2019b) que, pelo fato de ter um horizonte temporal definido, o PDI é uma ferramenta de gestão dotada de alguma flexibilidade, na medida em que precisa estar em constante processo de atualização e, sendo um documento institucional altamente estratégico, é utilizado como referência fundamental nas avaliações *in loco*, tanto institucionais, como de cursos; para tal, deve incluir informações acerca da missão, dos objetivos e das metas da instituição, bem como propor ações voltadas ao desenvolvimento das metas estabelecidas.

Houve participação ativa da comunidade acadêmica, na elaboração do PDI/UFPB 2019/2023; entretanto, não há alusão à participação de representantes discentes, tampouco de representantes externos à UFPB, ou membros da sociedade, de forma que esse PDI não observou o que dispõe o Inciso IV do Art. 2º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 – que criou o SINAES – pois foi elaborado a partir do olhar da própria instituição, sobre si mesma, carecendo do olhar externo e salutar, da

sociedade a que serve, e na qual a IFES encontra-se inserida, constituindo-se em elemento a ser trabalhado pela instituição, com vistas a se adaptar, para que possa avançar em relação à inserção social e à participação de membros da sociedade, em seu PDI.

Para a elaboração do PDI em análise, a UFPB (2019), considerou como subsídios, as informações consolidadas através do diagnóstico da UFPB e da avaliação do PDI 2014/2018, optando pela adoção do *Balanced Score Card* (BSC), como ferramenta de gestão adequada à Administração Pública, notadamente, por conta das especificidades das instituições de ensino superior. Sobre o BSC, esclarece a UFPB:

Balanced Score Card (BSC) - Nesta ferramenta, há a definição de quatro perspectivas, quais sejam: financeira, clientes, processos internos e aprendizado e crescimento. De modo a garantir uma utilização mais adequada à Administração Pública, especialmente às especificidades presentes em instituições de ensino superior, as perspectivas do modelo foram adaptadas da seguinte forma: UFPB e Sociedade, processos internos, pessoas e infraestrutura e orçamento (UFPB, 2019, p. 3).

A estratégia de trabalho adotada para a elaboração do PDI em análise, teve início com o estabelecimento de objetivos, indicadores, metas e ações a serem executadas no quadriênio 2019/2023. Definido o modelo, a instituição elaborou um Mapa Estratégico, para, em seguida, planejar indicadores de desempenho, relacionados aos objetivos e metas previstas.

De acordo com a UFPB (2019, p. 147), a gestão de riscos do PDI 2019/2023 seguiu um roteiro, dividido em quatro etapas: i) a primeira etapa contemplou a identificação do risco, sendo o momento de identificá-lo, com base no mapeamento das atividades estabelecidas, visando o cumprimento das metas; ii) a segunda etapa correspondeu à análise do risco, momento em que se avaliou a sua importância, através do uso de escalas de probabilidade e impacto; iii) a terceira etapa foi o tratamento do risco, oportunidade em que se decidiu como lidar com cada risco, considerando a tolerância ou aversão de seu impacto; e iv) a quarta etapa planejou o monitoramento do risco, momento em que se planejou como acompanhar esse comportamento e a adequação do nível de exposição existente.

Para a construção do mapa de Gestão de Risco, segundo a UFPB (2019, p. 149), aos níveis de Probabilidade e Impacto de cada risco, foram atribuídos valores de 1 a 5, de acordo com o entendimento da gravidade do risco, conforme esquema contido na Figura 52.

Figura 52 – Escala de Probabilidade e Impacto de Risco

VALOR	PROBABILIDADE	IMPACTO
1	Muito Baixa	Muito Baixo
2	Baixa	Baixo
3	Moderada	Moderado
4	Alta	Alto
5	Muito Alta	Muito Alto

Fonte: UFPB (2019, p. 150).

Então, a UFPB estabeleceu as ações a serem implementadas, na gestão dos riscos, esquematizadas na Figura 53.

Figura 53 – Esquema dos tipos de tratamento de riscos

AÇÃO	RESULTADO DESEJADO
<i>Aceitar</i>	<i>Reconhecer a situação e planejar contingência para minimizar o dano</i>
<i>Reduzir</i>	<i>Reduzir ou eliminar a probabilidade de ocorrência do problema</i>
<i>Compartilhar</i>	<i>Compartilhar as ações para reduzir ou eliminar a ocorrência do problema</i>

Fonte: UFPB, 2019, p. 151).

Foi definido o seguinte Mapa de Risco, conforme consta no Quadro 31.

Quadro 31 - Mapa de Risco – PDI UFPB 2019/2023

Mapa de Risco						
Probabilidade	Muito Alta (5)	Risco Moderado (5)	Risco Alto (10)	Risco Alto (15)	Risco Crítico (20)	Risco Crítico (25)
	Alta (4)	Risco Baixo (4)	Risco Moderado (8)	Risco Alto (12)	Risco Alto (16)	Risco Crítico (20)
	Moderada (3)	Risco Baixo (3)	Risco Moderado (6)	Risco Moderado (9)	Risco Alto (12)	Risco Alto (15)
	Baixa (2)	Risco Baixo (2)	Risco Baixo (4)	Risco Moderado (6)	Risco Moderado (8)	Risco Alto (10)
	Muito Baixa (1)	Risco Baixo (1)	Risco Baixo (2)	Risco Baixo (3)	Risco Baixo (4)	Risco Moderado (5)
Nível de risco		Muito Baixo (1)	Baixo (2)	Moderado (3)	Alto (4)	Muito alto (5)
Impacto						

Fonte: UFPB (2019, p. 150).

Assim, cada risco é avaliado por um valor que varia de 1 a 25. A Análise permite classificar os riscos em baixo, moderado, alto e crítico, sendo de baixo risco aqueles com valores de 1 a 4, moderado de 5 a 9, alto de 10 a 16 e com risco crítico aqueles com valores de 20 a 25 (UFPB, 2019, p. 150).

Espera-se, do gestor de riscos, com o que pontua a UFPB (2019), que seja portador de um perfil, que o torne capaz de: 1) assegurar que o risco seja gerenciado de acordo com a avaliação previamente realizada pela unidade responsável; 2) monitorar o risco ao longo do tempo, de modo a garantir que as respostas adotadas resultem na manutenção do risco em níveis adequados; e 3) garantir que as informações adequadas sobre o risco estejam disponíveis em todos os níveis da organização. Segundo o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (Brasil, 2013, p. 9), o gerenciamento de riscos contribui para “aumentar a confiança do cidadão: (a) na capacidade do Governo de entregar os serviços prometidos; (b) no sistema de governança; e (c) na utilização adequada dos recursos públicos”.

Sobre o planejamento, no âmbito das organizações da APF, de maneira geral, e de forma específica, no âmbito das IFES, merece destacar a referência feita por Brasil (2017):

Frequentemente planos caem no esquecimento e metas não são atendidas por uma variedade de razões: mudam as prioridades e os recursos disponíveis; a descontinuidade da gestão decorrente das mudanças de dirigentes; a dificuldade de mensurar o sucesso; as consequências para o erro, que são menos óbvias do que no setor privado; as motivações das partes interessadas, que nem sempre são transparentes. O desafio para as organizações públicas é encontrar maneiras de definir e executar seus objetivos prioritários com o maior impacto possível, usando processos de gestão realmente estratégicos (Brasil, 2017a, p. 10).

O PDI em análise foi elaborado na gestão anterior, sendo que a atual administração superior da UFPB, apresentou proposta de atualização prevista no referido Plano Institucional, entretanto, tal proposta não avançou, fato agravado pela excepcionalidade da pandemia causada pela COVID-19, e, de modo particular, pela ausência de uma cultura institucional de planejamento.

Há que se considerar que a atual estrutura organizacional da UFPB é extremamente burocratizada, o que é bastante comum no âmbito das IFES, visto que não podem fugir às regulações e normas regimentais pelas quais são regidas, estando a elas submetidas e por elas, contidas e limitadas. Registre-se, entretanto, que as normas internas são de sua autoria, elaboradas e aprovadas através de seus Órgãos Deliberativos Superiores, o que não lhe isenta da responsabilidade de perpetuar a pesada burocracia que permeia seus setores, processos e cultura institucional (Cavalcanti; Guerra, 2019a).

A existência de uma proposta de atualização do atual PDI – cuja estrutura de planejamento encontra-se bem detalhada e publicizada no *site* da PROPLAN/UFPB⁵¹ – não garantiu a continuidade das atividades planejadas, verificando-se a estagnação do processo de atualização, desde o dia 19 de julho de 2021, data da última atualização da citada *home page*.

Esta pesquisa, em relação à abordagem, é qualitativa, descritiva quanto aos objetivos, do tipo análise documental, com estratégia bibliográfico-documental. A temática do presente artigo, envolve, no contexto das Instituições Federais de Educação Superior, o planejamento institucional, tendo o objetivo geral de analisar o PDI UFPB 2019/2023, tendo, como objetivos específicos, elaborar revisão bibliográfica na temática do PDI e situar, historicamente, como se deu o processo de estruturação do PDI, no âmbito do SINAES.

⁵¹ Disponível em: <http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/menu/ploplan/pdi>. Nota da Autora.

O PDI acima referido, bem como o Relatório de Gestão Institucional referente ao ano de 2020, compuseram as fontes documentais, e as fontes primárias foram as normativas legais, manuais e correlatos, inerentes à temática pesquisada, e a bibliográfica cabível no âmbito deste estudo. Em sua totalidade, as fontes documentais foram pesquisadas na internet, e no *link* <http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/menu/proplan/pdi>. De forma similar, o levantamento bibliográfico utilizou-se de pesquisas em *sites* especializados, como os da ANDIFES, do MPOG, entre outros.

Os resultados foram discutidos fazendo-se o cotejo com o Relatório de Gestão Institucional de 2020, que era o que estava disponível para consulta, quando este artigo foi escrito.

5.2.1 O PDI UFPB 2019/2023 como modelo de planejamento em Instituições de Ensino Superior: Análise dos resultados da pesquisa

A metodologia para elaboração deste PDI, encontra-se detalhada em UFPB (2019), que considerou, como ponto de partida, a identificação do tipo de planejamento utilizado, para, em seguida, fazer uma análise dos cinco indicadores exigidos no Art. 3º da Instrução Normativa nº 24, de 18 de março de 2020, emitida pela Secretaria Especial de Desburocratização, Gestão e Governo Digital do Ministério da Economia, a saber: i) cadeia de valor da instituição; ii) identidade estratégica da instituição (missão, visão de futuro, valores e mapa estratégico); iii) objetivos estratégicos e respectivas metas; iv) indicadores, com seus atributos: fórmula de cálculo, periodicidade de medição, linha de base e metas; e v) projetos estratégicos a serem desenvolvidos, com seus atributos: principais entregas, com prazos e unidades responsáveis.

Constatou-se que a UFPB utilizou como modelo para o referido PDI, o adotado pelo MEC, em conformidade com o que estabelece o Artigo 21 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, introduzindo elementos sugeridos pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Administração e Planejamento das Instituições Federais de Ensino Superior (ForPlad).

O processo de elaboração do PDI 2019-2023, conforme UFPB (2019), envolveu três fases, quais sejam: **Preparação, Diagnóstico e Planejamento**. Na fase de preparação, foram discutidos os elementos essenciais para a construção do plano, bem como a redação da nova Missão, Visão e Valores da instituição. Na fase do diagnóstico, foi elaborado o quadro da situação atual da Universidade e o levantamento de necessidades da comunidade universitária. Por fim, a fase de planejamento encerra o processo inicial de elaboração do presente plano, culminando na construção do Mapa Estratégico e na definição de indicadores e metas que fomentaram a etapa subsequente de execução (UFPB, 2019, grifo nosso).

Desde que a UFPB começou a elaborar seus PDIs, pela primeira vez foram atribuídas ações à Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), visando o monitoramento, controle e revisão do referido instrumento, através da utilização de ferramentas de gestão, do Sistema Integrado de Gestão, Planejamento e Projetos (SIGPP), dos Relatórios de Autoavaliação Institucional, assim como dos Relatórios de Gestão institucional. De forma inédita, no âmbito da UFPB, foi estabelecido um plano de gestão de riscos do PDI 2019/2023, o que está em consonância com a busca por um padrão de eficiência, eficácia e efetividade,

Apesar de o PDI examinado, estar em conformidade com o PNE 2014-2024, e de ter estabelecido os respectivos códigos para o atendimento às Metas 11, 12, 13, 14, 15 e 16, em relação ao PPI a UFPB não apresentou nenhum avanço, restringindo-se a informar que o PPI deverá atender às quatro finalidades do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, a saber: garantir o padrão de qualidade das organizações e dos cursos; estimular o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; promover a igualdade de condições de acesso e propiciar uma melhor coexistência entre IES públicas e privadas.

Sobre a Visão das Universidades Federais, dentre as 18 universidades federais do Nordeste, apenas a UFBA aplicou os critérios de a) meta ambiciosa; b) definição do nicho e c) horizonte temporal [...] em análise ampla quanto à missão, observa-se que as Universidades do Nordeste e do Sudeste do Brasil, compõem essa declaração, com a presença dos bons elementos, em oposição às argumentações levantadas pelos estudiosos de governança. (Fonseca *et al*, 2023, p. 15).

Esta pesquisa constatou que houve um grande avanço da UFPB, no que se refere às práticas de planejamento, ferramentas de gestão e conhecimento da própria realidade, em relação aos PDIs anteriores, notadamente quando se trata dos recursos institucionais – sejam eles relativos às pessoas, processos ou rotinas administrativas – que foram devidamente mapeados, diagnosticados e planejados, com riqueza de detalhes, favorecendo a elaboração de estratégias voltadas ao planejamento de ações direcionadas à realização de ajustes, no sentido de adaptar-se às diretrizes do SINAES, resultando em implantação de reformulações, mudanças, modernização e na criação de algumas superintendências e agências.

Em relação à questão da previsão, monitoramento, controle e correção de riscos e de desvios que porventura, pudessem vir a ocorrer, ao longo da vigência do referido PDI, percebeu-se que a UFPB avançou, elaborando, pela primeira vez, um Mapa de Riscos, cuja gestão e acompanhamento ficou sob a responsabilidade da PROPLAN. Entretanto, tal Mapa de Riscos mostrou-se ineficaz em relação ao combate à calamidade da COVID-19, devido à excepcionalidade de tal situação, que se tornou uma calamidade pública, em âmbito mundial.

Em conclusão, o PDI é um instrumento de planejamento e gestão, e, conforme Cavalcanti e Guerra (2019b) ressaltam, nesta condição, ao estabelecer a identidade da IES, abrange aspectos estratégicos de sua estrutura organizacional, orientado para a observância das diretrizes pedagógicas que norteiam as ações e atividades acadêmicas e científicas que a instituição já desenvolve, ou planeja desenvolver.

Constatou-se a necessidade premente da adoção de ações voltadas à construção de uma cultura de planejamento institucional, visto que o PDI deve relacionar a realidade organizacional da UFPB às diretrizes e metas previstas em seus planejamentos, através de práticas de gestão voltadas à garantia de uma educação superior de qualidade, comprometida socialmente, conforme preconizado pelo SINAES.

Neste sentido, reitera-se à UFPB, a urgência em planejar o PDI para o período 2024/2028, recomendado que, além dos documentos utilizados na atualização da proposta disponível na *home page* do PDI/UFPB 20219/2023, agregue as recomendações do "Guia Técnico de Gestão Estratégica", de autoria do Ministério da Economia, bem como as diretrizes contidas no "Guia Referencial para a Construção

e Análise de Indicadores", publicado pela ENAP, no ano de 2021, visto que são os instrumentos de planejamento mais recentes, instituídos pelo Governo Federal, que é o mantenedor das IFES. Recomenda-se, ainda, que a Instituição, por ocasião da elaboração de seus próximos PDIs, utilize Consulta Pública, promovendo ampla divulgação sobre o procedimento, visando mobilizar o maior número possível de participantes na construção coletiva desse instrumento de planejamento e gestão institucional.

São muitas as perspectivas de se lançar diversos olhares em relação à temática, pois é notório que o PDI é uma política de gestão, cuja singularidade é a capacidade de se ajustar e se adequar, às necessidades institucionais, favorecendo, por conseguinte, um processo constante e dinâmico de reflexões, discussões e revisões. Tais práticas, devem ser incorporadas à rotina institucional, para que possam servir de base à construção de uma cultura de planejamento, voltada para a adoção de boas práticas de gestão e governança.

5.3 Relatórios de Autoavaliação Institucional da UFPB, dos anos de 2021, 2022 e 2023

A Autoavaliação Institucional é uma avaliação interna, que deve ser levada à termo pela comunidade universitária da IES, interna e externa, cuja legitimidade será garantida pela ampla participação da comunidade interna, à qual – em cumprimento às decisões e normas instituídas – terá, sob sua responsabilidade, "definir os princípios, a concepção básica, o objeto, os sujeitos, procedimentos, objetivos e usos do processo avaliativo, para compreensão e melhora dos compromissos fundamentais da IES" (Dias Sobrinho, 2003b, p. 42).

A Autoavaliação Institucional tem periodicidade anual, quando são analisados dois eixos temáticos, por ano, requerendo um triênio para que possa contemplar o exame das dez dimensões estabelecidas pelo SINAES, motivo pelo qual, conforme discriminado no Quadro 32, serão analisados os três últimos Relatórios de Autoavaliação Intitucional da UFPB, disponíveis no *link* <https://www.ufpb.br/CPA/UFPB/contents/relatorios/relatorios-de-autoavaliacao-institucional>.

Quadro 32 - Relatórios de Autoavaliação Institucional da UFPB, por ano e eixo(s) avaliado(s)

ANO	EIXO(S) AVALIADO(S)	DIMENSÕES
2021	Eixo I Planejamento e Avaliação Institucional	Dimensão 8 Planejamento e Avaliação
	Eixo III Políticas Acadêmicas	Dimensão 2 Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão Dimensão 4 Comunicação com a Sociedade Dimensão 9 Política de atendimento aos discentes
2022	Eixo II Desenvolvimento Institucional	Dimensão 1 Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional Dimensão 3 Responsabilidade Social da IES
	Eixo IV Políticas de Gestão	Dimensão 5 Políticas de Pessoal Dimensão 6 Organização e Gestão da Instituição Dimensão 10 Sustentabilidade Financeira
2023	Eixo V Infraestrutura	Dimensão 7 Infraestrutura física

Fonte: Elaboração própria, a partir de UFPB (2021, 2022b e 2023).

No ano de 2021, a CPA/UFPB, em reunião com PROPLAN e PRG, discutiu os eixos de avaliação para compor os Relatórios de Autoavaliação Institucional de 2021 a 2023. Para o novo ciclo avaliativo ficaram definidos os seguintes eixos: 2021 – Eixo I - Planejamento e Avaliação Institucional e Eixo III – Políticas acadêmicas; 2022 – Eixo II – Desenvolvimento institucional e Eixo IV – Políticas de gestão; 2023 – Eixo V – Infraestrutura física. A partir da definição dos eixos a serem avaliados no ano de 2021, a comissão própria de avaliação elaborou e definiu o plano de trabalho para execução dos eixos 1 – Planejamento e Avaliação Institucional e 3- Políticas Acadêmicas, para compor o Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional da UFPB – Ano 2021. (UFPB, 2024, p. 04-05).

5.3.1 Relatório de Autoavaliação Institucional da UFPB – Ano: 2021

As autoavaliações institucionais propostas pelo SINAES, na UFPB, ocorrem através de instrumentos que são aplicados a toda comunidade acadêmica (docentes, discentes e técnicos-administrativos) por meio do sistema *Sigadmin*, tendo em vista que a dimensão da instituição composta por 4 campi em quatro cidades, trinta e um mil, duzentos e doze discentes matriculados, dois mil e seiscentos e trinta docentes e três mil e trezentos e três técnicos-administrativos não comporta análise criteriosa de todos os eixos anualmente. (UFPB, 2024, p. 05).

A UFPB (2024) destaca as principais atividades desenvolvidas pela CPA/UFPB, no ano de 2021, conforme dispõe a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que criou o SINAES, esclarecendo que tal proposta está em conformidade com o calendário de avaliações e formatação, estabelecidos pela Nota Técnica INEP/DAES/CONAES/nº 065/2014:

- Atualização dos Novos Indicadores da CPA/UFPB para o PDI 2019-2023, juntamente com a PROPLAN;
- Realização de reuniões de trabalho, com a PROPLAN e PRG, tendo com o objetivo de definir quais eixos de avaliação iriam compor os Relatórios de Autoavaliação Institucional de 2021 a 2023;
- Definição dos eixos 1 – Planejamento e Avaliação Institucional e 3- Políticas;
- Acadêmicas para compor o Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional da UFPB, referente ao ano de 2021;
- Definição do plano de trabalho e execução dos eixos a serem avaliados em 2021; Reunião interna, para elaboração dos instrumentos de avaliação para o Eixo 3: Políticas Acadêmicas, bem como criação do instrumento deste Eixo, dando ampla divulgação.
- Elaboração do relatório de autoavaliação da UFPB com os dados coletados no instrumento de avaliação do Eixo 3.

O IAIE vigente, de 2017, para os casos de credenciamento e credenciamento reconhecido de IES, contempla, no Eixo 3, os seguintes indicadores:

- Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação;

- Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação *lato sensu*;
- Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação *stricto sensu*;
- Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, a inovação tecnológica e o desenvolvimento artístico e cultural;
- Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão;
- Políticas institucionais e ações de estímulo e difusão para a produção acadêmica docente;
- Política institucional de acompanhamento dos egressos;
- Política institucional para internacionalização; comunicação da IES com a comunidade externa;
- Comunicação da IES com a comunidade interna;
- Política de atendimento aos discentes;
- Políticas Institucionais e ações de estímulo à produção discente e à participação em eventos (graduação e pós-graduação).

Em relação ao **Eixo I – Planejamento e Avaliação Institucional**, não foram detectados dados que pudessem ser analisados, conforme constatado em UFPB (2022, p. 07-09). O **instrumento de avaliação do Eixo III – Políticas Acadêmicas**, definido pela CPA/UFPB, destinado ao **segmento discente**, constituiu-se de um Questionário, aplicado através do *SIGADMIN/UFPB*⁵² no mês de dezembro de 2021, contendo as seguintes perguntas, sendo que, para cada questão, foram atribuídos conceitos de 1 a 5, de acordo com as seguintes legendas:

Conceito **5** – Muito Satisfeito

Conceito **4** – Satisfeito

Conceito **3** – Indiferente

Conceito **2** – Insatisfeito

Conceito **1** – Muito Insatisfeito

⁵² *SIGADMIN/UFPB* – Sistema de Administração dos Sistemas (Técnica e Gestão). Fonte: [https://sigadmin.ufpb.br/admin/#:~:text=SIGAdmin%20%2D%20Sistema%20de%20Administra%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Sistemas%20\(T%C3%A9cnica%20e%20Gest%C3%A3o\)](https://sigadmin.ufpb.br/admin/#:~:text=SIGAdmin%20%2D%20Sistema%20de%20Administra%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Sistemas%20(T%C3%A9cnica%20e%20Gest%C3%A3o).). Acesso em: 29 jun. 2024.

Conceito 0 – Não sei responder/Não se aplica

1. Qual o seu grau de satisfação, em relação ao seu curso?
2. Qual o seu grau de satisfação com o seu curso no que diz respeito a preparação para o mercado do trabalho?
3. Qual o seu grau de satisfação com relação ao acesso às referências bibliográficas indicadas no seu curso?
4. Qual o seu grau de satisfação referente ao estímulo do uso das plataformas virtuais no seu curso (SIGAA⁵³, Biblioteca Digital, Plataforma Moodle etc.)?
5. Qual o seu grau de satisfação com relação a atuação/acompanhamento da coordenação de estágio no decorrer do curso?
6. Qual seu grau de satisfação referente a quantidade de bolsas e projetos de extensão oferecidos no seu curso?
7. Qual seu grau de satisfação referente a quantidade de bolsas e projetos de pesquisa oferecidos no seu curso?
8. Qual seu grau de satisfação referente a quantidade de bolsas e projetos de monitoria oferecidos no seu curso?
9. Qual seu grau de satisfação com a integração das atividades de extensão com as de ensino e pesquisa no seu curso?
10. Qual seu grau de satisfação com a divulgação das atividades e resultados da pesquisa no meio acadêmico?
11. Qual seu grau de satisfação com a divulgação das atividades e resultados da extensão no meio acadêmico e na comunidade externa?
12. Qual o seu grau de satisfação referente as ações de inclusão social da UFPB com relação a diversidade de gênero, sexualidade, raça, religião, condição social?
13. Qual o seu grau de satisfação referente aos programas de acessibilidade para pessoas com deficiência?
14. Qual o seu grau de satisfação referente a política de atendimento aos discentes?

Segue, no Quadro 33, a esquematização dos dados relativos ao resultado do Instrumento de avaliação do Eixo III, aplicado aos discentes, no ano de 2021.

⁵³ SIGAA UFPB – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. Fonte: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/>. Acesso em: 29 jun. 2024.

Quadro 33 - Resultado da Autoavaliação do Eixo III – Políticas Acadêmicas, aplicada ao segmento discente da UFPB

CONCEITO						
Indicadores do Eixo III	5	4	3	2	1	NR/NSA ⁵⁴
1. Grau de satisfação, em relação ao seu curso	35,9%	38,7%	16,3%	5,6%	2,2%	1,3%
2. Grau de satisfação com o seu curso no que diz respeito a preparação para o mercado do trabalho	25,1%	34,2%	23,5%	9,8%	4,4%	3,0%
3. Grau de satisfação com relação ao acesso às referências bibliográficas indicadas no seu curso	36,1%	36,6%	17,8%	6,1%	2,0%	1,4%
4. Grau de satisfação referente ao estímulo do uso das plataformas virtuais no seu curso (SIGAA ⁵⁵ , Biblioteca Digital, Plataforma Moodle etc.)	29,7%	33,6%	21,4%	8,5%	4,2%	2,5%
5. Grau de satisfação com relação a atuação/acompanhamento da coordenação de estágio no decorrer do curso	25,3%	26,9%	23,6%	9,2%	5,0%	10,1%
6. Grau de satisfação referente a quantidade de bolsas e projetos de extensão oferecidos no seu curso	15,3%	22,4%	26,4%	16,5%	9,3%	10,2%

⁵⁴ NR/NSA – Não respondeu/Não se aplica. Nota da Autora.

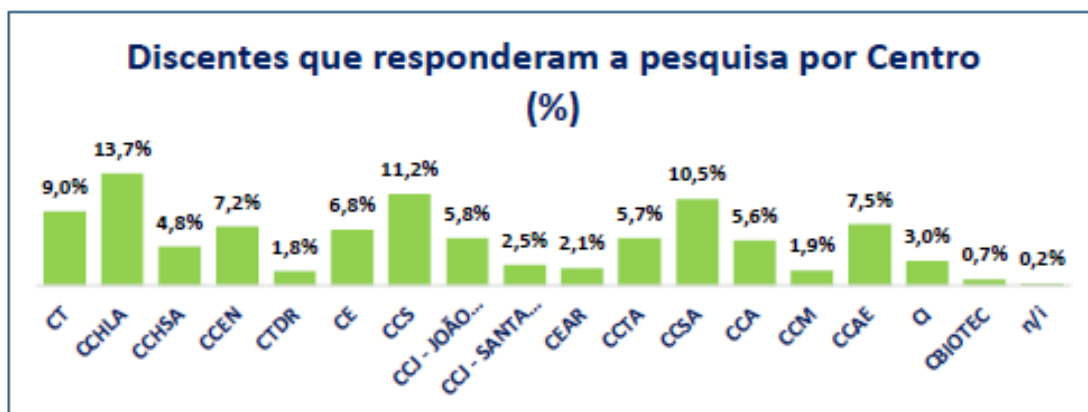
⁵⁵ SIGAA UFPB – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. Fonte: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/>. Acesso em: 29 jun. 2024.

7. Grau de satisfação referente a quantidade de bolsas e projetos de pesquisa oferecidos no seu curso	13,9%	21,6%	27,4%	17,0%	9,9%	10,2%
8. Grau de satisfação referente a quantidade de bolsas e projetos de monitoria oferecidos no seu curso	14,2%	23,3%	27,5%	16,2%	9,0%	9,9%
9. Grau de satisfação com a integração das atividades de extensão com as de ensino e pesquisa no seu curso	17,2%	28,6%	28,0%	11,8%	6,3%	8,2%
10. Grau de satisfação com a divulgação das atividades e resultados da pesquisa no meio acadêmico	18,9%	29,1%	27,5%	11,8%	6,0%	6,6%
11. Grau de satisfação com a divulgação das atividades e resultados da extensão no meio acadêmico e na comunidade externa	16,9%	27,8%	29,5%	12,2%	6,1%	7,5%
12. Grau de satisfação referente as ações de inclusão social da UFPB com relação a diversidade de gênero, sexualidade, raça, religião, condição social	26,7%	30,4%	23,1%	8,8%	4,9%	6,0%
13. Grau de satisfação referente aos programas de acessibilidade para pessoas com deficiência	20,4%	27,6%	26,5%	11,2%	5,7%	8,6%
14. Grau de satisfação referente a política de atendimento aos discentes	20,5%	31,9%	24,8%	11,2%	6,4%	5,2%

Fonte: Elaboração própria, a partir de CPA/UFPB (2021, p. 13-28). (Grifos próprios).

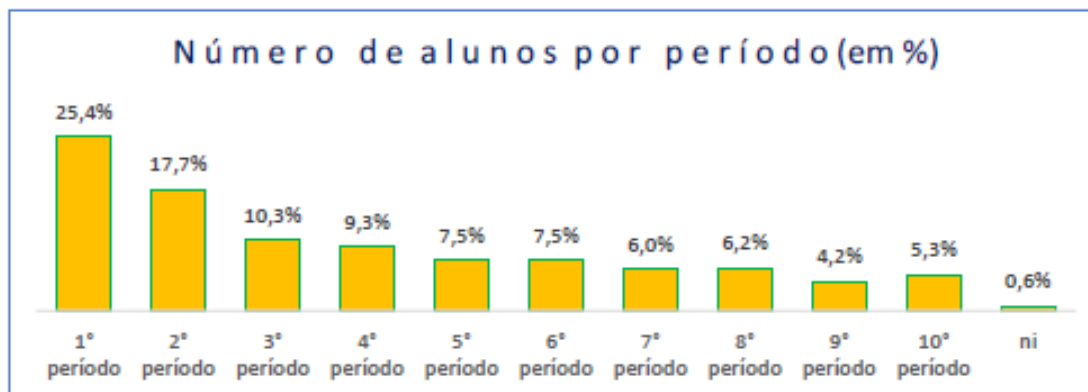
A CPA/UFPB (2021), informa que 12.578 discentes responderam ao questionário, representando, portanto, 40% dos estudantes, o que indica a necessidade de mobilização e estímulo à participação, desse segmento, nos processos de autoavaliação de cursos. Os Centros que tiveram um maior número de respostas dos discentes foram o CCHLA, CCS, CCSA e CT. Observou-se que o maior número de respostas 43,1% foram dos discentes de primeiro e segundo período dos cursos. Esse dado comprovou que os discentes ingressantes estão mais atentos às questões da universidade, apesar de não estarem familiarizados com o contexto da autoavaliação institucional. Ressalte-se que, no ano de 2021, se vivia a pandemia da COVID-19, quando foi autorizado pelo MEC, a adoção de ensino remoto, com reflexos em relação à mobilização e motivação, para responder à Autoavaliação, mesmo que tenha sido mediada pelo SIGADMIN/UFPB. Tais dados, seguem nos Gráficos 3 e 4.

Gráfico 3 - Discentes que responderam à Autoavaliação do Eixo III – Políticas Estudantis, por Centro



Fonte: CPA/UFPB (2021, p. 12).

Gráfico 4 - Discentes que responderam à Autoavaliação do Eixo III – Políticas Estudantis, por período letivo.



Fonte: CPA/UFPB (2021, p. 12).

Ressalta-se que, dos 14 indicadores do Eixo III – Políticas Acadêmicas, elaborados para aplicação ao segmento discente, 71,4% obteve o conceito 5 e 28,6%, foi avaliado com o conceito 4, por um universo de 40% da classe discente, percentual que preocupa, porque não chegou nem a 50% de participação da categoria, o que pode colocar em risco a legitimidade dessa avaliação, e, ao mesmo tempo, demonstra a necessidade de ações contínuas, semestrais, de disseminação das informações relacionadas à prática da autoavaliação institucional, pelos meios possíveis e disponíveis na UFPB.

O instrumento de avaliação do Eixo III – Políticas Acadêmicas, definido pela CPA/UFPB, destinado ao **segmento docente**, constituiu-se de um Questionário, aplicado através do *SIGADMIN/UFPB* no mês de dezembro de 2021, contendo as seguintes perguntas, sendo que, para cada questão, foram atribuídos conceitos de 1 a 5, de acordo com as seguintes legendas:

Conceito **5** – Muito Satisfeito

Conceito **4** – Satisfeito

Conceito **3** – Indiferente

Conceito **2** – Insatisfeito

Conceito **1** – Muito Insatisfeito

Conceito **0** – Não sei responder/Não se aplica

1. Qual o seu grau de satisfação referente ao estímulo do uso das plataformas virtuais (SIGAA, Biblioteca digital, Plataforma Moodle etc.)?

2. Qual seu grau de satisfação referente a quantidade de bolsas de extensão disponibilizadas na UFPB?
3. Qual seu grau de satisfação referente a quantidade de bolsas de pesquisas disponibilizadas na UFPB?
4. Qual seu grau de satisfação referente a quantidade de bolsas de monitoria disponibilizadas na UFPB?
5. Qual seu grau de satisfação com a integração das atividades de extensão com as de ensino e pesquisa?
6. Qual seu grau de satisfação com a influência do projeto de extensão na melhoria do desenvolvimento social na comunidade externa?
7. Qual seu grau de satisfação com as ações de estímulo e difusão para produção acadêmica no que diz respeito a publicações científicas, didático-pedagógicas, tecnológicas, artísticas e culturais?
8. Qual seu grau de satisfação com as ações de estímulo e difusão para produção acadêmica no que diz respeito a participação dos docentes em eventos de divulgação dos trabalhos?
9. Qual seu grau de satisfação com a divulgação das atividades e resultados da pesquisa no meio acadêmico?
10. Qual seu grau de satisfação com a divulgação das atividades e resultados da extensão no meio acadêmico e na comunidade externa?
11. Qual o seu grau de satisfação referente as ações de inclusão social da UFPB com relação a diversidade de gênero, sexualidade, raça, religião, condição social?
12. Qual o seu grau de satisfação referente aos programas de acessibilidade para pessoas com deficiência na UFPB?
13. Qual o seu grau de satisfação referente a quantidade de instalações e equipamentos de apoio, possibilitando o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão?
14. Qual o seu grau de satisfação com as ações da agência de cooperação internacional da UFPB?
15. Qual o seu grau de satisfação com a divulgação das atividades acadêmicas nos canais de comunicação externa da UFPB?

Segue, no Quadro 34, a esquematização dos dados relativos ao resultado do Instrumento de avaliação do Eixo III, aplicado aos docentes, no ano de 2021.

Quadro 34 - Resultado da Autoavaliação do Eixo III – Políticas Acadêmicas aplicada ao segmento docente da UFPB

CONCEITO						
Indicadores do Eixo III	5	4	3	2	1	NR/NSA
1. Grau de satisfação referente ao estímulo do uso das plataformas virtuais (SIGAA, Biblioteca digital, Plataforma Moodle etc.).	20,6%	45,3%	20,9%	8,9%	2,9%	1,4%
2. Grau de satisfação referente a quantidade de bolsas de extensão disponibilizadas na UFPB	0,0%	66,7%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%
3. Grau de satisfação referente a quantidade de bolsas de pesquisas disponibilizadas na UFPB	6,4%	20,3%	26,8%	23,6%	16,1%	6,7%
4. Grau de satisfação referente a quantidade de bolsas de monitoria disponibilizadas na UFPB	7,1%	23,4%	27,6%	22,3%	12,3%	7,3%
5. Grau de satisfação com a integração das atividades de extensão com as de ensino e pesquisa	9,1%	33,2%	28,6%	17,1%	7,1%	4,8%
6. Grau de satisfação com a influência do projeto de extensão na melhoria do desenvolvimento social na comunidade externa	21,0%	36,9%	22,0%	10,6%	4,3%	5,2%
7. Grau de satisfação com as ações de estímulo e difusão para produção acadêmica no que diz respeito a publicações científicas, didático-pedagógicas, tecnológicas, artísticas e culturais	6,5%	23,5%	30,5%	22,5%	11,9%	5,0%

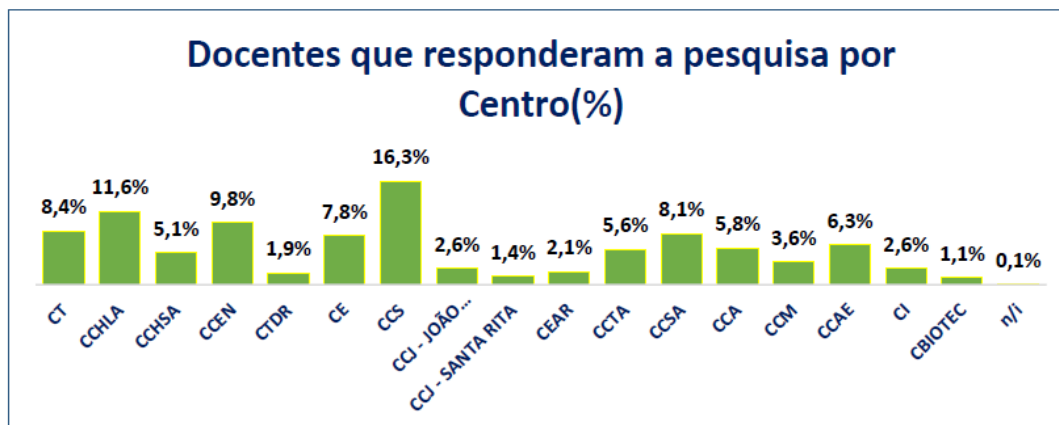
8. Grau de satisfação com as ações de estímulo e difusão para produção acadêmica no que diz respeito a participação dos docentes em eventos de divulgação dos trabalhos	6,2%	21,6%	26,2%	22,9%	15,5%	7,6%
9. Grau de satisfação com a divulgação das atividades e resultados da pesquisa no meio acadêmico	6,5%	25,8%	30,0%	22,0%	11,1%	4,6%
10. Grau de satisfação com a divulgação das atividades e resultados da extensão no meio acadêmico e na comunidade externa	8,0%	24,4%	30,8%	20,5%	9,6%	6,7%
11. Grau de satisfação referente as ações de inclusão social da UFPB com relação a diversidade de gênero, sexualidade, raça, religião, condição social	9,3%	27,0%	28,1%	17,1%	9,6%	8,9%
12. Grau de satisfação referente aos programas de acessibilidade para pessoas com deficiência na UFPB	6,7%	25,6%	27,3%	21,5%	11,2%	7,8%
13. Grau de satisfação referente a quantidade de instalações e equipamentos de apoio, possibilitando o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão	2,9%	11,8%	23,2%	28,3%	24,5%	9,3%
14. Grau de satisfação com as ações da agência de cooperação internacional da UFPB	5,3%	16,3%	30,9%	19,1%	12,9%	15,5%
15. Grau de satisfação com a divulgação das atividades acadêmicas nos canais de comunicação externa da UFPB	6,7%	22,2%	29,6%	20,6%	12,6%	8,3%

Fonte: Elaboração própria, a partir de CPA/UFPB (2021, p. 30-49). (Grifos próprios).

A CPA/UFPB (2021, p. 29), informa que 1.599 docentes responderam ao questionário, o que equivale a 61% dos docentes da UFPB. O segmento docente atribuiu o conceito 4 a 26,6% dos indicadores, conceito 3 a 66,7% dos indicadores e conceito 2 a 6,7% dos indicadores. O segmento docente mostrou-se indiferente aos indicadores: 3 – quantidade de bolsas de pesquisa; 4 – quantidade de bolsas de monitoria; 7 – ações de estímulo e difusão para produção acadêmica no que diz respeito a publicações científicas, didático-pedagógicas, tecnológicas, artísticas e culturais; 8 - ações de estímulo e difusão para produção acadêmica no que diz respeito a participação dos docentes em eventos de divulgação dos trabalhos; 9 - divulgação das atividades e resultados da pesquisa no meio acadêmico; 10 - divulgação das atividades e resultados da extensão no meio acadêmico e na comunidade externa; 11 - ações de inclusão social da UFPB com relação a diversidade de gênero, sexualidade, raça, religião, condição social; 12 - programas de acessibilidade para pessoas com deficiência na UFPB; 14 - ações da agência de cooperação internacional da UFPB e 15 - divulgação das atividades acadêmicas nos canais de comunicação externa da UFPB.

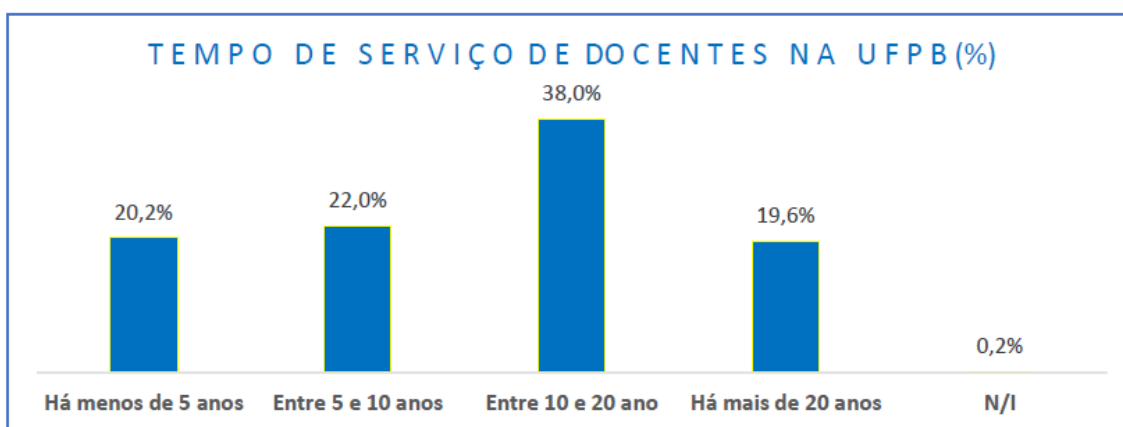
Os Centros que tiveram um maior número de respostas dos docentes foram os CCS e o CCHLA. Observou-se que o maior número de respostas 38 %, foi dos docentes com tempo de serviço na instituição entre 10 e 20 anos. Ressalte-se que, no ano de 2021, se vivia a pandemia da COVID-19, quando foi autorizado pelo MEC, a adoção de ensino remoto, com reflexos em relação à mobilização e motivação, para responder à Autoavaliação, mesmo que tenha sido através do *SIGADMIN/UFPB*. Vejamos tais dados nos Gráficos 5 e 6.

Gráfico 5 - Docentes que responderam à Autoavaliação do Eixo III – Políticas Estudantis, por Centro



Fonte: CPA/UFPB (2021, p. 29)

Gráfico 6 - Docentes que responderam à Autoavaliação do Eixo III – Políticas Estudantis, por tempo de serviço na UFPB



Fonte: CPA/UFPB (2021, p. 29)

Dos 15 indicadores do Eixo III – Políticas Acadêmicas, elaborados para aplicação ao segmento docente, 26,6% obteve o conceito 4, 66,7% foi avaliado com o conceito 3 e 6,7% recebeu conceito 2, por um universo de 61,0% da classe docente, percentual que confere legitimidade à essa avaliação, e, ao mesmo tempo, demonstra alguma maturidade do segmento docente em relação à autoavaliação institucional, bem como a carência de instalações e equipamentos de apoio, possibilitando o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão (Indicador 13), entre outros. Para cada conceito 3, pontuado pelo segmento docente, a CPA/UFPB (2021), elencou ações que foram desenvolvidas em relação ao indicador que recebeu tal conceito.

5.3.1.1 Análise SWOT aplicada ao Relatório de Autoavaliação Institucional de 2021 – Eixo III – Políticas Estudantis

A CPA/UFPB (2021), elaborou uma análise contendo os pontos fracos (ou fragilidades) e as potencialidades, detectadas no **Relatório de Autoavaliação Institucional do ano de 2021 – Eixo III – Políticas Estudantis**, cujos dados foram utilizados para elaboração de Análise SWOT, sendo que se considerou os dados contidos nos Quadros 33 e 34, para o estabelecimento dos elementos "Forças" – indicadores⁵⁶ que foram pontuados com conceito 5 ou 4 - "Fraquezas" – indicadores que foram pontuados com o conceito 3, e "Ameaças" – indicadores pontuados com conceitos 2 ou 1; para o elemento "Oportunidades", seguiu-se o mesmo critério que o adotado na definição das "Ameaças" e "Fraquezas", com uma visão orientada – ao mesmo tempo – para o planejamento de ações voltadas à correção desses elementos, e também, ações que possam se beneficiar de janelas de oportunidades que venham a surgir, nas políticas institucionais da UFPB e nas políticas públicas do Governo Federal. Tal esquematização segue no Quadro 35, que contempla as dez dimensões do Instrumento de Avaliação Institucional do SINAES, em vigor.

Quadro 35 - Análise SWOT aplicada ao Relatórios de Autoavaliação Institucional de 2021 – Eixo III – Políticas Estudantis

RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL UFPB - 2021		
EIXO III – POLÍTICAS ESTUDANTIS		
Indicador	Forças	Fraquezas
Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação	Satisfação com o curso; Acervo bibliográfico satisfatório; Facilidade de acesso à Plataformas Virtuais; Acompanhamento satisfatório, da coordenação de estágio, no decorrer do curso.	Pouca divulgação sobre o mercado de trabalho; Necessidade de fortalecimento das coordenações de estágio; O material de apoio em sala de aula, não é satisfatório.

⁵⁶ Serão considerado(s) o(s) indicador(es) que obteve(obtiveram) o maior percentual de respondentes. Quando os percentuais de respondentes foram iguais, porém correspondentes à conceitos diferentes, a Análise SWOT seguirá o critério estabelecido por esta pesquisa. Nota da Autora.

Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	Articulação com a Graduação; Integração com Iniciação Científica; Boa divulgação das atividades e resultados da pesquisa, no meio acadêmico.	Número reduzido de bolsas; Pouca divulgação das atividades e resultados da pesquisa no meio acadêmico.
Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, inovação tecnológica e o desenvolvimento artístico e cultural.	Possui o programa de Bolsas; Boa divulgação dos Editais;	Quantidade reduzida de Bolsas; Pouca divulgação das atividades e projetos.
Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão.	O programa de Bolsas de extensão é satisfatório. Impacto positivo no desenvolvimento social da comunidade externa; Integração das atividades de extensão, com as de ensino e pesquisa.	Pouca divulgação das atividades e resultados da extensão, no meio acadêmico e na comunidade externa.
Políticas institucionais e ações de estímulo relacionadas à difusão da produção acadêmica docente	Existência de Programas de Incentivo	Divulgação dos Editais não foi considerada satisfatória.
Política institucional de acompanhamento dos egressos	Não foram detectadas pelos critérios da pesquisa em relação aos dados disponíveis.	Não há uma política Institucional para acompanhamento dos egressos.
Política institucional para internacionalização.	Existência da política.	Pouca divulgação entre docentes e discentes.
Comunicação da IES com a comunidade externa.	Existência de alguns canais de comunicação	Pouca divulgação nos canais de Comunicação.
Comunicação da IES com a comunidade interna	Existência dos canais de comunicação	Pouca divulgação.

Políticas de atendimento aos discentes.	Existência de Programas de Acessibilidade e de Inclusão Social. Existência de Programas de Acolhimento aos discentes. Boas práticas em relação às ações de inclusão social, referentes à diversidade de gênero, sexualidade, raça, religião, condição social. Políticas adequadas, de atendimento aos discentes. Satisfação em relação aos programas de acessibilidade para pessoas com deficiência.	Pouca divulgação desses programas.
Indicador	Oportunidades	Ameaças
Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação	Ampliação das vagas de Estágio; Melhorar o material de apoio em sala de aula.	Pouca divulgação sobre o mercado de trabalho; Número reduzido de vagas destinadas à Estágio; Material de apoio em sala de aula não foi considerado satisfatório.
Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	Ampliar o número de bolsas.	Pouca divulgação das atividades e resultados da pesquisa no meio acadêmico. Número reduzido de bolsas.
Políticas institucionais e ações de estímulo relacionadas à difusão da produção acadêmica docente	Ampliar os Programas de Incentivo	As ações de estímulo e difusão, para a produção acadêmica, em relação à participação dos docentes em eventos de divulgação dos trabalhos, não são satisfatórias.

