



Universidade de Brasília (UnB)
Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FACE)
Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA)
Mestrado Profissional em Administração Pública (MPA)

June Alves de Arruda

**USO DOS RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
PELOS GESTORES DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Brasília-DF
2016

June Alves de Arruda

**USO DOS RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
PELOS GESTORES DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FACE) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Orientadora: Profa. Dra. Tatiane Paschoal.

Brasília-DF
2016



Universidade de Brasília (UnB)
Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FACE)
Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA)
Mestrado Profissional em Administração Pública (MPA)

**USO DOS RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
PELOS GESTORES DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Dissertação apresentada para a seguinte Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Tatiane Paschoal
Orientadora

Profa. Dra. Gisela Demo Fiuza
Membro Interno

Prof. Dr. José Vieira de Sousa
Membro Externo

Prof. Dr. Rodrigo Rezende Ferreira
Suplente

Brasília-DF
2016

Dedico este trabalho à minha mãe Sueli,
mulher guerreira que me inspira a lutar pelos
meus sonhos e fazer o meu melhor a cada dia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelas inúmeras bênçãos que Ele me entrega a cada dia de minha vida.

Agradeço à minha mãe Sueli pelo amor e carinho. Por estar sempre ao meu lado, me incentivando, resgatando minha confiança e me ofertando razões para acreditar. Pelo exemplo de força, de garra e de vontade. Por me incentivar todos os dias a lutar pelos meus sonhos.

Ao meu irmão Caio e minha cunhada Dayane, por serem ouvintes pacientes da minha empolgação, por compreenderem minha dedicação e por perdoarem todos os momentos em que estive ausente. Às minhas sobrinhas Julia e Letícia por iluminarem minha vida com paz, tranquilidade e felicidade.

À minha orientadora Profa. Tatiane Paschoal, por ter fé em meu trabalho, me acalmar e apoiar.

À minha amiga de alma Érica, pela amizade e apoio. Por ser presença que me fortalece e incentiva e continuar.

Às amigas que o mestrado me presenteou: Alice e Dayse. A amizade, as trocas de ideias e a rede de suporte que encontramos juntas foram decisivas em cada instante.

À Cidinha, Paty, Rinaldo, Fernandinha, Andrea, Henrique e Lúcia pela amizade e parceria.

À equipe do Decanato de Planejamento e Orçamento (DPO) por estarem comigo, me apoiando todos os dias.

Ao Prof. César Augusto Tibúrcio Silva, pelo apoio, compreensão e exemplo de generosidade e liderança.

À Universidade de Brasília (UnB), à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FACE) e ao Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA). Em especial aos professores do MPA por enriquecerem cada momento com aprendizados que levarei para a vida.

E agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Este estudo aborda o tema da avaliação de políticas e programas, especificamente o uso dos seus resultados, a partir do questionamento quanto ao uso efetivo das avaliações para tomada de decisões e aperfeiçoamento dos programas avaliados. Ele justifica-se diante da crença nacional de que exista linearidade entre a realização de uma avaliação e o uso de seus resultados, bem como na predominância de estudos sobre metodologias de avaliação, em especial qualitativas, em detrimento de uso e valor. O programa selecionado para investigação é a Autoavaliação Institucional, componente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). A Autoavaliação Institucional (AAI) deve ser construída de forma coletiva e está intrinsecamente ligada ao processo de melhoria institucional. A Universidade de Brasília (UnB) foi escolhida por ser uma das pioneiras no campo da autoavaliação institucional, cuja experiência serviu de referência para a construção de políticas nacionais posteriores, como o Sinaes. Os objetivos específicos desta pesquisa foram: 1) descrever o processo histórico da AAI na UnB e sua relação com o uso dos resultados sob a ótica de servidores que participaram ou participam de comissões de avaliação institucional; 2) descrever os facilitadores e barreiras no uso dos resultados da AAI da UnB sob a ótica de gestores, e 3) verificar se existem relações entre facilitadores e barreiras e os tipos de uso dos resultados pelos gestores. O escopo desta pesquisa é profissional aplicado e trata-se de um estudo de caso, com recorte temporal transversal e abordagem quali quanti. Os instrumentos de coleta de dados utilizados para atingir os objetivos foram um roteiro semiestruturado de entrevista semiestruturada e um questionário desenvolvido para esta pesquisa. A análise de dados foi realizada mediante análise de conteúdo e estatística descritiva e inferencial. Os resultados obtidos permitiram verificar a existência de uma cultura avaliativa regulatória na UnB em detrimento da formativa. Variáveis como qualidade, credibilidade, relevância, qualidade da comunicação, resultados, tempestividade, necessidade de informações, características da decisão, informações concorrentes, comprometimento e/ou receptividade à informação da avaliação, clima político e envolvimento direto do *stakeholder* foram identificadas como potenciais barreiras ao uso dos resultados pelos gestores, revelando um amplo foco de necessidades de melhorias e intervenções. Além disso, a percepção de tais variáveis tem uma relação com o uso dos resultados da AAI, ou seja, gestores que avaliam tais variáveis mais como facilitadores são também aqueles que relatam o uso dos resultados. O presente estudo oferece dados que podem embasar a discussão de futuras intervenções na UnB e contribui para preencher algumas das lacunas presentes no campo do uso de resultados de avaliação.

Palavras-Chave: Avaliação de Programas. Uso ou Utilização da Avaliação. Avaliação Institucional. Autoavaliação Institucional. Universidade de Brasília.

ABSTRACT

This study approaches the theme of policy and programs evaluation, specifically the use of their results, based on the question of the effective use of evaluations for decision making and improvement of the evaluated programs. It is justified by the national belief that there is a linear relationship between the application of an evaluation and the use of its results, as well as the predominance of studies about evaluation methodologies, especially qualitative, to the detriment of use and value. The program selected for investigation is the Institutional Self-Assessment (ISA), component of the National System of Evaluation of Higher Education (NSEHE). Institutional Self-Assessment must be built collectively and is intrinsically linked to the process of institutional improvement. The University of Brasília (UnB) was chosen as one of the pioneers in the field of institutional self-evaluation, whose experience served as a reference for the construction of subsequent national policies, such as Sinaes. The specific objectives of this research were: 1) describe the historical process of ISA at UnB and its relationship with the use of results from the perspective of employees who currently participate or participated in previous institutional evaluation commissions. 2) describe the facilitators and barriers in the use of the results of the ISA from UnB from the managers' perspective. And 3) verify if there are relations between facilitators and barriers and the types of use of the results by the managers. The scope of this research is professional applied and it is a case study, with transversal temporal design and multimethods approach. The instruments of data collection used to achieve the objectives were a semi-structured interview script and a questionnaire developed for this research. Data analysis was performed through content analysis, descriptive and inferential statistics. The results obtained allowed to verify the existence of a regulatory evaluative culture at UnB in spite of the formative one. Variables such as quality, credibility, relevance, quality of communication, results, timing, information need, decision characteristics, competing information, commitment and/or receptivity to evaluation information, political climate and stakeholder involvement were identified as potential barriers to managers, revealing a broad focus of improvement and intervention needs. In addition, the perception of such variables is related to the use of ISA results, that is, managers who evaluate such variables as facilitators are also those that report the use of the results. The present study offers data that can support the discussion of future interventions at UnB and contributes to fill some of the gaps in the field of the use of evaluation results.

Keywords: Program Evaluation. Use or Utilization of Evaluation. Institutional Evaluation. Institutional Self-evaluation. University of Brasília.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura de utilização da avaliação por Cousins e Leithwood (1986).....	49
Figura 2 – Enfoques das políticas de avaliação da educação superior brasileira	72
Figura 3 – Instrumentos do Sinaes	75
Figura 4 – Componentes dos Eixos da Autoavaliação Institucional	80
Figura 5 – Atividades desenvolvidas pela CPA da UnB	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Análise comparativa das abordagens da avaliação.....	30
Quadro 2 – Variáveis que afetam o uso: Relevância.....	35
Quadro 3 – Variáveis que afetam o uso: Comunicação.....	36
Quadro 4 – Variáveis que afetam o uso: Processamento da Informação	37
Quadro 5 – Variáveis que afetam o uso: Credibilidade.....	39
Quadro 6 – Variáveis que afetam o uso: Envolvimento e Apoio do usuário	40
Quadro 7 – Variáveis que influenciam o uso relacionadas à implementação da avaliação	42
Quadro 8 – Variáveis que influenciam o uso relacionadas à decisão ou definição da política	46
Quadro 9 – Comparação entre as variáveis propostas por Leviton e Hughes (1981) e Cousins e Leithwood (1986)	48
Quadro 10 – Variáveis que influenciam o uso relacionadas ao envolvimento de <i>Stakeholders</i>	52
Quadro 11 – Comparação das variáveis propostas por Leviton e Hughes (1981), Cousins e Leithwood (1986) e Johnson et al. (2009).....	54
Quadro 12 – Paiub, ENC e Sinaes: um olhar comparativo	73
Quadro 13 – Síntese da Metodologia de Pesquisa.....	84
Quadro 14 – Categorização das Entrevistas	93
Quadro 15 – Tratamento aplicado ao item 1 do questionário.....	95
Quadro 16 – Perfil sócio demográfico predominante.....	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos participantes por tempo na função.....	109
Tabela 2 – Percepção dos Respondentes sobre a Qualidade da Avaliação	113
Tabela 3 – Percepção dos Respondentes sobre a Credibilidade.....	115
Tabela 4 – Percepção dos Respondentes sobre a Relevância da Avaliação	116
Tabela 5 – Percepção dos Respondentes sobre Qualidade da Comunicação	118
Tabela 6 – Percepção dos Respondentes sobre Resultados da Avaliação.....	119
Tabela 7 – Percepção dos Respondentes sobre Tempestividade.....	120
Tabela 8 – Percepção dos Respondentes sobre Necessidade de Informações.....	120
Tabela 9 – Percepção dos Respondentes sobre Característica da Decisão.....	122
Tabela 10 – Percepção dos Respondentes sobre Informações Concorrentes	123
Tabela 11 – Percepção dos Respondentes sobre Comprometimento e/ou receptividade à informação da avaliação	124
Tabela 12 – Percepção dos Respondentes sobre Envolvimento direto do <i>Stakeholder</i>	125
Tabela 13 – Barreiras para o uso dos resultados da AAI (questionário).....	127
Tabela 14 – Facilitadores para o uso dos resultados da AAI (questionário).....	129
Tabela 15 – Como os gestores utilizam os resultados da AAI.....	131
Tabela 16 – Relação entre os itens 5 a 34 e o Uso e Tipos de Usos.....	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução das matrículas no Ensino Superior no Brasil, entre 1964 e 2013.....	66
Gráfico 2 – Evolução das Instituições de Educação Superior no Brasil, entre 1980 e 2014....	71
Gráfico 3 – Distribuição dos participantes por gênero.....	107
Gráfico 4 – Distribuição dos participantes por faixa etária.....	108
Gráfico 5 – Distribuição dos participantes por cargo de gestão ocupado.....	108
Gráfico 6 – Distribuição dos participantes por nível de escolaridade.....	109
Gráfico 7 – Distribuição dos participantes por unidade.....	110
Gráfico 8 – Leitura total ou parcial do relatório de Autoavaliação Institucional da UnB.....	111

LISTA DE SIGLAS

AAI – Autoavaliação Institucional

Abruem – Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais

ACE – Análise das Condições de Ensino

ACG – Avaliação dos Cursos de Graduação

AE – Avaliação Externa

AI – Avaliação Institucional

ANDES – Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Educação Superior

Avalies – Avaliação das Instituições de Educação Superior

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AVAL – Fórum de Avaliação

BM – Banco Mundial

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CD – Cargo de Direção

CEA – Comissão Especial de Avaliação

CF/88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

CFE – Conselho Federal de Educação

CNA – Comissão Nacional de Avaliação

CNRES – Comissão Nacional para a Reforma da Educação Superior

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

Consuni – Conselho Universitário

CPA – Comissão Própria de Avaliação

CVC – coeficiente de validação do conteúdo

DPO – Decanato de Planejamento e Orçamento

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENC – Exame Nacional de Cursos

EUA – Estados Unidos da América

FG – Função Gratificada

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FORPLAD – Fórum dos Pró-Reitores de Planejamento e Administração

FUB – Fundação Universidade de Brasília

Geres – Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior

GTA – Grupo Técnico de Avaliação

IES – Instituições de Educação Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Lula – Luis Inácio Lula da Silva

MEC – Ministério da Educação

Paiub – Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras

Paru – Programa de Avaliação da Reforma Universitária

SESu – Secretaria de Educação Superior

Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UnB – Universidade de Brasília

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

Unicef – Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Definição do Problema	18
1.2	Objetivo Geral	20
1.2.1	Objetivos Específicos	20
2	AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS	23
2.1	Papéis da Avaliação	25
2.2	Abordagens e Metodologias da Avaliação de Programas	28
2.3	Uso ou Utilização das Avaliações	32
2.3.1	O estudo de Leviton e Hughes (1981)	34
2.3.2	O estudo de Cousins e Leithwood (1986)	41
2.3.3	O estudo de Johnson et al. (2009)	50
3	AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	55
3.1	A Reforma Universitária de 1968	55
3.2	A avaliação da pós-graduação pela Capes	56
3.3	Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru)	58
3.4	Grupo Executivo para a Reforma do Ensino Superior (Geres)	60
3.5	Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (Paiub)	62
3.6	Exame Nacional de Cursos (ENC)	64
3.7	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)	70
3.7.1	Autoavaliação Institucional no contexto do Sinaes	78
4	MÉTODO	84
4.1	Caracterização da Organização Estudada	85
4.2	Participantes	87
4.3	Instrumentos de Coleta de Dados	88
4.4	Procedimentos de Análise dos Dados	93
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	97
5.1	História da AAI na UnB e sua relação com o uso dos resultados	97
5.2	Facilitadores e Barreiras para o uso dos resultados da AAI da UnB	106
5.2.1	Perfil dos Gestores Respondentes	107
5.2.2	Qualidade da Avaliação	113
5.2.3	Credibilidade	114

5.2.4	Relevância da Avaliação	116
5.2.5	Qualidade da Comunicação	117
5.2.6	Resultados da Avaliação.....	118
5.2.7	Tempestividade.....	119
5.2.8	Necessidade de Informações	120
5.2.9	Características da Decisão	121
5.2.10	Informações Concorrentes	122
5.2.11	Comprometimento e/ou receptividade à informação da avaliação.....	124
5.2.12	Envolvimento direto do <i>Stakeholder</i>	124
5.2.13	Resultados das questões abertas sobre barreiras e facilitadores percebidos pelos gestores para o uso dos resultados da AAI.....	126
5.3	Relação entre facilitadores e barreiras e os tipos de uso.....	131
5	CONCLUSÃO.....	137
	REFERÊNCIAS	142
	APÊNDICE A – MODELO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM ENTREVISTA	153
	APÊNDICE B — INSTRUMENTO DA 1ª ETAPA DE VALIDAÇÃO – CALIBRAGEM DO INSTRUMENTO.....	155
	APÊNDICE C – INSTRUMENTO DA 2ª ETAPA DE VALIDAÇÃO – CÁLCULO DE COEFICIENTE DE VALIDAÇÃO DE CONTEÚDO	162
	APÊNDICE D – RESULTADOS DAS ETAPAS DE VALIDAÇÃO	170
	APÊNDICE E – VERSÃO FINAL DO QUESTIONÁRIO (ONLINE).....	180

1 INTRODUÇÃO

Este estudo aborda o tema da avaliação de programas, especificamente o uso dos seus resultados, campo de investigação iniciado na década de 1970, a partir do questionamento quanto ao uso efetivo das avaliações para tomada de decisões e aperfeiçoamento dos programas avaliados.

No setor público, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) relatam que as autoridades chinesas já realizavam provas para avaliar o desempenho dos servidores públicos desde 2000 a.C. A Grã-Bretanha utilizava métodos informais para avaliar suas instituições no século XIX e, no início do século XX, as avaliações voltadas para a área da educação nos Estados Unidos da América (EUA) ganharam tal força que, na década de 1930, quase metade do país já aplicava testes padronizados baseados em normas.

No Brasil, as incertezas em relação à implementação das políticas resultaram em um crescente interesse na avaliação (SILVA; COSTA, 2002). Esse interesse deve-se, em parte, à característica da avaliação de atribuir valores como efetividade, eficácia, eficiência, desempenho e accountability (RAMOS; SCHABBACH, 2012). Dessa forma, a avaliação assume um papel estratégico na gestão pública, em especial a partir da Reforma do Aparelho do Estado em 1995 (SERPA, 2010). Adicionalmente, Mourão e Laros (2008) relatam que a preocupação com a avaliação de programas públicos também foi estimulada pela necessidade de obtenção de recursos de organismos internacionais como Banco Mundial (BM).

Dias Sobrinho (2010, p. 195), afirma que a avaliação é uma importante ferramenta de mudança, relacionando-se às transformações desejadas “não somente para a educação superior propriamente dita, mas para a sociedade, em geral, do presente e do futuro”. No contexto da educação superior brasileira, as primeiras experiências de avaliação institucional foram promovidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na década de 1970, voltadas para a pós-graduação (BRASIL, 2009). O modelo da

Capex inseriu a Autoavaliação Institucional (AAI) entre os componentes da Avaliação Institucional (AI) e inspirou modelos posteriores, como o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), na década de 1980. Nesse mesmo período, experiências avaliativas individuais foram promovidas por instituições como a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (ZANDAVALLI, 2009).

Como política nacional da educação superior, a institucionalização da avaliação se iniciou a partir de 1993, com o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (Paiub). O Paiub foi sucedido por um conjunto de ferramentas entre as quais se destaca o “Provão”, lançado em 1996 e, posteriormente pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), lançado em 2004 e vigente até os dias atuais, configurando-se a mais longa experiência em avaliação da educação superior no Brasil (ROTHEN; BARREYRO, 2009).

O Sinaes é tanto um processo regulatório quanto um sistema de avaliação cíclico e possui três instrumentos principais: a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies) que é composta pela Avaliação Externa (AE) e pela AAI, foco deste estudo (BRASIL, 2009). Essas avaliações são realizadas por meio de uma série de instrumentos que, em conjunto, permitem elaborar um quadro das Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras (RISTOFF, 1994).

Diferentemente dos demais componentes do Sinaes, a AAI reflete uma visão interna da instituição, sendo um instrumento de autoconhecimento que pode estimular uma reflexão coletiva da IES por seus integrantes. De acordo com a lei do Sinaes, a AAI deve ser realizada sob a coordenação da Comissão Própria de Avaliação (CPA), com base nas diretrizes e orientações da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

A Avaliação das Instituições de Educação Superior, proposta pelo Sinaes, possui caráter

formativo que visa o aperfeiçoamento tanto institucional como de seus integrantes, através da reflexão sobre diversos aspectos da instituição, incluindo a identificação de pontos fortes e fracos, problemas, fragilidades e potencialidades da IES. A AAI resulta em um relatório detalhado que deve conter análises, críticas e sugestões em dez dimensões, o que configura a AAI como um importante instrumento para a tomada de decisão. Considerando esse contexto, em especial o uso efetivo dos resultados da Autoavaliação Institucional, buscou-se definir o problema deste estudo.

1.1 Definição do Problema

Precursora no questionamento sobre o uso dos resultados das avaliações, Weiss (1988) afirmou que os resultados das avaliações tinham pouca ou nenhuma influência na melhoria dos programas em nível gerencial ou político. Sulbrandt (1993) concorda e destaca que a crítica mais forte feita à avaliação é que seus resultados não são utilizados para a tomada de decisões, o que levanta o questionamento da relevância da própria avaliação (SULBRANDT, 1993). Conforme apontado por Feinstein (2002, p. 1, tradução nossa) “todas as avaliações tem um custo, mas não necessariamente um valor”, pois o valor de uma avaliação não depende do seu custo, mas de seu uso.

Nessa direção, os estudos de Weiss (1993) sugerem que as avaliações são realizadas sob o pressuposto de que seus resultados serão naturalmente utilizados pelos tomadores de decisão e, no Brasil, os estudos de Serpa (2010) corroboram essa informação ao apontar que existe uma crença nacional de que a relação entre a avaliação e o uso de seus resultados é linear, bastando a realização da primeira para garantir o cumprimento da segunda.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) apontam que a avaliação por si só não corrige problemas nem cria soluções, embora possa sugerir estas últimas. Os autores destacam que a correção de problemas e elaboração de soluções cabe aos gestores, que podem ou não utilizar os resultados da avaliação para tomar decisões. E, no contexto da avaliação da educação

superior brasileira, cabe à AAI analisar e criticar as dimensões que compõem a instituição, bem como sugerir caminhos e soluções alternativos. Entretanto, o cenário identificado por Cunha (2010) revela que o uso formativo dos resultados da AAI representa um desafio para as IES brasileiras, pois é comum que esse processo se reduza a pesquisas de satisfação e controle do trabalho docente, contribuindo pouco para a gestão universitária.

A AAI é considerada por diferentes pesquisadores e especialistas como um processo capaz de produzir um diagnóstico acerca da realidade institucional, informar e atualizar valores, missão, finalidade de trabalho e relações nas universidades. É uma importante base para a tomada de decisão e de consciência institucional, a partir da reflexão coletiva que os próprios sujeitos organizacionais produzem sobre o conjunto de atividades institucionais. Deve ser a base no processo decisório das IES, na medida em que concebe uma discussão coletiva sobre a instituição pelos sujeitos que a compõem, conferindo legitimidade, autonomia e significado a essa análise.

A Universidade de Brasília (UnB), caso de estudo deste trabalho, foi uma das Instituições de Educação Superior (IES) pioneiras em Avaliação Institucional (AI). Sua experiência iniciou-se em 1986, com a avaliação de todos os seus cursos de graduação. Também em 1986, foi lançada a “Proposta de Avaliação de Ensino Superior”, documento norteador da AI na Universidade (RISTOFF, 1994; BELLONI, 1999; CPA/UnB, 2005).

Com mais de 20 anos de experiência em Avaliação Institucional, atualmente a UnB busca a institucionalização da avaliação (CPA, 2015). Nesse sentido, desde 2014, é realizada o Fórum de Avaliação (AVAL), promovido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) em parceria com o Decanato de Planejamento e Orçamento (DPO) da UnB. Esse Fórum tem o objetivo de aproximar a comunidade acadêmica da CPA/UnB e discutir temas relacionados à Avaliação Institucional. Em 2015 e 2016, foram realizadas consultas via *survey* visando envolver a comunidade acadêmica na realização da AAI e foi criado, em 2015, o *site*

institucional da CPA/UnB onde são compartilhadas informações, documentos e notícias relacionadas à AI da Universidade.

Com base no cenário apresentado, levanta-se a seguinte pergunta: como os resultados da Autoavaliação Institucional são utilizados pelos gestores da UnB?

1.2 Objetivo Geral

Analisar o uso dos resultados da Autoavaliação Institucional da UnB pelos gestores.

1.2.1 Objetivos Específicos

Para alcançar o objetivo geral, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- i. Descrever o processo histórico da AAI na UnB e sua relação com o uso dos resultados sob a ótica de servidores que participaram ou participam de comissões de avaliação institucional;
- ii. Descrever os facilitadores e barreiras no uso dos resultados da AAI da UnB sob a ótica de gestores;
- iii. Verificar se existem relações entre facilitadores e barreiras e os tipos de uso dos resultados pelos gestores.

Trata-se de um estudo de caso único, com enfoque profissional aplicado, exploratório e descritivo, que adotou recorte transversal e abordagem quali-quantitativa. A adoção por uma abordagem mista atende às recomendações de Kallemeyn et al. (2015), Leviton e Hughes (1981), Cousins e Leithwood (1986) e Johnson et al. (2009), para que sejam realizados estudos quantitativos sobre o uso de resultados das avaliações devido à predominância de pesquisas exclusivamente qualitativas nesse campo de estudo. Estudos quantitativos permitem mensurar e analisar relações entre variáveis de modo sistemático e comparativo, enquanto estudos qualitativos dão ênfase à qualidade e aos processos que não são medidos em termos

de quantidade, volume, intensidade ou frequência, privilegiando os valores envolvidos na pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2006). Embora os estudos qualitativos sejam fundamentais em um campo em desenvolvimento como o uso dos resultados de avaliações de políticas e programas, por permitirem explorar variáveis que devem compor modelos teóricos e explicativos, estudos quantitativos podem permitir avanços no sentido de comparar diferentes grupos e contextos e explorar as diferentes relações entre as variáveis analisadas.

Kallemeyn et al. (2015) aponta a forte predominância de estudos sobre metodologias de avaliação em detrimento de estudos voltados para o uso e valor das avaliações. Faz-se necessária a realização de estudos que problematizem o uso dos resultados da AAI pelas IES, uma vez que, segundo Ramos e Schabbach (2012), os estudos sobre avaliação, realizados no cenário nacional, privilegiam a metodologia e as formas de classificação, com poucos estudos sobre o uso dos resultados. O estudo realizado por Cunha (2010) revela que a realização da AI pelas IES não garante os efeitos esperados desta, ainda que sejam exigidos pela legislação em vigor, devido à dificuldade de analisar os efeitos decorrentes da realização da AI visto que esta costuma ser conduzida separadamente dos processos de gestão.

Kallemeyn et al. (2015) realizaram uma revisão de todos os artigos publicados no *American Journal of Evaluation* e no *Evaluation*, no período de 2008 a 2011, com o objetivo de identificar as similaridades e diferenças entre a prática avaliativa na América do Norte e na Europa. Essas regiões aglomeram países com cultura avaliativa madura devido à pressão externa (organizações internacionais) e/ou interna (política e administrativa / governamental) significativas. Entre os resultados encontrados, os autores identificaram que mais de 55% dos artigos abordavam metodologia, seguidos de uso e valor das avaliações.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2011, p. 91) aponta que “é fundamental que os resultados da avaliação sejam efetivamente utilizados para a revisão de processos, estabelecimento de políticas e orientação

de prioridades para a solução de problemas identificados”. Entretanto, apenas 37,2% dos relatórios analisados indicam o uso dos resultados da AAI para o replanejamento. O mesmo relatório destaca que o modelo de relatório de autoavaliação deve “funcionar como elemento de articulação entre o planejamento e avaliação” (BRASIL, 2011, p. 98).

Espera-se que os resultados dessa pesquisa promovam uma visão mais ampla sobre a utilização da AAI realizada na UnB e das variáveis que influenciam o uso dos resultados pelos gestores, contribuindo para o potencial formativo dos relatórios de autoavaliação. Portanto, os achados da pesquisa poderão embasar a elaboração de diretrizes e/ou alternativas para a condução efetiva da AAI na UnB e ampliar o uso dos seus resultados para melhorias na gestão.

O presente relato, além deste primeiro capítulo introdutório, está assim estruturado: o segundo capítulo “Avaliação de Programas” apresenta os conceitos, abordagens e modelos relacionados à avaliação, em especial os relativos ao uso dos resultados da avaliação. O terceiro capítulo “Avaliação da Educação Superior Brasileira”, retrata um breve histórico da AI na educação superior brasileira, a composição atual do Sinaes, normas e orientações relacionadas à AAI, incluindo a experiência da UnB. O quarto capítulo “Metodologia” contém a descrição dos procedimentos de definição da amostra, coleta e a análise de dados realizados. O penúltimo capítulo “Análise e Discussão dos Dados” relata os achados da pesquisa e os relaciona ao referencial teórico abordado nos capítulos dois e três. Finalmente, o último capítulo, “Conclusão” destaca os principais achados da pesquisa, os objetivos alcançados, as contribuições, limitações e a agenda de pesquisa.

2 AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS

A definição de avaliação não é única. O conceito clássico de avaliação, utilizado neste estudo, foi proposto por Scriven (1967) e complementado pelo mesmo autor em 1994, de que a avaliação é o julgamento de importância, mérito ou valor. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 98), definem avaliação como “uma intervenção planejada e constante que procura chegar a alguns resultados específicos em resposta a um problema educacional, social ou comercial detectado previamente”. Segundo o Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância (Unicef) (1990) e Costa e Castanhar (2003), avaliação é uma análise sistemática e objetiva, que busca determinar eficiência, efetividade, relevância e impacto de uma política, programa ou projeto. Nessa visão, a avaliação é uma ferramenta de gestão, de planejamento e de tomada de decisão de programas correntes e futuros (Unicef, 1990).

No Brasil, a avaliação caracteriza-se por duas tendências principais: a primeira relaciona-se à regulação e controle enquanto a segunda relaciona-se à melhoria e mudança (BELLONI, 1999). Segundo a autora, a avaliação como política de regulação, deriva de uma concepção meritocrática, com foco no cumprimento de requisitos e normas. Essa tendência busca identificar e selecionar as “melhores” IES, que terão seu desempenho publicizado através de padrões de excelência (*rankings*), e cuja colocação nas listas hierárquicas de desempenho impacta diretamente seu financiamento - quanto “melhor” a IES mais recursos ela recebe e quanto “pior”, menos recursos.

Por outro lado, a avaliação como instrumento de melhoria e mudança deriva de uma concepção de efetividade científica e social da instituição. A avaliação busca a construção de qualidade e excelência de forma a obter melhoria institucional e desenvolvimento social por meio da educação. Nessa perspectiva, Belloni (1999, p. 37) afirma que “a avaliação é uma atividade que se caracteriza por traduzir um compromisso de ordem filosófica, social e

política”. Portanto, a avaliação deve ser contextualizada, dialogando com o objeto a ser avaliado, seus pressupostos teóricos, suas articulações políticas e os atores envolvidos.

No campo da avaliação de programas implementados pelo governo, Silva (1999) relata que estes visam aferir a efetividade da política ou programa, compreender o modo como os resultados pretendidos são alcançados ou não, fundamentar o aprendizado organizacional e a tomada de decisão, além de possibilitar transparência e *accountability*. Para esse autor, os estudos de avaliação permitem tomadas de decisão que melhorem o gasto público, tornando-o mais eficiente, e propiciam a superação de enforcamentos e a identificação de pontos fortes, favorecendo a sintonia entre a formulação e a implementação de políticas e programas. Costa e Castanhar (2003) apontam que o objetivo da avaliação de programas é orientar os tomadores de decisão quanto à continuidade, correções necessárias e/ou encerramento de determinada política ou programa. Já Ramos e Schabbach (2012) afirmam que a avaliação é um importante instrumento de melhoria da qualidade da gestão.

Considerando que a realização da avaliação não garante o uso dos seus resultados, Feinstein (2002) aponta dois fatores chave para o uso das avaliações: relevância, que significa o direcionamento da avaliação às necessidades dos usuários solicitantes e potenciais, e disseminação dos resultados através de meios que facilitem o acesso à avaliação. Nessa mesma direção, Contandriopoulos (2006) postula que, quanto maior a pertinência, a fundamentação teórica e a credibilidade da avaliação, mais seus resultados serão utilizados pelas instâncias de decisão.

A fim de aprofundar o entendimento sobre a avaliação de programas são discutidos, brevemente, nas próximas seções, os papéis, as abordagens e metodologias das avaliações. Destacam-se as principais definições encontradas, e uma revisão teórica e histórica sobre o uso ou utilização das avaliações, enfatizando-se a construção de um quadro de facilitadores e barreiras que influenciam o uso dos resultados pelos gestores.

2.1 Papéis da Avaliação

As características relacionadas à avaliação apresentadas nesta seção referem-se àquelas sobre as quais não existem grandes controvérsias e serão agrupadas a partir dos diferentes papéis da avaliação. Esses papéis não são excludentes e podem coexistir uma vez que desempenham funções diferentes e dependem dos objetivos desejados.

Primariamente, Scriven (1967) distinguiu a avaliação pelo seu papel formativo e somativo. A avaliação formativa visa fornecer informações à equipe responsável pelo objeto avaliado, durante o desenvolvimento deste, visando o diagnóstico e a melhoria do programa (SCRIVEN, 1967; COSTA; CASTANHAR, 2003; WORTHEN; SANDERS; FITSPATRICK, 2004). A avaliação somativa visa fornecer informações aos clientes, fornecedores e gestores, além da equipe responsável pelo objeto avaliado, visando subsidiar a tomada de decisões quanto ao futuro do programa (SCRIVEN, 1967; COSTA; CASTANHAR, 2003; WORTHEN; SANDERS; FITSPATRICK, 2004).

Dias Sobrinho (2008) aponta que a avaliação somativa busca identificar em que ponto os projetos e programas se encontram e, para isso, faz uso de indicadores objetivos de produtividade e eficiência aplicados a ações e produtos já realizados. Já a avaliação formativa, mais instrumental, contribui para a elaboração de conhecimento e de crítica, pois provoca a conscientização da necessidade de transformação para melhorar a própria avaliação, seus agentes e a instituição. Verhine e Freitas (2012) relacionam a avaliação formativa à democracia, visto que seus processos são baseados na colaboração e participação.

A avaliação distingue-se também em relação ao vínculo dos avaliadores com o programa avaliado. Se os avaliadores integram a equipe do programa, a avaliação é interna; em caso negativo, a avaliação é externa; quando a equipe avaliadora é composta por membros externos e internos, ela é classificada como mista. Costa e Castanhar (2003), Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) apontam que as vantagens da avaliação interna é que os

avaliadores conhecem bem o programa e, por integrarem a equipe responsável, esta tende a não oferecer resistência à atividade avaliativa. Entretanto, os mesmos autores destacam o risco de perda de objetividade nesse tipo de avaliação.

A principal desvantagem da avaliação interna configura-se como uma das vantagens da avaliação externa, a qual envolve maior objetividade e neutralidade dos avaliadores, aumentando a possibilidade de estudos comparativos com outros programas similares (COSTA; CASTANHAR, 2003; WORTHEN; SANDERS; FITSPATRICK, 2004). Entre as desvantagens, os mesmos autores ressaltam a dificuldade para o avaliador externo conhecer profundamente o programa, o enfrentamento de possível resistência da equipe responsável pelo programa avaliado, o que pode resultar na retenção de informações cruciais. Para Costa e Castanhar (2003), a avaliação mista maximiza as vantagens e minimiza as desvantagens atribuídas à avaliação externa e interna.

A avaliação no papel regulatório volta-se para o cumprimento de normas, atende requisitos para políticas de incentivos e financiamento, resulta em listas hierárquicas, *rankings* e padrões de excelência (BELLONI, 1999). A partir dessa perspectiva, consoante com as diretrizes do Banco Mundial, o Estado torna-se regulador da Educação Superior, estruturando um sistema educacional apto a atender as exigências do mercado, uma universidade eficiente, capaz de produzir mais, em menos tempo e com redução de custos (PFEIFER, 2012).

No Brasil, a avaliação regulatória foi fortalecida pela Reforma do Estado dos anos 1990 e vincula-se a uma visão de punição e premiação, uma vez que atrela os resultados da avaliação à destinação orçamentária (melhores resultados significam mais recursos; piores resultados, menos recursos) e à reputação e imagem institucional orientadas por *rankings* (PFEIFER, 2012). Avaliações centradas na regulação, usualmente externas à IES, consolidam processos de homogeneização e padronização do ensino, buscam eficiência e produtividade através do controle e hierarquização (VERHINE; MONTEIRO, 2012). O papel emancipatório

da avaliação visa o aprimoramento institucional a partir da reflexão sobre a realidade identificada e a construção da qualidade (BELLONI, 1999). Essa vincula-se a uma visão formativa da avaliação, cujos resultados se constituem em instrumentos estratégicos para a tomada de decisão (PFEIFER, 2012).

Quanto ao momento da realização da avaliação, esta pode ser classificada como *ex ante* ou *ex post* (COSTA; CASTANHAR, 2003). Para os referidos autores, a avaliação *ex ante* é realizada antes da implementação do programa, mapeando-se as necessidades, custos, barreiras e facilitadores, o que permite a construção de variados cenários que subsidiarão o planejamento do programa. A avaliação *ex post* é realizada durante a implementação, subsidiando decisões quanto ao realinhamento do programa, bem como sua continuidade ou não, ou após o encerramento do programa, através da avaliação de resultados alcançados, esperados ou não, bem como a possibilidade de replicação do programa.

Finalmente, Costa e Castanhar (2003) diferenciam a avaliação quanto ao tipo de problema que busca responder, podendo ser de processos, de resultados ou de impacto. A primeira, avaliação de processos, é realizada durante a implementação, e visa fornecer informações aos gestores quanto à necessidade de correções e/ou adequações no programa de forma a garantir que este atinja seu público alvo. Os autores relatam que nesse tipo de avaliação, é frequente a combinação de métodos quantitativos e qualitativos, como uso de *survey* e entrevistas semiestruturadas. A avaliação de resultados verifica o sucesso do programa, bem como seus efeitos, enquanto a avaliação de impacto avança e busca estabelecer umnexo causal entre os resultados obtidos e o programa implantado (COSTA; CASTANHAR, 2003).

É possível verificar nesse contexto que a avaliação envolve diferentes características e finalidades, desempenhando papéis diversos, que vão desde o acompanhamento dos processos do programa até a busca por relações causais que permitam comprovar o impacto do

programa implementado sobre a situação-problema. Para atingir os objetivos avaliativos, é importante que sejam escolhidas abordagens e metodologias que se proponham a responder ao questionamento e objetivos propostos.

2.2 Abordagens e Metodologias da Avaliação de Programas

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) propuseram a distribuição das abordagens da avaliação em seis categorias, a partir do objetivo principal de cada uma: a) Abordagens centradas em objetivos; b) Abordagens centradas na administração; c) Abordagens centradas no consumidor; d) Abordagens centradas em especialistas; e) Abordagens centradas no adversário; f) Abordagens centradas nos participantes. Os autores ressaltam que essa categorização é arbitrária e, considerando que as abordagens são multifacetadas, as características podem se mesclar nos diferentes tipos de avaliações.

A primeira categoria, abordagens centradas em objetivos, concentra-se na mensuração do alcance dos objetivos propostos pelo programa e, de acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), ela tem dominado o campo da avaliação, visto que seu procedimento é de fácil compreensão: o êxito, o fracasso e as decisões quanto ao futuro de um programa são determinados pelo alcance da meta e dos objetivos determinados.