Política institucional de acompanhamento dos egressos	Criar uma política Institucional para acompanhamento dos egressos.	Falta de uma política Institucional.
Política institucional para internacionalização.	Ampliar a política.	Pouca divulgação da política, entre docentes e discentes; As ações da agência de cooperação internacional da UFPB não foram consideradas satisfatórias.
Comunicação da IES com a comunidade externa.	Ampliar os canais de comunicação	Pouca divulgação.
Comunicação da IES com a comunidade interna	Ampliar os canais de comunicação	Poucos canais de divulgação.
Políticas de atendimento aos discentes.	Divulgar e melhorar os Programas de Acessibilidade e de Inclusão Social. Aperfeiçoar os meios de divulgação desses programas.	Pouca divulgação dos canais de divulgação desses programas.

Fonte: Elaboração própria, a partir de CPA/UFPB (2021).

Examinando-se esta Análise *SWOT*, constatou-se que o grande problema é em relação à divulgação das ações, programas, editais, políticas e projetos da UFPB. Foi relatado que há poucas bolsas para os projetos de pesquisa, monitoria e Iniciação Científica, sendo satisfatório seu número em relação às atividades de Extensão. Não há uma política de acompanhamento de egressos, o que impossibilita a Instituição de conhecer a taxa de sucesso de seus ex-alunos em relação ao mundo do trabalho.

5.3.1.2 Plano 5w2h aplicado ao Relatório de Autoavaliação Institucional de 2021 – Eixo III – Políticas Estudantis

Os planos de ação buscando superar as fragilidades encontradas e, ao mesmo tempo, fortalecer as potencialidades, são desenvolvidos pelos órgãos/unidades competentes. Para tanto, o papel da CPA é subsidiar este processo, fornecendo

informações relevantes para as tomadas de decisão e, concomitantemente, avaliar o andamento dos processos. (CPA/UFPB, 2021, p. 50).

O Plano 5W2H para o Eixo III – Políticas Acadêmicas, foi elaborado a partir dos elementos "Fraquezas" e "Ameaças" detectados na Análise SWOT objeto do Quadro 36. Vejamos suas etapas, conforme demonstrado no Quadro 36.

Quadro 36 – Plano 5w2h para o Eixo III – Políticas Acadêmicas: Relatório de Autoavaliação Institucional da UFPB, ano de 2021

Título: Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação		Objetivo: melhorar a divulgação institucional sobre o mercado de trabalho dos cursos de graduação ofertados pela UFPB	
Data da elaboração:	02/07/2024	Responsável:	Coordenação Acadêmica da PRG/UFPB
O que? (what?)	Elaborar estratégias de divulgação institucional sobre o mercado de trabalho dos cursos de graduação ofertados pela UFPB		
Por quê? (why?)	A divulgação sobre o mercado de trabalho dos cursos de graduação ofertados pela UFPB, foi considerada pouco satisfatória		
Quem? (who?)	Diretorias de Centros da UFPB; Assessorias de Comunicação dos Centros da UFPB; Assessorias de Graduação dos Centros da UFPB; Coordenações dos cursos de graduação da UFPB		
Quando? (when?)	De 02 a 30 de setembro de 2024		
Onde? (where?)	Auditório da SODS/UFPB		
Como? (how?)	De 02 a 13 de setembro de 2024: realização de reuniões para elaboração de estratégias de divulgação institucional sobre o mercado de trabalho dos cursos de graduação ofertados pela UFPB; De 16 a 30 de setembro de 2024: divulgação, utilizando mídias sociais, mídias institucionais, SIGAA/UFPB, distribuição de filipetas nos ambientes de aula dos Centros da UFPB.		
Quanto? (how much?)	Zero - A EDU/UFPB imprimirá as filipetas e serão utilizadas as mídias institucionais e sociais da UFPB, bem como o SIGAA, que é sistema consolidado de comunicação com a comunidade acadêmica da UFPB.		
Título: Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação		Objetivo: fortalecimento das coordenações de estágio	
Data da elaboração:	02/07/2024	Responsável:	Coordenação Geral de Estágio da PRG/UFPB
O que? (what?)	Fortalecer e consolidar as Coordenações de Estágio		
Por quê? (why?)	As Coordenações de Estágio necessitam se consolidar e se fortalecer		

Quem? (who?)	Coordenações dos cursos de graduação da UFPB Assessores de Graduação dos Centros da UFPB		
Quando? (when?)	Continuadamente		
Onde? (where?)	Tanto em ambiente virtual, como presencial		
Como? (how?)	Coordenações de cursos de graduação e Assessores de Graduação planejarão estratégias de gestão junto à PRG, visando o fortalecimento das Coordenações de Estágio		
Quanto? (how much?)	Zero – trata-se de ato administrativo e de gestão.		
Título: Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação		Objetivo: melhorar a qualidade do material de apoio em sala de aula	
Data da elaboração:	02/07/2024	Responsável:	Pró-Reitoria de Administração da UFPB
O que? (what?)	Realizar licitações para aquisição de aparelhos de ar condicionado, data-shows e equipamentos de apoio às atividades de ensino		
Por quê? (why?)	Os ambientes destinados às aulas, na maioria, se localizam em locais quentes, e os equipamentos de apoio à cátedra são insuficientes em relação à disponibilidade e qualidade		
Quem? (who?)	Centros de Ensino da UFPB que são Unidades de Administração de Serviços Gerais (UASGs) – CCA, CCEN e CCHSA; os demais Centros da UFPB que não são UASGs, encaminharão suas demandas à Pró-Reitoria Administrativa da UFPB		
Quando? (when?)	De 22 a 26 de julho de 2024		
Onde? (where?)	SIPAC UFPB		
Como? (how?)	Através de Intenção de Registro de Preço (IRP), elaboradas pelas UASGs citadas		
Quanto? (how much?)	A definir, após o registro da IRP, pelas UASGs		
Título: Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .		Objetivo: ampliar o número de bolsas de pesquisa	
Data da elaboração:	02/07/2024	Responsável:	Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFPB
O que? (what?)	Ampliar o número de bolsas destinadas à Pós-Graduação		
Por quê? (why?)	Há poucas bolsas destinadas à Pós-Graduação		
Quem? (who?)	Coordenação Geral de Acompanhamento dos Programas e Cursos de Pós-Graduação <i>stricto</i> e <i>latu sensu</i> da PRPG/UFPB; Coordenações de Cursos de Pós-Graduação da UFPB		
Quando? (when?)	De 22 a 26 de julho de 2024		
Onde? (where?)	Em seus ambientes organizacionais		
Como? (how?)	Submetendo projetos de pesquisa junto ao CNPq e CAPES; concorrer às Chamadas Públicas do CNPq.		

Quanto? (how much?)	(how)	Zero – trata-se de ato de pesquisa junto às fontes de financiamento.	
Título: Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .		Objetivo: melhorar a divulgação das atividades e resultados da pesquisa no meio acadêmico.	
Data da elaboração:	02/07/2024	Responsável:	Coordenação Geral de Operacionalização das Atividades da Pós-Graduação da PRPG/UFPB
O que? (what?)	Elaborar estratégias de divulgação institucional sobre as atividades e resultados da pesquisa no meio acadêmico.		
Por quê? (why?)	A divulgação institucional sobre atividades e resultados da pesquisa no meio acadêmico foi considerada insatisfatória.		
Quem? (who?)	Coordenação Geral de Acompanhamento dos Programas e Cursos de Pós-Graduação <i>stricto</i> e <i>latu sensu</i> da PRPG/UFPB; Coordenações de Cursos de Pós-Graduação da UFPB		
Quando? (when?)	Continuamente		
Onde? (where?)	Em seus ambientes organizacionais		
Como? (how?)	Através das mídias institucionais e sociais da UFPB, bem como através do SIGAA, que é sistema consolidado de comunicação com a comunidade acadêmica da UFPB		
Quanto? (how much?)	(how)	Zero – trata-se de ato administrativo e de gestão	
Título: Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, inovação tecnológica e o desenvolvimento artístico e cultural.		Objetivo: aumentar a concessão de bolsas de pesquisa ou iniciação científica, inovação tecnológica e o desenvolvimento artístico e cultural.	
Data da elaboração:	02/07/2024	Responsável:	Coordenação de Programas e de Projetos Acadêmicos da PRG/UFPB
O que? (what?)	Planejar estratégias de captação de bolsas de pesquisa ou iniciação científica, inovação tecnológica e o desenvolvimento artístico e cultural		
Por quê? (why?)	Número reduzido de bolsas de pesquisa ou iniciação científica, inovação tecnológica e para o desenvolvimento artístico e cultural		
Quem? (who?)	Coordenações de Cursos de Graduação da UFPB; Assessorias de Graduação dos Centros da UFPB;		
Quando? (when?)	Continuamente		
Onde? (where?)	Em seus ambientes organizacionais		
Como? (how?)	Submetendo projetos de pesquisa ou iniciação científica, inovação tecnológica e para o desenvolvimento artístico e cultural, às fontes financiadoras deste tipo de pesquisa		
Quanto? (how much?)	(how)	Zero – trata-se de ato de pesquisa junto às fontes de financiamento.	

Título: Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, inovação tecnológica e o desenvolvimento artístico e cultural.		Objetivo: melhorar a divulgação institucional sobre projetos de pesquisa ou iniciação científica, inovação tecnológica e para o desenvolvimento artístico e cultural	
O que? (what?)		Elaborar estratégias de divulgação institucional sobre projetos de pesquisa ou iniciação científica, inovação tecnológica e para o desenvolvimento artístico e cultural	
Por quê? (why?)		Pouca divulgação sobre projetos de pesquisa ou iniciação científica, inovação tecnológica e para o desenvolvimento artístico e cultural	
Quem? (who?)		Coordenações de cursos de graduação da UFPB; Assessores de Pesquisa dos Centros da UFPB;	
Quando? (when?)		Continuamente	
Onde? (where?)		Em seus ambientes organizacionais	
Como? (how?)		Através das mídias institucionais e sociais da UFPB, bem como utilizando o SIGAA, que é sistema consolidado de comunicação com a comunidade acadêmica da UFPB.	
Título: Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão.		Objetivo: melhorar a divulgação das atividades e resultados da extensão, no meio acadêmico e na comunidade externa.	
Data da elaboração:	04/07/2024	Responsável:	PROEX/UFPB
O que? (what?)		Elaborar estratégias de divulgação institucional sobre as atividades e resultados da extensão, no meio acadêmico e na comunidade externa.	
Por quê? (why?)		A divulgação institucional sobre as atividades e resultados da extensão, no meio acadêmico e na comunidade externa, foi considerada pouco satisfatória	
Quem? (who?)		Setor de Comunicação da PROEX UFPB; Assessorias de Extensão dos Centros da UFPB; Coordenações dos cursos de graduação da UFPB.	
Quando? (when?)		A cada semestre acadêmico	
Onde? (where?)		Através dos canais de comunicação ⁵⁷ que dispõe a PROEX/UFPB, incluindo também o SIGAA/UFPB	
Como? (how?)		Na primeira quinzena do 2º mês do semestre acadêmico: realização de reuniões para elaboração de estratégias de divulgação institucional sobre as atividades e resultados da extensão, no meio acadêmico e na comunidade externa. Na segunda quinzena do 2º mês do semestre acadêmico: divulgação, utilizando além das mídias	

⁵⁷ Canais do Setor de Comunicação da PROEX/UFPB - i. Nova Página da PROEX na web; ii. Rádio Web; iii. Canal no YouTube da PROEX; iv. FaceBook da PROEX; v. Instagram da PROEX; vi. PodEx. Fonte: PROEX/UFPB (2020, p. 03).

	institucionais, o SIGAA/UFPB, distribuição de filipetas nos ambientes de aula dos Centros da UFPB.		
Quanto? (how much?)	Zero. A PROEX/UFPB dispõe de uma excelente estrutura e quadro de profissionais experientes e comprometidos com as atividades de extensão.		
Título: Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão.	Objetivo: ampliar o número de bolsas de extensão		
O que? (what?)	Ampliar o número de bolsas destinadas à Extensão		
Por quê? (why?)	Há poucas bolsas destinadas à Extensão		
Quem? (who?)	Comitê Assessor da Extensão – CAEx/PROEX/UFPB Assessorias de Extensão dos Centros da UFPB		
Quando? (when?)	De 22 a 26 de julho de 2024		
Onde? (where?)	Em seus ambientes organizacionais		
Como? (how?)	Através da ampliação dos recursos do PROBEX/PROEXT/UFPB ⁵⁸		
Quanto? (how much?)	A definir		
Título: Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão.	Objetivo: Promover ações visando fortalecer a integração do ensino com a extensão;		
Data da elaboração:	04/07/2024	Responsável:	PROEX/UFPB
O que? (what?)	Promover ações visando fortalecer a integração do ensino com a extensão;		
Por quê? (why?)	Constatou-se pouca integração entre as atividades de extensão e as de ensino		
Quem? (who?)	Comitê Assessor da Extensão – CAEx/PROEX/UFPB Assessorias de Extensão dos Centros da UFPB		
Quando? (when?)	Continuamente		
Onde? (where?)	Em seus ambientes organizacionais		
Como? (how?)	Através da elaboração de um planejamento estratégico destinado a corrigir essa ameaça detectada na Análise SWOT		
Quanto? (how much?)	Zero – trata-se de ação de gestão institucional		
Título: Políticas institucionais e ações de estímulo relacionadas à difusão da produção acadêmica docente	Objetivo: Ampliar os Programas de Incentivo e de estímulo relacionadas à difusão da produção acadêmica docente		
Data da elaboração:	04/07/2024	Responsáveis:	PRPG/UFPB; PROPESQ/UFPB.

⁵⁸ O Programa é mantido com recursos próprios da Universidade, previstos no seu orçamento, e tem o propósito de contribuir para a formação acadêmica e cidadã dos discentes dos cursos de graduação presenciais e a distância, a partir da experiência em ações de extensão universitária. Fonte: <https://proex.ufpb.br/proex/contents/menu/diretrizes-da-extensao/pasta-dos-editais-da-extensao/probex>. Acesso em: 05 jul. 2024.

O que? (what?)	Ampliar as políticas institucionais e ações de estímulo relacionadas à difusão da produção acadêmica docente		
Por quê? (why?)	As ações de estímulo e difusão, para a produção acadêmica, em relação à participação dos docentes em eventos de divulgação dos trabalhos, não são satisfatórias.		
Quem? (who?)	Coordenação Geral de Acompanhamento dos Programas e Cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (CAAPG/PRPG/UFPB); Coordenação Geral de Operacionalização das Atividades de Pós-Graduação da PRPG/UFPB (COAPG/PRPG/UFPB); Comissão Geral de Pesquisa da PROPESQ/UFPB (CGPQ/PROPESQ/UFPB); Coordenação Geral de Pesquisa da PROPESQ/UFPB (CGPG/PROPESQ/UFPB); Sub-Coordenação de Projetos de Pesquisa da PROPESQ/UFPB (SCPP/PROPESQ/UFPB); Sub-Coordenação de Informação Científica e Intercâmbio da PROPESQ/UFPB (SCII/PROPESQ/UFPB).		
Quando? (when?)	Continuamente		
Onde? (where?)	Em seus ambientes organizacionais		
Como? (how?)	Adotando estratégias para a captação de recursos destinados à difusão da produção acadêmica docente, junto às fontes de financiamento de pesquisa, como o CNPq e a Capes; Concorrer às chamadas públicas de órgãos financiadores da difusão da produção acadêmica docente.		
Quanto? (how much?)	Zero – trata-se de ato de pesquisa junto às fontes de financiamento.		
Título: Política institucional de acompanhamento dos egressos	Objetivo: Criar uma política Institucional de acompanhamento dos egressos		
Data da elaboração:	04/07/2024	Responsáveis:	PRG/UFPB; PRPG/UFPB.
O que? (what?)	Elaborar uma política institucional de acompanhamento de egressos		
Por quê? (why?)	Não há uma política de acompanhamento de egressos, no âmbito da UFPB		
Quem? (who?)	PRG/UFPB; Coordenações de Cursos de Graduação da UFPB; Assessorias de Graduação da UFPB; CAAPG/PRPG/UFPB; COAPG/PRPG/UFPB; Coordenações dos Cursos de Pós-Graduação da UFPB;		
Quando? (when?)	A partir de 1º de agosto de 2024		
Onde? (where?)	Em seus ambientes organizacionais		

Como? (how?)		A PRG/UFPB e a PRPG/UFPB definirão: cronograma de planejamento; cronograma de trabalho; cronograma de execução; estratégias para a elaboração da política de acompanhamento dos egressos;	
Quanto? (há much?)		A definir	
Título: Política institucional para internacionalização		Objetivo: Ampliar a política institucional para internacionalização	
Data da elaboração:	04/07/2024	Responsáveis:	Agência de Cooperação Internacional da UFPB; PORES/UFPB; PROPANO/UFPB; PRO/UFPB.
O que? (what?)		Melhorar a política institucional para internacionalização.	
Por quê? (why?)		As ações da agência de cooperação internacional da UFPB, em relação à política institucional para internacionalização, não foram consideradas satisfatórias.	
Quem? (who?)		Agência de Cooperação Internacional da UFPB; SCII/PROPESQ/UFPB; PROPLAN/UFPB; PRG/UFPB.	
Quando? (when?)		Trata-se de ação que requer um planejamento de médio a longo prazo, o que exigirá a elaboração de um Planejamento tático e/ou estratégico, para a definição das ações destinadas à melhoria da política de internacionalização institucional da UFPB.	
Onde? (where?)		No ambiente organizacional da UFPB, em local a ser definido pela Agência de Cooperação Internacional da UFPB.	
Como? (how?)		Agência de Cooperação Internacional da UFPB definirá: cronograma de planejamento; cronograma de trabalho; cronograma de execução; estratégias para a ampliação da política institucional de internacionalização; A SCII/PROPESQ/UFPB – auxiliará a Agência de Cooperação Internacional da UFPB, no que lhe for cabível; A PROPLAN/UFPB, através da Coordenação de Convênios (CODECON) – auxiliará a Agência de Cooperação Internacional da UFPB, no que lhe for cabível; A PRG/UFPB auxiliará a Agência de Cooperação Internacional da UFPB, no que lhe for cabível, quando se tratar de internacionalização de cursos de graduação.	
Quanto? (how much?)		A definir	
Título: comunicação da IES com a comunidade externa		Objetivo: ampliar os canais de comunicação da IES com a comunidade externa	

Data da elaboração:	04/07/2024	Responsável:	Reitoria da UFPB
O que? (what?)	Ampliar os canais de comunicação da IES com a comunidade externa		
Por quê? (why?)	Há pouca comunicação da IES com a comunidade externa		
Quem? (who?)	Comitê de Governança da UFPB; Conselho Social Consultivo da UFPB; Assessoria de Comunicação da UFPB.		
Quando? (when?)	Em data a ser definida pelo Comitê de Governança da UFPB		
Onde? (where?)	Em local a ser definido pelo Comitê de Governança da UFPB		
Como? (how?)	Comitê de Governança elabora as estratégias, ações e cronograma de atividades, assessorado pelo Conselho Social Consultivo da UFPB, pela Assessoria de Comunicação da UFPB e pelas Diretorias de Centro da UFPB.		
Quanto? (how much?)	Zero – trata-se de ato administrativo		
Título: comunicação da IES com a comunidade externa	Objetivo: melhorar os canais de comunicação da IES com a comunidade externa		
Data da elaboração:	04/07/2024	Responsável:	Reitoria da UFPB
O que? (what?)	Melhorar os canais de comunicação da IES com a comunidade externa		
Por quê? (why?)	Há pouca comunicação da IES com a comunidade externa		
Quem? (who?)	Comitê de Governança da UFPB; Conselho Social Consultivo da UFPB; Assessoria de Comunicação da UFPB.		
Quando? (when?)	Em data a ser definida pelo Comitê de Governança da UFPB		
Onde? (where?)	Em local a ser definido pelo Comitê de Governança da UFPB		
Como? (how?)	Comitê de Governança elabora as estratégias, ações e cronograma de atividades, assessorado pelo Conselho Social Consultivo da UFPB, pela Assessoria de Comunicação da UFPB e pelas Diretorias de Centro da UFPB.		
Quanto? (how much?)	Zero – trata-se de ato administrativo		
Título: comunicação da IES com a comunidade interna	Objetivo: ampliar os canais de comunicação da IES com a comunidade interna		
Data da elaboração:	04/07/2024	Responsável:	Reitoria da UFPB
O que? (what?)	Melhorar os canais de comunicação da IES com a comunidade interna		

Por quê? (why?)	A comunicação da IES com a comunidade interna não foi considerada satisfatória		
Quem? (who?)	PROGEP/UFPB		
Quando? (when?)	Continuamente		
Onde? (where?)	Ambiente físico e virtual		
Como? (how?)	A Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas da PROGEP/UFPB (CDP/PROGEP/UFPB), definirá cronograma de atividades, estratégias a serem utilizadas, cronograma de execução das atividades; Direções de Centro da UFPB, através de suas Assessorias de Gestão de Pessoas, fornecerão à CDP/PROGEP/UFPB, os dados que venham a ser solicitados.		
Quanto? (how much?)	Zero – trata-se de ato administrativo		
Título: política de atendimento aos discentes	Objetivo: melhorar a divulgação das políticas institucionais de atendimento aos discentes		
Data da elaboração:	04/07/2024	Responsável:	Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante - PRAPE/UFPB;
O que? (what?)	Divulgar e melhorar, os programas institucionais de atendimento aos discentes		
Por quê? (why?)	A divulgação da política de atendimento aos discentes não foi considerada satisfatória		
Quem? (who?)	Coordenação de Assistência e Promoção ao Estudante da PRAPE/UFPB (COAPE/PRAPE/UFPB); Conselho de Acompanhamento da Assistência Estudantil da PRAPE/UFPB (CAAE/PRAPE/UFPB); Coordenações de Cursos de Graduação; Coordenações de Cursos de Pós-Graduação;		
Quando? (when?)	Continuamente		
Onde? (where?)	Ambiente físico e ambiente virtual		
Como? (how?)	PRAPE e Coordenações de Cursos definirão o cronograma de planejamento, atividades, estratégias e ações		
Quanto? (how much?)	Zero – a UFPB dispõe de infraestrutura e de canais de divulgação. Trata-se de ato administrativo.		

Fonte: Elaboração própria, a partir do Relatório de Autoavaliação Institucional do ano de 2021 – Eixo III – Políticas Acadêmicas.

Em relação ao **Eixo III – Políticas Acadêmicas**, o **Plano 5w2h** fundamentou-se, principalmente, no desenvolvimento de ações visando mitigar a dificuldade constatada, de comunicação da UFPB com a comunidade interna e externa, propondo, entre outras, as seguintes ações: elaborar estratégias de divulgação institucional sobre o mercado de trabalho dos cursos de graduação ofertados pela UFPB; fortalecer e consolidar as Coordenações de Estágio; realizar licitações para aquisição de aparelhos de ar condicionado, *data-shows* e equipamentos de apoio às

atividades de ensino; ampliar o número de bolsas destinadas à Pós-Graduação; elaborar estratégias de divulgação institucional sobre as atividades e resultados da pesquisa no meio acadêmico; planejar estratégias de captação de bolsas de pesquisa ou iniciação científica, inovação tecnológica e o desenvolvimento artístico e cultural; elaborar estratégias de divulgação institucional sobre projetos de pesquisa ou iniciação científica, inovação tecnológica e para o desenvolvimento artístico e cultural; elaborar estratégias de divulgação institucional sobre as atividades e resultados da extensão, no meio acadêmico e na comunidade externa; ampliar o número de bolsas destinadas à Extensão; promover ações visando fortalecer a integração do ensino com a extensão; ampliar as políticas institucionais e ações de estímulo relacionadas à difusão da produção acadêmica docente; elaborar uma política institucional de acompanhamento de egressos; melhorar a política institucional para internacionalização; ampliar os canais de comunicação da IES com a comunidade externa; melhorar os canais de comunicação da IES com a comunidade externa; melhorar os canais de comunicação da IES com a comunidade interna; divulgar e melhorar, os programas institucionais de atendimento aos discentes.

5.3.2 Relatório de Autoavaliação Institucional da UFPB – Ano: 2022

A UFPB (2023) informa que no ano de no ano de 2022, a CPA/UFPB em reunião com PROPLAN e PRG, discutiram os eixos de avaliação para compor os Relatórios de Autoavaliação Institucional de 2022, sendo definidos o Eixo II – Desenvolvimento Institucional e o Eixo IV – Políticas de Gestão.

O Eixo II – Desenvolvimento Institucional, tem seu foco no PDI e consiste na verificação da coerência existente entre esse documento e as ações institucionais nas diferentes vertentes de sua atuação acadêmica – ensino, pesquisa, extensão e gestão. Pretende, igualmente, verificar os diferentes caminhos percorridos (ou a percorrer) pela IES, no contexto de sua inserção social, bem como sua atuação face à inclusão e ao desenvolvimento econômico e social, tendo sempre como base a missão, os propósitos e as metas anunciadas no PDI. Dessa forma, o Eixo II - Desenvolvimento Institucional, assume o papel de induzir maior comprometimento da IES na construção de seu PDI, priorizando sua coerência e evolução. O Eixo Desenvolvimento Institucional contempla as dimensões 1 (Missão e Plano de

Desenvolvimento Institucional) e 3 (Responsabilidade Social da Instituição) do SINAES. (UFPB, 2023, p. 07, grifo próprio).

A UFPB tem como missão estabelecida em seu Plano de Desenvolvimento Institucional gerar e difundir conhecimento e inovação por meio de ensino, pesquisa e extensão para contribuir com o desenvolvimento da sociedade de forma sustentável, assegurando uma educação pública, gratuita, inclusiva, equitativa e de qualidade. O atual PDI da UFPB foi elaborado em 2019 e tem vigência até o ano de 2023. A metodologia utilizada pela UFPB para elaboração do PDI 2019-2023 foi baseada tanto na observação da legislação e normas vigentes – as quais orientam o exercício do planejamento nas IFES – quanto no livro de referência criado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Planejamento e de Administração das Instituições Federais de Ensino Superior (ForPlad). A Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento (Proplan), em especial a coordenação de Planejamento (Codeplan), é a principal responsável pelo processo de monitoramento, controle e revisão do PDI. (UFPB, 2023, p. 07-08).

O plano aborda o perfil institucional da UFPB, apresentando um resumo histórico, as áreas de atuação acadêmica e a sua dimensão acadêmica e administrativa. Estão apresentados no documento: a cadeia de valor, de acordo com os macroprocessos institucionais; o mapa estratégico, com a descrição da missão, visão, valores e dos objetivos estratégicos, definidos por perspectivas construídas com base na metodologia do *Balanced ScoreCard* (BSC); as diretrizes para as políticas acadêmicas; o cronograma de implantação de desenvolvimento da instituição apontando, apenas, os critérios para a criação de novos cursos, visto que a política estabelecida é a de consolidar a infraestrutura física e de pessoal para os cursos já existentes na UFPB; o cronograma e plano de expansão do corpo docente e técnico administrativo; a organização administrativa e as diretrizes para as políticas de gestão; o plano de inclusão social e promoção da acessibilidade; a infraestrutura física e instalações acadêmicas; o cronograma da avaliação institucional, o demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeira para o período; o processo de monitoramento, controle e revisão do PDI e; a política de gestão do risco do PDI. Para cada objetivo estratégico são definidos os indicadores e as metas, com indicação dos responsáveis pela execução de cada meta. (UFPB, 2023, p. 08)

A Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento (Proplan), em especial a coordenação de Planejamento (Codeplan), é a principal responsável pelo processo

de monitoramento, controle e revisão do PDI. No ano de 2021 foi realizada a revisão do PDI, conforme previsto em seu texto inicial. Não foram feitas alterações estruturais no documento, como ajustes nos objetivos estratégicos do PDI e nas suas políticas, mas atualização dos indicadores de desempenho definidos no documento, haja vista que, nos dois primeiros anos de execução do planejamento estratégico institucional, surgiram dificuldades de mensuração e, conseqüentemente, do controle adequado do percentual de cumprimento da meta associada ao indicador. Alguns indicadores se mostraram de difícil mensuração ao longo do tempo ou a sua implementação não se mostrou viável para o atual contexto da Universidade. Assim, a UFPB apresenta um bom desenvolvimento institucional, calcado em metas e indicadores concretos, que são anualmente acompanhados, avaliados e revisados cujo objetivo é levar a UFPB a ser reconhecida como uma universidade inovadora, de excelência acadêmica, científica, tecnológica, artística, cultural e referência na gestão pública. (UFPB, 2023, p. 08-09).

A CPA/UFPB elaborou, realizou e definiu o plano de trabalho e a execução dos eixos a serem avaliados no ano de 2022, sendo criado o **Instrumento de Avaliação do Eixo IV – Políticas de Gestão**, que foi disponibilizado aos docentes, discentes e técnico-administrativos da UFPB, através da Plataforma *SIGADMIN*, durante o mês de dezembro de 2022. Posteriormente, elaborou o Relatório de Autoavaliação contendo os dados coletados. (UFPB, 2023, p. 09, grifo próprio).

O Eixo IV - Políticas de Gestão, verifica o desenvolvimento das políticas de pessoal e da organização e gestão da instituição, abarcando, também, elementos do planejamento e da sustentabilidade financeira da IES, para garantir o seu pleno desenvolvimento, de forma sustentável, contemplando as dimensões 5 (Políticas de Pessoal), 6 (Organização e Gestão da Instituição) e 10 (Sustentabilidade Financeira).

O instrumento de avaliação de credenciamento e credenciamento do SINAES, do ano de 2017, que encontra-se em vigor, contempla, no Eixo IV, os seguintes indicadores: Titulação do corpo docente; Política de capacitação docente e formação continuada; Política de capacitação e formação continuada para o corpo técnico-administrativo; Política de capacitação e formação continuada para o corpo de tutores presenciais e a distância; Processos de gestão institucional; sistema de controle de produção e distribuição de material didático; sustentabilidade financeira: relação com

o desenvolvimento institucional; sustentabilidade financeira: participação da comunidade interna.

O instrumento do Eixo IV foi dividido em dois. As perguntas referentes aos processos de gestão institucional, sustentabilidade financeira e participação da comunidade interna foram aplicados aos três segmentos: docentes, discentes e servidores técnicos-administrativos. Já as perguntas sobre política de capacitação docente e formação continuada; política de capacitação e formação continuada para o corpo técnico-administrativo, foram aplicadas somente para os segmentos interessados, tendo em vista que constituem políticas específicas de gestão de pessoas implantadas para segmentos específicos. (UFPB, 2023, p. 11).

Ressalta-se que o Instrumento de **Autoavaliação Institucional do Eixo IV – Políticas de Gestão**, elaborado pela CPA/UFPB, obedeceu à Nota Técnica nº 14/2014, emitida pela CGACG/DAES/INEP/MEC, objetivando identificar, junto à comunidade interna, o grau de satisfação sobre as políticas de gestão da UFPB, utilizando-se a plataforma *Sigadmin*, devendo se atribuir, a cada questão, conceitos de 1 a 5, conforme as seguintes legendas:

Conceito **5** – Muito Satisfeito

Conceito **4** – Satisfeito

Conceito **3** – Indiferente

Conceito **2** – Insatisfeito

Conceito **1** – Muito Insatisfeito

Conceito **0** – Não sei responder/Não se aplica

O Instrumento de Autoavaliação Institucional para o Eixo IV foi constituído por 11 questionamentos, a saber:

1. A gestão institucional considera a autonomia e a representatividade dos órgãos gestores e colegiados (CONSEPE, CONSUNI E CONSELHO CURADOR) e a participação de docentes, técnicos, discentes e da sociedade?
2. Os mandatos dos membros dos órgãos superiores (CONSUNI, CONSEPE E CONSELHO CURADOR) são regulamentados?
3. A gestão institucional superior sistematiza e divulga as decisões dos órgãos colegiados superiores (CONSEPE, CONSUNI e CONSELHO CURADOR)?

4. A gestão institucional do Centro sistematiza e divulga as decisões do órgão Colegiado do Centro (Conselho de Centro)?
5. A gestão institucional do curso sistematiza e divulga as decisões do órgão colegiado do Departamento (Reuniões Departamentais)?
6. A gestão institucional do curso sistematiza e divulga as decisões do órgão colegiado do Curso (Colegiado do Curso)?
7. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) prevê uma gestão orçamentária e financeira participativa e eficiente?
8. O orçamento está de acordo com as políticas de ensino, pesquisa e extensão da instituição?
9. O orçamento prevê ampliação e fortalecimento de fontes captadoras de recursos?
10. A instituição apresenta estudos para monitoramento e acompanhamento da distribuição de créditos, com metas objetivas e mensuráveis, por meio de indicadores de desempenho institucionalizados?
11. A instituição considera as análises do relatório de avaliação interna e dispõe de ciência, participação e acompanhamento das instâncias gestoras e acadêmicas orientando a tomada de decisões internas?

Segue, no Quadro 37, a esquematização dos dados relativos ao resultado do Instrumento de avaliação do Eixo IV, aplicado aos discentes, docentes e técnicos administrativos, no ano de 2021.

Quadro 37 - Resultado da Autoavaliação do Eixo IV – Políticas de Gestão

INDICADORES DO EIXO IV – POLÍTICAS DE GESTÃO						
1. Grau de satisfação com a gestão institucional do Centro sistematiza e divulga as decisões do órgão Colegiado do Centro (Conselho de Centro)						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA⁵⁹
Discente	14,3%	22,9%	32,2%	12,0%	17,6%	0,9%
Docente	28,1%	32,9%	24,0%	7,7%	6,5%	1,0%
Técnico Administrativo	17,7%	28,1%	27,7%	11,2%	9,5%	5,8%
2. Grau de satisfação em relação à regulamentação dos mandatos dos membros dos órgãos superiores (CONSUNI, CONSEPE E CONSELHO CURADOR)						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA

⁵⁹ NR/NSA – Não respondeu/Não se aplica. Nota da Autora.

Discente	16,0%	22,5%	29,8%	12,0%	18,6%	1,1%
Docente	46,7%	27,6%	16,2%	4,5%	4,1%	0,9%
Técnico Administrativo	28,4%	26,7%	22,9%	8,4%	8,1%	5,5%
3. Grau de satisfação em relação à sistematização e divulgação das decisões dos órgãos colegiados superiores (CONSEPE, CONSUNI e CONSELHO CURADOR)						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	16,3%	22,6%	29,5%	12,5%	17,9%	1,2%
Docente	24,4%	30,4%	25,7%	10,8%	7,9%	0,8%
Técnico Administrativo	19,7%	26,5%	25,6%	11,9%	10,8%	5,5%
4. Grau de satisfação em relação à sistematização e divulgação das decisões do órgão Colegiado do Centro (Conselho de Centro)						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	17,3%	23,6%	29,4%	12,1%	16,3%	1,2%
Docente	29,6%	29,0%	22,2%	9,0%	9,2%	1,0%
Técnico Administrativo	18,3%	25,7%	24,7%	11,7%	14,1%	5,5%
5. Grau de satisfação em relação à sistematização e divulgação das decisões do órgão colegiado do Departamento (Reuniões Departamentais)						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	18,1%	23,6%	29,1%	12,1%	14,9%	2,2%
Docente	40,7%	29,5%	16,8%	6,4%	5,5%	1,0%
Técnico Administrativo	17,9%	23,5%	26,5%	11,7%	14,7%	5,7%
6. Grau de satisfação em relação à sistematização e divulgação das decisões do órgão colegiado do Curso (Colegiado do Curso)						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	18,5%	23,9%	28,9%	11,8%	15,5%	1,1%
Docente	35,0%	30,6%	18,4%	7,9%	6,9%	1,0%
Técnico Administrativo	16,8%	24,3%	26,7%	11,7%	14,8%	5,7%
7. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) prevê uma gestão orçamentária e financeira participativa e eficiente?						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	10,7%	19,1%	30,9%	14,6%	23,7%	1,1%
Docente	11,9%	25,0%	31,2%	14,0%	16,9%	1,0%
Técnico Administrativo	15,2%	25,9%	29,3%	12,5%	11,6%	5,5%
8. O orçamento está de acordo com as políticas de ensino, pesquisa e extensão da instituição?						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	11,0%	18,3%	30,7%	16,2%	22,6%	1,1%

Docente	8,4%	18,8%	33,6%	17,4%	20,7%	1,0%
Técnico Administrativo	14,5%	22,7%	29,9%	13,4%	13,9%	5,5%
9. O orçamento prevê ampliação e fortalecimento de fontes captadoras de recursos?						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	10,5%	17,8%	31,3%	15,0%	24,2%	1,1%
Docente	8,9%	20,8%	31,6%	16,9%	20,6%	1,0%
Técnico Administrativo	12,7%	20,6%	30,1%	14,5%	16,3%	5,7%
10. A instituição apresenta estudos para monitoramento e acompanhamento da distribuição de créditos, com metas objetivas e mensuráveis, por meio de indicadores de desempenho institucionalizados?						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	13,0%	20,2%	30,9%	13,8%	21,0%	1,1%
Docente	10,3%	22,4%	33,3%	14,8%	18,2%	1,0%
Técnico Administrativo	12,2%	21,9%	28,3%	14,1%	17,7%	5,9%
11. A instituição considera as análises do relatório de avaliação interna e dispõe de ciência, participação e acompanhamento das instâncias gestoras e acadêmicas orientando a tomada de decisões internas?						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	13,6%	20,4%	31,2%	12,9%	20,9%	1,1%
Docente	45,5%	33,4%	10,7%	9,0%	1,3%	0,0%
Técnico Administrativo	12,9%	22,8%	28,8%	13,6%	16,3%	5,6%

Fonte: Elaboração própria, a partir de UFPB (2023, p. 12-22; grifos próprios).

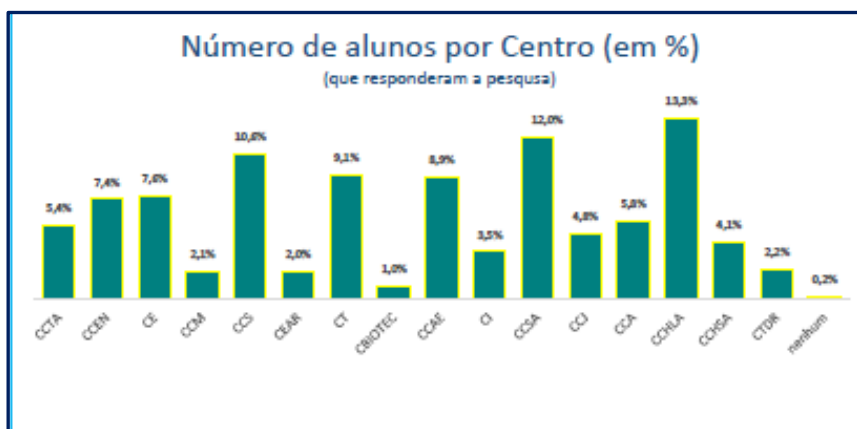
Um total de **11.407 discentes** responderam ao questionário, sendo, portanto, **32% dos estudantes**. Dos **2.630 docentes**, 1.642 responderam ao questionário, ou seja, **59% do total** e **1.178 técnicos-administrativos** de um total de 3.258, ou seja, cerca de **36%**. (UFPB, 2023, p. 10, grifos próprios). O perfil dos discentes e docentes que responderam ao Instrumento, encontra-se esquematizado nos Gráficos 7 e 8, respectivamente, ressaltando-se que foi constatada a inexistência de dados indicativos do perfil dos servidores técnico-administrativos que responderam ao referido Relatório.

É digno de nota que o segmento discente atribuiu o conceito 3 a 100% dos indicadores avaliados, demonstrando que os indicadores da Política de Gestão Institucional da UFPB lhes é indiferente, enquanto o segmento docente atribuiu conceito 5 a 45,5% dos indicadores, conceito 4 a 36,4% e conceito 3 a 18,2% dos indicadores, o que demonstra uma taxa de satisfação com as políticas institucionais

de gestão da UFPB, nesse segmento. Já os técnico-administrativos atribuíram conceito 5 a 18,2% dos indicadores, e, igualmente, conceito 4 a 18,2% dos indicadores, sendo que consideraram 63,3% com conceito 3, demonstrando indiferença em relação à política de gestão institucional adotada pela UFPB.

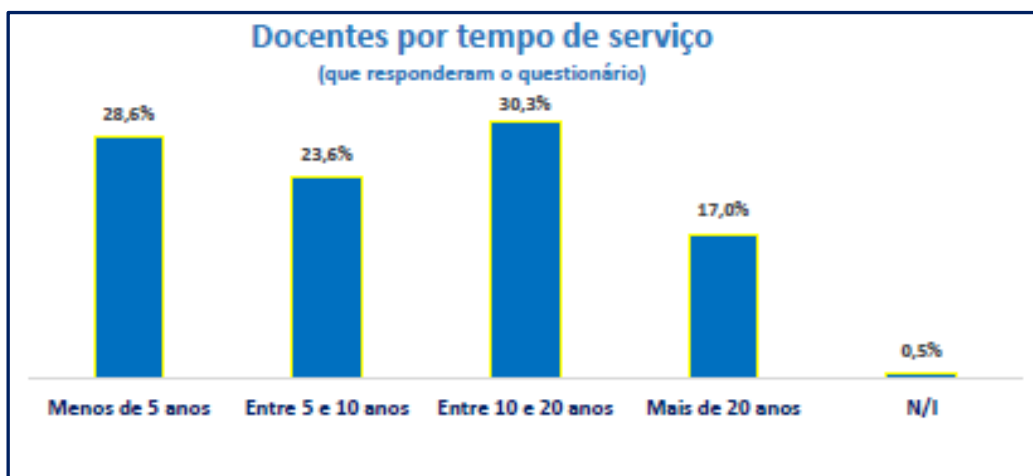
É interessante registrar que o conceito 3, relativo ao grau de indiferença, foi atribuído pelos três segmentos, aos indicadores: 7. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) prevê uma gestão orçamentária e financeira participativa e eficiente? 8. O orçamento está de acordo com as políticas de ensino, pesquisa e extensão da instituição? 9. O orçamento prevê ampliação e fortalecimento de fontes captadoras de recursos? 10. A instituição apresenta estudos para monitoramento e acompanhamento da distribuição de créditos, com metas objetivas e mensuráveis, por meio de indicadores de desempenho institucionalizados? Tal fato demonstra a vulnerabilidade institucional em relação à gestão orçamentária e financeira, que não é participativa; tal posicionamento, demonstra, ainda, indiferença em relação à: i) não adequação do orçamento, com as políticas de ensino, pesquisa e extensão da instituição; ii) ausência de previsão de ampliação e fortalecimento de fontes captadoras de recursos; iii) ausência de estudos para monitoramento e acompanhamento da distribuição de créditos, com metas objetivas e mensuráveis, por meio de indicadores de desempenho institucionalizados. Segue, no Gráfico 7, o percentual de discentes, por Centro, e no Gráfico 8, o percentual de docentes, por tempo de serviço, que responderam ao instrumento de autoavaliação institucional do Eixo IV – Políticas de Gestão.

Gráfico 7 – Percentual de discentes, por Centro, que responderam ao Instrumento de Autoavaliação Institucional do Eixo IV – Políticas de Gestão



Fonte: UFPB (2023, p. 11).

Gráfico 8 – Percentual de docentes, por tempo de serviço, que responderam ao Instrumento de Autoavaliação Institucional do Eixo IV – Políticas de Gestão



Fonte: UFPB (2023, p. 11).

Informa, a UFPB (2023, p. 10), que, em relação aos **discentes**, os três centros com o maior número de respondentes proporcional foram o CCHLA, o CCSA e o CCS. No que tange aos **docentes**, a maior quantidade de resposta veio daqueles docentes que possuem entre 10 e 20 anos de serviço na UFPB, seguidos pelos professores mais novos, com menos de 5 anos de tempo de serviço. Não há nenhuma informação acerca do perfil dos técnico-administrativos que responderam ao Instrumento de Autoavaliação Institucional do Eixo IV.

5.3.2.1 Análise *SWOT* aplicada ao Relatório de Autoavaliação Institucional de 2022 – Eixo IV – Políticas de Gestão

A CPA/UFPB (2022), elaborou uma análise contendo os pontos fracos (ou fragilidades) e as potencialidades, detectadas no **Relatório de Autoavaliação Institucional do ano de 2022 – Eixo IV – Políticas de Gestão**, cujos dados foram utilizados para elaboração de Análise *SWOT*, sendo que se considerou os dados contidos no Quadro 37, para o estabelecimento dos elementos "Forças" – indicadores⁶⁰ que foram pontuados com conceito 5 ou 4 - "Fraquezas" – indicadores

⁶⁰ Serão considerado(s) o(s) indicador(es) que obteve(obtiveram) o maior percentual de respondentes. Quando os percentuais de respondentes foram iguais, porém correspondentes à conceitos diferentes, a Análise *SWOT* seguirá o critério estabelecido por esta pesquisa. Nota da Autora.

pontuados com o conceito 3, e "Ameaças" – indicadores pontuados com conceitos 2 ou 1; para o elemento "Oportunidades", seguiu-se o mesmo critério que o adotado na definição das "Ameaças" e "Fraquezas", com uma visão orientada – ao mesmo tempo – para o planejamento de ações voltadas à correção desses elementos, e também, ações que possam se beneficiar de janelas de oportunidades que venham a surgir, nas políticas institucionais da UFPB e nas políticas públicas do Governo Federal. Vejamos, no Quadro 38, Análise *SWOT* aplicada ao Relatório de Autoavaliação Institucional de 2022 – Eixo IV – Políticas de Gestão.

Quadro 38 – Análise *SWOT* aplicada ao Relatório de Autoavaliação Institucional de 2022 – Eixo IV – Políticas de Gestão

RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL UFPB - 2022	
EIXO IV – POLÍTICAS DE GESTÃO	
FORÇAS	FRAQUEZAS
1. Grau de satisfação com a gestão institucional do Centro sistematiza e divulga as decisões do órgão Colegiado do Centro (Conselho de Centro)	6. Grau de satisfação indiferente em relação à sistematização e divulgação das decisões do órgão colegiado do Curso (Colegiado do Curso)
2. Grau de satisfação em relação à regulamentação dos mandatos dos membros dos órgãos superiores (CONSUNI, CONSEPE E CONSELHO CURADOR)	7. Grau de satisfação indiferente em relação à gestão orçamentária e financeira participativa e eficiente do PDI
3. Grau de satisfação em relação à sistematização e divulgação das decisões dos órgãos colegiados superiores (CONSEPE, CONSUNI e CONSELHO CURADOR)	8. Grau de satisfação indiferente em relação ao orçamento estar de acordo com as políticas de ensino, pesquisa e extensão da instituição
4. Grau de satisfação em relação à sistematização e divulgação das decisões do órgão Colegiado do Centro (Conselho de Centro)	11. Grau de satisfação indiferente em relação à instituição considerar as análises do relatório de avaliação interna e dispõe de ciência, participação e acompanhamento das instâncias gestoras e acadêmicas orientando a tomada de decisões internas
5. Grau de satisfação em relação à sistematização e divulgação das decisões do órgão colegiado do Departamento (Reuniões Departamentais)	

OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
Elaborar estratégias para melhoria da divulgação dos Colegiados de Curso.	9. O orçamento não prevê ampliação e fortalecimento de fontes captadoras de recursos
Divulgar, estimular e implementar, a participação da comunidade interna na gestão orçamentária e financeira, por ocasião da elaboração do PDI	10. A instituição não apresenta estudos para monitoramento e acompanhamento da distribuição de créditos, com metas objetivas e mensuráveis, por meio de indicadores de desempenho institucionalizados
Adequar o orçamento às políticas de ensino, pesquisa e extensão da UFPB	
Divulgação, pelos meios e mídias disponíveis, na UFPB, das análises do relatório de avaliação interna e sobre o acompanhamento das instâncias gestoras e acadêmicas, em relação à tomada de decisões internas	

Fonte: Elaboração própria.

Essa Análise *SWOT* tem como elemento de suas Forças, o grau de satisfação da comunidade com a democracia interna da UFPB – comprovado pelo grau de satisfação em relação à divulgação das decisões dos órgãos colegiados: Conselho de Centro, CONSUNI, CONSEPE, Conselho Curador e Colegiados Departamentais – aparecendo, como Fraquezas, a falta de divulgação das decisões dos Colegiados de Curso, a pouca participação da comunidade interna, nas questões orçamentárias e financeiras planejadas no PDI e a percepção de um certo descompasso em relação à adequação do orçamento em relação às políticas de ensino, pesquisa e extensão da instituição. As Ameaças constatadas são preocupantes: O orçamento não prevê ampliação e fortalecimento de fontes captadoras de recursos e a UFPB não apresenta estudos para monitoramento e acompanhamento da distribuição de créditos, com metas objetivas e mensuráveis, por meio de indicadores de desempenho institucionalizados.

5.3.2.2 Plano 5w2h aplicado ao Relatório de Autoavaliação Institucional de 2022 – Eixo IV – Políticas de Gestão

O Plano 5W2H para o Eixo IV – Políticas de Gestão, foi elaborado a partir dos elementos "Fraquezas" e "Ameaças" detectados na Análise SWOT objeto do Quadro 38. Vejamos suas etapas, conforme demonstrado no Quadro 39.

Quadro 39 - Plano 5w2h para o Eixo IV – Políticas de Gestão: Relatório de Autoavaliação Institucional da UFPB, ano de 2022

Título: Políticas de Gestão		Objetivo: publicizar as decisões do órgão colegiado do Curso (Colegiado do Curso)	
Data da elaboração:	09/07/2024	Responsáveis:	Coordenações de Cursos de Graduação e de Pós-Graduação
O que? (what?)		Melhorar a divulgação das decisões do órgão colegiado do Curso (Colegiado do Curso)	
Por quê? (why?)		Grau de satisfação indiferente em relação à gestão orçamentária e financeira participativa e eficiente do PDI	
Quem? (who?)		Coordenações de Cursos de Graduação e de Pós-Graduação	
Quando? (when?)		Continuamente	
Onde? (where?)		Ambiente físico e ambiente virtual	
Como? (how?)		Através do SIGAA, SIPAC, Home Page da PROPLAN e redes sociais institucionais	
Quanto? (how much?)		Zero – a UFPB dispõe de infraestrutura e de canais de divulgação. Trata-se de ato administrativo.	
Título: Políticas de Gestão		Objetivo: incentivar a participação da comunidade interna na gestão orçamentária e financeira do PDI	
Data da elaboração:	09/07/2024	Responsáveis:	Reitoria da UFPB PROPLAN/UFPB
O que? (what?)		Motivar a participação da comunidade interna na gestão orçamentária e financeira do PDI	
Por quê? (why?)		Grau de satisfação indiferente em relação à sistematização e divulgação das decisões do órgão colegiado do Curso (Colegiado do Curso)	
Quem? (who?)		Assessoria de Comunicação da Reitoria CODEPLAN/PROPLAN/UFPB	
Quando? (when?)		Continuamente	
Onde? (where?)		Ambiente físico e ambiente virtual	
Como? (how?)		Através do SIGAA, Home Page da PROPLAN e da ASCOM/UFPB, e redes sociais institucionais	
Quanto? (how much?)		Zero – a UFPB dispõe de infraestrutura e de canais de divulgação. Trata-se de ato administrativo.	
Título: Políticas de Gestão		Objetivo: adequar o orçamento às políticas de ensino, pesquisa e extensão da instituição	

Data da elaboração:	09/07/2024	Responsáveis:	Reitoria da UFPB PROPLAN/UFPB
O que? (what?)	O orçamento não está de acordo com as políticas de ensino, pesquisa e extensão da Instituição		
Por quê? (why?)	Grau de satisfação indiferente em relação ao orçamento estar de acordo com as políticas de ensino, pesquisa e extensão da instituição		
Quem? (who?)	CODEPLAN/PROPLAN; PRG; PRPG		
Quando? (when?)	Continuamente		
Onde? (where?)	Ambiente físico e ambiente virtual		
Como? (how?)	Através da realização de estudos sobre a questão, assessorados pela PRG, PRPG		
Quanto? (how much?)	Zero – a UFPB dispõe de infraestrutura e de canais institucionais para a realização do estudo. Trata-se de ato administrativo.		
Título: Políticas de Gestão	Objetivo: considerar as análises do Relatório de Avaliação, na tomada de decisões internas		
Data da elaboração:	09/07/2024	Responsável:	PROPLAN/UFPB
O que? (what?)	Levar em consideração as análises do Relatório de Avaliação Interna, e divulgar – para participação e acompanhamento das instâncias gestoras – o processo de tomada de decisões participativas, em nível de comunidade institucional interna.		
Por quê? (why?)	A instituição não considera as análises do relatório de avaliação interna nem dispõe de ciência, participação e acompanhamento, das instâncias gestoras e acadêmicas, orientando a tomada de decisões internas.		
Quem? (who?)	CODEPLAN/PROPLAN/UFPB; Unidades Gestoras;		
Quando? (when?)	Continuamente.		
Onde? (where?)	Ambiente físico e ambiente virtual.		
Como? (how?)	Através da realização de estudos sobre a questão.		
Quanto? (how much?)	Zero – a UFPB dispõe de infraestrutura e de canais institucionais para a realização do estudo. Trata-se de ato de gestão.		
Título: Políticas de Gestão	Objetivo: ampliar e fortalecer as fontes captadoras de recursos		
Data da elaboração:	09/07/2024	Responsável:	Reitoria da UFPB
O que? (what?)	Incluir a previsão, no PDI, da ampliação e fortalecimento de fontes captadoras de recursos		
Por quê? (why?)	O orçamento não prevê ampliação e fortalecimento de fontes captadoras de recursos		
Quem? (who?)	PROPLAN/UFPB; CODEPLAN/UFPB.		
Quando? (when?)	Continuamente		
Onde? (where?)	Ambiente físico e ambiente virtual		
Como? (how?)	Pelo desenvolvimento de ações de gestão visando ampliar e fortalecer as fontes captadoras de recursos		

Quanto? (how much?)		Zero – a UFPB dispõe de infraestrutura e de canais institucionais. Trata-se de ato de gestão e de planejamento.	
Título: Políticas de Gestão		Objetivo: estabelecer metas através de indicadores de desempenho institucionalizados	
Data da elaboração:	09/07/2024	Responsável:	Reitoria da UFPB
O que? (what?)		Não há estudos de monitoramento e acompanhamento da distribuição de créditos, através de indicadores institucionalizados	
Por quê? (why?)		A instituição não apresenta estudos para monitoramento e acompanhamento da distribuição de créditos, com metas objetivas e mensuráveis, por meio de indicadores de desempenho institucionalizados.	
Quem? (who?)		CODEPLAN/PROPLAN; PROPLAN.	
Quando? (when?)		Continuamente	
Onde? (where?)		Ambiente físico e ambiente virtual	
Como? (how?)		Pelo desenvolvimento de ações orientados para o monitoramento e acompanhamento da distribuição de créditos, estabelecendo metas objetivas e mensuráveis, por meio de indicadores de desempenho institucionalizados.	
Quanto? (how much?)		Zero – a UFPB dispõe de infraestrutura e de canais de divulgação. Trata-se de ato administrativo.	

Fonte: Elaboração própria, a partir de Análise SWOT aplicada ao Relatório de Autoavaliação Institucional de 2022 – Eixo IV – Políticas de Gestão.

Em relação ao **Eixo IV – Políticas de Gestão**, o **Plano 5w2h** fundamentou-se, principalmente, na proposta de desenvolvimento de ações orientadas para o estabelecimento de metas mensuráveis através de indicadores de desempenho institucionalizados, sugerindo, entre outras, as seguintes ações: melhorar a divulgação das decisões do órgão colegiado do Curso (Colegiado do Curso); Motivar a participação da comunidade interna na gestão orçamentária e financeira do PDI, adequar o orçamento às políticas de ensino, pesquisa e extensão da instituição; levar em consideração as análises do Relatório de Avaliação Interna, e divulgar – para participação e acompanhamento das instâncias gestoras – o processo de tomada de decisões participativas, em nível de comunidade institucional interna; e incluir a previsão, no PDI, da ampliação e fortalecimento de fontes captadoras de recursos; incluir a previsão, no PDI, da ampliação e fortalecimento de fontes captadoras de recursos.

5.3.2.3 Análise SWOT aplicada ao Indicador "Políticas de Capacitação Docente" do Relatório de Autoavaliação Institucional de 2022 – Eixo IV – Políticas de Gestão

De acordo com o PDI (2019-2023), o corpo docente da UFPB é regido pelo Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, possibilitando o desenvolvimento da carreira por meio de progressão funcional e promoção. Há, ainda, a concessão da Retribuição por Titulação para o Magistério Superior e o Reconhecimento de Saberes e Competências para o Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. A Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) é responsável por prestar assessoramento à PROGEP, para formulação e acompanhamento da execução da política de pessoal docente, bem como à Comissão de Reconhecimento de Saberes e Competências. (UFPB, 2022, p. 23).

O Instrumento de Autoavaliação Institucional, relativo ao Indicador "Política de Capacitação Docente", do Eixo IV – Políticas de Gestão, se constituiu por 5 perguntas, conforme segue:

1. A política de capacitação docente e formação continuada estimula a participação em eventos científicos, técnicos, artísticos ou culturais?
2. A política de capacitação docente e formação continuada estimula a participação em cursos de capacitação e desenvolvimento pessoal?
3. A política de capacitação docente e formação continuada estimula a participação em qualificação acadêmica em programas de mestrado e doutorado?
4. A política de capacitação docente e formação continuada estimula a participação em qualificação acadêmica em programas de pós-doutorado?
5. A política de capacitação docente e formação continuada estimula a internacionalização?

Feitas estas considerações, seguem, no Quadro 40, as respostas dos docentes ao Indicador "Política de Capacitação Docente, do Eixo IV – Políticas de Gestão.

Quadro 40 - Resultado da Autoavaliação do Eixo IV – Políticas de Gestão, Indicador "Política de Capacitação Docente"

CONCEITO						
Indicador: Capacitação Docente	5	4	3	2	1	NR/NSA
1. A política de capacitação docente e formação continuada estimula a participação em eventos científicos, técnicos, artísticos ou culturais?	22,6%	32,1%	25,0%	9,7%	9,9%	0,7%
2. A política de capacitação docente e formação continuada estimula a participação em cursos de capacitação e desenvolvimento pessoal?	28,7%	34,8%	19,6%	6,9%	4,5%	5,4%
3. A política de capacitação docente e formação continuada estimula a participação em qualificação acadêmica em programas de mestrado e doutorado?	32,1%	31,3%	20,8%	7,4%	7,7%	0,8%
4. A política de capacitação docente e formação continuada estimula a participação em qualificação acadêmica em programas de pós-doutorado?	23,4%	29,3%	25,6%	10,6%	10,5%	0,7%
5. A política de capacitação docente e formação continuada estimula a internacionalização?	16,9%	25,0%	30,0%	13,6%	13,8%	0,7%

Fonte: Elaboração própria, adaptado de UFPB (2023, p. 24-28; grifos próprios).

Constatou-se que, dos 5 Indicadores avaliados pelos docentes, em relação à Políticas de Capacitação Docente, 3 indicadores foram avaliados com conceito 4 (cerca de 60%), e 3 indicadores foram avaliados com conceitos 5 e 3, respectivamente, correspondendo, cada um, a um percentual de 20%, o que

demonstra que o segmento docente está satisfeito com a política de capacitação docente.

A Análise *SWOT* considerou os dados contidos no Quadro 40, para o estabelecimento dos elementos "Forças" – indicadores⁶¹ que foram pontuados com conceito 5 ou 4 - "Fraquezas" – indicadores pontuados com o conceito 3, e "Ameaças" – indicadores pontuados com conceitos 2 ou 1; para o elemento "Oportunidades", seguiu-se o mesmo critério que o adotado na definição das "Ameaças" e "Fraquezas", com uma visão orientada – ao mesmo tempo – para o planejamento de ações voltadas à correção desses elementos, e também, ações que possam se beneficiar de janelas de oportunidades que venham a surgir, nas políticas institucionais da UFPB e nas políticas públicas do Governo Federal. Vejamos, no Quadro 41, a Análise *SWOT* aplicada ao Relatório de Autoavaliação Institucional de 2022 - **Indicador "Políticas de Capacitação Docente"** do Eixo IV – Políticas de Gestão.

Quadro 41 - Análise *SWOT* aplicada ao Relatório de Autoavaliação Institucional de 2022 – Indicador "Políticas de Capacitação Docente" do Eixo IV – Políticas de Gestão

RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL UFPB - 2022	
EIXO IV – POLÍTICAS DE GESTÃO	
INDICADOR: POLÍTICAS DE CAPACITAÇÃO DOCENTE	
FORÇAS	FRAQUEZAS
1. Política de capacitação docente e formação continuada estimula a participação em eventos científicos, técnicos, artísticos ou culturais	5. Política de capacitação docente e formação continuada não estimula a internacionalização
2. Política de capacitação docente e formação continuada estimula a participação em cursos de capacitação e desenvolvimento pessoal	

⁶¹ Serão considerado(s) o(s) indicador(es) que obteve(obtiveram) o maior percentual de respondentes. Quando os percentuais de respondentes foram iguais, porém correspondentes à conceitos diferentes, a Análise *SWOT* seguirá o critério estabelecido por esta pesquisa. Nota da Autora.

3. Política de capacitação docente e formação continuada estimula a participação em qualificação acadêmica em programas de mestrado e doutorado	
4. Política de capacitação docente e formação continuada estimula a participação em qualificação acadêmica em programas de pós-doutorado	
OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
Estimular a internacionalização da política de capacitação e formação continuada	Não detectadas pelos dados disponíveis.

Fonte: Elaboração própria.

Os dados da Análise *SWOT* comprovaram que as políticas de capacitação docente, no âmbito da UFPB, encontram-se consolidadas. De acordo com o Relatório de Gestão Institucional da UFPB, relativo ao exercício do ano de 2023, 84% do corpo docente é portador do título de Doutor, 12,94% possuem Mestrado e 2,98% têm Especialização (UFPB, 2024, p. 48), de forma que a única fragilidade encontrada em relação ao Indicador, foi em relação à internacionalização.

5.3.2.4 Plano 5w2h aplicado ao Indicador "Política de Capacitação Docente" do Eixo IV – Políticas de Gestão

O Plano 5W2H Plano 5w2h aplicado ao Indicador "Política de Capacitação Docente" do Eixo IV – Políticas de Gestão foi elaborado a partir dos elementos "Fraquezas" e "Ameaças" detectados na Análise *SWOT* objeto do Quadro 41. Vejamos suas etapas, conforme demonstrado no Quadro 42.

Quadro 42 - Plano 5W2H Plano 5w2h aplicado ao Indicador "Política de Capacitação Docente" do Eixo IV – Políticas de Gestão

Título: Indicador "Política de Capacitação Docente" do Eixo IV - Políticas de Gestão	Objetivo: estimular a internacionalização da política de capacitação docente

Data da elaboração:	09/07/2024	Responsável:	Reitoria da UFPB
O que? (what?)	Realizar gestões no sentido de institucionalizar a internacionalização da política de capacitação docente.		
Por quê? (why?)	Política de capacitação docente e formação continuada não estimula a internacionalização		
Quem? (who?)	PRPG/UFPB; Agência UFPB de Cooperação Internacional.		
Quando? (when?)	Continuamente		
Onde? (where?)	Ambiente físico e ambiente virtual		
Como? (how?)	Através de estudos e pesquisas, junto à órgãos financiadores; levantamento de programas de internacionalização de capacitação docente existentes em outras Universidades Federais; intercâmbio de informações com Universidades Federais que tenham o programa de internacionalização da política de capacitação docente.		
Quanto? (how much?)	Inicialmente, zero, por se tratar de ato administrativo e de gestão. Posteriormente, a definir custos, conforme a projeção e cronograma de capacitação que for regulamentado.		

Fonte: Elaboração própria, a partir de Análise SWOT aplicada ao Indicador "Políticas de Capacitação Docente" do Eixo IV – Políticas de Gestão, referente ao Relatório de Autoavaliação Institucional de 2022.

O Plano 5w2h aplicado ao Indicador "Política de Capacitação Docente" do Eixo IV – Políticas de Gestão, diante da constatação da consolidação da política de capacitação docente, sugeriu apenas uma ação: institucionalizar a internacionalização da política, o que demandará prazo, gestão, compromissos, recursos financeiros e celebração de acordos internacionais.

5.3.2.5 Análise SWOT aplicada ao Indicador "Políticas de Capacitação Técnico Administrativo" do Relatório de Autoavaliação Institucional de 2022 – Eixo IV – Políticas de Gestão

De acordo com o PDI (2019-2023), o corpo técnico administrativo da UFPB é regido pelo Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, possibilitando o direito à progressão por mérito profissional e capacitação, incentivo à qualificação, entre

outros. No âmbito da UFPB, é adotada a política de planejamento e execução do plano bianual de capacitação e qualificação dos servidores sendo, para tanto, realizado o Levantamento de Necessidades de Capacitação e, através deste, ofertadas ações de acordo com a realidade e a necessidade dos centros e unidades administrativas desta instituição. As ações são, preferencialmente, ministradas pelos próprios servidores selecionados por meio de processo seletivo. Um dos objetivos estratégicos do PDI é capacitar e qualificar os servidores em áreas estratégicas para desenvolvimento de habilidades e competências dos servidores (técnico-administrativos e docentes) por meio de incentivo e promoção de cursos de qualificação e capacitação, de modo a atender as necessidades da instituição nas áreas estratégicas para o alcance dos objetivos estabelecidos no PDI. (UFPB, 2022, p. 29).

O Instrumento de Autoavaliação Institucional, relativo ao Indicador "**Política de Capacitação Técnico-Administrativa**", do Eixo IV – Políticas de Gestão, se constituiu por 5 perguntas, conforme segue:

1. A política de capacitação e formação continuada para o corpo técnico-administrativo estimula a participação em eventos científicos, técnicos, artísticos ou culturais?
2. A política de capacitação e formação continuada para o corpo técnico-administrativo estimula a participação em cursos de capacitação e desenvolvimento pessoal?
3. A política de capacitação e formação continuada para o corpo técnico-administrativo estimula a participação em qualificação acadêmica em programas de mestrado e doutorado?
4. A política de capacitação e formação continuada para o corpo técnico-administrativo estimula a participação em qualificação acadêmica em programas de pós-doutorado?
5. A política de capacitação e formação continuada para o corpo técnico-administrativo estimula a internacionalização?

Feitas estas considerações, seguem, no Quadro 43, as respostas dos servidores técnico-administrativos ao Indicador "**Política de Capacitação Técnico-Administrativo**", do Eixo IV – Políticas de Gestão.

Quadro 43 - Resultado da Autoavaliação do Eixo IV – Políticas de Gestão, Indicador "Política de Capacitação Técnico-Administrativo"

CONCEITO						
Indicador: Capacitação Técnico-Administrativo	5	4	3	2	1	NR/NSA
1. A política de capacitação e formação continuada para o corpo técnico-administrativo estimula a participação em eventos científicos, técnicos, artísticos ou culturais.	17,7%	28,1%	27,7%	11,2%	9,5%	5,8%
2. A política de capacitação e formação continuada para o corpo técnico-administrativo estimula a participação em cursos de capacitação e desenvolvimento pessoal.	28,4%	26,7%	22,9%	8,4%	8,1%	5,5%
3. A política de capacitação e formação continuada para o corpo técnico-administrativo estimula a participação em qualificação acadêmica em programas de mestrado e doutorado.	19,7%	26,5%	25,6%	11,9%	10,8%	5,5%
4. A política de capacitação e formação continuada para o corpo técnico-administrativo estimula a participação em qualificação acadêmica em programas de pós-doutorado.	18,3%	25,7%	24,7%	11,7%	14,1%	5,5%
5. A política de capacitação e formação continuada para o corpo técnico-administrativo estimula a internacionalização.	17,9%	23,5%	26,5%	11,7%	14,7%	5,7%

Fonte: Elaboração própria, adaptado de UFPB (2023, p. 29-34; grifos próprios).

Constatou-se que, dos 5 Indicadores avaliados pelos técnico-administrativos, em relação à Políticas de Capacitação dos Técnico-Administrativos, 3 indicadores foram avaliados com conceito 4 (correspondendo a 60%), e 2 indicadores foram avaliados com conceitos 5 e 3, respectivamente, correspondendo, cada um, a um percentual de 20%, o que demonstra que o segmento dos técnico-administrativos está satisfeito com a política de capacitação de sua categoria funcional. O grau de

satisfação apresenta-se o mesmo, para os segmentos docente e técnico-administrativo, em relação à política de capacitação.

Para elaboração de Análise *SWOT*, foram considerados os dados contidos no Quadro 43, para o estabelecimento dos elementos "Forças" – indicadores⁶² que foram pontuados com conceitos 5 ou 4 - "Fraquezas" – indicadores pontuados com o conceito 3, e "Ameaças" – indicadores pontuados com conceitos 2 ou 1; para o elemento "Oportunidades", seguiu-se o mesmo critério que o adotado na definição das "Ameaças" e "Fraquezas", com uma visão orientada – ao mesmo tempo – para o planejamento de ações voltadas à correção desses elementos, e também, para o planejamento de ações que possam se beneficiar de janelas de oportunidades que venham a surgir, nas políticas institucionais da UFPB e nas políticas públicas do Governo Federal. Vejamos, no Quadro 44, Análise *SWOT* aplicada ao Relatório de Autoavaliação Institucional de 2022 - **Indicador "Políticas de Capacitação Técnico Administrativo"** do Eixo IV – Políticas de Gestão.

Quadro 44 - Análise *SWOT* aplicada ao Relatório de Autoavaliação Institucional de 2022 – Indicador "Políticas de Capacitação Técnico Administrativo" do Eixo IV – Políticas de Gestão.

RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL UFPB - 2022	
EIXO IV – POLÍTICAS DE GESTÃO	
INDICADOR: POLÍTICAS DE CAPACITAÇÃO TÉCNICO ADMINISTRATIVO	
FORÇAS	FRAQUEZAS
1. A política de capacitação e formação continuada para o corpo técnico-administrativo estimula a participação em eventos científicos, técnicos, artísticos ou culturais	5. A política de capacitação e formação continuada para o corpo técnico-administrativo não estimula a internacionalização
2. A política de capacitação e formação continuada para o corpo técnico-administrativo estimula a participação em cursos de capacitação e desenvolvimento pessoal	
3. A política de capacitação e formação continuada para o corpo técnico-	

⁶² Serão considerado(s) o(s) indicador(es) que obteve(obtiveram) o maior percentual de respondentes. Quando os percentuais de respondentes foram iguais, porém correspondentes à conceitos diferentes, a Análise *SWOT* seguirá o critério estabelecido por esta pesquisa. Nota da Autora.

administrativo estimula a participação em qualificação acadêmica em programas de mestrado e doutorado	
4. A política de capacitação e formação continuada para o corpo técnico-administrativo estimula a participação em qualificação acadêmica em programas de pós-doutorado	
OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
Estimular a internacionalização da política de capacitação e formação continuada.	Não detectadas pelos dados disponíveis.

Fonte: Elaboração própria.

Constatou-se, a partir dos dados da Análise *SWOT*, que as políticas de capacitação técnico administrativo, no âmbito da UFPB, encontram-se em evolução. De acordo com o Relatório de Gestão Institucional da UFPB, relativo ao exercício do ano de 2023, 59% do corpo técnico administrativo é portador do título de Doutor, possui Mestrado ou tem Especialização (UFPB, 2024, p. 52), de forma que a única fragilidade encontrada em relação ao Indicador, foi em relação à internacionalização.

5.3.2.6 Plano 5w2h aplicado ao Indicador "Política de Capacitação Técnico Administrativo" do Eixo IV – Políticas de Gestão

O Plano 5W2H Plano 5w2h aplicado ao Indicador "Política de Capacitação Técnico Administrativo" do Eixo IV – Políticas de Gestão foi elaborado a partir dos elementos "Fraquezas" e "Ameaças" detectados na Análise *SWOT* objeto do Quadro 44. Vejamos suas etapas, conforme demonstrado no Quadro 45.

Quadro 45 - Plano 5W2H Plano 5w2h aplicado ao Indicador "Política de Capacitação Técnico Administrativo" do Eixo IV – Políticas de Gestão

Título: Indicador "Política de Capacitação Técnico Administrativo" do Eixo IV - Políticas de Gestão	Objetivo: estimular a internacionalização da política de capacitação docente		
Data da elaboração:	09/07/2024	Responsável:	Reitoria da UFPB

O que? (what?)	Realizar gestões no sentido de institucionalizar a internacionalização da política de capacitação docente.
Por quê? (why?)	Política de capacitação docente e formação continuada não estimula a internacionalização
Quem? (who?)	PRPG/UFPB; Agência UFPB de Cooperação Internacional.
Quando? (when?)	Continuamente
Onde? (where?)	Ambiente físico e ambiente virtual
Como? (how?)	Através de estudos e pesquisas, junto à órgãos financiadores; levantamento de programas de internacionalização de capacitação docente existentes em outras Universidades Federais; intercâmbio de informações com Universidades Federais que tenham o programa de internacionalização da política de capacitação docente.
Quanto? (how much?)	Inicialmente, zero, por se tratar de ato administrativo e de gestão. Posteriormente, a definir custos, conforme a projeção e cronograma de capacitação que for regulamentado.

Fonte: Elaboração própria, a partir de Análise SWOT aplicada ao Indicador "Políticas de Capacitação Docente" do Eixo IV – Políticas de Gestão, referente ao Relatório de Autoavaliação Institucional de 2022.

O Plano 5w2h aplicado ao Indicador "Política de Capacitação Técnico Administrativo" do Eixo IV – Políticas de Gestão, diante da constatação de sua evolução, sugeriu apenas uma ação: institucionalizar a internacionalização da política, o que demandará prazo, gestão, compromissos, recursos financeiros e celebração de acordos internacionais.

5.3.3 Relatório de Autoavaliação Institucional da UFPB – Ano: 2023

A UFPB (2024) informa que a CPA, no segundo semestre de 2023, ratificou o instrumento de autoavaliação do **Eixo V – Infraestrutura**, previsto no PDI para análise do ano em tela, na forma de questionários, que foram aplicados aos docentes, discentes e técnicos-administrativos da UFPB através do sistema *SIGADMIN*.

Sabe-se que o PDI UFPB/2019-2023 **estabeleceu dois objetivos estratégicos para infraestrutura: Objetivo 1:** modernizar e adequar a infraestrutura física – realização de todos os procedimentos necessários à retomada das obras que se encontram paralisadas e adequação da infraestrutura com as reformas e ampliação

necessárias para o bom funcionamento das atividades finalísticas e administrativas, bem como alterações na infraestrutura física das unidades acadêmicas e administrativas, com vistas a atender aos requisitos legais no que diz respeito à acessibilidade e à segurança do trabalho; **Objetivo 2:** Assegurar as aquisições e os serviços gerais e de manutenção necessários ao funcionamento da instituição - Garantia das condições básicas de funcionamento da Universidade, atendendo de forma eficiente e racional as necessidades de aquisição, manutenção e de serviços gerais para as unidades acadêmicas e administrativas. (UFPB, 2024, p. 07, grifos próprios).

No que diz respeito à **infraestrutura tecnológica**, o **PDI definiu três objetivos estratégicos**: **Objetivo 1:** Ampliar e adequar a infraestrutura de TI - Atendimento das demandas das unidades acadêmicas e administrativas no que se refere à infraestrutura de tecnologia da informação, garantindo o conjunto de recursos necessários à qualidade no cumprimento das atividades da instituição; **Objetivo 2:** Otimizar os sistemas integrados de gestão - Implementação e desenvolvimento dos módulos do SIG facilitando a realização das atividades na universidade, bem como o suporte às unidades demandantes; **Objetivo 3:** Assegurar a prestação de serviços de TI de qualidade - Estabelecimento e implementação de processos de gerenciamento de serviços de TI baseados em boas práticas e normas internacionalmente conhecidas, incluindo a implementação de planos de governança de TI e controles de gestão, bem como a certificação do pessoal de TI em gestão de serviços, governança e gerenciamento de projetos; além da disponibilização de acesso de qualidade à internet para toda a comunidade universitária, assegurando a plena realização das atividades acadêmicas e administrativas em todos os *campi* da instituição. (UFPB, 2024, p. 07, grifos próprios).

A UFPB(2024) informa que a CPA/UFPB elaborou o **Instrumento de Autoavaliação do Eixo V – Infraestrutura**, constituído por questionário composto por 56 perguntas, com alternativas de escolha única, cujo grau de satisfação deveria ser atribuído através de conceitos, de 0 a 5, correspondentes aos seguintes conceitos:

Conceito **5** – Muito Alto

Conceito **4** – Alto

Conceito **3** – Médio

Conceito **2** – Baixo

Conceito **1** – Muito Baixo

Nota **0** – Não Sabe/NSA

Informa ainda, a UFPB (2024, p. 08), que o **Instrumento de Autoavaliação do Eixo V – Infraestrutura**, foi dividido em dez sessões, com respectivos Indicadores e números de perguntas:

I – Indicador: Instalações administrativas – 08 questões (perguntas de 01 a 08);

II – Indicador: Salas de aula – 05 questões (perguntas de 09 a 13);

III – Indicador: Auditórios – 08 questões (perguntas de 14 a 21);

IV – Indicador: Ambientes para professores – 05 questões (perguntas de 22 a 26);

V – Indicador: Espaços de convivência e alimentação - 04 questões (perguntas de 27 a 30);

VI – Indicador: Laboratórios e ambientes para práticas didáticas – 07 questões (perguntas de 31 a 37);

VII – Indicador: Biblioteca central – 05 questões (perguntas de 38 a 42);

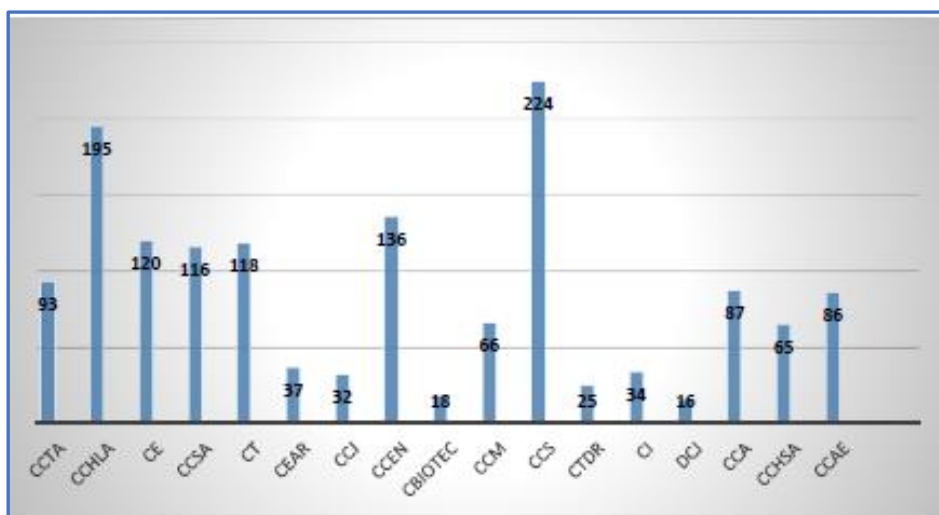
VIII – Indicador: Bibliotecas setoriais – 05 questões (perguntas de 43 a 47);

IX – Indicador: Instalações sanitárias – 04 questões (perguntas de 48 a 51);

X – Indicador: Infraestrutura tecnológica – 05 questões (perguntas de 52 a 56).

Vejamos, nos Gráficos 9 e 10, o percentual de respondentes, do segmento docente e discente, respectivamente, por Centro de Ensino.

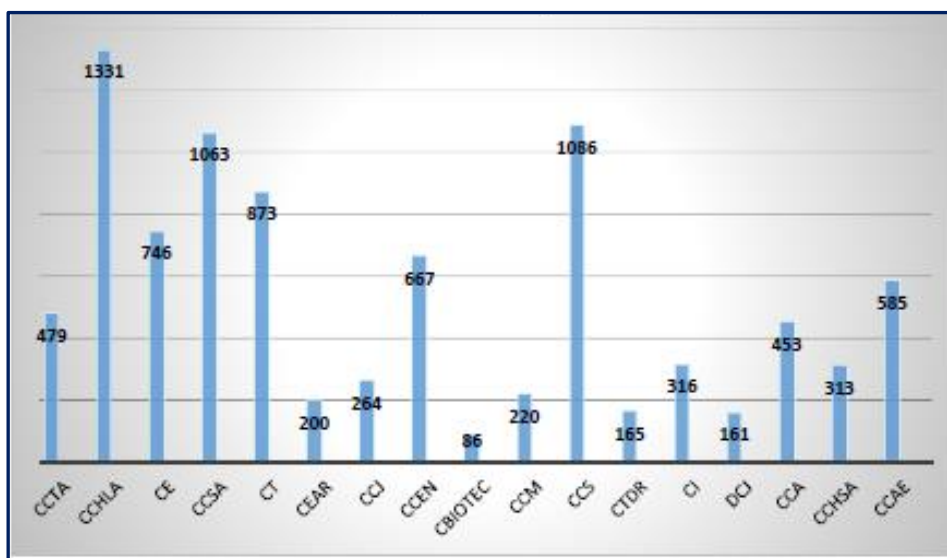
Gráfico 9 - Percentual de docentes, por Centro de Ensino, que responderam ao



Fonte: UFPB (2024, p. 53).

O Centro com maior percentual de docentes respondentes, foi o CCS, e o que com menor índice de participação docente, foi o CCJ; já o Centro, com maior percentual de discentes respondentes, foi o CCHLA, sendo o CBIOTEC, o Centro que apresentou o menor índice de participação discente.

Gráfico 10 - Percentual de discentes, por Centro de Ensino, que responderam ao Instrumento de Autoavaliação Institucional do Eixo V – Infraestrutura



Fonte: UFPB (2024, p. 53).

Constatou-se, no Relatório ora em análise, a inexistência de informações relativas ao perfil dos servidores técnicos administrativos que responderam ao Instrumento de Autoavaliação Institucional, do Eixo V, no ano de 2023. Segue, no Quadro 46, a esquematização do resultado da Autoavaliação do **Eixo V – Infraestrutura**, aplicado aos discentes, docentes e técnicos administrativos da UFPB, no ano de 2023.

Quadro 46 - Resultado da Autoavaliação do Eixo V – Infraestrutura

EIXO V – INFRAESTRUTURA						
INDICADOR: INSTALAÇÕES ADMINISTRATIVAS						
1. As instalações administrativas satisfazem às necessidades institucionais, considerando a sua adequação às atividades.						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	16,6%	30,2%	29,2%	18,8%	6,2%	4,9%
Docente	9,4%	29,5%	29,8%	19,4%	9,6%	3,4%

Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	18,5%	28,5%	28,1%	11,6%	7,0%	6,3%
Docente	9,4%	23,2%	27,9%	20,0%	12,9%	6,6%
Técnico Administrativo	12,9%	29,8%	24,5%	14,4%	9,4%	9,0%
8. As instalações físicas das secretarias integradas nos centros satisfazem às necessidades da gestão administrativa.						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	17,8%	29,9%	30,4%	10,6%	5,6%	5,7%
Docente	11,0%	31,6%	28,9%	14,7%	6,9%	6,9%
Técnico Administrativo	14,8%	32,5%	26,1%	6,9%	4,4%	15,3%
EIXO V – INFRAESTRUTURA						
INDICADOR: SALAS DE AULA						
9. As salas de aula satisfazem às necessidades institucionais, considerando a sua adequação às atividades.						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	17,8%	29,9%	30,4%	10,6%	5,6%	5,7%
Docente	11,0%	31,6%	28,9%	14,7%	6,9%	6,9%
Técnico Administrativo	14,8%	32,5%	26,1%	6,9%	4,4%	15,3%
10. As salas de aula satisfazem às necessidades institucionais, considerando a acessibilidade.						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	12,8%	20,7%	23,8%	16,7%	14,0%	12,0%
Docente	5,5%	15,8%	20,8%	23,0%	23,5%	11,4%
Técnico Administrativo	7,6%	18,9%	20,2%	10,9%	7,6%	34,9%
11. As salas de aula satisfazem às necessidades institucionais, considerando o gerenciamento da manutenção patrimonial (ar-condicionado, ventiladores, iluminação, quadros, cadeiras, mesas etc.).						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	11,1%	17,6%	21,2%	17,6%	19,0%	13,5%
Docente	4,5%	13,2%	20,9%	17,6%	26,9%	10,2%
Técnico Administrativo	8,1%	18,9%	22,0%	10,7%	6,4%	33,9%
12. As salas de aula satisfazem às necessidades institucionais, considerando a existência de recursos tecnológicos diferenciados (data show, aparelhos de videoconferência etc.).						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	11,7%	20,9%	23,6%	18,3%	15,6%	9,9%
Docente	4,3%	15,5%	21,2%	24,1%	24,1%	10,8%
Técnico Administrativo	8,8%	22,4%	19,8%	10,0%	5,1%	33,9%

13. As salas de aula satisfazem às necessidades institucionais, considerando a existência de infraestrutura de acesso à internet (cabeamento estruturado, roteadores, wifi etc.).

CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	10,0%	16,3%	22,7%	18,8%	18,3%	14,0%
Docente	4,3%	10,5%	18,4%	20,6%	29,8%	16,4%
Técnico Administrativo	8,6%	19,3%	20,9%	10,8%	6,3%	34,2%

EIXO V – INFRAESTRUTURA

INDICADOR: AUDITÓRIOS

14. O(s) auditório(s) do seu Centro satisfaz(em) às necessidades institucionais, considerando a acessibilidade.

CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	20,1%	27,2%	24,9%	11,9%	7,6%	8,3%
Docente	12,7%	29,1%	24,1%	15,0%	11,5%	7,6%
Técnico Administrativo	13,0%	26,3%	18,0%	9,7%	5,6%	27,4%

15. O(s) auditório(s) do seu Centro satisfaz(em) às necessidades institucionais, considerando o conforto (poltronas, ventilação etc.).

CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	20,9%	29,2%	24,6%	11,7%	6,8%	6,8%
Docente	10,9%	31,4%	25,7%	17,1%	9,2%	5,8%
Técnico Administrativo	14,2%	27,1%	17,8%	10,1%	3,8%	27,0%

16. O(s) auditório(s) do seu Centro satisfaz(em) às necessidades institucionais, considerando a capacidade.

CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	23,0%	31,0%	24,3%	9,5%	5,6%	6,6%
Docente	16,7%	34,1%	23,6%	12,3%	7,2%	6,1%
Técnico Administrativo	16,1%	30,7%	16,8%	6,7%	3,2%	26,6%

17. O(s) auditório(s) do seu Centro satisfaz(em) às necessidades institucionais, considerando o isolamento e a qualidade acústica.

CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	20,4%	30,8%	25,8%	10,0%	6,0%	7,0%
Docente	12,2%	29,9%	26,1%	15,0%	10,5%	6,3%
Técnico Administrativo	13,1%	27,3%	21,2%	7,8%	3,7%	27,0%

18. O(s) auditório(s) do seu Centro satisfaz(em) às necessidades institucionais, considerando iluminação.

CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	23,8%	30,8%	25,8%	10,0%	6,0%	7,0%
Docente	12,2%	29,9%	26,1%	15,0%	10,5%	6,3%
Técnico Administrativo	16,1%	27,3%	21,2%	7,8%	3,7%	27,0%

19. O(s) auditório(s) do seu Centro satisfaz(em) às necessidades institucionais, considerando a existência de recursos tecnológicos multimídia de apresentação.

CONCEITO

Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	19,0%	29,3%	26,9%	11,3%	6,6%	6,9%
Docente	9,4%	28,5%	27,1%	17,9%	10,1%	6,9%
Técnico Administrativo	12,2%	30,1%	19,1%	7,7%	3,8%	27,1%

20. O(s) auditório(s) do seu Centro satisfaz(em) às necessidades institucionais, considerando a existência de recursos tecnológicos multimídia de videoconferência e transmissão.

CONCEITO

Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	16,6%	26,8%	28,7%	12,5%	7,5%	8,0%
Docente	6,7%	20,5%	27,2%	19,9%	14,7%	11,0%
Técnico Administrativo	10,8%	24,7%	21,7%	9,7%	4,9%	28,2%

21. Os auditórios do seu Centro satisfazem às necessidades institucionais, considerando a existência de infraestrutura de acesso à internet (cabearamento estruturado, roteadores, internet wifi etc.).

CONCEITO

Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	14,9%	23,7%	27,1%	14,9%	9,8%	9,6%
Docente	6,4%	20,4%	26,4%	19,4%	16,8%	10,7%
Técnico Administrativo	10,7%	26,4%	21,5%	8,8%	5,1%	27,5%

EIXO V – INFRAESTRUTURA

INDICADOR: AMBIENTE DE PROFESSORES

22. Os ambientes de professores satisfazem às necessidades institucionais, considerando a sua adequação às atividades.

CONCEITO

Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	17,1%	27,3%	30,5%	10,0%	5,0%	10,1%
Docente	8,6%	21,9%	23,6%	16,9%	18,7%	10,4%
Técnico Administrativo	10,6%	22,2%	18,1%	4,8%	2,8%	41,5%

23. Os ambientes de professores satisfazem às necessidades institucionais, considerando a acessibilidade.

CONCEITO

Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	15,3%	24,1%	28,7%	11,6%	7,5%	12,8%
Docente	7,0%	14,4%	17,9%	18,1%	25,2%	17,4%
Técnico Administrativo	8,8%	18,2%	18,2%	7,0%	5,3%	42,7%

24. Os ambientes de professores satisfazem às necessidades institucionais, considerando o gerenciamento da manutenção patrimonial (ar-condicionado, iluminação, quadros, cadeiras, mesas, armários etc.).

CONCEITO

Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	16,1%	26,1%	30,4%	10,9%	5,7%	10,8%

Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	12,4%	21,4%	27,7%	14,8%	11,3%	12,4%
Docente	4,8%	11,5%	23,9%	22,2%	21,8%	15,9%
Técnico Administrativo	8,0%	19,9%	23,1%	13,1%	13,1%	22,8%
EIXO V – INFRAESTRUTURA						
INDICADOR: LABORATÓRIOS E AMBIENTES PARA PRÁTICAS DIDÁTICAS						
31. Os laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas satisfazem às necessidades institucionais, considerando a sua adequação às atividades.						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	14,2%	25,1%	28,5%	13,6%	8,7%	9,9%
Docente	5,0%	19,9%	29,1%	20,4%	15,1%	10,5%
Técnico Administrativo	8,7%	23,2%	21,3%	7,8%	3,6%	35,4%
32. Os laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas satisfazem às necessidades institucionais, considerando a acessibilidade.						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	13,3%	22,4%	28,1%	13,9%	10,0%	12,2%
Docente	5,1%	17,6%	23,8%	20,2%	19,5%	13,8%
Técnico Administrativo	8,3%	18,7%	21,0%	9,3%	6,2%	36,5%
33. Os laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas satisfazem às necessidades institucionais, considerando as normas e equipamentos de segurança.						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	14,5%	24,7%	28,8%	13,2%	8,2%	10,5%
Docente	5,5%	17,0%	28,0%	21,5%	16,6%	11,5%
Técnico Administrativo	8,6%	20,3%	21,9%	8,1%	5,0%	36,1%
34. Os laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas satisfazem às necessidades institucionais, considerando o gerenciamento da manutenção patrimonial e equipamentos.						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	13,9%	23,2%	28,7%	14,2%	9,1%	10,7%
Docente	5,6%	18,4%	27,9%	20,5%	16,6%	11,1%
Técnico Administrativo	8,6%	21,3%	21,5%	8,2%	4,4%	35,9%
35. Os laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas satisfazem às necessidades institucionais, considerando a existência de recursos tecnológicos diferenciados.						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	13,0%	22,8%	28,9%	14,9%	9,4%	11,0%
Docente	4,6%	15,4%	26,4%	23,2%	18,1%	12,3%
Técnico Administrativo	7,8%	20,9%	22,2%	8,4%	4,6%	36,1%

36. Os laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas satisfazem às necessidades institucionais, considerando a existência de normas e biossegurança e expurgos de resíduos adequados.

CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	15,1%	24,1%	29,3%	12,5%	7,6%	11,3%
Docente	5,6%	16,5%	26,2%	18,2%	15,7%	17,7%
Técnico Administrativo	8,3%	20,0%	20,2%	8,9%	4,9%	37,8%

37. Os laboratórios de informática ou estrutura equivalente satisfazem às necessidades institucionais, considerando o acesso à internet, a atualização de softwares, a acessibilidade e a oferta de recursos de informática comprovadamente inovadores.

CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	12,8%	22,6%	28,6%	14,2%	10,1%	11,7%
Docente	4,5%	14,2%	26,1%	20,5%	21,0%	13,7%
Técnico Administrativo	8,4%	19,3%	21,3%	8,7%	5,3%	37,0%

EIXO V – INFRAESTRUTURA

INDICADOR: BIBLIOTECA CENTRAL

38. A infraestrutura da biblioteca CENTRAL satisfaz às necessidades institucionais, apresentando acessibilidade.

CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	16,6%	23,9%	25,8%	10,3%	7,3%	16,1%
Docente	8,2%	25,7%	29,7%	13,6%	8,1%	14,7%
Técnico Administrativo	9,4%	22,4%	20,6%	7,2%	4,3%	26,1%

39. A infraestrutura da biblioteca CENTRAL satisfaz às necessidades institucionais, possuindo estações individuais e coletivas para estudos.

CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	17,0%	25,2%	26,3%	9,6%	6,5%	15,5%
Docente	8,9%	26,5%	30,7%	13,2%	7,1%	13,6%
Técnico Administrativo	9,7%	24,5%	20,5%	6,7%	3,2%	35,5%

40. A infraestrutura da biblioteca CENTRAL satisfaz às necessidades institucionais, possuindo recursos tecnológicos para consulta, guarda, empréstimo e organização do acervo.

CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	18,2%	25,9%	25,9%	9,0%	5,9%	15,1%
Docente	10,8%	28,8%	28,3%	12,3%	6,2%	13,5%
Técnico Administrativo	10,7%	24,5%	20,5%	5,2%	2,9%	35,7%

41. A infraestrutura da biblioteca CENTRAL satisfaz às necessidades institucionais, fornecendo condições para atendimento educacional especializado e disponibiliza recursos comprovadamente inovadores.

CONCEITO	

Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	15,9%	24,4%	28,1%	9,6%	6,6%	15,5%
Docente	7,2%	23,8%	31,8%	14,1%	8,7%	14,4%
Técnico Administrativo	8,8%	22,2%	22,8%	6,8%	3,2%	36,3%
42. A infraestrutura da biblioteca CENTRAL satisfaz às necessidades institucionais, possuindo plano de atualização do acervo e viabilidade para sua execução.						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	20,9%	28,4%	25,0%	10,4%	6,3%	9,1%
Docente	12,0%	27,2%	26,2%	14,9%	8,5%	11,2%
Técnico Administrativo	12,1%	22,9%	19,9%	6,4%	3,6%	35,2%
EIXO V – INFRAESTRUTURA						
INDICADOR: BIBLIOTECAS SETORIAIS						
43. A infraestrutura da biblioteca do seu Centro satisfaz às necessidades institucionais, apresentando acessibilidade.						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	20,9%	28,4%	25,0%	10,4%	6,3%	9,1%
Docente	12,0%	27,2%	26,2%	14,9%	8,5%	11,2%
Técnico Administrativo	12,1%	22,9%	19,9%	6,4%	3,6%	35,2%
44. A infraestrutura da biblioteca do seu Centro satisfaz às necessidades institucionais, possuindo estações individuais e coletivas para estudos						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	21,3%	28,7%	24,6%	10,3%	6,5%	8,6%
Docente	9,3%	24,2%	28,7%	17,1%	8,4%	12,3%
Técnico Administrativo	11,0%	23,8%	20,7%	6,4%	2,9%	35,3%
45. A infraestrutura da biblioteca do seu Centro satisfaz às necessidades institucionais, possuindo recursos tecnológicos para consulta, guarda, empréstimo e organização do acervo.						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	22,6%	30,0%	24,9%	9,4%	5,3%	7,9%
Docente	10,8%	29,2%	26,8%	14,3%	7,7%	11,3%
Técnico Administrativo	11,7%	25,2%	20,7%	5,0%	2,6%	34,9%
46. A infraestrutura da biblioteca do seu Centro satisfaz às necessidades institucionais, fornecendo condições para atendimento educacional especializado e disponibiliza recursos comprovadamente inovadores.						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	18,1%	26,0%	28,2%	11,6%	7,2%	8,9%
Docente	7,3%	20,6%	30,4%	16,7%	11,5%	13,4%
Técnico Administrativo	9,3%	21,6%	23,4%	6,7%	3,2%	35,7%

47. A infraestrutura da biblioteca do seu Centro satisfaz às necessidades institucionais, possuindo plano de atualização do acervo e viabilidade para sua execução.