A segunda categoria, abordagens centradas na administração, concentra-se em fornecer informações que auxiliem a tomada de decisões, tendo início na identificação das decisões que os administradores precisam tomar (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004). Quanto à terceira categoria, os autores relatam que as abordagens centradas no consumidor buscam oferecer informações que permitam ao consumidor escolher entre diferentes produtos avaliados. Esses produtos podem ser currículos, novas tecnologias, modelos de inovação, serviços prestados, programas governamentais, entre outros.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) definem a quarta categoria, abordagens centradas em especialistas, como uma atividade dependente da avaliação de especialistas sobre um tema

específico, como bancas de avaliação, validação de currículos, avaliação de valor, relevância e mérito de programa governamentais antes da implementação deste. A quinta categoria, abordagens centradas no adversário, busca opor, de forma planejada, pontos de vista conflitantes ou antagônicos, que devem ser julgados por um júri ou juiz. A sexta e última categoria, abordagens centradas no participante, parte da premissa que a participação da equipe do programa é essencial, em especial por contextualizar a avaliação.

O Quadro 1 apresenta uma análise comparativa das abordagens de avaliação descritas por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004). É importante ressaltar que nem todos os modelos e abordagens serão explorados nesse estudo, visto que o objetivo do estudo relaciona-se especificamente à categoria de abordagens centradas na administração.

Quadro 1 – Análise comparativa das abordagens da avaliação

	Avaliação centrada em objetivos	Avaliação centrada na Administração	Avaliação centrada nos consumidores	Avaliação centrada em especialistas	Avaliação centrada em adversários	Avaliação centrada nos participantes
Finalidade da avaliação	Determinar o grau em que os objetivos foram alcançados.	Dar informações úteis e ajudar na tomada de decisões.	Dar informações sobre produtos e ajudar na tomada de decisões sobre compras ou escolhas de serviços.	Oferecer julgamentos profissionais da qualidade.	Oferecer um exame equilibrado de todos os lados de questões controvertidas, sublinhando tanto seus pontos fortes quanto seus pontos fracos.	Compreender e retratar as complexidades de uma atividade programática, respondendo às necessidades de informação de determinado público.
Características distintivas	Definir objetivos mensuráveis; usar instrumentos objetivos para coletar dados; procurar discrepâncias entre objetivos e desempenho.	Ajudar na tomada de decisão racional em todos os estágios de criação do programa.	Usar listas de verificação de critérios para analisar produtos; testar produtos; informar os consumidores.	Basear juízos em conhecimentos e experiência individual; usar padrões de consenso; visitas à equipe/local.	Usar audiências públicas; pontos de vista contrários; decisões baseadas em argumentos ouvidos durante o processo.	Refletir sobre realidades múltiplas; usar o raciocínio e a conclusão indutivos; experiência do local em primeira mão.
Usos no passado	Desenvolvimento de programas; supervisão de resultados; estimativa das necessidades.	Desenvolvimento de programas; sistemas administrativos institucionais; planejamento de programas; prestação de contas.	Relatórios ao consumidor; desenvolvimento de produtos; seleção de produtos para distribuição.	Autoavaliação; grupos <i>blu-ribbon</i> ; exame de acreditação feito pelo comitê; crítica.	Exame de questões ou programas controversos.	Exame de inovações ou mudanças sobre as quais pouco se sabe; etnografias de programas em curso.
Contribuições à conceituação da avaliação	Mensuração do desempenho antes e depois; esclarecimento dos objetivos; uso de testes de objetivos e mensurações tecnicamente sólidos.	Identificar e avaliar necessidades e objetivos; considerar planos alternativos e avaliá-los; supervisionar a implantação de programa; procurar defeitos e explicar resultados; verificar se as necessidades foram reduzidas ou eliminadas; meta-avaliação; orientações para institucionalizar a avaliação.	Listas de critérios para avaliar produtos e atividades educacionais; referências para arquivos de estudos terminados; papel formativos e somativos da avaliação; controle da tendenciosidade.	Legitimação da crítica subjetiva; autoavaliação com verificação externa; padrões.	Uso de formas forenses e judiciais de audiências públicas; reexame completo da evidência; apresentação integral de múltiplas perspectivas; foco nas questões e no seu esclarecimento.	Planos de avaliação emergentes; uso de raciocínio indutivo; reconhecimento das múltiplas realidades; importância de estudar o contexto; critérios para julgar o rigor da investigação naturalista.
Critérios para julgar as avaliações	Mensurabilidade dos objetivos; mensuração da confiabilidade e da validade.	Utilidade; viabilidade; propriedade; solidez; técnica.	Eliminação da tendenciosidade; solidez técnica; critérios usados para tirar conclusões e fazer recomendações; evidência da necessidade e efetividade requeridas.	Uso de padrões reconhecidos; qualificações dos especialistas.	Equilíbrio; equidade; publicidade; oportunidade de verificar pontos de vista contrários.	Credibilidade; adequação; auditabilidade; confirmabilidade.

Quadro 1 – Análise comparativa das abordagens da avaliação (continuação)

	Avaliação centrada em objetivos	Avaliação centrada na Administração	Avaliação centrada nos consumidores	Avaliação centrada em especialistas	Avaliação centrada em adversários	Avaliação centrada nos participantes
Vantagens	Fácil de usar; foco nos resultados; grande aceitabilidade; obriga à definição de objetivos.	Abrangência; sensibilidade às necessidades de informação daqueles que ocupam posições de liderança; abordagem sistemática da avaliação ao longo de todo o processo de desenvolvimento do programa; bem operacionalizada com orientações detalhadas de implementação; uso de ampla variedade de informações	Ênfase nas necessidades de informação do consumidor; influência sobre os criadores de produtos; preocupação com a relação custo-benefício e utilidade; existência de listas de verificação.	Cobertura ampla; eficiência (fácil de implementar e programar); capitaliza o juízo humano.	Cobertura ampla; exame das declarações; dirigida para o fechamento ou a resolução; lança luz sobre os diferentes lados das questões; impacto sobre o público; uso de grande variedade de informações.	Foco na descrição e no julgamento; interesse pelo contexto; abertura para desenvolver um plano de avaliação; pluralista; uso de raciocínio indutivo; uso de grande variedade de informação/ ênfase na compreensão.
Limitações	Simplificação exagerada da avaliação e dos programas; voltada exclusivamente para os resultados; reducionista; linear; ênfase exagerada nos resultados.	Ênfase na eficiência organizacional e no modelo de produção; premissas de ordem e previsibilidade na tomada de decisões; pode ser cara para administrar e manter; foco estreito na preocupação dos líderes.	Custo e falta de financiamento; pode suprimir a criatividade ou a inovação; não é aberta ao debate nem ao exame de pontos de vista contrários.	Reprodutibilidade; vulnerabilidade a preferências pessoais; escassez de documentação que sirva de base para as conclusões; aberta ao conflito de interesses; visão superficial do contexto; uso exagerado da intuição; confiança nas qualificações dos "especialistas"	Árbitros ou juízes falíveis; elevados custos potenciais e grande consumo de tempo; dependência da capacidade de investigação e de comunicação dos apresentadores; irrelevâncias potenciais ou polarização artificial; limitada às informações a ser apresentadas.	Não é diretiva; tendência a ser atraída pelo bizarro ou atípico; pode ser intensiva em termos de mão de obra e ter custos elevados; generalização de hipóteses; risco de não conseguir chegar ao fechamento.

Fonte: Adaptado de Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004).

2.3 Uso ou Utilização das Avaliações

O uso ou utilização é definido por Johnson et al. (2009, p. 378, *tradução nossa*) como a “aplicação do processo avaliativo, produtos ou resultados para produzir um efeito”. Para Shulha e Cousins (1997), o conceito de utilização não é unitário, mas um fenômeno multidimensional melhor descrito pela interação de três dimensões fundamentais: instrumental, conceitual e simbólica. Leviton e Hughes (1981), Shulha e Cousins (1997), Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), Weiss et al. (2005), Johnson et al. (2009) e Costa e Castanhar (2012) definem assim essas dimensões.

- Instrumental: uso direto das informações da avaliação, como orientação e/ou subsídio de mudanças e tomadas de decisão, sendo este o principal uso esperado pelos avaliadores;
- Conceitual: uso indireto das informações da avaliação, que afetam o entendimento das pessoas gerando novas ideias ou conceitos; é educativo e cumulativo;
- Simbólico: também chamado de persuasivo ou político, refere-se a quando a mera existência da avaliação é utilizada para legitimação de decisões e posicionamentos pré-estabelecidos.

Segundo Weiss et al. (2005), o uso instrumental puro não é muito utilizado visto que os tomadores de decisão não utilizam diretamente os resultados das avaliações, mas são influenciados por outros fatores, como expectativas relacionadas ao programa, custos de mudança e demandas de detentores de poder. Alguns estudos evidenciam que o uso conceitual tem sido o mais importante efeito das avaliações, visto que “quando os resultados da avaliação se infiltram na arena de decisão de forma direta ou indireta, às vezes, no longo prazo, eles se tornam o novo conhecimento comum” (WEISS et al., 2005, p. 14, *tradução nossa*).

Para Contandriopoulos (2006), o uso dos resultados da avaliação depende de aspectos como pertinência, fundamentação teórica e credibilidade do estudo dentro de um contexto que envolve a avaliação, os diferentes sujeitos envolvidos e os problemas a serem solucionados. O autor define pertinência como o potencial da avaliação de fornecer respostas, sendo que a pertinência aumenta conforme sejam formadas alianças de interesses ao seu redor. Fundamentação teórica é definida como a capacidade de explicar, teoricamente, que a avaliação pode contribuir para a melhora da tomada de decisão, relacionando-se diretamente às expectativas do sujeito para quem a avaliação deverá produzir informações e à entrega da informação no tempo adequado para que seja utilizada no processo de decisão. Finalmente, credibilidade é definida como o valor científico que é atribuído pelos tomadores de decisão à avaliação, sendo que ela depende da qualidade da metodologia empregada e tem uma relação positiva com o número de atores que acreditam na avaliação.

Com o objetivo de resumir as evidências de facilitadores e barreiras para o uso dos resultados de avaliações pelos formuladores de políticas de saúde, Innvaer et al. (2002) realizaram uma revisão sistemática de artigos publicados entre 1966 e 2000, que abordavam a percepção dos tomadores de decisão quanto ao uso dos resultados de avaliações. Os autores identificaram 24 estudos que atendiam aos critérios estabelecidos (estudos exclusivamente com formuladores de políticas de saúde responsáveis pela tomada de decisão) e identificaram que as duas barreiras mais reportadas eram situações inversas aos dois facilitadores mais reportados. Conseqüentemente, a presença da variável influencia positivamente enquanto sua ausência influencia negativamente. Foram elas: contato pessoal entre pesquisadores e tomadores de decisão, relevância e tempestividade. Os autores também identificaram que a inclusão de sumários com recomendações claras e avaliações de boa qualidade influencia positivamente o uso, enquanto avaliações de baixa qualidade e desconfiança mútua, incluindo

percepção de ingenuidade política dos avaliadores e de ingenuidade científica dos formuladores de políticas, influenciam negativamente o uso.

Embora tenham realizado uma revisão das variáveis que afetam o uso das avaliações, Innvaer et al. (2002) e Contandriopoulos (2006) não descreveram as variáveis de forma que permita a testagem das mesmas em uma pesquisa empírica. Para atender esse objetivo, são apresentados a seguir revisões de estudos teóricos e empíricos que aprofundaram o estudo das variáveis que afetam o uso. O primeiro deles é o estudo de Leviton e Hughes (1981), que teve como propósito revisar as definições e as metodologias de utilização da avaliação e identificar as variáveis que afetam a utilização. Para atingir esse objetivo, os autores realizaram uma revisão das informações sobre o uso das avaliações de programas e políticas e propuseram a categorização de cinco variáveis consistentemente relacionadas com a utilização.

2.3.1 O estudo de Leviton e Hughes (1981)

Inicialmente, os autores definiram a utilização como o uso dos resultados das avaliações e a distinguiram de impacto. Essa distinção foi importante visto que eles buscaram evidências de que os resultados obtidos puderam ser traduzidos em recomendações sobre os programas avaliados e evidências de que as informações produzidas alteraram as ações dos atores envolvidos no programa. Leviton e Hughes (1981) também alertaram que o uso das avaliações pode não ocorrer devido à baixa qualidade, recomendações inexecutáveis ou pelo não reconhecimento de sua utilidade pelo usuário.

Os autores relataram diversos problemas metodológicos nos estudos sobre utilização, como deficiência na conceituação de uso, documentação deficiente de evidências, realização de avaliações informais, espaço de tempo prolongado entre a utilização e a realização do estudo, dificuldade em evidenciar que as mudanças nas ações dos atores foi influenciada, ao menos em parte, pelos resultados da avaliação, entre outros. Leviton e Hughes (1981) destacaram a necessidade de aprimoramento metodológico nos estudos futuros.

A revisão realizada pelos autores permitiu a identificação consistente de cinco variáveis que afetam o uso: relevância, comunicação, processamento de informações, credibilidade, e envolvimento e apoio dos usuários. Cada variável é descrita pelos autores a partir de subgrupos de atributos que foram consistentemente relacionados ao uso. Os Quadros 2 a 6 detalham cada uma das cinco variáveis.

Quadro 2 – Variáveis que afetam o uso: Relevância

Subgrupo	Atributos relacionados
Direcionamento da avaliação	(+) Avaliação direcionada às necessidades dos clientes
Necessidade dos Políticos	(+) Informação sobre alocação de recursos (+) Informação sobre implementação (+) Informação geral sobre efetividade do programa
Necessidade dos Gestores	(+) Informação sobre implementação (+) Informação sobre a efetividade de elementos dos programas (-) Informação geral sobre efetividade
Tempestividade	(+) Tipo de Uso - Instrumental (+/-) Estágio do Ciclo Político (+) Tempo de espera para consideração a evidência

Fonte: Leviton e Hughes (1981, p. 534, tradução nossa).

Legenda: (+) influencia positivamente o uso da avaliação; (-) influencia negativamente o uso da avaliação; e (+/-) interage com outras variáveis podendo influenciar positiva ou negativamente o uso da avaliação.

Leviton e Hughes (1981) apontam que há uma relação positiva entre o uso e a relevância da avaliação para alcançar os objetivos das políticas e programas avaliados. Entretanto, alertam que identificar a relevância da avaliação é especialmente difícil em dois aspectos: atender as necessidades dos clientes e tempestividade das informações. Os autores constataram que gestores e políticos valorizam informações sobre a implementação de programas, mas suas necessidades divergem quanto à efetividade e alocação de recursos.

Nos casos analisados por Leviton e Hughes (1981), foi identificado que gestores preferem informações sobre elementos específicos dos programas e priorizam menos dados sobre a efetividade geral dos programas, enquanto políticos classificam como importante as informações gerais sobre a efetividade e alocação de recursos. O segundo aspecto relacionado à relevância, tempestividade, é importante para o uso incremental e de curto prazo da

avaliação, mas não tão importante para o uso conceitual. Em relação à tempestividade, os autores ressaltam que estas ganham destaque durante fases particulares do ciclo legislativo, mas não explicam quais fases são essas.

Quanto à variável comunicação, descrita no Quadro 3, Leviton e Hughes (1981) relatam que estudos de sucesso são usados com mais frequência de forma documental e que uma comunicação mais próxima entre pesquisador e cliente relaciona-se positivamente ao uso da avaliação. A comunicação em burocracias tende a ter uma relação negativa com o uso da avaliação, visto que burocratas de médio escalão filtram as informações entre o alto e baixo escalão, o que pode resultar na supressão, distorção ou deficiência de informações relevantes, podendo enviesar o estudo realizado.

Outro aspecto negativo apontado por Leviton e Hughes (1981) relaciona-se a possíveis distorções, supressões ou deficiências, intencionais ou inadvertidas, de informações nos sumários executivos das avaliações, produto usualmente lido por gestores ou por subordinados destes e que sumarizam as avaliações para eles. Além disso, a disseminação em redes, algo raro em burocracias, influencia positivamente o uso das avaliações.

Quadro 3 – Variáveis que afetam o uso: Comunicação

Subgrupo	Atributos relacionados
Direta	(+) Comunicação Direta dos usuários sobre as necessidades para avaliação
Indireta	(-) Comunicação por intermédio da hierarquia da burocracia
Disseminação	(+) Direta (-) Informação excluída do sumário (-) Distorções ou deficiências nos sumários (-) Supressão de informações negativas (+) Disseminação em redes (-) Disseminação entre agências (+) Colegiados invisíveis de especialistas

Fonte: Leviton e Hughes (1981, p. 536, tradução nossa).

Legenda: (+) influencia positivamente o uso da avaliação; (-) influencia negativamente o uso da avaliação; e (+/-) interage com outras variáveis podendo influenciar positiva ou negativamente o uso da avaliação.

Finalmente, os autores destacam uma forte tendência de uso de informações geradas apenas por gestores internos ao programa, devido – principalmente – à falta de disseminação entre programas. Essas informações, entretanto, são repassadas entre os programas se os gestores formarem um “colegiado invisível” de especialistas, que se influenciam mutuamente.

Em relação ao processamento da informação (Quadro 4), Leviton e Hughes (1981) destacam que um dos critérios para a utilização é o reconhecimento da relevância e que seus achados sejam traduzidos em suas implicações. Os autores apontam que, diferentemente de outras pesquisas sociais, os clientes geralmente são conscientes da importância das avaliações, o que não reduz a dificuldade de determinar a relevância destas. Eles relatam que a forma como uma avaliação é apresentada ao usuário afeta sua compreensão e, conseqüentemente, seu uso. Assim, avaliações escritas de forma clara são mais utilizadas, e as que contenham recomendações explícitas tem seu uso favorecido. Em oposição, o uso de jargões, embora não afete diretamente o uso da avaliação, dificulta a leitura do relatório e impacta negativamente o uso da avaliação.

Quadro 4 – Variáveis que afetam o uso: Processamento da Informação

Subgrupo	Atributos relacionados
Reconhecimento da Relevância	(+) Avaliações respondem a questões específicas (recomendações explícitas) (-) Objetivos não claramente especificados (-) Relevância federal de avaliações locais (+/-) Informação não antecipada (interação com habilidade dos usuários)
Apresentação das Informações	(+) Apresentação clara (-) Uso de jargões
Processamento de Informações de acordo com o estilo dos Administradores	(-) Atenção para informações relevantes apenas (-) Baixo escrutínio da qualidade (-) Baixa familiaridade com métodos (+/-) Preferência por informação qualitativa (-) Diferença entre os estilos administrativos e acadêmicos

Fonte: Leviton e Hughes (1981, p. 538, tradução nossa).

Legenda: (+) influencia positivamente o uso da avaliação; (-) influencia negativamente o uso da avaliação; e (+/-) interage com outras variáveis podendo influenciar positiva ou negativamente o uso da avaliação.

Os autores relatam que os gestores de programas sociais tendem a focar apenas nos achados considerados relevantes, ignorando os demais, e muitos têm baixa familiaridade com

ferramentas avaliativas, o que somada à baixa probabilidade de análise crítica da qualidade da avaliação pelos gestores, pode resultar no mau uso desta. Outra característica dos gestores é a preferência por comunicação verbal continuada que, se utilizada pelo avaliador, amplia os usos da avaliação. Leviton e Hughes (1981) destacam ainda que gestores usualmente preferem informações qualitativas em detrimento das quantitativas, estas últimas muito utilizadas pelos avaliadores, tornando a combinação de métodos qualitativos e quantitativos uma forma de ampliar o uso da avaliação.

Os autores relatam que os gestores de programas sociais tendem a focar apenas nos achados considerados relevantes, ignorando os demais, e muitos tem baixa familiaridade com ferramentas avaliativas, o que somada à baixa probabilidade de análise crítica da qualidade da avaliação pelos gestores, pode resultar no mau uso desta. Outra característica dos gestores é a preferência por comunicação verbal continuada que, se utilizada pelo avaliador, amplia os usos da avaliação. Leviton e Hughes (1981) destacam ainda que gestores usualmente preferem informações qualitativas em detrimento das quantitativas, estas últimas muito utilizadas pelos avaliadores, tornando a combinação de métodos qualitativos e quantitativos uma forma de ampliar o uso da avaliação.

Finalmente, os autores apontam que a diferença de estilo entre pesquisadores e acadêmicos pode afetar a utilização, devido ao pouco contato entre os gestores e a comunidade acadêmica. Para suprir essa lacuna, os autores sugerem investir no aumento da confiança entre ambos ou na inserção de um agente intermediário de conhecimento entre os grupos.

Referente à variável credibilidade (Quadro 5), gestores contam com múltiplos indicadores que lhes permitem identificar quanta credibilidade possui determinada informação e, nesse contexto, a avaliação tanto configura-se como indicador como sofre uma análise a partir de outros indicadores (LEVITON; HUGHES, 1981). Logo, avaliações cujos resultados

são contraditórios em relação a outras informações, expectativas ou intuições dos usuários são menos susceptíveis de serem utilizadas. Por outro lado, avaliações que corroboram outras informações e agregam-se a outras pesquisas, são mais utilizadas devido à convergência de conhecimento.

Quadro 5 – Variáveis que afetam o uso: Credibilidade

Subgrupo	Atributos relacionados
Comparação com outras informações	(-) Contradições entre a pesquisa e outras informações (-) Contradições entre a intuição ou expectativas dos usuários (+) Informações corroborativas (+) Uso de pesquisas agregadas
Preconceito dos usuários	(+) Opinião positiva sobre pesquisa (+) Maior confiança na pesquisa do que na intuição (+) Usuário com formação médica (-) Usuário com formação em direito (possível uso persuasivo) (+) Usuário está temporariamente no governo
Credibilidade do Avaliador	(-) Efeito provável de suspeita de cooptação (-) Efeito provável de uso fora da agência
Qualidade	(-) Baixa percepção da qualidade (-) Baixa qualidade (+/-) Interação com o tipo de uso (simbólico) (+) Metodologia difícil de criticar

Fonte: Leviton e Hughes (1981, p. 540, tradução nossa).

Legenda: (+) influencia positivamente o uso da avaliação; (-) influencia negativamente o uso da avaliação; e (+/-) interage com outras variáveis podendo influenciar positiva ou negativamente o uso da avaliação.

Leviton e Hughes (1981) alertam que certos vieses dos gestores podem torná-los mais ou menos receptivos à avaliação. Os autores identificaram também que grandes usuários de avaliações normalmente estão no governo apenas temporariamente, possuindo assim menos resistência a mudanças propostas pelas avaliações.

A credibilidade do avaliador também impacta o uso das avaliações, segundo Leviton e Hughes (1981). Os autores apontam que a especialização do avaliador não afeta a confiança dos profissionais, embora possam influenciar outras audiências. O mais importante, segundo os autores, é o impacto negativo da suspeita de cooptação do avaliador ou que este tenha suprimido informações para produzir a avaliação desejada pelo cliente. A credibilidade da

avaliação ganha ainda mais importância quando a disseminação desta for realizada fora do programa ou instituição patrocinadora.

Muitos dos autores analisados por Leviton e Hughes (1981) advogam que o uso de metodologias de alta confiabilidade é uma forma de aumentar o uso, entretanto a qualidade não foi consistentemente conectada como variável que afeta o uso, exceto quando a informação é utilizada de forma persuasiva. Por outro lado, a baixa qualidade da avaliação relaciona-se ao não uso das informações.

Quanto à última variável, envolvimento e apoio do usuário (Quadro 6), Leviton e Hughes (1981) relatam que, no contexto político, o apoio à avaliação é esperado, mas compete com outros apoios. Os autores relatam que o apoio persistente do indivíduo-chave é essencial para que os achados da avaliação sejam utilizados, e o comprometimento dos tomadores de decisões determina se esta será utilizada.

Quadro 6 – Variáveis que afetam o uso: Envolvimento e Apoio do usuário

Subgrupo	Atributos relacionados
Comprometimento com a avaliação	(+) Alto interesse e comprometimento do usuário (Apoio Persistente de um indivíduo chave) (+) Alto interesse e comprometimento do usuário (Apoio da Alta Administração) (+) Defesa da informação da avaliação (+/-) Comprometimento do usuário com a mudança na política (+/-) Comprometimento do usuário com mudanças no usuário
Apoio ao programa e políticas	(+/-) Interação com a direção dos achados (expectativa do usuário) (+) Avaliações menos visíveis (+) Eleitorado menor (+/-) Provável interação dos resultados da avaliação com o tempo

Fonte: Leviton e Hughes (1981, p.542, tradução nossa).

Legenda: (+) influencia positivamente o uso da avaliação; (-) influencia negativamente o uso da avaliação; e (+/-) interage com outras variáveis podendo influenciar positiva ou negativamente o uso da avaliação.

O impacto de indivíduos específicos sobre as organizações raramente é tão poderoso como no caso da utilização da avaliação (LEVITON; HUGHES, 1981). Indivíduos comprometidos podem responder pela maior parte dos usos da avaliação, podem ditar a

utilização por outros. Em caso de burocracias, o indivíduo comprometido pode assumir a responsabilidade de disseminar a informação, seja eliminando intermediários que poderiam distorcer ou eliminar achados, seja comunicando informações necessárias a outros usuários específicos, seja traduzindo os achados em implicações para a política ou programa. Nesse sentido, avaliações direcionadas para indivíduos particulares que estão receptivos a elas favorecem o uso.

Leviton e Hughes (1981) descrevem que quando as expectativas do usuário são compatíveis com os resultados encontrados, a aceitação e uso são influenciados positivamente. Ressalta-se que os gestores podem se tornar excessivamente comprometidos com decisões passadas, ignorando ou atacando avaliações que indiquem que essas decisões estavam erradas (LEVITON; HUGHES, 1981).

Finalmente, os autores relatam que programas de grande alcance, envolvem grandes eleitorados, o que influencia negativamente o uso. No entanto, mudanças marginais ocorrem dentro de tais programas, sobre os quais a avaliação pode ter algum grau de influência. Certos tipos de avaliação podem ser mais susceptíveis ao uso que outros, como o caso de avaliações de implementação de programas piloto, que possuem menor visibilidade.

A revisão de Leviton e Hughes (1981) foi um marco importante no processo de sistematização das variáveis que afetam o uso dos resultados das avaliações, permitindo a expansão do campo e o aprimoramento de estudos posteriores, como o de Cousins e Leithwood (1986).

2.3.2 O estudo de Cousins e Leithwood (1986)

Com base na análise de uma amostra de 65 estudos empíricos sobre o uso da avaliação cobrindo o período de 1971 a 1985, Cousins e Leithwood (1986) descreveram o conhecimento da utilização de avaliação a partir das características metodológicas e da natureza das variáveis dependentes e independentes que influenciam o uso dos resultados da

avaliação. Os autores consideraram três definições operacionais de uso: a tomada de decisão, o aprendizado e o processamento cognitivo de informações de avaliação, ou “uso potencial”.

Os autores identificaram doze variáveis independentes que influenciam um ou mais tipos de uso e que foram relacionadas a duas variáveis dependentes: implementação da avaliação e decisão ou definição da política. O primeiro grupo de variáveis que afetam o uso, relacionadas à implementação, é detalhada no

Quadro 7.

Quadro 7 – Variáveis que influenciam o uso relacionadas à implementação da avaliação

Variável	Descrição	Atributos relacionados
Qualidade da avaliação	Características do processo avaliativo como sofisticação metodológica, rigor, tipo e modelo de avaliação.	(+) sofisticação metodológica (+) foco na implementação (+) foco no processo (+) intensidade
Credibilidade	Nível de confiança no avaliador e/ou no processo avaliativo e inclui objetividade, confiabilidade e adequação dos critérios de avaliação.	(+) reputação do avaliador (+) titulação do avaliador (+) acreditação no trabalho do avaliador (+) validade da avaliação (+) ênfase nas atividades importantes (do usuário) (-) coleta de dados inadequada
Relevância	Pertinência da avaliação para as necessidades dos tomadores de decisão em termos de objetivos e localização organizacional do avaliador.	(+) avaliação interna (+) avaliação contextualizada (+) atendimento às preferências dos usuários (+) problema definido de forma consensual (+) conhecimento do programa
Qualidade da Comunicação	Clareza e frequência da apresentação dos resultados, defesa dos resultados pelo avaliador, amplitude da disseminação.	(+) comunicação contínua (+) proximidade física entre avaliador e usuário (+) defesa dos resultados pelo avaliador
Resultados	Natureza dos resultados (positiva, negativa), consistência com as expectativas dos usuários, valor para os tomadores de decisão.	(+) consistência com as expectativas do usuário (+) achados práticos e conclusivos (+) indicação de cursos de ação alternativos
Tempestividade	Disseminação dos resultados da avaliação em tempo oportuno para sua utilização.	(+) entrega em tempo oportuno

Fonte: Elaborado pela autora com base em Cousins e Leithwood (1986).

Legenda: (+) influencia positivamente o uso da avaliação; (-) influencia negativamente o uso da avaliação.

Estudos relacionados à implementação da avaliação exploraram questões como: A metodologia da avaliação tem credibilidade? A avaliação é relevante para as necessidades do tomador de decisão? Os resultados apresentados nas avaliações são inteligíveis e consistentes com as expectativas dos tomadores de decisão? Os resultados foram disponibilizados a tempo para suportar o processo de decisão?

Em relação à primeira variável, qualidade da avaliação, Cousins e Leithwood (1986) relataram que mais de 40% dos estudos observaram a relação entre a qualidade da avaliação e seu uso como subsídio para a tomada de decisão. Nos estudos revisados, a qualidade da avaliação foi tipicamente definida como sofisticação metodológica, tipo de abordagem para o problema ou intensidade (frequência de observações). A sofisticação metodológica foi positivamente relacionada ao uso conceitual e instrumental, entretanto, o aumento da sofisticação metodológica foi relacionada a uma inibição do uso da avaliação por três autores. Já a abordagem com mais potencial de uso são aquelas com foco na implementação ou nos processos dos programas. Finalmente, os autores relataram que a intensidade da avaliação leva ao aumento do uso para a tomada de decisão.

A credibilidade do avaliador ou do processo avaliativo, tipicamente definido como adequação de critérios avaliativos, foi positivamente relacionada ao uso em mais de um quarto dos estudos analisados. Alguns estudos relacionaram credibilidade do avaliador em função de sua reputação, titulação, gênero ou crença no trabalho do avaliador, e, exceto pelo gênero, cujos resultados encontrados foram conflitantes, os demais aspectos foram positivamente relacionados ao uso. Além disso, os autores relataram que em avaliações percebidas como altamente válidas ou que enfatizam atividades consideradas importantes, o uso pelos tomadores de decisão cresce. Por outro lado, a coleta de dados percebida como inadequada foi associada à redução do uso.

A relevância foi definida, em 18 dos estudos, como medida em que a avaliação foi planejada para o público ou se o avaliador era interno ou externo à organização, sendo que avaliadores internos foram considerados mais bem informados sobre as características das organizações. Todos os estudos revisados, que relacionavam relevância ao uso, sugeriram que avaliações internas são mais utilizáveis que avaliações externas. Além disso, a maioria dos estudos encontrou que as avaliações que refletiam conhecimento do contexto em que seriam usadas, atendiam as preferências dos tomadores de decisão, buscavam consenso sobre o problema ou demonstravam inserção nas operações do programa e tomada de decisão, foram associadas com níveis mais elevados de uso. Avaliações que ignoravam essas questões foram associadas a baixos níveis de uso.

Um terço dos estudos revisados questionava a relação entre uso e estilo de comunicação, comunicação contínua e ampla disseminação. Quanto ao estilo, apresentações orais dos resultados (juntamente com relatórios escritos), recomendações abrangentes e linguagem clara contribuíram para o maior impacto, legibilidade, maior conscientização e valorização dos resultados, mas foram inconclusivas em relação ao uso. Entretanto, o estilo mostrou ter uma pequena ou nenhuma influência sobre as decisões de programa, o conhecimento dos resultados e outras medidas de utilização. Em contraste, uma maior utilização foi fortemente associada à comunicação contínua e/ou proximidade entre avaliador e tomador de decisão, bem como à confiança do avaliador nos resultados. A ampla divulgação dos resultados não demonstrou influência no uso.

Os 19 estudos que relacionaram os resultados da avaliação ao uso demonstraram que quando os resultados são congruentes com as expectativas dos tomadores de decisão, a aceitação e o uso aumentam, enquanto as incongruências dos resultados tendem a ser ignoradas. Os resultados da avaliação foram relatados como mais utilizados para fins de legislação, desenvolvimento organizacional ou tomadas de decisão local e federal, em

especial quando os achados são práticos, conclusivos e identificam cursos de ação alternativos para o tomador de decisão. Cabe ressaltar aqui que os resultados foram usualmente definidos em termos de congruência e valor.

Menos de 15% dos estudos investigaram a relação entre tempestividade e utilização. As observações sugerem que a entrega em tempo oportuno dos resultados da avaliação foi positivamente relacionada com um aumento do uso em casos de avaliação de estudantes, decisões programáticas e políticas.

Os estudos relacionados à decisão ou definição da política extrapolaram as características organizacionais e se estenderam às necessidades de informações de todos os possíveis usuários da avaliação. Estudos relacionados à decisão ou definição da política exploraram questões como: Qual a importância das características pessoais do público e qual o nível de envolvimento dos usuários com o objetivo da avaliação? Quais são as características do objetivo em si? Quais os recursos disponíveis? Quais são as fontes de informações como correntes políticas e experiências prévias, que concorrem com as informações encontradas na avaliação? Quem são os tomadores de decisão e quais suas atitudes em relação à avaliação e/ou pesquisas em geral? Como as decisões são tomadas e qual sua flexibilidade?

Em relação à segunda categoria de variáveis, decisão ou definição da política (Quadro 8), Cousins e Leithwood (1986) relataram que a necessidade de informação inclui a intensidade da necessidade, o tipo necessário e a variedade na necessidade dos públicos da avaliação. Assim, a percepção do tomador de decisão em relação ao grau de importância da informação favorece o uso dos resultados e sua tendência a concordar com as recomendações da avaliação. Nesse contexto, programas com alta estabilidade foram associados ao não uso da avaliação, ao contrário de programas em processo de ampliação e/ou necessidade de análise dos pontos fortes e fracos dos programas, que são positivamente relacionados ao uso.

Já a variedade na necessidade de informação foi associada negativamente com a utilização dos resultados da avaliação para efeitos de decisão.

Quadro 8 – Variáveis que influenciam o uso relacionadas à decisão ou definição da política

Variável	Descrição	Atributos relacionados
Necessidade de informações	Necessidade de informação dos usuários, incluindo o tipo de informações necessárias, número de grupos de usuários com necessidades de informações diferentes, tempo disponível (pressão de tempo) e percepção da necessidade de avaliação.	(+) percepção da importância da informação (-) programas estáveis (+) informações para ampliação de programas (+) análise dos pontos fortes e fracos (-) necessidade de informação de diversos públicos
Características da decisão	Área de impacto, tipo de decisão, novidade do programa e significância da decisão ou do problema da avaliação.	(+) fase inicial da tomada de decisão (+) pontos fortes e fracos do programa (+) aperfeiçoamento e gestão do programa (-) implementação de programas (-) orçamentos suplementares (-) problemas estudantis (-) decisões sobre promoções (+) decisões extremamente importantes (+) decisões que resultarão em conflitos
Clima político	Orientação política dos responsáveis, requisitantes e usuários da avaliação, dependência do usuário em relação à influência dos patrocinadores externos, existência de rivalidades inter e intraorganizacionais, disputas de poder e outros.	(-) percepção dos resultados da avaliação como uma ameaça (-) percepção de impotência pelos usuários (-) mudança de membros chave da equipe (-) debates internos (-) disputas orçamentárias (-) rivalidades entre agências (-) pressão sobre os avaliadores por parte dos gestores (+) motivos pessoais (+) necessidade de financiamento federal (<i>accountability</i>)
Informações concorrentes	Fontes externas à avaliação e que competem com as informações fornecidas por esta, como observação pessoal, staff, pares, dentre outros.	(-) múltiplas fontes de informação (-) conhecimento do trabalho (experiências pessoais, crenças, valores, interesses, objetivos)
Características pessoais	Características do usuário da organização como estilo de processamento de informações, experiência organizacional, características sociais, entre outros.	(+) Liderança
Comprometimento e/ou receptividade à informação da avaliação	Atitudes dos usuários frente à avaliação, comprometimento com sua condução, resistência ou abertura organizacional.	(+) envolvimento do usuário

Fonte: Elaborado pela autora com base em Cousins e Leithwood (1986).

Legenda: (+) influencia positivamente o uso da avaliação; (-) influencia negativamente o uso da avaliação.

Mais de um terço dos estudos relacionaram as características da decisão ao uso. Os autores verificaram que o uso foi mais elevado em fases iniciais do processo de tomada de decisão, e em decisões relacionadas aos pontos fortes e fracos do programa, aperfeiçoamento e gestão do programa. Em áreas como implementação de programas, orçamentos suplementares, problemas estudantis e decisões sobre promoções, o uso foi reduzido. Decisões consideradas extremamente importantes ou que resultariam em conflitos foram altamente relacionadas ao uso.

Quanto às informações concorrentes, Cousins e Leithwood (1986) descreveram que quando confrontados com um problema, tomadores de decisão buscavam várias fontes de informação além da avaliação e o processamento de múltiplas fontes de informação reduzia a dependência do tomador de decisão em relação à avaliação.

Muitos dos estudos avaliados pelos autores revelaram também que o conhecimento derivado da observação pessoal reduzia a importância da avaliação para a tomada de decisão. Sobre as características pessoais, estas incluem a função na organização, treinamento, experiência e características da liderança, entretanto apenas esta última foi consistentemente associada ao uso da avaliação, e as demais apresentaram resultados ambíguos.

Finalmente, Cousins e Leithwood (1986) também analisaram a relação entre o uso da avaliação e o comprometimento e/ou receptividade à avaliação pelo usuário. O comprometimento foi definido como o envolvimento do tomador de decisão na avaliação, sendo que um maior envolvimento contribuía para o aumento do uso em termos de impacto e de formulação de políticas. O comprometimento também favorecia o aprendizado organizacional sobre o programa e a tomada de decisão programática, além de influenciar

positivamente outras variáveis como a comunicação, a relevância, o processamento de informação e a credibilidade.

Para melhor compreensão, foi realizada uma comparação entre as variáveis identificadas por Leviton e Hughes (1981) e Cousins e Leithwood (1986), que pode ser observada no Quadro 9. Embora o estudo de Cousins e Leithwood (1986) não tenha tido por base os estudos de Leviton e Hughes (1981), os resultados de ambas revisões convergem em seus achados. Apenas quatro variáveis identificadas por Cousins e Leithwood (1986), necessidades de informações, características da decisão, clima político e características pessoais, não encontraram correspondência no estudo anterior.

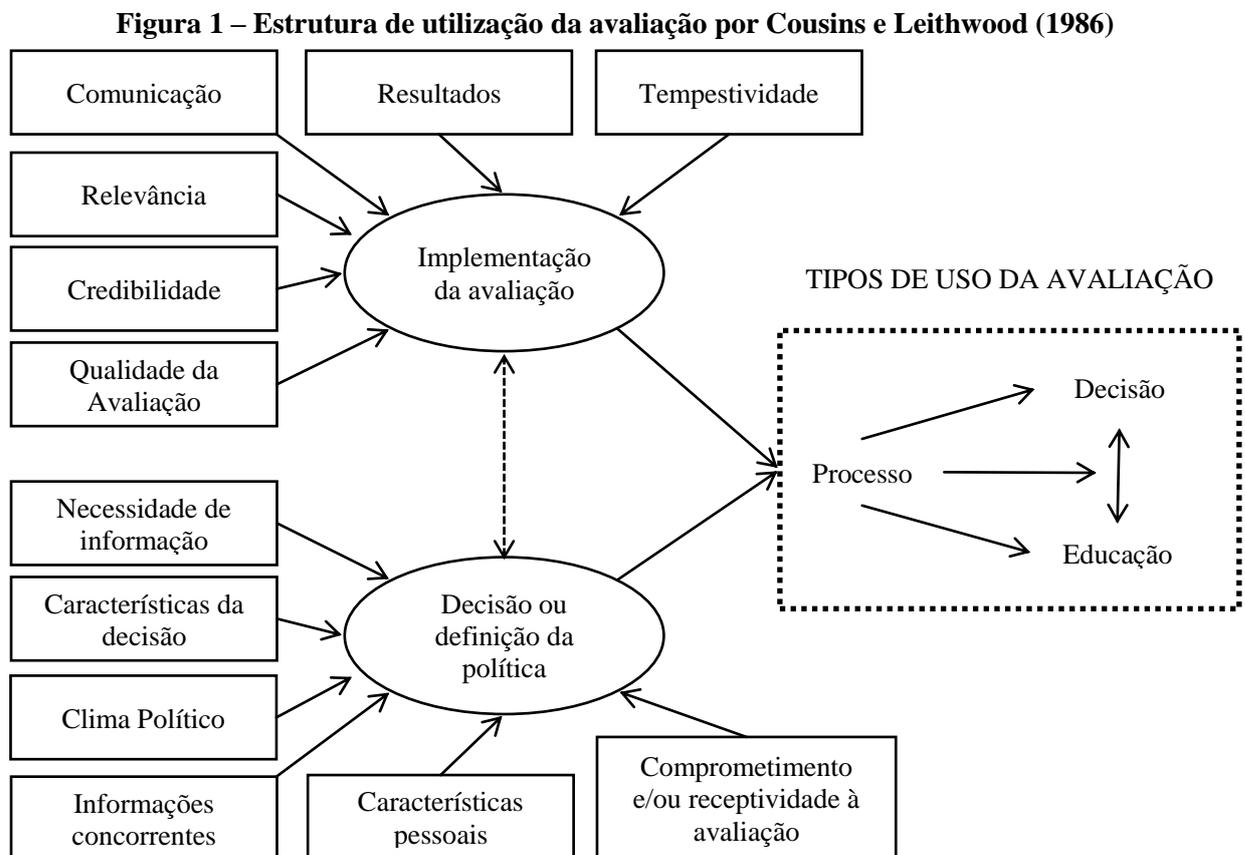
Quadro 9 – Comparação entre as variáveis propostas por Leviton e Hughes (1981) e Cousins e Leithwood (1986)

Leviton e Hughes (1981)		Cousins e Leithwood (1986)
Variável	Subgrupo de variáveis	Variável
Relevância	<ul style="list-style-type: none"> • Direcionamento da avaliação • Necessidade dos Políticos • Necessidade dos Gestores • Tempestividade 	Relevância
		Tempestividade
Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Direta • Indireta • Disseminação 	Qualidade da Comunicação
Processamento de Informações	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento da Relevância • Apresentação das Informações • Processamento de Informações de acordo com o estilo dos Administradores 	
Credibilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Comparação com outras informações • Preconceito dos usuários • Credibilidade do Avaliador • Qualidade 	Informações concorrentes
		Resultados
		Credibilidade
Participação e Apoio dos Usuários	<ul style="list-style-type: none"> • Comprometimento com a avaliação • Apoio ao programa e políticas 	Qualidade da avaliação
		Comprometimento e/ou receptividade à informação da avaliação
/	Sem equivalência	Necessidade de informações
		Características da decisão
		Clima político
		Características pessoais

Fonte: Elaborado pela autora com base em Leviton e Hughes (1981) e Cousins e Leithwood (1986).

Cousins e Leithwood (1986) elaboraram um índice de prevalência de relações que compara a força da relação entre uma das doze variáveis dependentes e uma das duas independentes. Os autores identificaram que as variáveis que mais influenciaram o uso são a qualidade da avaliação, seguida pelas características da decisão, receptividade, resultados e relevância. Cabe ressaltar que o índice foi baseado na frequência de relações observadas e de relações não observadas na revisão.

A Figura 1 apresenta a estrutura de utilização da avaliação proposta por Cousins e Leithwood (1986), e demonstra a interação e a influência das duas categorias proposta pelos autores sobre o processamento cognitivo das informações produzidas pela avaliação, classificado como tipo de uso pelos autores. Esse processamento pode influenciar a decisão e/ou o aprendizado, sendo que ambos também interagem.



Fonte: Cousins e Leithwood (1986, p. 348, tradução nossa).

Os autores ressaltaram, ainda, a importância de envolver os usuários das avaliações desde o planejamento das mesmas, pois esse envolvimento parece garantir a credibilidade e a relevância dos resultados. O envolvimento também amplia o comprometimento com todo o processo avaliativo, auxilia a resolver problemas de tempestividade na apresentação dos resultados, sendo este último voltado para o atendimento da necessidade dos usuários. Essa recomendação também é feita por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), ao destacarem que grande parte dos estudos realizados sobre o uso da avaliação aponta que o envolvimento dos usuários potenciais ao longo do estudo avaliativo influenciava positivamente o uso dos resultados da avaliação.

Finalmente, Cousins e Leithwood (1986) explicaram que os riscos de o envolvimento dos usuários resultar em cooptação, com perda de objetividade e risco à integridade do avaliador devem ser pesados diante do custo de não uso dos resultados e pode ser enfrentada com fóruns de educação mútua do avaliador e dos usuários. Os autores explicaram que avaliações focadas nos usuários permitem que avaliações discretas evoluam para procedimentos sistemáticos de monitoramento e compreensão do funcionamento organizacional.

2.3.3 O estudo de Johnson et al. (2009)

Com base na estrutura dos estudos conduzidos por Cousins e Leithwood (1986), Johnson et al. (2009) revisaram 41 estudos empíricos sobre o uso da avaliação, publicados no período de 1986 a 2005, e foram incluídos artigos, dissertações, relatórios e capítulos de livros. As palavras-chave buscadas foram “*evaluation utilization*”, “*evaluation use*” e “*evaluation influence*”.

O uso da mesma estrutura de análise utilizada por Cousins e Leithwood (1986) permitiu a comparação dos resultados obtidos e a adição de uma nova categoria, envolvimento dos *stakeholders*, e uma nova variável independente, competência do avaliador, conectada à

categoria já existente de implementação da avaliação. Referente à variável competência do avaliador, Johnson et al. (2009) explicaram que diferentemente da variável credibilidade, apontada por Cousins e Leithwood (1986), que se concentrava na técnica do avaliador (métodos selecionados, critérios utilizados, entre outros), a nova competência se concentra em quem é o avaliador (título, reputação, liderança).

Em relação à categoria envolvimento dos *stakeholders*, Johnson et al. (2009) relataram que ela reflete o crescimento das pesquisas sobre avaliações com abordagem participativa, e com participação/envolvimento de *stakeholders* e/ou dos tomadores de decisão desde 1985. Os autores sugerem que talvez os avaliadores estejam buscando uma forma de ampliar o uso das avaliações através do envolvimento dos *stakeholders*. A essa nova categoria, os autores vincularam nove variáveis independentes. Oito delas espelham o estudo de Cousins e Leithwood (1986), mas são fortalecidas pelo envolvimento dos *stakeholders* em cada uma delas. Johnson et al. (2009) explicaram que, no estudo conduzido por Cousins e Leithwood (1986), apenas 10% das pesquisas incluíam o envolvimento, e estas focavam no comprometimento ou receptividade dos *stakeholders*. Já no estudo de Johnson et al. (2009), 23 dos 41 estudos analisados relacionavam o envolvimento com a utilização, sugerindo se tratar de uma nova categoria.

O Quadro 10 apresenta a síntese das oito novas variáveis da categoria envolvimento dos *stakeholders*; todas foram positivamente relacionadas ao uso da avaliação. É possível inferir, a partir da análise das variáveis apresentadas pelos autores que, exceto pelo envolvimento direto do *stakeholder*, as variáveis dessa categoria agem como um mecanismo facilitador das variáveis nas quais são espelhadas, favorecendo o desempenho de cada uma delas.

Já a categoria envolvimento direto do *stakeholder* foi observado em avaliações participativas, onde os *stakeholders* foram envolvidos em todas as etapas da avaliação, fortalecendo a apreensão de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades avaliativas,

ampliação do entendimento do programa avaliado e construção de um senso de “propriedade” coletivo.

Quadro 10 – Variáveis que influenciam o uso relacionadas ao envolvimento de *Stakeholders*

Variável	Descrição	Atributos relacionados
Envolvimento com credibilidade.	O envolvimento do <i>stakeholder</i> aumenta a credibilidade do processo de avaliação e/ou do avaliador.	Mecanismo facilitador que favorece a variável em que é espelhado.
Envolvimento com relevância.	A participação do <i>stakeholder</i> para integrar problemas importantes da organização no <i>design</i> da avaliação.	
Envolvimento com qualidade da comunicação.	O envolvimento do <i>stakeholder</i> promove melhora na comunicação.	
Envolvimento com resultados.	O envolvimento na avaliação leva o <i>stakeholder</i> a conhecer e compreender os resultados da avaliação.	
Envolvimento com de necessidade de informação.	O envolvimento do <i>stakeholder</i> facilita a introdução de suas necessidades de informação na avaliação.	
Envolvimento com características da decisão.	O envolvimento do <i>stakeholder</i> de diferentes níveis, dependendo das características da decisão que precisa ser tomada.	
Envolvimento com características pessoais.	O envolvimento do <i>stakeholder</i> em diferentes níveis organizacionais.	
Envolvimento com comprometimento ou receptividade à avaliação.	O envolvimento do <i>stakeholder</i> cria compromisso ou receptividade à avaliação.	
Envolvimento direto do <i>stakeholder</i> .	A relação direta entre o envolvimento e o uso.	(+) avaliações participatórias (+) envolvimento dos <i>stakeholders</i> em todas as etapas da avaliação (+) apreensão de conhecimento (+) desenvolvimento de habilidades avaliativas (+) entendimento do programa avaliado (+) construção de um senso de “propriedade” coletivo

Fonte: Elaborado pela autora com base em Johnson et al. (2009).

Assim como no estudo de Cousins e Leithwood (1986), Johnson et al. (2009) identificaram que as variáveis que mais influenciaram o uso nos estudos analisados são a qualidade da avaliação e as características da decisão, seguidas pelos resultados da avaliação,

comprometimento e/ou receptividade dos usuários e relevância das avaliações. Para Johnson et al. (2009), a identificação das variáveis que afetam o uso das avaliações é a primeira etapa para a construção de modelos que demonstrem as relações entre essas variáveis de forma quantitativa. Entretanto, isso não é possível a partir da meta-análise efetuada por eles, uma vez que os estudos revisados utilizaram diferentes metodologias para operacionalizar e mensurar as variáveis. Salienta-se que, embora Johnson et al. (2009) tenham identificado a influência de cada variável com o uso, se positiva ou negativa, a relação entre as variáveis bem como seu nível de influência não foram estabelecidos.

A categoria envolvimento dos *stakeholders* facilita a implementação da avaliação e a decisão ou definição da política e, juntas, as três categorias influenciam o tipo de uso da avaliação. Embora Johnson *et al* (2009) descrevam o envolvimento direto como uma nova variável, a descrição dessas permitiu identificar que o envolvimento dos *stakeholders* configura-se como um mecanismo facilitador das variáveis em que foram espelhados, e não como novas variáveis.

O Quadro 11 apresenta uma comparação das variáveis propostas por Leviton e Hughes (1981), Cousins e Leithwood (1986) e Johnson et al (2009). As variáveis sem equivalência entre as propostas de cada estudos foram identificadas.

Quadro 11 – Comparação das variáveis propostas por Leviton e Hughes (1981), Cousins e Leithwood (1986) e Johnson et al. (2009)

Leviton e Hughes (1981)	Cousins e Leithwood (1986)	Johnson et al. (2009)
Relevância	Relevância	Envolvimento com relevância.
	Tempestividade	Sem equivalência
Comunicação	Qualidade da Comunicação	Envolvimento com qualidade da comunicação.
Processamento de Informações		
Credibilidade	Informações concorrentes	Sem equivalência
	Resultados	Envolvimento com resultados.
	Credibilidade	Competência do avaliador
		Envolvimento com credibilidade
Qualidade da avaliação	Sem equivalência	
Participação e Apoio dos Usuários	Comprometimento e/ou receptividade à informação da avaliação	Envolvimento com comprometimento ou receptividade à avaliação.
	Necessidade de informações	Envolvimento com necessidade de informação.
Sem equivalência	Características da decisão	Envolvimento com características da decisão.
	Clima político	Sem equivalência
	Características pessoais	Envolvimento com características pessoais.
	Sem equivalência	Envolvimento direto do <i>stakeholder</i> .

Fonte: Elaborado pela autora com base em Leviton e Hughes (1981), Cousins e Leithwood (1986) e Johnson et al. (2009).

As variáveis que influenciam o uso da avaliação identificadas nos estudos de Leviton e Hughes (1981), Cousins e Leithwood (1986) e Johnson et al. (2009) foram consideradas para orientar o presente estudo na investigação dos facilitadores e barreiras que influenciam a utilização dos resultados da Autoavaliação Institucional sob a ótica dos gestores da UnB. Os estudos sobre uso dos resultados da AAI nas IES são incipientes nas esferas acadêmica e organizacional e não foram identificados modelos e instrumentos específicos e testados para tal empreitada. Explorar e analisar essas informações são um passo fundamental para o avanço do conhecimento na área e futuro desenvolvimento de novas tecnologias que permitam testar sistematicamente modelos explicativos e intervir no contexto das organizações de interesse.

3 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Neste capítulo, buscou-se resgatar a trajetória histórica da avaliação da educação superior brasileira desde a Reforma de 1968, implementada durante o regime militar, passando por experiências nacionais como o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), a avaliação dos cursos de pós-graduação pela Capes, a Comissão Nacional para a Reforma da Educação Superior (CNRES), o Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior (Geres), o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (Paiub), o ENC e chegando ao Sinaes. A apresentação de tal cenário deve contribuir para a interpretação e compreensão dos achados sobre o uso dos resultados da avaliação institucional nas IES.

3.1 A Reforma Universitária de 1968

O primeiro marco legal da avaliação da educação superior é a Lei 5.540/68, que determinava a verificação periódica, com fins avaliativos, das IES pelo Conselho de Educação competente. Promulgada durante o regime militar em um contexto de repressão estudantil, resistência da academia ao regime militar e uma ideologia desenvolvimentista, essa lei apresentava, entre seus preceitos, a indissociabilidade do ensino e pesquisa e a institucionalização da pós-graduação (FIGUEIREDO; SOBREIRA, 1996; DIAS SOBRINHO, 2003; ROTHEN, 2008; MARTINS, 2009).

Nesse contexto, a educação exercia tanto o papel de treinamento de mão de obra qualificada, quanto de desenvolvimento tecnológico, em conformidade com o plano de expansão econômica e desenvolvimento nacional e fundamentando uma concepção empresarial da educação (FIGUEIREDO; SOBREIRA, 1996). Entre as contribuições da Reforma de 1968 que perduram até hoje, está o fim das cátedras vitalícias, a unificação dos vestibulares, o regime departamental, as condições de articulação para o binômio ensino-

pesquisa e a Política Nacional de Pós-Graduação que, inspirada no modelo americano, é segmentada entre mestrado e doutorado (BRASIL, 1965; MARTINS, 2009).

Rothen (2008) destaca o papel exercido pelo Conselho Federal de Educação (CFE) na Reforma Universitária de 1968. O autor aponta que o CFE, desde sua criação, desejava desenhar um modelo nacional de universidade e, considerando a fragilidade normativa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, vinha desempenhando papel legislador por meio de pareceres. Após o golpe, o CFE ganhou jurisprudência como intérprete da LDB de 1961, caracterizando-se como uma força política organizada, que contou com o apoio do regime militar na tentativa de implantação de um modelo universitário único.

Além disso, o CFE também contava com atores políticos especialmente relevantes que, além de comporem o Conselho, também participavam de grupos e comissões criadas no regime para realizar estudos e análises do cenário educacional (ROTHEN, 2008). O autor relata que, no início do regime militar, várias instituições foram extintas ou tiveram alterações profundas em suas estruturas físicas e de pessoal, no entanto, o CFE não apenas passou pelo golpe quase incólume como se fortaleceu após este.

Após esse primeiro marco legal, lentamente a proposição avaliativa da Lei 5.540/68 foi sendo operacionalizada, mas de forma incremental (ZANDAVALLI, 2009). Apenas a partir de meados dos anos 1970, é que o tema Avaliação das Instituições de Educação Superior (IES) volta a se destacar, dessa vez por meio da avaliação da pós-graduação pela Capes.

3.2 A avaliação da pós-graduação pela Capes

Criada em 1951 com o nome de Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Capes), tinha como objetivo "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país" (Brasil, 2016). Anísio Spínola Teixeira foi o primeiro dirigente da Capes, saindo em 1964, mesmo ano em

que a denominação da instituição foi alterada para a atual Capes. Desde sua origem, a Capes busca promover o intercâmbio e cooperação entre IES, através da concessão de bolsas de estudos (nacionais e no exterior) e apoio a eventos de natureza científica.

Furtado e Hostins (2014) apontam que, ao emitir o Parecer 977/65 que elege a formação do pesquisador e docente universitário como prioridade, o CFE aparenta contradição com o regime militar, entretanto o ideal desenvolvimentista militar, que buscava desenvolvimento de tecnologias de ponta, permitiu a articulação entre as comunidades científicas e universitárias. Diferenciando-se da especialização, a formação de pesquisadores e docentes universitários deveria ser realizada em dois ciclos, em equivalência ao modelo americano *master* e *doctor* (BRASIL, 1965). Com a classificação de novos programas de mestrado e doutorado, e a definição e regulamentação dos cursos de pós-graduação nas universidades brasileiras, foi implantado um sistema de pós-graduação (BRASIL, 2016).

Esse sistema foi acompanhado da implantação de um sistema de avaliação anual realizada através de comissões e avaliações por pares, composta por membros da comunidade acadêmica. Essa periodicidade foi alterada com o passar do tempo, tornando-se bienal em 1984, trienal em 1998, e quadrienal desde 2014 (VOGEL; KOBASHI, 2015). Desde 1976, a classificação dos programas de pós-graduação estabelecida pela Capes é de escalonamento, primeiramente uma escala conceitual de A até E, sendo A o topo do sistema e, após 1997, uma escala numérica, de 1 até 7, sendo 7 o topo do sistema (VOGEL; KOBASHI, 2015; BRASIL, 2016).

Furtado e Hostins (2014) e Vogel e Kobashi (2015) apontam que uma das críticas de pesquisadores ao modelo de avaliação da Capes é o caráter homogeneizador do modelo, uma vez que o mesmo modelo serve para avaliar programas heterogêneos, ignorando as peculiaridades como porte, dependência administrativa, além das características regionais, dentre outras.

Outra crítica apontada pelos autores refere-se ao quantitativismo ou produtivismo que privilegia a produção em periódicos melhor qualificados, em especial os internacionais, o que gera uma série de consequências como fuga de professores do ensino de graduação e concentração na pós-graduação visando o aumento da produção acadêmica; competição entre instituições, programas e docentes por publicações. Segundo os autores, essa disputa resulta na queda na qualidade da produção, com versões requentadas ou com pequenos avanços entre uma publicação e outra, prejuízo de profissionais cujas principais publicações sejam livros, além da precarização do trabalho do docente, que se torna refém da constante necessidade de produção.

Hostins (2006) relata que a precarização do espaço público nas universidades e a consolidação do modelo de Estado regulador no cenário mundial foram determinantes para os processos avaliativos das políticas educacionais nacionais. Assim, com a crescente preocupação com a qualidade do ensino, o significativo crescimento no número de matrículas e a expansão no número de IES, a experiência da Capes se tornou referência para os modelos de avaliação dos cursos de graduação propostos posteriormente.

3.3 Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru)

O início da década de 1980 foi marcado pela decadência do regime militar, que lutava para manter-se no poder, e pelo processo de redemocratização, ainda frágil, que buscava resgatar a credibilidade de instituições como a universidade pública. Nesse contexto, surgem as discussões sobre avaliação das instituições públicas, em especial das universidades, decorrente da necessidade de prestação de contas à sociedade sobre o uso de recursos públicos e também como uma resposta à política educacional favorável à privatização das universidades (DIAS SOBRINHO, 2003; BELLONI et al. , 2008).

Em 1983, o então Ministério da Educação e da Cultura (MEC) instaurou o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), primeira proposta política de avaliação das IES,

em nível nacional, que incluiu a graduação no processo avaliativo. Seu objetivo era avaliar a Reforma de 1968 e produzir um diagnóstico sobre o ensino superior. Inspirado no sucesso da experiência de avaliação da pós-graduação realizada pela Capes, o Paru introduziu a figura da autoavaliação institucional para as IES.

Zandavalli (2009) descreve que o Paru surgiu a partir de iniciativas da Associação Nacional de Docentes (Andes), foi elaborado pelo Grupo de Trabalho de Política da Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e era coordenado pela Capes, com o objetivo de promover um estudo sobre a implementação da Reforma Universitária e formular alternativas para aprimorar a educação superior brasileira (FIGUEIREDO; SOBREIRA, 1996).

Dias Sobrinho (2003), Schlickmann, Melo e Alperstedt (2008) e Queiroz (2011) relataram que a desativação do Paru um ano após sua criação ocorreu devido à ausência de apoio da burocracia do MEC. Zandavalli (2009) e Griboski (2014), por outro lado, apontam que a curta duração do Paru talvez se deva ao seu caráter formativo que não se adequava às demandas mais tecnocráticas do momento de transição e à visão da avaliação como instrumento de controle da educação superior.

A descontinuidade do programa, embora não tenha permitido a viabilização de um modelo de avaliação da educação superior (QUEIROZ, 2011), não prejudicou a análise dos dados coletados, e as diversas questões que foram identificadas ali. Entre as conclusões obtidas pelo Paru, estava a baixa participação dos docentes e discentes na gestão das IES, nos colegiados e na elaboração dos projetos pedagógicos, considerado um problema para a realização da reforma universitária pelo MEC (ZANDAVALLI, 2009).

Nesse período, o ambiente nacional era propício para a inserção do tema avaliação dentro da discussão realizada entre governo, movimento estudantil, docentes e sociedade, sobre a reforma estrutural da universidade brasileira, vista como um problema para o

desenvolvimento nacional (FÁVERO, 2005). Dessa forma, o tema da avaliação das IES se reinsere na agenda a partir da convergência entre descontentamento com o ensino superior no país; alternativas representadas pelas experiências avaliativas de algumas universidades; mudanças políticas como a transição do regime militar ditatorial para a democracia; influência de grupos políticos como ANPEd e ANDES, bem como a mudança de competência sobre a avaliação que foi retirada do CFE, enfraquecendo-o, e atribuída a Capes, fortalecendo-a.

3.4 Grupo Executivo para a Reforma do Ensino Superior (Geres)

Após a queda do Regime Militar (1985) e a ascensão da Nova República, o então Presidente José Sarney (1985 – 1990) encontra, no setor da educação, a demanda pela reforma universitária, a exigência de desenvolvimento do país e as questões apontadas no relatório do Paru. Sarney cria, então, a Comissão Nacional para a Reforma da Educação Superior (CNRES), que apresentou, em 1985, o relatório “Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira”, que criticava o Paru pela falta de parâmetros que impedia as instituições de se aprimorarem (SCHLICKMANN; MELO; ALPERSTEDT, 2008; ZANDAVALLI, 2009).

Entre as propostas apontadas pela CNRES, estava a avaliação por meio de visitas de especialistas às IES, a criação de processos de avaliação que permitissem a comparação entre alunos, cursos e instituições, e a avaliação dos docentes por pares, por alunos e pelo MEC (ZANDAVALLI, 2009). A CNRES “compreendia que a contrapartida da autonomia universitária seria o desempenho das instituições” (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 141), onde a avaliação desempenhava o papel crucial de garantir a qualidade das IES autônomas.

Em 1986, o MEC instituiu o Geres, cujo objetivo era analisar a viabilidade técnica das sugestões apresentadas no relatório do CNRES que, dentre outros, propunha que a distribuição de recursos públicos fosse atrelada aos resultados da avaliação (BRASIL, 2009; ZANDAVALLI, 2009). O modelo proposto pelo Geres, ampliava a proposta do CNRES e

possuía características meritocráticas e tecnocráticas, contrapondo-se ao Paru, e representando uma concepção de controle e regulação da educação superior.

Paralelamente ao Geres, que defendia a visão do ensino como atividade primordial das universidades, contrariando a Lei 5.540/68 que previa a indissociabilidade entre o ensino e pesquisa, o Andes e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras também apresentaram propostas substitutivas, que contemplavam a indissociabilidade do ensino, pesquisa e graduação, posição compartilhada pelo CNRES. O resultado das duas propostas foi o fortalecimento do atrito entre os três grupos políticos (ALMEIDA JUNIOR, 2004; REAL, 2007). Embora as proposições do Geres não tenham sido imediatamente implantadas, seus efeitos foram sentidos ao longo dos anos, com a implantação progressiva de suas propostas. Um exemplo, citado por Almeida Junior (2004), é o futuro Exame Nacional de Cursos (ENC), criado em 1995, e a expansão das IES privadas, cuja qualidade seria regulada pelo mercado.

A partir de 1986, a avaliação sofreu uma forte resistência da comunidade acadêmica, que temia a perda da autonomia das universidades, prejuízos à carreira universitária e à gratuidade do ensino (RISTOFF, 1994; BERTOLIN, 2004). Além disso, esses autores apontaram que a publicação, em jornal de circulação nacional, de uma lista conhecida como “lista dos improdutivos de Goldemberg”, gerada após a primeira experiência avaliativa da Universidade de São Paulo (USP), tradicionalmente conhecida como centro de excelência, e que apontava os acadêmicos da Universidade de São Paulo (USP) que não publicavam ou tinham baixa produção, aumentou a resistência da academia, que passou a ver a avaliação como uma execração pública (RISTOFF, 1994; FIGUEIREDO; SOBREIRA, 1996; BERTOLIN, 2004).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), promulgada em 1988, é, segundo Vieira (*apud* OLIVEIRA, 2012), a mais extensa de todas as constituições em matéria de educação devido ao engajamento da sociedade, incluindo os educadores que,

organizados em associações, forçaram a abertura de canais de participação e influenciaram decisões governamentais. Essa Constituição dispõe, em seu art. 206, os princípios do ensino, dentre eles a “garantia de padrão de qualidade”, e no art. 209 a “avaliação de qualidade pelo Poder Público”, consolidando a importância da avaliação e estabelecendo-a como mecanismo de garantia da qualidade do ensino no país. Embora as propostas do Geres e da CNRES não tenham sido efetivadas, suas ideias subsidiaram as propostas do Paiub e do “Provão”.

3.5 Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (Paiub)

Durante o governo Itamar Franco (1992-1995), as relações entre o MEC e a comunidade acadêmica, representada pela Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (Andifes), pela Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e pelos Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e Planejamento, começaram a se estabilizar (RISTOFF, 1994; QUEIROZ, 2011). Ristoff (1994) expõe que esse diálogo só foi possível devido à mudança de posicionamento do MEC, que deixou de ser o condutor principal das atividades de reforma e avaliação institucional, passando a dialogar com as IES, o que reduziu a resistência e disputas políticas em torno da avaliação.

Em julho de 1993, foi criada a Comissão Nacional de Avaliação (CNA), que contava com a assessoria da Secretaria de Educação Superior (SESu), e era composta por representantes dos fóruns e associações vinculados à educação superior como o Fórum dos Pró-Reitores de Planejamento e Administração (FORPLAD), Andes e Andifes. De acordo com Ristoff (1994), essa comissão era assessorada por representantes das IES e da SESu como Dilvo I. Ristoff (UFSC), Eda C. B. Machado de Sousa (SESu/MEC), Isaura Belloni (UnB) e José Dias Sobrinho (Unicamp).

Com base no relatório final da CNA, foi criado, ainda em 1993, o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (Paiub), que retomava a concepção formativa de avaliação e consolidava o quadrinômio ensino, pesquisa, extensão e gestão. O Paiub tinha

como característica a adesão voluntária e concebia a autoavaliação como o início do processo avaliativo, posteriormente complementado pela avaliação externa, e foi fortemente influenciado pelas experiências de AAI desenvolvidas pela Unicamp e UnB (RISTOFF, 1994; CUNHA, 2010; QUEIROZ, 2011). O Paiub englobava especificamente os cursos de graduação uma vez que, conforme explica Cunha (2010), os cursos de pós-graduação já eram avaliados pela Capes.

O Paiub, conforme explicado por Ristoff (1994, p.95), propunha uma avaliação que identificasse os pontos fortes e fracos, bem como as possíveis omissões e potencialidades não exploradas das instituições, com o objetivo de “dar consequência, corrigindo rumos e buscando iluminar as virtudes necessárias à busca de uma universidade melhor”. Entre seus princípios norteadores, estava a não-premiação ou punição, de forma que a avaliação resultasse em um processo de construção de uma universidade melhor, evitando o mero atendimento de padrões estabelecidos. Outros princípios são a globalidade, que permite a avaliação das múltiplas dimensões das IES, a comparabilidade, o respeito à identidade institucional, a adesão voluntária, a legitimidade técnica e política, e a continuidade.

Posteriormente, o Sinaes resgata diversos princípios do Paiub. O Programa era dividido em quatro etapas:

- 1ª - Diagnóstico: construído a partir de dados quantitativos sobre o curso em análise;
- 2ª - Avaliação interna: contemplando a auto-avaliação, realizada pela comunidade acadêmica do curso;
- 3ª - Avaliação externa: realizada pela comunidade acadêmica de várias IES, profissionais de áreas, representantes de entidades científicas e profissionais e empregadores, entre outros;
- 4ª - Reavaliação interna: feita a partir dos resultados avaliativos produzidos, propiciando uma análise com a comunidade do Curso (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006).

Oliveira (2012) relatou que a posse do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1995, ocorreu em meio a uma série de críticas à ineficiência do Estado, considerado lento, burocrático e com serviços de baixa qualidade. Com base nessas críticas e inspirado nas

mudanças político-ideológicas internacionais, especialmente da Inglaterra e dos Estados Unidos, o Brasil adotou, a partir de 1995, o Modelo Gerencial, caracterizado pela descentralização, redução dos níveis hierárquicos, maior participação social, controle por resultados e a visão do cidadão como cliente do Estado (PEREIRA, 2001; PAULA, 2005; MOTTA, 2007; COSTA, 2010; MATTA; FERREIRA; SILVA, 2014).

Nesse cenário, o papel regulatório do Estado ganhou destaque, enquanto as incertezas relacionadas à implementação das políticas resultaram no crescente interesse na avaliação, devido à sua capacidade de atribuir valores como efetividade, eficácia, eficiência, desempenho e *accountability* (SILVA; COSTA, 2002; RAMOS; SCHABBACH, 2012). Mourão e Laros (2008) relataram também o estímulo gerado por organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e outros, cujas condições para obtenção de recursos incluem mecanismos de avaliação. Nesse cenário, a avaliação assume um papel estratégico na gestão pública para o controle e regulação da educação superior (SERPA, 2010; BEDRITICHUK, 2015).

Nessa circunstância, embora o Paiub tenha obtido sucesso em legitimar a cultura da avaliação nas IES, com adesão de 71 instituições nos primeiros seis meses de sua execução, o Programa enfrentou a falta de apoio da burocracia do MEC, especialmente após o início do governo FHC (1995-1998). As críticas ao Paiub relacionavam-se principalmente à ausência de ranqueamento, a não orientação da alocação de recursos financeiros e por ser um programa que dificultava publicidade (RISTOFF, 1994; BERTOLIN, 2004; ROTHEN, 2006). Dessa forma, o Paiub perdeu o *status* de programa de avaliação das IES e passou a ser considerado como um processo interno destas, e sua verba foi cancelada (RISTOFF, 1994; BERTOLIN, 2004; POLIDORI, MARINHO-ARAÚJO, BARREYRO, 2006).

3.6 Exame Nacional de Cursos (ENC)

Um dos efeitos da Reforma de 1968, apontado por Martins (2009), foi a privatização do ensino superior. O autor relata que, embora as matrículas no ensino superior público tenham crescido 453%, entre 1967 e 1980, esse valor ficava aquém da demanda dos chamados "excedentes", alunos que não conseguiam vagas na IES públicas para as quais haviam sido aprovados. Assim, em meio à pressão do movimento estudantil, visando a ampliação do acesso ao ensino superior e a falta de recursos financeiros para atender toda a demanda educacional, e com incentivo público para isso, emergem estabelecimentos privados de pequeno porte cujas matrículas saltaram de 142.000 para 885.000, entre 1965 e 1980.

O mesmo fenômeno de expansão privada repete-se, a partir de 1995, com a crescente demanda de vagas, o freio na expansão das IES públicas e a flexibilização para a autorização, reconhecimento e credenciamento no setor privado, cuja lógica subjacente era a de regulação do mercado através de avaliações como o ENC (CUNHA, 2003). Sousa (2008) relatou que a expansão desenfreada ocorrida na década de 1990 foi influenciada pela promulgação da Lei n. 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que conferia autonomia às IES na criação de novos cursos.

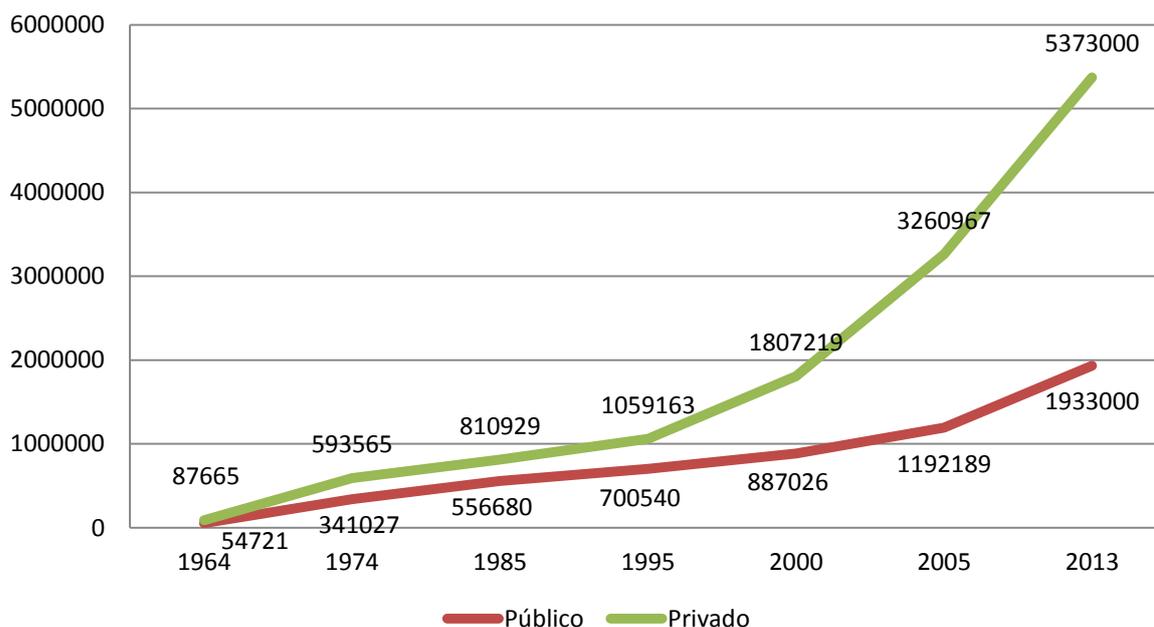
Sousa (2008) relatou também que, embora a expansão do segmento privado tenha ampliado o acesso pela classe média, a população de baixa renda permaneceu sem acesso à educação superior, pois não podiam pagar as despesas do curso, mantendo o processo de elitização da educação superior brasileira. O autor sustenta que em 2003 o número de vagas nas IES foi superior ao número de concluintes do ensino médio, entretanto o alto índice de evasão, inadimplência e ociosidade das vagas das instituições privadas, próximas de 50%, comprovam que a orientação mercadológica por si só não conseguiu democratizar o acesso.

Cunha (2010) concorda com Martins (2009) ao destacar que as ações do governo FHC seguiam modelos internacionais, em especial o vindo do Banco Mundial. Sousa (2008) e Cunha (2010) esclareceram que o Banco Mundial concebe a educação básica como prioridade

devendo receber investimentos públicos, enquanto o setor privado é estimulado a se inserir fortemente na educação superior, reduzindo o investimento público nesse setor e estimulando a competitividade entre IES públicas por recursos públicos. Esse novo modelo condiz com a postura do MEC que então se opunha à tríade ensino-pesquisa-extensão, considerada cara e obsoleta, incapaz de atender as demandas sociais da nova economia (CUNHA, 2010).

Esse contexto resultou em uma forte expansão das IES privadas no Brasil, que pode ser visualizado no Gráfico 1. Martins (2009) relata que, nesse momento, a agenda nacional incorporou a recomendação de organismos internacionais no sentido da desregulamentação e redução de gastos governamentais com o ensino superior.

Gráfico 1 – Evolução das matrículas no Ensino Superior no Brasil, entre 1964 e 2013.



Fonte: Bedritichuk (2015).

Nesse período, o governo FHC iniciou uma série de decretos que, paulatinamente, sem discussão nem consulta pública, inseriram novos mecanismos de avaliação no lugar do Paiub (DIAS SOBRINHO, 2010). A avaliação no governo FHC desempenhava um papel de suporte à prestação de contas relacionados com os resultados educacionais (QUEIROZ, 2011, p. 37). Essa condução era condizente com o governo e com as condições de empréstimos impostos

pelos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (RISTOFF, 1994; ROTHEN, 2006). Dias Sobrinho (2002) destacou que, para o Banco Mundial, a ligação entre financiamento e avaliação é clara, uma vez que os empréstimos concedidos por este são, obrigatoriamente, vinculados a avaliações, estabelecendo uma ideologia consoante com o controle e racionalidade econômica do Banco, que exige competências locais no assunto.