CONCEITO

Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	18,7%	27,7%	28,1%	10,3%	6,2%	8,9%
Docente	8,8%	23,7%	29,8%	15,8%	9,2%	12,7%
Técnico Administrativo	10,5%	23,2%	21,6%	5,6%	2,8%	36,3%

EIXO V – INFRAESTRUTURA

INDICADOR: INSTALAÇÕES SANITÁRIAS (BANHEIROS)

48. As instalações sanitárias satisfazem às necessidades institucionais, considerando a sua adequação às condições de limpeza e segurança.

CONCEITO

Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	10,9%	18,2%	21,9%	16,0%	16,3%	16,8%
Docente	5,0%	14,0%	19,9%	20,0%	25,4%	15,6%
Técnico Administrativo	10,3%	23,6%	19,1%	15,3%	13,9%	17,9%

49. As instalações sanitárias satisfazem às necessidades institucionais, considerando a acessibilidade.

CONCEITO

Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	12,7%	19,5%	21,9%	14,9%	14,7%	16,3%
Docente	6,4%	15,0%	19,1%	18,7%	24,5%	16,2%
Técnico Administrativo	9,7%	22,6%	18,9%	13,7%	16,4%	18,6%

50. As instalações sanitárias satisfazem às necessidades institucionais, considerando o gerenciamento da manutenção patrimonial (bacias sanitárias, iluminação, pias, sabão, papel higiênico etc.).

CONCEITO

Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	9,4%	14,2%	19,6%	17,1%	19,3%	20,4%
Docente	3,8%	10,6%	17,9%	20,1%	29,2%	18,4%
Técnico Administrativo	8,4%	19,3%	19,0%	17,5%	17,2%	18,6%

51. As instalações sanitárias satisfazem às necessidades institucionais, considerando a existência de banheiros familiares e fraldários.

CONCEITO

Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	8,2%	11,9%	17,7%	14,1%	18,2%	29,9%
Docente	2,7%	5,6%	11,4%	16,4%	30,2%	33,6%
Técnico Administrativo	5,6%	11,5%	14,2%	14,2%	25,5%	29,0%

EIXO V – INFRAESTRUTURA

INDICADOR: INFRAESTRUTURA TECNOLÓGICA

52. Os recursos do SIGAA como ambiente de aprendizagem satisfazem as ações acadêmico-administrativas, garantindo a acessibilidade comunicacional e a interatividade entre os membros da comunidade acadêmica.

CONCEITO

Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	19,3%	29,7%	25,7%	11,0%	6,9%	7,4%
Docente	15,6%	39,6%	23,5%	10,2%	5,8%	5,2%
Técnico Administrativo	13,8%	33,8%	18,5%	5,8%	3,6%	24,6%
53. Os recursos do SIGAA como ferramenta administrativa satisfazem as ações acadêmico-administrativas, garantindo a acessibilidade comunicacional e a interatividade entre os membros da comunidade acadêmica.						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	18,8%	29,3%	26,4%	11,1%	6,8%	7,5%
Docente	16,8%	39,4%	22,6%	11,1%	5,0%	5,1%
Técnico Administrativo	13,5%	33,7%	19,3%	5,8%	3,7%	24,1%
54. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Moodle, G Suíte, entre outros) atendem aos processos de ensino-aprendizagem, garantindo a interação entre docentes, discentes e tutores, com adoção de recursos inovadores.						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	18,0%	28,8%	27,7%	10,7%	6,6%	8,3%
Docente	16,3%	37,3%	24,1%	10,4%	4,9%	7,0%
Técnico Administrativo	14,2%	33,8%	18,6%	4,9%	3,2%	25,3%
55. A infraestrutura elétrica satisfaz a capacidade e a estabilidade, de acordo com o nível de serviço requerido e o plano de contingência.						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	15,3%	26,5%	28,5%	12,8%	8,1%	8,7%
Docente	6,9%	25,2%	27,6%	18,1%	13,0%	9,2%
Técnico Administrativo	9,9%	29,5%	21,8%	11,0%	7,6%	20,1%
56. A infraestrutura tecnológica oferecida pela UFPB satisfaz a necessidade e a estabilidade da rede lógica e segurança da informação oferecendo disponibilidade de serviços 24 horas por dia, 7 dias por semana.						
CONCEITO						
Categoria	5	4	3	2	1	NR/NSA
Discente	15,9%	26,4%	27,2%	13,2%	8,6%	8,8%
Docente	7,7%	25,4%	28,8%	18,1%	11,7%	8,3%
Técnico Administrativo	11,1%	31,1%	22,3%	10,1%	6,3%	19,3%

Fonte: Elaboração própria, a partir de UFPB (2024, p. 09-52).(grifos próprios).

Foram avaliados, 10 indicadores em relação ao **Eixo V – Infraestrutura**, cujo resultado foi o seguinte, selecionando-se o conceito, considerando-se o maior percentual de respondentes de cada segmento:

I – Instalações Administrativas – aqui, houve um maior percentual da nota 3, correspondente ao grau médio de satisfação, para 6, dos 8 descritores, a saber: i) adequação das instalações administrativas às atividades; ii)

atendimento às necessidades institucionais em relação à guarda, manutenção e disponibilização de documentação acadêmica; iii) acessibilidade das instalações administrativas; iv) gerenciamento da manutenção patrimonial (ar-condicionado, iluminação, equipamentos de informática, mesas, cadeiras etc); v) existência de recursos tecnológicos (data show, aparelhos de vídeo conferência etc.); vi) infraestrutura de acesso à internet (cabeamento, roteadores etc.). E dois descritores foram avaliados com nota 4, correspondente ao grau de satisfação alto, com maior percentual de respondentes, a saber: vii) privacidade, em relação ao atendimento das Secretarias e viii) as instalações físicas das secretarias integradas, existentes, nos Centros, satisfazem à gestão administrativa.

II – Salas de aula – Os 17 centros e a central de aulas possuem **721 salas de aulas** distribuídas da seguinte forma: CBIOTEC (8 salas), CCS (138 salas), CCEN(20 salas), CCHLA(46 salas), CCM (20 salas), CCSA (35 salas), CCTA (80 salas), CE (26 salas), CEAR (12 salas), CI (14 salas), CT(54 salas), CTDR(10 salas), CCJ (13 salas), DCJ (10 salas), CCA (56 salas), CCHSA (68 salas), CCAE (Mamanguape - 24 salas), CCAE(Rio Tinto – 25 salas), Central de Aulas (62 salas). (UFPB, 2024, p. 24, grifo próprio). Esse descritor foi avaliado com notas 3 (pelo segmento discente), 2 (pelo segmento docente) e os técnicos administrativos atribuíram NSA para todas as questões, em torno de 33,9% dos respondentes dessa categoria funcional. De maneira geral, todos os componentes deste indicador, foram avaliados com notas que variaram de 3 a NSA, passando pela nota 1, o que nos leva a observar que as salas de aula precisam, com urgência, de melhorias, atenção e reestruturação, no que se refere à: i) adequação à atividade acadêmica; ii) acessibilidade; iii) manutenção patrimonial de equipamentos (aparelhos de ar condicionado, ventiladores, iluminação, quadros, cadeiras, mesas etc); iv) infraestrutura tecnológica e v) infraestrutura de acesso à internet.

III – Auditórios – A Universidade Federal da Paraíba possui ao **todo 50 auditórios** distribuídos pelos seus 17 Centros. Os Centros que mais possuem auditórios são o Centro de Ciências da Saúde (CCS), com 12 auditórios, e o Centro de Ciências Agrárias (CCA), com 9 auditórios. O Centro

de Tecnologia e Desenvolvimento regional (CTDR) não possui auditório. Os demais Centros possuem ao menos 1 auditório. (UFPB, 2024, p. 18, grifos próprios). Dos 8 componentes deste Indicador, 6 foram avaliados com nota 4 (grau de satisfação alto), em relação ao maior percentual de respondentes, a saber, em relação aos auditórios: i) conforto; ii) capacidade; iii) isolamento e qualidade acústica; iv) iluminação e existência de recursos tecnológicos; v) os componentes vi) existência de recursos multimídia e vii) de infraestrutura de acesso à internet, foram pontuados com nota 3 (grau de satisfação médio), pelo maior percentual de respondentes à questão.

IV – Ambientes para professores – A Universidade Federal da Paraíba possui ao todo **868 salas para docentes** distribuídas entre os centros. Os Centros que mais dispõem de salas para docentes são, respectivamente, o Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN) e o Centro de Ciências da Saúde (CCS) com 165 e 135 salas cada um. Os centros que menos dispõem de ambiente para os professores são o Centro de Ciências Jurídicas (CCJ) e o Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional (CTDR), ambos com 10 salas para docentes. (UFPB, 2024, p. 24, grifos próprios). O segmento dos técnicos administrativos avaliou os 5 componentes deste indicador, com o conceito NSA, levando-se em conta o maior percentual de respondentes da categoria; o maior percentual de respondentes do segmento discente avaliou os 5 componentes com nota 3 (grau de satisfação médio) e o maior percentual do segmento docente, avaliou, com nota 3 (grau de satisfação médio), a adequação do ambiente de professores às atividades; nota 2 (grau de satisfação baixo) para o i) gerenciamento da manutenção patrimonial (ar condicionado, iluminação, quadros, cadeiras, mesas, armários etc), avaliando, os demais componentes do indicador, com nota 1 (grau de satisfação muito baixo), a saber: i) acessibilidade do ambiente de professores; ii) existência de recursos tecnológicos diferenciados (data shows, aparelhos de videoconferência etc.) e iii) existência de estrutura de acesso à internet (cabeamento estruturado, roteadores, *wifi* etc).

V – Espaços de convivência e alimentação - A Universidade Federal da Paraíba possui **78 áreas de lazer** distribuídas entre os centros. Os Centros com as maiores quantidades de áreas de lazer são, respectivamente, o Centro de

Educação com 26 e o Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA) com 13. Alguns Centros, contudo, **não possuem área de lazer**, são eles: **Centro de Biotecnologia (CBIOTEC), o Centro de Informática (CI) e o Centro de Ciências Jurídicas (CCJ)**. (UFPB, 2024, p. 28, grifos próprios). Os três segmentos avaliaram 3, dos 4 componentes deste indicador, com nota 3 (grau de satisfação médio), sendo que o segmento técnico administrativo atribuiu o conceito NSA ao componente 29: não souberam responder ou não se aplica se "os espaços de convivência e de alimentação satisfazem às necessidades institucionais, considerando a dimensão necessária para integração entre os membros da comunidade acadêmica", que foi avaliado pelos segmentos discente e docente, com conceito 3. Os componentes avaliados pelos três segmentos, com o conceito 3, correspondente ao grau de satisfação médio, foram: os espaços de convivência e de alimentação satisfazem às necessidades institucionais, considerando: i) a sua adequação às atividades; ii) a acessibilidade; e iii) a existência de serviços variados e adequados.

VI – Laboratórios – A Universidade Federal da Paraíba possui ao todo **537 laboratórios** que atendem de formas variadas, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo dotados de equipamentos e recursos tecnológicos de acordo com as necessidades de sua área de atuação. **O Centro que mais possui laboratórios é o Centro de Ciências da Saúde (CCS) com 130 laboratórios**. Os Centros que menos possuem laboratórios são, respectivamente, o Centro de Ciências Jurídicas (CCJ) com 2 laboratórios e o Centro de Ciências Médicas (CCM) com 3 laboratórios. (UFPB, 2024, p. 31). O maior percentual de respondentes técnicos administrativos, avaliaram os componentes deste indicador, com NSA/NR (não se aplica, não soube responder). Por outro lado, o maior percentual de respondentes, dos segmentos docente e discente, avaliaram com nota 3 (grau de satisfação médio), aos componentes deste indicador: os laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas satisfazem às necessidades institucionais, considerando: i) a acessibilidade; as normas e equipamentos de segurança; ii) o gerenciamento da manutenção patrimonial e equipamentos; iii) a existência de recursos tecnológicos diferenciados; iv) a existência de normas e

biossegurança e expurgos de resíduos adequados; v) o acesso à internet, a atualização de softwares, a acessibilidade e a oferta de recursos de informática comprovadamente inovadores.

VII – Biblioteca Central – o maior percentual de respondentes do segmento técnico administrativo avaliou todos os componentes deste indicador, com NSA/NR – não se aplica/não soube responder. Por sua vez, o maior percentual de respondentes dos segmentos docente e discente, avaliou, dos 5 indicadores, 3 com conceito 3 – grau de satisfação médio – em relação ao grau de satisfação, em relação à infraestrutura da Biblioteca Central, no que diz respeito à existência de: i) estações coletivas e individuais para estudo, ii) recursos tecnológicos para consulta, guarda, empréstimo e organização do acervo e iii) condições para atendimento educacional especializado e disponibiliza recursos comprovadamente inovadores. Os referidos segmentos avaliaram com conceito 4 (grau de satisfação alto), 2 indicadores, em relação à infraestrutura da Biblioteca Central, no que diz respeito à existência de: i) recursos tecnológicos para consulta, guarda, empréstimo e organização do acervo e ii) condições para atendimento educacional especializado e disponibiliza recursos comprovadamente inovadores.

VIII – Bibliotecas Setoriais – o Sistema de Bibliotecas da UFPB é constituído por 21 Bibliotecas Setoriais, que formam um conjunto de bibliotecas integradas sob os aspectos funcional e operacional, tendo por objetivo a unidade e a harmonia das atividades educacionais, científicas, tecnológicas e culturais da UFPB, voltadas para a aquisição, tratamento, armazenagem, recuperação e disseminação de informações, para o apoio aos programas de ensino, pesquisa e extensão. (UFPB, 2024, p. 37). O maior percentual do segmento técnico-administrativo votou em todos os componentes do indicador, atribuindo o conceito NSA/NR. Por sua vez, os segmentos docente e discente, avaliou 4, dos 6 descritores deste indicador, com conceito 4 (grau alto de satisfação), em relação existência, na infraestrutura da biblioteca do seu Centro, condições de: i) acessibilidade; ii) existência de estações coletivas e individuais para estudos; iii) recursos tecnológicos para consulta, guarda, empréstimo e organização do acervo. Os referidos segmentos atribuíram conceito 3, aos seguintes

componentes do indicador: iv) condições para atendimento educacional especializado e disponibilização de recursos comprovadamente inovadores e v) plano de atualização do acervo e viabilidade para sua execução.

IX – Instalações sanitárias – 3 dos 4 componentes deste indicador, tiveram o mesmo perfil em relação aos conceitos: conceito 4 (grau alto de satisfação), atribuído pelo maior percentual de respondentes do segmento técnico administrativo, aos componentes: i) adequação das instalações sanitárias às condições de limpeza e segurança; ii) acessibilidade; iii) gerenciamento da manutenção patrimonial (bacias sanitárias, iluminação, pias, sabão, papel higiênico etc.). Os referidos componentes obtiveram conceito 3 (grau de satisfação médio), em relação ao maior número de respondentes do segmento discente e conceito 1 (grau muito baixo de satisfação), correspondendo ao maior percentual de docentes respondentes. O componente iv) existência de banheiros familiares e fraldários, obteve conceito NSA/NR pelos três segmentos, considerando-se o maior percentual de respondentes.

X – Infraestrutura tecnológica – dos cinco componentes deste indicador, três foram avaliados com conceito 4 (grau alto de satisfação), pelo maior percentual de respondentes, dos três segmentos, em relação aos: i) **recursos do SIGAA como ambiente de aprendizagem** satisfazem as ações acadêmico-administrativas, garantindo a acessibilidade comunicacional e a interatividade entre os membros da comunidade acadêmica; ii) **recursos do SIGAA como ferramenta administrativa** satisfazem as ações acadêmico-administrativas, garantindo a acessibilidade comunicacional e a interatividade entre os membros da comunidade acadêmica; iii) ambientes virtuais de aprendizagem (*Moodle, G Suíte*, entre outros), atendem aos processos de ensino-aprendizagem, garantindo a interação entre docentes, discentes e tutores, com adoção de recursos inovadores. Os componentes iv) infraestrutura elétrica satisfaz a capacidade e a estabilidade, de acordo com o nível de serviço requerido e o plano de contingência e v) infraestrutura tecnológica oferecida pela UFPB, satisfaz a necessidade e a estabilidade da rede lógica e segurança da informação oferecendo disponibilidade de serviços 24 horas por dia, 7 dias por semana, foram pontuados com o conceito 3 (grau de satisfação médio) pelo

maior percentual de respondentes dos segmentos discente e docente, e conceito 4 (grau alto de satisfação) pelo maior percentual de técnicos administrativos respondentes.

No que se refere à análise dos Relatórios de Autoavaliação Institucional da UFPB, referentes aos anos de 2021, 2022 e 2023, foram constatados, e analisados, os dados referentes à autoavaliação dos **Eixos III – Políticas Acadêmicas** (Relatório de Autoavaliação Institucional do ano de 2021), **IV – Políticas de Gestão** (Relatório de Autoavaliação Institucional do ano de 2022) e **Eixo V – Infraestrutura** (Relatório de Autoavaliação Institucional do ano de 2023). Em relação à Autoavaliação Institucional dos **Eixos I – Planejamento e Avaliação Institucional** (Relatório de Autoavaliação Institucional do ano de 2021) e **II – Desenvolvimento Institucional** (Relatório de Autoavaliação Institucional do ano de 2022), as informações não foram suficientes para a realização da análise dos dados, para estes Eixos.

Em relação ao Planejamento e Avaliação Institucional (Eixo I), e ao Desenvolvimento Institucional (Eixo II), observou-se a necessidade de realização das autoavaliações referentes a estes Eixos, em cumprimento ao que determina o SINAES, no que se refere à periodicidade e aos ciclos de autoavaliação, que devem ser de, no máximo, três anos, de acordo com Brasil (2004b, p. 104). Não foi constatada a existência de uma Comissão Central de Avaliação, ligada ao Conselho ou Órgão Colegiado Superior, representativo da UFPB, em matéria de avaliação; de forma semelhante, não foram localizados dados ou informações relativas à existência de Comissões Setoriais de Avaliação, ressaltando-se que é recomendável "a criação dessas comissões, às universidades e centros universitários, devido a lidarem com atividades acadêmicas e científicas mais complexas, e em muitas áreas do conhecimento", (Brasil, 2004b). Inclusive, nestas IES, cada centro, faculdade ou curso, conforme for mais conveniente, deve construir uma comissão própria, aqui chamada de setorial, devendo ser o elo de ligação entre a Comissão Central de Avaliação e a comunidade de cada setor. O formato de ambas as Comissões será decidido pela Instituição, assegurando a representação dos segmentos docente, discente e técnico-administrativo, de acordo com as formas organizacionais específicas e a complexidade de suas estruturas institucionais.(Brasil, 2004b, p. 104).

5.3.3.1 Análise SWOT aplicada ao Eixo V – Infraestrutura

Por ocasião da elaboração dessa Análise SWOT, foram considerados os dados contidos no Quadro 46, para o estabelecimento dos elementos "Forças" – indicadores⁶³ que obtiveram maior percentual de respondentes e que foram pontuados com conceito 5 ou 4 - "Fraquezas" – indicadores pontuados com o conceito 3, e "Ameaças" – indicadores pontuados com conceitos 2 ou 1; para o elemento "Oportunidades", seguiu-se o mesmo critério que o adotado na definição das "Ameaças" e "Fraquezas", com uma visão orientada – ao mesmo tempo – para o planejamento de ações voltadas à correção desses elementos, e também, para o planejamento de ações que possam se beneficiar de janelas de oportunidades que venham a surgir, nas políticas institucionais da UFPB e nas políticas públicas do Governo Federal. Vejamos, no Quadro 47, Análise SWOT aplicada aos 10 Indicadores do **Eixo V – Infraestrutura**, objeto do Relatório de Autoavaliação Institucional do ano de 2023.

Quadro 47 - Análise SWOT aplicada ao Relatório de Autoavaliação Institucional de 2023 – Eixo V – Infraestrutura

RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL UFPB - 2022	
EIXO V – INFRAESTRUTURA	
INDICADOR: INSTALAÇÕES ADMINISTRATIVAS	
FORÇAS	FRAQUEZAS
1. As instalações administrativas satisfazem às necessidades institucionais, considerando a sua adequação às atividades; 2. As instalações administrativas satisfazem às necessidades institucionais, considerando a guarda, manutenção e disponibilização de documentação acadêmica; 7. As instalações físicas das secretarias atendem aos requisitos de atendimento com privacidade.	4. Gerenciamento da manutenção patrimonial (ar-condicionado, iluminação, equipamentos de informática, mesas, cadeiras etc.).

⁶³ Serão considerado(s) o(s) indicador(es) que obteve(obtiveram) o maior percentual de respondentes. Quando os percentuais de respondentes foram iguais, porém correspondentes à conceitos diferentes, a Análise SWOT seguirá o critério estabelecido por esta pesquisa. Nota da Autora.

8. As instalações físicas das secretarias integradas, nos centros, satisfazem às	
OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
3. Melhorar a acessibilidade das instalações administrativas	5. Poucos recursos tecnológicos diferenciados (data show, aparelhos de videoconferência etc.); 6. Infraestrutura mediana, de acesso à internet (cabearamento, roteadores etc.).
INDICADOR: SALAS DE AULA	
FORÇAS	FRAQUEZAS
9. As salas de aula satisfazem às necessidades institucionais, considerando a sua adequação às atividades.	Não foram detectadas pelos critérios da pesquisa em relação aos dados disponíveis.
OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
Melhorar e realizar manutenções periódicas das salas de aula; Modernizar as salas de aula.	10. As salas de aula não satisfazem às necessidades institucionais, considerando a acessibilidade; 11. As salas de aula não satisfazem às necessidades institucionais, considerando o gerenciamento da manutenção patrimonial (ar-condicionado, ventiladores, iluminação, quadros, cadeiras, mesas etc.); 12. As salas de não satisfazem às necessidades institucionais, considerando a existência de recursos tecnológicos diferenciados (data show, aparelhos de videoconferência etc.); 13. As salas de aula não satisfazem às necessidades institucionais, considerando a existência de infraestrutura de acesso à internet (cabearamento estruturado, roteadores, wifi etc.).
INDICADOR: AUDITÓRIOS	
FORÇAS	FRAQUEZAS
14. O(s) auditório(s) do seu Centro satisfaz(em) às necessidades institucionais, considerando a acessibilidade; 15. O(s) auditório(s) do seu Centro satisfaz(em) às necessidades institucionais, considerando o conforto (poltronas, ventilação etc.). 16. O(s) auditório(s) do seu Centro satisfaz(em) às necessidades	20. O(s) auditório(s) do seu Centro não satisfaz(em) às necessidades institucionais, considerando a existência de recursos tecnológicos multimídia de videoconferência e transmissão; 21. Os auditórios do seu Centro não satisfazem às necessidades institucionais,

institucionais, considerando a capacidade; 17. O(s) auditório(s) do seu Centro satisfaz(em) às necessidades institucionais, considerando o isolamento e a qualidade acústica; 18. O(s) auditório(s) do seu Centro satisfaz(em) às necessidades institucionais, considerando iluminação.	considerando a existência de infraestrutura de acesso à internet (cabeamento estruturado, roteadores, internet wifi etc.).
OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
Adquirir recursos tecnológicos multimídia de videoconferência e transmissão, para os Auditórios; Instalar (quando for o caso) e melhorar a infraestrutura de acesso à internet (cabeamento estruturado, roteadores, internet wifi etc.), dos Auditórios.	Não foram detectadas pelos critérios da pesquisa em relação aos dados disponíveis.
INDICADOR: AMBIENTE PARA PROFESSORES	
FORÇAS	FRAQUEZAS
Não foram detectadas pelos critérios da pesquisa em relação aos dados disponíveis.	22. Os ambientes de professores não satisfazem às necessidades institucionais, considerando a sua adequação às atividades; 23. Os ambientes de professores não satisfazem às necessidades institucionais, considerando a acessibilidade; 24. Os ambientes de professores não satisfazem às necessidades institucionais, considerando o gerenciamento da manutenção patrimonial (ar-condicionado, iluminação, quadros, cadeiras, mesas, armários etc.); 25. Os ambientes de professores não satisfazem às necessidades institucionais, considerando a existência de recursos tecnológicos diferenciados (data show, aparelhos de videoconferência etc.); 26. Os ambientes de professores não satisfazem às necessidades institucionais, considerando a existência de infraestrutura de acesso à internet (cabeamento).
OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
Promover a acessibilidade;	23. Os ambientes de professores não satisfazem às necessidades institucionais, considerando a acessibilidade;

Definir ações corretivas no gerenciamento da manutenção patrimonial (ar-condicionado, iluminação, quadros, cadeiras, mesas, armários etc.); Adquirir recursos tecnológicos diferenciados (data show, aparelhos de videoconferência etc.); Definir ações corretivas em relação à melhoria da infraestrutura de acesso à internet (cabeamento estruturado, roteadores, wifi etc.).	24. Os ambientes de professores não satisfazem às necessidades institucionais, considerando o gerenciamento da manutenção patrimonial (ar-condicionado, iluminação, quadros, cadeiras, mesas, armários etc.); 25. Os ambientes de professores não satisfazem às necessidades institucionais, considerando a existência de recursos tecnológicos diferenciados (data show, aparelhos de videoconferência etc.); 26. Os ambientes de professores não satisfazem às necessidades institucionais, considerando a existência de infraestrutura de acesso à internet (cabeamento estruturado, roteadores, wifi etc.).
INDICADOR: ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA E ALIMENTAÇÃO	
FORÇAS	FRAQUEZAS
Não foram detectadas pelos critérios da pesquisa em relação aos dados disponíveis.	27. Os espaços de convivência e de alimentação não satisfazem às necessidades institucionais, considerando a sua adequação às atividades; 28. Os espaços de convivência e de alimentação não satisfazem às necessidades institucionais, considerando a acessibilidade; 29. Os espaços de convivência e de alimentação satisfazem às necessidades institucionais, considerando a dimensão necessária para integração entre os membros da comunidade acadêmica; 30. Os espaços de convivência e de alimentação não satisfazem às necessidades institucionais, considerando a existência de serviços variados e adequados.
OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
Melhorar a adequação, acessibilidade dos espaços de convivência e de alimentação; Realizar licitação pública, para a oferta, por terceiros, de serviços variados e adequados às necessidades institucionais, nos espaços de convivência e de alimentação.	Não foram detectadas pelos critérios da pesquisa em relação aos dados disponíveis.

INDICADOR: LABORATÓRIOS	
FORÇAS	FRAQUEZAS
Não foram detectadas pelos critérios da pesquisa em relação aos dados disponíveis.	31. Os laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas não satisfazem às necessidades institucionais, considerando a sua adequação às atividades; 32. Os laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas não satisfazem às necessidades institucionais, considerando a acessibilidade; 33. Os laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas não satisfazem às necessidades institucionais, considerando as normas e equipamentos de segurança; 34. Os laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas não satisfazem às necessidades institucionais, considerando o gerenciamento da manutenção patrimonial e equipamentos; 35. Os laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas não satisfazem às necessidades institucionais, considerando a existência de recursos tecnológicos diferenciados; 36. Os laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas não satisfazem às necessidades institucionais, considerando a existência de normas e biossegurança e expurgos de resíduos adequados; 37. Os laboratórios de informática ou estrutura equivalente não satisfazem às necessidades institucionais, considerando o acesso à internet, a atualização de softwares, a acessibilidade e a oferta de recursos de informática comprovadamente inovadores.
OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
Definir ações visando a adequação dos laboratórios às atividades; Promover a acessibilidade; Observar as normas de segurança e prover, os laboratórios, de equipamentos de segurança; Melhorar o gerenciamento da manutenção patrimonial e equipamentos;	Não foram detectadas pelos critérios da pesquisa em relação aos dados disponíveis.

Prover os laboratórios de recursos tecnológicos diferenciados; Observar as normas e biossegurança e definir um protocolo de expurgos de resíduos adequados; Melhorar o acesso à internet, atualizar softwares e ampliar a oferta de recursos de informática comprovadamente inovadores.	
INDICADOR: BIBLIOTECA CENTRAL	
FORÇAS	FRAQUEZAS
40. A infraestrutura da biblioteca CENTRAL satisfaz às necessidades institucionais, possuindo recursos tecnológicos para consulta, guarda, empréstimo e organização do acervo; 42. A infraestrutura da biblioteca CENTRAL satisfaz às necessidades institucionais, possuindo plano de atualização do acervo e viabilidade para sua execução.	38. A infraestrutura da biblioteca CENTRAL não satisfaz às necessidades institucionais, em relação à acessibilidade; 39. A infraestrutura da biblioteca CENTRAL não satisfaz às necessidades institucionais, em relação ao número de estações individuais e coletivas para estudos; 41. A infraestrutura da biblioteca CENTRAL não satisfaz às necessidades institucionais, em relação às condições para atendimento educacional especializado e em relação à disponibilização de recursos comprovadamente inovadores.
OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
Promover a acessibilidade; Ampliar a oferta de estações individuais e coletivas para estudos; Implantar atendimento educacional especializado; Prover a Biblioteca Central de recursos comprovadamente inovadores.	Não foram detectadas pelos critérios da pesquisa em relação aos dados disponíveis.
INDICADOR: BIBLIOTECAS SETORIAIS	
FORÇAS	FRAQUEZAS
43. A infraestrutura da biblioteca do seu Centro satisfaz às necessidades institucionais, apresentando acessibilidade;	44. A infraestrutura da biblioteca do seu Centro não satisfaz às necessidades institucionais, em relação às estações individuais e coletivas para estudos; 46. A infraestrutura da biblioteca do seu Centro não satisfaz às necessidades

45. A infraestrutura da biblioteca do seu Centro satisfaz às necessidades institucionais, possuindo recursos tecnológicos para consulta, guarda, empréstimo e organização do acervo;	institucionais, em relação às condições para atendimento educacional especializado e disponibilização de recursos comprovadamente inovadores;
	47. A infraestrutura da biblioteca do seu Centro não satisfaz às necessidades institucionais, em relação à existência de um plano de atualização do acervo e viabilidade para sua execução.
OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
Ampliar a oferta de estações individuais e coletivas para estudos; Implantar atendimento educacional especializado; Prover a Biblioteca Central de recursos comprovadamente inovadores; Implantar um Plano de atualização do acervo, com cronograma de execução.	Não foram detectadas pelos critérios da pesquisa em relação aos dados disponíveis
INDICADOR: INSTALAÇÕES	SANITÁRIAS (BANHEIROS)
FORÇAS	FRAQUEZAS
Não foram detectadas pelos critérios da pesquisa em relação aos dados disponíveis.	Não foram detectadas pelos critérios da pesquisa em relação aos dados disponíveis.
OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
Adequar as instalações sanitárias às condições de limpeza e segurança; Promover a acessibilidade às instalações sanitárias; Melhorar o gerenciamento da manutenção patrimonial (bacias sanitárias, iluminação, pias, sabão, papel higiênico etc.); Realizar licitações para a construção de banheiros familiares e fraldários.	48. As instalações sanitárias não satisfazem às necessidades institucionais, considerando a sua adequação às condições de limpeza e segurança; 49. As instalações sanitárias não satisfazem às necessidades institucionais, considerando a acessibilidade. 50. As instalações sanitárias não satisfazem às necessidades institucionais, considerando o gerenciamento da manutenção patrimonial (bacias sanitárias, iluminação, pias, sabão, papel higiênico etc.). 51. Não existem instalações sanitárias que satisfaçam às necessidades institucionais,

	considerando a existência de banheiros familiares e fraldários.
INDICADOR: INFRAESTRUTURA	TECNOLÓGICA
FORÇAS	FRAQUEZAS
52. Os recursos do SIGAA como ambiente de aprendizagem satisfazem as ações acadêmico-administrativas, garantindo a acessibilidade comunicacional e a interatividade entre os membros da comunidade acadêmica; 53. Os recursos do SIGAA como ferramenta administrativa satisfazem as ações acadêmico-administrativas, garantindo a acessibilidade comunicacional e a interatividade entre os membros da comunidade acadêmica; 54. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Moodle, G Suíte, entre outros) atendem aos processos de ensino-aprendizagem, garantindo a interação entre docentes, discentes e tutores, com adoção de recursos inovadores; 55. A infraestrutura elétrica satisfaz a capacidade e a estabilidade, de acordo com o nível de serviço requerido e o plano de contingência.	55. A infraestrutura elétrica não satisfaz a capacidade e a estabilidade, de acordo com o nível de serviço requerido e o plano de contingência. 56. A infraestrutura tecnológica oferecida pela UFPB não satisfaz a necessidade e a estabilidade da rede lógica e segurança da informação oferecendo disponibilidade de serviços 24 horas por dia, 7 dias por semana.
OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
Adequar a capacidade e a estabilidade, da infraestrutura elétrica, ao nível de serviço requerido e em relação ao plano de contingência; Definir procedimentos visando a estabilidade da rede lógica e a segurança da informação, oferecendo serviços 24 horas por dia, 7 dias por semana.	Não foram detectadas pelos critérios da pesquisa em relação aos dados disponíveis.

Fonte: Elaboração própria.

Foram considerados os 10 indicadores do **Eixo V – Infraestrutura**, cujo resultado foi o seguinte:

Indicador I – Instalações administrativas – as "Forças" deste indicador foram a adequação das instalações administrativas, em relação à(s): i) atividades institucionais; ii) guarda, manutenção e disponibilização de documentação acadêmica; iii) atendimento com privacidade; e, iv) no tocante às secretarias integradas, nos centros, satisfazem às necessidades da gestão administrativa. O gerenciamento da manutenção patrimonial (ar-condicionado, iluminação, equipamentos de informática, mesas, cadeiras etc.), foram consideradas "Fraquezas". Foram detectadas, como "Ameaças", a existência de poucos recursos tecnológicos diferenciados (data show, aparelhos de videoconferência etc.) e a infraestrutura de acesso à internet (cabeamento, roteadores etc.). Detectou-se, no elemento "Oportunidades", a possibilidade de se melhorar a acessibilidade das instalações administrativas.

Indicador II – Salas de aula - como elemento "Forças", constatou-se a adequação das salas de aula às atividades institucionais; não foram detectadas, pelos critérios da pesquisa em relação aos dados disponíveis, a existência de "Fraquezas". Por outro lado, constatou-se, como "Ameaças", em relação a este componente: i) falta de acessibilidade; ii) gerenciamento inadequado em relação a manutenção patrimonial (ar-condicionado, ventiladores, iluminação, quadros, cadeiras, mesas, etc); iii) poucos recursos tecnológicos diferenciados (data show, aparelhos de videoconferência etc.); e iv) infraestrutura de acesso à internet (cabeamento estruturado, roteadores, wifi etc), foi avaliada com conceito insatisfatório, pelo maior percentual de respondentes do componente, no caso, o segmento docente. Após tais constatações, recomenda-se que sejam aproveitadas, tais "Fraquezas", no elemento "Oportunidades", através das seguintes ações: i) melhorar e realizar manutenções periódicas das salas de aula; e ii) modernizar as salas de aula.

Indicador III – Auditórios - foram consideradas "Forças", i) a acessibilidade; ii) o conforto (poltronas, ventilação etc.); iii) a capacidade; iv) o isolamento e a qualidade acústica; e v) iluminação adequada. Foram detectadas, como "Fraquezas" a existência de: i) poucos recursos tecnológicos multimídia de

videoconferência e transmissão e ii) infraestrutura de acesso à internet (cabeamento estruturado, roteadores, internet wifi etc.), foi considerada não satisfatória. Não foram detectadas, pelos critérios da pesquisa em relação aos dados disponíveis, a existência de "Ameaças", já como "Oportunidades" constatou-se a necessidade de: i) adquirir recursos tecnológicos multimídia de videoconferência e transmissão; e ii) instalar e/ou melhorar (conforme for a necessidade), a infraestrutura de acesso à internet (cabeamento estruturado, roteadores, internet wifi etc.).

Indicador IV – Ambientes para professores - Não foram detectadas, pelos critérios da pesquisa, em relação aos dados disponíveis, a existência de "Forças", entretanto, os seguintes elementos, foram considerados "Fraquezas", e "Ameaças", conforme o maior percentual de respondentes: i) adequação às atividades; ii) acessibilidade; iii) gerenciamento da manutenção patrimonial (ar-condicionado, iluminação, quadros, cadeiras, mesas, armários etc); iv) existência de recursos tecnológicos diferenciados (data show, aparelhos de videoconferência etc.) e v) existência de infraestrutura de acesso à internet (cabeamento estruturado, roteadores, wifi etc). Considerou-se, a partir dos dados disponíveis, como "Oportunidades": i) promover a acessibilidade; ii) definir ações corretivas no gerenciamento da manutenção patrimonial (ar-condicionado, iluminação, quadros, cadeiras, mesas, armários etc.); iii) adquirir recursos tecnológicos diferenciados (data show, aparelhos de videoconferência etc.); e iv) definir ações corretivas em relação à melhoria da infraestrutura de acesso à internet (cabeamento estruturado, roteadores, wifi etc.).

Indicador V – Espaços de convivência e alimentação - Não foram detectadas, pelos critérios da pesquisa, em relação aos dados disponíveis, a existência de "Forças"; foram constadas as seguintes "Fraquezas": i) adequação às atividades; ii) acessibilidade; iii) não promovem a integração entre os membros da comunidade acadêmica; e iv) não oferecem serviços variados e adequados. De acordo com os critérios da pesquisa, em relação aos dados disponíveis, não foram detectadas, a existência de "Ameaças", por outro lado, constatou-se, como "Oportunidades": i) melhorar a adequação; ii) promover a acessibilidade dos espaços de convivência e de alimentação; iii) realizar licitação pública, para a oferta, por terceiros, de serviços variados e

adequados às necessidades institucionais, nos espaços de convivência e de alimentação.

Indicador VI – Laboratórios e ambientes para práticas didáticas – não se constatou, pelos critérios da pesquisa, em relação aos dados disponíveis, a existência de "Forças"; entretanto, todos os componentes deste indicador, foram avaliados como "Fraquezas", os laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas não satisfazem às necessidades institucionais, considerando-se: i) sua adequação às atividades; ii) a acessibilidade; iii) as normas e equipamentos de segurança; iv) o gerenciamento da manutenção patrimonial e equipamentos; v) a existência de recursos tecnológicos diferenciados; vi) a existência de normas e biossegurança e expurgos de resíduos adequados; vii) o acesso à internet, a atualização de softwares, a acessibilidade e a oferta de recursos de informática comprovadamente inovadores. Por outro lado, não foram detectadas "Ameaças" pelos critérios da pesquisa em relação aos dados disponíveis, sendo que foram detectadas, no elemento "Oportunidades" a necessidade de se: i) definir ações visando a adequação dos laboratórios às atividades; ii) promover a acessibilidade; iii) a observância das normas de segurança e prover, os laboratórios, de equipamentos de segurança; iv) melhorar o gerenciamento da manutenção patrimonial e equipamentos; v) prover os laboratórios de recursos tecnológicos diferenciados; vi) observar as normas e biossegurança e definir um protocolo de expurgos de resíduos adequados; e vii) melhorar o acesso à internet, atualizar softwares e ampliar a oferta de recursos de informática comprovadamente inovadores.

Indicador VII – Biblioteca central – no elemento "Forças", foram detectadas que a infraestrutura da Biblioteca CENTRAL satisfaz às necessidades institucionais, devido à existência de: i) recursos tecnológicos para consulta, guarda, empréstimo e organização do acervo; e ii) plano de atualização do acervo e viabilidade para sua execução. Por outro lado, as "Fraquezas" se devem à não satisfação dos seguintes elementos: i) acessibilidade; ii) estações individuais e coletivas para estudos; iii) condições para atendimento educacional especializado e disponibilização de recursos comprovadamente inovadores, sendo que não foram detectadas "Ameaças", pelos critérios da

pesquisa em relação aos dados disponíveis. Com relação às "Oportunidades", detectaram-se, a necessidade de: i) promover a acessibilidade; ii) ampliar a oferta de estações individuais e coletivas para estudos; iii) implantar atendimento educacional especializado; e iv) prover a Biblioteca Central de recursos comprovadamente inovadores.

Indicador VIII – Bibliotecas setoriais – como "Forças" foram constatadas que a infraestrutura das bibliotecas, dos Centros, satisfazem às necessidades institucionais em relação à: i) acessibilidade; e ii) possui recursos tecnológicos para consulta, guarda, empréstimo e organização do acervo. No elemento "Fraquezas", constatou-se que a infraestrutura das bibliotecas, dos Centros, não satisfazem às necessidades institucionais em relação à: existência de estações individuais e coletivas para estudos; ii) condições para atendimento educacional especializado e disponibilização de recursos comprovadamente inovadores; e iii) não possui plano de atualização do acervo e viabilidade para sua execução. Pelos critérios da pesquisa, em relação aos dados disponíveis, não foram detectados dados em relação ao elemento "Ameaças", sendo que para o elemento "Oportunidades", constatou-se a necessidade de se: i) ampliar a oferta de estações individuais e coletivas para estudos; ii) implantar atendimento educacional especializado; iii) prover as Bibliotecas setoriais de recursos comprovadamente inovadores; e iv) implantar um Plano de atualização do acervo, com cronograma de execução.

Indicador IX – Instalações sanitárias – este indicador não apresentou, pelos critérios da pesquisa em relação aos dados disponíveis, dados relacionados aos elementos "Forças" e "Fraquezas", merecendo destacar que este foi o indicador que obteve conceitos que oscilaram entre 1 e 2, sendo constituído, tal indicador, por "Ameaças", em relação a todos os componentes, uma vez que foi constatado que as instalações sanitárias não satisfazem às necessidades institucionais, considerando-se a sua adequação às condições de: i) limpeza e segurança; ii) acessibilidade; iii) gerenciamento da manutenção patrimonial (bacias sanitárias, iluminação, pias, sabão, papel higiênico etc); e iv) inexistência de banheiros familiares e fraldários. Neste sentido, são necessárias as seguintes ações, em relação ao indicador: i) adequar as

instalações sanitárias às condições de limpeza e segurança; ii) promover a acessibilidade às instalações sanitárias; iii) melhorar o gerenciamento da manutenção patrimonial (bacias sanitárias, iluminação, pias, sabão, papel higiênico etc.); e iv) realizar licitações para a construção de banheiros familiares e fraldários ou para a adaptação da infraestrutura já existente.

Indicador X - Infraestrutura tecnológica – este indicador foi o que melhores conceitos recebeu, tanto por apresentar apenas duas "Fraquezas", como por apresentar muitos componentes no elemento "Forças", a saber: i) os recursos do SIGAA como ambiente de aprendizagem satisfazem as ações acadêmico-administrativas, garantindo a acessibilidade comunicacional e a interatividade entre os membros da comunidade acadêmica; ii) os recursos do SIGAA como ferramenta administrativa satisfazem as ações acadêmico-administrativas, garantindo a acessibilidade comunicacional e a interatividade entre os membros da comunidade acadêmica; iii) os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Moodle, G Suíte, entre outros) atendem aos processos de ensino-aprendizagem, garantindo a interação entre docentes, discentes e tutores, com adoção de recursos inovadores; e iv) a infraestrutura elétrica satisfaz a capacidade e a estabilidade, de acordo com o nível de serviço requerido e o plano de contingência. Detectaram-se as seguintes "Fraquezas": i) a infraestrutura elétrica não satisfaz a capacidade e a estabilidade, de acordo com o nível de serviço requerido e o plano de contingência; e ii) a infraestrutura tecnológica oferecida pela UFPB não satisfaz a necessidade e a estabilidade da rede lógica e segurança da informação oferecendo disponibilidade de serviços 24 horas por dia, 7 dias por semana. Não foram detectadas, pelos critérios da pesquisa, em relação aos dados disponíveis, componentes para o elemento "Fraquezas", constatando-se a necessidade, no elemento "Oportunidades", das seguintes ações, em relação ao indicador: i) adequar a capacidade e a estabilidade, da infraestrutura elétrica, ao nível de serviço requerido e em relação ao plano de contingência; e ii) definir procedimentos visando a estabilidade da rede lógica e a segurança da informação, oferecendo serviços 24 horas por dia, 7 dias por semana.

Dos indicadores do Eixo V – Infraestrutura, constatou-se que as principais vulnerabilidades da UFPB, são: i) a questão da acessibilidade, como um todo; ii) gerenciamento e manutenção das instalações sanitárias (banheiros) e iii) as questões de manutenção patrimonial, da infraestrutura, das instalações administrativas, das salas de aula, constituindo-se em "Ameaças", recomendando-se, à UFPB, melhorar a gestão desses componentes. Apesar disto, destacou-se, como uma "Força" considerável, a infraestrutura tecnológica, da Biblioteca e dos Auditórios. Das "Fraquezas" e "Ameaças" constatadas, que integram a Análise SWOT do Eixo V, algumas podem ser revertidas em "Oportunidades", que, no Plano 5w2h específico, que será objeto da próxima Seção, figuram como ações sugeridas à UFPB, visando mitigar as fragilidades e ameaças institucionais constatadas, após a análise do Relatório de Autoavaliação Institucional, relativo ao ano de 2023.

5.3.3.2 Plano 5w2h aplicado ao Eixo V - Infraestrutura

O Plano 5W2H Plano 5w2h aplicado aos Indicadores Eixo V – Infraestrutura, foi elaborado a partir dos elementos "Fraquezas" e "Ameaças" detectados na Análise SWOT objeto do Quadro 47. Vejamos suas etapas, conforme demonstrado no Quadro 48.

Quadro 48 – Plano 5w2h para o Eixo V – Infraestrutura: Relatório de Autoavaliação Institucional da UFPB, ano de 2023

Título: Indicador I do Eixo V – Instalações Administrativas		Objetivo: Melhorar o Gerenciamento da manutenção patrimonial (ar-condicionado, iluminação, equipamentos de informática, mesas, cadeiras etc.).	
Data da elaboração:	20/07/2024	Responsável:	Superintendência de Infraestrutura da UFPB (SINFRA)
O que? (what?)	Desenvolver protocolo de ações voltadas ao gerenciamento adequado da manutenção patrimonial (ar-condicionado, iluminação, equipamentos de informática, mesas, cadeiras etc.).		
Por quê? (why?)	Gerenciamento da manutenção patrimonial (ar-condicionado, iluminação, equipamentos de informática, mesas, cadeiras etc.), foi considerado insatisfatório		

Quem? (who?)	SINFRA. Atores que a SINFRA considerar pertinentes.		
Quando? (when?)	Permanentemente.		
Onde? (where?)	Instalações administrativas da UFPB.		
Como? (how?)	A SINFRA deverá tomar para si a tarefa de realizar reuniões, no sentido de elaborar um planejamento para a manutenção patrimonial (ar-condicionado, iluminação, equipamentos de informática, mesas, cadeiras etc.), estabelecer o cronograma de execução de atividades, um cronograma de supervisão, e um cronograma de revisão do planejamento, para verificar se há necessidade de fazer adaptações ao que foi planejado e executado.		
Quanto? (how much?)	Zero – a SINFRA é o órgão responsável pela manutenção patrimonial (ar-condicionado, iluminação, equipamentos de informática, mesas, cadeiras etc.).		
Título: Indicador I do Eixo V – Instalações Administrativas	Objetivo: Melhorar a oferta de recursos tecnológicos diferenciados (data show, aparelhos de videoconferência etc.);		
Data da elaboração:	20/07/2024	Responsável:	PROPLAN/UFPB
O que? (what?)	Adquirir recursos tecnológicos diferenciados (data show, aparelhos de videoconferência etc.), para as instalações administrativas da UFPB.		
Por quê? (why?)	Constatou-se que há poucos recursos tecnológicos diferenciados (data show, aparelhos de videoconferência etc.);		
Quem? (who?)	PROPLAN, em parceria com os Centros de Ensino da UFPB.		
Quando? (when?)	Data a ser definida pela PROPLAN.		
Onde? (where?)	Instalações administrativas da UFPB.		
Como? (how?)	A PROPLAN, em parceria com as Diretorias de Centro, deverá elaborar um planejamento de aquisição de recursos tecnológicos diferenciados (data show, aparelhos de videoconferência etc.), destinados aos ambientes administrativos da UFPB.		
Quanto? (how much?)	A ser definido pela PROPLAN, que, por sua vez, dependerá de autorização da Reitoria e da disponibilidade de dotação orçamentária.		
Título: Indicador I do Eixo V – Instalações Administrativas	Objetivo: melhorar a infraestrutura de acesso à internet (cabearamento, roteadores etc.).		