As orientações oficiais do governo FHC marcam as IES brasileiras que devem voltar-se à funcionalidade, onde a produção de conhecimento perde importância, tornando-se atribuição da elite das IES, aquelas que atingem o patamar de excelência, enquanto as demais devem priorizar o ensino requerido pelo mercado, flexibilizando o princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão das IES (DIAS SOBRINHO, 2003).

Da série de decretos instituídos no governo FHC para a avaliação da educação superior, o primeiro e principal foi o Exame Nacional dos Cursos (ENC), protagonizado pelo MEC e cujo objetivo era mensurar a aprendizagem dos alunos no último ano de cada curso a partir do conteúdo mínimo de cada curso. Devido à obrigatoriedade da realização dos exames pelo aluno, e à realização destes em nível nacional, em data e hora pré-estabelecidos, como um vestibular, o ENC ficou popularmente conhecido com “Provão” (BELLONI, 1999; SCHLICKMANN; MELO; ALPERSTEDT, 2008; BRASIL, 2009).

De acordo com Cunha (2010), o ENC consolidou o Estado Avaliador ao debater diretamente com a sociedade seus resultados por meio de artigos veiculados em jornais como Folha de São Paulo e Correio Brasiliense. Também eram realizadas propagandas e participações do então Ministro da Educação em diversos programas, incluindo MTV, e de estratégias de marketing como o lançamento da Revista do “Provão” voltada para os alunos universitários. Sousa (2008, p. 81) relata que as funções do “Estado Avaliador” alinham-se ao “controle, à fiscalização e à intervenção”. Oliveira (2012) explica que o Estado Avaliador se

configura a partir da descentralização e privatização iniciada no governo FHC, e utiliza as avaliações para controlar permanente a qualidade do ensino por meio de avaliações realizadas nos âmbitos nacional e internacional. No Seminário Internacional de Avaliação Educacional, realizado em 1997, a então presidente do INEP, Maria Helena Guimarães Castro afirmou que as reformas iniciadas no governo FHC redirecionavam a atuação do Estado, reduzindo seu papel de provedor de benefícios e serviços e fortalecendo o “papel de regulador do Estado”, logo

(..) com a atual reforma, sai de cena o Estado-executor, assumindo seu lugar o Estado-regulador e o Estado-avaliador. Essa mudança de paradigma exige uma verdadeira reengenharia do setor público. Trata-se da difícil tarefa de substituir controles burocráticos por uma nova cultura gerencial, que incorpora a política de avaliação como elemento estratégico da gestão pública. (SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1998)

Para Oliveira (2012), a autonomia das IES, conferida através da descentralização administrativa e pedagógica pelo Estado, torna as instituições responsáveis por cumprir os objetivos estabelecidos pelo governo, que define e controla os padrões de qualidade medidos pela avaliação. O governo, por sua vez, divulga os resultados das avaliações como forma de prestação de contas à sociedade. Dessa forma, “o Estado gera, na realidade, uma responsabilização e autorregulação dos estabelecimentos de ensino, que tendem a contribuir para a regulação do sistema educacional” (OLIVEIRA, 2012, p.67).

A autora afirma que as avaliações empreendidas pelo Estado Avaliador legitimam as ações do Estado como as alterações da legislação e a exigência de mudanças no funcionamento das instituições, visto que o Estado, munido de informações, atribui responsabilidade dos resultados, obtidos através da avaliação, às instituições. Por sua vez, as instituições, além da responsabilidade recebida do Estado, também comparam seus resultados aos de outras instituições, iniciando o processo de autorregulação em busca de melhorar seu desempenho no mercado educacional.

O “Provão”, centro do processo de avaliação, é complementado posteriormente pela Análise das Condições de Ensino (ACE), avaliação externa da organização didático-pedagógica, do corpo docente e da infra-estrutura (DIAS SOBRINHO, 2003). Como a ACE desconsiderava as peculiaridades de cada instituição, como ser mais voltada para o ensino de graduação ou para pesquisa e extensão; as experiências desenvolvidas por IES, com apoio do MEC; e a realização de visitas focadas em cursos ao invés das instituições, foi fortemente criticada e aumentou a resistência à avaliação (BELLONI, 1999; BERTOLIN, 2004; SCHLICKMANN; MELO; ALPERSTEDT, 2008).

Os resultados obtidos pelos alunos no ENC, juntamente com os da ACE, compunham o Ranking Nacional das IES do país. Os rankings estimulavam a concorrência entre as IES pois, embora houvesse previsão de punição nos casos de resultados negativos, na prática isso não ocorreu, restando a auto regulação típica de mercado baseada na divulgação midiática e publicitária (BARREYRO; ROTHEN, 2006). Cunha (2003, p. 52) aponta que, embora fruto de uma proposta que “afirmava a necessidade de se estabelecer uma ‘verdadeira parceria’ entre o setor privado e o governo”, a principal oposição ao “Provão” veio do setor privado que não desejava expor o baixo desempenho de seus estudantes comparados aos do setor público.

Queiroz (2011) relatou três críticas realizadas ao “Provão”: sua concepção e implementação antidemocrática, a confusão entre exame e avaliação, tratados como sinônimos, e a concepção tecnocrática da educação superior na qual o conhecimento é uma mercadoria e os graduandos o produto esperado das IES. Belloni (1999) relatou que essa avaliação não oferecia elementos para melhoria institucional nem para o sistema, pois não identificava as causas de dificuldades, correspondendo, portanto, exclusivamente à função de regulação e controle. Dias Sobrinho (2010, p. 206) destacou que o “Provão” serviu para confirmar o que a literatura da área já apontava: “cursos cujos concluintes apresentam os

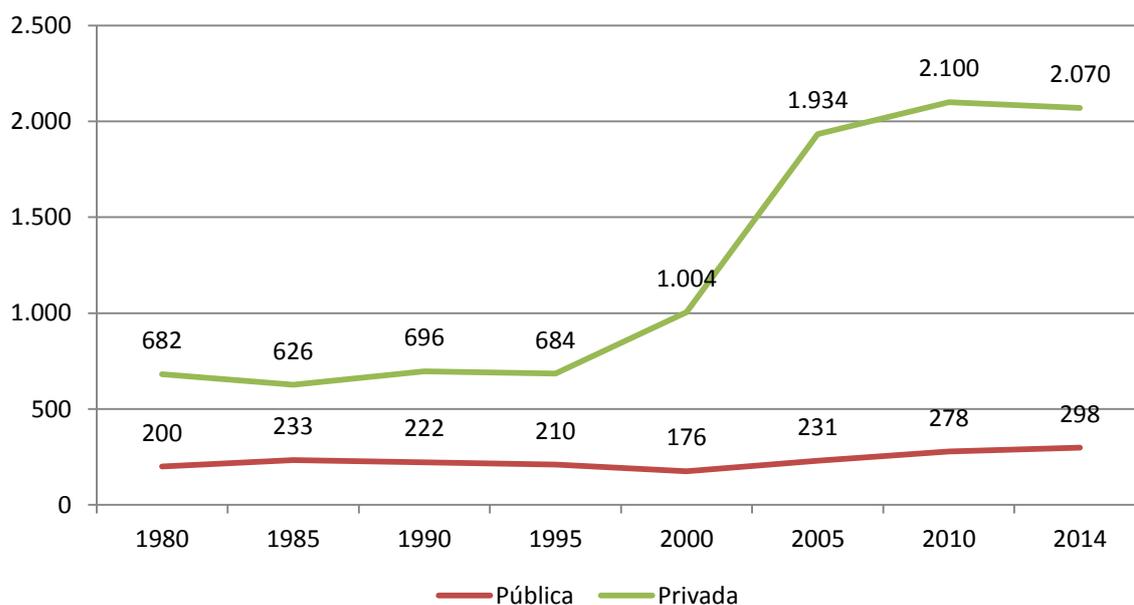
melhores desempenhos em exames são aqueles que receberam ingressantes com altos níveis econômicos, culturais e intelectuais”.

Com a interrupção do Paiub, programa construído coletivamente pela academia e o governo, a introdução de *rankings* e o sensacionalismo em torno dos seus resultados, o “Provão” acabou recebendo inúmeras críticas e enfrentou forte resistência acadêmica como boicotes e protestos (RISTOFF, 1994). Em que concerne o papel político da avaliação, o “Provão” assegurou a continuidade do tema na agenda do governo e fortaleceu a percepção social e midiática da importância da avaliação, legitimando esta no cenário da educação superior.

3.7 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)

Ao assumir a Presidência da República em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva, o “Lula”, encontrou uma forte resistência da academia ao “Provão” além de uma expansão desenfreada do setor privado. Isso somado à mudança de governo e de ideologia partidária, realizou uma “reorientação da política educacional, no sentido de fortalecer o ensino público, sobretudo nas universidades federais” (MARTINS, 2009, p. 26). Os resultados dessa reorientação podem ser observados no Gráfico 2, na redução significativa no crescimento do ensino superior privado seguido de uma queda suave no período de 2005 a 2014.

Visando adequar a avaliação da educação superior à nova ideologia partidária e corrigir as críticas apresentadas à proposta vigente, Lula constituiu a Comissão Especial de Avaliação (CEA). A CEA era composta, majoritariamente, por professores universitários envolvidos nas experiências em AI dos anos 1980 e 1990 e por representantes do MEC, e buscou dialogar através de audiências públicas com diversos setores acadêmicos e da sociedade. Os trabalhos dessa Comissão resultaram no documento “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): bases para uma nova proposta da educação superior”, que culminou na Lei 10.861/2004, que instituiu o Sinaes (INEP, 2009).

Gráfico 2 – Evolução das Instituições de Educação Superior no Brasil, entre 1980 e 2014.

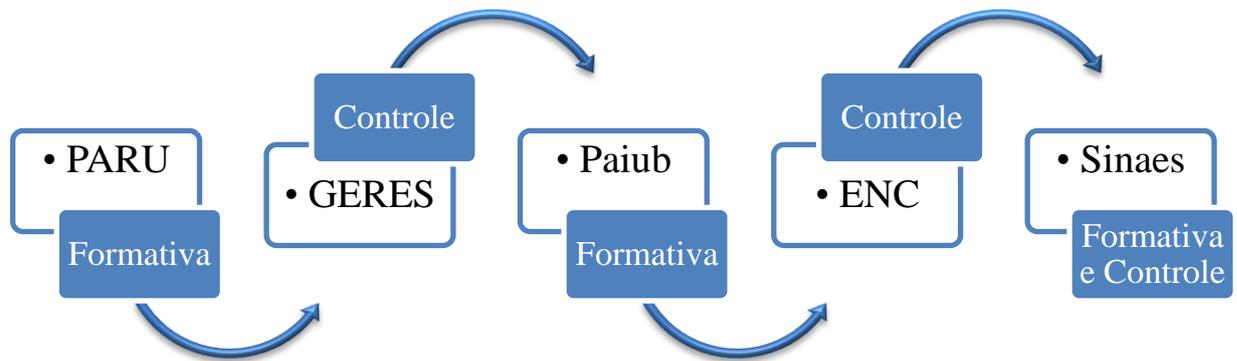
Fonte: Elaborado pela autora a partir de BRASIL,[200-]a; BRASIL [200-]b); BRASIL, 2013; BRASIL, 2016.

O processo de concepção do Sinaes buscou extrapolar a concorrência entre IES, a regulação de mercado pelo consumidor e a noção tecnocrática do “Provão” que reduzia a avaliação de instituições complexas como as da educação superior ao desempenho de estudantes em uma prova homogeneizadora, quantitativista, punitiva e antidemocrática (GOMES, 2003; BARREYRO; ROTHEN, 2006; RIBEIRO, 2010), que considerava uma parte a avaliação do todo. Também considerou as críticas direcionadas ao Paiub, como ser qualitativista, corporativista e protecionista, além de não permitir o diagnóstico do Sistema de Ensino Superior Brasileiro (GOMES, 2003; BRASIL, 2004).

A Figura 2 ilustra que as políticas anteriores ao Sinaes orientavam-se ora por um caráter formativo, emancipatório e autônomo, como o Paru e o Paiub, ora controlador, somativo e regulatório, produtor de *rankings* e com orientação mercadológica, como o Geres e o “Provão” (POLIDORI et al., 2011). Sousa (2008, p. 82) destacou que as concepções que embasam os dois modelos fundamentam-se em “valores filosóficos, políticos e sociais distintos”. Enquanto o enfoque formativo possui caráter democrático e construtivo, respeita a

autonomia e os princípios que norteiam as IES, enquanto o enfoque regulador possui caráter eficientista e mercadológico, com foco no controle e nos resultados das IES.

Figura 2 – Enfoques das políticas de avaliação da educação superior brasileira



Fonte: Adaptado de Gonçalves (2016).

Sousa e Oliveira (2012) sintetizaram que o Sinaes contempla o duplo movimento da regulação: controle e autonomia. Na regulação de controle, o Estado normatiza e impõe regras e metas às IES, enquanto na regulação autônoma, os atores institucionais realizam um processo de autorregulação que ocorre no interior de cada instituição. O Sinaes emerge a partir das experiências que o antecederam, configurando-se um sistema de avaliação híbrido por mesclar características da avaliação formativa emancipatória com a controladora reguladora (BERTOLIN, 2004; AUGUSTO, BALZAN, 2007) e recupera característica das propostas que a antecederam, conforme Quadro 12.

Quadro 12 – Paiub, ENC e Sinaes: um olhar comparativo

	Paiub (1993 – 1994)	ENC (1995 – 2003)	Sinaes (2004 – atual]
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> “..rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sociopolítico da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades” (BRASIL, 1994, p. 13). 	<ul style="list-style-type: none"> “..aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação” (BRASIL, 1995, art. 3, inc.1). 	<ul style="list-style-type: none"> “..melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social” (BRASIL, 2004, ART. 1, § 1).
Princípios e critérios	<ul style="list-style-type: none"> Globalidade; Respeito à identidade e diversidade institucional; Comparabilidade (uniformidade metodológica); Não-punição ou premiação; Continuidade; Legitimidade técnica e política. 	<ul style="list-style-type: none"> Desempenho dos estudantes; Comparabilidade (<i>rankings</i>); Condicionalidade (atrelamento dos resultados da avaliação); Legitimidade técnica. 	<ul style="list-style-type: none"> Globalidade; Respeito à identidade e diversidade institucional; Comparabilidade (uniformidade metodológica); Responsabilidade Social; Condicionalidade (atrelamento dos resultados da avaliação); Legitimidade técnica e política; Continuidade; Compromisso formativo; Transparência (publicidade).
Concepção	<ul style="list-style-type: none"> Formativa e Autônoma 	<ul style="list-style-type: none"> Regulação e Controle 	<ul style="list-style-type: none"> Formativa e Autônoma, e Regulação e Controle
Adesão	<ul style="list-style-type: none"> Voluntária. 	<ul style="list-style-type: none"> Compulsória para estudantes (e das IES por consequência). 	<ul style="list-style-type: none"> Obrigatória para IFES e IES privadas.
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação Interna; Avaliação Externa (por pares). 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação Externa (ENC, ACE, AI – AE por pares); AAI* 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação Interna (AAI); Avaliação Externa (ENADE, ACG e por pares).
Centralidade	<ul style="list-style-type: none"> Aperfeiçoamento dos processos internos. 	<ul style="list-style-type: none"> Resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> Híbrida: processos e resultados.
Coordenador	<ul style="list-style-type: none"> IES. 	<ul style="list-style-type: none"> Estado (MEC). 	<ul style="list-style-type: none"> Estado (MEC, CONAES, INEP).
Críticas	<ul style="list-style-type: none"> Ausência de comparabilidade; Ausência de diagnóstico do Sistema de Ensino Superior Brasileiro; Qualitativa; Corporativista; Protecionista. 	<ul style="list-style-type: none"> Punitiva; Quantitativa; Intervencionista (desrespeitando a identidade institucional); Homogeneizadora; Antidemocrática (imposição política sem consulta às IES). 	<ul style="list-style-type: none"> Enfraquecimento dos aspectos avaliadores formativos e fortalecimento dos aspectos regulatórios; Retorno aos rankings e destaque ao ENADE.

Fonte: Elaborado pela autora com base em BRASIL, 1994; BRASIL, 1995; CUNHA, 2003; GOMES, 2003; BRASIL, 2004; POLIDORI, 2006; DIAS SOBRINHO, 2010).

*Prevista no Decreto nº 2.026/1996 mas não efetivou-se na prática.

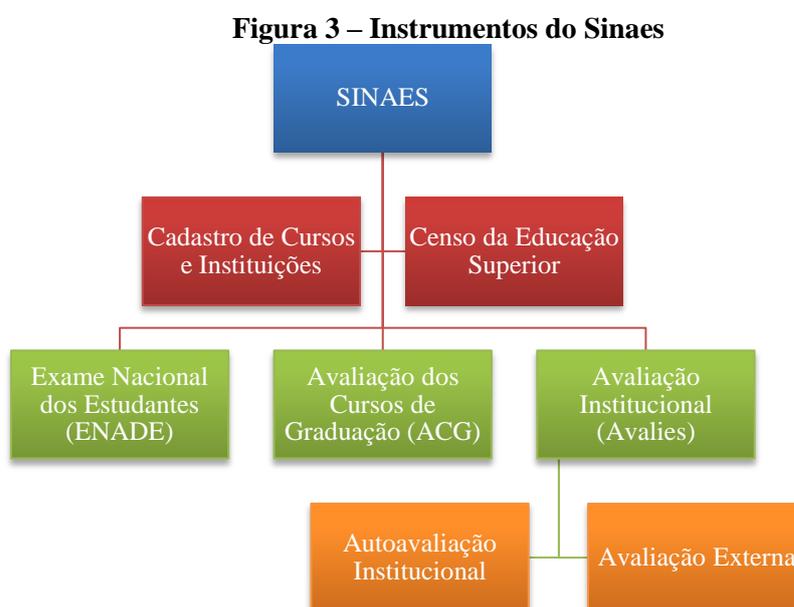
Delineado a partir de uma concepção de integralidade e globalidade, o Sinaes combina instrumentos variados que avaliam dimensões diversas das IES e articula regulação e avaliação em um sistema complexo, em uma proposta de avaliação formativa. Dias Sobrinho (2010) destacou a mudança de paradigma do Sinaes, cujo foco volta-se para a instituição como um todo, incluindo seus compromissos sociais como democratização do acesso e permanência de estudantes.

Juntamente com o Sinaes, a Lei nº 10.861/2004 instituiu a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado responsável pela coordenação e supervisão do Sinaes, com a missão de garantir a unidade e a qualidade do Sistema (DIAS SOBRINHO, 2010). Cabe à CONAES definir os parâmetros necessários para a operacionalização do Sistema pelo INEP (POLIDORI, 2006). A Lei nº 10.861/2004 estabelece ser de competência da Comissão: propor e avaliar dinâmicas, procedimentos e mecanismos do Sinaes, estabelecer diretrizes para as atividades das comissões de avaliação, formular propostas para o desenvolvimento das IES, a partir dos processos de avaliação, e articular-se com os sistemas estaduais de ensino.

De acordo com Dias Sobrinho (2010), o aspecto regulatório do Sinaes atende o credenciamento e reconhecimento das IES e a autorização, reconhecimento e renovação dos cursos, articulado ao aspecto avaliativo do Sistema, coordenado pela CONAES e organizado pelo INEP, constituído de múltiplos instrumentos e incluindo a participação de toda a comunidade acadêmica. Os princípios norteadores do Sinaes vêm ao encontro de demandas caras à comunidade acadêmica, de uma avaliação não fragmentada, que respeite a identidade das IES e reconheça as diversidades (DIAS SOBRINHO, 2010).

Conforme informações disponíveis no site do INEP (<<http://portal.INEP.gov.br/>>) e na Lei 10.861/2004, o Sinaes possui três dimensões principais: avaliação dos cursos, do desempenho dos estudantes e a institucional que, em conjunto, buscam realizar uma avaliação

global da Educação Superior brasileira. A primeira tem como principal instrumento a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), a segunda é aferida pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e a terceira pela Avaliação das IES (Avalies), composta pela Avaliação Externa e pela Autoavaliação. Além desses, o Sinaes conta com dois instrumentos de informação: o Censo da Educação Superior (Censo) e o Cadastro de Cursos e Instituições. A Figura 3 esquematiza os instrumentos do Sinaes.



Fonte: Elaborado pela autora, com base na Lei 10.861/2004.

Dias Sobrinho (2008, p.67) apontou que “o objetivo central da avaliação institucional é a qualidade, não só como diagnóstico, mas também como processo de melhoria”. O autor indicou que a qualidade é uma construção social que pode variar no tempo e espaço, bem como entre sujeitos e grupos. Nesse contexto, a avaliação não pode se resumir aos produtos e serviços entregues pela IES à sociedade, mas deve ser um processo coletivo que levante questões éticas, filosóficas e políticas e relacione-se aos valores desejados hoje e projetados para o futuro.

A Avaliação Institucional, segundo Belloni (1999), tem como objeto instituições ou políticas públicas e é realizada a partir da avaliação de funcionamento e resultados, considerando a missão e objetivos da instituição, bem como o contexto (social, econômico, político e cultural) em que ela está inserida. Ainda, segundo a autora, a avaliação é um processo sistemático que visa fornecer subsídios para melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da instituição e tem dois objetivos básicos: autoconhecimento e tomada de decisão.

A Avaliação Institucional é composta pela Avaliação Interna, também chamada de Autoavaliação Institucional, e pela Avaliação Externa, e ambas devem ser realizadas considerando, obrigatoriamente, dez dimensões:

- I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
 - II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
 - III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
 - IV – a comunicação com a sociedade;
 - V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
 - VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
 - VII – infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
 - VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;
 - IX – políticas de atendimento aos estudantes;
 - X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.
- (BRASIL, 2004).

Para Otranto (2006), o Sinaes fortalece os mecanismos de controle sobre as IES e reforça o papel regulador e avaliador assumido pelo Estado na reforma dos anos 1990. Essa reforma foi fortemente influenciada por organismos internacionais como o BM, a

Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Associação do Livre Comércio das Américas (ALCA), que exercem pressão sobre as políticas nacionais. Para a OMC e a ALCA, a abertura do mercado educacional, incentivado pela ampliação de vagas de educação à distância e pelo incentivo à particularização do ensino superior, é uma pauta importante, que fortalece a visão do financiamento da educação superior como “gasto público” e não como investimento social (OTRANTO, 2006; SOUSA; 2008).

No relatório “*Higher education.the lessons of a experience*”, em 1994, o BM defende a diversificação das IES, com poucas universidades de pesquisa e mais universidades de formação profissional (4 anos) e técnica (2 anos), proposição que se opõe ao princípio de indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, que caracteriza as universidades brasileiras (BANCO MUNDIAL, 1994). No mesmo documento, o BM defende a particularização do ensino superior através de incentivos para que as IES públicas diversifiquem as fontes de financiamento através da participação de alunos e ex-alunos nos gastos, na vinculação dos resultados das avaliações ao orçamento público e na institucionalização de fundações de apoio.

Cunha (2010), Dias Sobrinho (2010) e Barreyro e Rothen (2014), relataram que o ENADE tem ganhado destaque dentro do Sistema, incluindo o retorno da elaboração de *rankings*, em 2008, gerando críticas da comunidade acadêmica devido à continuidade da prática de premiação *versus* punição das IES, como ocorria no governo anterior. Entre os possíveis motivos, estava o INEP, que considerava muitos aspectos do Sinaes de difícil operacionalização e excessivamente subjetivos, dificultando a construção de escalas objetivas. O autor também citou a carência de pessoal acadêmico com boa formação em avaliação, tanto no INEP quanto nas IES (DIAS SOBRINHO, 2010).

O fortalecimento do ENADE e o enfraquecimento da Avaliação Institucional, em especial da Autoavaliação Institucional, podem desequilibrar a importância entre os

instrumentos que o compõem, interferindo na autonomia institucional e docente, devido à busca por uma boa classificação nos *rankings*, direcionando toda a dinâmica do ensino para o ENADE (DIAS SOBRINHO, 2010). Como consequência, as CPAs perdem importância na condução da AAI (LEITE, 2008), o que leva ao desafio de fortalecer e atribuir maior relevância à AI, em especial a AAI (MENEZES, 2012).

3.7.1 Autoavaliação Institucional no contexto do Sinaes

Em sua concepção original, a AAI é o componente central do Sinaes, construída a partir da discussão coletiva entre os sujeitos que compõem a IES, o que lhe confere legitimidade e autonomia, além de fortalecer a cultura avaliativa (MENEZES, 2012). A autora comentou que os resultados da AAI podem servir para melhorar continuamente a qualidade, os objetivos e a própria missão institucional, além de construir um espaço de reflexão crítica compartilhada.

A AAI é coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES e é orientada pelo roteiro proposto na Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 65/2014. O documento destaca que a AAI é um processo indutor de qualidade que, articulado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), possibilita a apropriação do conhecimento pelos atores envolvidos, fomentando a cultura da avaliação institucional e subsidiando a avaliação externa. O roteiro original, proposto pela CONAES em 2004, “Orientações Gerais para o Roteiro da Auto-Avaliação das Instituições”, destacava o caráter formativo e central da AAI. O novo roteiro, baseado na Portaria nº 92/2014 do MEC, que detalha o Instrumento de Avaliação Institucional Externa, propõe-se a destacar a relevância da AAI das IES e alinhar os componentes da AI, mas não retoma a proposta de centralidade da AAI dentro do Sistema.

A composição da CPA, estabelecida no art. 11 da Lei nº 10.861/2004, assegura a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica (docentes, discentes, técnico-administrativos e comunidade externa) e da sociedade civil. As demais informações referentes à CPA, como quantidade de membros e duração de mandatos, são definidas pela própria IES,

por ato do dirigente máximo da instituição ou conforme estatuto ou regimento próprio da IES. A CPA deve ser autônoma em relação aos colegiados da IES, e suas atribuições são a condução da AAI e a sistematização e prestação de contas ao INEP. O ciclo avaliativo é trienal, cabendo à CPA elaborar e entregar dois Relatórios de Autoavaliação Institucional parciais e um Relatório Integral.

A AAI, conforme proposta pelo Sinaes, configura-se como componente central de um sistema avaliativo formativo, construído de forma coletiva e intrinsecamente ligado ao processo decisório. Menezes (2012) aponta que a AAI deveria ser um elemento central para a gestão das IES e norteadora da tomada de decisão pelos gestores. A AAI permite o autoconhecimento institucional, fortalece a participação democrática, assim como discute a relação IES e sociedade, estando associada à construção da autonomia institucional e a um diagnóstico de seus processos (BELLONI, 2008; DIAS SOBRINHO, 2010; MENEZES, 2012).

No entanto, a pesquisa realizada por Leite (2008) demonstrou que, embora as Comissões tenham sido constituídas, cumpriam apenas a obrigação legal, produzindo relatórios predominantemente descritivos, pouco críticos ou analíticos. Por outro lado, IES maiores, que já realizavam a AAI antes do Sinaes, estavam em processos de ampliação da participação. Leite (2008) apontou que a CPA demandavam qualificação para seus coordenadores; presença de um orientador remunerado como os de avaliação externa; mais apoio por parte do MEC/INEP/CONAES; cursos para formação e produção de documentação técnica; mais momentos de integração entre os membros, e o retorno, por parte do INEP, dos relatórios enviados.

Em 2011, o INEP publicou uma análise de 172 relatórios de Autoavaliação de diferentes tipos de instituições, referentes ao período de 2004 e 2008. Identificou-se que apenas 12,2% dos relatórios atenderam completamente às dez dimensões propostas; 25,5%

relatavam mudanças decorrentes de mudanças sugeridas, mas 74,5% não tinham evidências dessas mudanças. As universidades apresentaram os relatórios mais completos e 50,9% indicaram o uso dos resultados da AI para replanejamento. O relatório apontou ainda que, embora as IES públicas apresentem relatórios mais completos e sinalizem maior uso dos resultados, apenas 37,2% das IES públicas apresentam evidências de replanejamento relacionado aos resultados da AAI, sinalizando a “necessidade de melhor uso da avaliação como instrumento de gestão, tal como concebida pelo Sinaes” (BRASIL, 2011, p.92).

Assim, com a promulgação da Portaria nº 92/2014 e da Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 65/2014, altera-se a organização do Relatório de AAI, que passa a contemplar cinco eixos que distribuem as dez dimensões dispostas no art. 3º da Lei nº 10.861/2004, conforme Figura 4. Essa nova organização, utilizada desde 2015 pelas Comissões de Avaliação Externa e Avaliação Interna, tornam mais claro e sintético o processo de AI, além de alinhar a AE e a AAI.

Figura 4 – Componentes dos Eixos da Autoavaliação Institucional



Fonte: Elaborado pela autora com base na Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 65/2014.

Destaca-se que “enquanto mudanças na configuração do ENADE ocorriam desde o início do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, na avaliação institucional,

esperou-se dez anos para se tomar alguma atitude mais substancial” (GONÇALVES, 2015, p.146). Esse lapso temporal revela uma omissão Estatal em relação à AAI, visto que os relatórios apresentados não recebiam resposta do Estado, tornando a elaboração desses relatórios meramente burocrática.

Gonçalves (2015) relatou que essa mudança visa a valorização da AAI, bem como fornece o solicitado *feedback* do Relatório de AAI das IES, visto que o primeiro documento analisado pelo avaliador externo *in loco* passa a ser o Relatório da Instituição. A autora destacou, ainda, que a referida Nota Técnica esclarece questões técnicas que eram fonte de dúvidas para as CPAs, como estrutura e diferença entre os Relatórios Parciais e o Relatório Total, além de retomar a questão da cultura de avaliação de concepção formativa.

Em síntese, as políticas nacionais de avaliação da educação superior se desenvolveram em movimento pendular, em que a alternância de governo implica na movimentação do pêndulo à concepção contrastante, ora formativa e autônoma, ora controladora com foco regulatório. O Sinaes, influenciado pelo contexto histórico político em que se insere, propõe interromper esse movimento ao articular ambas concepções de avaliação. Em sua primeira década, o Sinaes não alcança esse intento oscilando rumo à concepção controladora e regulatória. Em 2014, através da Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 65/2014, espera-se o retorno do Sinaes ao centro do pêndulo e o restabelecimento do equilíbrio entre seus instrumentos.

O presente estudo não especificou o uso dos resultados pelos eixos propostos pelo Sinaes. Mas, com base na teoria de uso dos resultados das avaliações de políticas e programas, buscou contemplar o uso global dos resultados da AAI e os tipos de uso instrumental, conceitual e simbólico, considerando que as políticas públicas podem sofrer alterações em sua estrutura, e um eixo ou dimensão pode, futuramente, ser suprimido ou adicionado dentro do instrumento avaliativo. A identificação de variáveis que influenciam o

uso e que não se prendam aos eixos e dimensões permite uma análise mais estável para fins de comparação. O presente estudo possui um caráter exploratório e descritivo no sentido de levantar e descrever barreiras e facilitadores que poderão ser utilizados na elaboração de modelos mais específicos sobre o uso da AAI.

O recorte escolhido foi necessário porque a avaliação da educação superior é um fenômeno complexo, sendo necessário recortá-la para estudá-la, como realizado por diversos autores. Augusto e Balzan (2007), Lehfeld et al. (2009), Silva e Gomes (2011) e Andriola e Lima (2013) apresentaram a perspectiva e experiência das CPAs e seus coordenadores sobre a concepção e implementação da AAI. Sousa (2008) articulou a AI às estratégias de marketing e imagens projetadas pelas IES a partir da perspectiva de seus dirigentes. Andriola (2009), Costa, Ribeiro e Vieira (2010) e Maba e Marino (2012) analisaram as possibilidades de articulação entre gestão e AAI em IES. Andriola e Souza (2010), Freitas e Cunha (2010) e Reis, Silveira e Ferreira (2010) compararam as concepções de diferentes segmentos da comunidade acadêmica em relação à AAI. Batista et al. (2012) e Antunes (2013) apresentaram o olhar discente sobre a AI. Griboski (2014) e Botelho (2016) analisaram o uso dos resultados da avaliação nos cursos de Pedagogia e na Universidade Estadual de Goiás, respectivamente. Venturini et al. (2010), Nascimento e Grohmann (2013), Grohmann, Nascimento e Radons (2014) e Bedritchuk (2015) apresentaram a percepção e o envolvimento docente na AAI.

Além disso, conforme Bittencourt (2012), Menezes (2012) e Gonçalves (2015), embora a AAI tenha sido projetada como protagonista do Sinaes, configurando-se como um importante instrumento de gestão, formativo e de diagnóstico institucional e que, articulada ao PDI, deve servir de instrumento de melhoria institucional, nem sempre tal projeção se concretiza. As referidas autoras apontam uma série de motivos que influenciam negativamente o uso geral dos resultados da avaliação, tais como: a baixa visibilidade de seus

resultados, reduzida valorização pela gestão, resultados pouco críticos, falta de credibilidade, descaso ou mau uso dos resultados, ausência de participação dos segmentos acadêmicos, conflitos entre os resultados da AAI e a AE, ausência de cultura avaliativa formativa, dentre outros. Levantar a presença dessas barreiras e explorar eventuais aspectos específicos do contexto estudado consiste em tarefa urgente para avanços nos campos teóricos e práticos, e aqui reside a principal contribuição do presente estudo.

4 MÉTODO

O escopo deste estudo é profissional aplicado e trata-se de um estudo de caso que, conforme definido por Yin (2015), caracteriza-se como investigação empírica descritiva de um fenômeno da vida real contemporâneo que se beneficia do estudo de proposições teóricas que orientam a coleta e a análise de dados.

Yin (2015) aponta três princípios da coleta de dados que ampliam a confiabilidade do estudo de caso: uso de múltiplas fontes de evidência, que neste estudo será atendido a partir de levantamento de dados por meio de entrevista e aplicação de questionários com diferentes tipos de participantes; criar uma base de dados separada da dissertação que possa ser revisada por investigadores externos; manter o encadeamento de evidências.

O Quadro 13 sintetiza a metodologia de pesquisa proposta.

Quadro 13 – Síntese da Metodologia de Pesquisa

Enquadramento/Natureza da Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Empírica.
Delineamento	<ul style="list-style-type: none"> • Descritivo.
Natureza dos Dados	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitativa • Quantitativa.
Recorte Temporal	<ul style="list-style-type: none"> • Corte transversal – 2016
Amostra	<ul style="list-style-type: none"> • Não probabilística.
População / Amostra	<ul style="list-style-type: none"> • Gestores da UnB. • Servidores que já participaram ou participam de comissões de avaliação institucional na UnB.
Instrumentos de coleta de dados previstos	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário. • Entrevista.
Análise dos dados coletados	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista: transcrição, codificação temática, construção de categorias e a análise dos resultados. • Questionário: Estatísticas descritivas e inferenciais para verificar relações de facilitadores e barreiras e os tipos de uso.

Fonte: Elaborado pela autora.

Leviton e Hughes (1981), Cousins e Leithwood (1986) e Johnson *et al* (2009) recomendam que sejam realizados estudos quantitativos sobre o uso de resultados das avaliações, devido à predominância de pesquisas qualitativas nesse campo de estudo. Assim, foi adotada uma abordagem mista, que permitiu tanto descrever quantitativamente as variáveis

de interesse, quanto explorar conteúdos relevantes para o fenômeno no contexto investigado que não necessariamente estejam contemplados nos estudos empíricos e teóricos revisados. Quanto ao recorte temporal, a presente pesquisa caracteriza-se como transversal, representando um determinado momento. Embora um dos objetivos aborde o desenvolvimento da AI ao longo do tempo na UnB, os dados foram coletados no presente momento, considerando as percepções dos participantes sobre o histórico do processo e suas experiências.

4.1 Caracterização da Organização Estudada

A Universidade de Brasília (UnB) é uma IES pública, fundada em 1961 e inaugurada em 1962, mantida pela Fundação Universidade de Brasília (FUB). Constituída atualmente por 4 *campi* onde estão distribuídos 26 institutos e faculdades, 53 departamentos acadêmicos e 16 centros de pesquisa especializados, além de 154 cursos de graduação e 152 cursos de mestrado e doutorado, a UnB é, hoje, uma das maiores instituições federais de ensino superior no Brasil (UNB, 2015b). Atualmente, a UnB conta com 2.623 servidores técnico-administrativos e 2.695 docentes.

A composição da CPA contempla os diversos segmentos da comunidade acadêmica e seus membros são nomeados pelo dirigente máximo da Instituição, e conta com o suporte administrativo, em especial das unidades mais próximas à Reitoria da UnB. A atual composição, definida pela Resolução do Conselho Universitário (Consuni) nº 31/2013, inclui um presidente, quatro docentes, quatro técnico-administrativos, dois membros da Administração da UnB, sendo um deles o Diretor de Avaliação e Informações Gerenciais (DAI), vinculada ao Decanato de Planejamento e Orçamento (DPO), quatro discentes (dois da graduação e dois da pós-graduação) e dois representantes da sociedade civil. Para apoiar a CPA na elaboração do Relatório de AAI, o Ato da Reitoria nº 362/2010 instituiu o Grupo Técnico de Avaliação (GTA), de natureza multidisciplinar e permanente, composto pelo

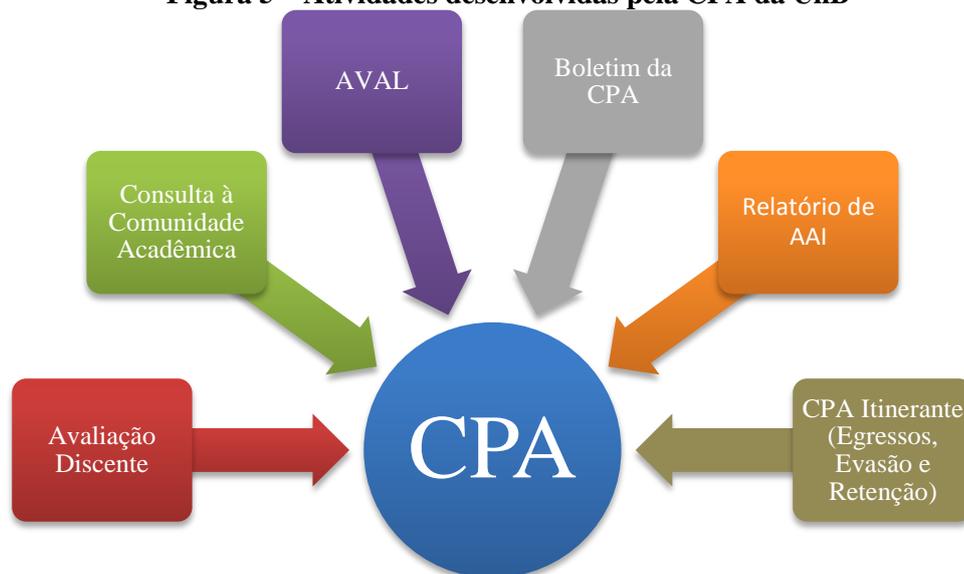
Diretor da DAI/DPO, um representante do DPO, dois de cada Decanato, Prefeitura do Campus, Assessoria Internacional e Faculdade de Planaltina. Além do GTA, a estrutura da UnB contempla setores que oferecem suporte administrativo à avaliação, dentro de suas áreas de competência, e estão vinculados ao DPO, e aos Decanatos de Ensino de Graduação, de Pós-Graduação e Pesquisa e de Extensão.

Até 2013, a presidência da CPA da UnB era ocupada pelo dirigente máximo da Instituição, contrariando as orientações da CONAES, pois impedia a autonomia em relação aos órgãos da Instituição. Com a Resolução do Conselho Universitário (Consuni) nº 31/2013, a presidência passou a ser ocupada por docente ou técnico-administrativo que componha a CPA. Com a nova estrutura, a CPA da UnB iniciou uma série de atividades que visam aproximar a comunidade acadêmica aos temas relacionados à avaliação: Fórum de Avaliação da UnB (AVAL) em 2014; a Consulta à Comunidade Acadêmica, o Boletim da CPA e o site da CPA em 2015, e o Projeto CPA Itinerante em 2016.

No AVAL, são realizados debates, através de palestras e painéis temáticos sugeridos pelos participantes das edições anteriores. A Consulta à Comunidade Acadêmica coleta informações relativas a algumas dimensões da Universidade, enquanto o *site* e o Boletim da CPA disponibilizam informações sobre a avaliação institucional na UnB. Finalmente, o Projeto CPA Itinerante disponibiliza às unidades acadêmicas, que solicitem a visita da Comissão, informações segmentadas por unidade e/ou curso relacionados a egressos, retenção e evasão.

A Figura 5 apresenta as atividades desenvolvidas pela CPA da UnB atualmente.

Figura 5 – Atividades desenvolvidas pela CPA da UnB



Fonte: Elaborado pela autora com base na CPA da UnB.

Embora pioneira no campo da Avaliação Institucional, em 2013, a UnB ainda não contava com instrumentos que captassem a percepção de docentes, gestores e técnicos-administrativos, ignorando três segmentos acadêmicos. Diante dessa lacuna, Bedritchuk (2015) propôs um questionário de avaliação docente baseado no Sinaes, ainda não implantado na Universidade. O estudo revelou a insatisfação do corpo docente com o processo de AAI e a alta adesão e presteza dos mesmos na resposta dos questionários demonstrou o interesse do segmento em participar do processo. Gonçalves (2016) relata que a UnB, mesmo após anos de experiência em AAI e as recentes ações de sensibilização realizadas pela CPA junto à comunidade, ainda enfrenta uma situação de preterimento da autoavaliação e sua importância.

4.2 Participantes

Para atender ao primeiro objetivo específico, que propôs descrever o processo histórico da AAI na UnB e sua relação com o uso dos resultados sob a ótica de servidores que participaram ou participam de comissões de avaliação institucional anteriores foram selecionados onze docentes, entre aposentados e ativos, os quais receberam um convite explicando os objetivos da pesquisa e os cuidados para garantia de anonimato. Destes, quatro

aceitaram participar da pesquisa, todas realizadas pela pesquisadora. Quanto à experiência dos docentes, dois participaram da primeira experiência de AI da UnB, três já foram membros da CPA-UnB e um do CONAES. A transcrição das entrevistas contou com cuidados para evitar a identificação dos docentes, os trechos apontados na pesquisa que permitiam a identificação dos mesmos foram tarjados. As falas são identificadas pelo código E, seguido de um número de 1 a 4 que corresponde a cada um dos quatro docentes, definidos aleatoriamente. Todas as entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2016.

Para atender ao segundo e terceiro objetivos específicos, ou seja, descrever os facilitadores e barreiras no uso dos resultados da AAI da UnB sob a ótica de gestores, e verificar se existem relações entre facilitadores e barreiras e os tipos de uso dos resultados pelos gestores, optou-se pela aplicação de questionários a gestores, considerados neste estudo os ocupantes de Funções Gratificadas (FG) e Cargos de Direção (CD) da UnB. Os gestores, portanto, foram identificados e recrutados a partir dos procedimentos descritos: (a) levantamento nominal e de cargo no Portal da Transparência em 02/06/2016; (b) levantamento e comparação dos dados disponibilizados nos sites de cada departamento da UnB; (c) confirmação via *e-mail*, e telefone quando necessário, dos nomes e cargos dos gestores, bem como *e-mails* de contato. Essa estratégia foi utilizada visto que a Instituição informou não dispor de uma lista de *e-mail* dos gestores. Dos 491 gestores identificados, 423 ocupam FG e 68 ocupam CD.

4.3 Instrumentos de Coleta de Dados

Para a condução da entrevista, foi elaborado um roteiro semiestruturado composto por sete questões. São elas:

1. Entre as avaliações institucionais implementadas na UnB, anteriores ao Sinaes, você participou de alguma outra?

Obs.: 1985 – 1ª experiência; 1993 – Paiub; 1995 – “Provão” e outros.

Obs.2: Caso o entrevistado tenha participado de alguma outra experiência seguir para a pergunta 2. Caso não tenha participado seguir para a pergunta 4.

2. Considerando as avaliações institucionais das quais participou, qual a sua percepção sobre o uso dos resultados em cada uma?

Obs.: Caso o entrevistado não aborde, chamar atenção para o uso pelos gestores.

3. E quais as implicações dos modelos anteriores sobre o uso dos resultados do modelo atual, proposto pelo Sinaes?

Obs.: Caso o entrevistado não aborde, chamar atenção para o uso pelos gestores.

4. E em relação à Autoavaliação Institucional proposta pelo Sinaes, qual a sua opinião sobre a possibilidade dos resultados da Autoavaliação serem usados como instrumento de gestão? Por quê?

5. Em sua opinião, quais as barreiras para o uso dos resultados da Autoavaliação Institucional pelos gestores da UnB?

6. Em sua opinião, quais os facilitadores para o uso dos resultados da Autoavaliação Institucional pelos gestores da UnB?

7. Você gostaria de fazer mais algum comentário?

Para a coleta de dados com os gestores, foi necessário desenvolver um questionário, pois embora sejam identificados modelos e estudos de campo que abordem a temática do uso dos resultados da AAI e seus facilitadores e barreiras, não foram identificados instrumentos propostos, testados ou validados. Conforme apontado no referencial teórico, os estudos são predominantemente qualitativos e não buscam desenvolver ferramentas de pesquisa. Por outro lado, as informações levantadas por esses estudos permitiram propor uma versão inicial de instrumento de pesquisa composto por itens fechados e abertos.

O presente estudo não teve como objetivo construir e validar um instrumento de

pesquisa. Apesar disso, foram tomados todos os cuidados com a validação de conteúdo para construção de itens, que deve preceder todas as etapas de uma validação estatística futura de um instrumento (Pasquali, 1999).

Os itens fechados do questionário foram elaborados com base nas variáveis que influenciam o uso dos resultados da avaliação propostas por Leviton e Hughes (1981), Cousins e Leithwood (1986) e Johnson et al. (2009), e deveriam ser respondidos de acordo com escala de 11 pontos, variando de “Discordo Totalmente” a “Concordo Totalmente”. Duas questões de múltipla escolha também compuseram o questionário. Uma com o objetivo de identificar como usam e quais os tipos de uso realizados pelos gestores e outra que visava identificar os relatórios lidos pelos respondentes no período de 2012 a 2015.

Não foram elaboradas afirmativas referentes a clima político e características pessoais. Dos estudos revisados que abordavam as características pessoais dos usuários, apenas a liderança foi consistentemente relacionada ao uso. Em ambas variáveis, estas não foram descritas de forma que permitissem a testagem das mesmas. Estas duas variáveis deverão ser testadas em estudos futuros.

Foram acrescentadas duas questões abertas sobre barreiras e facilitadores para uso de resultados, com o objetivo de identificar variáveis não cobertas pelos itens, mas presentes na ótica dos gestores participantes. Essas questões foram apresentadas antes dos itens fechados, para que estes não influenciassem as respostas dos gestores.

Todos os itens do questionário, fechados e abertos, foram submetidos à validação de juízes-avaliadores, os quais verificaram a pertinência dos itens em relação aos conceitos e objetivos do questionário (Pasquali, 1999). Em um primeiro momento, visou-se calibrar o instrumento a partir da avaliação de coerência e clareza dos itens. Posteriormente, foi utilizado o método de cálculo do coeficiente de validação do conteúdo (CVC), proposto por

Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010), que permitiu identificar itens que não medem o que se propõem a medir, considerando a concordância entre os juízes.

O CVC foi calculado a partir da avaliação dos juízes acerca de três dimensões: 1) clareza na linguagem, que considera se a linguagem é suficientemente clara, compreensível e adequada para a população à qual será aplicado o instrumento; 2) pertinência prática, que analisa a importância do item para o instrumento; 3) relevância teórica, que analisa se há e em qual grau existe a relação entre cada item e seu respectivo construto (CASSEPP-BORGES, *et al*, 2010). Também foi disponibilizado um campo de observação para que os juízes pudessem realizar anotações referentes a cada item. O Cálculo do CVC foi feito conforme descrição abaixo:

1. Com base nas notas dos juízes (1 a 5), calcula-se a média das notas de cada item (M_x):

$$M_x = \frac{\sum_{i=1}^J X_i}{J}$$

Onde $i = 1$ representa a soma das notas dos juízes e J representa o número de juízes que avaliaram o item.

2. Com base na média, calcula-se o CVC inicial para cada item (CVC_i):

$$CVC_i = \frac{M_x}{V_{m\acute{a}x}}$$

Onde $V_{m\acute{a}x}$ representa o valor máximo que o item poderia receber (por exemplo, no caso de uma escala Likert de 1 a 5, o valor máximo seria 5).

3. É recomendado ainda o cálculo do erro (PE_i), para descontar possíveis vieses dos juízes-avaliadores, para cada item:

$$Pe_i = \left(\frac{1}{J}\right)^J$$

4. Com isso, o CVC final de cada item (CVC_c) será:

$$CVC_c = CVC_i - Pe_i$$

5. Para o cálculo do CVC total do questionário (CVC_t), para cada uma das características (clareza de linguagem, pertinência prática e relevância teórica), Hernández-Nieto (2002) sugere:

$$CVC_c = M_{cvc_i} - M_{pe_i}$$

Onde M_{cvc_i} representa a média dos coeficientes de validade de conteúdo dos itens do questionário e M_{pe_i} a média dos erros dos itens do questionário. (CASSEPP-BORGES; BALBINOTTI; TEODORO, 2010, p. 513).

Foram convidados a participar dessa atividade sete profissionais especialistas em avaliação de políticas públicas ou políticas de avaliação da educação superior. O grupo final

ficou composto por seis juízes. Entre esses juízes, cinco são especialistas em avaliação de políticas públicas, quatro desenvolvem pesquisas em políticas de avaliação na educação superior, cinco são doutores e docentes, um é mestre e técnico-administrativo, dois ocupam cargos de gestão atualmente, FG e CD, e todos são servidores ativos da UnB.

A primeira versão do questionário encontra-se no apêndice B. Na primeira etapa de avaliação, o juiz 2 absteve-se de julgar o item 14 que foi mantido devido à média atribuída pelos demais juízes ter sido 5. Os juízes 2 e 3 abstiveram-se de julgar o item 26 e um terceiro recomendou sua retirada, resultando na exclusão do item 26 na segunda versão do questionário. A segunda versão do questionário encontra-se no apêndice C. Na segunda etapa, o Juiz 4 absteve-se de avaliar os itens 13 e 30, o Juiz 5 atribuiu duas notas diferentes para a questão 1 e absteve-se de avaliar a relevância teórica dos itens 18 a 22, 24 e 25, 28 a 33. Mesmo assim foi possível atribuir um valor CVC_c para todos esses itens, visto que a recomendação de Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010) para o CVC é que se deve ter de três a cinco avaliadores.

Em relação às adequações do instrumento em cada etapa de avaliação, a primeira versão continha 30 itens. Para a segunda versão do questionário, um item foi excluído, quatro foram adicionados, os itens 3, 13, 14 e 17 permaneceram inalterados e os demais foram reformulados com base nas recomendações dos juízes. A segunda versão ficou composta por 33 itens e, considerando as recomendações dos juízes, os itens 13 e 17 foram desdobrados em dois, dividindo o conteúdo mensurado, e os itens 5, 23 a 25 e 28 foram reformulados. O item 26 repetia o item 25 e foi excluído. Para manutenção dos itens no questionário, optou-se pela nota de corte 0,8 conforme recomendado por Pasquali (1999) e Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010). Optou-se por manter o enunciado dos itens em que até duas dimensões obtiveram CVC_c abaixo de 0,8 mas acima de 0,6, desde que a média das três dimensões se mantivesse igual ou acima de 0,8. Após a segunda rodada de avaliação, os resultados

sugeriram que o instrumento estava adequado para a aplicação na população descrita no item 4.2. A comparação entre os resultados da primeira e segunda etapa de validação encontra-se no apêndice D. O questionário final encontra-se no apêndice E e é composto por duas perguntas de múltipla escolha, duas abertas, 30 itens fechados e sete itens sócio-demográficos.

4.4 Procedimentos de Análise dos Dados

As entrevistas foram agendadas por meio de *e-mails* e realizadas pessoalmente pela pesquisadora. Foram gravadas mediante autorização dos componentes via termo de consentimento disponível no apêndice A. O áudio das entrevistas foi transcrito com o auxílio do editor de textos “Documentos” do Google, que permite digitação por voz, e tratados para evitar a identificação dos respondentes. A análise das entrevistas e das questões qualitativas do questionário consistiu na categorização pré-análise, exploração do material e resultados e interpretações, conforme Bardin (2011). O Quadro 14 sintetiza a categorização das entrevistas. Algumas categorias tiveram que ser adicionadas às elencadas na pré-análise.

Quadro 14 – Categorização das Entrevistas

Categoria primária	Categoria secundária	Categoria Terciária
Implementação da Avaliação	Não atribuída	Não atribuída
Uso dos resultados	Influência das políticas anteriores	1ª experiência
		Paiub
		“Provão”
	Variáveis teóricas que afetam o uso	Barreiras
		Facilitadores
	Perda de Protagonismo*	Não atribuída
Característica da Avaliação	Burocrática / controladora	Não atribuída
	Formativa	Não atribuída

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: * = Categoria adicionada durante a análise das entrevistas.

Na etapa de pré-análise, foi realizada a leitura flutuante, que consistiu na leitura de artigos, livros, teses e dissertações sobre o tema; filtro dos documentos que seriam utilizados; formulação de objetivos, apresentados na introdução; elaboração de índices e indicadores; e preparação do material para análise. A etapa de exploração do material foi composta pela

classificação de categorias, temas e frequência com que apareciam, este último apenas para análise das questões abertas do questionário. Esta etapa permitiu estabelecer as relações entre as falas dos docentes, as respostas dos gestores e o referencial levantado.

O questionário foi enviado aos gestores identificados conforme caracterização da amostra detalhada na seção 4.1 e foi aplicado por meio de formulário eletrônico e impresso, no período de setembro a outubro de 2016. Primeiramente, foi aplicado o formulário eletrônico estruturado na plataforma *Survey Monkey*, cujo link foi enviado por *e-mail* (apêndice E). Visando ampliar a representatividade dos respondentes, foram distribuídos pela pesquisadora questionários impressos, entregues pessoalmente aos gestores das unidades que não tinham nenhuma resposta por meio do formulário *online*.

Os questionários impressos recolhidos foram tabulados na plataforma *Survey Monkey* que, somados às respostas *online*, totalizaram 116 questionários válidos, o que representou 23,62% da população de interesse, sendo a participação na pesquisa voluntária. Considerando a população de 491 com variância desconhecida, a amostra obtida de 116 respondentes permitiu ao estudo confiança de 95% e erro de 7,97%. Ressalta-se que a participação na pesquisa foi voluntária e não foi empreendida qualquer técnica de sensibilização da população alvo.

Os dados quantitativos foram tratados por meio de estatística descritiva e inferencial não paramétrica, visto que não possuem pressupostos estatísticos necessários para o uso de paramétricas. As opções da primeira questão foram agrupadas conforme o tipo de uso relacionado que pretendiam medir: instrumental, conceitual e simbólico; ou não uso (Quadro 15). As três respostas obtidas através da opção “outros” foram analisadas e agrupadas utilizando-se o mesmo critério.

Quadro 15 – Tratamento aplicado ao item 1 do questionário

Não uso	Tipos de Uso		
	Instrumental	Conceitual	Simbólico
() Nunca utilizei	() Tomada de Decisão () Planejamento () Acompanhamento do planejamento () Revisão de planejamento () Proposta de mudanças na gestão () Proposta e/ou elaboração de projetos () Ajustes na execução de atividades () Negociação de recursos	() Entender/conhecer melhor alguma dimensão da UnB () Mudança de Concepção sobre algo () Ensino () Pesquisa () Elaboração de relatórios administrativos	() Argumentação em debates () Defesa de um ponto de vista

Fonte: Elaborado pela autora.

Todos os cálculos foram feitos no *software* livre R, versão 3.3.2. Para descobrir se os facilitadores e as barreiras têm diferença em relação ou tipo de uso ou não, utilizou-se o teste U de Mann-Whitney, que é um teste não-paramétrico da hipótese nula de que um valor selecionado aleatoriamente em uma amostra tem a mesma probabilidade de ser diferente (menor ou maior) que um valor selecionado na outra amostra, sendo as hipóteses: H0: As distribuições de ambas as populações são iguais e HA: As distribuições das populações são diferentes.

A operacionalização do teste é feita calculando a estatística U, que com tamanho de amostra acima de 30 pode ser aproximada da distribuição Normal. Para tal, é necessário inicialmente ranquear as observações conjuntamente – ordená-las e dar o posto correspondente. Pode-se, então, calcular a estatística U: $U_i = R_i - \frac{n_i(n_i+1)}{2}$, onde i é a amostra considerada, n é o tamanho da amostra e R é a soma dos postos. Com p-valor abaixo de 5% rejeita-se a hipótese nula, quando então, foi calculado o tau de Kendall, para mensurar a intensidade da relação entre os constructos e o tipo de uso. É, também, uma estatística não paramétrica, e para seu cálculo, as observações devem, mais uma vez, ser ordenadas e pareadas: $\tau = \frac{(pares\ concordantes) - (pares\ discordantes)}{n(n-1)/2}$. Sua interpretação é semelhante à de qualquer coeficiente de correlação: quanto mais próximo de 1 (ou -1), maior a relação de dependência.

Em relação às variáveis sócio demográficas, duas foram categorizadas: 1) idade em faixa etária – 21 a 30 anos; 31 a 40 anos; 41 a 50 anos e 51 anos ou mais; 2) tempo no cargo em faixas de tempo no cargo – Até 2 anos; 3 a 5 anos; 6 a 10 anos; 11 a 15 anos; 16 a 20 anos; 21 a 25 anos e 26 anos ou mais. Para avaliar a independência entre as variáveis, em uma tabela de contingência, utilizou-se, inicialmente, a estatística χ^2 (Qui-Quadrado): $\chi^2 =$

$$\sum_{i=1}^L \sum_{j=1}^C \frac{(O_{ij}-E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

Onde L é o número total de linhas, C é o número total de colunas, O_{ij} é a frequência observada, em dada linha e coluna, e E_{ij} é a frequência esperada, em dada linha e coluna. Esse valor é, então, comparado à tabela da distribuição Qui-Quadrado, com $(L-1)*(C-1)$ graus de liberdade. Com o valor da estatística χ^2 em mãos e seu respectivo grau de liberdade, verifica-se o p-valor correspondente, que dirá se existe ou não indícios para rejeitar a hipótese nula, da forma: H_0 : As variáveis são independentes; H_A : As variáveis são dependentes.

Para corroborar com os resultados da estatística χ^2 , foi utilizado o Coeficiente de Contingência Modificado, C^* , que quantifica o grau de associação entre duas variáveis qualitativas, utilizando a estatística χ^2 já calculada: $C^* = \sqrt{\frac{\chi^2}{\chi^2+N}} \cdot \sqrt{\frac{k}{k-1}}$, onde χ^2 é o valor da estatística qui-quadrado, N o tamanho da amostra utilizada, e k é o menor número de linhas ou colunas da tabela em estudo.

O coeficiente de contingência modificado C^* varia de zero (completa independência) até 1 (associação perfeita). Foi utilizado C^* acima de 0,5 para afirmar que há uma associação de moderada a forte entre as variáveis. Importante lembrar que essa associação mensurada não significa que exista relação de causa e efeito.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os resultados obtidos, conforme os objetivos específicos indicados no capítulo de introdução. A seção 5.1 descreve a percepção dos servidores que participaram ou participam de comissões de avaliação institucional quanto à relação entre o processo histórico da AAI na UnB e o uso dos resultados da AAI proposta pelo Sinaes. Posteriormente, a seção 5.2 descreve o perfil dos respondentes do questionário aplicado e apresenta, item a item, os facilitadores e as barreiras identificados, de acordo com o agrupamento teórico dos estudos de Leviton e Hughes (1981), Cousins e Leithwood (1986) e Johnson et al. (2009). Finalmente, a seção 5.3 verifica se existe relação entre os facilitadores e barreiras identificados e os tipos de uso dos resultados pelos gestores.

5.1 História da AAI na UnB e sua relação com o uso dos resultados

A experiência em Avaliação Institucional na UnB tem início na década de 1980, período marcado por um paradoxo ligado ao momento de transição política. De um lado, a crítica daqueles que lutavam para perpetuar-se no poder em relação às instituições públicas, em especial às universidades, consideradas caras e obsoletas. Do outro, a resistência dos que lutavam pelo fortalecimento das instituições públicas no frágil processo de redemocratização, em uma clara política contrária à universidade pública (BELLONI, et al., 2008; SOARES NETO et al., 2013). Assim, conforme já relatado anteriormente neste trabalho, nesse período, a discussão sobre avaliação de instituições públicas oscila entre a necessidade de prestação de contas à sociedade em relação ao uso de recursos públicos e como uma resposta à política claramente favorável à privatização das universidades (BELLONI et al. , 2008).

Trigueiro (1995), Belloni (1999), Belloni et al. (2008) e Soares Neto et al. (2013) relatam a experiência de AI na UnB realizada entre 1985 e 1993, iniciada na gestão de Cristóvam Buarque (1985 a 1989) até Antonio Ibañez (1989 a 1993). Os autores relatam que

o primeiro marco da AI da UnB foi a “Proposta de Avaliação de Ensino Superior”, concebida pela Comissão de Avaliação Institucional (CAI), composta por Isaura Belloni, coordenadora do grupo, Oscar Serafini, Bernardo Kipnis e Jorge Gordon Portilho. A proposta foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UnB, em 1987, em caráter experimental e voluntário. O projeto de AI da UnB tinha dois objetivos básicos: promover a conscientização dos indivíduos sobre a instituição, incluindo suas limitações e os ideais buscados, e gerar as informações necessárias para os tomadores de decisão com o objetivo de aperfeiçoamento da instituição (SOARES NETO et al., 2013).

O docente E4 relata que a CAI foi constituída com o apoio explícito do reitor Cristóvam Buarque, inspirada pelo debate nacional que era realizado na época e sob forte influência da experiência da Capes. Vinculada à reitoria e constituída sem amplo debate com a comunidade acadêmica, coube à CAI a missão de superar a forte resistência inicial à AI, causada, entre outros motivos, pela imposição da Comissão à comunidade acadêmica pela Administração. O docente E4 informa que, embora essa imposição tenha viabilizado a implementação da AI, a iniciativa “não nasce ali dos departamentos, não nasce de um debate grande, que pudesse dar alguma sustentação da base” (Informação verbal, 2016). Nesse sentido, o docente E3 relata que:

[...] na época, foi feito um esforço grande de mobilização que, depois, nunca mais se viu dentro da UnB. Hoje, por exemplo, não tem nenhuma mobilização pela avaliação institucional, ela é praticamente feita pela CPA com, evidentemente, os órgãos de gestão da Universidade fornecendo dados, mas praticamente sendo feita pela CPA. Naquela época houve um esforço muito grande de mobilização (Informação verbal, 2016).

Assim, em 1987, o primeiro teste da metodologia foi realizado em oito departamentos, 65 docentes e 979 alunos que avaliaram 82 disciplinas e respectivos docentes, além da Autoavaliação realizada por 60 docentes. Conforme ressaltado pelo docente E3, “não era compulsória a avaliação, os cursos se voluntariavam para fazer, os professores se

voluntariavam para fazer, e etc.” (Informação verbal, 2016). Como principal estratégia de convencimento, o docente E4 informa que a CAI agendava reuniões com os diretores das unidades acadêmicas, buscando convencê-los sobre a importância e valor da AI. Para o esclarecimento da comunidade, eram realizados eventos para discussão teórica. Percebe-se que a estratégia utilizada pela CAI, de realizar encontros para discussão teórica entre avaliadores e usuários, vai de encontro ao defendido por Cousins e Leithwood (1986) para enfrentar o risco de cooptação, visto que este último deve ser pesado diante do custo de não uso dos resultados da avaliação.

A adesão significativa no primeiro teste e crescente nos testes posteriores pode ter resultado do esforço de mobilização e envolvimento da comunidade acadêmica realizada pela CAI com o apoio da Reitoria. Em 1988, a CAI é institucionalizada como Centro de Avaliação Institucional (Cai), e realiza uma nova rodada da metodologia proposta, da qual participaram 28 departamentos, 450 professores e cerca de dez mil discentes (TRIGUEIRO, 1995; SOARES NETO et al., 2013). Os mesmos autores relatam que, em 1989, o Cai inicia o 2º teste da metodologia, que ampliava o trabalho para a extensão e a administração, e do qual participaram 33 cursos, 434 alunos e 340 professores.

Quanto ao uso dos resultados das avaliações realizadas nesse período o docente E4 aponta que:

Como estava se implantando, inicialmente o esforço maior foi no sentido de atrair a adesão e de começar a criar essa cultura de avaliação. Existia essa preocupação de que os resultados pudessem ser utilizados, mas, pelo menos no tempo em que eu participei, era muito mais implantar e não tanto a preocupação com essa questão com o uso (...). Mas era uma preocupação no sentido do convencimento, de que se teriam resultados que deveriam ser utilizados na melhoria da instituição (Informação verbal, 2016).

A cultura de avaliação, “na perspectiva do aperfeiçoamento contínuo da qualidade do cumprimento de suas funções” (SGUISSARDI, 2008) relaciona-se diretamente ao uso instrumental dos resultados das avaliações, tipo de uso mais esperado pelos avaliadores

(WEISS et al., 2005). Embora a principal preocupação da Comissão fosse a implementação da AI e o uso dos resultados da AI caracterizar-se como argumento de convencimento para a participação voluntária da comunidade acadêmica, o docente E3 relata que

Na época, tinha uma preocupação grande em dar uma resposta, dar um *feedback* aos cursos, aos professores, aos estudantes, e etc. Então existia toda uma emissão de relatórios com devolução aos professores, aos cursos, enfim às unidades que, com o esforço de mobilização, gerava um certo debate sobre os resultados. Então, pelo menos localmente havia uma mobilização no sentido da leitura dos resultados e, eventualmente tomada de decisão (Informação verbal, 2016).

Entretanto, conforme relato do docente E4, após a devolutiva dos resultados aos participantes, nenhum tipo de controle do uso era realizado. Conforme relatado no capítulo introdutório deste estudo, até a década de 1970, existia um consenso entre avaliadores quanto à linearidade entre a realização da avaliação e o uso de seus resultados. Carol Weiss foi uma das primeiras pesquisadoras a questionar essa linearidade e, em 1987, durante a reunião nacional da Associação Americana de Avaliação, Carol Weiss e Michael Patton iniciaram um debate histórico, reproduzido posteriormente no *American Journal of Evaluation*. Serpa (2010) relata que enquanto Patton refutava a natureza políticas das avaliações e voltava-se para o uso instrumental das avaliações, Weiss defendia a avaliação como instrumento contínuo de aprendizado para todos os usuários.

Em novembro de 1989, o CEPE tornou o processo de AI, desenvolvido pelo então Centro de Avaliação Institucional (Cai), compulsório (SOARES NETO et al., 2013). E, em 1990, o Cai produziu um relatório de avaliação e iniciou discussões em torno da necessidade de avaliação externa. Assim, em 1992, por decisão do CEPE, foi realizada a primeira avaliação global do ensino de graduação, que combinou Autoavaliação por professores e alunos, e Avaliação Externa por consultores/avaliadores, alcançando 757 das 1.105 disciplinas de graduação, 15 mil alunos e respectivos professores de 35 dos 38 cursos de graduação.

Entre os resultados obtidos com a avaliação do ensino de graduação, Belloni et al. (2008) destacam: identificação de dificuldades relativas à clareza e adequação de objetivos, pertinência e qualidade dos conteúdos desenvolvidos e de materiais didáticos e bibliográficos, perfil profissional visado pelo curso, entre outros. Nesse período, a “metodologia de avaliação institucional da UnB tornou-se uma referência na avaliação institucional de universidades e subsidiou a elaboração de propostas de avaliação em várias universidades brasileiras” (SOARES NETO et al., 2013, p. 3-4), além do Paiub (BELLONI et al., 2008).

A despeito do pioneirismo da UnB, a metodologia apresentava limitações como:

- i. Concentração da AI no Cai devido a um não comprometimento da comunidade;
- ii. Predomínio de informações quantitativas, gerando informações vagas e genéricas;
- iii. Falta de conexão entre a AI e a gestão (não uso de seus resultados);
- iv. Falta de articulação entre as dimensões, impedindo uma análise global da Universidade;
- v. Concentração na graduação, particularmente no ensino, não englobando as atividades de extensão, pesquisa e pós-graduação.

Lourenço (1998), ao analisar a utilização de resultados da Avaliação Institucional da UnB no período de 1987 a 1993, identificou que os resultados não foram utilizados sistematicamente pelos cursos ou pela administração da Universidade, encontrando apenas usos pontuais para progressão docente e algumas alterações curriculares. O autor revela que os processos de institucionalização da avaliação foi interrompido, gradualmente, em ações que culminaram no arquivamento dos resultados da avaliação institucional pelo CEPE, em 1995, sem qualquer deliberação e desconsiderando a decisão anterior, do próprio conselho, quando à obrigatoriedade do uso desses resultados na avaliação de disciplinas e progressão funcional docente.

Entre as ações que enfraqueceram a AI na UnB, identifica-se a profunda alteração do processo de avaliação da UnB em 1993, tanto metodologicamente quanto institucionalmente. Sob a gestão de João Claudio Todorov (1993 a 1997), e considerando a primeira crítica listada anteriormente, o Cai foi incorporado à Assessoria de Planejamento e Avaliação Institucional (APA), que passou a coordenar a AI e o planejamento estratégico, incentivando a implantação e a articulação de ambas atividades nas unidades da Universidade (TRIGUEIRO, 1995). No mesmo ano, foi lançado o Paiub que oferecia apoio financeiro e orientação técnica às universidades que participassem do programa, ao qual a UnB submeteu um projeto baseado no modelo Contexto-Insumo-Processos-Produtos (CIPP) e compreendia a avaliação externa, interna e a pesquisa de egressos, sendo implantada apenas a avaliação externa e a pesquisa de egressos (TRIGUEIRO, 1995; SOARES NETO et al., 2013). A pesquisa de egressos foi realizada, em 1997, por meio de questionários enviados por correios, com 3.711 concluintes dos cursos de graduação do período de 1985 a 1995 (BRASIL, 2006).

Além da mudança metodológica e institucional, Bedritichuk (2015) assinala a desaceleração do Paiub e a institucionalização do “Provão”, alternando a concepção de avaliação da política nacional como fator que coincidiu com o enfraquecimento do interesse na avaliação pela Universidade. Nesse sentido, o docente E3 corrobora essa percepção ao afirmar que a instituição do “Provão” “muda o olhar do governo sobre avaliação das universidades. Então, as iniciativas de avaliação institucional que tinham em várias universidades, não era só na UnB, todas elas vão sendo postas de lado” (Informação verbal, 2016). Além disso, o docente E3 alerta que:

(...) com o “Provão”, os esforços do MEC se concentraram no “Provão”, e as Universidades foram nessa também. Então, essas iniciativas de avaliação institucional mais construtiva, não punitiva, elas foram diminuindo muito. (...) o “Provão” nunca foi visto como uma iniciativa de avaliação institucional, era na realidade uma iniciativa de avaliação de desempenho de estudantes só, com objetivos muito distantes da avaliação institucional, principalmente naquilo que o PAIUB pregava, quer dizer o “Provão” faz um

ranking dos cursos, enquanto o PAIUB pregava uma avaliação da instituição como um todo, em ensino, pesquisa e extensão (Informação verbal, 2016).

Apenas em 2002, o então reitor Lauro Morhy (1997 a 2005) constitui a Comissão Interna de Avaliação Institucional da UnB cujo projeto de Avaliação Institucional englobava três eixos: i) avaliação geral com o objetivo de traçar visão abrangente da Instituição; ii) avaliação específica do ensino de graduação; iii) pesquisa de egressos (SOARES NETO et al., 2013), sendo a pesquisa de egressos implantada inicialmente com uma amostragem de sete cursos de graduação e a avaliação de disciplinas e desempenho docente, aplicada sob a coordenação do Decanato de Ensino de Graduação (DEG), regularmente desde então (BRASIL, 2006).

Quando questionados quanto às implicações dos modelos anteriores de AAI sobre o uso dos resultados do modelo atual, proposto pelo Sinaes, o docente E3 ressalta a retomada dos princípios do Paiub na “ideia de uma avaliação institucional, da universidade como um todo” (Informação verbal, 2016). Entretanto, conforme evidenciado pelo docente E4, a interrupção da AI na UnB resultou na perda do protagonismo da Instituição e de sua cultura avaliativa. Sguissardi (2008) e Griboski (2014) assinalam que a cultura avaliativa associa-se ao uso da avaliação para a melhoria contínua e articula-se à autonomia universitária, sendo que a construção da cultura de avaliação relaciona-se diretamente à valorização da AI, em especial da AAI.

A mudança metodológica e institucional interna à UnB, somada à alteração da política nacional de avaliação da educação superior na direção de avaliações de controle e regulação em detrimento de experiências formativas e autônomas das IES, resultou na perda de protagonismo da Universidade e da cultura avaliativa em construção.

Nesse sentido, Sguissardi (2008, p. 860), ao problematizar a relação entre regulação estatal e cultura de avaliação institucional declara que “as medidas de regulação e controle tendem a entrar em contradição com os procedimentos entendidos como de avaliação

institucional, que se assentam em especial na autonomia da cultura de avaliação”. Entre os obstáculos relatados pelo autor, estão os mecanismos de regulação e controle que privilegiam a competição entre IES por recursos públicos, que atrelam os resultados das avaliações a premiações e punições, resultando na perda da autonomia, condição precípua da construção da cultura da avaliação.

O resgate da trajetória histórica da avaliação da educação superior brasileira realizada no capítulo 3 deste estudo permite observar a permanência do tema na agenda governamental desde a década de 1980. Destaca-se, no entanto, que essa assiduidade na agenda governamental é acompanhada pela descontinuidade das políticas de avaliação da educação superior a cada mudança governamental. É elucidativo que as políticas de avaliação da educação superior, historicamente, sejam alteradas nos dois primeiros anos após a posse de um novo governo. Nesse sentido, o docente E4 questiona “até que ponto uma política é institucional e até que ponto uma política é de governo? A lógica não é essa, a lógica é da instituição, se é algo da instituição, independente do governo, continua. Para a instituição era importante” (Informação verbal, 2016).

O processo de AAI é retomado pela UnB apenas em 2005, após a promulgação da Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sinaes, e produziu o primeiro relatório de Avaliação Institucional em 1996. A primeira CPA da UnB era composta por cinco membros representantes de três segmentos: técnicos-administrativos, docentes e sociedade civil, tendo sua composição alterada quatro vezes no período de um ano. O primeiro relatório de Avaliação Institucional da UnB foi publicado em 1996.

A atual estrutura da CPA da UnB foi instituída pela Resolução do Conselho Universitário (Consuni) N. 0031/2013, de 24/09/2013, que estabelece a elaboração e implementação de um Plano de Avaliação Institucional, a promoção e a coordenação dos processos internos de avaliação, bem como o apoio aos procedimentos de avaliação externa, a

aproximação com a comunidade acadêmica, a autonomia e a composição da CPA, cujos membros são escolhidos e nomeados pelo Reitor da UnB. Entre as mudanças introduzidas pela Resolução de 2013 está a autonomia da CPA em relação à estrutura da UnB. Até 2013, o Reitor da Universidade era também o Presidente da CPA, vinculando esta à Reitoria e submetendo suas atividades à aprovação da Administração. Podem ser observadas, com essa mudança, o fortalecimento da CPA, que passa a atuar no sentido promover o conhecimento, por parte dos segmentos da academia, quanto à existência da própria CPA e da AAI.

Quanto ao uso dos resultados da AAI como instrumento de gestão, todos os docentes indicam que a construção da AAI no Sinaes tem por objetivo seu uso na gestão. Entretanto, não é isso que ocorre na prática. O docente E1 percebe que, em geral, as IES não realizam a AAI para o autoconhecimento e para melhorar seus processos, mas para atender à exigência burocrática do Sinaes. Ele descreve que as IES tendem a atuar em um ciclo de elaboração de relatórios que devem ser entregues ao INEP sem, no entanto, “se apropriar do processo autoavaliativo e transformar isso em diagnóstico e depois transformar em ação, isso não tem sido uma prática disseminada no país” (Informação verbal, 2016).