Data da elaboração:	20/07/2024	Responsável:	PROPLAN/UFPB
O que? (what?)	Adquirir equipamentos que melhorem a infraestrutura de acesso à internet, nas instalações administrativas.		
Por quê? (why?)	Constatou-se que a infraestrutura de acesso à internet (cabearamento, roteadores etc.) não satisfazem às necessidades institucionais nas instalações administrativas da UFPB.		
Quem? (who?)	PROPLAN, em parceria com os Centros de Ensino da UFPB.		
Quando? (when?)	Data a ser definida pela PROPLAN.		
Onde? (where?)	Instalações administrativas da UFPB.		
Como? (how?)	A PROPLAN, em parceria com as Diretorias de Centro, deverá elaborar um planejamento de aquisição de equipamentos que melhorem a infraestrutura de acesso à internet, nas instalações administrativas.		
Quanto? (how much?)	A ser definido pela PROPLAN, que, por sua vez, dependerá de autorização da Reitoria e da disponibilidade de dotação orçamentária.		
Título: Indicador II do Eixo V – Salas de Aula	Objetivo: realizar manutenções periódicas das salas de aula da UFPB.		
Data da elaboração:	20/07/2024	Responsável:	SINFRA
O que? (what?)	Elaborar um protocolo de manutenção das salas de aula da UFPB.		
Por quê? (why?)	Constatou-se que as salas de aula não satisfazem às necessidades institucionais, considerando o gerenciamento da manutenção patrimonial (ar-condicionado, ventiladores, iluminação, quadros, cadeiras, mesas etc.).		
Quem? (who?)	SINFRA. Diretorias de Centro.		
Quando? (when?)	Permanentemente.		
Onde? (where?)	Instalações administrativas da UFPB.		
Como? (how?)	A SINFRA, em parceria com as Diretorias de Centro, deverá elaborar um protocolo de manutenção das salas de aula da UFPB.		
Quanto? (how much?)	Zero – trata-se de gestão administrativa.		

Título: Indicador II do Eixo V – Salas de Aula		Objetivo: melhorar a acessibilidade das salas de aula da UFPB.	
Data da elaboração:	20/07/2024	Responsável:	PROPLAN.
O que? (what?)	Planejar ações que visem a melhoria da acessibilidade das salas de aula da UFPB.		
Por quê? (why?)	Constatou-se que as salas de aula não satisfazem às necessidades institucionais, considerando a acessibilidade.		
Quem? (who?)	PROPLAN. Diretorias de Centro.		
Quando? (when?)	A ser definido pela PROPLAN.		
Onde? (where?)	Salas de aula da UFPB.		
Como? (how?)	A PROPLAN, em parceria com as Diretorias de Centro, deverá elaborar um planejamento de ações que visem a melhoria da acessibilidade das salas de aula da UFPB.		
Quanto? (how much?)	A ser definido pela PROPLAN, que, por sua vez, dependerá de autorização da Reitoria e da disponibilidade de dotação orçamentária.		
Título: Indicador II do Eixo V – Salas de Aula		Objetivo: modernizar as salas de aula da UFPB.	
Data da elaboração:	20/07/2024	Responsável:	PROPLAN.
O que? (what?)	Adquirir recursos tecnológicos diferenciados, destinados às salas de aula da UFPB.		
Por quê? (why?)	As salas de não satisfazem às necessidades institucionais, considerando a existência de recursos tecnológicos diferenciados (data show, aparelhos de videoconferência etc.).		
Quem? (who?)	PROPLAN. Diretorias de Centro.		
Quando? (when?)	A ser definido pela PROPLAN.		
Onde? (where?)	Salas de aula da UFPB.		
Como? (how?)	A PROPLAN, em parceria com as Diretorias de Centro, deverá elaborar um planejamento para aquisição de recursos tecnológicos diferenciados, destinados às salas de aula da UFPB.		
Quanto? (how much?)	A ser definido pela PROPLAN, que, por sua vez, dependerá de autorização da Reitoria e da disponibilidade de dotação orçamentária.		

Título: Indicador III do Eixo V – Auditórios		Objetivo: Adquirir recursos tecnológicos multimídia de videoconferência e transmissão, para os Auditórios;	
Data da elaboração:	20/07/2024	Responsável:	PROPLAN.
O que? (what?)	Melhorar a oferta de recursos tecnológicos multimídia de videoconferência e transmissão, para os Auditórios.		
Por quê? (why?)	O(s) auditório(s) do seu Centro não satisfaz(em) às necessidades institucionais, considerando a existência de recursos tecnológicos multimídia de videoconferência e transmissão.		
Quem? (who?)	PROPLAN. Diretorias de Centro.		
Quando? (when?)	A ser definido pela PROPLAN.		
Onde? (where?)	Auditórios da UFPB.		
Como? (how?)	A PROPLAN, em parceria com as Diretorias de Centro, deverá elaborar planejamento para aquisição de recursos tecnológicos multimídia de videoconferência e transmissão, para os Auditórios da UFPB.		
Quanto?(how much?)	A ser definido pela PROPLAN, que, por sua vez, dependerá de autorização da Reitoria e da disponibilidade de dotação orçamentária.		
Título: Indicador III do Eixo V – Auditórios		Objetivo: melhorar a infraestrutura de acesso à internet (cabeamento estruturado, roteadores, internet, wifi etc.) dos Auditórios da UFPB	
Data da elaboração:	20/07/2024	Responsável:	PROPLAN.
O que? (what?)	Instalar (quando for o caso) e melhorar a infraestrutura de acesso à internet (cabeamento estruturado, roteadores, internet wifi etc.), dos Auditórios.		
Por quê? (why?)	O(s) auditório(s) do seu Centro não satisfaz(em) às necessidades institucionais, considerando a existência de infraestrutura de acesso à internet (cabeamento estruturado, roteadores, internet wifi etc.).		
Quem? (who?)	PROPLAN. Diretorias de Centro.		
Quando? (when?)	A ser definido pela PROPLAN.		
Onde? (where?)	Auditórios da UFPB.		
Como? (how?)	A PROPLAN, em parceria com as Diretorias de Centro, deverá elaborar planejamento para aquisição de recursos tecnológicos multimídia de videoconferência e transmissão, para os Auditórios da UFPB.		
Quanto? (how much?)	A ser definido pela PROPLAN, que, por sua vez, dependerá de autorização da Reitoria e da disponibilidade de dotação orçamentária.		

Título: Indicador IV do Eixo V – Ambiente para Professores		Objetivo: Promover a acessibilidade nos ambientes para professores.	
Data da elaboração:	20/07/2023	Responsável:	PROPLAN.
O que? (what?)	Adequar os ambientes para professores, construindo rampas de acessibilidade.		
Por quê? (why?)	Os ambientes de professores não satisfazem às necessidades institucionais, considerando a acessibilidade.		
Quem? (who?)	PROPLAN. SINFRA.		
Quando? (when?)	Em data a ser definida pela PROPLAN.		
Onde? (where?)	Ambientes organizacionais da PROPLAN e SINFRA.		
Como? (how?)	A PROPLAN e a SINFRA, em parceria com as Diretorias de Centro, deverão elaborar um cronograma de construção de rampas de acesso, nos ambientes para professores. Havendo Licitação Pública para este fim, em vigor, a PROPLAN deverá verificar se o saldo financeiro é suficiente para cobrir as despesas com o serviço de construção de rampas de acesso no ambiente para professores, ou se será necessário realizar nova Licitação Pública, para tal fim.		
Quanto?(how much?)	A ser definido pela PROPLAN, que, por sua vez, dependerá de autorização da Reitoria e da disponibilidade de dotação orçamentária.		
Título: Indicador IV do Eixo V – Ambiente para Professores		Objetivo: melhorar o gerenciamento da manutenção patrimonial (ar-condicionado, iluminação, quadros, cadeiras, mesas, armários etc.).	
Data da elaboração:	20/07/2024	Responsável:	SINFRA
O que? (what?)	Definir ações corretivas no gerenciamento da manutenção patrimonial (ar-condicionado, iluminação, quadros, cadeiras, mesas, armários etc.).		
Por quê? (why?)	Os ambientes de professores não satisfazem às necessidades institucionais, considerando o gerenciamento da manutenção patrimonial (ar-condicionado, iluminação, quadros, cadeiras, mesas, armários etc.).		
Quem? (who?)	SINFRA. Diretorias de Centro.		
Quando? (when?)	Permanentemente.		
Onde? (where?)	Ambientes para professores, no âmbito da UFPB.		

Como? (how?)		A SINFRA, em parceria com as Diretorias de Centro, deverá elaborar um protocolo de gerenciamento da manutenção patrimonial (ar-condicionado, iluminação, quadros, cadeiras, mesas, armários etc.).	
Quanto?(how much?)		Zero – trata-se de gestão administrativa.	
Título: Indicador IV do Eixo V – Ambiente para Professores		Objetivo: adquirir recursos tecnológicos diferenciados (data show, aparelhos de videoconferência etc.).	
Data da elaboração:	20/07/2024	Responsável:	PROPLAN.
O que? (what?)		Equipar os ambientes para professores, com recursos tecnológicos diferenciados (data show, aparelhos de videoconferência etc.).	
Por quê? (why?)		Os ambientes de professores não satisfazem às necessidades institucionais, considerando a existência de recursos tecnológicos diferenciados (data show, aparelhos de videoconferência etc.).	
Quem? (who?)		PROPLAN.	
Quando? (when?)		A ser definido pela PROPLAN.	
Onde? (where?)		PROPLAN.	
Como? (how?)		A PROPLAN, em parceria com as Diretorias de Centro, deverá elaborar Licitação Pública para aquisição de recursos tecnológicos diferenciados (data show, aparelhos de videoconferência etc.), destinado aos ambientes para professores, no âmbito da UFPB.	
Quanto?(how much?)		A ser definido pela PROPLAN, que, por sua vez, dependerá de autorização da Reitoria e da disponibilidade de dotação orçamentária.	
Título: Indicador IV do Eixo V – Ambiente para Professores		Objetivo: Melhorar a infraestrutura de acesso à internet (cabeamento estruturado, roteadores, wifi etc.).	
Data da elaboração:	20/07/2024	Responsável:	PROPLAN.
O que? (what?)		Adquirir equipamentos para modernizar a infraestrutura de acesso à internet (cabeamento estruturado, roteadores, wifi etc.).	
Por quê? (why?)		Os ambientes de professores não satisfazem às necessidades institucionais, considerando a existência de infraestrutura de acesso à internet (cabeamento estruturado, roteadores, wifi etc.).	
Quem? (who?)		PROPLAN.	

Quando? (when?)	A ser definido pela PROPLAN.		
Onde? (where?)	PROPLAN.		
Como? (how?)	A PROPLAN, em parceria com as Diretorias de Centro, deverá elaborar Licitação Pública para aquisição de equipamentos para modernizar a infraestrutura de acesso à internet (cabeamento estruturado, roteadores, wifi etc.).destinado aos ambientes para professores, no âmbito da UFPB.		
Quanto?(how much?)	A ser definido pela PROPLAN, que, por sua vez, dependerá de autorização da Reitoria e da disponibilidade de dotação orçamentária.		
Título: Indicador V do Eixo V – Espaços de convivência e alimentação	Objetivo: Melhorar a adequação e acessibilidade dos espaços de convivência e de alimentação;		
Data da elaboração:	20/07/2024	Responsável:	PROPLAN.
O que? (what?)	Realizar licitação pública, para a oferta, por terceiros, de serviços variados e adequados às necessidades institucionais, nos espaços de convivência e de alimentação.		
Por quê? (why?)	Os espaços de convivência e de alimentação não satisfazem às necessidades institucionais, considerando: i) a sua adequação às atividades; ii) a acessibilidade; iii) a dimensão necessária para integração entre os membros da comunidade acadêmica; iv) a existência de serviços variados e adequados.		
Quem? (who?)	PROPLAN. SINFRA.		
Quando? (when?)	A ser definido pela PROPLAN.		
Onde? (where?)	PROPLAN e SINFRA.		
Como? (how?)	A PROPLAN, em parceria com a SINFRA e as Diretorias de Centro, deverá elaborar Licitação Pública para a oferta, por terceiros, de serviços variados e adequados às necessidades institucionais, nos espaços de convivência e de alimentação da UFPB, observando a adequação às atividades, a acessibilidade e a promoção da integração entre os membros da comunidade acadêmica.		
Quanto?(how much?)	A ser definido pela PROPLAN, que, por sua vez, dependerá de autorização da Reitoria e da disponibilidade de dotação orçamentária.		
Título: Indicador V do Eixo V – Laboratórios	Objetivo: adequar os laboratórios às atividades		

Data da elaboração:	20/07/2024	Responsável:	PROPLAN.
O que? (what?)	Definir ações visando a adequação dos laboratórios às atividades.		
Por quê? (why?)	Os laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas não satisfazem às necessidades institucionais, considerando a sua adequação às atividades.		
Quem? (who?)	SINFRA. Diretorias de Centro.		
Quando? (when?)	A ser definido pela SINFRA e Diretorias de Centro.		
Onde? (where?)	Nos Laboratórios da UFPB.		
Como? (how?)	SINFRA, em parceria com as Diretorias de Centro, irá elaborar um planejamento de adequação dos laboratórios às atividades. A PROPLAN, em parceria com a SINFRA e as Diretorias de Centro, deverá elaborar Licitação Pública para adequar os Laboratórios da UFPB, às atividades.		
Quanto?(how much?)	A ser definido pela PROPLAN, que, por sua vez, dependerá de autorização da Reitoria e da disponibilidade de dotação orçamentária.		
Título: Indicador VI do Eixo V – Laboratórios	Objetivo: melhorar a acessibilidade aos Laboratórios da UFPB		
Data da elaboração:	20/07/2024	Responsável:	PROPLAN.
O que? (what?)	Promover a acessibilidade aos Laboratórios da UFPB.		
Por quê? (why?)	Os laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas não satisfazem às necessidades institucionais, considerando a acessibilidade.		
Quem? (who?)	PROPLAN. SINFRA.		
Quando? (when?)	A ser definido pela PROPLAN.		
Onde? (where?)	Ambientes organizacionais da PROPLAN e da SINFRA.		
Como? (how?)	A PROPLAN, em parceria com a SINFRA e as Diretorias de Centro, deverá elaborar Licitação Pública para melhorar a acessibilidade aos Laboratórios da UFPB.		
Quanto?(how much?)	A ser definido pela PROPLAN, que, por sua vez, dependerá de autorização da Reitoria e da disponibilidade de dotação orçamentária.		
Título: Indicador VI do Eixo V – Laboratórios	Objetivo: observar as normas de segurança, e prover, os Laboratórios da UFPB, de equipamentos de segurança.		
Data da elaboração:	20/07/2024	Responsável:	PROPLAN.

O que? (what?)	Cumprir as normas de segurança, e equipar os Laboratórios, com equipamentos de segurança.		
Por quê? (why?)	Os laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas não satisfazem às necessidades institucionais, considerando as normas e equipamentos de segurança.		
Quem? (who?)	PROPLAN.		
Quando? (when?)	A ser definido pela PROPLAN.		
Onde? (where?)	PROPLAN. SINFRA. Diretorias de Centro.		
Como? (how?)	A PROPLAN, em parceria com a SINFRA e as Diretorias de Centro, deverá elaborar Licitação Pública para prover, os Laboratórios da UFPB, de equipamentos de segurança.		
Quanto?(how much?)	A ser definido pela PROPLAN, que, por sua vez, dependerá de autorização da Reitoria e da disponibilidade de dotação orçamentária.		
Título: Indicador VI do Eixo V – Laboratórios	Objetivo: melhorar o gerenciamento da manutenção patrimonial e equipamentos dos Laboratórios.		
Data da elaboração:	20/07/2024	Responsável:	PROPLAN.
O que? (what?)	Executar a correta manutenção patrimonial e dos equipamentos dos Laboratórios.		
Por quê? (why?)	Os laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas não satisfazem às necessidades institucionais, considerando o gerenciamento da manutenção patrimonial e equipamentos.		
Quem? (who?)	SINFRA. Diretorias de Centro.		
Quando? (when?)	Permanentemente.		
Onde? (where?)	Laboratórios da UFPB.		
Como? (how?)	SINFRA, em parceria com as Diretorias de Centro, deverá elaborar um cronograma de gerenciamento da manutenção patrimonial e equipamentos. Caso não haja licitação pública, em vigor, para a realização deste tipo de serviço, SINFRA e PROPLAN providenciarão a realização de licitação pública para este fim.		
Quanto?(how much?)	A ser definido pela PROPLAN, que, por sua vez, dependerá de autorização da Reitoria e da disponibilidade de dotação orçamentária.		
Título: Indicador V do Eixo V – Laboratórios	Objetivo: Prover os laboratórios de recursos tecnológicos diferenciados		
Data da elaboração:	20/07/2024	Responsável:	PROPLAN.
O que? (what?)	Melhorar os recursos tecnológicos diferenciados em relação aos laboratórios.		

Por quê? (why?)	Os laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas não satisfazem às necessidades institucionais, considerando a existência de recursos tecnológicos diferenciados.		
Quem? (who?)	PROPLAN.		
Quando? (when?)	A ser definido pela PROPLAN.		
Onde? (where?)	Ambiente organizacional da PROPLAN.		
Como? (how?)	PROPLAN, em parceria com as Diretorias de Centro, deverá elaborar licitação pública para aquisição de recursos tecnológicos diferenciados, destinados aos Laboratórios da UFPB.		
Quanto?(how much?)	A ser definido pela PROPLAN, que, por sua vez, dependerá de autorização da Reitoria e da disponibilidade de dotação orçamentária.		
Título: Indicador VI do Eixo V – Laboratórios	Objetivo: adotar as normas de biossegurança e definir um protocolo de expurgos de resíduos adequados.		
Data da elaboração:	20/07/2024	Responsável:	SINFRA.
O que? (what?)	Proceder ao descarte adequado dos expurgos de resíduos dos laboratórios, conforme especificado pelas normas de biossegurança.		
Por quê? (why?)	Os laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas não satisfazem às necessidades institucionais, considerando a existência de normas e biossegurança e expurgos de resíduos adequados.		
Quem? (who?)	SINFRA.		
Quando? (when?)	Em caráter permanente.		
Onde? (where?)	Ambiente organizacional dos Laboratórios da UFPB.		
Como? (how?)	SINFRA, em parceria com as Diretorias de Centro, deverá definir protocolo de expurgo de resíduos dos laboratórios da UFPB, de forma adequada, obedecendo às normas de biossegurança vigentes.		
Quanto?(how much?)	Zero – trata-se de ato de gestão administrativa.		
Título: Indicador VI do Eixo V – Laboratórios	Objetivo: melhorar o acesso à internet, atualizar softwares e ampliar a oferta de recursos de informática, comprovadamente inovadores.		
Data da elaboração:	20/07/2024	Responsável:	PROPLAN.
O que? (what?)	Ampliar a oferta de recursos de informática, comprovadamente inovadores, aos Laboratórios de informática.		

Por quê? (why?)	Os laboratórios de informática ou estrutura equivalente não satisfazem às necessidades institucionais, considerando o acesso à internet, a atualização de softwares, a acessibilidade e a oferta de recursos de informática comprovadamente inovadores.		
Quem? (who?)	PROPLAN.		
Quando? (when?)	A ser definido pela PROPLAN.		
Onde? (where?)	Ambiente organizacional da PROPLAN.		
Como? (how?)	PROPLAN, em parceria com os Laboratórios de Informática da UFPB, deverá elaborar licitação pública para atualizar softwares e ampliar a oferta de recursos de informática, comprovadamente inovadores.		
Quanto?(how much?)	A ser definido pela PROPLAN, que, por sua vez, dependerá de autorização da Reitoria e da disponibilidade de dotação orçamentária.		
Título: Indicador VII do Eixo V – Biblioteca Central	Objetivo: melhorar a acessibilidade à Biblioteca Central		
Data da elaboração:	20/07/2024	Responsável:	PROPLAN.
O que? (what?)	Oferecer acessibilidade nas instalações da Biblioteca Central.		
Por quê? (why?)	A infraestrutura da biblioteca CENTRAL não satisfaz às necessidades institucionais, em relação à acessibilidade.		
Quem? (who?)	PROPLAN. SINFRA.		
Quando? (when?)	A ser definido pela PROPLAN.		
Onde? (where?)	Ambientes organizacionais da PROPLAN e da SINFRA.		
Como? (how?)	A PROPLAN e a SINFRA, em parceria com a Biblioteca Central, deverão elaborar um cronograma de construção de rampas de acesso, na Biblioteca Central. Havendo Licitação Pública para este fim, em vigor, a PROPLAN deverá verificar se o saldo financeiro é suficiente para cobrir as despesas com o serviço de construção de rampas de acesso na Biblioteca Central, ou se será necessário realizar nova Licitação Pública, para tal fim.		
Quanto?(how much?)	A ser definido pela PROPLAN, que, por sua vez, dependerá de autorização da Reitoria e da disponibilidade de dotação orçamentária.		
Título: Indicador VII do Eixo V – Biblioteca Central	Objetivo: ampliar o acesso a estações individuais e coletivas para estudos.		
Data	20/07/2024	Responsável:	PROPLAN.

da elaboração:			
O que? (what?)		Ampliar a oferta de estações individuais e coletivas para estudos.	
Por quê? (why?)		A infraestrutura da biblioteca CENTRAL não satisfaz às necessidades institucionais, em relação à existência de estações individuais e coletivas para estudos.	
Quem? (who?)		PROPLAN. SINFRA.	
Quando? (when?)		A ser definido pela PROPLAN.	
Onde? (where?)		Ambientes organizacionais da PROPLAN e da SINFRA.	
Como? (how?)		A PROPLAN, em parceria com a SINFRA e com a Biblioteca Central, deverá elaborar Licitação Pública para aquisição de estações individuais e coletivas para estudos.	
Quanto?(how much?)		A ser definido pela PROPLAN, que, por sua vez, dependerá de autorização da Reitoria e da disponibilidade de dotação orçamentária.	
Título: Indicador VII do Eixo V – Biblioteca Central		Objetivo: oferecer atendimento educacional especializado e ofertar recursos comprovadamente inovadores	
Data da elaboração:	20/07/2024	Responsável:	Reitoria da UFPB
O que? (what?)		Implantar atendimento educacional especializado e disponibilizar recursos comprovadamente inovadores, aos usuários da Biblioteca Central.	
Por quê? (why?)		A infraestrutura da biblioteca CENTRAL não satisfaz às necessidades institucionais, em relação à oferta de condições para atendimento educacional especializado e em relação à disponibilização de recursos comprovadamente inovadores.	
Quem? (who?)		PROPLAN. BIBLIOTECA CENTRAL.	
Quando? (when?)		A ser definido pela PROPLAN.	
Onde? (where?)		Ambiente organizacional da PROPLAN.	
Como? (how?)		A Biblioteca Central deverá realizar gestões junto ao Gabinete do Reitor, no sentido de solicitar autorização para contratação de profissional da área de atendimento educacional especializado. A PROPLAN, em parceria com a SINFRA e com a Biblioteca Central, deverá elaborar Licitação Pública para aquisição de recursos comprovadamente inovadores.	
Quanto?(how much?)		A ser definido pela PROPLAN, que, por sua vez, dependerá de autorização da Reitoria e da disponibilidade de dotação orçamentária.	

Título: Indicador VIII do Eixo V – Bibliotecas Setoriais		Objetivo: ampliar o acesso a estações individuais e coletivas para estudos.	
Data da elaboração:	20/07/2024	Responsável:	PROPLAN.
O que? (what?)	Ampliar a oferta de estações individuais e coletivas para estudos, nas Bibliotecas Setoriais da UFPB.		
Por quê? (why?)	A infraestrutura da biblioteca do seu Centro não satisfaz às necessidades institucionais, em relação às estações individuais e coletivas para estudos.		
Quem? (who?)	PROPLAN.		
Quando? (when?)	A ser definido pela PROPLAN.		
Onde? (where?)	Ambiente organizacional da PROPLAN.		
Como? (how?)	A PROPLAN, em parceria com a SINFRA e com a Biblioteca Central, deverá elaborar Licitação Pública para aquisição de estações individuais e coletivas para estudos.		
Quanto?(how much?)	A ser definido pela PROPLAN, que, por sua vez, dependerá de autorização da Reitoria e da disponibilidade de dotação orçamentária.		
Título: Indicador VIII do Eixo V – Bibliotecas Setoriais		Objetivo: implantar atendimento educacional especializado e disponibilizar recursos comprovadamente inovadores;	
Data da elaboração:	20/07/2024	Responsável:	PROPLAN.
O que? (what?)	Oferecer atendimento educacional especializado e disponibilizar recursos comprovadamente inovadores.		
Por quê? (why?)	A infraestrutura das bibliotecas setoriais não satisfaz às necessidades institucionais, em relação à oferta de condições para atendimento educacional especializado e em relação à disponibilização de recursos comprovadamente inovadores.		
Quem? (who?)	PROPLAN. BIBLIOTECA CENTRAL.		
Quando? (when?)	A ser definido pela PROPLAN.		
Onde? (where?)	Ambiente organizacional da PROPLAN.		
Como? (how?)	As Bibliotecas Setoriais deverão realizar gestões junto ao Gabinete do Reitor, no sentido de solicitar autorização para contratação de profissional da área de atendimento educacional especializado. A PROPLAN, em parceria com a SINFRA e com a Biblioteca Central, deverá elaborar Licitação Pública para aquisição de recursos		

	comprovadamente inovadores, destinados às Bibliotecas Setoriais da UFPB.		
Quanto?(how much?)	A ser definido pela PROPLAN, que, por sua vez, dependerá de autorização da Reitoria e da disponibilidade de dotação orçamentária.		
Título: Indicador VIII do Eixo V – Bibliotecas Setoriais	Objetivo: criar um plano de atualização do acervo, com respectivo cronograma de execução.		
Data da elaboração:	20/07/2024	Responsável:	Biblioteca Central
O que? (what?)	Implantar um plano de atualização do acervo, com respectivo cronograma de execução.		
Por quê? (why?)	A infraestrutura da biblioteca do seu Centro não satisfaz às necessidades institucionais, em relação à existência de um plano de atualização do acervo e viabilidade para sua execução.		
Quem? (who?)	Biblioteca Central. Bibliotecas Setoriais.		
Quando? (when?)	A ser definida pela Biblioteca Central.		
Onde? (where?)	Biblioteca Central.		
Como? (how?)	Biblioteca Central definirá a estratégia de trabalho a ser adotada, bem como o cronograma de execução, do planejamento e da implementação de um plano de atualização do acervo e viabilidade para sua execução..		
Quanto?(how much?)	Zero – trata-se de ação de gestão administrativa.		
Título: Indicador IX do Eixo V – Instalações Sanitárias (banheiros)	Objetivo: Adequar as instalações sanitárias às condições de limpeza e segurança;		
Data da elaboração:	20/07/2024	Responsável:	SINFRA
O que? (what?)	Melhorar as condições de limpeza e segurança das instalações sanitárias da UFPB.		
Por quê? (why?)	As instalações sanitárias não satisfazem às necessidades institucionais, considerando a sua adequação às condições de limpeza e segurança.		
Quem? (who?)	SINFRA.		
Quando? (when?)	Em caráter permanente.		
Onde? (where?)	Instalações sanitárias da UFPB		
Como? (how?)	SINFRA deverá estabelecer critérios de manutenção das condições de limpeza e segurança das instalações sanitárias da UFPB.		
Quanto?(how much?)	Zero – trata-se de ato de gestão administrativa.		

Título: Indicador IX do Eixo V – Instalações Sanitárias (banheiros)		Objetivo: tornar as instalações sanitárias acessíveis.	
Data da elaboração:	20/07/2024	Responsável:	PROPLAN.
O que? (what?)	Promover a acessibilidade às instalações sanitárias;		
Por quê? (why?)	As instalações sanitárias não satisfazem às necessidades institucionais, considerando a acessibilidade.		
Quem? (who?)	PROPLAN.		
Quando? (when?)	A ser definido pela PROPLAN.		
Onde? (where?)	Ambiente organizacional da PROPLAN.		
Como? (how?)	A PROPLAN e a SINFRA, em parceria com as Diretorias de Centro, deverão elaborar um cronograma de instalação de condições acessíveis, nas instalações sanitárias da UFPB. Havendo Licitação Pública para este fim, em vigor, a PROPLAN deverá verificar se o saldo financeiro é suficiente para cobrir as despesas com o serviço ou se será necessário realizar Licitação Pública, para tal fim.		
Quanto?(how much?)	A ser definido pela PROPLAN, que, por sua vez, dependerá de autorização da Reitoria e da disponibilidade de dotação orçamentária.		
Título: Indicador IX do Eixo V – Instalações Sanitárias (banheiros)		Objetivo: Melhorar o gerenciamento da manutenção patrimonial (bacias sanitárias, iluminação, pias, sabão, papel higiênico etc.).	
Data da elaboração:	20/07/2024	Responsável:	SINFRA.
Como? (how?)	A SINFRA deverá tomar para si a tarefa de realizar reuniões, no sentido de elaborar um planejamento para a manutenção patrimonial (bacias sanitárias, iluminação, pias, sabão, papel higiênico etc.), estabelecer o cronograma de execução de atividades, um cronograma de supervisão, e um cronograma de revisão do planejamento, para verificar se há necessidade de fazer adaptações ao que foi planejado e executado.		
Quanto?(how much?)	Zero – trata-se de ato de gestão administrativa.		
Título: Indicador IX do Eixo V – Instalações Sanitárias (banheiros)		Objetivo: adaptar e/ou construir banheiros familiares e fraldários	
Data da elaboração:	20/07/2024	Responsável:	PROPLAN.
O que? (what?)	Oferecer banheiros familiares e fraldários nas instalações sanitárias da UFPB.		

Por quê? (why?)	Não existem instalações sanitárias que satisfaçam às necessidades institucionais, considerando a existência de banheiros familiares e fraldários.		
Quem? (who?)	PROPLAN. SINFRA.		
Quando? (when?)	A ser definido pela PROPLAN.		
Onde? (where?)	Instalações sanitárias (banheiros) da UFPB.		
Como? (how?)	A PROPLAN e a SINFRA, em parceria com as Diretorias de Centro, deverão elaborar um cronograma de instalação de adaptação e/ou construção de banheiros familiares e fraldários, nas instalações sanitárias da UFPB. Havendo Licitação Pública para este fim, em vigor, a PROPLAN deverá verificar se o saldo financeiro é suficiente para cobrir as despesas com o serviço ou se será necessário realizar Licitação Pública, para tal fim.		
Quanto?(how much?)	A ser definido pela PROPLAN, que, por sua vez, dependerá de autorização da Reitoria e da disponibilidade de dotação orçamentária.		
Título: Indicador X do Eixo V – Infraestrutura Tecnológica	Objetivo: melhorar a infraestrutura elétrica		
Data da elaboração:	20/07/2024	Responsável:	PROPLAN.
O que? (what?)	Necessidade de melhorar a infraestrutura elétrica.		
Por quê? (why?)	A infraestrutura elétrica não satisfaz a capacidade e a estabilidade, de acordo com o nível de serviço requerido e o plano de contingência.		
Quem? (who?)	SINFRA		
Quando? (when?)	Em caráter permanente.		
Onde? (where?)	Instalações elétricas da UFPB.		
Como? (how?)	A PROPLAN e a SINFRA, em parceria com as Diretorias de Centro, deverão elaborar um planejamento e cronograma de execução para realizar balanceamento da rede elétrica, dos ambientes internos e externos, da UFPB. Havendo Licitação Pública para este fim, em vigor, a PROPLAN deverá verificar se o saldo financeiro é suficiente para cobrir as despesas com o serviço ou se será necessário realizar Licitação Pública, para tal fim.		
Quanto?(how much?)	A ser definido pela PROPLAN, que, por sua vez, dependerá de autorização da Reitoria e da disponibilidade de dotação orçamentária.		

Título: Indicador X do Eixo V – Infraestrutura Tecnológica		Objetivo: melhorar a rede lógica e segurança da informação, oferecendo disponibilidade de serviços 24 horas por dia, 7 dias por semana.	
Data da elaboração:	20/07/2024	Responsável:	PROPLAN.
O que? (what?)		Estabilizar a rede de lógica e segurança da informação, no âmbito da UFPB.	
Por quê? (why?)		A infraestrutura tecnológica oferecida pela UFPB não satisfaz a necessidade e a estabilidade da rede lógica e segurança da informação oferecendo disponibilidade de serviços 24 horas por dia, 7 dias por semana.	
Quem? (who?)		PROPLAN. SINFRA.	
Quando? (when?)		A ser definido pela PROPLAN.	
Onde? (where?)		Em toda a estrutura tecnológica da UFPB.	
Como? (how?)		A PROPLAN e a SINFRA, em parceria com as Diretorias de Centro, deverão elaborar um planejamento e cronograma de execução para realizar balanceamento da rede lógica e segurança da informação, oferecendo disponibilidade de serviços 24 horas por dia, 7 dias por semana. Havendo Licitação Pública para este fim, em vigor, a PROPLAN deverá verificar se o saldo financeiro é suficiente para cobrir as despesas com o serviço ou se será necessário realizar Licitação Pública, para tal fim.	
Quanto?(how much?)		A ser definido pela PROPLAN, que, por sua vez, dependerá de autorização da Reitoria e da disponibilidade de dotação orçamentária.	

Fonte: Elaboração própria, a partir de Análise SWOT aplicada aos indicadores do Eixo V – Infraestrutura, referente ao Relatório de Autoavaliação Institucional de 2023.

Foram sugeridas as seguintes ações, para os respectivos componentes dos indicadores do Eixo V – Infraestrutura, no Plano 5w2h elaborado: i) **acessibilidade** – melhorar a acessibilidade dos seguintes ambientes da infraestrutura da UFPB: instalações administrativas; ambientes para professores; espaços de convivência e de alimentação; laboratórios e ambientes para práticas didáticas; Biblioteca central; instalações sanitárias. ii) **adquirir recursos tecnológicos diferenciados**, para os seguintes ambientes: auditórios; ambientes para professores; laboratórios; iii) **melhoria da infraestrutura de acesso à internet** (cabeamento estruturado, roteadores, wifi etc), nos seguintes ambientes: auditórios; laboratórios e ambientes

para práticas didáticas; iv) **gerenciamento da manutenção patrimonial** (ar-condicionado, iluminação, quadros, cadeiras, mesas, armários etc), nos seguintes ambientes: salas de aula; ambientes para professores; laboratórios; instalações sanitárias (bacias sanitárias, iluminação, pias, sabão, papel higiênico etc).

Ações mais complexas, foram sugeridas em relação aos seguintes ambientes:

i) **espaços de convivência e de alimentação** – realizar licitação pública, para a oferta, por terceiros, de serviços variados e adequados às necessidades institucionais, nos espaços de convivência e de alimentação; ii) **laboratórios e ambientes para práticas didáticas** – definir ações visando a adequação dos laboratórios às atividades; observar as normas de segurança e prover, os laboratórios, de equipamentos de segurança; observar as normas e biossegurança e definir um protocolo de expurgos de resíduos adequados; iii) **biblioteca central e bibliotecas setoriais** - ampliar a oferta de estações individuais e coletivas para estudos; implantar atendimento educacional especializado; prover as Bibliotecas, de recursos comprovadamente inovadores; implantar um Plano de atualização do acervo, com cronograma de execução; v) **instalações sanitárias** - adequar as instalações sanitárias às condições de limpeza e segurança; e realizar licitação pública para a adaptação e/ou construção de banheiros familiares e fraldários; v) **infraestrutura tecnológica** - adequar a capacidade e a estabilidade, da infraestrutura elétrica, ao nível de serviço requerido e em relação ao plano de contingência; e definir procedimentos visando a estabilidade da rede lógica e a segurança da informação, oferecendo serviços 24 horas por dia, 7 dias por semana.

5.3.3 Significados e efeitos sobre as políticas educacionais adotadas pela UFPB

Como já foi dito no início, o termo “significados” se refere – no âmbito deste estudo – ao conhecimento que a Instituição agregou sobre si própria, isto é, à percepção de sua identidade institucional, a partir dos valores(significâncias) que estão sendo construídos, identificados através dos indicadores, critérios e dimensões avaliadas. Neste sentido, quanto aos significados dos Relatórios de Autoavaliação Institucional da UFPB, referentes aos anos de 2021, 2022 e 2023, constatou-se progresso em relação ao planejamento organizacional, uma vez que a CPA/UFPB aprimorou os Instrumentos de Autoavaliação Institucional, no período pesquisado, e,

paradoxalmente, percebeu-se uma diminuição gradativa dos respondentes, dos três segmentos, aos instrumentos de autoavaliação aplicados, e, ao mesmo tempo, os respondentes demonstraram conhecer a realidade institucional, por ocasião das avaliações realizadas.

No que diz respeito ao **Relatório de Autoavaliação Institucional de 2021 – Eixo III – Políticas Estudantis**, a CPA/UFPB (2021), informou que 12.578 discentes responderam ao questionário, representando, portanto, 40% dos estudantes, o que indica a necessidade de mobilização e estímulo à participação, desse segmento, nos processos de autoavaliação de cursos e 1.599 docentes responderam ao questionário, o que equivale a 61% dos docentes da UFPB, fazendo-se necessário lembrar que, nesse período, vivia-se a pandemia da COVID-19, e o ensino e demais atividades, eram no formato remoto. Em relação ao **Relatório de Autoavaliação Institucional do ano de 2022 – Eixo IV – Políticas de Gestão**, um total de 11.407 discentes responderam ao questionário, sendo, portanto, 32% dos estudantes. Dos 2.630 docentes, 1.642 responderam ao questionário, ou seja, 59% do total e 1.178 técnicos-administrativos de um total de 3.258, ou seja, cerca de 36%. (UFPB, 2023, p. 10, grifos próprios). Já o Instrumento de **Autoavaliação Institucional, objeto do Relatório de Autoavaliação Institucional do ano de 2023 – Eixo V - Infraestrutura**, teve, como respondentes, de acordo com a UFPB (2024, p. 09): 9.155 alunos (cerca de 28,11%), 1.470 docentes (cerca de 52%) e 1.210 técnicos administrativos (cerca de 30,58%). (grifos próprios). Chama a atenção o baixo percentual de participantes dos segmentos discente e técnico-administrativo, que foi menor que 31%. Vejamos tais dados no Quadro 48.

Quadro 49 - Percentual de respondentes, por segmento aos Relatórios de Autoavaliação Institucional da UFPB, relativos aos anos de 2021, 2022 e 2023

Ano	2021 ⁶⁴	2022 ⁶⁵	2023 ⁶⁶
Discente	40%	32%	28,11%
Docente	61%	59%	52%
Técnicos Administrativos	-	36%	30,58%

Fonte: Elaboração própria.

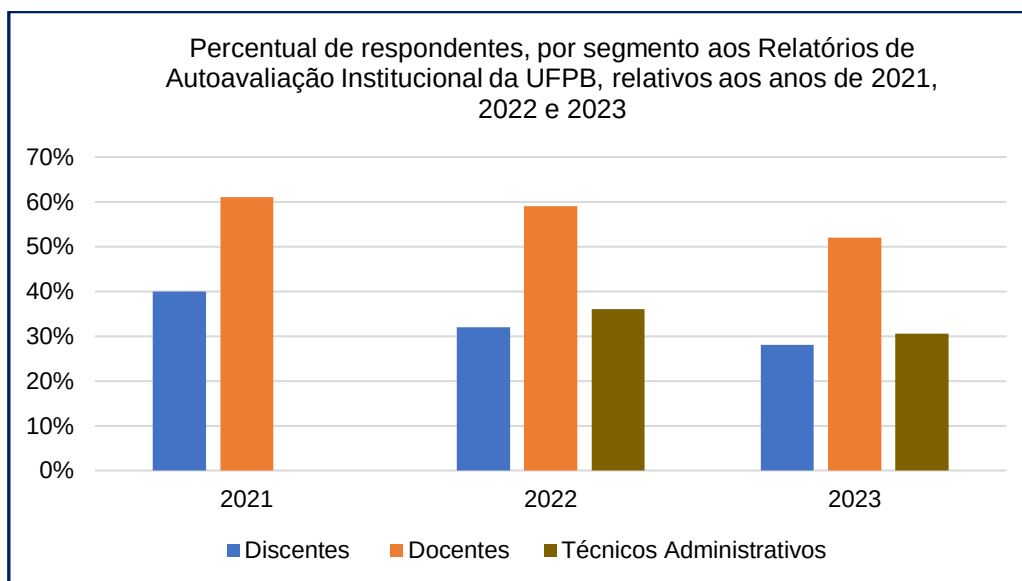
⁶⁴ Fonte: UFPB (2022, p. 12; p. 19).

⁶⁵ Fonte: UFPB (2023, p. 11).

⁶⁶ Fonte: UFPB (2024, p. 09).

Vejam os tais dados no Gráfico 11.

Gráfico 11 - Percentual de respondentes, por segmento, aos Relatórios de Autoavaliação Institucional da UFPB, relativos aos anos de 2021, 2022 e 2023.



Fonte: Elaboração própria.

Apesar do declínio no número de respondentes, por segmento, pelos dados que emergiram – após a análise dos Relatórios de Autoavaliação Institucionais – destacam-se os seguintes "significados": i) maior conscientização em relação à democracia interna da UFPB – corroborada pelo grau de satisfação em relação à divulgação das decisões dos órgãos colegiados: Conselho de Centro, CONSUNI, CONSEPE, Conselho Curador e Colegiados Departamentais; ii) percepção da pouca divulgação das decisões dos Colegiados de Curso; iii) grau de percepção dos segmentos, em relação à pouca participação da comunidade interna, nas questões orçamentárias e financeiras planejadas no PDI; iv) tomada de consciência quanto à não adequação do orçamento às políticas de ensino, pesquisa e extensão; v) constatação da ausência de previsão – no orçamento institucional – de ampliação e fortalecimento de fontes captadoras de recursos; vi) constatação da ausência de estudos de monitoramento e acompanhamento da distribuição de créditos, com metas objetivas e mensuráveis, por meio de indicadores de desempenho institucionalizados, entre outros, no que se refere ao Eixo IV – Políticas de Gestão.

Como efeitos⁶⁷ detectados nos Relatórios de Autoavaliação Institucionais analisados, foram constatados em relação à consolidação da política de qualificação docente – conforme o Relatório de Gestão Institucional, relativo ao exercício do ano de 2023, 84% do corpo docente é portador do título de Doutor, 12,94% possuem Mestrado e 2,98% tem Especialização (UFPB, 2024, p. 48) – e a evolução da política de capacitação dos técnicos administrativos – 59% do corpo técnico administrativo é portador do título de Doutor, possui Mestrado ou tem Especialização (UFPB, 2024, p. 52) – merecendo destaque que, ambos os segmentos, percebem a política de internacionalização como um passo necessário para a melhoria de sua qualificação.

Constatou-se, a partir de pesquisa de campo, como efeito dos Relatórios de Autoavaliação Institucional, que a UFPB realizou uma parceria entre a PRG e a PROEX, visando atender aos preceitos legais atinentes às Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, constantes na Resolução MEC/CNE/CES nº 07/2018, de 18 de dezembro de 2018, disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf, e a formalização da creditação da extensão nos currículos de graduação, regulamentada através da Resolução CONSEPE/UFPB, nº 02/2022, de 19 de abril de 2022, disponível em <http://www.proex.ufpb.br/proex/contents/documentos/curricularizacao-da-extensao-documentos/RESOLUON02.2022CONSEPE.pdf>, a partir da constatação da necessidade de envolvimento de equipes que atuam nas áreas de Extensão e Graduação, visando proceder à reformulação dos PPCs, para sua adequação às diretrizes, então estabelecidas, por estas duas normativas.

Em termos práticos, no ano de 2023, 116 cursos de graduação enviaram no SIPAC seus PPCs reformulados para análise, 45 encontram-se em andamento para avaliação da PRG, 14 pareceres técnicos foram emitidos pela Proex e 7 PPCs foram aprovados pelo CONSEPE, resultando numa taxa de curricularização da extensão de 6,2%, aquém do valor esperado, de 100% para 2023. Em comparação com os anos anteriores, constata-se um avanço em 2023, especialmente no que tange as análises

⁶⁷ O vocábulo "efeitos" foi utilizado para aludir às implicações que esse aprendizado provocou, na condução das políticas educacionais adotadas pela referida Universidade, em observância aos dispositivos do Instrumento de Avaliação Institucional, estabelecido pelo SINAES. Nota da Autora.

dos PPCs reformulados. Os resultados alcançados apontam para a necessidade de redefinição de estratégias para dar mais celeridade ao alcance da meta. (UFPB, 2024, p. 39). Segundo a UFPB (2024), através das ações extensionistas, a instituição aumentou sua inserção nos municípios paraibanos – com ações em 126 municípios do Estado – atuando, também, em 15 municípios de outros estados.

Passados vinte anos da criação do SINAES, constatou-se, no contexto desta pesquisa, como efeito específico, a resistência às políticas de planejamento e práticas avaliativas, comprovadas pela diminuição do número de participantes da comunidade interna, no que diz respeito aos Instrumentos de Autoavaliação Institucional, disponibilizados pela CPA; conseqüentemente, verificou-se a inexistência de uma política de planejamento de manutenção da infraestrutura institucional, de equipamentos, das salas de aulas, ambientes para professores, das instalações sanitárias, entre outras, ressaltando-se que a manutenção de tal estrutura está condicionada à realização de licitações públicas, que demandam um certo tempo, para que se cumpram todos os prazos regulamentares, em conformidade com a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993 (Brasil, 1993), que vigorou até 30 de dezembro de 2023, e foi revogada pela Lei nº 14.133, de 1º de abril de 2021. (Brasil, 2021a).

5.4 Relatório de Gestão Institucional da UFPB, do ano de 2023

O Relatório de Gestão Institucional da UFPB, referente ao ano de 2023, apresenta-se dividido em 06 capítulos, ao longo de 107 páginas, em que são tratados os seguintes assuntos:

- Capítulo 1 – Mensagem do Reitor
- Capítulo 2 – Visão Geral, Ambiente Organizacional e Ambiente Externo
- Capítulo 3 – Riscos, Oportunidades e Perspectivas
- Capítulo 4 – Governança, Estratégia e Desempenho
- Capítulo 5 – Resultados e Desempenho da Gestão
- Capítulo 6 – Informações Orçamentárias, Financeiras e Contábeis

Conforme esclarece UFPB (2024), a referida IFES é organização autárquica, vinculada ao MEC, atuando através do ensino, pesquisa e extensão, cuja **Missão** é

"gerar e difundir conhecimento e inovação, por meio de ensino, pesquisa e extensão, orientada para o desenvolvimento da sociedade, de forma sustentável, assegurando a oferta de educação pública, gratuita, inclusiva, equitativa e de qualidade." (UFPB, 2024, p. 04), tendo como **Visão** "ser reconhecida como uma universidade inovadora, de excelência acadêmica, científica, tecnológica, artística, cultural e referência na gestão pública", (UFPB, 2024, p. 04), cujos **Valores** são: i) o respeito à diversidade, integridade e dignidade da pessoa humana ii) caráter público e autônomo da Universidade; iii) indissociabilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão; iv) estímulo à inovação; v) ética, transparência e compromisso com a sociedade e com o bem público; vi) compromisso com a democracia, cidadania e inclusão social; vii) incentivo à produção, preservação e disseminação da arte e da cultura; e viii) promoção da sustentabilidade.