Segundo E3, a AAI na UnB tem realizado uma prestação de contas, na qual relata-se o que aconteceu no período, sem avançar na discussão dos resultados, sem propor soluções para os problemas identificados, quando estes são identificados. E3 afirma, ainda, que

“há muitos anos, ela funciona muito como um olhar *a posteriori*, sem previsão de futuro, muita contabilização do que aconteceu. (...) parece que não há uma reflexão sobre esses resultados por parte da comunidade, e, acho, que nem por parte dos gestores” (Informação verbal, 2016).

Gonçalves (2016) relata que, em geral, a comunidade acadêmica da UnB não sabe o que é a autoavaliação e a CPA. Leviton e Hughes (1981) e Cousins e Leithwood (1986), ao analisarem a variável qualidade da comunicação, em especial a disseminação dos resultados da AAI, perceberam que a ampla disseminação não demonstrou influência no uso. Entretanto,

não se pode usar os resultados daquilo que se desconhece. Nesse sentido, as ações de sensibilização desenvolvidas pela CPA desde 2014, embora não influenciem o uso, são importantes para a reflexão sobre a AAI dentro da Universidade. E3 aponta que

que essa dificuldade da utilização dos resultados da Autoavaliação Institucional na UnB não é uma característica da UnB, eu acho que há um certo descrédito, com esse processo da avaliação. E, enfim, seja vindo da CPA ou vindo da gestão, o que me parece importante na UnB, sob o ponto de vista de realizar de fato uma avaliação institucional, é propor a reflexão sobre esses problemas.

Quando questionados sobre as barreiras para o uso dos resultados da Autoavaliação Institucional pelos gestores da UnB, os entrevistados relataram: 1) descrédito da AAI não apenas na UnB, mas no país; 2) divulgação tanto dos resultados da AAI quanto das ações de melhoria baseadas na AAI; e 3) sensibilização da comunidade acadêmica sobre a importância da AAI. Quanto aos facilitadores, os entrevistados apontaram situações inversas às barreiras, de forma que a presença de tais variáveis influencia positivamente e sua ausência influencia negativamente positivamente.

5.2 Facilitadores e Barreiras para o uso dos resultados da AAI da UnB

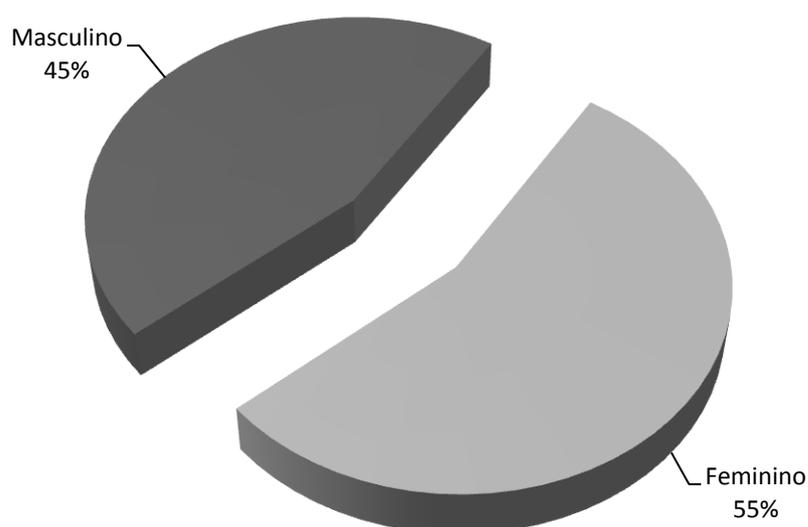
Nos modelos de Leviton e Hughes (1981), Cousins e Leithwood (1986) e Johnson et al (2009), as variáveis adotadas não são classificadas como barreiras ou facilitadoras. Os referidos autores entendem que, quando são positivamente avaliadas ou satisfatoriamente adequadas, elas influenciam positivamente o uso e, quando negativamente avaliadas ou inadequadamente presentes, elas representam dificuldades para o uso. No questionário elaborado para o presente estudo, foram abordadas as variáveis dos referidos modelos. A fim de interpretá-las em termos de barreiras ou facilitadores, o que facilita o entendimento do diagnóstico por parte de gestores, foram estabelecidos alguns parâmetros.

Para análise dos itens 5 a 34 do questionário, e considerando a escala de 11 pontos, foram utilizados os seguintes parâmetros para interpretação dos resultados: pontuações entre 0 e 4 sugerem percepções predominantemente negativas em relação ao aspecto avaliado e, portanto, o seu caráter de barreira para o uso dos resultados da AAI. Pontuações entre 4 e 6 sugerem percepções medianas sobre o aspecto avaliado, situando-o em uma zona de transição entre barreira e facilitador. Por fim, pontuações entre 6 e 10 indicam percepções predominantemente positivas sobre o aspecto avaliado e o seu potencial facilitador para o uso dos resultados da AAI.

5.2.1 Perfil dos Gestores Respondentes

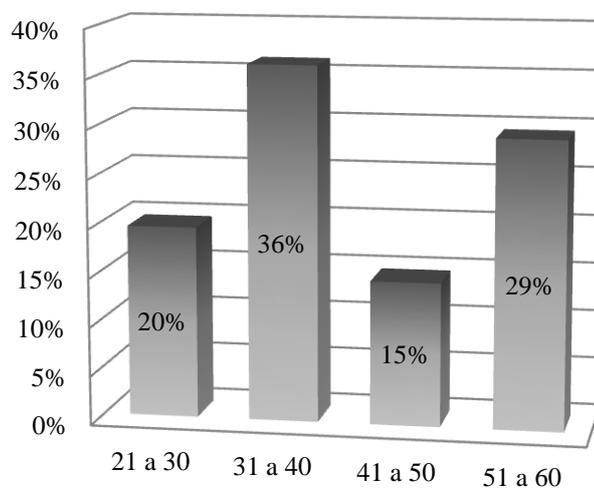
Quando segmentados por gênero, houve uma discreta predominância feminina (55%) entre os participantes, conforme pode ser observado no Gráfico 3. Os valores encontrados são próximos aos da população de gestores da UnB (52% feminino e 48% masculino).

Gráfico 3 – Distribuição dos participantes por gênero.



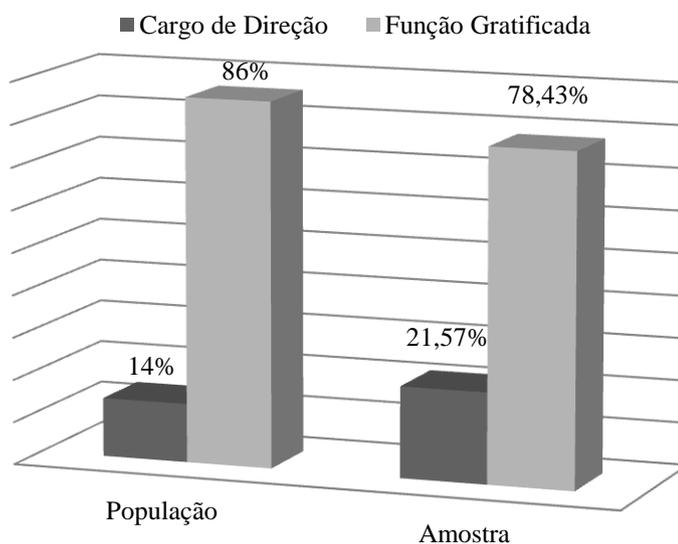
Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 4 apresenta a distribuição dos gestores respondentes por faixa etária.

Gráfico 4 – Distribuição dos participantes por faixa etária.

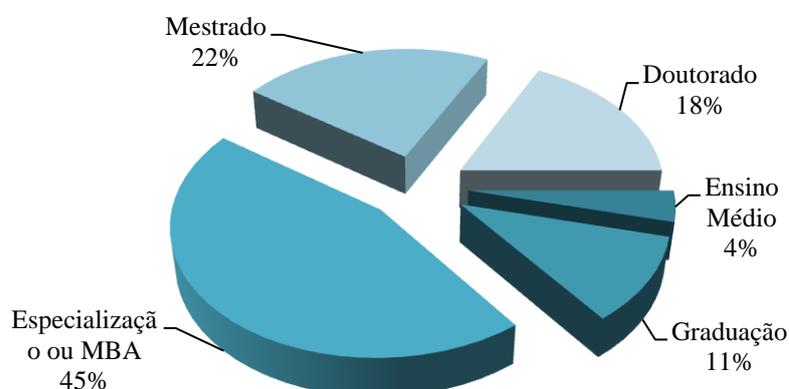
Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao cargo de gestão, houve predominância de ocupantes de FG em relação aos ocupantes de CD, mantendo uma proporção similar à da população, demonstrado no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Distribuição dos participantes por cargo de gestão ocupado.

Fonte: Elaborado pela autora.

A titulação dos gestores, descrita no Gráfico 6, demonstra predominância de especialistas entre os respondentes, seguidos de mestres e doutores.

Gráfico 6 – Distribuição dos participantes por nível de escolaridade.

Fonte: Elaborado pela autora.

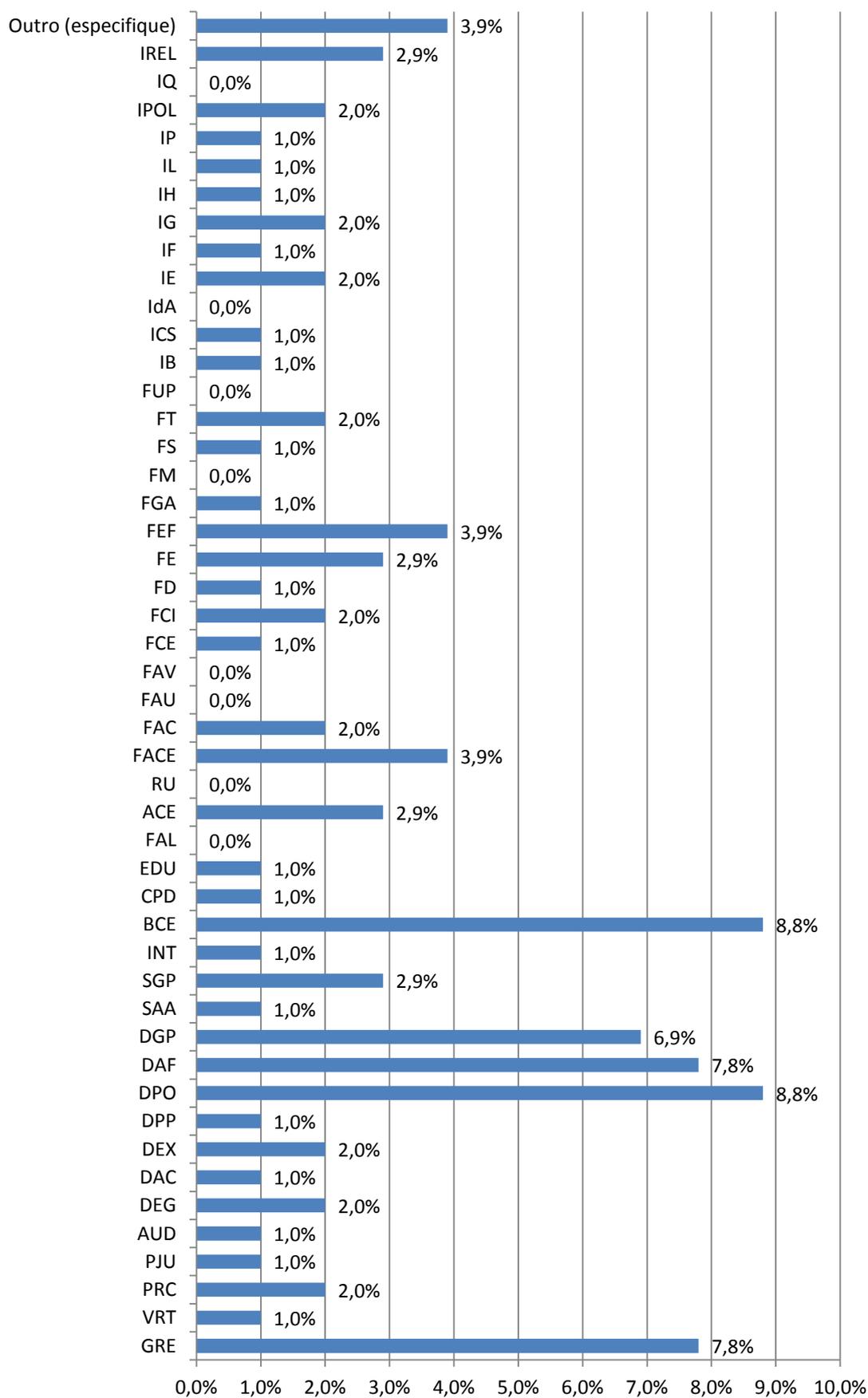
Quando questionados sobre o tempo na função atual, os gestores responderam conforme observado na Tabela 1. Destaca-se que 76% dos respondentes ocupam a função atual há, no máximo, cinco anos, e destes, 44% assumiram a função atual há dois anos ou menos.

Tabela 1 – Distribuição dos participantes por tempo na função.

Tempo (em anos)	TOTAL		FG		CD	
	Respostas	%	Respostas	%	Respostas	%
1	20	20%	17	21%	3	14%
2	24	24%	18	23%	6	27%
3	11	11%	7	9%	4	18%
4	12	12%	8	10%	4	18%
5	11	11%	9	11%	2	1%
6 a 10	11	11%	9	11%	2	9%
11 a 15	7	7%	7	9%	0	0%
16 a 20	1	1%	0	0%	1	5%
21 a 25	3	3%	3	4%	0	0%
>26	2	2%	2	3%	0	0%
Total	102	100%	80	100%	22	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

A distribuição de respondentes por unidade se distribuiu como observado no Gráfico 7. A população de gestores da UnB distribuiu-se em 47 unidades (83% da amostra). Oito unidades não foram representadas nesta pesquisa (17% da amostra).

Gráfico 7 – Distribuição dos participantes por unidade

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 16 apresenta a síntese do perfil sócio demográfico predominante do diagnóstico com base nos resultados apresentados acima.

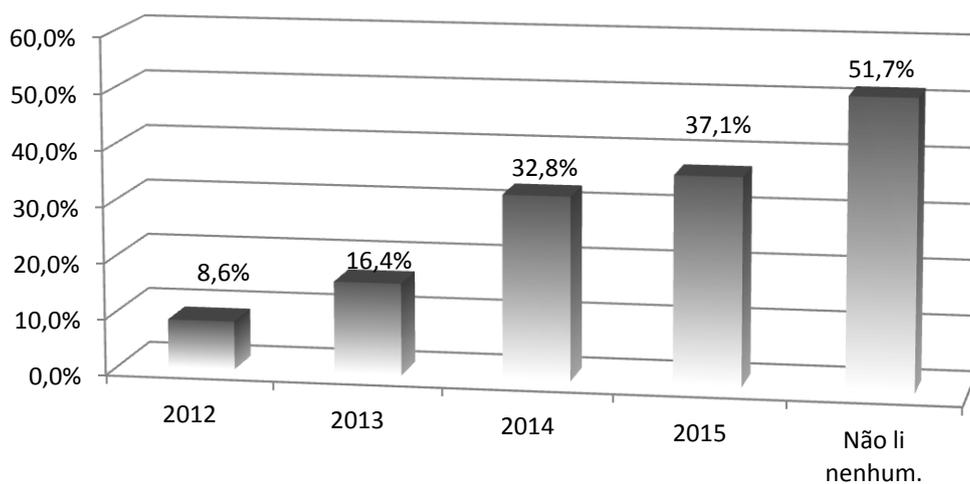
Quadro 16 – Perfil sócio demográfico predominante

Variável	Perfil
População	491
Amostra	116
% Participação	23,62%
Idade	38 anos
Gênero	Feminino (54,9%)
Escolaridade	Especialização (45%)
Tipo de Função	Função Gratificada (78,4%)
Tempo na Função atual	3 anos
Lotação	DPO e BCE (8,8%)

Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 8 sintetiza as respostas dos gestores quanto à leitura total ou parcial dos Relatórios de Autoavaliação Institucional da UnB no período de 2012 a 2015.

Gráfico 8 – Leitura total ou parcial do relatório de Autoavaliação Institucional da UnB



Fonte: Elaborado pela autora.

O Relatório de Autoavaliação Institucional é o instrumento que consolida o processo de AAI. O Gráfico 8 revela um crescimento anual constante e um significativo aumento entre os anos de 2013 e 2014. Considerando que no ano de 2014, a CPA iniciou uma série de atividades de divulgação e sensibilização quanto à AAI e seus resultados, o aumento da leitura do Relatório pode estar relacionado a essas atividades. Entretanto, a porcentagem de gestores que nunca leram o Relatório é preocupante e indica a necessidade continuidade e ampliação dessa sensibilização.

Quando solicitados a explicar o motivo de não terem lido o Relatório de AAI da UnB no período pesquisado, 73% dos respondentes alegaram desconhecer a existência do Relatório, 10% declararam falta de interesse ou tempo, 6% apontaram que as informações contidas no relatório não têm utilidade para as tarefas desempenhadas e 2% dos respondentes relataram que não sabiam da importância do Relatório, que consideram a AAI mera formalidade ou que o relatório era exclusivo para chefias.

Cousins e Leithwood (1986) sugerem que a divulgação dos resultados não influencia diretamente o uso, no entanto, o desconhecimento da AAI ou de seus resultados configura-se em impedimento para o uso. É elucidativo neste caso que, em relação ao não uso dos resultados por 55,2% dos respondentes, 85,71% deles correspondem aos que nunca leram o Relatório de Autoavaliação Institucional no período estudado e apenas 14,29% leram, pelo menos parcialmente, o Relatório de AAI. Por outro lado, entre os que leram o Relatório de AAI, apenas 7,8% relataram não uso dos resultados da AAI, o que revela a importância do instrumento em relação ao uso dos resultados da Autoavaliação Institucional da UnB.

Cabe relatar que 28 gestores responderam por e-mail, anotaram no questionário impresso ou informaram oralmente à pesquisadora que não participariam da pesquisa por desconhecer a AAI da UnB. Devido ao compromisso de não identificação dos respondentes e o fato desses gestores não terem seus dados sócio-demográficos coletados, não foi possível

identificar o perfil dos mesmos. Mas os dados apontam para um problema existente na universidade, na medida em que existem gestores que sequer conhecem a AAI ou seus resultados.

Na seção 5.2.2, são apresentados os resultados descritivos referentes aos itens fechados do questionário aplicado aos gestores.

5.2.2 Qualidade da Avaliação

As pontuações gerais dos itens que representam a Qualidade da Avaliação (Tabela 2) encontram-se na zona de transição entre barreira e facilitador, ou seja, são aspectos que precisam ser trabalhados e melhorados a fim de que consistam em facilitadores para os gestores utilizarem os resultados da AAI. Ao segmentar as pontuações para os grupos de gestores que leram e que não leram o Relatório de AAI da UnB no período de 2012 a 2015, as pontuações daqueles que leram são mais elevadas e predominantemente positivas. Os gestores que não leram o relatório e que provavelmente não conhecem bem seus resultados são aqueles que percebem mais barreiras para o uso. A familiaridade com o relatório, portanto, parece ser um primeiro passo para que o uso seja efetivado.

Tabela 2 – Percepção dos Respondentes sobre a Qualidade da Avaliação

	Afirmativa	Global (n=105)		Leram (n=54)		Não leram (n=51)	
		Média	DP	Média	DP	Média	DP
7	Os objetivos do processo de Autoavaliação Institucional da UnB são descritos com clareza.	5,28	2,47	6,54	2,36	3,92	1,81
8	A metodologia utilizada no processo de Autoavaliação Institucional da UnB é coerente com os objetivos estabelecidos.	5,42	2,23	6,48	2,24	4,25	1,57
11	O processo de Autoavaliação Institucional da UnB possui alta qualidade.	5,49	2,16	6,54	2,04	4,33	1,63
13	Os instrumentos utilizados no processo de Autoavaliação Institucional da UnB são diversificados.	5,32	2,20	6,37	1,94	4,18	1,90

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: DP = Desvio-padrão.

Vale ressaltar que mesmo considerando as pontuações gerais e as pontuações daqueles que leram o relatório, existe espaço para melhorias, as pontuações estão na zona de transição ou no seu limite com as percepções positivas. Tal resultado pode ser consequência de duas das barreiras indicadas pelos entrevistados, o descrédito da AAI e a necessidade de sensibilização da comunidade acadêmica sobre a importância da AAI. A pesquisa de Gonçalves (2016), na UnB, identificou o descrédito da comunidade acadêmica em relação à AAI, o que pode estar agravando a percepção da sua qualidade.

Anteriormente, Freitas e Cunha (2010) buscaram identificar as barreiras encontradas pela CPA de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) na sensibilização da comunidade acadêmica e identificaram, também, o descrédito nos vários segmentos, devido à desconsideração dos resultados e à inexistência de ações de reflexão e meta-avaliação. As autoras perceberam que esse descrédito fortaleceu a visão burocrática da AAI, a concepção regulatória do Sinaes, que valoriza o produto (a entrega do Relatório) em detrimento do processo. Falleiros, Pimenta e Júnior (2016), ao analisarem os significados da AAI por técnicos-administrativos de nível E com função gratificada da Universidade Federal de Uberlândia, identificaram que eles desconhecem os resultados práticos da AAI, o que contribui para o descrédito e automatização do processo, que passa a atender apenas os desígnios externos.

O referido descrédito, pode estar cedendo espaço a uma percepção mais positiva da AAI entre os que leram os Relatórios de AAI da UnB, com base nas atividades de sensibilização da CPA bem como a inserção, no próprio Relatório de AAI da UnB, desde 2015, de uma seção que indica brevemente as atividades de melhoria em andamento baseadas na AAI.

5.2.3 Credibilidade

As pontuações gerais dos itens que dizem respeito à Credibilidade (Tabela 3) encontram-se na zona de transição entre barreira e facilitador, ou seja, são aspectos que

podem e devem ser melhorados. Novamente, ao segmentar as pontuações para os grupos de gestores que leram e que não leram o Relatório de AAI da UnB, as percepções dos que leram tendem a ser mais positivas, embora próximas à zona de transição. Exceto o item 17, sobre a seleção dos membros da CPA, cujas pontuações são igualmente enquadradas como medianas.

Tabela 3 – Percepção dos Respondentes sobre a Credibilidade

Afirmativa	Global (n=105)		Leram (n=54)		Não leram (n=51)	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
9 A coleta de dados no processo de Autoavaliação Institucional da UnB é coerente com os objetivos e metodologia definidos.	5,38	2,17	6,63	1,72	4,02	1,77
12 A condução do processo de Autoavaliação Institucional da UnB é imparcial.	5,58	2,35	6,44	2,40	4,61	1,89
14 Os instrumentos utilizados no processo de Autoavaliação Institucional da UnB são aplicados a todos os segmentos da comunidade acadêmica.	5,27	2,72	6,54	2,49	3,86	2,23
17 A seleção dos membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) atrai especialistas em avaliação competentes e isentos.	5,18	2,14	5,76	2,34	4,45	1,61
24 As informações geradas no processo de Autoavaliação Institucional da UnB são confiáveis.	5,84	2,24	6,80	2,16	4,70	1,78

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: DP = Desvio-padrão.

O resultado do item 17 pode ser consequência dos desafios enfrentados pelas CPAs na escolha e manutenção dos representantes de cada segmento e que sejam especialistas em avaliação. Maba e Marinho (2012) relatam a dificuldade especial das CPAs para incluir representantes da sociedade civil organizada, sendo comum que, quando conseguem membros desse segmento, são apenas pessoas externas à IES, sem experiência em avaliação nem conhecimento sobre a Instituição. Gonçalves (2016) relata que, além dessa dificuldade, a permanência dos membros da CPA por pelo menos um ciclo avaliativo (três anos) também é um desafio.

A atual composição da CPA da UnB foi definida pela Resolução da Reitoria nº 31/2013 e, após a nomeação dos 17 membros em 2013, seis novos atos de nomeação foram emitidos. Em 2014, três membros da CPA da UnB foram substituídos, em 2015, nove foram

substituídos e em 2016, três foram substituídos. Dos membros que compõem a CPA, somente quatro foram nomeados em 2013: os representantes docentes Euler de Vilhena Garcia e Ormezinda Maria Ribeiro, a representante dos técnicos-administrativos Joana D'arc Sampaio de Souza e a representante da administração e Diretora de Avaliação Institucional Júnia Maria Zandonade Falqueto (DPO). Essa alta rotatividade, segundo Gonçalves (2016), pode ser fruto da sobrecarga que os membros da CPA enfrentam, visto que suas cargas horárias não são reduzidas para que possam participar da CPA.

5.2.4 Relevância da Avaliação

As pontuações gerais dos itens que dizem respeito à Relevância da Avaliação (Tabela 4) encontram-se na zona de transição entre barreira e facilitador, sugerindo a necessidade de melhoria desses aspectos para a potencialização do uso dos resultados. Ao segmentar as pontuações entre gestores que leram e que não leram o Relatório de AAI da UnB, aqueles que não leram apresentam percepções mais negativas dos aspectos avaliados.

Tabela 4 – Percepção dos Respondentes sobre a Relevância da Avaliação

Afirmativa	Global (n=105)		Leram (n=54)		Não leram (n=51)	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
29 As informações geradas pela Autoavaliação Institucional da UnB subsidiam meu processo de tomada de decisão administrativa.	4,97	2,66	6,13	2,66	3,64	2,00
32 As necessidades de informação para a função que ocupo são consideradas no planejamento da Autoavaliação Institucional da UnB.	4,67	2,51	5,44	2,70	3,74	1,96

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: DP = Desvio-padrão.

De acordo com Leviton e Hughes (1981), gestores preferem informações específicas sobre os programas, enquanto políticos preferem informações globais sobre os programas. Considerando a extensão da UnB e o fato do Relatório de AAI consolidar os resultados do processo de AAI a partir de uma estrutura e calendários definidos externamente à Instituição,

nota-se a impossibilidade de que as informações constantes atendam às necessidades de informações específicas dos gestores. Ressalta-se que a relevância não foi apontada como facilitador por gestores ou entrevistados desta pesquisa. Nas questões abertas sobre barreiras e facilitadores, discutidas mais adiante, um respondente afirmou que “a ausência de informações importantes de forma detalhada dificultam a realização de ações que visam a tomada de decisões e a definição de prioridades de algumas áreas” (Informação escrita, 2016).

Leviton e Hughes (1981) já alertavam para a dificuldade de atender as necessidades dos clientes e a tempestividade das informações. E considerando que o papel basilar da AAI é o autoconhecimento e a tomada de decisão (BELLONI, 1999), essa é uma barreira a ser enfrentada pela CPA e pela UnB. Para tanto, é necessário que a AAI produza informações não apenas para atender à regulação do Sinaes, mas às necessidades dos gestores. Nesse sentido, atividades como a CPA itinerante, que entrega resultados segmentados por unidade institucional, departamento e curso, podem alterar a percepção dessas variáveis de forma positiva.

5.2.5 Qualidade da Comunicação

Quanto aos itens que dizem respeito à Qualidade da Comunicação (Tabela 5), as pontuações gerais dos respondentes encontram-se na zona de transição entre barreira e facilitador, mesmo entre os que leram o Relatório de AAI. Conforme relatado por Gonçalves (2016), a comunidade acadêmica da UnB desconhece a AAI e a CPA, portanto esperava-se que a percepção sobre a comunicação entre a CPA e a comunidade não fosse positiva, o que se concretizou.

Tabela 5 – Percepção dos Respondentes sobre Qualidade da Comunicação

Afirmativa	Global (n=105)		Leram (n=54)		Não leram (n=51)	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
18 A comunicação dos gestores com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) é facilitada.	5,06	2,07	5,70	2,23	4,28	1,57
19 A comunicação dos gestores com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) é clara.	4,94	2,11	5,59	2,24	4,13	1,64
20 Durante a realização da Autoavaliação Institucional a comunicação com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) é frequente.	4,78	2,19	5,48	2,13	3,91	1,93

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: DP = Desvio-padrão.

As ações de sensibilização e aproximação realizadas pela CPA, desde 2014, representam a possibilidade de se alterar essa percepção. Entretanto, a sobrecarga de trabalho sofrida pelos membros da CPA da UnB (GONÇALVES, 2016) dificulta não apenas sua permanência na CPA e o desempenho das atividades avaliativas, mas afeta também sua disponibilidade para atender a comunidade acadêmica, sendo a comunicação continuada uma das variáveis que amplia os usos da avaliação (LEVITON; HUGHES, 1981).

5.2.6 Resultados da Avaliação

Novamente considerando as pontuações gerais, todos os itens referentes aos Resultados da Avaliação (Tabela 6), encontram-se na zona de transição, evidenciando a necessidade de melhorias. Quando segmentados, os respondentes que leram o Relatório de AAI tiveram pontuações mais elevadas, ainda que na zona de transição ou próximas a ela. O item 21, que retrata a compatibilidade de expectativa do gestor com as informações geradas no processo de Autoavaliação Institucional da UnB, consiste no aspecto mais problemático quando se abordam os resultados da avaliação.

Tabela 6 – Percepção dos Respondentes sobre Resultados da Avaliação

Afirmativa	Global (n=105)		Leram (n=54)		Não leram (n=51)	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
10 As conclusões apresentadas no Relatório de Autoavaliação Institucional (parcial e integral) refletem os objetivos propostos, os métodos utilizados e os dados coletados.	5,44	2,13	6,57	1,75	4,22	1,81
21 As informações geradas no processo de Autoavaliação Institucional da UnB são consistentes com as minhas expectativas.	5,09	2,34	5,98	2,34	3,98	1,79
28 As recomendações apresentadas no Relatório de Autoavaliação Institucional (parcial ou integral) indicam cursos de ação alternativos para problemas ou dificuldades detectados.	5,19	2,17	6,13	2,06	4,11	1,78

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: DP = Desvio-padrão.

Cousins e Leithwood (1986) relacionaram positivamente o uso dos resultados das avaliações à consistência com as expectativas do usuário, achados práticos e conclusivos, especialmente quando indicam cursos de ação alternativos para os problemas detectados. No entanto, a análise dos relatórios de AAI efetuada pelo INEP (2011) revela que mais de 51,2% dos relatórios analisados somente apresentam gráficos e tabelas sem análise ou interpretação dos dados, uma tendência à contabilização relatada na entrevista por E3, que pode ser um reflexo do destaque recebido por aspectos regulatórios e de controle desde o “Provão”. Tal cenário parece se configurar como potencial barreira ao efetivo uso dos resultados da AAI.

5.2.7 Tempestividade

O item referente à Tempestividade (Tabela 1Tabela 7) encontra-se na zona de transição, quando considerada a pontuação geral, e na zona negativa de avaliação, representando potencial barreira. Tais achados refletem, portanto, a necessidade de ações que produzam melhorias nesse aspecto. Pode ser reflexo da divulgação anual dos resultados do processo avaliativo para a comunidade acadêmica, atendendo cronograma externo à instituição. Dessa forma, as informações, mais globais em relação à Universidade, não atendem nem a necessidade de informação dos gestores, nem o tempo necessário para a tomada de decisão.

Tabela 7 – Percepção dos Respondentes sobre Tempestividade

Afirmativa	Global (n=105)		Leram (n=54)		Não leram (n=51)	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
	25 Os resultados da Autoavaliação Institucional são divulgados no tempo oportuno para serem utilizados no exercício da minha função administrativa.	4,90	2,60	5,76	2,87	3,89

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: DP = Desvio-padrão.

5.2.8 Necessidade de Informações

Quando consideradas as percepções dos gestores sobre a necessidade das informações geradas pela AAI, as pontuações gerais e daqueles que leram o relatório tendem a ser mais elevadas do que quando considerados outros aspectos, o que denota a consciência dos respondentes sobre a relevância do processo (Tabela 8). Este é um passo importante para que o relatório seja lido e seus usos discutidos.

Tabela 8 – Percepção dos Respondentes sobre Necessidade de Informações

Afirmativa	Global (n=105)		Leram (n=54)		Não leram (n=51)	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
	5 A Autoavaliação Institucional é um importante instrumento de gestão para a UnB.	7,88	2,31	8,56	2,10	7,12
26 As informações geradas pela Autoavaliação Institucional são importantes para o exercício da minha função administrativa na UnB.	6,07	2,72	7,19	2,62	4,74	2,23
27 As conclusões apresentadas no Relatório de Autoavaliação Institucional têm aplicações práticas para o exercício da minha função administrativa na UnB.	5,42	2,58	6,39	2,82	4,34	2,23
34 A descontinuidade do processo de Autoavaliação Institucional na UnB causaria prejuízo para o exercício da minha função.	5,12	2,93	6,11	3,10	3,96	2,29

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: DP = Desvio-padrão.

O item 5 foi aquele mais bem avaliado, independente da segmentação, e é também o item com pontuação mais elevada em todo o questionário. Entende-se que existe a noção de que a AAI é um instrumento de gestão importante, embora os resultados dos outros itens, das

entrevistas e das questões abertas ajudem a compreender as barreiras para que o uso dos resultados se concretize.

O item 34, por sua vez, obteve a pontuação mais baixa entre os que não leram o Relatório de AAI, e reflete a percepção negativa deles quanto à relação entre o processo de AAI e sua função. Essa percepção pode ser resultado do descrédito na AAI e pode ser agravada pela ausência de uma cultura avaliativa formativa. Gonçalves (2016) identificou que a UnB ainda não conta com uma cultura de avaliação formativa, entretanto, a percepção significativamente positiva da importância da AAI como instrumento de gestão, independente do segmento, demonstra que, embora seja considerada importante, os gestores que não conhecem o conteúdo dos Relatório de AAI, não percebem a relação entre a AAI e sua função. O docente E2 relatou que, em geral, os gestores não se veem dentro do processo e tampouco se apropriam da AAI. De acordo com o docente E2, a estratégia de implantar a CPA itinerante tem, entre seus objetivos, aumentar a percepção dos gestores e unidades acadêmicas sobre o seu papel dentro da AAI através de devolutivas segmentadas.

Nota-se, portanto, que os gestores consideram a AAI um importante instrumento de gestão para a UnB, o que foi positivamente relacionado ao uso por Cousins e Leithwood (1986). Gonçalves (2016) relata que cabe à CPA a elaboração de um relatório que ultrapasse a descrição de informações e promova reflexão e ações decorrentes da avaliação. Para isso, é necessário que a AAI seja vista como um processo de melhoria constante da Universidade, e não como uma atividade burocrática regulatória.

5.2.9 Características da Decisão

Sobre as características da decisão (Tabela 9), o item 30 foi aquele com pontuação mais baixa, inclusive no grupo de gestores que afirmaram ter lido o relatório. Embora para tal grupo esteja na zona positiva, de potencial efeito facilitador, ainda encontra amplo espectro

para melhoria. As informações geradas no processo da AAI parecem não estar subsidiando suficientemente o aperfeiçoamento das atividades de gestão.

Tabela 9 – Percepção dos Respondentes sobre Característica da Decisão

Afirmativa	Global (n=105)		Leram (n=54)		Não leram (n=51)	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
30 As informações geradas no processo de Autoavaliação Institucional subsidiam o aperfeiçoamento das atividades de gestão da UnB.	5,62	2,34	6,69	2,10	4,36	1,98
31 As informações geradas no processo de Autoavaliação Institucional permitem identificar os pontos fortes e fracos da UnB.	6,11	2,49	7,09	2,30	4,91	2,19

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: DP = Desvio-padrão.

Cousins e Leithwood (1986) relacionaram positivamente as características da decisão ao uso dos resultados, especialmente em decisões relacionadas aos pontos fortes e fracos do programa, seu aperfeiçoamento e sua gestão. Os autores relatam também que gestores, em geral, preferem informações específicas e segmentadas. O Relatório de AAI da UnB, que sintetiza o processo e representa a principal divulgação de resultados da AAI dentro da Universidade, apresenta, predominantemente, informações globais publicadas anualmente. Considerando os resultados analisados no item 5.2.7 sobre tempestividade e do item 5.2.8 sobre a necessidade de informação dos gestores, entende-se que, embora seja considerada um importante instrumento e gestão, a não segmentação dos resultados por unidades, somadas à disponibilização dessas informações em tempo inadequado para a tomada de decisão dos gestores, influenciem o não uso dos resultados.

5.2.10 Informações Concorrentes

Os itens que avaliam a existência de Informações Concorrentes (Tabela 10) obtiveram pontuações que refletem seu potencial papel dificultador para o uso, ou ainda em uma zona de transição, que precisa ser foco de atenção na UnB. Cousins e Leithwood (1986) relatam que

tomadores de decisão buscam várias fontes de informação, além da avaliação, e comparam essas informações com as fornecidas pela avaliação. Discrepâncias entre essas informações afetam negativamente o uso.

Tabela 10 – Percepção dos Respondentes sobre Informações Concorrentes

Afirmativa	Global (n=105)		Leram (n=54)		Não leram (n=51)	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
22 As informações geradas no processo de Autoavaliação Institucional da UnB são consistentes com as expectativas da comunidade acadêmica.	5,08	2,11	5,70	2,17	4,28	1,72
23 As informações que resultam do processo de Autoavaliação Institucional da UnB confirmam outras fontes de informações às quais tenho acesso.	4,95	2,28	5,83	2,12	3,87	1,97

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: DP = Desvio-padrão.

Gonçalves (2016) alerta para a existência de uma cultura de avaliação de viés punitivo entre os discentes da UnB. O docente E2 aponta que a comunidade acadêmica possui uma percepção da AAI de forma punitiva e como uma “pesquisa de satisfação” (Informação verbal, 2016), e não como um instrumento de autoconhecimento e melhoria contínuos. Nesse contexto, as expectativas da comunidade acadêmica não são atendidas pelo processo de AAI desenvolvido na Universidade, considerando o que pode ser depreendido a partir desta pesquisa.

O item 23 alerta para a possível existência de discrepâncias entre as informações disponibilizadas no Relatório de AAI e outras fontes como jornais, experiência dos gestores, informações informais, entre outras. O item 5.2.13 analisa as barreiras e facilitadores percebidos pelos respondentes. Entre as barreiras apontadas, está a coleta de dados inadequada (baixa taxa de respondentes e incapacidade de coletar dados de todos os segmentos da comunidade acadêmica) e a manipulação dos dados pelos avaliadores, o que

afeta a credibilidade dos resultados da AAI realizada na UnB e pode ajudar a explicar a discrepância percebida pelos respondentes.