Tanto nas áreas finalísticas quanto nas áreas meio, a UFPB atua em conformidade com diversas diretrizes formais, em especial a Constituição Federal, Leis, Decretos, Instruções Normativas e Acórdãos. Essa gama de orientações advém de diferentes fontes, tais como o Governo Federal, o Ministerio da Educação e os órgãos de controle, como Tribunal de Contas da Uniao e Controladoria Geral da Uniao. Internamente, a universidade se norteia pelo seu Estatuto, Regimento Geral e Resoluções dos seus Conselhos Superiores (Consuni, Consepe e Curador). Além dessas normativas, utilizou-se como suporte à elaboração do Relatório, as seguintes normativas:

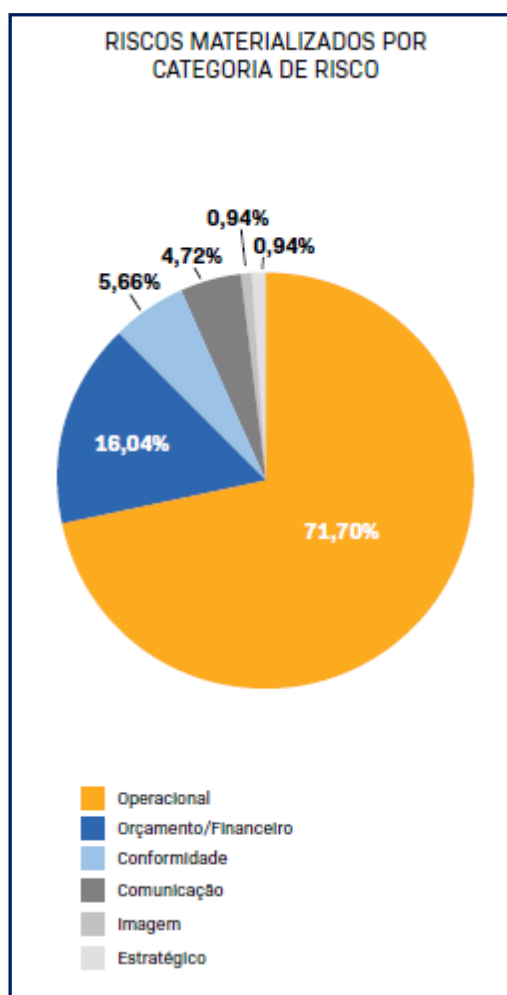
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – PNE 2014/2024;
- Lei nº 13.971, de 27 de dezembro de 2019 – PPA 2020/2023;
- Lei nº 14.535, de 17 de janeiro de 2023;
- Resolução CONSUNI nº 07/2002;
- Regimento Geral da UFPB;
- Projeto Pedagógico Institucional (PPI), estabelecido no PDI UFPB 2019/2023;
- Resoluções dos Conselhos Superiores da UFPB;
- PDI 2019/2023;
- Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

O Relatório utilizou-se de metodologia descritiva, de forma que muitas informações não apresentam análises. A UFPB (2024) destacou, como fato novo, na

área da Educação, a inclusão dos quilombolas como novo grupo social na Lei de Cotas, referindo-se, mais uma vez, à questão orçamentária, motivo de preocupação recorrente para as IFES, informando que a UFPB, no ano de 2023, recebeu complementação orçamentária.

A UFPB (2024), informa que foram identificados 312 riscos em 2022, tendo sido objeto de monitoramento durante o ano de 2023, utilizando-se o indicador **PI.GAd.03.I1** e a Taxa de Gerenciamento de Riscos dos Objetivos Estratégicos (TGROE), calculada com base em eventos que não foram previstos, mas ocorreram, "causando impacto negativo nos objetivos estratégicos, em relação ao total de riscos críticos previstos." (UFPB, 2024, p. 15), apresentando, no Gráfico 12, os riscos que se materializaram, por categoria de risco.

Gráfico 12 - Riscos materializados, por categoria de risco



Fonte: UFPB (2024, p. 15)

Constatou, a UFPB (2024), que 71,7% dos riscos, deu-se no campo operacional, sendo 16,04% na área orçamentária, 5,66 % em relação à conformidade⁶⁸, 4,72% na área de comunicação institucional, e 0,94% nas áreas de imagem e setor estratégico. A gestão de riscos⁶⁹, no âmbito da UFPB, se materializa através de ações desenvolvidas pelo Comitê de Governança, Controle Interno e Gestão de Riscos – órgão responsável pela prevenção de riscos institucionais – através da gestão de integridade, com respaldo do Programa de Integridade Institucional da UFPB, orientado para o alcance dos objetivos previstos no PDI.

As ações do COMGOV estão disponíveis no *link* <https://www.ufpb.br/comconf/contents/menu/comgov>. Os relatórios do Plano de Integridade encontram-se no *link*: <https://www.ufpb.br/comconf/contents/menu/programa-de-integridade/relatorios>. A Auditoria Interna também atua na garantia das práticas de governança pública na UFPB. O relatório de atividades da Audin, em 2023m e o seu plano de atividades para 2024, estão disponíveis em <https://www.ufpb.br/audin/contents/menu/raint>.

Foi observado, em UFPB (2024, p. 18), que ocorreu o planejamento de diretrizes relacionadas às políticas institucionais, assim como foram definidos objetivos estratégicos, acompanhados dos respectivos indicadores, destinados à gestão acadêmica, assistência estudantil, gestão administrativa, infraestrutura e tecnologia da informação. No entanto, constatou-se, através da análise do Relatório de Autoavaliação Institucional do ano de 2023, que muitas dessas diretrizes, não se cumpriram, fato corroborado pela autoavaliação do Eixo V.

No ano de 2023, a instituição passou por um processo de auditoria, pela CGU, com foco na Governança e Gestão das Contratações. A partir da discussão do Relatório Preliminar, com a CGU, foram alinhados os prazos para implantação de melhorias nos processos de Governança e Gestão das Contratações, iniciando com a criação de uma instância com a incumbência de supervisionar, orientar e emitir

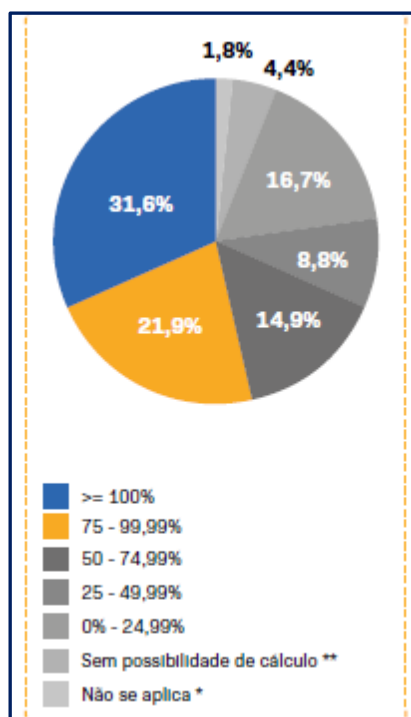
⁶⁸ Um sistema de gerenciamento de conformidade (CMS) é um sistema integrado usado para atender aos requisitos regulatórios, políticas internas e padrões do setor.[...] refere-se à estratégia mais ampla que uma organização emprega para aderir às regulamentações.[...] Quando surgem riscos potenciais, o monitoramento de conformidade ajuda a detectá-los mais cedo, e então realiza ações corretivas rápidas e medidas de remediação para evitar a recorrência. Fonte: <https://www.ibm.com/br-pt/topics/compliance-management-system>. Acesso em: 23 jul. 2024.

⁶⁹

diretrizes para as UASGs, formada com representantes das quatro UASGs e a Comissão de Conformidade. (UFPB, 2024, p. 21).

A partir de 2022, após a aprovação do novo painel de indicadores e metas do PDI, a UFPB pode apresentar de forma mais direta os seus resultados em relação ao que estava previsto em seu planejamento estratégico. Para o ano 2023, dos 114 indicadores do PDI, 57,02% apresentaram percentual de execução igual ou maior do que 75% dos valores esperados para 2023, sendo que 38,60% atingiram integralmente ou superaram a meta, conforme Gráfico 13. (UFPB, 2024, p. 26).

Gráfico 13 - Percentual de execução dos indicadores do PDI em 2022



Fonte: UFPB (2024, p. 26).

Os valores alcançados em 2023, para todos os indicadores do PDI, estão disponíveis no relatório de acompanhamento dos indicadores do PDI, e dos Centros, constam em UFPB (2024, p. 26).

No que concerne à comunicação da UFPB com a comunidade externa, a instituição dispõe dos seguintes *links*, destinados à interlocução com a sociedade: Ouvidoria - <https://www.ufpb.br/ouvidoria/contents/menu/relatorio-de-atividades> ;

CODEINFO/PROPLAN<https://www.ufpb.br/acessoainformacao/contents/menu/acesso-a-informacao#afooter> e <https://dadosabertos.ufpb.br/>, para que se cumpra dois indicadores da UFPB, em relação à transparência ativa e dados abertos: **PI.GAd.03.I5**. Índice de transparência ativa estratificada e **PI.GAd.03.I6**. Taxa geral de abertura de dados.(UFPB, 2024, p. 22), além de possuir perfis nas redes sociais Instagram, Threads, Facebook, X, além de contar com uma Assessoria de Comunicação e a TV UFPB.

Em relação às bolsas de Monitoria e PROLICEN, a UFPB manteve o mesmo número, no ano de 2023, não alcançando a meta a que se propôs, no entanto, aumentou o valor dessas bolsas, conforme ressalta UFPB (2024, p. 27). De acordo com os dados disponíveis em UFPB (2024, p. 28), segue, na Tabela 4, as metas de esquematização referente às taxas de evasão e retenção dos cursos de graduação da UFPB, tanto na modalidade presencial, quanto na modalidade a distância, nos anos de 2022 e 2023.

Tabela 4 – Taxas de evasão e retenção dos cursos de graduação, modalidade presencial e modalidade EaD, nos anos de 2022 e 2023

EVASÃO E RETENÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL

INDICADORES DO OBJETIVO ESTRATÉGICO PI.GAC.01	VALORES ALCANÇADOS		VALORES PROJETADOS
	2022	2023	2023
PI.GAC.01.I4. Índice de evasão (EVp) dos cursos de graduação presencial.	7,56%	11,06%	24,40%
PI.GAC.01.I8. Índice de Retenção (IRet) dos cursos de graduação presencial.	48,05%	31,48%	21,35%

EVASÃO E RETENÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EAD

INDICADORES DO OBJETIVO ESTRATÉGICO PI.GAC.01	VALORES ALCANÇADOS		VALORES PROJETADOS
	2022	2023	2023
PI.GAC.01.I4. Índice de evasão (EVp) dos cursos de graduação a distância.	13%	25,4%	18%
PI.GAC.01.I8. Índice de Retenção (IRet) dos cursos de graduação a distância.	91,42%	-	24%

Fonte: Adaptado de UFPB (2024, p. 28).

Na modalidade de ensino presencial, no ano calendário de 2023, foram encerrados os períodos letivos: 2022.2, com Índice de Evasão de 10,45% e 2023.1, com Índice de Evasão de 11,67%, sendo 11,06% a média para o ano de 2023, superando a meta projetada. É importante salientar que o aumento da taxa de evasão, a partir do período letivo 2022.1, justifica-se em virtude da implementação da Resolução nº 10/2022 do CONSEPE/UFPB, que alterou as regras de trancamento e abandono na graduação, aumentando o Índice de Evasão dos cursos.

A respeito da retenção, no ano calendário de 2023, foram encerrados os períodos letivos de 2022.2, com Índice de Retenção de 29,42% e, 2023.1, com Índice de Retenção de 33,54%, sendo 31,48% a média para o ano de 2023. Tal resultado não possibilitou o alcance da meta de 21,35% estabelecida pelo PDI (2019-2023), em razão da ocorrência da pandemia e dos períodos complementares adotados, em que não houve obrigatoriedade de matrícula dos discentes, e, conseqüentemente, gerou atraso na conclusão do curso, aumentando o Índice de Retenção dos discentes. Convém destacar, que a Resolução 05/2022 do CONSEPE/UFPB foi formulada com o intuito de reduzir os danos de retenção destes discentes, viabilizando sua conclusão do curso, ainda que acima do prazo determinado pelos PPCs dos cursos. (UFPB, 2024, p. 28).

Quanto ao índice de evasão (EVp) dos cursos de graduação a distância, no ano calendário de 2023 foram encerrados os períodos letivos: 2023.1, com Índice de evasão de 26,36%; e 2023.2, com Índice de evasão de 24,44%; sendo a média para o ano de 2023, 25,40%, dessa forma, não foi possível atingir a meta projetada. Já para o Índice de Retenção (IRet) dos cursos de graduação a distância, o cálculo leva em consideração a duração média de 05 anos dos cursos da UFPB, sendo considerados, assim, o número de ingressantes e evadidos dos semestres 2018.1 e 2018.2. Tendo em vista que, não e em todos os semestres que são ofertadas vagas dos cursos a distância, não houve ingressantes e evadidos para o semestre 2018.1, inviabilizando o cálculo do indicador por resultar em divisão por zero. Por sua vez, no semestre 2018.2 só houve dois ingressantes e não houve evadidos, como houve 37 concluintes no semestre 2023.2, a aplicação da fórmula gera o resultado distorcido de -1750% como Índice de retenção dos cursos de graduação a distância; gerando a média de -875% para o ano calendário de 2023. Considerando o reduzido número de ingressantes no ano letivo de 2018 nos cursos de graduação a distância e as

distorções que esses números causam na aplicação da fórmula do indicador, foi inviável realizar o cálculo para o ano de 2023.(UFPB, 2024, p. 28). Segue, na Tabela 5, dados relativos à pós-graduação.

Tabela 5 – Ensino de Pós-Graduação na UFPB, no período 2022-2023

CURSOS	2022	2023
Doutorados acadêmicos	39	38
Doutorados profissionais	1	1
Mestrados acadêmicos	60	60
Mestrados profissionais	13	14
Cursos <i>stricto sensu</i> com conceito CAPES ≥ 4	94	95
Especializações	19	19
Residências médicas	17	17
Residências não médicas	5	5

Fonte: UFPB (2024, p. 31)

A comparação entre os anos mostra uma redução nos programas com notas mais baixas e um aumento nos programas com notas mais altas. Especificamente, houve uma redução dos programas com nota 3 de 27 para 15 (-44,44%) e de nota 4 de 56 para 41 (-26,78%). Por outro lado, houve um aumento significativo no número de programas com nota 5 de 21 para 47 (123,8%) e um aumento no número de programas com nota 6 de 4 para 7 (75%). Essas mudanças indicam uma melhoria substancial na qualidade dos programas de pós-graduação da UFPB e que a meta foi parcialmente atingida. (UFPB, 2024, p. 31). Ainda, há informações sobre bolsas e outras, que seguem esquematizadas na Tabela 6.

Tabela 6 – Bolsas e outros dados sobre a Pós-Graduação da UFPB, no período de 2022 a 2023

BOLSAS	2022	2023	ALUNOS	2022	2023
Nº de bolsas de Mestrado - DS-Capes	536	517	Matriculados em residências médicas	247	266
Nº de bolsas de Mestrado - CNPq	63	57	Matriculados em residências não médicas	480	297
Nº de bolsas de Mestrado - Fapesq	120	205	Matriculados em especializações	586	155
Nº de bolsas de Mestrado - Auxílio financeiro UFPB	-	-	Matriculados em cursos <i>stricto sensu</i>	5.054	5.285
Nº de bolsas de Doutorado - DS-Capes	503	483	Diplomados em cursos <i>stricto sensu</i>	1.392	1.364
Nº de bolsas de Doutorado - CNPq	73	59	Diplomados em cursos <i>lato sensu</i>	139	139
Nº de bolsas de Doutorado - Fapesq	106	252	Diplomados em residência médica	64	64
Mestrado - PDPG - Capes	18	18	Diplomados em residência não médica	39	39
Doutorado - PDPG - Capes	32	32	Tempo médio de conclusão dos mestrados <i>stricto sensu</i>	28,04*	27,77*
Mestrado Profissional - Fapesq	0	9	Tempo médio de conclusão dos doutorados <i>stricto sensu</i>	53,18*	53,52*
Doutorado Profissional - Fapesq	0	4	* em meses	FONTE: PRPG	
Mestrado PROEX - Capes	84	84 g			
Doutorado PROEX - Capes	52	52			
PNPD - Capes	59	12			
PD - Fapesq	26	44			
Total de Bolsas de pós-graduação	1.672	1.828			

FONTE: PRPG

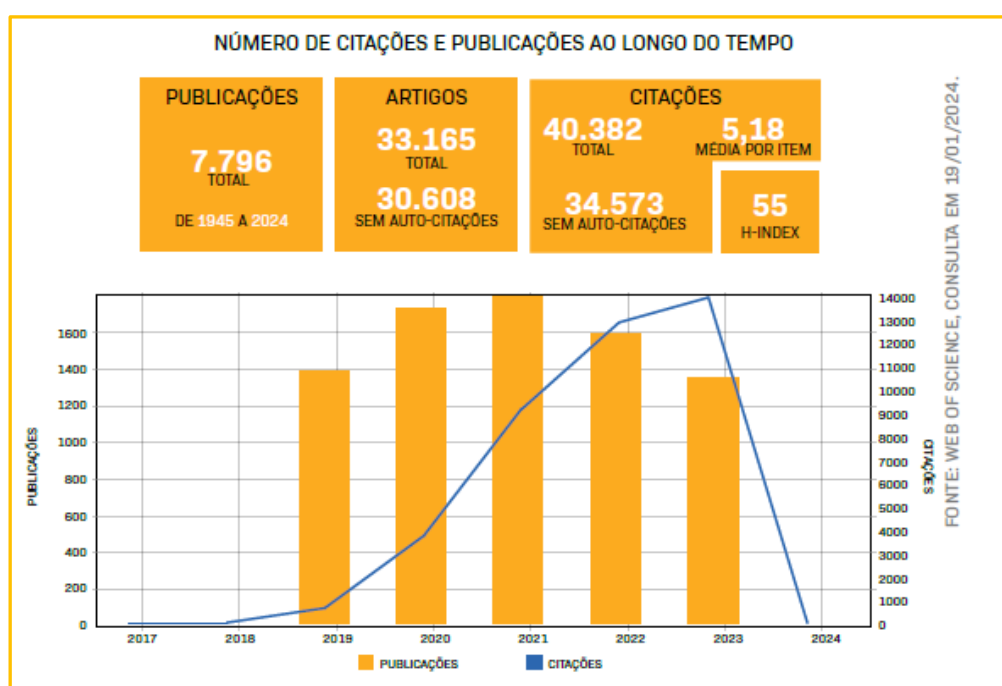
Fonte: UFPB (2024, p. 31).

Além do ensino superior, a UFPB oferta o ensino básico, técnico e tecnológico, por meio do Colégio de Aplicação - Escola de Educação Básica (EEBAS), do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (CAVN) e do Centro Profissional e Tecnológico - Escola Técnica de Saúde, tendo o apoio da Superintendência de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (SEBTT). As ações das unidades atendem os objetivos estratégicos **PI.GAc.01** - fortalecer o desempenho acadêmico e **PI.GAc.04** - consolidar e ampliar as ações de internacionalização, responsáveis por três indicadores, descritos na página seguinte. Ressalta-se que a base de cálculo utilizada para o ensino básico, técnico e tecnológico, nos indicadores do PDI, não corresponde a mesma métrica utilizada pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a qual possui plataforma específica para acompanhamento dos indicadores EBTT. (UFPB, 2024, p. 32-34). Detalhes das ações desenvolvidas pelas escolas e a SEBTT, estão disponíveis nos seguintes links: <https://www.ufpb.br/sebtt;>

<https://www.cavn.ufpb.br/cavn/contents/paginas/institucional/relatorio-setorial>;
<https://www.ets.ufpb.br/index.php/relsetorial>; <https://www.ce.ufpb.br/eebas>.

Informa a UFPB (2024), que, em relação à participação dos alunos de graduação em atividades de pesquisa, a meta projetada para 2023, não foi atingida, entretanto, no período, verificou-se um aumento no número de discentes envolvidos em projetos de pesquisa, sendo que no Gráfico 14, contém informações acerca do número de citações e publicações, no período de 2017 a 2023.

Gráfico 14 – Citações e publicações da UFPB, no período de 2017 a 2023.



Fonte: UFPB (2024, p. 36)

Considerando-se o período compreendido no PDI (2019-2023), percebeu-se que as publicações da UFPB tem atingido um bom alcance internacional, corroborado pelo maior número de citações no ano de 2023. O Relatório de Gestão Institucional, ora em discussão, ressalta que as atividades de extensão, seguem em franca evolução, conforme demonstram os dados contidos na Tabela 7.

Tabela 7 – Síntese das atividades de Extensão, no período 2022-2023.

ATIVIDADES DA EXTENSÃO, EM 2022-2023		
RESULTADOS DA EXTENSÃO	2022	2023
Trabalhos no Enex	1.148	1.003*
Participantes do Enex	4.292	3.949
Ouvintes do Enex	1.429	1.479
Cursos de extensão	162	179
Números de projetos	904	1.813
Eventos da extensão	97	131
Número de parcerias	21	40
Colaboradores externos	2.180	2.134
Discentes envolvidos	4.026	5.861
Docentes envolvidos	1.667	2.157
Técnicos-administrativos envolvidos	493	654

Fonte: UFPB (2024, p. 37)

Constatou-se um aumento expressivo no número de projetos, na participação em eventos, em relação às parcerias celebradas, número de discentes, docentes e técnico-administrativos envolvidos nas atividades de extensão, na UFPB. Vejamos os números relativos ao número de discentes assistidos, por tipo de auxílio, referente ao período de 2022 a 2023, na Tabela 8.

Tabela 8 – Número de discentes assistidos, por tipo de auxílio, referente ao período de 2022 a 2023

ASSISTÊNCIA	2022	2023
Auxílio alimentação	4638	4683
Nº de refeições/dia nos RUs	2517	4537
Auxílio moradia	3598*	2774
Residência universitária	1003	784
Auxílio transporte	1274	1479
Auxílio creche	71	128
Auxílio emergencial temporário	87	30

* Inclui os 1.003 alunos contemplados pela residência universitária.

FONTE: PRAPE

Fonte: UFPB (2024, p. 42)

O número de discentes assistidos, manteve-se o mesmo, nos anos de 2022 e 2023, em contrapartida ao aumento no número de refeições diárias, explicando, a UFPB (2024, p. 42), que ocorreu uma diminuição no número de discentes assistidos pelo auxílio moraria em 2023, atribuindo a causa à inclusão de alunos residentes universitários terem sido incluídos como beneficiários do auxílio moradia, obedecendo-se ao critério da área Auxílio Moradia, do PNAES, ressaltando, a UFPB (2024) que todos os indicadores para o ano de 2023 foram atingidos e superados.

Em relação ao Indicador "Inclusão e Acessibilidade", a UFPB dispõe de serviços padrões de acessibilidade, tais como elevadores acessíveis, rampas de acesso, rotas acessíveis e sinalização, tratando-se de normativa legal obrigatória, que independe das escolhas desse público, em particular. No que se refere ao atendimento de acompanhamento direcionado e ocupacional, de caráter personalizado, a UFPB (2024) esclarece que deve ser legalmente oferecido, ficando a critério da população específica, fazer, ou não, uso de tais serviços, de forma que o atendimento prestado pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade, ocorre por demanda espontânea, consequentemente, nem todos os discentes com deficiência ou necessidades educacionais especiais (NEE), irão procurar ou demandar atendimento.

A procura pelo Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência, tem aumentado, principalmente pelo engajamento dos estudantes, não portadores de deficiência, como aluno apoiador; a conscientização, neste caso, provocou o engajamento de cerca de 269 alunos, como alunos apoiadores, superando a meta prevista. Maiores informações sobre as ações do Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB, estão disponíveis no link https://www.ufpb.br/cia/contents/documentos/cia-em-numeros-2023_compressed.pdf/view. Segue, na Tabela 9, dados relativos ao número de bolsas e acordos e/ou convênios, com outras instituições, referentes ao indicador "Internacionalização."

Tabela 9 – Bolsas e acordos/convênios celebrados com instituições estrangeiras, no período de 2022 a 2023

INDICADORES DO OBJETIVO ESTRATÉGICO PI.GAC.04	VALORES ALCANÇADOS		VALORES PROJETADOS
	2022	2023	2023
PI.GAC.04.I4. Número de bolsas de mobilidade para a graduação.	30	32	25
PI.GAC.04.I6. Número de acordos/convênios com instituições estrangeiras.	25	31	+30

FONTE: ACI

Fonte: UFPB (2024, p. 44).

Segundo o Relatório ora em análise, em relação a concessão de bolsas de mobilidade – financiadas, em sua maioria, por fontes externas ao orçamento da UFPB – destaca-se o Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES)⁷⁰ do MEC, que contemplou 10 alunos de graduação do Programa de Estudante Convênio – Graduação (PEC-G)⁷¹, sendo que um aluno do PEC-G/UFPB foi contemplado com a "Bolsa Mérito do Ministério das Relações Exteriores". Foram contemplados 17 alunos de graduação, com bolsas oferecidas pelas Universidades estrangeiras de Orebo-Suecia (4 bolsas de *outgoing*)⁷², Lyon-Franca (3 bolsas de *incoming*)⁷³ e Vechta-Alemanha (4 bolsas de *incoming* e 6 de *outgoing*). (UFPB), 2024, p. 43).

No que diz respeito à celebração de acordos e convênios com instituições estrangeiras, a UFPB (2024, p. 44), informou que a meta estratégica de firmar 30 novos convênios foi superada, pois foram celebrados 31 novos convênios, em 2023, sendo 6 novos acordos de cotutela (contemplando 4 países europeus e um da América do Sul, nas áreas de Ciências Jurídicas, Engenharia Civil e Ambiental, Arquitetura e Urbanismo, Ciências e Tecnologia de Alimentos e Educação) e 25 novos acordos de cooperação acadêmica, sendo 20, com países europeus, 3 com países americanos, 1 com país asiático e 1 com país africano.

Quando se trata do indicador "Biblioteca Central", segue, na Tabela 10, as projeções definidas no PDI UFPB/2019-2023, e os valores alcançados.

⁷⁰ O PROMISAES tem o objetivo de incentivar a cooperação técnico-científica e cultural, entre o Brasil e os países com os quais mantém acordos – especialmente, os africanos. Nota da Autora.

⁷¹ Informações adicionais poderão ser obtidas através dos links portal.mec.gov.br/pec-g e PEC-G - MRE. Nota da Autora.

⁷² Alunos da UFPB. Nota da Autora.

⁷³ Estudantes Estrangeiros. Nota da Autora.

Tabela 10 – Biblioteca Central: projeções constantes no PDI/UFPB 2019-2023 e valores alcançados, no ano de 2023.

INFORMAÇÕES	VALORES ALCANÇADOS		VALORES PROJETADOS
	2022	2023	2023
Títulos adquiridos	119	-	3.084
Exemplares adquiridos	485	-	16.570
Recursos executados na aquisição dos títulos e exemplares impressos	R\$ 55.508,78	-	R\$ 1.778.433,24
Trabalhos de pós-graduação (dissertações e teses) no RI da UFPB, Campus I	12.233	12.857	13.860

Fonte: BIBLIOTECA CENTRAL

Fonte: UFPB (2024, p. 45)

A impossibilidade do alcance da meta de aquisição dos títulos e exemplares se deu em decorrência da ausência de repasse de recursos orçamentários e financeiros para esse fim. Quanto aos trabalhos de pós-graduação (dissertações e teses) no Repositório Institucional da UFPB, Campus I, foi atingido 93% do quantitativo esperado, sendo oportuno registrar o tempo dispendido para consertos de equipamentos obsoletos, atrasando o povoamento, ocasião em que pessoas da equipe, atingidas pela ausência de equipamento, se deslocavam para executar outras atividades na Unidade. (UFPB, 2024, p. 46). Por sua vez, o número de publicações da Editora Universitária da UFPB, em 2023, ficou abaixo do projetado. Para maiores informações sobre as atividades da EDU/UFPB, realizadas no ano de 2023, acessar o *link* <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press/pages/relatorios.html>.

Em se tratando da relação da UFPB com a sociedade, é intermediada por dois setores, a saber: O Instituto UFPB de Desenvolvimento da Paraíba (IDEP) e a Agência UFPB de Inovação (INOVA). Até 2022, o IDEP atuou nos municípios de Mari, Coxixola, Areia e Bananeiras, informa a UFPB (2024, p. 47), sendo que a partir de 2023, começou a atuar na cidade do Conde-PB, visando impulsionar a cultura do inhome, através do fortalecimento das relações com os produtores locais, através de melhoria das práticas e análises de viabilidade, direcionadas à produção de diferentes espécies. Esta ação, aumentou para 5, o número de municípios paraibanos beneficiados com ações do IDEP, e, conseqüentemente, a meta estratégica do PDI, neste indicador, foi atingida. Por seu turno, a INOVA tem por objetivo planejar,

coordenar e controlar as atividades de inovação tecnológica da UFPB, a exemplo de incubação de empresas de base tecnológica, propriedade intelectual, transferência e licenciamento de tecnologias mantidas pela UFPB, sendo responsável pelos seguintes indicadores, constantes na Tabela 11.

Tabela 11 – Integração com a sociedade: INOVA – valores projetados e valores alcançados

INDICADORES DO OBJETIVO ESTRATÉGICO PI.GAC.03	VALORES ALCANÇADOS		VALORES PROJETADOS
	2022	2023	2023
PI.GAC.03.I4. Número de Depósitos de Pedidos de Patentes Nacionais.	45	24	94
PI.GAC.03.I5. Número de acordos de parcerias envolvendo projetos de inovação tecnológica.	14	24	24
PI.GAC.03.I6. Número de empresas com base tecnológica incubadas.	4	10	5

Fonte: UFPB (2024, p. 47)

Constatou-se que no ano de 2023, o depósito de pedidos de patentes nacionais ficou abaixo da meta definida, ressaltando, a UFPB (2024), que, no tocante ao número de acordos e parcerias, envolvendo projetos de inovação tecnológica, a INOVA atendeu a meta para 2023, através da celebração dos seguintes acordos/convênios: Convenio UFPB/Powermig, o ACT UFPB/Hospital Albert Einstein e Convenio UFPB/Senai-PE para Certificação de Hidrogênio de Baixo Carbono.

Quanto ao número de empresas incubadas, a meta foi superada em função das ações das diretorias de Incubação de Empresas de Base Tecnológica e de Transferência e Licenciamento Tecnológico, tais como: a criação do Programa InovaLab, do Programa de Educação Tutorial em Inovação (PETI) e do Projeto Inovação e Educação Empreendedora (I2E), bem como através da adesão ao Pacto da Inovação - UFPB/SEBRAE-PB/Farol Digital com participação ativa em diversas ações, a exemplo do *HackaPower*, *Expotec* e *InovaInovativa - Lab de Inovação Aberta Paraíba*.(UFPB, 2024, p. 47).

A UFPB (2024), informou ainda que a INOVA/UFPB, atualizou os portfólios das propriedades intelectuais da Instituição, com a criação da Vitrine Tecnológica da INOVA/UFPB, com ênfase em design, publicidade e propaganda, aguardando

disponibilidade da Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), para o lançamento oficial da plataforma. Maiores informações sobre a INOVA/UFPB estão disponibilizadas no [link](https://www.ufpb.br/inova/contents/menu/institucional/relatorios) <https://www.ufpb.br/inova/contents/menu/institucional/relatorios>.

Quanto ao indicador "Gestão de Pessoas", no que se refere à conformidade, a PROGEP/UFPB segue diversas normativas legais, a saber: legislação ordinária federal, observando também os atos normativos de menor hierarquia, expedidos pelo Ministério da Gestão e Inovação (notas técnicas, orientações normativas, portarias etc.), ressalta a UFPB (2024, p. 48), sendo que a Tabela 12, contém dados relacionados à força de trabalho institucional.

Tabela 12 – Composição da Força de Trabalho da UFPB, por faixa etária, em 2023

FAIXA ETÁRIA	2022	2023
Até 30 anos	222	212
De 31 a 40 anos	1.703	1.624
De 41 a 50 anos	1.802	1.924
De 51 a 60 anos	1.329	1.279
Acima de 60 anos	957	954
Total	6.013	5.993

FONTE: SISTEMA DW - SIAPE

Fonte: UFPB (2024, p. 48).

A UFPB conta com 5.993 servidores ativos, 4.550 servidores inativos (aposentados) e 1.686 pensionistas. Dos servidores ativos, tem-se que 43,92% são docentes efetivos (2.632), 2,50% são docentes substitutos e visitantes (150) e 53,58% são técnico-administrativos (3.211). Em termos de faixa etária, 3,54% dos servidores têm até 30 anos; 27,1% têm entre 31 e 40 anos; 32,1% têm entre 41 e 50 anos; 21,34% têm entre 51 e 60 anos e 15,92% dos servidores tem mais de 60 anos. Com isso, percebe-se que os servidores da UFPB se concentram na faixa etária entre 31 e 60 anos, correspondendo a mais de 80% da força de trabalho, sendo a maioria composta por servidores de 41 a 50 anos. (UFPB, 2024, p. 48). Vejamos, na Tabela 13, os dados referentes à titulação dessa força de trabalho.

Tabela 13 – Distribuição dos servidores da UFPB, por titulação, em 2023

TITULAÇÃO	DOCENTES		TÉCNICOS-ADMINISTRATIVOS	
	SERVIDORES	%	SERVIDORES	%
Doutorado	2.339	84,08%	244	7,6%
Mestrado	360	12,94%	778	24,23%
Especialização	44	1,58%	872	27,16%
Graduação	39	1,4%	782	24,35%
Outra - não possui nível superior	-	-	535	16,66%
Total	2.782	100%	3.211	100%

FONTE: SISTEMA DW - SIAPE

Fonte: UFPB (2024, p. 49).

Observou-se, no segmento docente, que mais de 84% possuem doutorado, 12,94% têm mestrado e apenas 2,98% têm o título de especialização ou graduação. Entre os técnico-administrativos, 24,35% dos servidores são graduados; 27,16% são especialistas; 31,83% possuem pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e apenas 16,66% não possui curso superior, de forma que 75% da força de trabalho, dos técnico-administrativos, possui graduação, especialização ou mestrado, constatando-se que a UFPB possui força de trabalho qualificada (UFPB, 2024, p. 49), sendo que a Tabela 14, apresenta o detalhamento da despesa com pessoal da UFPB.

Tabela 14 – Detalhamento da despesa com pessoal da UFPB, no período de 2019 a 2023

ANO	DESPESA COM SERVIDORES ATIVOS*	DESPESA COM SERVIDORES INATIVOS*	DESPESA COM PENSIONISTAS*	TOTAL DAS DESPESAS COM SERVIDORES*
2019	888.814.640,13	618.506.832,01	114.005.670,63	1.621.327.142,77
2020	906.737.978,77	650.936.679,70	120.651.651,03	1.678.326.309,50
2021	916.554.156,72	668.069.047,00	128.816.080,23	1.713.439.283,95
2022	907.222.229,02	687.432.560,59	140.324.314,11	1.734.979.103,72
2023	1.016.940.476,10	669.173.882,86	149.021.064,17	1.835.135.423,13

FONTE: SISTEMA DW - SIAPE

Fonte: UFPB (2024, p. 50).

Em relação às Despesas com Pessoal, no período de 2019 a 2022, percebeu-se um crescimento gradual, nos custos, sendo que, posteriormente, tais gastos sofreram diminuição, voltando a subir no ano de 2023, cerca de 5,77% do total anual, ressaltando, a UFPB, que provavelmente, tal aumento foi devido ao "reajuste dos vencimentos dos servidores públicos, concedido via Medida Provisória nº 1.770/2023, ratificado pela Lei nº 14.673, de 14 de setembro de 2023." (UFPB, 2024, p. 50).

No que se refere à Gestão de Pessoas, foram constatados dados relativos à estratégia de recrutamento e alocação de servidores (UFPB, 2024, p. 49), à capacitação, qualificação e carreira, apresentando, na Tabela 15, os valores projetados e alcançados, no que diz respeito aos objetivos de qualificar e capacitar, no período de 2022 a 2023, os servidores da UFPB, em áreas estratégicas.

Tabela 15 – Valores projetados e alcançados, em relação aos objetivos de qualificar e capacitar os servidores da UFPB, em áreas estratégicas, no período de 2022 a 2023

INDICADORES DO OBJETIVO ESTRATÉGICO PINF.P.01	VALORES ALCANÇADOS		VALORES PROJETADOS
	2022	2023	2023
Pinf.P.01.I1. Taxa de Servidores Capacitados (TSC).	19,73%	27%	44%
Pinf.P.01.I2. Número de Certificações em cursos de Capacitação.	1.767	1.526	5.200
Pinf.P.01.I3. Taxa de Docentes Efetivos com Doutorado (TDED).	87%	90,15%	85%
Pinf.P.01.I4. Taxa de TAEs com Especialização, Mestrado e Doutorado.	50,94%	59%	45%

FONTE: PROGEP

Fonte: UFPB (2024, p. 52).

Os dois primeiros indicadores, referem-se à capacitação dos servidores, sendo o primeiro a taxa de servidores capacitados e o segundo o número de certificações concedidas no ano de 2023. Destaca-se que, embora o setor de Desenvolvimento de Pessoas tenha planejado e oferecido, um quantitativo de cursos, de acordo com as necessidades demandadas pelos setores, não obteve sucesso na realização de grande parte daquilo que fora planejado, não atingindo a taxa projetada. Em relação aos indicadores relacionados a qualificação dos servidores, observa-se a superação da meta tanto nos docentes quanto dos técnico-administrativos. O primeiro grupo já havia superado a meta no ano de 2022, porém atingiu um percentual de 90,15% do

corpo docente com doutorado no ano de 2023. Por sua vez, os TAEs⁷⁴, atingiram um percentual de 59% do seu quadro com especialização, mestrado e doutorado, o resultado mostra que os técnicos administrativos da UFPB buscam uma aprendizagem formal estruturada e orientada para carreira e currículo, com base em funções ou níveis da organização. Em relação aos principais resultados obtidos, podemos destacar a melhoria na atuação profissional do servidor, o aumento da qualidade na entrega dos serviços prestados à comunidade e o alcance das metas institucionais. (UFPB, 2024, p. 52).

Quanto ao Indicador "Gestão, Licitações e Contratos", é de responsabilidade das UASGs, que são: a PRA (153065), SOF (153066), CCA (153073) e o CCHSA (153074), informando, a UFPB (2024), que foi observada a conformidade legal específica, de forma que segue na Tabela 16, os processos licitatórios realizados no ano de 2023.

Tabela 16 – Processos licitatórios realizados na UFPB, por UASG, em 2023

MODALIDADE	PRA	SOF	CCA	CCHSA	TOTAL
Pregão eletrônico	54	08	06	11	79
Dispensa	13	01	02	1	17
Inexigibilidade	355	13	01	1	370
Importação por dispensa	-	-	-	-	-
Importação por inexigibilidade	35	-	-	-	35
Leilão	-	-	-	-	-
RDC*	-	04	-	-	04
Adesão	3	01	-	9	13
Participação IRP**	-	11	15	-	16
Total	460	38	24	22	544

* Regime Diferenciado de Contratações - RDC

FONTE: UASGS DA UFPB

** Intenção de Registro de Preços - IRP

Fonte: UFPB (2024, p. 55).

⁷⁴ TAEs – Técnico-Administrativos em Educação. Nota da Autora.

No tocante a dispensa de licitação, foram empenhados R\$ 221.928,59. Das 13 dispensas homologadas no exercício de 2023, 07 foram referentes à aquisição de Material de Consumo e Permanente e 06 referentes à contratação de Outros Serviços Pessoa Jurídica e Serviços de Tecnologia da Informação e Comunicação. Dessas dispensas, 05 foram realizadas por meio de cotação eletrônica. Foram executadas 02 dispensas (13/2023 e 14/2023) a partir de preços obtidos diretamente com produtores da agricultura familiar para aquisição de gêneros alimentícios. (UFPB, 2024, p. 55). Outrossim, segue na Tabela 17, os valores licitados na UFPB, por UASG, em 2023.

Tabela 17 – Valores licitados na UFPB, por UASG, em 2023

MODALIDADE	PRA	SOF	CCA	CCHSA	TOTAL
Pregão eletrônico	49.088.071,21	8.088.839,85	2.369.381,87	2.337.095,57	61.883.388,50
Dispensa	236.168,66	28.390,00	13.201,4	8.400,00	286.160,06
Inexigibilidade	1.256.462,14	8.004.264,19	9.200,00	4.600,00	9.274.526,33
Importação por dispensa	-	-	-	-	0,00
Importação por inexigibilidade	232.067,51	-	-	-	232.067,51
Leilão	-	-	-	-	0,00
RDC	-	5.594.595,75	-	-	5.594.595,75
Adesão	57.148,00	9.491,01	-	1.554.983,65	1.621.622,66
Participação IRP	-	56.686,66	1.084.794,5	-	1.141.481,16
Total	50.869.917,52	21.782.267,46	3.476.577,77	3.905.079,22	80.033.841,97

FONTE: UASGS DA UFPB

Fonte: UFPB (2024, p. 56).

Dos valores homologados e empenhados como dispensa de licitação, não consta no quadro acima a contratação de prestação de serviços de apoio para a execução do Projeto “O fortalecimento do Programa Dinheiro Direto na Escola na Região Nordeste como estratégia para a gestão democrática e para a qualidade da educação - Fase II” , que entre si celebram a UFPB e a FUNETEC, com recursos oriundos do Termo de Execução Descentralizada no 11.838/2023, executada nos moldes do XIII do art. 24 da Lei no 8.666/93, cujo valor empenhado foi de R\$ 1.469.821,10. Não consta, também, a contratação da empresa MEIO DIA REFEIÇÕES INDUSTRIAIS EIRELI, especializada na prestação de serviços de

preparo e distribuição de refeições. A contratação com valor homologado de R\$ 2.096.840,00 se deu em caráter emergencial, sendo empenhado do total o montante de R\$ 2.059.399,11. Em relação a inexigibilidade, em 2023 foi empenhado o montante de R\$ 1.256.462,14. Todas as 355 contratações realizadas foram de serviços. 05 Outros Serv. PJ e Serv. de TIC - para manutenção de equipamentos e capacitação de servidores; os demais (350) contratos estão relacionados ao pagamento de taxa de inscrição em eventos e publicação em periódicos. No que diz respeito a importação por inexigibilidade, os 35 processos efetuados totalizaram R\$ 232.067,51. Sendo R\$ 15.374,73 referentes a Serviços de Seleção e Treinamento (direcionados ao pagamento de taxas de inscrição em eventos internacionais) e R\$ 216.692,78 referentes a Serviços de Apoio ao Ensino (direcionados ao custeio de publicações em instituições estrangeiras). As 03 adesões para aquisição de material, no total de R\$ 57.148,00, foram referentes a Equipamentos para áudio, vídeo e foto; Material de TIC; e Equipamento médico odontológico. Para maiores informações, consultar o *link* <https://pra.ufpb.br/pra/contents/menu/transparencia/execucao-orcamentaria-1>. (UFPB, 2024, p. 56).

No que se refere à Infraestrutura e Gestão Patrimonial, a UFPB (2024, p. 67-69), estabeleceu os seguintes indicadores direcionados à modernização e adequação da infraestrutura institucional, com respectivos objetivos: **PINF.IF.01.** – modernizar e adequar a infraestrutura física; **PINF.IF.02.** – assegurar as aquisições e os serviços gerais e de manutenção necessários ao funcionamento da instituição. Em relação à cessão de uso onerosa, de espaços pertencentes à UFPB, e disponíveis para ocupação de terceiros, cedidos através de Autorizações ou Pregões Eletrônicos, encontram-se detalhadas na Tabela 18.

Tabela 18 – Espaços físicos, pertencentes à UFPB, cedidos à terceiros, através de Cessão de Uso e Autorizações de Uso, no ano de 2023

CESSÃO DE USO	
ITENS	ESPAÇOS
Lanchonete/Restaurante	11
Reprografia	5
Papelaria	1
Bancos	2
Correios	1
Instituição sem fim lucrativo	1
Sindicato	1
Antena de Telefonia	1
FONTE: SOF	

AUTORIZAÇÃO DE USO	
ITENS	ESPAÇOS
Ocupação provisória	11
FONTE: SOF	

COBRANÇA DE DÉBITO POR OCUPAÇÃO IRREGULAR	
ITENS	ESPAÇOS
PAM – Jaguaribe - Estado	1
FONTE: SOF	

Fonte; UFPB (2024, p. 70).

Em relação à Investimentos de Capital, segue na Tabela 19, detalhamento referente ao exercício de 2023.

Tabela 19 – Itens de Investimento de Capital, em 2023

ITENS	NATUREZA DA DESPESA	%
Material de consumo	449030	0,004%
Outros Serviços de Terceiros - Pessoa Jurídica	449039	0,017%
Serviços de TIC - PJ	449040	0,006%
Obras e Instalações	449051	73,775%
Equipamentos e Material Permanente	449052	26,197%

Fonte: TESOURO GERENCIAL

Fonte: UFPB (2024, p. 71).

Em 2023, a dotação orçamentária de capital da UFPB foi de R\$ 32.056.578,00. Desse total, foram empenhados 99,99%. O item de capital Obras e Instalações representou 73,78% dos recursos empenhados e Equipamentos e Material permanente 26,20%. (UFPB, 2024, p. 71), detalhando, na Tabela 20, os Itens de Capital, por Natureza da Despesa Detalhada, no exercício de 2023.

Tabela 20 – Itens de Capital, por Natureza da Despesa Detalhada, no exercício de 2023

ITENS	%
Obras em andamento	73,78%
Máquinas, utensílios e equipamentos diversos	6,72%
Computadores	5,74%
Material de TIC (permanente)	2,93%
Mobiliário em geral	2,24%
Equipamentos para Áudio, Vídeo e Foto	2,21%
Aparelhos e utensílios domésticos	1,70%
Outros	4,67%

Fonte: TESOURO GERENCIAL

Fonte: UFPB (2024, p. 72).

As contratações de serviços que demandam mão de obra exclusiva (terceirizados) justificam-se pela necessidade de manutenção das diversas áreas da Instituição, tais como: limpeza, recepção, portaria, apoio administrativo, vigilância, manutenção predial e intérpretes de libras. Tais serviços são atividades meio e essenciais para a execução das atividades fim da Universidade. As contratações relativas a treinamentos e capacitações, por sua vez, justificam-se em razão das alterações recentes na legislação que trata de contratações (em especial, a Lei no 14.133/2021), bem como a necessidade permanente de capacitação dos servidores de diversas áreas. No que diz respeito as contratações de obras, os procedimentos visam concluir instalações que foram iniciadas e não finalizadas em gestões passadas. Obras novas, tais como linha de transmissão para estação 69 kv, são correlatas as necessidades estruturais já existentes na instituição.

Segue, na Tabela 21, o quantitativo e valor, dos imóveis de propriedade da UFPB, no exercício de 2022.

Tabela 21 – Quantidade e valor, dos Imóveis de propriedade da UFPB, exercício de 2022

MUNICÍPIO	IMÓVEIS***	VALOR*
Areia	1	2.750.000,00
Bananeiras	3	23.357.574,03
João Pessoa	12	241.973.820,31
Santa Rita	1	79.280,89
São João do Cariri	1	753.384,67
TOTAL	18	268.914.059,90

* Em Reais (R\$) FONTE: PRA
 ** O valor considera a soma do valor do terreno mais as benfeitorias.
 *** Pertencem à UFPB, mas ainda não têm registro no Spiunet devido ao fato dos processos não terem sido encaminhados à Divisão de Patrimônio (o campus de Mamanguape e Rio Tinto, o Teatro Lima Penante e o Núcleo de Artes Contemporânea - NAC).

Fonte: UFPB (2024, p. 72).

Dando continuidade, a UFPB (2024, p. 73), elencou os principais desafios e ações futuras, em relação à gestão patrimonial da instituição: i) inclusão de profissional fixo de motorista, com habilitação para veículos de passeio, utilitários e caminhões, na Divisão de Patrimônio; ii) padronização do inventário de bens, para toda a UFPB; iii) adoção da depreciação, amortização e exaustão patrimonial; iv) consolidação das demonstrações contábeis; v) fortalecimento do setor de marcenaria/carpintaria com vistas a funcionar como um setor de criação e recuperação do mobiliário institucional; vi) elaboração de oficinas e eventos de conscientização sobre a importância de preservação do patrimônio público da instituição; vii) criação de uma política institucional de gestão patrimonial; viii) implantação do SIADS⁷⁵; ix) oferta de cursos e treinamentos para atualização técnica em normas e sistemas, dos servidores envolvidos nos processos de gestão patrimonial; x) necessidade de depósito adequado para guarda dos bens permanentes; xi) necessidade de atualização das Unidades Administrativas do CCHSA/CAVN, no SIPAC.

No tocante à Gestão de Tecnologia da Informação, a Tabela 22 contém informações acerca dos recursos aplicados em TI, no exercício de 2023.

Tabela 22 - Recursos aplicados em TIC, em 2023

⁷⁵ Sistema Integrado de Administração de Serviços –O sistema permite o controle permanente de depreciação dos bens, viabiliza a realização de inventário eletrônico em plataforma mobile e amplia a automação do registro contábil, ao possibilitar que o ato e fato das ações administrativas sejam registrados no Siafi (Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal), em tempo real por meio do Siads, que está aderente a Lei nº 4.320/64 que estabelece as normas de controle de orçamentos e balanços, ao Decreto nº 99.658/90 que regulamenta a movimentação e desfazimento de materiais, a IN nº 205/88 que trata de gestão de materiais e ao Manual de Contabilidade Aplicada ao Setor Público (MCASP). Além dessas legislações, o sistema é continuamente atualizado para estar em consonância com as definições governamentais sobre gestão de materiais. O Siads está disponível para uso pelas instituições públicas mediante contratação específica. Para saber mais sobre a solução, forma de contratação e uso, acesse o Tutorial SIADS. Fonte: <http://intra.serpro.gov.br/linhas-negocio/catalogo-de-solucoes/solucoes/principais-solucoes/siads-sistema-integrado-de-administracao-de-servicos>. Acesso em: 26 jul. 2024.

ITEM	VALOR*
Firewall (hardware + serviços)	1.043.192,00
Equipamentos DL360 GEN9 / HPE 3PAR 8200	169.992,00
Ativos de Rede	1.025.082,00
Desktops	1.107.332,00
Licença Adobe Creative Cloud*	1.690,00
TOTAL	3.347.288,00

Fonte: UFPB (2024, p. 74)

A UFPB (2024), ressalta que adquiriu a Licença Adobe Creative Cloud, através do processo 23074.102592/2023-09, no valor de R\$ 1.690,00 (Nota de Empenho nº 4009), destacando que outras unidades podem ter adquirido a mesma licença, além de que, outros equipamentos e licenças de *software* podem ter sido adquiridos, por outras unidades, o que, se tiver sido o caso, o valor desses itens poderá ser maior. (UFPB, 2024, p. 74). Quando se trata de Governança Digital, a STI é parte integrante das ações que envolvem o tema, no âmbito da UFPB, sendo que o modelo adotado, encontra-se detalhado na Tabela 23.

Tabela 23 – Base do Modelo de Governança de TIC da UFPB

DOCUMENTO	MATÉRIA
PMBOK® (Project Management Body of Knowledge)	Guia que recomenda boas práticas no gerenciamento de projetos.
Guia de PDTIC do SISP – v.2.1	Guia que tem como objetivo auxiliar a elaboração do Plano Diretor de Tecnologia da Informação e Comunicação nos órgãos da Administração Pública Federal (APF).
Guia de Governança de TIC do SISP – ver 2.0	Guia de apoio aos órgãos do SISP no desenvolvimento e aperfeiçoamento da Governança de TIC.
COBIT® - ISACA (Information Systems Audit and Control Association)	Recomenda processos e controles para Auditoria e Garantia, Gerenciamento de Risco, Segurança da Informação, Regulamentação e Conformidade, Governança de TI e Operações de TI.
ITIL® (Information Technology Infrastructure Library)	Estabelece processos de gerenciamento para os serviços de TI baseados em boas práticas da indústria, internacionalmente reconhecidas.
ISO/IEC 27001	Especifica os requisitos para estabelecer, implementar e melhorar continuamente um sistema de gerenciamento da segurança da informação dentro do contexto da organização.
ISO/IEC 27002	Recomenda orientações como referência para a selecionar controles dentro do processo de implementação de um Sistema de Gerenciamento da Segurança da Informação (SGSI) baseado na ISO/IEC 27001 ou como um documento guia para as organizações implementarem controles de segurança da informação aceitos comumente.
ISO/IEC 38500	Provê princípios, definições e um modelo de governança a ser utilizado na avaliação, direção e monitoramento do uso da tecnologia da informação nas organizações.
TOGAF® (The Open Group Architecture Framework)	Fornece um padrão aberto para arquitetura empresarial.

FONTE: PDTI UFPB 2021-2024 E OUTROS

Fonte: UFPB (2024, p. 74).

O Plano Diretor de Tecnologia da Informação e Comunicação (PDTIC), alinhado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), direciona as atividades da área de TIC e engloba o arcabouço legal, incluindo Decretos, Leis, Instruções Normativas, Aórdãos, entre outros documentos pertinentes. Além disso, o PDTIC incorpora boas práticas de governança de TIC, diretrizes e premissas a serem seguidas em questões relacionadas à utilização da tecnologia da informação, na instituição, a saber: i) Política de Segurança da Informação (PSI), que contém princípios que norteiam a gestão da segurança da informação, os quais devem ser seguidos pela comunidade universitária, bem como por todos - pessoas físicas ou jurídicas - que estabeleçam tratativas com a UFPB; ii) Comitê de Governança Digital, órgão colegiado, do tipo estratégico, e de natureza deliberativa e permanente, vinculado diretamente à Reitoria, que tem por finalidade tratar de assuntos relativos à Governança Digital, em consonância com a Estratégia de Governança Digital (EGD) do Governo Federal.(UFPB, 2024, p. 74). Há informações sobre contratação mais relevantes de recursos de TI vigentes, no ano de 2023; principais iniciativas e projetos desenvolvidos pela STI; criação de 8 indicadores que contemplam 3 objetivos estratégicos na área de TI - **PINF.TI.01.** - ampliacao/adequacao da infraestrutura de ti; **PINF.TI.02.** - otimizacao dos sistemas integrados de gestao e **PINF.TI.03.** - prestacao dos servicos de ti, citando, a UFPB (2024, p. 78), como principais desafios, os seguintes:

- Projeto de Internacionalização de dados institucionais: Parceria com a Agência UFPB de Cooperação Internacional (ACI);
- Implementação, manutenção e disponibilidade de mecanismos de disseminação da informação institucional: para a Superintendencia de Tecnologia da Informacao (STI), Pró-reitoria de Gestao de Pessoas (PROGEP), e para a Pró-reitoria de Assistencia e Promoção ao Estudante (PRAPE);
- Melhoria do serviço de e-mail institucional;
- Atualização e reestruturação do Plano Individual Docente e seu respectivo Relatório Individual Docente no SIGAA;
- Finalização do merge⁷⁶ dos sistemas SIPAC e SIGRH;

⁷⁶ A função merge é um dos métodos mais comuns e úteis para combinar conjuntos de dados. Nota da Autora.

- Finalização do sistema de gerenciamento de processos seletivos;
- Implantação da segunda fase da creditação da extensão no SIGAA;
- Enfrentar com criatividade as restrições orçamentárias que dificultam as aquisições de ferramentas efetivas;
- Conscientizar a comunidade acadêmica para que adotem as boas práticas, mesmo quando em detrimento do seu conforto;
- Examinar a possibilidade de implantação de um ChatBot⁷⁷ de atendimento na Central de Atendimento ao Usuário (CAU) desta STI;
- Encaminhar licitação para suporte para o gerador;
- Encaminhar licitação para suporte para *nobreaks*;
- Encaminhar licitação para cabeamento estruturado.

No que concerne à Sustentabilidade Ambiental, a UFPB (2024, p. 78-81), informou que adotou critérios de sustentabilidade em contratações e aquisições, detalhando como os procedimentos estão ocorrendo. Elencou as ações orientadas para a redução do consumo dos recursos naturais; publicou dados referentes ao consumo e gastos com água e energia elétrica; e detalhou as ações voltadas à redução de resíduos poluentes.

Quanto à Gestão de Custos, no âmbito da UFPB, pode ser consultada no Portal de Custos do Governo Federal, através do *link* <https://www.gov.br/tesouronacional/pt-br/contabilidade-e-custos/custos>. Desta forma, pode-se visualizar o histórico, os valores, em certo período de tempo, e a tendência, sendo possível fazer comparações, com o intuito de aplicá-las ao planejamento. (UFPB, 2024, p. 82). Neste sentido, os itens de custo⁷⁸, são agrupados em três categorias:

- **Custos Controláveis (CC)** e **Custos Não Controláveis (CNC)** – itens de custo que podem ser controlados pelo gestor, levando em consideração a sua

⁷⁷ No nível mais básico, um chatbot é um programa de computador que simula e processa conversas humanas (escritas ou faladas), permitindo que as pessoas interajam com dispositivos digitais como se estivessem se comunicando com uma pessoa real. Os chatbots podem ser tão simples quanto programas rudimentares que respondem a uma consulta simples com uma resposta de linha única ou tão sofisticados quanto assistentes digitais que aprendem e evoluem para fornecer níveis crescentes de personalização à medida que coletam e processam informações. Fonte: <https://www.oracle.com/br/chatbots/what-is-a-chatbot/>. Acesso em: 26 jul. 2024.

⁷⁸ Classificação definida pelo Portal de Custos do Governo Federal - <https://www.tesourotransparente.gov.br/publicacoes/manual-do-portal-de-custos-do-governo-federal/2019/26>. Acesso em: 26 jul. 2024.

influência sobre o consumo dos recursos; o CNC representa os itens de custo consumidos , independentemente da influência do gestor;

- **Custos Atribuíveis à Pessoal (CAP)** – agregação do itens de custo, em que o consumo de recursos é influenciado pelos servidores da organização;
- **Custos de Funcionamento (CF)** – conjunto de itens de custo gerais necessários para que as organizações estejam minimamente aptas ao desenvolvimento de suas atividades.

Dito isto, o custo total referente ao exercício 2023, foi de R\$ 1.418.028.987,48, desses, temos R\$ 1.110.960.829,94 (78,35%) referentes a CC e R\$ 307.068.157,54 (21,65%) CNC. Os dados detalhados podem ser acessados pelo painel do Portal de Custos disponível no [link](https://www.tesourotransparente.gov.br/temas/contabilidade-e-custos/sistema-de-custos) <https://www.tesourotransparente.gov.br/temas/contabilidade-e-custos/sistema-de-custos>. Dos CC, **observa-se que a maior parte dos custos da instituição está na categoria de Custos Atribuíveis a Pessoal (CAP)**, neste grupo a força de trabalho influencia o consumo dos recursos. No ano de 2023 o total do CAP foi de R\$ 1.021.941.548,63. (UFPB, 2024, p. 82).

Em relação às informações financeiras, orçamentárias e contábeis, a UFPB (2024, p. 84-85), apresenta, de forma detalhada: i) a participação dos grupos de despesa no orçamento; ii) orçamento atualizado, por grupo de despesa (2022-2023); iii) total do orçamento, por grupo de despesa; iv) execução do orçamento das principais ações orçamentárias relativas ao exercício de 2023, sendo, objeto da Tabela 24.

Tabela 24 – Execução do Orçamento das Principais Ações Orçamentárias - 2023

AÇÃO	DOTAÇÃO INICIAL	DOTAÇÃO ATUALIZADA	VALOR EMPENHADO
20GK	9.723.540,00	15.767.865,00	15.766.419,06
20RK	59.924.200,00	68.095.046,00	68.058.869,76
20RL	6.090.336,00	6.521.670,00	6.520.996,65
2994	2.113.271,00	2.113.271,00	2.113.271,00
4002	36.366.752,00	33.882.811,00	33.881.488,00
4572	200.000,00	200.000,00	200.000,00
8282	14.117.230,00	15.890.652,00	15.890.403,50
15R3	9.458.751,00	27.487.129,00	27.485.635,36
* Valores em Reais (R\$) FONTE: CODEOR, A PARTIR DE INFORMAÇÕES DO TESOIRO GERENCIAL.			

Fonte: UFPB (2024, p. 85).

Detalhando a execução das principais ações orçamentárias, pode-se afirmar que a ação 20RL (Educacao Profissional e Tecnologica) foi ampliada, conforme proposta apresentada pelo Poder Executivo, e aprovada pelo Congresso Nacional. Neste novo cenário, o CAVN e o CPT-ETS reajustaram o planejamento, garantindo a manutencao das despesas previstas e demais ações institucionais relacionadas à pesquisa, extensão e ensino. (UFPB, 2024, p. 85). Em relação às demonstrações contábeis, a UFPB (2024, p. 86), informou os dispositivos legais adotados, sendo que na Tabela 25, segue o Resumo do Balanço Patrimonial da instituição, referentes aos exercícios de 2022 e 2023.

Tabela 25 – Resumo do Balanço Patrimonial da UFPB , no período de 2022 e 2023

ATIVO	2023	2022
Circulante	205.468.516,11	200.212.413,15
Não Circulante	730.682.196,98	703.627.292,90
TOTAL	936.150.713,09	903.839.706,05
PASSIVO	2023	2022
Circulante	315.031.485,03	287.452.933,51
Não Circulante	-	-
Patrimônio Líquido	621.119.228,06	616.386.772,54
TOTAL	936.150.713,09	903.839.706,05

* Valores em Reais (R\$)

Fonte: SIAFI (BALANÇO PATRIMONIAL)

Fonte: UFPB (2024, p. 87).

A gestão contábil da UFPB é de responsabilidade do setor da Coordenação de Contabilidade e Finanças (CCF), nesse sentido as Demonstrações Contábeis da instituição foram extraídas do SIAFI e compõem a prestação anual de contas da Universidade Federal da Paraíba. As Demonstrações Contábeis foram elaboradas em consonância com os dispositivos legais, quais sejam, de acordo com UFPB (2024, p.

86)⁷⁹, cujas informações completas podem ser acessadas através do *link* <https://pra.ufpb.br/pras/contents/formularios/balanco/relatorio-contabil-2023.pdf/view>.

- Constituição Federal de 1988 – Título VI, Cap. II, Seção II – Dos Orçamentos (arts. 165 a 169);
- Lei Complementar no 101, de 4 de maio de 2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal) – Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências;
- Lei no 4.320, de 17 de março de 1964 - Estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal;
- Decreto no 93.872, de 23 de dezembro de 1986- Dispõe sobre a unificação dos recursos de caixa do Tesouro Nacional, atualiza e consolida a legislação pertinente e dá outras providências;
- Manual de Contabilidade Aplicada ao Setor Público (MCASP);
- Manual do usuário SIAFI;
- NBCASP/NBC - T 16;
- Disposições do CFC em cumprimento aos Princípios de Contabilidade;
- Decreto Anual de Programação Orçamentaria e Financeira e demais orientações estabelecidas pela Secretaria do Tesouro Nacional (STN) e Setorial de Contabilidade do MEC (SPO).

Assim como as normas estabelecidas pelo TCU⁸⁰:

- Resolução TCU no 234, de 1º de setembro de 2010
- Acórdão 1043/2006 – Plenário;
- Instrução Normativa TCU no 63, de 1º de setembro de 2010;
- Decisão Normativa 178, de 23 de outubro de 2019;
- Decisão Normativa 180, de 11 de dezembro de 2019;
- Portaria-TCU no 378, de 5 de dezembro de 2019.

⁷⁹ Transcrito *ipsis litteris*, conforme consta em UFPB (2024, p. 86). Nota da Autora.

⁸⁰ Transcrito *ipsis litteris*, conforme consta em UFPB (2024, p. 86). Nota da Autora.

No tocante as informações orçamentárias, financeiras, patrimoniais e contábeis referentes ao exercício de 2023, essas se encontram nas Demonstrações Contábeis do Órgão 26240 – Universidade Federal Paraíba⁸¹, que são composta por:

- I. Balanço Orçamentário
- II. Balanço Financeiro
- III. Balanço Patrimonial
- IV. Demonstração das Variações Patrimoniais
- V. Demonstração das Mutações do Patrimônio Líquido
- VI. Demonstrações do Fluxo de Caixa

Vejamos, na Tabela 26, as Receitas Orçamentárias, no ano de 2023.

Tabela 26 – Receitas Orçamentárias da UFPB, no ano de 2023

RECEITAS ORÇAMENTÁRIAS	PREVISÃO INICIAL	PREVISÃO ATUALIZADA	RECEITAS REALIZADAS	SALDO
RECEITAS CORRENTES	10.530.076,00	10.530.076,00	6.432.877,40	- 4.097.198,60
» Receita Patrimonial	1.947.053,00	1.947.053,00	2.657.294,70	710.241,70
» Receita Agropecuária	160.190,00	160.190,00	14.235,00	- 145.955,00
» Receita Industrial	550.000,00	550.000,00	-	- 550.000,00
» Receita de Serviços	7.868.527,00	7.868.527,00	3.675.804,41	- 4.192.722,59
» Outras Receitas Correntes	4.306,00	4.306,00	85.543,29	81.237,29
RECEITAS DE CAPITAL	352.000,00	352.000,00	-	- 352.000,00
TOTAL	10.882.076,00	10.882.076,00	6.432.877,40	- 4.449.198,60

* Valores em Reais (R\$)

Fonte: SIAFI WEB

Fonte: UFPB (2024, p. 87)

O Balanço Orçamentário demonstra as receitas e as despesas previstas em confronto com as realizadas, detalhando as receitas por categoria econômica e origem, especificando a previsão inicial, a previsão atualizada para o exercício, a receita realizada e o saldo, que corresponde ao excesso ou déficit de arrecadação. Demonstra, também, as despesas por categoria econômica e grupo de natureza da

⁸¹ Transcrito *ipsis litteris*, conforme consta em UFPB (2024, p. 86). Nota da Autora.

despesa, discriminando a dotação inicial, a dotação atualizada para o exercício, as despesas empenhadas, as despesas liquidadas, as despesas pagas e o saldo da dotação. No Balanço Orçamentário da UFPB do exercício de 2023, podemos observar que o total das Receitas Realizadas foi de R\$ 6.432.877,40, sendo 61,09% das Receitas Previstas. (UFPB, 2024, p. 87). Na Tabela 27, constam as despesas orçamentárias relativas ao exercício de 2023.

Tabela 27 – Despesas Orçamentárias relativas ao exercício de 2023

DESPESAS ORÇAMENTÁRIAS	DOTAÇÃO INICIAL**	DOTAÇÃO ATUALIZADA**	DESPESAS EMPENHADAS***	DESPESAS LIQUIDADAS***	DESPESAS PAGAS***	SALDO DA DOTAÇÃO
DESPESAS CORRENTES	1.990.070.037,00	2.111.370.709,00	2.123.465.665,69	2.083.266.740,91	1.866.519.021,58	- 12.094.956,69
» Pessoal e Encargos Sociais	1.808.201.169,00	1.907.609.302,00	1.894.204.527,83	1.893.462.856,81	1.685.625.534,60	13.404.774,17
» Outras Despesas Correntes	181.868.868,00	203.761.407,00	229.261.137,86	189.803.884,10	180.893.486,98	- 25.499.730,86
DESPESAS DE CAPITAL	12.223.444,00	32.056.578,00	36.085.801,79	5.649.441,08	5.611.938,29	- 4.029.223,79
» Investimentos	12.223.444,00	32.056.578,00	36.085.801,79	5.649.441,08	5.611.938,29	- 4.029.223,79
TOTAL	2.002.293.481,00	2.143.427.287,00	2.159.551.467,48	2.088.916.181,99	1.872.130.959,87	- 16.124.180,48

* Valores em Reais (R\$)
 ** Nesta tabela, a dotação inicial e a atualizada considera o orçamento da UFPB e HULW, por sua vez, o quadro de orçamento, do tópico orçamento, considera apenas a UFPB.
 *** UFPB + HULW + Destaque

FONTE: SIAFI WEB

Fonte: UFPB (2024, p. 88).

Na composição do total da Despesa Orçamentária Empenhada (R\$ 2.159.551.467,48), as Despesas Correntes representaram 98,33%, enquanto as Despesas de Capital foram 1,67% das Despesas Correntes Empenhadas (R\$ 2.123.465.665,69), as Despesas com Pessoal e Encargos Sociais representaram 89,20%, enquanto as Demais Despesas de Custeio representaram 10,80% desse montante. (UFPB, 2024, p. 88), sendo que na Tabela 28, constam os Restos a Pagar não Processados, por ano de inscrição.

Tabela 28 – Restos a Pagar não Processados, por ano de inscrição

GRUPO DESPESA	ANO	RESTOS A PAGAR NÃO PROCESSADOS INSCRITOS	RESTOS A PAGAR NÃO PROCESSADOS REINSCRITOS	RESTOS A PAGAR NÃO PROCESSADOS CANCELADOS	RESTOS A PAGAR NÃO PROCESSADOS PAGOS	RESTOS A PAGAR NÃO PROCESSADOS A PAGAR
4 - INVESTIMENTOS	2016	-	9.668,41	-	-	9.668,41
	2018	-	12.894,92	-	-	12.894,92
	2019	-	203.954,08	-	-	203.954,08
	2020	-	1.667.334,12	-	6.752,19	1.660.581,93
	2021	-	4.691.751,95	63.438,00	497.628,01	4.130.685,94
	2022	11.912.950,25	-	289.652,54	4.123.503,53	7.499.794,18
3 - OUTRAS DESPESAS CORRENTES	2018	-	1.058.842,05	-	467.996,41	590.845,64
	2019	-	5.867,60	-	-	5.867,60
	2020	-	1.072.456,12	-	900.153,25	172.302,87
	2021	-	2.297.343,26	716.327,46	397.178,21	1.183.837,59
	2022	44.374.515,82	-	191.567,64	33.572.591,31	10.610.356,87
1 - PESSOAL E ENCARGOS SOCIAIS	2021	-	3.439,30	-	-	3.439,30
	2022	594.238,35	-	-	496.375,6	97.862,7
TOTAL		56.881.704,4	11.023.551,8	1.260.985,64	40.462.178,5	26.182.092,06

* Valores em Reais (R\$)

FONTE: SIAFI WEB

Fonte: UFPB (2024, p. 89).

A UFPB (2024, p. 89) ressalta que, por decisão administrativa, foram mantidos os Restos a Pagar não Processados de 2016, em diante, sendo que até o final do exercício, o saldo era de R\$ 26.182.092,06 sendo 48,37% referente a despesas de custeio e 51,63%, relativo a despesas de investimento. Os cancelamentos de RPNP totalizaram o montante de R\$ 1.260.985,64. Vejamos, na Tabela 29, a variação patrimonial da UFPB.

Tabela 29 – Variação Patrimonial da UFPB, no exercício de 2023

DEMONSTRAÇÃO DAS VARIAÇÕES PATRIMONIAIS	2023	2022
VARIAÇÕES PATRIMONIAIS AUMENTATIVAS	2.214.493.314,40	2.288.373.717,34
» Exploração e Venda de Bens, Serviços e Direitos	6.347.519,14	6.995.258,94
» Variações Patrimoniais Aumentativas Financeiras	18.020.532,70	0,00
» Transferências e Delegações Recebidas	2.140.671.192,91	2.213.349.167,74
» Valorização e Ganhos c/ Ativos e Desincorporação de Passivos	44.033.574,05	62.077.058,36
» Outras Variações Patrimoniais Aumentativas	5.420.495,60	5.952.232,30
VARIAÇÕES PATRIMONIAIS DIMINUTIVAS	2.241.787.727,12	2.266.112.024,57
» Pessoal e Encargos	1.160.329.748,55	1.087.527.539,85
» Benefícios Previdenciários e Assistenciais	806.308.751,54	744.303.014,60
» Uso de Bens, Serviços e Consumo de Capital Fixo	92.276.360,24	80.495.484,74
» Variações Patrimoniais Diminutivas Financeiras	4.286,96	12.753,08
» Transferências e Delegações Concedidas	75.038.230,56	243.940.401,84
» Desvalorização e Perda de Ativos e Incorporação de Passivos	38.915.089,27	49.469.011,03
» Tributárias	3.817.497,12	3.504.786,00
» Outras Variações Patrimoniais Diminutivas	65.097.762,88	56.859.033,43
RESULTADO PATRIMONIAL	-27.294.412,72	22.261.692,77
* Valores em Reais (R\$)		FONTE: SIAFI WEB

Fonte: UFPB (2024, p. 90)

O Relatório de Gestão Institucional da UFPB, relativo ao exercício de 2023, é encerrado com os demonstrativos sobre o Balanço Financeiro, o Resultado Financeiro e os Indicadores da UFPB, em relação aos Indicadores de Gestão do TCU, na forma de Apêndice (UFPB, 2024, p. 91-95). Constatou-se que tal Relatório, contém informações detalhadas e relevantes, devidamente comprováveis, sobre os Indicadores Institucionais, merecendo destacar a Transparência em relação aos indicadores Gestão Financeira, Gestão Patrimonial e Gestão da Tecnologia da Informação. Ressalta-se também os esforços percebidos, em relação à adaptação da Instituição, aos princípios da Administração Pública, em consonância com a legislação vigente acerca do assunto, perceptível, não só pela riqueza das informações detalhadas, de forma minuciosa, acerca dos indicadores institucionais, mas também,

pela adoção de linguagem apropriada e adequada, o que parece indicar uma evolução, em termos de cultura institucional.

Levando-se em consideração o protagonismo exercido pelo indicador “sustentabilidade financeira”, quanto se trata de Avaliação Institucional, constatou-se que os principais desafios da UFPB, em relação à licitação de contratos, são em relação ao cumprimento da conformidade legal, especificamente, em relação à nova Lei de Licitações e Contratos Administrativos – Lei nº 14.133, de 1º de abril de 2021 – que provocou os seguintes efeitos: i) aumento da densidade normativa da área de licitações públicas; ii) ausência de procedimentos, rotinas e padrões ajustados à referida Lei; iii) limitações e desmotivação do contingente de servidores envolvidos com Licitações e Contratos, e iv) as demandas expressivas de intervenções relacionadas à contratações.

Quanto às ações futuras, de forma a lidar com alguns dos desafios da área, pretende-se atuar em: i) planejamento de licitações compartilhadas entre as UASG ativas da UFPB, de modo a evitar duplicidades de licitações e retrabalho entre as equipes; ii) atualizar e concluir a criação de Procedimentos Operacionais Padrão (POPs); iii) promover a capacitação contínua dos servidores que atuam com Licitações e Contratos e; iv) criação de procedimentos, rotinas e padrões ajustados à legislação vigente. (UFPB, 2024, p. 67).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado da pesquisa de campo, no tocante às análises dos Relatórios de Autoavaliação Institucional da UFPB, dos anos de 2021, 2022 e 2023, verificou-se a necessidade de autoavaliação dos Eixos I e II, em observância à periodicidade dos ciclos de autoavaliação, conforme estabelecido pelo SINAES, que devem ser de, no máximo, três anos. Não se constatou a existência de uma Comissão Central de Avaliação, ligada ao Conselho ou Órgão Colegiado Superior, representativo da UFPB, em matéria de avaliação, assim como não foram localizados dados ou informações relativas à existência de Comissões Setoriais de Avaliação. Por fim, não foram localizados dados que contivessem o perfil dos servidores técnico-administrativos que responderam aos Relatórios de Autoavaliação Institucional examinados.

Não foi possível elaborar Planos 5w2h para os **Eixos I – Planejamento e Avaliação Institucional** (Relatório de Autoavaliação Institucional do ano de 2021) e **II – Desenvolvimento Institucional** (Relatório de Autoavaliação Institucional do ano de 2022), devido a que as informações disponíveis não foram suficientes para a realização da análise dos dados, para estes Eixos. Em contrapartida, foram criados 5 Planos 5w2h que contemplaram os **Eixo III – Políticas Acadêmicas, Eixo IV – Políticas de Gestão e O Eixo V – Infraestrutura**. No tocante ao Eixo III – Políticas Acadêmicas, o Plano 5w2h fundamentou-se, principalmente, no desenvolvimento de ações visando mitigar a dificuldade constatada, de comunicação da UFPB com a comunidade interna e externa. Em relação ao Eixo IV – Políticas de Gestão, o Plano 5w2h fundamentou-se na proposta de desenvolvimento de ações orientadas para o estabelecimento de metas que sejam mensuráveis, através de indicadores de desempenho institucionalizados, sugerindo, entre outras ações, a de incluir a previsão, no PDI, da ampliação e fortalecimento de fontes captadoras de recursos.

Por sua vez, o **Eixo V – Infraestrutura**, foi o mais complexo, de forma que o Plano 5w2h proposto sugeriu dois tipos de ações: as de fácil execução – em relação aos indicadores: i) acessibilidade – ii) recursos tecnológicos diferenciados; iii) infraestrutura de acesso à internet; iv) manutenção patrimonial – e ações mais complexas, em relação aos indicadores: i) **espaços de convivência e de alimentação** – realizar licitação pública, para a oferta, por terceiros, de serviços variados e adequados às necessidades institucionais, nos espaços de convivência e

de alimentação; ii) **laboratórios e ambientes para práticas didáticas** – definir ações visando a adequação dos laboratórios às atividades; observar as normas de segurança e prover, os laboratórios, de equipamentos de segurança; observar as normas e biossegurança e definir um protocolo de expurgos de resíduos adequados; iii) **biblioteca central e bibliotecas setoriais** - ampliar a oferta de estações individuais e coletivas para estudos; implantar atendimento educacional especializado; prover as Bibliotecas, de recursos comprovadamente inovadores; implantar um Plano de atualização do acervo, com cronograma de execução; iv) **instalações sanitárias** - adequar as instalações sanitárias às condições de limpeza e segurança; e realizar licitação pública para a adaptação e/ou construção de banheiros familiares e fraldários; v) **infraestrutura tecnológica** - adequar a capacidade e a estabilidade, da infraestrutura elétrica, ao nível de serviço requerido e em relação ao plano de contingência; e definir procedimentos visando a estabilidade da rede lógica e a segurança da informação, oferecendo serviços 24 horas por dia, 7 dias por semana.

A partir de um olhar sobre os significados dos Relatórios de Autoavaliação Institucional analisados, na vida institucional da UFPB, constatou-se progresso em relação ao planejamento organizacional; paradoxalmente, percebeu-se uma diminuição gradativa dos respondentes, dos três segmentos, aos instrumentos de autoavaliação aplicados, e, ao mesmo tempo, os respondentes demonstraram conhecer a realidade institucional, por ocasião das avaliações realizadas. Neste sentido, foram constatados os seguintes "significados": i) maior conscientização em relação à democracia interna da UFPB; percepção da não adequação do orçamento às políticas de ensino, pesquisa e extensão; e constatação da ausência de previsão – no orçamento institucional – de ampliação e fortalecimento de fontes captadoras de recursos.

Como efeitos, detectados nos Relatórios de Autoavaliação Institucionais analisados, constatou-se a consolidação da política de qualificação docente e a evolução da política de capacitação dos técnicos administrativos, merecendo destacar que, ambos os segmentos, percebem a política de internacionalização como um passo necessário para a melhoria de sua qualificação. Passados vinte anos da criação do SINAES, constatou-se, no contexto desta pesquisa, como efeito específico, a resistência às políticas de planejamento e práticas avaliativas, comprovadas pela

diminuição do número de participantes da comunidade interna, nos processos de autoavaliação analisados. Verificou-se a inexistência de uma política de planejamento de manutenção da infraestrutura institucional, ressaltando-se que a manutenção de tal estrutura está condicionada à realização de licitações públicas, que demandam um certo tempo, para que se cumpram todos os prazos regulamentares, em conformidade com a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, que vigorou até 30 de dezembro de 2023, e foi revogada pela Lei nº 14.133, de 1º de abril de 2021.

Por fim, constatou-se que a temática é passível de outros olhares, o que poderá ser matéria de futuras pesquisas, dada a complexidade da Avaliação Institucional, e as recentes legislações na área de Avaliação da Educação Superior, que exigem maior transparência sobre os gastos e o cumprimento de vários Indicadores de Gestão Institucional, motivo pelo qual se recomenda a utilização dos Planos 5w2h constantes desta pesquisa, devido à sua aplicabilidade e pertinência, resultantes de suas características de instrumento de gestão que complementam, adequadamente, os resultados diagnosticados, estabelecendo heurísticas entre os elementos das Análises *SWOTs* e os efeitos e significados sobre as políticas educacionais conduzidas pela UFPB.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. **Lei de Diretrizes Orçamentárias(LDO)**. Brasília: Agência Senado, 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/lei-de-diretrizes-orcamentarias-ldo>. Acesso em: 20 fev. 2024.

AGUILAR, A. M. de. Redes sociais. In: **Dicionário de Políticas Públicas**. CASTRO, C. R. B.; AMABILE, A. E. de N.; GONTIJO, C. R. B. – Organizadores. Barbacena: EdUEMG, 2012. ISBN 978-85-62578-17-5. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/13076>. Acesso em: 03 dez. 2023.

ALENCAR, B. C.. **A coleção indique da ação educativa como política de autoavaliação institucional: as influências da relação público-privada na qualidade educacional**. 147 f. 2022. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas- PPGFOPRED). Imperatriz:

Universidade Federal do Maranhão, 2022. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/4532>. Acesso em: 22 jun. 2024.

AMÂNCIO, W. T.. **Participação da comunidade na autoavaliação institucional em universidades da Argentina, Brasil e Paraguai**. 160 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais). Toledo: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2019. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4164>. Acesso em: 22 jun. 2024.

AMARAL, G. T. P.. **A Gestão Superior da Universidade Federal do Pará no contexto do PDI**. 2017. 143 f. : il. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Pará. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/genilda.pdf>. Acesso em: 05 maio. 2023.

ANDIFES. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. Comissão de Avaliação. **Uma Proposta de Avaliação das Instituições de Ensino Superior**. Documento Preliminar. Florianópolis: 1993. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/publicacao-avaliacao-institucional.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2024.

ANDIFES. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Corte de mais de 18% no orçamento das universidades federais em 2021, poderá inviabilizar ensino, diz entidade**. Brasília, DF: ANDIFES, 2021a. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=87511>. Acesso em: 17 mar. 2023.

ANDIFES. Orçamento previsto para 2021 pode inviabilizar universidades, e parar pesquisas. Brasília, DF: ANDIFES, 2021b. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/2021/03/18/orcamento-previsto-para-2021-pode-inviabilizar-universidades-e-parar-pesquisas-diz-andifes/>. Acesso em: 21 mar. 2023.

ARRUDA, J. A. DE .; PASCHOAL, T.; DEMO, G.. Uso dos resultados da autoavaliação institucional pelos gestores da Universidade de Brasília. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 24, n. 3, p. 680–698, set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772019000300007>. Acesso em: 19 jun. 2024.

AZEVEDO, G. F. A. de M.. **Gestão Democrática: uma análise do Plano de Desenvolvimento Institucional e do Projeto Político Pedagógico do IFMA/Campus São Luís Monte Castelo**. 2017. 436 f. Dissertação (Mestrado em Educação)> São Luís, Universidade Federal do Maranhão, 2017. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2036>. Acesso em: 05 maio. 2023

BAHIA, L. O.. **Guia referencial para construção e análise de indicadores**. Brasília: Enap, 2021. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/6154?mode=full>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington D.C: Banco Mundial, 1995. ISBN 0-8213-2773-9. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2024.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf> . Acesso em: 23 maio. 2023.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

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, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/hWYTSMnMrWR5Q3TyzCpdQRj/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jan. 2023.

BALSANELLO, G.. **Autoavaliação: o que dizem os Egressos da Pós-Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul?** 2021. 185 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11212334. Acesso em: 21 jun. 2024.

BARBOSA, B. V.. **Avaliação institucional interna da escola e os resultados das avaliações em larga escala**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2936>. Acesso em: 21 jun. 2024.

BATISTA, M. E.. **Possibilidades de (Des)Articulações entre Autoavaliação e Avaliação Institucional Externa no Marco do Sinaes**. 2020. 382 f. Tese. (Doutorado em Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9089874. Acesso em: 21 jun. 2024.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C.. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 75). Disponível em: <https://acervo.enap.gov.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=12864>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BOBBIO, N.. Política. *In*: BOBBIO, N.; MATEUCCI, N.; PASQUINO, G.. **Dicionário de Política**. 12 ed. v. 2. Brasília: Editora da UnB, 2002. ISBN 9788523003081. Disponível em: <https://www.wook.pt/livro/dicionario-de-politica-2-volumes-norberto-bobbio/55096>. Acesso em: 13 fev. 2024.

BORDIEU, P.. **Coisas Ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreino Pegorin. São Paulo: Braziliense, 2004. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEU-Pierre.-Coisas-ditas.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.971, de 27 de dezembro de 2019**: Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2020 a 2023. Brasília: Presidência da República/Secretaria Geral, 2020c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13971.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** (recurso eletrônico). **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015b. (Série legislação, n. 193). ISBN 978-85-402-0414-0. Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=13&isAllowed=y. Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. 5. ed. revisada e ampliada. Brasília. INEP, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/sinaes_2009_da_concepcao_a_regulamentacao_5_edicao_ampliada.pdf. Acesso em: 29 maio. 2024.

BRASIL. MEC. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2001c. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 302, de 07 de abril de 1998**: complementa a regulamentação do processo de avaliação nas instituições de ensino superior, no âmbito do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/p0302.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. MEC. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. Brasília, MEC, 2004b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-superior/sinaes-2013-bases-para-uma-nova-proposta-de-avaliacao-da-educacao-superior>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Superior. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Protocolo de biossegurança para retorno das atividades nas Instituições Federais de Ensino**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/acl_users/credentials_cookie_auth/require_login?came_from=https%3A//www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/protocolo-de-biosseguranca-lancado-pelo-mec-traz-orientacoes-para-o-retorno-as-aulas-presenciais. Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Economia. Secretaria Especial de Desburocratização, Gestão e Governo Digital. Secretaria de Gestão. **Guia Técnico de Gestão Estratégica versão 1.0**. Brasília; ME; SEDGG; SEGES, 2020b. Versão 1/2020. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/guias-e-manuais/guia-tecnico-de-gestao-estrategica/view>. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **Estratégia Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (ENDES)**: documento para consulta pública. Brasília: Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, 2018. Disponível em: https://cbic.org.br/industriaimobiliaria/wp-content/uploads/sites/20/2018/06/estrategia_nacional_v3.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão Pública. **Projeto de desenvolvimento do guia de orientação para o gerenciamento de riscos: produto VII**: guia de orientação para o gerenciamento de riscos versão 1.0 final. Brasília, DF: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2013. Disponível em: <https://www.bibliotecadeseguranca.com.br/wp-content/uploads/2021/04/projeto-de-desenvolvimento-do-guia-de-orientacao-para-o-gerenciamento-de-riscos.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**: dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se, os institutos isolados, pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985**: Institui a Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91177-29-marco-1985-441184-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 fev 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.844, de 18 de junho de 2019**: estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência e dos Ministérios; altera as Leis nºs 13.334, de 13 de setembro de 2016, 9.069, de 29 de junho de 1995, 11.457, de 16 de março de 2007, 9.984, de 17 de julho de 2000, 9.433, de 8 de janeiro de 1997, 8.001, de 13 de março de 1990, 11.952, de 25 de junho de 2009, 10.559, de 13 de novembro de 2002, 11.440, de 29 de dezembro de 2006, 9.613, de 3 de março de 1998, 11.473, de 10 de maio de 2007, e 13.346, de 10 de outubro de 2016; e revoga dispositivos das Leis nºs 10.233, de 5 de junho de 2001, e 11.284, de 2 de março de 2006, e a Lei nº 13.502, de 1º de novembro de 2017. Brasília: Presidência da República, 2019c. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4391/1/LEI%20N%2013844.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Avaliação de Políticas Públicas**: guia prático de análise *ex ante*, volume 1. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2023a. ISBN: 978-85-7811-319-3. Disponível em: https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/downloads/153743_analise-ex-ante_web_novo.pdf/@download/file. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **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. Brasília: Casa Civil, 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: 13 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 9.579, de 11 de abril de 2019**: extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Brasília: Casa Civil, 2019b. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=9759&ano=2019&ato=279oXW65keZpWT12c>. Acesso em: 11 maio. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 108, de 16 de agosto de 2020**: Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2020a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm#art1.

Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 132, de 20 de dezembro de 2023**: altera o Sistema Tributário Nacional. Brasília: Casa Civil, 2023b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc132.htm#art1.

Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015**: altera e adiciona dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação. Brasília: Casa Civil, 2015a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc85.htm#:~:text=Emenda%20Constitucional%20n%C2%BA%2085&text=Altera%20e%20adiciona%20dispositivos%20na,do%20%C2%A7%203%C2%BA%20do%20art.. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Complementar nº 101, de 04 de maio de 2000**: estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.180, de 6 de fevereiro de 2001**: organiza e disciplina os Sistemas de Planejamento e de Orçamento Federal, de Administração Financeira Federal, de Contabilidade Federal e de Controle Interno do Poder Executivo Federal, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2001b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10180.htm#:~:text=%C2%A7%205o%20O%20%C3%B3rg%C3%A3o,outros%20determinados%20em%20legisla%C3%A7%C3%A3o%20espec%C3%ADfica. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**: Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2004a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**: altera os dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1995. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm. Acesso em: 1º abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993**: regulamenta o art. 37, inciso xxi, da constituição federal, institui normas para licitações e contratos da administração pública e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1993. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=8666&ano=1993&ato=beaEzYU5ENFpWTd78>. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 17 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. **Decreto nº 9.203, de 22 de novembro de 2017**: Dispõe sobre a política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9203.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%209.203%2C%20DE%2022,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. **Decreto nº 9.739, de 28 de março de 2019**: estabelece medidas de eficiência organizacional para o aprimoramento dos órgãos e entidades da APF incluindo normas sobre concursos públicos, além de disposições sobre o Sistema de Organização e Inovação Institucional do Governo Federal (SIORG). Brasília: Presidência da República, 2019c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9739.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%209.739%2C%20DE%2028%20DE%20MAR%2C%20O%20DE%202019&text=Estabelece%20medidas%20de%20efici%C3%Aancia%20organizacional,Institucional%20do%20Governo%20Federal%20%2D%20SIORG. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. **Lei nº 14.133, de 1º de abril de 2021**: Lei de Licitações e Contratos Administrativos. Brasília: Presidência da República, 2021a. Disponível em:

BRASIL. Secretaria de Ensino Superior. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras**. Brasília: SESu, 1994. Disponível em: https://www.fera-al.com.br/public/_ARQ/downloads/download_471.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRITO, R. DE O. et al.. Comissão Própria de Avaliação - CPA: sua atuação na construção do diálogo entre comunidade acadêmica e direção da IES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 26, n. 1, p. 68–88, jan. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772021000100005>. Acesso em: 19 jun. 2024.

BUCCI, . P. D. .; SOUZA, . S. de . A abordagem Direito e políticas públicas: temas para uma agenda de pesquisa. **Seqüência Estudos Jurídicos e Políticos**, [S. l.], v. 43, n. 90, p. 1–28, 2022. DOI: 10.5007/2177-7055.2022.e85500. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/85500>. Acesso em: 31 out. 2023.

BURKE, K.. **A Grammar of Motives**. New York: Prentice Hall, 1945. Disponível em: <https://ia800301.us.archive.org/33/items/grammarofmotives1945burk/grammarofmotives1945burk.pdf>. Acesso em: 06 out. 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**: fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 fev. 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Lei Orçamentária Anual (LOA)**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/loa>. Acesso em: 20 fev. 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Lei 3.835, de 13 de dezembro de 1960**: federaliza a Universidade da Paraíba e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1960. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3835-13-dezembro-1960-354392-norma-atualizada-pl.html>. Acesso em: 10 out. 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Plano Plurianual (PPA)**. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/ppa/plano-plurianual-ppa#:~:text=O%20Plano%20Plurianual%20\(PPA\)%20%C3%A9,os%20investimentos%20de%20maior%20porte](https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/ppa/plano-plurianual-ppa#:~:text=O%20Plano%20Plurianual%20(PPA)%20%C3%A9,os%20investimentos%20de%20maior%20porte). Acesso em: 20 fev. 2024.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A; M.. **Tutorial para uso do software IRaMuTeQ**: (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2018. Disponível em: <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018>. Acesso em: 14 out 2023.

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). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstreams/01a565ef-8420-40e8-8ec6-3c368f01bafd/download>. Acesso em: 24 maio. 2024.

CARVALHAES, J. F. A.. **Comissões Próprias de Avaliação de universidades do sudeste brasileiro: o que dizem os documentos e o que ocorre na prática**. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6851250. Acesso em: 21 jun. 2024.

CARVALHO, H. A. DE .; OLIVEIRA, O. S. DE .; LIMA, I. A. DE .. Avaliação Institucional em uma universidade pública brasileira multicâmpus: processos e desafios na qualificação da gestão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 23, n. 1, p. 217–243, jan. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772018000100012>. Acesso em: 19 jun. 2024.

CASTELLANELLI, L. M. C.. **A interação entre avaliação interna e planejamento estratégico na Universidade Federal de Santa Maria**. 190 f. 2018. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/16335>. Acesso em: 22 jun. 2024.

CAVALCANTI, L. M. R.; GUERRA, M. das G. G. V.. **Avaliação da educação superior no Brasil: das primeiras regulações até o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020a. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/240>. Acesso em: 28 dez. 2021. ISBN 978-65-5942-033-93.

CAVALCANTI, L. M. R.; GUERRA, M. das G. G. V.. Estado da arte do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): levantamento da produção acadêmica e científica no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 32, n. 122, p. e0243976, jan. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003203976>. Acesso em: 25 maio. 2024.

CAVALCANTI, L. M. R.; GUERRA, M. das G. G. V.. Os desafios da universidade pública pós-pandemia da Covid-19: o caso brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2022, v. 30, n. 114, pp. 73-93. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903113>. Epub 15 Set 2021. ISSN 1809-4465. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903113>. Acesso em: 27 mar. 2023.

CAVALCANTI, L. M. R.; GUERRA, M. G. G. V. Diagnóstico institucional da Universidade Federal da Paraíba a partir da análise SWOT. **Revista Meta: avaliação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 694-718, set./dez. 2019a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v11i33.2270> . Acesso em: 03 jan. 2023.

CAVALCANTI, L. M. R.; GUERRA, M. G. G. V. **Uso da análise SWOT e do ciclo PDCA para avaliação de cursos de graduação**. Depositante: Lourdes Maria Rodrigues Cavalcanti. BR 202019017051-0 U2. Depósito: 15 ago. 2019b. Disponível em: <https://inpi.gov.br>. Acesso em: 3 jan. 2023

CAVALCANTI, L. M. R.; GUERRA, M. das G. G. V.. Políticas educacionais no Estado Democrático Brasileiro. In: RIBOLI, C.; SILVA, R. M. D. da; SILVA, T. V. da. **Direito à Educação no Brasil: contextos, demandas e políticas educacionais**. São Paulo: Editora Dialética, p. 37-58, 2023. Disponível em: <https://loja.editoradialetica.com/humanidades/direito-a-educacao-no-brasil-contextos-demandas-e-politicas-educacionais>. Acesso em: 16 nov. 2023.

CAVALCANTI, L. M. R.; GUERRA, M. das G. G. V.; GOMES, C. S. F.. Avaliação de cursos do ensino superior no Brasil: o SINAES na sua relação com a qualidade. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 56, p. 1-20, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n56.13437>. Acesso em: 29 jan. 2022.

CAVALCANTI, L. M. R.. Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal da Paraíba. *In*: SANTOS, A. C. G. *et al*, Organizadores. **Gestão Pública: a visão dos técnico-administrativos em educação das universidades públicas e institutos federais**. Volume 10. São Paulo: Pimenta Cultural, P. 33-57, 2024. DOI 10.31560/pimentacultural/2024.99055.1. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/721804953/Gestao-publica-a-visao-dos-tecnicos-administrativos-em-educacao-das-universidades-publicas-e-institutos-federais-volume-10>. Acesso em: 24 jun. 2024.

CELLARD, A.. A análise documental. *In*: POUPART, J.; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, L. H.; LOPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, R. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Sociologia). Disponível em: https://www.academia.edu/9238598/ANDR%C3%89_CELLARD_A_an%C3%A1lise_documental_p_295_316. Acesso em: 25 set. 2023.

CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Apresentação**, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/institucional>. Acesso em: 08 abr. 2024.

COBB, R. W.; ELDER, C. D.. **Participation in American politics: the dynamics of agenda-building**. Baltimore: John Hopkins University Press, 1983. ISBN: 9780801830860, 0801830869. Disponível em: <https://search.worldcat.org/pt/title/9557628>. Acesso em: 1º jan. 2024.

COLOMBO, G. A.. **Educação para a sustentabilidade socioambiental: mapeando indícios de ambientalização na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões**. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen (RS), 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6509066. Acesso em: 05 maio. 2023.

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO DA UFPB (CPA/UFPB), 03/05/2021. **Relatório de Recredenciamento do MEC 2013**. Disponível em: <https://www.ufpb.br/cpa/contents/relatorios/relatorios-do-mec-de-recredenciamento-da-ufpb/>. Acesso em: 1º maio. 2023.

CONCEIÇÃO, R. A. da. **O reflexo do resultado da autoavaliação no planejamento e gestão institucional da Universidade Federal do Rio Grande - FURG**. 158 f. 2018. Dissertação. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Administração). Rio Grande: Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande, 2018. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/7654>. Acesso em: 22 jun. 2024.

CRUZ, E. S. da. **Educação à distância: instrumento de ampliação de oportunidades educacionais**. 2018. 65 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6839070. Acesso em: 21 jun. 2024.

CUNHA, L. A.. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. Disponível em: <https://catalogue.nla.gov.au/Search/Home?lookfor=author:%22Cunha%2C%20Luiz%20Antonio%20Constant%20Rodrigues%20da%22&iknowwhatimean=1>>. Acesso em: 09 out. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 04, n. 04, p. 07-13, dez. 1999. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40771999000700002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 jun. 2024.