5.2.11 Comprometimento e/ou receptividade à informação da avaliação

Os itens que dizem respeito ao Comprometimento e/ou receptividade à informação da avaliação (Tabela 11) encontram-se na zona de transição entre barreira e facilitador. Quando segmentadas, o item 16 é percebido de forma predominantemente positiva entre os que leram o Relatório de AAI da UnB, indicando que a alta administração tende a demonstrar interesse pela AAI.

Tabela 11 – Percepção dos Respondentes sobre Comprometimento e/ou receptividade à informação da avaliação

Afirmativa	Global (n=105)		Leram (n=54)		Não leram (n=51)	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
15 A Alta Administração da UnB está comprometida com o uso dos resultados da Autoavaliação Institucional.	4,49	2,32	5,26	2,50	3,71	1,83
16 A Alta Administração da UnB tem interesse na realização da Autoavaliação Institucional.	5,25	2,43	6,15	2,65	4,25	1,71

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: DP = Desvio-padrão.

Sobre o comprometimento com o uso, mais especificamente, os resultados podem ser reflexo do fortalecimento dos aspectos regulatórios e do enfraquecimento dos aspectos formativos do Sinaes em sua primeira década. Nesse período, a realização da AAI como produto burocrático a ser entregue ao INEP é visto como importante, mas a função formativa da AAI não acompanha essa valorização. Conforme enfatizado pelo entrevistado E1 do presente estudo, a preocupação restringe-se especialmente à entrega do relatório no prazo estabelecido e com os conteúdos definidos pelos instrumentos legais, sem haver a apropriação do processo avaliativo.

5.2.12 Envolvimento direto do *Stakeholder*

Quanto aos itens referentes ao Envolvimento direto do *Stakeholder* (Tabela 12), todas as pontuações obtidas encontram-se na zona de transição ou no pólo negativo da escala de resposta. Os aspectos mensurados, portanto, aparecem como potenciais barreiras para uso dos resultados. Ressalta-se que a percepção do item 33, sobre a participação da comunidade acadêmica em todas as etapas, é a mais negativa de todo o questionário.

Tabela 12 – Percepção dos Respondentes sobre Envolvimento direto do *Stakeholder*

Afirmativa	Global (n=105)		Leram (n=54)		Não leram (n=51)	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
6 A participação dos gestores no processo de Autoavaliação Institucional da UnB é incentivada.	4,66	2,70	5,33	2,63	3,98	2,64
33 A participação da comunidade acadêmica, em todas as etapas do processo de Autoavaliação Institucional da UnB, é incentivada.	4,36	2,39	4,94	2,55	3,66	2,01

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: DP = Desvio-padrão.

Identificada por Johnson et al. (2009), o envolvimento direto do *stakeholder* é observado em avaliações participativas, o que fortalece a apreensão do conhecimento gerado pela avaliação, o desenvolvimento de habilidades avaliativas, ampliando a compreensão do programa avaliado e estimulando construção de um senso de “propriedade” coletivo. O envolvimento direto do *stakeholder* envolve a divulgação tanto dos resultados quanto das ações de melhoria baseadas na AAI, a sensibilização da comunidade acadêmica sobre a importância da AAI, o enfrentamento ao descrédito da AAI junto à comunidade, entre outros.

Cabe ressaltar que Cousins e Leithwood (1986), Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) e Johnson et al. (2009) identificaram que o envolvimento dos *stakeholders* influencia positivamente a credibilidade e a relevância dos resultados, amplia o comprometimento do usuário com todo o processo avaliativo e uso dos resultados, auxilia na resolução de problemas de tempestividade e facilita a apreensão das necessidades dos *stakeholders* pelos avaliadores.

Para todos os itens fechados do questionário, as pontuações dos gestores que leram o relatório tendem a ser mais elevadas do que as pontuações gerais ou daqueles que não leram. Trata-se de uma análise descritiva, não inferencial, mas que sugere uma possível tendência de comportamentos e percepções dos gestores, ou seja, aqueles que acessam e conhecem o relatório são também aqueles que avaliam mais positivamente as condições para uso dos resultados. Esses achados, porém, não podem ser interpretados com muito otimismo e não devem levar a conclusões de que desde que o relatório seja lido, as barreiras tendem a diminuir e, portanto, o problema do uso estaria entre aqueles que não leem os relatórios. Pessoas que não leem os relatórios podem estar percebendo mais barreiras ou pessoas que percebem mais barreiras não estão lendo os relatórios. Esta é uma relação inferencial que deverá ser testada em estudos futuros. Mas há que se considerar que as pontuações obtidas pelos gestores que afirmam ter lido o relatório, mesmo quando localizadas no polo positivo da escala de resposta, que reflete um papel potencialmente facilitador dos aspectos avaliados, tendem a estar muito próximas à zona intermediária, de transição, indicando amplo espectro de necessidades de melhorias e intervenções.

5.2.13 Resultados das questões abertas sobre barreiras e facilitadores percebidos pelos gestores para o uso dos resultados da AAI

Conforme informado no capítulo 4, o questionário era composto por duas perguntas abertas que solicitavam aos respondentes que escrevessem as barreiras e facilitadores percebidos para o uso dos resultados da AAI realizada na UnB. Os resultados foram categorizados conforme variáveis propostas nos estudos de Leviton e Hughes (1981), Cousins e Leithwood (1986) e Johnson et al. (2009). As Tabelas 13 e 14 indicam a frequência absoluta e relativa com que cada categoria, foi mencionada pelos respondentes e, na última coluna, são incluídos as subcategorias associadas a cada categoria em ordem de frequência, da mais citada

à menos citada. As categorias e subcategorias foram definidas antes da coleta, com base no referencial teórico.

As questões abertas foram apresentadas no início do questionário para que os itens fechados não influenciasses as respostas dos gestores e fosse possível captar suas percepções espontâneas quanto a barreiras e facilitadores para o uso dos resultados da AAI. Em primeiro lugar, os resultados reforçam os aspectos que se configuram como barreiras e facilitadores que devem ser alvo de planejamento e intervenções por parte da UnB.

A Tabela 13 sintetiza as barreiras citadas pelos gestores. A principal barreira reportada pelos gestores diz respeito à qualidade da comunicação, mencionada por 31% dos respondentes. Não foram reportadas barreiras relacionadas a informações concorrentes, resultados, características da decisão e características pessoais.

Tabela 13 – Barreiras para o uso dos resultados da AAI (questionário)

Barreiras	Número de Respondentes	% (N = 116)	Exemplos
Sem resposta	55	47%	
Qualidade da Comunicação	36	31%	Falta de divulgação; dificuldade de acesso às informações;
Credibilidade	9	8%	Coleta de dados inadequada; manipulação dos dados.
Qualidade da Avaliação	8	7%	Baixa participação; falta de clareza.
Clima Político	7	6%	Ausência de política de incentivo à AAI; falta de cultura avaliativa.
Necessidade de Informação	5	4%	Informações gerais e não segmentadas; informações repetidas.
Tempestividade	2	2%	Atraso das informações.
Envolvimento do Stakeholder	2	2%	Não envolvimento das unidades.
Comprometimento Receptividade à Informação da Avaliação	1	1%	Não há comprometimento com o uso.
Relevância	1	1%	Ausência de informações importantes de forma detalhada.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em termos de barreiras, foram predominantes as menções à Qualidade da Comunicação, que reflete a clareza e disseminação da apresentação dos resultados e a comunicação entre o avaliador e os usuários. Na parte fechada do questionário, os itens também indicaram que tais

aspectos se configuram como potenciais barreiras, pois todas as pontuações obtidas situaram-se na zona de transição ou na zona negativa da escala. Os dois aspectos relatados foram a falta de divulgação e a dificuldade de acesso às informações, ambos relacionados à disseminação dos resultados.

Os que relataram a falta de divulgação, associaram esta fala aos meios de comunicação institucionais e à publicidade dos resultados pela instituição. Atualmente, o Relatório de Autoavaliação Institucional da UnB é divulgado através dos canais oficiais da Universidade: Informe Rede, voltado para os servidores, disponível para acesso na internet e enviado para todos que tenham *e-mail* institucional; notícia veiculada no *site* da UnB além de ser disponibilizado um *link* no site da CPA, do Decanato de Planejamento e Orçamento (DPO) e no *site* da UnB. Entretanto, a veiculação dessa notícia se restringe a uma vez por ano, quando da entrega deste ao INEP. No decorrer do ano de 2016, não foram identificadas novas referências à publicação do Relatório ou ao uso de seus resultados. Esse hiato na divulgação do principal instrumento de apresentação dos resultados da AAI reforça o papel regulatório desta e desestimula o fortalecimento de uma cultura avaliativa formativa. As atividades de sensibilização em andamento pela CPA podem alterar esse cenário, assim como a divulgação de matérias especiais baseadas nas informações geradas pela AAI e publicadas nos meios de comunicação informais.

Vale também destacar barreiras referentes à credibilidade e à qualidade da avaliação, que seguem a qualidade da comunicação. A credibilidade reflete a confiança no avaliador e no processo avaliativo. Os gestores apontaram a inadequação da coleta de dados relacionando-a, principalmente, à baixa taxa de participação dos segmentos da comunidade acadêmica, além de manifestarem desconfiança de manipulação de dados, embora não tenham especificado qual tipo de manipulação. Além de ações que estimulem a representatividade e

permanência dos membros da CPA, o envolvimento dos membros da comunidade no processo avaliativo pode resultar no aumento da credibilidade do processo avaliativo.

A Qualidade da Avaliação reflete as características do processo avaliativo como método e modelo de avaliação. Os gestores que apontaram a baixa participação como barreira, e relacionaram-na, principalmente à coleta de dados inadequada, que afeta a credibilidade da avaliação. Ações voltadas para a adequação da coleta de dados e a ampliação da representatividade dos segmentos da comunidade acadêmica, podem ser alvo de intervenções e melhorar a percepção dos gestores em relação a essas duas barreiras.

A Tabela 14 indica a frequência absoluta e relativa com que cada categoria de facilitadores foi mencionada pelos respondentes e, na última coluna, são incluídos alguns exemplos dos termos mencionados associados a cada uma.

Tabela 14 – Facilitadores para o uso dos resultados da AAI (questionário)

Facilitadores	Número de Respondentes	% (N = 116)	Exemplos
Sem resposta	67	58%	
Qualidade da Avaliação	17	15%	Dados claros; fácil compreensão.
Necessidade de Informação	12	10%	Informações gerais; subsídio para elaboração de relatórios.
Qualidade da Comunicação	11	9%	Divulgação informal; disponibilidade no site da UnB.
Clima Político	4	3%	Importância da avaliação; incentivo à cultura de avaliação.
Resultados	2	2%	Diagnóstico dos problemas.
Credibilidade	1	1%	Consulta à comunidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

O principal facilitador reportado pelos gestores refere-se à qualidade da avaliação, mencionada por 15% dos respondentes. Não foram reportados facilitadores relacionados à relevância, informações concorrentes, comprometimento e/ou receptividade à informação da avaliação, tempestividade, características da decisão, características pessoais ou envolvimento do *stakeholder*.

Sobre aspectos que se configuram como facilitadores, destacam-se elementos referentes à qualidade da avaliação, da necessidade da informação e também da qualidade da comunicação. A facilidade de compreensão e a apresentação clara dos dados do Relatório de AAI foram apontados como facilitadores para o uso dos resultados da AAI na UnB, entretanto, esse mesmo aspecto foi apontado como barreira por outros respondentes. Esse conflito pode ser resultado do uso de jargões, apontados por dois respondentes como barreira. Identificar os jargões utilizados no relatório e inserir notas de rodapé explicativas pode melhorar a percepção dessa barreira.

A necessidade de informação reflete o tipo de informação necessária e foi apontada como barreira e facilitador pelos gestores. As informações gerais e não segmentadas foram assinaladas como facilitador para a compreensão holística da universidade e para a elaboração de relatórios administrativos, ambos de uso conceitual. Essas mesmas informações foram citadas como barreira para a tomada de decisão, um uso instrumental. O uso conceitual não é afetado pela necessidade de informações segmentadas e tempestivas, que caracteriza o uso instrumental (LEVITON; HUGHES, 1981), portanto para sua função regulatória e para uso conceitual, as informações gerais caracterizam-se como facilitadores. Para o uso instrumental e função formativa da avaliação, caracterizam-se como barreiras.

A qualidade da comunicação foi apontada como barreira e facilitador pelos gestores. Enquanto barreira, a baixa divulgação formal e a dificuldade do acesso, foram predominantes. Como facilitadora, os gestores mencionaram a divulgação informal, realizada entre pares, juntamente com a disponibilização do Relatório de AAI no site da UnB. A disseminação em redes e por colegiados invisíveis de especialistas foi positivamente relacionada ao uso por Leviton e Hughes (1981) e pode explicar esse facilitador.

Em segundo lugar, com base nos resultados, é possível verificar a adequação do conteúdo abordado pelo questionário desenvolvido. Ele contempla as variáveis consideradas

relevantes para o uso da AAI presentes na literatura especializada e é capaz de captar quantitativamente as percepções sobre barreiras e facilitadores pertinentes ao contexto investigado, na medida em que os resultados das questões abertas sustentam os achados dos itens fechados. Faz-se uma ressalva ao aspecto do clima político, cujo conteúdo deve ser operacionalizado para compor uma versão do questionário para validação e uso em pesquisas futuras.

5.3 Relação entre facilitadores e barreiras e os tipos de uso

Para atender o terceiro objetivo específico desta pesquisa, verificar se existem relações entre a percepção de facilitadores e barreiras e os tipos de uso dos resultados pelos gestores, questionou-se as finalidades para as quais os gestores já utilizaram as informações geradas pela AAI realizada na UnB. A Tabela 15 sintetiza os resultados obtidos.

Tabela 15 – Como os gestores utilizam os resultados da AAI

Opções	%* (N = 116)
Entender/conhecer melhor alguma dimensão da UnB.	27,6%
Mudança de Concepção sobre algo.	10,3%
Tomada de Decisão.	18,1%
Planejamento.	19,8%
Acompanhamento de planejamento.	12,1%
Revisão de planejamento.	10,3%
Ensino.	9,5%
Pesquisa.	8,6%
Proposta de mudanças na gestão.	8,6%
Proposta e/ou elaboração de projetos.	6,0%
Ajustes na execução de atividades.	11,2%
Negociação de recursos.	3,4%
Argumentação em debates.	8,6%
Defesa de um ponto de vista.	9,5%
Elaboração de relatórios administrativos.	21,6%
Nunca utilizei.	55,2%

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: *em relação ao total de respondentes.

Entre os respondentes que utilizam os resultados da AAI, destaca-se o uso para compreensão das dimensões da UnB e a elaboração de relatórios administrativos, ambos

conceituais, e a Tomada de Decisão e Planejamento, ambos instrumentais, o que sugere que a AAI tende a atender seus dois objetivos básicos: autoconhecimento e tomada de decisão (BELLONI, 1999).

O tipo de uso mais frequente é o instrumental (48%), seguido do uso conceitual (42%) e do uso simbólico (10%). Esses resultados corroboram o relato de Weiss et al. (2005) quanto ao maior uso conceitual e instrumental das avaliações, sendo o uso instrumental o principal uso esperado por avaliadores.

A Tabela 16 apresenta as relações entre cada afirmativa do questionário e os tipos de uso. Na coluna Kendall da Tabela 16, consta a intensidade da relação e se ela é significativa ou não.

Tabela 16 – Relação entre os itens 5 a 34 e o Uso e Tipos de Usos

Afirmativa	Uso		Conceitual		Instrumental		Simbólico	
	Wilcoxon	Kendall	Wilcoxon	Kendall	Wilcoxon	Kendall	Wilcoxon	Kendall
5. Os objetivos do processo de Autoavaliação Institucional da UnB são descritos com clareza.	Pop Dif	42,90% **	Pop Dif	40,41% **	Pop Dif	42,62% **	Pop Dif	28,34% **
6. A metodologia utilizada no processo de Autoavaliação Institucional da UnB é coerente com os objetivos estabelecidos.	Pop Dif	40,00% **	Pop Dif	32,33% **	Pop Dif	36,24% **	Pop Iguais	16,65%
7. O processo de Autoavaliação Institucional da UnB possui alta qualidade.	Pop Dif	41,08% **	Pop Dif	33,31% **	Pop Dif	38,25% **	Pop Dif	24,25% **
8. Os instrumentos utilizados no processo de Autoavaliação Institucional da UnB são diversificados.	Pop Dif	37,27% **	Pop Dif	39,97% **	Pop Dif	35,98% **	Pop Iguais	8,48%
9. A Alta Administração da UnB está comprometida com o uso dos resultados da Autoavaliação Institucional.	Pop Iguais	12,10%	Pop Iguais	10,28%	Pop Iguais	13,96%	Pop Iguais	8,98%
10. A Alta Administração da UnB tem interesse na realização da Autoavaliação Institucional.	Pop Dif	30,30% **	Pop Dif	28,35% **	Pop Dif	34,56% **	Pop Dif	17,46% *
11. A comunicação dos gestores com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) é facilitada.	Pop Dif	22,55% *	Pop Dif	25,41% **	Pop Dif	25,09% **	Pop Iguais	0,40%
12. A comunicação dos gestores com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) é clara.	Pop Dif	24,31% **	Pop Dif	26,86% **	Pop Dif	30,60% **	Pop Iguais	3,80%
13. Durante a realização da Autoavaliação Institucional a comunicação com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) é frequente.	Pop Iguais	14,42%	Pop Iguais	14,54%	Pop Dif	21,11% *	Pop Iguais	0,46%
14. As informações geradas no processo de Autoavaliação Institucional da UnB são consistentes com as expectativas da comunidade acadêmica.	Pop Dif	24,97% **	Pop Dif	27,81% **	Pop Dif	30,46% **	Pop Iguais	14,60%
15. As informações que resultam do processo de Autoavaliação Institucional da UnB confirmam outras fontes de informação às quais tenho acesso.	Pop Dif	30,29% **	Pop Dif	33,22% **	Pop Dif	26,29% **	Pop Iguais	14,24%
16. A coleta de dados no processo de Autoavaliação Institucional da UnB é coerente com os objetivos e metodologia definidos.	Pop Dif	40,85% **	Pop Dif	37,75% **	Pop Dif	37,81% **	Pop Dif	22,65% *
17. A condução do processo de Autoavaliação Institucional da UnB é imparcial.	Pop Dif	36,76% **	Pop Dif	35,48% **	Pop Dif	37,53% **	Pop Dif	20,17% *
18. Os instrumentos utilizados no processo de Autoavaliação Institucional da UnB são aplicados a todos os segmentos da comunidade acadêmica.	Pop Dif	27,59% **	Pop Dif	24,85% **	Pop Dif	36,28% **	Pop Iguais	16,98%

Tabela 16 – Relação entre os itens 5 a 34 e o Uso e Tipos de Usos (continuação)

Afirmativa	Uso		Conceitual		Instrumental		Simbólico	
	Wilcoxon	Kendall	Wilcoxon	Kendall	Wilcoxon	Kendall	Wilcoxon	Kendall
19. A seleção dos membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) atrai especialistas em avaliação competentes e isentos.	Pop Dif	19,22% *	Pop Dif	18,18% *	Pop Dif	27,83% **	Pop Iguais	-4,31%
20. As informações geradas no processo de Autoavaliação Institucional da UnB são confiáveis.	Pop Dif	38,89% **	Pop Dif	33,85% **	Pop Dif	45,54% **	Pop Iguais	26,98% **
21. Os resultados da Autoavaliação Institucional são divulgados no tempo oportuno para serem utilizados no exercício da minha função administrativa.	Pop Dif	30,29% **	Pop Dif	32,59% **	Pop Dif	35,28% **	Pop Dif	11,53% **
22. As conclusões apresentadas no Relatório de Autoavaliação Institucional (parcial e integral) refletem os objetivos propostos, os métodos utilizados e os dados coletados.	Pop Dif	44,17% **	Pop Dif	43,12% **	Pop Dif	50,26% **	Pop Dif	19,63% *
23. As informações geradas no processo de Autoavaliação Institucional da UnB são consistentes com as minhas expectativas.	Pop Dif	34,76% **	Pop Dif	32,53% **	Pop Dif	39,69% **	Pop Iguais	13,89%
24. As recomendações apresentadas no Relatório de Autoavaliação Institucional (parcial ou integral) indicam cursos de ação alternativos para problemas ou dificuldades detectados.	Pop Dif	29,92% **	Pop Dif	34,45% **	Pop Dif	27,32% **	Pop Iguais	13,33%
25. As informações geradas no processo de Autoavaliação Institucional subsidiam o aperfeiçoamento das atividades de gestão da UnB.	Pop Dif	38,47% **	Pop Dif	37,39% **	Pop Dif	39,44% **	Pop Dif	23,69% **
26. As informações geradas no processo de Autoavaliação Institucional permitem identificar os pontos fortes e fracos da UnB.	Pop Dif	35,81% **	Pop Dif	33,61% **	Pop Dif	39,97% **	Pop Dif	22,27% *
27. As informações geradas pela Autoavaliação Institucional da UnB subsidiam meu processo de tomada de decisão administrativa.	Pop Dif	45,58% **	Pop Dif	42,20% **	Pop Dif	50,14% **	Pop Iguais	13,94%
28. As necessidades de informação para a função que ocupo são consideradas no planejamento da Autoavaliação Institucional da UnB.	Pop Dif	21,47% *	Pop Dif	24,37% **	Pop Dif	33,82% **	Pop Iguais	10,39%
29. A Autoavaliação Institucional é um importante instrumento de gestão para a UnB.	Pop Dif	40,65% **	Pop Dif	37,57% **	Pop Dif	40,16% **	Pop Dif	29,07% **
30. As informações geradas pela Autoavaliação Institucional são importantes para o exercício da minha função administrativa na UnB.	Pop Dif	33,39% **	Pop Dif	32,19% **	Pop Dif	44,74% **	Pop Iguais	15,26%

Tabela 16 – Relação entre os itens 5 a 34 e o Uso e Tipos de Usos (continuação)

Afirmativa	Uso		Conceitual		Instrumental		Simbólico	
	Wilcoxon	Kendall	Wilcoxon	Kendall	Wilcoxon	Kendall	Wilcoxon	Kendall
31. As conclusões apresentadas no Relatório de Autoavaliação Institucional têm aplicações práticas para o exercício da minha função administrativa na UnB.	Pop Dif	37,69% **	Pop Dif	37,52% **	Pop Dif	37,82% **	Pop Iguais	8,63%
32. A descontinuidade do processo de Autoavaliação Institucional na UnB causaria prejuízo para o exercício de minha função.	Pop Dif	36,56% **	Pop Dif	33,62% **	Pop Dif	51,86% **	Pop Iguais	18,35%
33. A participação dos gestores no processo de Autoavaliação Institucional da UnB é incentivada.	Pop Iguais	3,96%	Pop Iguais	-3,19%	Pop Dif	15,04% **	Pop Iguais	-3,48%
34. A participação da comunidade acadêmica, em todas as etapas do processo de Autoavaliação Institucional da UnB, é incentivada.	Pop Dif	18,63% *	Pop Iguais	15,43%	Pop Dif	33,42% **	Pop Iguais	12,36%

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: * significante a 5%. ** significante a 1%.

Conforme pode ser observado na Tabela 16, apenas as afirmativas 9, 13 e 33 não apresentaram diferenças nas respostas de quem usa ou não os resultados do relatório. No caso das afirmativas 5, 7, 20, 21, 25 e 29, há relações (com confiança de 99%) tanto com o uso (respostas de quem usa ou não), quanto com os tipos de uso (conceitual, instrumental e simbólico).

Em relação ao uso Instrumental, apenas a relação com o aspecto envolvimento não é significativa. Todas as demais são significativas a 99% e comprometimento a 95%. Em relação ao uso conceitual, mais uma vez, apenas o aspecto envolvimento não foi significativo. Em relação ao uso instrumental, todos os aspectos se relacionam significativamente. Em relação ao uso simbólico, para algumas variáveis não foram encontradas relações significativas.

Para todas as diferenças significativas encontradas, aqueles que avaliam mais positivamente os aspectos descritos, ou seja, avaliam os aspectos mais como facilitadores, são também aqueles que relatam o uso dos resultados. Ou seja, o uso parece estar vinculado à percepção dessas variáveis no contexto da AAI. Tais achados corroboram os estudos de Leviton e Hughes (1981), Cousins e Leithwood (1986), Johnson et al. (2009).

É possível supor que atuar sobre os aspectos mais problemáticos identificados na presente pesquisa, ou seja, aspectos que se configuram com potencial papel dificultador, podem levar ao estímulo e ao aumento do uso dos resultados da AAI na UnB. Barreiras e facilitadores podem ser dinâmicos, mudando ao longo do tempo e em função dos contextos específicos das IES. Estudos que mensurem a existência desses aspectos e permitam o planejamento e a operacionalização de ações e intervenções são fundamentais para o desenvolvimento do campo teórico e prático a avaliação institucional no Brasil.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o uso dos resultados da Autoavaliação Institucional da Universidade de Brasília pelos gestores. Como objetivos específicos foram propostos: a) descrever o processo histórico da AAI na UnB e sua relação com o uso dos resultados sob a ótica de servidores que participaram ou participam de comissões de avaliação institucional; b) descrever os facilitadores e barreiras no uso dos resultados da AAI da UnB sob a ótica de gestores; c) verificar se existem relações entre facilitadores e barreiras e os tipos de uso dos resultados, pelos gestores. Com base no método adotado e resultados apresentados, pode-se concluir que todos os objetivos foram alcançados.

A UnB foi escolhida por ser uma das pioneiras no campo da autoavaliação institucional, cuja experiência serviu de referência para a construção do Paiub e do Sinaes, atual política de avaliação da educação superior. Contudo, a descontinuidade do processo avaliativo da instituição levou à perda do seu protagonismo e de seu papel de referência nacional em AAI, além da interrupção da cultura avaliativa formativa em construção na década de 1980.

Posteriormente, a retomada do processo avaliativo a partir das diretrizes do Sinaes na UnB foi constrangida pelo normativo institucional que atribuía ao Reitor o cargo de Presidente da CPA, o que foi alterado apenas em 2013, quando a presidência da CPA passou a ser ocupada por um membro nomeado pelo Reitor. Chama atenção que nos Relatórios de AAI da UnB do período de 2012 a 2015, a predominância de docentes, em detrimento dos demais segmentos, o que resulta no desequilíbrio na representatividade dos segmentos dentro da CPA. Conforme apontado por Gonçalves (2015), é notório a dificuldade da UnB e de outras IES a captação e manutenção de membros dos segmentos discentes e da sociedade civil, caracterizando-se este, um desafio da UnB.

As diversas mudanças pelas quais a AI passou, tanto no cenário nacional quanto institucional, foram gerando desafios a serem superados ao longo do tempo, conforme o

referencial teórico adotado e as entrevistas realizadas demonstraram. Conhecer seus diferentes processos, como a AAI, contribui para o debate nacional sobre o andamento e os rumos dessa política pública no Brasil.

Os resultados encontrados permitem observar uma fotografia ampla do uso dos resultados da AAI pelos gestores. A dimensão da gestão é fundamental para a universidade, e deve ser a base no processo decisório da IES, pois proporciona uma discussão coletiva sobre a instituição pelos segmentos que a compõem, conferindo legitimidade, autonomia e significado a essa análise. A AAI foi idealizada como componente central do Sinaes, e tem por objetivo o autoconhecimento institucional para subsidiar a tomada de decisão, baseada na participação democrática em que a comunidade acadêmica e a sociedade civil definem os objetivos da instituição. Para isso, é necessário que a AAI produza informações não apenas para atender à regulação do Sinaes, mas, principalmente, às necessidades da comunidade acadêmica, inclusive dos gestores. Os resultados não podem ser meramente cumprimento de normas, que atendem a um roteiro e cronograma definidos externamente. Mas podem e devem ser adequados às necessidades da instituição, buscando informações que permitam a compreensão aprofundada da realidade na qual a IES está inserida.

O aspecto regulatório é importante, mas não deve sobrepor-se ao processo de melhoria constante da Universidade. Os resultados da pesquisa sugerem que a UnB tem uma cultura de avaliação, mas ela é predominantemente regulatória e controladora, resultado da valorização nacional de políticas com esse viés em detrimento de políticas de avaliação formativas. A atuação da CPA da UnB, desde o ano de 2014, representa um esforço que pode contribuir para a ampliação do uso dos resultados desse importante instrumento de gestão, principalmente se for acompanhado do apoio institucional e envolvimento da comunidade acadêmica.

O presente estudo oferece dados que podem embasar a discussão de futuras intervenções na UnB e contribui para preencher algumas das lacunas presentes no campo do uso de resultados de avaliação, oferecendo contribuições práticas e teórico-acadêmicas. Em primeiro lugar, tem-se um diagnóstico do cenário atual do uso de resultados pelos gestores. Foi possível identificar as principais barreiras e os principais facilitadores percebidos pelos gestores. Com base nesses achados, foi possível pontuar ao longo da seção de discussão algumas perspectivas gerais e focos de atuação futura. Os resultados certamente podem oferecer suporte a discussões de membros de CPA e de toda a comunidade acadêmica. Ações futuras podem envolver a continuidade das atividades de sensibilização da comunidade acadêmica quanto à importância da AAI; a ampla divulgação dos resultados da AAI, incluindo incentivos à leitura do Relatório de AAI da UnB; a redução da carga horária dos membros da CPA para que os mesmos não enfrentem sobrecarga de trabalho e possam dedicar regularmente algumas horas às atividades avaliativas. Além disso, outras IES ainda podem partir do presente estudo para planejar seus diagnósticos quanto ao uso dos resultados da AAI e comparar com os achados aqui relatados.

Em termos teórico-acadêmicos, o presente estudo possibilitou verificar empiricamente modelos de autores clássicos e frequentemente citados em estudos do campo do uso de resultados de avaliação de políticas e programas, aplicados à autoavaliação institucional de IES. Os resultados sustentaram as propostas dos referidos autores e revelaram as variáveis mais relevantes presentes no contexto da UnB. Além disso, a percepção de tais variáveis tem uma relação com o uso dos resultados da AAI, ou seja, gestores que avaliam tais variáveis mais como facilitadores são também aqueles que relatam o uso dos resultados.

Uma das críticas tecidas ao campo em questão, diz respeito à falta de estudos quantitativos, comparativos e inferenciais. Um dos obstáculos à superação dessa lacuna diz respeito à falta de instrumentalização que permita o desenvolvimento de pesquisas com

diferentes abordagens. O presente estudo construiu um questionário que se mostrou adequado, em termos de conteúdo, para o tipo de pesquisa proposta. Embora não tenha sido o objetivo deste estudo validar um instrumento de mensuração de barreiras e facilitadores de uso dos resultados, foi possível contribuir e avançar nessa direção.

Algumas limitações deste estudo merecem ser destacadas. Em primeiro lugar, não houve uma sensibilização prévia e institucional dos gestores para participação na pesquisa. Embora a amostra tenha obtido boa variabilidade em termos de representantes de diferentes lotações e cargos dos gestores, não é possível afirmar que os respondentes representam todo o corpo de gestores da UnB e seus diferentes contextos.

Em segundo lugar, ressalta-se que foi abordado o nível individual de análise, ou seja, a ótica de gestores e participantes de CPA. Se por um lado, esta dimensão é essencial para compreensão e aprofundamento do uso dos resultados da AAI, por outro, não fornecem indicadores mais objetivos para acompanhamento do processo na UnB. Além disso, o recorte transversal adotado limita os resultados às percepções presentes no momento da coleta, não adicionando possíveis alterações ao longo do tempo.

Em terceiro lugar, não foram especificados o uso dos resultados pelos eixos e dimensões propostos no Sinaes. Essa análise permitiria aprofundar a compreensão sobre o instrumento de AAI proposto na legislação atual e identificar quais dimensões e eixos são mais utilizados ou menos utilizados. Entretanto, devido ao caráter exploratório de identificação de barreiras e facilitadores, optou-se por um instrumento mais amplo, capaz de testar empiricamente as variáveis teóricas encontradas e que permita estudos comparativos futuros.

Resultados, contribuições e limitações, permitem traçar uma agenda de pesquisa sobre a temática: a) uma versão do questionário aqui desenvolvido, com as devidas adaptações, deverá ser submetida a validação estatística, o que permitirá a sistematização de dados entre

universidades, acompanhamento longitudinal de impacto de ações, entre outras funcionalidades; b) o acompanhamento longitudinal de barreiras e facilitadores a partir das ações que foram adotadas na UnB; c) a construção e o teste empírico de modelos que demonstrem as relações quantitativas entre as variáveis abordadas nesta pesquisa; d) a realização de pesquisa sobre o uso dos resultados da AAI com foco nas diferentes dimensões e eixos propostos pelo Sinaes; e) a descrição do uso dos resultados pelos demais segmentos (docente, discente, técnicos-administrativos e sociedade civil).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, Vicente de Paula. **O processo de formação das políticas de avaliação da educação superior no Brasil**. 2004. 144 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000329214>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Planejamento Estratégico e Gestão Universitária como Atividades Oriundas da Auto-Avaliação de Instituições de Educação Superior (IES): o exemplo da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, [s. L.], v. 2, n. 2, p.82-103, jul./dic. 2009. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3167510.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; LIMA, Cláudia Ibiapina. O Papel dos Coordenadores das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) na Autoavaliação das Instituições de Educação Superior (IES). **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 13, p.46-68, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/163/220>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; SOUZA, Laura Alves de. Representações sociais dos gestores e dos técnicos das unidades acadêmicas da Universidade Federal do Ceará(UFC) acerca da autoavaliação institucional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 15, n. 2, p.45-72, jul. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772010000200003>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n2/a03v15n2.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

ANTUNES, Marcelo Moreira. **Avaliação Institucional: o olhar do aluno**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. 132 p.

AUGUSTO, Rosana; BALZAN, Newton Cesar. A vez e a voz dos coordenadores das CPAS das IES de Campinas que integram o Sinaes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 12, n. 4, p.597-622, dez. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772007000400004>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n4/a04v12n4.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

BANCO MUNDIAL (Estados Unidos da América (eua)). **Higher education: the lessons of a experience**. Washington, D.c: The World Bank, 1994. 116 p. (Development in practice). Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/HigherEd_lessons_En.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p. Tradução de: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do Paru, CNRES, Geres e PAIUB. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 13, n. 1,

p.131-152, mar. 2008. FapUNIFESP (SciELO). DOI: 10.1590/s1414-40772008000100008.

BATISTA, Marcos Antonio et al. Avaliação institucional no ensino superior: construção de escalas para discentes e docentes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 18, n. 1, p.201-218, mar. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772013000100011>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/11.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

BEDRITICHUK, Amanda Guedes Andrade. **Um instrumento de avaliação docente para a Universidade de Brasília: uma construção nos moldes do Sinaes**. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19903/1/2015_AmandaGuedesAndradeBedritichuk.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2016.

BELLONI, Isaura. Avaliação Institucional: um instrumento de democratização da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 5, n. 9, p.31-58, jul./dez. 1999.

BELLONI, Isaura et al. Avaliação institucional da Universidade de Brasília. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (Org.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Cap. 4. p. 87-114.

BERTOLIN, Júlio César Godoy. A transformação do Sinaes: da proposta emancipatória à lei híbrida. **Avaliação**, Campinas, v. 9, n. 4, p.67-76, jun. 2004.

BOTELHO, Arlete de Freitas. **Intencionalidades e efeitos da Autoavaliação Institucional na gestão de uma universidade multicampi**. 2016. 381 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20027/1/2016_ArleteDeFreitasBotelho.pdf>. Acesso em: 04 set. 2016.

BRASIL. Parecer nº 977, de 03 de dezembro de 1965. **Definição dos Cursos de Pós-graduação**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2016.

BRASIL. Secretaria de Ensino Superior (SESu). Ministério da Educação (MEC). **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)**. Brasília: SESu, 1994. 111 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002072.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. Lei nº 9131, de 24 de novembro de 1995. **Lei Nº 9.131, de 24 de Novembro de 1995**. 1, 24 nov. 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 18 set. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação (MEC). **Evolução da Educação Superior - Graduação: anos: 1980/1998**. Brasília: INEP, [200-]a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação (MEC). **Evolução da Educação Superior - Graduação: Anos: 1991/2007**. Brasília: INEP, [200-]b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 10861, de 15 de abril de 2004. **Lei**. Brasília, 15 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 06 abr. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação (MEC). **Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. 5. ed. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <[file:///C:/Users/June/Downloads/{EB60BB59-B79E-4A6F-BB0B-1F0BDAE3A226}_Sinaes_5_ed_sem_marca \(2\).pdf](file:///C:/Users/June/Downloads/{EB60BB59-B79E-4A6F-BB0B-1F0BDAE3A226}_Sinaes_5_ed_sem_marca%20(2).pdf)>. Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação (MEC). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): Análise dos relatórios de autoavaliação das instituições de educação superior**. Brasília: INEP, 2011. 107 p. 3 v.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação (MEC). **Censo da Educação Superior 2013**. Brasília: INEP, 2013. 55 p. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_o_superior_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2016.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (capes). Ministério da Educação (MEC). **Capes**. 2016. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 30 maio 2016.

CASSEPP-BORGES, Vicente; BALBINOTTI, Marcos A. A.; TEODORO, Maycoln L. M.. Tradução de Validação: uma proposta para a adaptação de instrumentos. In: PASQUALI, Luiz. **Instrumentação Psicológica: Fundamentos e Práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 24. p. 506-520.

COSTA, Frederico Lustosa da. Estado e democracia: Entre práticas e representações. In: COSTA, Frederico Lustosa da. **Reforma do Estado e contexto brasileiro: crítica do paradigma gerencialista**. Rio de Janeiro: Fgv, 2010. Cap. 1. p. 25-74.

COSTA, Frederico Lustosa da; CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de Programas Públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 37, p.969-992, set./out. 2003.

CPA – COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO. Universidade de Brasília (UnB). **Projeto de Avaliação Institucional da Universidade de Brasília**. Brasília: Universidade de Brasília, 2005. 41 p.

CPA – COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO. Universidade de Brasília (UnB). **Relatório de Autoavaliação Institucional 2014**. Brasília: Universidade de Brasília, 2015. 203 p

CONTANDRIOPOULOS, André-pierre. Avaliando a institucionalização da avaliação. **Ciênc. Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 11, n. 3, p.705-711, set. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-81232006000300017>.