DALBON, A. C. S.. **Autoavaliação institucional**: um estudo a partir da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). 156 f. 2018. Dissertação(Programa de Pós-Graduação em Política Social). Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2018. Disponível em: <http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/handle/jspui/745>. Acesso em: 22 jun. 2024.

DALE, R.. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v.31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400003>. Acesso em: 30 abr. 2024.

DALLARI, D. de A.. Os direitos fundamentais na Constituição Brasileira. **Revista Da Faculdade De Direito, Universidade De São Paulo**, 88, p. 421-437, 1993. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67230>

DE LANDSHEERE, G.. **Introduction à la Recherche en Éducation**. 3 ed. Liège (Bruxelles): Geoges Thone Éditeur, 1972. Disponível em: <https://orbi.uliege.be/handle/2268/86929>>. Acesso em: 20 set. 2022.

DELORS *et al.* **Educação, um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 1999. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 31 out. 2023.

DIAS, D. de S.. Agentes Sociais. *In*: **Dicionário de Políticas Públicas**. CASTRO, C. R. B.; AMABILE, A. E. de N.; GONTIJO, C. R. B. – Organizadores. Barbacena: EdUEMG, 2012. ISBN 978-85-62578-17-5. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/13076>. Acesso em: 03 dez. 2023.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000. ISBN-10 : 8532623913. ISBN-13 : 978-8532623911. Disponível em:

<https://www.amazon.com.br/Avalia%C3%A7%C3%A3o-Educa%C3%A7%C3%A3o-Superior-Jose-Sobrinho/dp/8532623913>. Acesso em: 07 jun. 2024.

DIAS SOBRINHO, J.. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, [S. l.], v. 8, n. 2, 31-47. 2003b. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1221> . Acesso em: 19 nov. 2022.

DIAS SOBRINHO, J.. Avaliação da Educação Superior – valores Republicanos, conhecimento para a emancipação, Igualdade de condições e inclusão social. *In*: UNESCO Brasil. **A universidade na encruzilhada: Seminário Universidade: por que e como reformar**. Brasília: UNESCO Brasil, 2003a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=4332&Itemid= Acesso em: 08 fev. 2024.

DIAS SOBRINHO, J.. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mmDFy9Sk6vHzq7R4hJxWKNk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov 2023.

DIAS SOBRINHO, J.. Avaliação Institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da UNICAMP. *In*: DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N.C.(Organizadores). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

DIAS SOBRINHO, J.. Avaliação: Técnica e Ética. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 6, n. 3, p.7-19, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1151> . Acesso em: 26 jan. 2023.

DIAS SOBRINHO, J.. A universidade em tempos de precarização e incertezas. Campinas: **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 23, n.3, p.736-753, nov. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000300010>>. Acesso em: 20 fev. 2023.

DIÓGENES, E. M. N.. Análise das bases epistemológicas do campo teórico da política educacional. **Práxis Educativa**, v. 9, n. 2, p. 333-353, 23 maio 2014. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6008> Acesso em: 30 jan. 2023.

DOTTA, A. G.. A educação como um bem público tutelado pelo Estado mediante as políticas públicas de avaliação da qualidade. *In*: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13**, 2008. Curitiba: Anais...Curitiba: Educere, p. 196-209, 2008. Disponível em: https://scholar.archive.org/work/cirk27kqm5aqrkkm6bhjokurvi/access/wayback/https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/pfigshare-u-files/25108547/539_871.pdf. Acesso em: 18 mar. 2024.

DYE, T. R.. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas.(2005). *In*: HEINDEMANN, F. G.; SALM, J. F.. **Políticas Públicas e Desenvolvimento**.

Brasília: Editora UnB, 2010. Disponível em: https://perguntasaopo.files.wordpress.com/2012/02/dye_20052010_mapeamento-dos-modelos-de-anc3a1lise-de-pp.pdf. Acesso em: 13 dez. 2023.

EASTON, D.. An Approach to the Analysis of Political Sytems. **World Politics**, v. 9, n. 3, p. 383-400, April 1957. Disponível em: <https://content-calpoly-edu.s3.amazonaws.com/politicalscience/1/documents/faculty/mike-latner/POLS-112/POLS-112-Easton-Analysis-Political-Systems.pdf>. Acesso em: 26 out. 2023.

EDLUND, J. R.. **Using Kenneth Burke's Pentad**. Teaching Text Rhetorically Blog. September, 2018. Disponível em: <https://textrhet.com/2018/09/29/using-kenneth-burkes-pentad/>. Acesso em: 05 out. 2023.

e-MEC. **Índices e Histórico de Índices da UFPB**. 2023. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes-ies/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTc5>. Acesso em: 03 ago. 2023.

e-MEC. **Portaria nº 1.050, de 22 de agosto de 2008**: autoriza a UFPB a ofertar curso modalidade EaD. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: https://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/noticias_ead/365/2008/09/portaria_n_1.050_de_22_de_agosto_de_2008. Acesso em: 09 out. 2022.

e-MEC. **Portaria nº 1.369, de 07 de dezembro de 2010** – credencia a UFPB para ofertar curso na modalidade EaD, por cinco anos. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/LEGISLACAO-NORMAS-COGRAD/Portaria%20Normativa%20MEC%201369-2010%20-%20credeciamiento%20EAD%20seguida%20de%20credenciamento%20anterior.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

e-MEC. **Relatório de Avaliação Institucional Externa**: ato de regulação da UFPB para ofertar curso na modalidade EaD, por oito anos. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <https://www.ufpb.br/cpa/contents/relatorios/relatorios-do-mec-de-recredenciamento-da-ufpb/relatorio-de-recredenciamento-do-mec-2013.pdf/view>. Acesso em: 10 out. 2022.

e-MEC. **Relatório de Avaliação Institucional Externa**: credenciamento da UFPB para ofertar curso na modalidade EaD. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://plone.ufpb.br/cpa/contents/relatorios/relatorio/relatorio-de-avaliacao-recredenciamento-ead>. Acesso em: 10 out. 2022.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (ENAP). **Afinal, o que é um *think tank* e qual a sua importância para políticas públicas no Brasil?** Brasília: ENAP, 2021. Disponível em: <https://www.enap.gov.br/pt/acontece/noticias/afinal-o-que-e-um-think-tank-e-qual-e-a-sua-importancia-para-politicas-publicas-no-brasil>. Acesso em: 29 dez. 2023.

FÁVERO, A. A.; TREVISOL, M. G.. Ensino Superior e internacionalização: atores e desafios. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], v. 25, n. 53, p. 35–60, 2020. DOI: 10.20435/serie-estudos.v25i53.1367. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1367>. Acesso em: 14 nov. 2023.

FONSECA, P. G. et al.. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) nas Universidades Federais: uma análise entre regiões. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 28, p. e023001, 2023. e-ISSN 1982-5765. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/YQDd7MVJk4c8qWjfsf7hDVB/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jun. 2024.

FRANCISCO, T. H. A.; NAKAYAMA, M. K.; MELO, P. A. de; PITA, M. A.; OLIVEIRA, F. P. de. Análise epistemológica da avaliação institucional da educação superior brasileira: reflexões sobre a transposição de paradigmas. Campinas: **Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior**. v. 20, n. 2, p. 531-562, jul. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.590/S1414-40772015000200013> Acesso em: 09 ago. 2023.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C.. Pesquisa Institucional sobre Educação Superior (verbete). In: MOROSINI, M. C.. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. v.2. Brasília: INEP/RIES, p. 285-347, 2006. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf. Acesso em: 22 fev. 2024.

FRANCO, S. R. K.. Políticas da Educação Superior. . In: MOROSINI, Marília Costa. Organizadora. **Enciclopédia Brasileira da Educação Superior (EBES)**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2021, p. 171-232. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/livro/1563/>. Acesso em: 26 out. 2023.

FREITAG, M.. **L'naurage de l'Université**. Québec: Nuit Blanche Éditeur; Paris: Éditions La Découverte, 1995. Disponível em: <https://www.revuedumauss.com.fr/Pages/NAUF.html> Acesso em: 09 jan. 2023.

FREITAS, M. G. de. **Inclusão educacional e o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU): interfaces de um processo político e educacional**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Uberlândia: 2016. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2016.383>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17958>. Acesso em: 05 maio. 2023.

FREY, K.. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, p. 211-159, jun. 2000. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/89/158>. Acesso em: 31 out. 2023.

GABARDO, E.. **Eficiência e legitimidade do estado**: uma análise das estruturas simbólicas do direito político. Barueri: Manole, 2003. ISBN 8520419232, 9788520419236. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=F6QI5U73IBYC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 19 mar. 2024.

GATTI, B. A.. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2001, n. 113, p. 65-81. 2001.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200004>. Epub 31 Out 2005. ISSN 1980-5314.20). Acesso em: 08 set. 2023.

GATTI, B. A.. Pesquisa em educação: um tema em debate. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 80, p. 106-111, 1992. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1009>. Acesso em: 08 set. 2023.

GATTI, B. A.. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. Campo Grande(MS). **Série-Estudos**. n. 33, p. 29-37, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/download/59/165/842>. Acesso em: 30 abr. 2024.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T.. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

GIL, A.C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://home.ufam.edu.br/salomao/Tecnicas%20de%20Pesquisa%20em%20Economia/Textos%20de%20apoio/GIL,%20Antonio%20Carlos%20-%20Como%20elaborar%20projetos%20de%20pesquisa.pdf> Acesso em: 18 ago. 2023.

GIULIANI, M.. Policy termination. In: CAPANO, G.; GIULIANI, M. **Dizionario di Politiche Pubbliche**. Roma: Carocci, 2005. ISBN 9788843021994. Disponível em: <https://www.abebooks.com/9788843021994/Dizionario-Politiche-Pubbliche-Capano-Cur-8843021990/plp>. Acesso em: 20 fev. 2024.

GORCZEWSKI, C.. Direitos humanos, educação e cidadania. In: LEAL, R; REIS, J. R.. **Direitos sociais & políticas públicas: desafios contemporâneos**. Tomo 5. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=RLpzqqwAAAAJ&citation_for_view=RLpzqqwAAAAJ:UeHWp8X0CEIC. Acesso em: 19 mar. 2024.

GOVERNO DA PARAÍBA. **Lei Estadual nº 1.366 de 04 de dezembro de 1955**: cria a Universidade da Paraíba e dá outras providências. João Pessoa: Gabinete Civil do Governador, 1955. Disponível em: <https://www.ufpb.br/aci/contents/documentos/documentos-ufpb/lei-estadual-de-criacao-da-ufpb-1955.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

GRIBOSKI, C. M.; PEIXOTO, M. do C. de L.; HORA, P. M. da. Avaliação externa, autoavaliação e o PDI. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) [online]**. v. 23, n. 1, pp. 178-197, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000100010> . ISSN 1982-5765. Acesso em: 1º maio. 2023.

GROSCHUPF, S. L. B.. **O orçamento público como instrumento para o Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PDI): um estudo multicaso nas instituições de ensino superior públicas federais do estado do Paraná**. 121 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Governança Pública). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba(PR), 2015. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTFPR-12_3afb54476e97622c6f80acc01d0a748f
Acesso em: 13 jun. 2024.

GUERRA, M. das G. G. V.; CAVALCANTI, L. M. R.. **Uso de análise SWOT e do ciclo PDCA para avaliação de cursos de graduação a partir do IACG 2017(SINAES)**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020. Disponível em:
<https://appris.com.br/produto/uso-da-analise-swot-e-do-ciclo-pdca-para-avaliacao-de-cursos-de-graduacao-a-partir-do-iacg-2017-sinaes/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

GUERRA, M. das G. G. V.; RIBEIRO, W. L.. Avaliação de cursos a partir do SINAES: uma análise para melhoria da qualidade da Universidade Federal da Paraíba. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 53, p. 1-26, jul/set. 2019. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/17064/11822> Acesso em: 28 dez. 2020.

HOUSE, E.. **Evaluación, ética y poder**. Madrid: Morata, 2000. Disponível em:
https://books.google.com.br/books/about/Evaluaci%C3%B3n_%C3%A9tica_y_poder.html?id=_lxZzsxQZPQC&redir_esc=y. Acesso em: 07 jun. 2024.

INEP. **Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES** : novos instrumentos de avaliação externa: instrumento de avaliação institucional externa – presencial e a distância (IAIE); instrumento de avaliação de cursos de graduação – presencial e a distância (IACG). Brasília: INEP, 2017c. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/legislacao_normas/2017/nota_tecnica_sei_inep_0126132.pdf. Acesso em: 24 mar. 2023.

INEP. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. Brasília: INEP, 2009. Disponível em:
<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-superior/sinaes-2013-da-concepcao-a-regulamentacao-2013-5a-edicao-revisada-e-ampliada>. Acesso em: 24 mar. 2023.

INEP. MEC. **Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do Mercosul e Estados Associados (Arcu-Sul)**, s.d. Disponível em:
<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/arcu-sul>. Acesso em: 09 abr. 2024.

INEP. Mec. **Censo da Educação Superior 2021**: Notas Estatísticas. Brasília: INEP/MEC, 2022a. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/a_presentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 09 jan. 2023.

INEP. Mec. **Censo da Educação Superior 2022**: divulgação dos resultados. Brasília: INEP/MEC, 2023a. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/a_presentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 26 fev. 2024.

INEP. Mec. **Portaria nº 453, de 11 de outubro de 2022** - Regulamenta a Estrutura Regimental do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e detalha o Quadro Demonstrativo dos Cargos Comissionados Executivos e

das Funções Comissionadas Executivas, do Anexo II ao Decreto nº 11.204, de 21 de setembro de 2022. Brasília: INEP, 2022b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-453-de-11-de-outubro-de-2022-435524660>. Acesso em: 11 abr. 2023.

INEP. Mec. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022**. Brasília: INEP, 2023b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em 30 abr. 2024.

INEP. MEC. DAES. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância: Recredenciamento, Transformação de Organização Acadêmica**. Brasília: INEP, 2017b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_recredenciamento.pdf. Acesso em: 07 maio. 2023.

JAIME, F. M. ; DUFOUR, G. ; ALESSANDRO, M; AMAYA, P.. **Introducción al análisis de políticas públicas**. 1ª ed. Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche, 2013. Disponível em: <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-de-buenos-aires/ciencias-politicas/jaime-fernando-et-al-introduccion-al-analisis-de-politicas-publicas/25328917>. Acesso em: 28 out. 2023.

JESUS, G. R. DE .; BEDRITCHUK, A. G. A.. Autoavaliação institucional: construção e validação de um questionário para o professor. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 23, n. 3, p. 628–647, set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772018000300004>. Acesso em: 19 jun. 2024.

KINGDON, J.. Como chega a hora de uma idéia” e “Juntando as coisas”. Agendas, Alternatives, and public policies. New York: Longman: 219-246. In: SARAIVA, E.; FERRAREZI, E.. **Políticas Públicas - Coletânea. Vol. 1**. Brasília: Enap, (2007 [1984]). p. 219-245. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7788719/mod_resource/content/1/Kingdon%20J.%20%282007%20%5B1984%5D%29%20%E2%80%9CComo%20chega%20a%20hora%20de%20uma%20id%C3%A9ia%E2%80%9D%20e%20%E2%80%9CJuntando%20as%20coisas%E2%80%9D.%20Agendas%20Alternatives%20and%20public%20policies.%20New%20York%20Longman%20219-246.%20In%20Saraiva%20E.%20e%20Ferrarezi%20E.%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas%20-%20Colet%C3%A2nea.%20Vol.%201.%20Bras%C3%ADlia%20Enap..pdf. Acessp e, 13 fev. 2024.

KLAMT, L. M.; SANTOS, V. S. dos. O uso do software IRAMUTEQ na análise de conteúdo – estudo comparativo entre os trabalhos de conclusão de curso do ProfEPT e os referenciais do programa. **Research Society and Development**, n. 4, v. 10, e8210413786, 2021. (CC BY 4.0). ISSN 2525-3409. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i4.13786>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/13786/12443/180746>. Acesso em: 09 out. 2023.

KLEIN, R.; MARMOR, T.. Reflections on policy analysis: putting it together again. In: **The Oxford handbook of public policy**. New York: Oxford University Press, 2008,

p. 892-912. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/288200373_Reflections_on_Policy_Analysis_Putting_it_Together_Again/link/56dee2e908ae6a46a18495d4/download. Acesso em: 12 nov. 2023.

KNOEPFEL, P.; Corinne LARRUE, C.; Frédéric VARONE, F.; HINOJOSA M.. Hacia un modelo de análisis de políticas públicas operativo. Un enfoque basado en los actores, sus recursos y las instituciones. **Ciencia Política nº 3**, enero-junio, p. 1-34, 2012. ISSN **1909-230X**. Disponível em:

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/17521/18378>. Acesso em: 10 fev. 2024.

KRONBAUER, E.. **Análise da autoavaliação institucional pela perspectiva da teoria da resposta ao item: uma aplicação na UFSM**. 163 f. 2018. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/16201>. Acesso em: 22 jun. 2024.

LÁZARO, A.. Trajetória recente, impasses e desafios da educação superior no Brasil. In: RISTOFF, D.. **Democratização do Campus**: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, Cadernos do GEA, n. 9, jan/jun, 2016, p. 3-8. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratiza%C3%A7%C3%A3o-do-campus.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

LEAL, I. G. de A.. **Indicadores de desempenho para gestão de pessoas em instituições federais de ensino**. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Organizacional) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2017.475>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19671>. Acesso em: 1º maio. 2023.

LEITE, D.. Avaliação institucional (verbete). Avaliação da educação superior. In: MOROSINI, M. C. (ed). **Enciclopédia Pedagogia Universitária**. Glossário. v.2. Brasília: INEP/RIES, p. 461-506, 2006. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf. Acesso em: 22 fev. 2024.

LEITE, D.. Avaliação institucional e o trabalho docente: perspectiva emancipatória. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 105–120, 2017. DOI: 10.5902/2318133829222. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/29222>. Acesso em: 22 fev. 2024.

LEITE, D.. Pedagogia universitária no RS: caminhos. In: MOROSINI, M. C.. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária. v.1**. Porto Alegre: FAPERGS, RIESS, p. 189-198, 2003. ISBN 9788587455338. Disponível em: <https://www.traca.com.br/livro/1241923/enciclopedia-pedagogia-universitaria-vol-1/>. Acesso em: 07 jun. 2024.

LEITE, D.; TUTIKIAN, J.; HOLZ, N.. **Avaliação & compromisso: construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=7EV1dggAAAAJ&hl=pt-BR>. Acesso em: 07 jun. 2024.

LEITE, D. B. C.; POLIDORI, M. M.. Avaliação da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Organizadora). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior (EBES)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 391-476, 2021. 2 v. ISBN 978-65-5623-005-4 (v.1); ISBN 978-65-5623-007-8 (v.2). Disponível em: <https://editora.pucrs.br/livro/1563/>. Acesso em: 21 fev. 2024.

LIMA, M. A. *et al.* Strategy or Legitimacy? Analysis of the Role of Institutional Development Plans in Brazilian Universities. BBR. **Brazilian Business Review [online]**. v. 17, n. 1, pp. 66-96, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15728/bbr.2020.17.1.4> . Epub 07 Fev 2020. ISSN 1808-2386. Acesso em: 1º Maio. 2023.

LIMA, N. G. P.. **Desafios do trabalho com a Autoavaliação Institucional participativa em Universidades Federais brasileiras**. 65 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Administração). Rio Parnaíba: Universidade Federal de Viçosa. 2019. Disponível em: <https://locus.ufv.br/handle/123456789/26503>. Acesso em: 22 jun. 2024.

LOWI, T. J.. **Arenas of power**. New York: Paradigm Publishers, 2009. Disponível em: https://books.google.com.br/books?printsec=frontcover&vid=LCCN2008015135&redir_esc=y&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 30 jan. 2023.

MAGALHÃES, N. M. E.; RODRIGUES, C. M. C.. A cultura de avaliação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): entre a avaliação externa e a autoavaliação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 109, p. 909–931, out. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002801814>. Acesso em: 19 jun. 2024.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M.. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017. Disponível em: https://visionvox.net/biblioteca/m/Marina_de_Andrade_Marconi_e_Eva_Maria_Lakatos_Fundamentos_de_Metodologia_Cient%C3%ADfica.pdf . Acesso em: 07 set. 2022.

MARIN, L. J.. **Formação humana na Universidade de Caxias do Sul: convivência acadêmica em foco**. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul (RS), 2017. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/3479>. Acesso em: 05 maio. 2023.

MARTINS, J. DA C.; RIBEIRO, J. L. L. DE S.. A participação dos servidores técnico-administrativos na avaliação institucional: o que dizem os relatórios autoavaliação institucional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 23, n. 2, p. 509–530, jul. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772018000200013>. Acesso em: 19 jun. 2024.

MEC. Decreto nº 9.057, de 27 de maio de 2017: regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/decreto-mec-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017/>. Acesso em: 24 mar. 2023.

MEC. 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. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=9235&ano=2017&ato=fddIzZU1UeZpWTfe9>. Acesso em 24 mar. 2023.

MEC. Instrução Normativa nº 2, de 13 de março de 2017: regulamenta o art. 15, § 2º da Portaria Normativa nº 26, de 5 de dezembro de 2012, que trata do Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Educação Superior – Proies. Brasília: MEC, 2017c. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2070/instrucao-normativa-n-2>. Acesso em: 24 mar. 2023.

MEC. Instrução Normativa nº 1, de 15 de dezembro de 2017 - Regulamenta o fluxo dos processos que chegaram à fase de avaliação externa in loco pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), a partir da vigência das Portarias nº 1.382 e nº 1.383, de 31 de outubro de 2017. Brasília: MEC, 2017d. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/instrucao-normativa-no-1-de-15-de-dezembro-de-2017/>. Acesso em: 08 maio. 2023.

MEC. Portaria MEC nº 96, de 22 de janeiro de 2020 - Recria a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes e do Sistema de Avaliação de Escolas de Governo. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-096-2020-01-22.pdf>. Acesso em: 08 maio. 2023.

MEC. Portaria nº 1.027, de 15 de maio de 2006: Dispõe sobre o banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_port1027.pdf. Acesso em: 16 maio. 2023.

MEC. Portaria nº 1.382, de 31 de outubro de 2017 - aprova, em extratos, os indicadores dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, credenciamento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Brasília: MEC, 2017f. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2017/11/PORTARIA-MEC-N%C2%B01.382-DE-31-DE-OUTUBRO-DE-2017.pdf>. Acesso em: 08 maio. 2023.

MEC. Portaria nº 1.383, de 31 de outubro de 2017 - aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação para os atos de

autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes. Brasília: MEC, 2017g Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2249/portaria-mec-n-1.383>. Acesso em: 11 maio. 2023.

MEC. **Portaria nº 537, de 17 de abril de 2017** – autoriza Recredenciamento da UFPB para oferta de curso na modalidade EaD, pelo período de oito anos. 2017h. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2017-pdf/61381-pces039-17-pdf/file>. Acesso em: 10 out. 2022.

MEC. **Portaria Normativa MEC nº 840, de 24 de agosto de 2018**: dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/legislacao_normas/2018/portaria_normativa_GM-MEC_n840_de_24082018.pdf. Acesso em: 24 mar. 2023.

MEC. Conaes. Sinaes – **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: Orientações gerais para o roteiro de Autoavaliação das Instituições. Brasília: MEC/Conaes/Inep, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/roteiro_de_auto_avaliacao_institucional_2004.pdf. Acesso em: 21 jun. 2024.

MEC. Inep. **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. Brasília: INEP/MEC, 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3504/portaria-inep-n-165>. Acesso em: 24 mar, 2023.

MEC. SESu. **Portaria nº 11, de 28 de abril de 2003**: institui a Comissão Especial com a finalidade de analisar , oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação do ensino superior, e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: https://www.fera-al.com.br/public/_ARQ/downloads/download_475.pdf. Acesso em: 21 fev. 2024.

MELLO, G. B.; DALLA CORTE, M. G..Visão Panorâmica de Indicadores e Políticas Públicas subjacentes à formação de professores no Brasil. *In*: ALMEIDA, M. de L. P. de (org). **Políticas educacionais e docência na contemporaneidade**: uma análise para além do espaço pedagógico. Curitiba: CRV, 2015. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/41.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2024.

MENDES, T. M.. **A expansão da UNESP face à reforma do aparelho de Estado**. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8695>. Acesso em: 5 maio. 2023.

MENY, Y.; THOENIG, J.C.. **Las políticas públicas**. Barcelona: Ariel, 1992. Disponível em: https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/Políticas-Publicas/Las_políticas_publicas_meny_thoenig.pdf. Acesso em: 12 nov. 2023.

MINAYO, M. C. de S.. Origem inusitada da pesquisa qualitativa em ciências sociais no Brasil. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 919-932, jul.-set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/Q6g8szmmw9mTMwBPvBFJhVK/?lang=pt&format=pdf> f. Acesso em: 06 nov.. 2022.

MINAYO, M. C. de S.. (Organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 07 set. 2022.

MIZAEL, G. A. *et al.* Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional das universidades federais do Consórcio Sul-Sudeste de Minas Gerais. **Revista de Administração Pública [online]**. v. 47, n. 5, pp. 1145-1164, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-76122013000500004>. Epub 02 Dez 2013. ISSN 1982-3134. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122013000500004> Acesso em: 1º maio. 2022.

MORIN, E.. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina/Meridional, 2005. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teri/article/download/23013/13627/97234>. Acesso em: 1º set. 2023.

MOROSINI, M. C.. (organizadora). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. 2 v.; (Série Ries/Prronex; v. 10 e 11). ISBN 978-65-5623-005-4 (v.1). ISBN 978-65-5623-007-8 (v.2). Disponível em: <https://editora.pucrs.br/livro/1563/>. Acesso em: 08 mar. 2024.

MOROSINI, M. C.. (ed). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**, volume 2. Brasília: INEP/RIES, 2006. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf. Acesso em: 22 fev.

MOROSINI, M. C.. (Organizadora). **Guia para a Internacionalização Universitária**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2019. Disponível em: <https://books.apple.com/br/book/guia-para-a-internacionaliza%C3%A7%C3%A3o-universit%C3%A1ria/id6443352618>. Acesso em: 02 jan. 2024.

MOROSINI, M. C.. Integração e internacionalização da Educação Superior. *In*: MOROSINI, M. C.(Org). **Fórum Latino-americano de Educação Superior**. São Carlos: Pixel, 2015, p. 76-80. ISBN: 978-85-69206-12-5. Disponível em:

<https://permuta.bce.unb.br/produto/forum-latino-americano-de-educacao-superior-foro-latinoamericano-de-educacion-superior/>. Acesso em: 16 mar. 2024.

MOROSINI, M. C.. **Internacionalização da Educação Superior e integração acadêmica**. Conferências. UFRGS, p. 6-12, 2017.

MOROSINI, M. C.. Qualidade da Educação Superior e contextos emergentes. Campinas: **Avaliação**, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200007>. Acesso em: 29 mar. 2024. 2024.

MOROSINI, M. C.; DALLA CORTE, M. G.. Internacionalização da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília Costa. Organizadora. **Enciclopédia Brasileira da Educação Superior (EBES)**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2021, p. 35-170. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/livro/1563/>. Acesso em: 02 jan. 2024.

<https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/21167> Acesso em: 16 mar. 2024.

MOROSINI, M. C.; DALLA CORTE, M. G.; MENDES, F. Z.. Internacionalização da Educação Superior na perspectiva da cooperação solidária e horizontal na região de Fronteira Brasil e Uruguai. Brasília: **Em Aberto**, v. 36, n. 116, p. 101-116, jan/abr 2023. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5472/4277>. Acesso em: 08 mar. 2024.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L.. Internacionalização da Educação Superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. **Educação em Revista**, v. 33, p. e155071, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698155071>. Acesso em: 26 fev. 2024.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M. do; NEZ, E. de. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. Palmas: **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 55, p. 70-81, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4946>. Acesso em: 04 out. 2023.

NAPOLEÃO, B. M.. **5W2H**. Disponível em: <https://ferramentasdaqualidade.org/5w2h/>. Acesso em: 06 out. 2023.

NETO, H. P.. **Planejamento e Gestão Universitária na UFCG: uma análise crítica do Plano de Desenvolvimento Institucional – 2010 a 2014**. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa(PB), 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5463610. Acesso em: 05 maio. 2023.

NOVO, L. F.. **Interdisciplinaridade na pesquisa: significações na cultura de uma Universidade Pública**. 208 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5463610

wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5049541. Acesso em: 05 maio. 2023.

NÓVOA, A.. O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 54-70, jan/abr, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i29.21710>. Acesso em: 16 mar. 2024.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B.. **Learning how to learn**. New York: Cambridge University Press, 1984. ISBN-13 978-0-521-26507-2 hardback; ISBN-10 0-521-26507-X hardback; ISBN-13 978-0-521-31926-3 paperback; ISBN-10 0-521-31926-9 paperback. Disponível em: <https://vdoc.pub/download/learning-how-to-learn-2pc49srt8psg>. Acesso em: 25 out. 2022.

NUNES, E. B. L. de L. P.; DUARTE, M. M. S. L. T.; PEREIRA, I. C. A.. Planejamento e avaliação institucional: um indicador do instrumento de avaliação do SINAES. v. 22, n. 2, pp. 373-384, **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) [online]**. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000200006> ISSN 1982-5765. Acesso em: 1º maio. 2023.

NYARKU, K., AGYAPONG, G.. (2011). Rediscovering SWOT Analysis: The Extended Version. Hays (Kansas, U.S.A), Fort Hays State University College of Education (FRSU). **Academic Leadership The Online Journal**: v. 9: n. 2, Artigo 28, Primavera de 2011. DOI: 10.58809/KIQL1002. Disponível em: <https://scholars.fhsu.edu/alj/vol9/iss2/28>. Acesso em: 27 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **DAC Principles for Evaluation of Development Assistance**. Paris: 1991. *E-book*. Disponível em: <https://www.oecd.org/dac/evaluation/2755284.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2023.

PAULA, A. S. do N. de; SOUSA, A. M. dos S.; SILVA, F. J. G. da; SILVEIRA, N. G. S. da. A presença da noção de accountability ao longo da história das políticas de avaliação da educação superior no Brasil. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–13, 2021. Disponível em: <https://editora.uemg.br/component/k2/item/64-dicionario-de-politicas-publicas-vol-1> Acesso em: 9 jan. 2023.

PAZ, P. UFPB mantém liderança em depósitos de patentes no país. João Pessoa: UFPB, 28 set. 2020. Disponível em: <https://www.ufpb.br/ufpb/contents/noticias/ufpb-mantem-lideranca-em-depositos-de-patentes-no-pais-1>. Acesso em: 22 mar. 2023.

PEREIRA, M. S.; FORTE, S. H. A. C.. Visão Baseada em Recursos nas Instituições de Ensino Superior de Fortaleza: Uma Análise Ex-Ante e Ex-Post à LDB/96. **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, v.12, n.1, p.107-129, jan/mar. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 05 set. 2022.

PETRASSI, A. C. A.; BORNIA, A. C.; ANDRADE, D. F.. Avaliação do nível de satisfação discente de uma instituição de Ensino Superior: uma análise dos métodos da Teoria Clássica da Medida e da Teoria da Resposta ao Item. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 112, p. 644–668, jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362021002902192>. Acesso em: 19 jun. 2024.

PHAIFFER, M. A.. **Os processos de gestão, planejamento e desenvolvimento de Instituições de Ensino Superior públicas e confessionais-comunitárias do Brasil: uma análise comparativa dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. 838 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2020. Disponível em:

<https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1129142>. Acesso em: 1º maio. 2023.

PINTO, R. S.; MELLO, S. P. T. de; MELO, P. A.. Meta-avaliação: uma década do Processo de Avaliação Institucional do SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) [online]**. v. 21, n. 1, pp. 89-108, 2016.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000100005>. ISSN 1982-5765. Acesso em: 1º maio. 2022.

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 fev. 2024.

POLIDORI, M. M. *et al.*. Um olhar sobre a avaliação num contexto multidisciplinar. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL: PESQUISA E INSERÇÃO SOCIAL (ANPEDSUL), 7, 2008. Itajaí, Anais[...] Itajaí, Univali, 2008.

PROEX. PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO DA UFPB. **Relatório Geral da Gestão da Pró-Reitoria de Extensão – PROEX** (novembro de 2012 a novembro de 2020).

João Pessoa, PROEX/UFPB, 2020. Disponível em:

https://proex.ufpb.br/proex/contents/documentos/RELATRIOGERALDAGESTO20122020_compressed.pdf/view. Acesso em: 04 jul. 2024.

REQUEÑA, A. T.. **La evaluación de instituciones educativas**: el análisis de la Facultad de ciencias Políticas y sociología de la universidad de Granada. Granada: Universidad de Granada, 1995. ISBN 10: 8433819844. ISBN 13: 9788433819840. Disponível em: <https://www.abebooks.com/9788433819840/evaluaci%C3%B3n-instituciones-educativas-an%C3%A1lisis-Facultad-8433819844/plp>. Acesso em: 07 jun. 2024.

RISTOFF, D.. Os desafios da avaliação em contexto de expansão e inclusão. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 1, p. 9 - 32, 13 dez. 2019.

Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v26i1.8406>. Acesso em: 08 fev. 2023.

RISTOFF, D.. **Democratização do Campus**: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, Cadernos do GEA, n.9, jan/jun, 2016. Disponível em:

http://flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratiza%C3%A7%C3%A3o-do-campus.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

RISTOFF, D. I.. Introdução - Princípios do Programa de Avaliação Institucional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 1, n. 1, 1996. Disponível em:

<<https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/727>>. Acesso em: 12 dez. 2022.

RISTOFF, D. I.. Princípios do Programa de Avaliação Institucional. *In*: BRASIL. SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR. **Programa de Avaliação Institucional das**

Universidades Brasileiras. Brasília: SESu, p.7-11, 1994. Disponível em: <https://www.fera-al.com.br/public/_ARQ/downloads/download_471.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

RISTOFF, D.. **Quando autonomia e desregulamentação se confundem.** 2022. Disponível em: <<https://www.andifes.org.br/?p=93360>>. Acesso em: 08 fev. 2023.

RISTOFF, D.. **Revisitando o SINAES:** Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. 1. ed. Florianópolis: Editora Insular, 2024. ISBN: 978-85-524-0428-6. Disponível em: <https://insular.com.br/produto/revisitando-o-sinaes-sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/>. Acesso em: 29 abr. 2024.

RISTOFF, D. I.. A Universidade brasileira contemporânea: tendências e perspectivas. In: MOROSINI, Marília Costa. Organizadora. **A universidade no Brasil:** concepções e modelos. Brasília: INEP, 2006, p.23-35. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-da-educacao-superior/a-universidade-no-brasil-concepcoes-e-modelos>. Acesso em: 1º fev. 2023.

RISTOFF, D.; GIOLO, J.. O SINAES como Sistema. **RBPG.** Brasília. v.3, n.6, p.193-213, dez. 2006. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/106/100>. Acesso em: 23 jan. 2023.

ROBERTSON, S. L.. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.42, p.407-422, set/dez, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QCDHWKZ4hwSbw8N5ZSFtbDJ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 27 jan. 2023.

RÖHR, F.. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 51–70, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643573>. Acesso em: 21 fev. 2024.

ROTHEN, J. C.. Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andrea da Cunha Malheiros - Organizadores. **Avaliação da Educação Superior:** referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, p.17- 35, 2018. Disponível em: <https://docplayer.com.br/116861337-Avaliacao-da-educacao.html>. Acesso em: 27 jan. 2023.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B.. A “RAIES” e a Revista Avaliação: a construção de um marco teórico, político e metodológico. Campinas: **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior.** v.16, n.2, p.267-290, jul, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000200003>>. Acesso em: 08 fev. 2023.

SABOIA, R. M.. **O REUNI na UFAM: repercussões na gestão pedagógica.** 185 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2015. Disponível em: <http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5037>. Acesso em: 05 maio. 2023.

SALVIATI, M. E.. **Manual do Aplicativo Iramuteq** (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3). Planaltina, 2017. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em: 14 out. 2023.

SANT'ANNA, H. H. N.; VERAS, N. F. M.. O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB): Caminhos percorridos e perspectivas futuras. **Avaliação - Revista Da Avaliação Da Educação Superior**. Sorocaba-SP. v. 2, n. 1, p. 53-59, 1997. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/775/787>. Acesso em: 08 fev. 2023.

SANT'ANA, T. D. *et al.* **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**: um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino. Alfenas: FORPDI, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/plataformafor/documentos/livroforpdi>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SANTOS, A. O.. **Análise do grau de maturidade do eixo de infraestrutura física com base no modelo MMGP/PRADO**. 272 f. il. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional – Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/210370>. Acesso em: 22 jun. 2024.

SANTOS, B. de S.. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/outras/200310/01.php>. Acesso em: 07 jun. 2024.

SANTOS, B. de S.. **Pela mão de Alice**: o social e o político na Pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1994. Disponível em: <https://www.athuar.uea.br/wp-content/uploads/2018/01/Pela-M%C3%A3o-de-Alice-o-social-e-o-pol%C3%ADtico-na-p%C3%B3s-modernidade.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2024.

SANTOS, B. de S.; ALMEIDA FILHO, N.. **A Universidade no século XXI**: para uma Universidade Nova. Coimbra: 2008. Disponível em: <https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Século%20XXI.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2024.

SANTOS, F. S.; ALMEIDA FILHO, N. de. **A quarta missão da universidade**: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012. Disponível em: <https://search.worldcat.org/pt/title/A-quarta-missao-da-universidade:-internacionalizacao-universitaria-na-sociedade-do-conhecimento/oclc/813006319>. Acesso em: 08 abr. 2024.

SANTOS, J. M. T. dos .; KIOURANIS, N. M. M.. Concepções de Corpus de Análise na Pesquisa em Educação em Ciências Naturais: Uma Investigação em Dissertações e Teses de um Programa de Pós-Graduação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 20, n. u, p. 799–822, 2020. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2020u799822. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/19439> . Acesso em: 05 fev. 2024.

SANTOS, M. G. dos. **Dinâmicas do Ensino Superior no Brasil**: arranjos e performances de uma Faculdade Amapaense empenhada em obter avaliação positiva nos Ciclos do SINAES. 2018. 202f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Sociologia). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/31934>. Acesso em: 1º maio. 2023.

SANTOS, M. P. G. dos. **Políticas Públicas e Sociedade**. 3 ed. rev. atual. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/642413/2/Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas%20e%20Sociedade.pdf> Acesso em: 26 nov. 2023.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F.. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. São Leopoldo-RS. Ano I, n.1, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 1º ago. 2021.

SCHMIDT, J. P.. Exclusão, inclusão e Capital Social: o Capital Social nas ações de inclusão. In: LEAL, R. G.; REIS, J. R.. **Direitos Sociais e Políticas Públicas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=TmcjofMAAAAJ&citation_for_view=TmcjofMAAAAJ:lJCSPb-OG4C. Acesso em: 13 nov. 2023.

SCHMIDT, J. P.. Para estudar políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. **Revista do Direito**, Santa Cruz do Sul, n. 56, p. 119-149, 3 set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rdunisc.v3i56.12688>. Acesso em: 26 out. 2023.

SECCHI, L.. **Políticas Públicas**: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos. São Paulo: CENGAGE Learning, 2012. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/qdownload/leonardo-secchi-politicas-publicas-pdf-free.html>. Acesso em: 27 nov. 2023.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **A implementação da política nacional de educação superior**. Brasília: MEC/SESU, 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/livrosesu.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SEVERINO, A. J.. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24.ed. revisada e atualizada. – São Paulo: Cortez, 2014. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em: 1º ago. 2022.

SILVA, A. L. da. **Política pública de regulação**: processo de habilitação institucional de uma ifes para oferta de educação a distância. 2019. 167f. - Dissertação (Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior). Fortaleza: UFC 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/40401>. Acesso em: 1º maio. 2023.

SILVA, C. de F. da. **Meta-Avaliação: processo de Autoavaliação Institucional de Universidades de Fronteira na América do Sul**. 2020. 235 f. Dissertação

(Mestrado em Educação). Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2020. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9914164. Acesso em: 21 jun. 2024.

SILVA, J. L.. Aplicação das ferramentas da qualidade para melhoria de processos produtivos: estudo de caso em um centro automotivo. *In: XXXVII Encontro Nacional de Engenharia da Produção*, 2017, Joinville (SC). **Anais [...]** Joinville (SC): ABREPO, 2017. Disponível em:

<http://www.abepro.org.br/biblioteca/tn_sto_238_383_30942.pdf> .Acesso em: 20 set. 2022.

SJÖBLOM, G.. Problemi e soluzioni in politica. **Rivista Italiana di Scienza Politica**, v. 14, n. 1, p. 45-85, 1984. DOI: <https://doi.org/10.1017/S004884020000842X>.

Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/italian-political-science-review-rivista-italiana-di-scienza-politica>. Acesso em: 16 nov. 2023.

SOUZA, C.. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. Porto Alegre: **Sociologias**, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul dez, 2006. Disponível em:

[https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Laswell%20\(1936\)%20introduz%20a%20express%C3%A3o,grupos%20de%20interesse%20e%20governo..](https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Laswell%20(1936)%20introduz%20a%20express%C3%A3o,grupos%20de%20interesse%20e%20governo..) Acesso em: 20 nov. 2023.

SOUZA, S. R. A. de. **Análise do papel da Autoavaliação Institucional no processo de melhoria da qualidade na Universidade Federal da Paraíba**. 2019.

123 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior). João Pessoa: UFPB, 2019. Disponível em:

https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19593?locale=pt_BR. Acesso em: 22 maio. 2023.

STORCK, J. B.. **As Humanidades em tempos de Neoliberalismo em duas Universidades Latino Americanas**. 352 f. Tese (Doutorado em Educação).

Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS, São Leopoldo (RS), 2016.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3768031. Acesso em: 05 maio. 2022.

SUBIRATS, J.; KNOEPFEL, C. L.; VARONE, F.. **Análisis e gestión de políticas públicas**. Barcelona: Ariel, 2008. Disponível em:

https://books.google.com.br/books?id=02FUY8CIX78C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 09 fev. 2024.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). **Política pública em dez passos**.

Brasília: Secretária-geral de Controle Externo (Segecex); Secretaria de Orientação, Métodos, Informações e Inteligência para o CE e o Combate à Corrupção (Soma), 2021. Disponível em:

https://portal.tcu.gov.br/data/files/1E/D0/D4/DF/12F99710D5C6CE87F18818A8/Politica%20Publica%20em%20Dez%20Passos_web.pdf. Acesso em: 12 nov. 2023.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). **Referencial de Controle de Políticas Públicas**. Brasília: TCU, 2020. Disponível em:

https://portal.tcu.gov.br/data/files/EF/22/A4/9A/235EC710D79E7EB7F18818A8/1_Referencial_controle_politicas_publicas.pdf. Acesso em: 13 dez. 2023.

UFPB. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. ACI. **UFPB em números 2021-2022**. João Pessoa: ACI/UFPB, 2022a. Disponível em: <https://www.ufpb.br/aci/contents/menu/institucional/ufpb-em-numeros>. Acesso em: 22 mar. 2023.

UFPB. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional - UFPB 2019/2023**. João Pessoa, UFPB, 2020a. Disponível em: <http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/menu/ploplan/pdi>. Acesso em: 1º maio. 2023.

UFPB. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. CPA. **Relatório de Autoavaliação Institucional da Universidade Federal da Paraíba**: ano 2016. João Pessoa: UFPB, 2017. Disponível em: <https://www.ufpb.br/cpa/contents/relatorios/relatorios-de-autoavaliacao-institucional/2016-relatorio-de-autoavaliacao-da-ufpb.pdf/@@download/file/2016%20-%20RELATORIO%20DE%20AUTOAVALIA%C3%87%C3%83O%20DA%20UFPB.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2024.

UFPB. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. CPA. **Relatório de Autoavaliação Institucional da Universidade Federal da Paraíba**: ano 2017. João Pessoa: UFPB, 2018. Disponível em: [https://www.ufpb.br/cpa/contents/relatorios/relatorios-de-autoavaliacao-institucional/2018-relatorio-de-autoavaliacao-1.pdf/@@download/file/2018%20-%20RELATORIO%20DE%20AUTOAVALIA%C3%87%C3%83O%20\(1\).pdf](https://www.ufpb.br/cpa/contents/relatorios/relatorios-de-autoavaliacao-institucional/2018-relatorio-de-autoavaliacao-1.pdf/@@download/file/2018%20-%20RELATORIO%20DE%20AUTOAVALIA%C3%87%C3%83O%20(1).pdf). Acesso em: 17 jul. 2024.

UFPB. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. CPA. **Relatório de Autoavaliação Institucional da Universidade Federal da Paraíba**: ano 2021. João Pessoa: UFPB, 2021. Disponível em: <https://www.ufpb.br/cpa/contents/relatorios/relatorios-de-autoavaliacao-institucional/relatorio-final-cpa-ano-2022-pdf.pdf/view>. Acesso em: 28 abr. 2023.

UFPB. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. CPA. **Relatório de Autoavaliação Institucional da Universidade Federal da Paraíba**: ano 2022. João Pessoa, UFPB, 2022b. Disponível em: <https://www.ufpb.br/cpa/contents/relatorios/relatorios-de-autoavaliacao-institucional/relatorio-de-auto-avaliacao-institucional-2023-a.pdf/view>. Acesso em: 28 abr. 2023.

UFPB. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. CPA. **Relatório de Autoavaliação Institucional da Universidade Federal da Paraíba**: ano 2023. João Pessoa: UFPB, 2024. Disponível em: <https://www.ufpb.br/cpa/contents/relatorios/relatorios-de-autoavaliacao-institucional>. Acesso em: 28 jun. 2024.

UFPB. Pró-Reitoria de Pós-Graduação. **Relatório de Gestão 2020**. João Pessoa: UFPB, 2020. Disponível em: <https://drive.ufpb.br/s/W5BNmZMo2Lz4ifr>. Acesso em: 12 mar. 2022.

UFPB. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. PROPLAN. CODEPLAN. **Relatório de Gestão 2023**. João Pessoa: UFPB, 2023. Disponível em: <https://drive.ufpb.br/s/LX5w25QbHCPRn9i>. Acesso em: 23 jun. 2024.

UFPR. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. PROGRAD. **Programa de Apoio à Avaliação do Ensino de Graduação nas Universidades Brasileiras** (anteprojeto e carta de encaminhamento de Maria Amélia Zainko). Curitiba, 13/01/1993.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Cátedras Unesco no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160369>. Acesso em 31 mar. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Cátedra Unesco de Comunicación. **Kenneth Burke: perfil bibliográfico**. Málaga: Observatorio de la Libertad de Prensa en America Latina, s.d. Disponível em:

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Sobre a UNESCO em Brasília**, 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasil>. Acesso em: 31 mar. 2024.

VASCONCELOS, M. A. F. de. **Os desafios da Comissão Setorial Própria de Avaliação do Campus de Governador Valadares (CSPA-GV) no processo de Autoavaliação Institucional da Universidade Federal de Juiz de Fora**. 213 f. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/13181/1/mariaalicefrancodevasconcelos.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

VERHINE, R. E.; FREITAS, A. A. da S. M. de. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. Campinas: **Revista Ensino Superior Unicamp**, p.16-39, 2012. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1002.pdf> Acesso em: 28 jan. 2023.

WEBER, M. Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva, volume 1. 4 ed. Brasília: Editora UnB, 2000. ISBN 978-85-230-0314-2 (volume 1). Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/socreligoes/pages/arquivos/Sociologia%20I/Weber%252c%20M%20cap%201%20Conceitos%20Sociol%C3%B3gicos%20fundamentais%20-%20Economia%20e%20Sociedade.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2023.

YIN, R. K.. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2016. ISBN 978-85-8429-083-3. Disponível em: Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim (grupoa.com.br). Acesso em: 18 ago. 2023.

ZAINKO, M. A. S.. Avaliação da Educação Superior no Brasil: processo de construção histórica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**,

Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/285>. Acesso em: 3 jun. 2024.

ZAINKO, M. A. S.. Políticas públicas de avaliação da educação superior: conceitos e desafios. Curitiba: **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 4, p. 15-23, jul/dez/2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v2i4.15024>. Acesso em: 18 out. 2023.

ZIMMERMANN, M. M. DE S.; ALVES, L.. Proposta de instrumento de meta-avaliação da autoavaliação institucional na educação superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 27, n. 3, p. 493–512, set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772022000300006>. Acesso em: 19 jun. 2024.