COSTA, Eula Maria de Melo Barcelos; RIBEIRO, Célia Maria; VIEIRA, Regina Beatriz Bevilacqua. Avaliação em movimento: do PAIUB ao PGE o caso da Universidade Federal de Goiás. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 15, n. 3, p.87-108, 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772010000300005>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n3/05.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

COUSINS, J. Bradley; LEITHWOOD, Kenneth A.. Urrrent Empirical Research on Evaluation Utilization. **Review Of Educational Research**, Washington, v. 56, n. 3, p.331-364, autumn 1986. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1170319>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Avaliação da Educação Superior**: Condições, processos e efeitos da autoavaliação nos cursos de graduação da UFPA. 2010. 356 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Superior no Octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p.37-61, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003. 198 p.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: A experiência da Unicamp. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (Org.). **Avaliação institucional**: teoria e experiências. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Cap. 3. p. 53-86.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do “Provão” ao Sinaes. **Avaliação**, Sorocaba, v. 15, n. 1, p.195-224, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2016.

FALLEIROS, Ana Elisa de Souza; PIMENTA, Márcio Lopes; VALADÃO JÚNIOR, Valdir Machado. O significado da autoavaliação institucional na perspectiva de técnicos-administrativos de uma universidade pública. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 21, n. 2, p.593-618, jul. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772016000200014>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n2/1982-5765-aval-21-02-00593.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. GT Política de Educação Superior da ANPED:

origem, desenvolvimento e produção. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p.115-126, set./dez. 2002. FapUNIFESP (SciELO). DOI: 10.1590/s1413-24782002000300010.

FEINSTEIN, Osvaldo N.. Use of Evaluations and the Evaluation of their Use. **Evaluation**, [s.l.], v. 8, n. 4, p.433-439, 1 out. 2002. SAGE Publications. DOI: 10.1177/13563890260620621.

FIGUEIREDO, Maria C. M. de; SOBREIRA, M. Isabel F.. The evaluation of the higher education system in Brazil. In: COWEN, Robert (Org.). **The Evaluation of Higher Education Systems**. London: Kogan Page, 1996. Cap. 4. p. 34-50.

FREITAS, Márcia de Souza Luz; CUNHA, Cibele Faria. Desenvolvimento de estratégias de sensibilização: considerações acerca da identidade institucional e sua importância no estabelecimento da cultura avaliativa. In: **Seminários Regionais sobre Autoavaliação Institucional e Comissões Próprias de Avaliação (CPA)**, 1, 2010, Brasília. Anais... Brasília: Inep, 2010. p. 1-15.

FURTADO, Heitor Luiz; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Avaliação da pós-graduação no Brasil. **Revista de Educação PUC**, Campinas, v. 19, n. 1, p.15-23, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2611/1889>>. Acesso em: 15 maio 2016.

GOMES, Alfredo Macedo. Exame Nacional de Cursos e Política de Regulação Estatal do Ensino Superior. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 120, p.129-149, nov. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a08n120.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

GONÇALVES, Lukelly Fernanda Amaral. **A Autoavaliação na Universidade de Brasília: entre a proposta do Sinaes e os sinais da prática**. 2016. 247 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21518/1/2016_LukellyFernandaAmaralGoncalves.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

GRIBOSKI, Claudia Maffini. **Regular e/ou induzir a qualidade?: os cursos de pedagogia nos ciclos avaliativos do Sinaes**. 2014. 481 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17381/1/2014_ClaudiaMaffiniGriboski.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2016.

GROHMANN, Marcia Zampieri; NASCIMENTO, Zulmar Belmonte; RADONS, Daiane Lindner. Auto Avaliação Institucional em uma Instituição Federal de Ensino Superior: um olhar sob a perspectiva docente. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 17, p.118-144, maio/ago. 2014. Revista Meta - Avaliacao. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v6i17.218>. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/218/pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

INNVAER, S. *et al.* Health policy-makers' perceptions of their use of evidence: a systematic

review. **Journal Of Health Services Research & Policy**, [s.l.], v. 7, n. 4, p.239-244, 1 out. 2002. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1258/135581902320432778>.

JOHNSON, Kelli et al. Research on Evaluation Use: A Review of the Empirical Literature From 1986 to 2005. **American Journal Of Evaluation**, Washington, v. 30, n. 3, p.377-410, set. 2009.

KALLEMEYN, L. M. et al. Cross-Continental Reflections on Evaluation Practice: Methods, Use, and Valuing. **American Journal Of Evaluation**, [s.l.], v. 36, n. 3, p.339-357, 3 abr. 2015. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/1098214015576400>.

LEITE, Denise. Ameaças Pós-Rankings: Sobrevivência das CPAs e da Autoavaliação. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p.833-840, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/13.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

LEHFELD, Neide Aparecida de Souza et al. Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: o olhar de uma comissão própria de avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 15, n. 1, p.177-194, mar. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772010000100010>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a10.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

LEVITON, Laura C.; HUGHES, Edward F. X. Research on the Utilization of Evaluation: A Review and Synthesis. **Evaluation Review**, [s.l.], v. 5, n. 4, p.525-548, ago. 1981.

LOURENÇO, Olimpio Sabino. **Avaliação Institucional: Utilização de Resultados na Universidade de Brasília (1987 a 1993)**. 1998. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1998.

MABA, Elita Grosch; MARINHO, Sidnei Vieira. A autoavaliação institucional no processo de tomada de decisão em IES: estudo de caso das Faculdades SENAC/SC. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 17, n. 2, p.455-480, jul. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772012000200009>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n2/09.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

MATTA, Isabela Braga da; FERREIRA, Marco Aurélio Marques; SILVA, Edson Arlindo. Políticas públicas no setor de saúde: mudanças, tendências e desafios sob a perspectiva da administração pública. **Revista de Administração Hospitalar e Inovação em Saúde**, [s. L.], v. 11, n. 1, p.12-27, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://revistas.face.ufmg.br/index.php/rahis/article/view/1731/1326>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p.15-35, jan./abr. 2009.

MENEZES, Ângela Maria de. **Autoavaliação como instrumento de gestão na educação superior: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás**. 2012. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MOURÃO, Luciana; LAROS, Jacob A.. Avaliação de Programas Sociais: Comparando

Estratégias de Análise de Dados. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 24, n. 4, p.545-558, out./dez. 2008.

MOTTA, Paulo Roberto. A modernização da administração pública brasileira nos últimos 40 anos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. , p.87-96, jan. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v41nspe/a06v41sp.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

NASCIMENTO, Zulmar Belmonte; GROHMANN, Márcia Zampieri. Uma década de auto avaliação institucional: o que mudou na percepção dos docentes?. **Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación**, Madri, v. 12, n. 1, p.5-28, jan. 2014. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2861/3078>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **Avaliação e Regulação da Educação: a Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Brasília: Líber Livro; Faculdade de Educação/UnB, 2012. 360 p.

OTRANTO, Celia Regina. A Reforma da Educação Superior do Governo Lula: da inspiração à implantação. In: SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCIBO, Deise (Org.). **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2006. Cap. 3. p. 43-58.

PASQUALI, Luiz (Org.). **Instrumentos Psicológicos: manual prático de elaboração**. Brasília: Labpam/ibapp, 1999. 306 p.

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 1, p.36-49, jan./mar. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v45n1/v45n1a05.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Do Estado patrimonial ao gerencial. In: PINHEIRO, Paulo Sérgio; SACHS, Ignacy; WILHEIM, Jorge (Org.). **Brasil: um século de transformações**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. Cap. 8. p. 224-259.

PFEIFER, Mariana. Dicotomias Conceituais da Avaliação da Educação Superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 17, n. 2, p.351-364, jul. 2012.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAÚJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. Sinaes: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p.425-436, out./dez. 2006. FapUNIFESP (SciELO). DOI: 10.1590/s0104-40362006000400002.

QUEIROZ, Kelli Consuelo Almeida de Lima. **Eu avalio, tu avalias, nós nos avaliamos?: uma experiência proposta pelo Sinaes**. Brasília: Autores Associados, 2011. 223 p. (Coleção Políticas Públicas de Educação). Coedição Faculdade de Educação da UnB.

RAMOS, Marília Patta; SCHABBACH, Letícia Maria. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 46, p.1271-1294, set./out. 2012.

REAL, Giselle Cristina Martins. **A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil.** 2007. 205 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19042007-152405/pt-br.php>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

REIS, Cisne Zélia Teixeira; SILVEIRA, Suely de Fátima Ramos; FERREIRA, Marco Aurélio Marques. Autoavaliação em uma instituição federal de ensino superior: resultados e implicações. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 15, n. 3, p.109-129, 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772010000300006>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n3/06.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

RIBEIRO, Elisa Antonia. **O Processo de Autoavaliação Institucional Proposto no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) para as Instituições Públicas e Privadas.** 2010. 320 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Programa de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação Institucional: pensando princípios. **Educación Superior y Sociedad**, [S. l.], v. 5, n. 12, p.87-97, dez. 1994. Anual.

ROTHEN, José Carlos. Ponto e contraponto na Avaliação Institucional: análise dos documentos de implantação do Sinaes. **Educação: Teoria e Prática**, [s. L.], v. 15, n. 27, p.119-137, jul./dez. 2006.

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p.453-475, maio/ago. 2008. FapUNIFESP (SciELO). DOI: 10.1590/s0101-73302008000200008.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p.729-752, 2009. FapUNIFESP (SciELO). DOI: 10.1590/s0104-40362009000400010.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1997, Rio de Janeiro. **Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional.** Brasília: INEP, 1998. 165 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000061.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

SILVA, Assis Leão da; GOMES, Alfredo Macedo. Avaliação institucional no contexto do Sinaes: a cpa em questão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 16, n. 3, p.573-601, nov. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772011000300005>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a05.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

SCHLICKMANN, Raphael; MELO, Pedro Antônio de; ALPERSTEDT, Graziela Dias. Enfoques da teoria institucional nos modelos de avaliação institucional brasileiros. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 13, n. 1,

p.153-168, mar. 2008. FapUNIFESP (SciELO). DOI: 10.1590/s1414-40772008000100009.

SCRIVEN, Micheal. Methodology of Evaluation. In: TYLER, Ralph W.; GAGNÉ, Robert M.; SCRIVEN, Micheal. **Perspectives of curriculum evaluation**. Chicago: Rand McNally, 1967. p. 1-58. (Rand McNally education series; Monograph series on curriculum evaluation). Disponível em: <<http://www.comp.dit.ie/dgordon/Courses/ILT/ILT0005/TheMethodologyOfEvaluation.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

SCRIVEN, Michael. The final synthesis. **Evaluation Practice**, [s.l.], v. 15, n. 3, p.367-382, out. 1994. Elsevier BV. DOI: 10.1016/0886-1633(94)90031-0. Disponível em: <<http://api.elsevier.com/content/article/PII:0886163394900310?httpAccept=text/xml>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

SERPA, Selma Maria Hayakawa Cunha. **Para que Avaliar?:** identificando a tipologia, os Propósitos e a Utilização das Avaliações de Programas Governamentais no Brasil. 2010. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Administração, Departamento de Administração, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal versus cultura de avaliação institucional? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 3, p.857-862, nov. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772008000300016>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/16.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2016.

SHULHA, Lyn M.; COUSINS, J Bradley. Evaluation Use: Theory, Research and Practice Since 1986. **Evaluation Practice**, Washington, v. 18, n. 3, p.195-208, autumn 1997.

SILVA, Pedro Luiz Barros (Org.). **Modelo de Avaliação de Programas Sociais Prioritários**: Relatório Final. Campinas: Programa de Apoio à Gestão Social no Brasil, 1999. 142 p. Disponível em: <http://www.paho.org/bra/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=557&Itemid;=>>. Acesso em: 06 out. 2015.

SILVA, Pedro Luiz Barros; COSTA, Nilson do Rosário. **A Avaliação de Programas Públicos**: Reflexões sobre a Experiência Brasileira. Brasília: Ipea, 2002. 63 p. Relatório Técnico.

SOARES NETO, Joaquim *et al.* Plano de Autoavaliação da Universidade de Brasília: proposta metodológica e estratégica da CPA - UnB para avaliação institucional. In: SEMINÁRIOS REGIONAIS SOBRE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E COMISSÕES PRÓPRIAS DE AVALIAÇÃO (CPA), 2013, Brasília-DF. **Eixo I – Criação de estratégias e metodologias para o trabalho das CPAS**. Brasília-DF: INEP, 2016. p. 1 - 15. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminarios_regionais/trabalhos_regiao/2013/centro_oeste/eixo_1/unb_plano_autoavaliacao.pdf>. Acesso em: 16 maio 2016.

SOUSA, José Vieira de. Avaliação institucional, estratégia de marketing e imagens projetadas pelas IES: que relação é esta? In: OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília

(Org.). **Avaliação Institucional**: sinais e práticas. São Paulo: Xamã, 2008. p. 77-103.

SOUSA, José Vieira de; OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. Avaliação e Regulação no contexto do Sinaes: Relações e tensões na ótica de coordenadores de cursos de licenciatura. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Org.). **Avaliação de Políticas Públicas de Educação**. Brasília: Líber Livre, 2012. p. 23-56.

SULBRANDT, José. La evaluación de los programas sociales: una perspectiva crítica de los modelos usuales. In: KLIKSBURG, Bernardo (Org.). **Pobreza. Un Tema Impostergable**: Nuevas respuestas a nivel mundial. Caracas, Venezuela: Centro Latinoamericano de Administración Para El Desarrollo (clad), 1993. p. 309-350.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. Experiência em Avaliação Institucional da Universidade de Brasília. **Pro-posições**, Campinas, v. 6, n. 1[16], p.67-78, mar. 1995. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/16_artigo_trigueiromgs.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2016.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (Nova York). Organização das Nações Unidas (ONU). **A UNICEF Guide for Monitoring and Evaluation: Making a Difference?** Nova York: Unicef, 1990. 92 p. <http://preval.org/documentos/00473.pdf>. Disponível em: <Nova York>. Acesso em: 11 out. 2015.

Universidade de Brasília (UnB). Ministério da Educação (MEC). **Anuário Estatístico 2015**. Brasília: UnB, 2015b. Versão Parcial. Disponível em: <http://www.dpo.unb.br/documentos/anuario/Anuario_Estatistico_2015_Parcial.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2016.

VENTURINI, Jonas Cardona et al. Percepção da avaliação: um retrato da gestão pública em uma instituição de ensino superior (IES). **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 1, p.31-53, jan./fev. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-76122010000100003>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v44n1/v44n1a03.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

VERHINE, Robert E.; FREITAS, Antônio Alberto da Silva Monteiro de. A avaliação da educação superior:: modalidades e tendências no cenário internacional. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, v. 3, n. 7, p.16-39, Não é um mês valido! 2012. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed07_outubro2012/ARTIGO_PRINCIPAL.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2016.

VOGEL, Michely Jabala Mamede; KOBASHI, Nair Yumiko. Avaliação da Pós-Graduação no Brasil: seus critérios. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ENANCIB), Não use números Romanos ou letras, use somente números Árabicos., 2015, João Pessoa. GT 7 - Produção e Comunicação da Informação em Ciência, Tecnologia & Inovação. João Pessoa: Enancib, 2015. p. 1 - 18. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/liti/ocs/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/viewFile/3124/1150>>. Acesso em: 15 maio 2016.

WEISS, C. H.. Where Politics and Evaluation Research Meet. *American Journal Of Evaluation*, Cambridge, v. 14, n. 1, p.93-106, 1 fev. 1993. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/109821409301400119>.

WEISS, C. H.. An Alternate Route to Policy Influence: How Evaluations Affect D.A.R.E.. *American Journal Of Evaluation*, [s.l.], v. 26, n. 1, p.12-30, 1 mar. 2005. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/1098214004273337>.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L.. *Avaliação de Programas: Concepções e Práticas*. São Paulo: Gente, 2004. 730 p. Tradução de: Dinah de Abreu Azevedo.

YIN, Robert K.. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 5. ed. São Paulo: Bookman, 2015. 320 p. Tradução de: Cristhian Matheus Herrera.

ZANDAVALLI, Carla Busato. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do Sinaes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, v. 14, n. 2, p.385-438, jul. 2009. FapUNIFESP (SciELO). DOI: 10.1590/s1414-40772009000200008.

APÊNDICE A – MODELO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM ENTREVISTA



Universidade de Brasília (UnB)
Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FACE)
Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA)
Mestrado Profissional em Administração Pública (MPA)

Você está convidado(a) a participar da pesquisa “Uso dos Resultados da Avaliação Institucional pelos gestores da Universidade de Brasília”, elaborada pela aluna do Mestrado Profissional em Administração Pública (MPA), June Alves de Arruda, sob supervisão da Professora Doutora Tatiane Paschoal, do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade de Brasília (UnB).

Gostaríamos de contar com sua colaboração no sentido de participar de uma entrevista, que será gravada e transcrita, em horário agendado conforme sua disponibilidade. A participação é voluntária e se desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Caso o(a) senhor(a) deseje, na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Nesse caso, serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Para esclarecer dúvidas, fazer comentários ou conhecer os resultados desta pesquisa, não hesite em contatar junealves@unb.br.

Agradecemos sua colaboração!

June Alves de Arruda

Profa. Dra. Tatiane Paschoal

Consinto em participar deste estudo, autorizo a gravação da entrevista e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento no dia ____/____/2016.

Desejo que minha identidade seja mantida em sigilo? () Sim () Não

Nome por extenso

Assinatura

1. Entre as avaliações institucionais implementadas na UnB, anteriores ao Sinaes, você participou de alguma outra?

Obs.: 1985 – 1ª experiência; 1993 – Paiub; 1995 – “Provão” e outros.

Obs.2: Caso o entrevistado tenha participado de alguma outra experiência seguir para a pergunta 2. Caso não tenha participado seguir para a pergunta 4.

2. Considerando as avaliações institucionais das quais participou, qual a sua percepção sobre o uso dos resultados em cada uma?

Obs.: Caso o entrevistado não aborde, chamar atenção para o uso pelos gestores.

3. E quais as implicações dos modelos anteriores sobre o uso dos resultados do modelo atual, proposto pelo Sinaes?

Obs.: Caso o entrevistado não aborde, chamar atenção para o uso pelos gestores.

4. E em relação à Autoavaliação Institucional proposta pelo Sinaes, qual a sua opinião sobre a possibilidade dos resultados da Autoavaliação serem usados como instrumento de gestão? Por quê?

5. Em sua opinião, quais as barreiras para o uso dos resultados da Autoavaliação Institucional pelos gestores da UnB?

6. Em sua opinião, quais os facilitadores para o uso dos resultados da Autoavaliação Institucional pelos gestores da UnB?

7. Você gostaria de fazer mais algum comentário?

APÊNDICE B — INSTRUMENTO DA 1ª ETAPA DE VALIDAÇÃO – CALIBRAGEM DO INSTRUMENTO

FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA ACADÊMICA: QUESTIONÁRIO.

Objetivos: 1) Identificar como os gestores utilizam os resultados da AAI da UnB; 2) Confirmar a presença das variáveis que atrapalham e favorecem o uso dos resultados das avaliações, previamente identificadas na literatura, dentro do contexto da AAI da UnB, sob a ótica dos gestores.

Amostra: Gestores da UnB (ocupantes de FG e CD) em julho/2016.

ORIENTAÇÃO: Por gentileza, verificar se há **adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas**, além da **clareza na construção** dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias. As colunas devem ser assinaladas com números de 1 a 5, conforme abaixo:

Inadequado
1
2
3
4
5
Adequado

Objetivo da pergunta	QUESTÃO	Assinalar com números de 1 a 5, sendo 1=Inadequado e 5=Adequado.	
		Coerência	Clareza
Verificar a existência de variáveis percebidas pelos gestores e não identificadas na revisão de literatura.	Quais são as BARREIRAS percebidas por você para o uso das informações geradas pela Autoavaliação Institucional realizada na UnB?		
Comentário:			
Verificar a existência de variáveis percebidas pelos gestores e não identificadas na revisão de literatura.	Quais são os FACILITADORES percebidos por você para o uso das informações geradas pela Autoavaliação Institucional realizada na UnB?		
Comentário:			
Identificar como os gestores utilizam os resultados da AAI da UnB	Você já utilizou as informações geradas pela Autoavaliação Institucional realizada na UnB para quais atividades? <input type="checkbox"/> Nunca utilizei; <input type="checkbox"/> Entender/conhecer melhor alguma dimensão da UnB; <input type="checkbox"/> Mudança de Concepção sobre algo; <input type="checkbox"/> Tomada de Decisão <input type="checkbox"/> Planejamento; <input type="checkbox"/> Acompanhamento do planejamento; <input type="checkbox"/> Revisão de planejamento; <input type="checkbox"/> Ensino; <input type="checkbox"/> Proposta de mudanças; <input type="checkbox"/> Pesquisa; <input type="checkbox"/> Proposta e/ou elaboração de projetos; <input type="checkbox"/> Ajustes na execução de atividades; <input type="checkbox"/> Negociação de recursos; <input type="checkbox"/> Argumentação em		

	debates; () Defesa de um ponto de vista; () Elaboração de relatórios; () Outro(s): _____		
Comentário:			
Identificar quais Relatórios de Autoavaliação Institucional foram lidos pelos gestores.	Você leu (total ou parcial) algum dos Relatórios de Autoavaliação Institucional citados abaixo? () 2012; () 2013; () 2014; () 2015. () Não li nenhum. Por quê? _____		

Comentário:

ORIENTAÇÃO: Por gentileza, verificar se há **adequação entre as afirmativas formuladas e as variáveis e atributos referentes a cada uma delas**, além da **clareza na construção** dessas mesmas afirmativas. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias. As colunas devem ser assinaladas com números de 1 a 5, conforme abaixo:

Inadequado 1 2 3 4 5 Adequado

Nesta seção, as questões verificam a percepção do gestor sobre a realização da Autoavaliação Institucional realizada na UnB.			
VARIÁVEL/ATRIBUTO Legenda dos atributos: (+) positivamente relacionado ao uso; (-) negativamente relacionado ao uso.	AFIRMATIVA O gestor marcará a opção que melhor reflete a percepção dele, em uma escala Likert de 0 a 10, sendo: 0 = Discordo Totalmente e 10 = Concordo Totalmente.	Assinalar com números de 1 a 5, sendo 1=Inadequado e 5=Adequado.	
		Coerência	Clareza
Necessidade de informações: dos usuários, incluindo o tipo de informações necessárias, número de grupos de usuários com necessidades de informações diferentes, tempo disponível e percepção da necessidade de avaliação. (+) percepção da importância da informação.	A Autoavaliação Institucional é um importante instrumento de gestão para a Universidade.		
Comentário:			
Envolvimento direto do stakeholder. A relação direta entre o envolvimento e o uso. (+) envolvimento dos <i>stakeholders</i> em todas as etapas da avaliação.	A participação dos gestores no processo de Autoavaliação Institucional é incentivada.		
Comentário:			
Qualidade da avaliação: características do processo avaliativo como sofisticação metodológica, rigor, tipo e modelo de avaliação.	Os objetivos da Autoavaliação Institucional são descrito com clareza.		

(+) Apresentação clara; (-) Objetivos não claramente especificados; (-) Uso de jargões.			
Comentário:			
Qualidade da avaliação: características do processo avaliativo como sofisticação metodológica, rigor, tipo e modelo de avaliação. (+) sofisticação metodológica; (+) Metodologia difícil de criticar; (+) intensidade.	A metodologia utilizada é coerente com os objetivos estabelecidos.		
Comentário:			
Credibilidade do avaliador e/ou do processo avaliativo: inclui objetividade, credibilidade, adequação dos critérios de avaliação. (-) coleta de dados considerada inadequada.	A coleta de dados é coerente com os objetivos e metodologia definidos.		
Comentário:			
Resultados: consistência com as expectativas dos usuários, valor para os tomadores de decisão (independente se positiva ou negativa). (+) Opinião positiva sobre pesquisa	As conclusões apresentadas refletem os objetivos propostos, os métodos utilizados e os dados coletados.		
Comentário:			
Qualidade da avaliação: características do processo avaliativo como sofisticação metodológica, rigor, tipo e modelo de avaliação. (-) Baixo escrutínio da qualidade; (-) Baixa percepção da qualidade; (-) Baixa qualidade.	A qualidade da execução da Autoavaliação Institucional é excelente.		
Comentário:			
Credibilidade do avaliador e/ou do processo avaliativo: inclui objetividade, credibilidade, adequação dos critérios de avaliação. (-) Efeito provável de suspeita de cooptação. Qualidade da Comunicação: clareza na apresentação dos resultados considerando o estilo, defesa dos resultados pelo avaliador e amplitude da divulgação. (-) Informação excluída do sumário (Disseminação); (-) Distorções ou deficiências nos sumários (Disseminação); (-) Supressão de informações negativas (Disseminação).	A condução da Autoavaliação Institucional é imparcial.		
Comentário:			
Comprometimento e/ou receptividade à informação da avaliação: atitudes dos tomadores de decisão frente à avaliação, resistência ou abertura organizacional. (+) Alto interesse e comprometimento do usuário (Apoio da Alta Administração)	A Alta Administração da UnB tem interesse na realização da Autoavaliação Institucional.		
Comentário:			
Comprometimento e/ou receptividade à informação da avaliação: atitudes dos tomadores de decisão frente à avaliação, resistência ou abertura organizacional. (+) Alto interesse e comprometimento do usuário (Apoio da Alta Administração)	A Alta Administração da UnB está comprometida com o uso dos resultados da Autoavaliação Institucional.		

Comentário:

Nesta seção, as questões verificam a percepção do gestor sobre a Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UnB.			
VARIÁVEL/ATRIBUTO Legenda dos atributos: (+) positivamente relacionado ao uso; (-) negativamente relacionado ao uso.	AFIRMATIVA O gestor marcará a opção que melhor reflete a percepção dele, em uma escala de 1 a 10, sendo: 1 = Discordo Totalmente e 10 = Concordo Totalmente.	Assinalar com números de 1 a 5, sendo 1=Inadequado e 5=Adequado.	
		Coerência	Clareza
Credibilidade do avaliador e/ou do processo avaliativo: inclui objetividade, credibilidade, adequação dos critérios de avaliação. (+) titulação do avaliador; (+) reputação do avaliador.	A seleção dos membros da CPA atrai especialistas.		
Comentário:			
Qualidade da Comunicação: clareza na apresentação dos resultados considerando o estilo, defesa dos resultados pelo avaliador e amplitude da divulgação. (-) Comunicação por intermédio da hierarquia da burocracia	A comunicação com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) é burocrática.		
Comentário:			
Qualidade da Comunicação: clareza na apresentação dos resultados considerando o estilo, defesa dos resultados pelo avaliador e amplitude da divulgação. (+) comunicação contínua	Durante a realização da Autoavaliação Institucional a comunicação com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) é frequente.		
Comentário:			

Nesta seção, as questões verificam a percepção do gestor sobre os resultados da Autoavaliação Institucional realizada na UnB.			
VARIÁVEL/ATRIBUTO Legenda dos atributos: (+) positivamente relacionado ao uso; (-) negativamente relacionado ao uso.	AFIRMATIVA O gestor marcará a opção que melhor reflete a percepção dele, em uma escala de 1 a 10, sendo: 1 = Discordo Totalmente e 10 = Concordo Totalmente.	Assinalar com números de 1 a 5, sendo 1=Inadequado e 5=Adequado.	
		Coerência	Clareza
Informações concorrentes: de fontes externas à avaliação e que competem com as informações fornecidas por esta, como observação pessoal, staff, pares, dentre outros. (-) Contradições entre a intuição ou expectativas dos usuários. Resultados: consistência com as expectativas dos usuários, valor para os tomadores	As informações geradas pela Autoavaliação Institucional são consistentes com as minhas expectativas.		

de decisão (independente se positiva ou negativa). (+) consistência com as expectativas do usuário.			
Comentário:			
Informações concorrentes: de fontes externas à avaliação e que competem com as informações fornecidas por esta, como observação pessoal, staff, pares, dentre outros. (-) múltiplas fontes de informação; (-) conhecimento do trabalho (experiências pessoais, crenças, valores, interesses, objetivos); (-) Contradições entre a pesquisa e outras informações; (+) Informações corroborativas.	As informações geradas pela Autoavaliação Institucional corroboram (confirmam) outras fontes de informação que às quais tenho acesso.		
Comentário:			
Credibilidade do avaliador e/ou do processo avaliativo: inclui objetividade, credibilidade, adequação dos critérios de avaliação. (+) validade da avaliação.	Os resultados da Autoavaliação Institucional são confiáveis.		
Comentário:			
Tempestividade: disseminação dos resultados da avaliação em tempo oportuno para sua utilização. (+) Tempo de espera para consideração a evidência; (+) entrega em tempo oportuno.	Os resultados da Autoavaliação Institucional são divulgados no tempo oportuno para serem utilizados no exercício da minha função.		
Comentário:			
Necessidade de informações: dos usuários, incluindo o tipo de informações necessárias, número de grupos de usuários com necessidades de informações diferentes, tempo disponível e percepção da necessidade de avaliação. (+) percepção da importância da informação. Comprometimento e/ou receptividade à informação da avaliação: atitudes dos tomadores de decisão frente à avaliação, resistência ou abertura organizacional. (+/-) Interação com a direção dos achados (expectativa do usuário) (Apoio ao programa e políticas)	As informações geradas pela Autoavaliação Institucional são importantes para o exercício da minha função na UnB.		
Comentário:			
Resultados: consistência com as expectativas dos usuários, valor para os tomadores de decisão (independente se positiva ou negativa). (+) achados práticos e conclusivos	As conclusões apresentadas pela CPA têm aplicações práticas para o exercício da minha função.		
Comentário:			
Resultados: consistência com as expectativas dos usuários, valor para os tomadores de decisão (independente se positiva ou negativa). (+) indicação de cursos de ação alternativos	As recomendações apresentadas pela CPA indicam cursos de ação alternativos para problemas detectados.		

Comentário:			
<p>Resultados: consistência com as expectativas dos usuários, valor para os tomadores de decisão (independente se positiva ou negativa). (+) Opinião positiva sobre pesquisa</p> <p>Relevância: da avaliação para as necessidades do tomadores de decisão em termos de objetivos e localização organizacional do avaliador. (+) atendimento às preferências dos usuários; (+) Avaliação direcionada às necessidades dos clientes.</p> <p>Necessidade de informações: dos usuários, incluindo o tipo de informações necessárias, número de grupos de usuários com necessidades de informações diferentes, tempo disponível e percepção da necessidade de avaliação. (+) percepção da importância da informação</p>	Como gestor, eu acredito que as informações geradas pela Autoavaliação Institucional podem subsidiar meu processo de decisão.		
Comentário:			
<p>Características da decisão: área de impacto, tipo de decisão, novidade do programa e significância da decisão ou do problema da avaliação. (+) aperfeiçoamento e gestão do programa</p>	Os resultados da Autoavaliação Institucional articulam-se ao PDI da UnB.		
Comentário:			
<p>Características da decisão: área de impacto, tipo de decisão, novidade do programa e significância da decisão ou do problema da avaliação. (+) aperfeiçoamento e gestão do programa</p>	Os resultados da Autoavaliação Institucional atendem às necessidades de informações para melhoria das atividades de gestão.		
Comentário:			

Nesta seção, as questões verificam a percepção do gestor sobre o seu envolvimento com a Autoavaliação Institucional realizada na UnB.			
VARIÁVEL/TRIBUTO Legenda dos atributos: (+) positivamente relacionado ao uso; (-) negativamente relacionado ao uso.	AFIRMATIVA O gestor marcará a opção que melhor reflete a percepção dele, em uma escala de 1 a 10, sendo: 1 = Discordo Totalmente e 10 = Concordo Totalmente.	Assinalar com números de 1 a 5, sendo 1=Inadequado e 5=Adequado.	
		Coerência	Clareza
Envolvimento direto do stakeholder. A relação direta entre o envolvimento e o uso. (+) envolvimento dos <i>stakeholders</i> em todas as etapas da avaliação.	As minhas necessidades de informação são consideradas no planejamento da Autoavaliação Institucional.		
Comentário:			

Envolvimento direto do <i>stakeholder</i>. A relação direta entre o envolvimento e o uso. (+) envolvimento dos <i>stakeholders</i> em todas as etapas da avaliação.	Minha participação em todas as etapas da Autoavaliação Institucional é estimulada.		
Comentário:			
Comprometimento e/ou receptividade à informação da avaliação: atitudes dos tomadores de decisão frente à avaliação, resistência ou abertura organizacional. (+/-) Comprometimento do usuário com mudanças no usuário	Eu me sinto comprometido com o uso dos resultados da Autoavaliação Institucional.		
Comentário:			

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DA 2ª ETAPA DE VALIDAÇÃO – CÁLCULO DE COEFICIENTE DE VALIDAÇÃO DE CONTEÚDO

ORIENTAÇÃO: Por gentileza, avaliar cada questão ou afirmativa (coluna 2) considerando o Objetivo descrito na (coluna 1), conforme itens abaixo:

- 1) **Clareza na Linguagem:** O(a) senhor(a) acredita que a linguagem do item é suficientemente clara, compreensível e adequada para o perfil da amostra da pesquisa?
- 2) **Pertinência Prática:** O(a) senhor(a) acredita que os itens propostos são pertinentes para o perfil da amostra da pesquisa?
- 3) **Relevância Teórica:** O(a) senhor(a) acredita que o conteúdo deste item é representativo do que se quer medir (coluna 1)?

Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias. As colunas devem ser assinaladas com números de 1 a 5, considerando a escala abaixo:

Inadequado
1
2
3
4
5
Adequado

PARTE 1 DE 2					
Objetivo da pergunta	QUESTÃO	Clareza na Linguagem	Pertinência Prática	Relevância Teórica	Observação/Comentário
Identificar como os gestores utilizam os resultados da AAI da UnB.	Para quais finalidades você já utilizou as informações geradas pela Autoavaliação Institucional realizada na UnB? Assinale todas as opções que se aplicam à sua experiência: <input type="checkbox"/> Entender/conhecer melhor alguma dimensão da UnB; <input type="checkbox"/> Mudança de Concepção sobre algo; <input type="checkbox"/> Tomada de Decisão; <input type="checkbox"/> Planejamento; <input type="checkbox"/> Acompanhamento do planejamento; <input type="checkbox"/> Revisão de planejamento; <input type="checkbox"/> Ensino; <input type="checkbox"/> Proposta de mudanças; <input type="checkbox"/> Pesquisa; <input type="checkbox"/> Proposta e/ou elaboração de projetos; <input type="checkbox"/> Ajustes na execução de atividades; <input type="checkbox"/> Negociação de recursos; <input type="checkbox"/> Argumentação em debates;				

	() Defesa de um ponto de vista; () Elaboração de relatórios; () Nunca utilizei; () Outro(s): _____				
Verificar a existência de variáveis percebidas pelos gestores e não identificadas na revisão de literatura.	Quais são os elementos BARREIRAS percebidos por você para o uso das informações geradas pela Autoavaliação Institucional realizada na UnB?				
Verificar a existência de variáveis percebidas pelos gestores e não identificadas na revisão de literatura.	Quais são os elementos FACILITADORES percebidos por você para o uso das informações geradas pela Autoavaliação Institucional realizada na UnB?				
Identificar quais Relatórios de Autoavaliação Institucional foram lidos pelos gestores. Identificar gestores não tenham lido os Relatórios de Autoavaliação Institucional da UnB.	Você leu, total ou parcialmente, algum dos Relatórios de Autoavaliação Institucional citados abaixo? Você leu (total ou parcial) algum dos Relatórios de Autoavaliação Institucional citados abaixo? () 2012; () 2013; () 2014; () 2015. () Não li nenhum. Por quê? _____				

PARTE 2 DE 2

Variável	AFIRMATIVA	Clareza na Linguagem	Pertinência Prática	Relevância Teórica	Observação/ Comentário
Necessidade de informações: dos usuários, incluindo o tipo de informações necessárias, número de grupos de usuários com necessidades de informações diferentes, tempo disponível e percepção da necessidade de avaliação.	A Autoavaliação Institucional é um importante instrumento de gestão para a UnB.				
Envolvimento direto do stakeholder. A relação direta entre o envolvimento e o uso. (+) envolvimento dos <i>stakeholders</i> em todas as etapas da avaliação.	A participação dos gestores no processo de Autoavaliação Institucional da UnB é incentivada.				
Qualidade da avaliação: características do processo avaliativo como sofisticação metodológica, rigor, tipo e modelo de avaliação. (+) Apresentação clara; (-) Objetivos não claramente especificados.	Os objetivos do processo de Autoavaliação Institucional da UnB são descritos com clareza.				

<p>Qualidade da avaliação: características do processo avaliativo como sofisticação metodológica, rigor, tipo e modelo de avaliação. (+) sofisticação metodológica; (+) Metodologia difícil de criticar</p>	<p>A metodologia utilizada no processo de Autoavaliação Institucional da UnB é coerente com os objetivos estabelecidos.</p>				
<p>Credibilidade do avaliador e/ou do processo avaliativo: inclui objetividade, credibilidade, adequação dos critérios de avaliação. (-) coleta de dados considerada inadequada.</p>	<p>A coleta de dados no processo de Autoavaliação Institucional da UnB é coerente com os objetivos e metodologia definidos.</p>				
<p>Resultados: consistência com as expectativas dos usuários, valor para os tomadores de decisão (independente se positiva ou negativa). (+) Opinião positiva sobre pesquisa</p>	<p>As conclusões apresentadas no Relatório de Autoavaliação Institucional (parcial e integral) refletem os objetivos propostos, os métodos utilizados e os dados coletados.</p>				
<p>Qualidade da avaliação: características do processo avaliativo como sofisticação metodológica, rigor, tipo e modelo de avaliação. (-) Baixo escrutínio da qualidade; (-) Baixa percepção da qualidade; (-) Baixa qualidade.</p>	<p>O processo de Autoavaliação Institucional da UnB possui alta qualidade.</p>				
<p>Credibilidade do avaliador e/ou do processo avaliativo: inclui objetividade, credibilidade, adequação dos critérios de avaliação. (-) Efeito provável de suspeita de cooptação. Qualidade da Comunicação: clareza na apresentação dos resultados considerando o estilo, defesa dos resultados pelo avaliador e amplitude da divulgação. (-) Informação excluída do sumário (Disseminação); (-) Distorções ou deficiências nos sumários (Disseminação); (-) Supressão de informações negativas (Disseminação).</p>	<p>A condução da Autoavaliação Institucional da UnB é imparcial.</p>				
<p>Qualidade da avaliação: características do processo avaliativo como sofisticação metodológica, rigor, tipo e modelo de avaliação. (+) sofisticação metodológica.</p>	<p>Os instrumentos do processo de Autoavaliação Institucional da UnB são diversificados e aplicados a todos os segmentos da comunidade acadêmica.</p>				

<p>Credibilidade do avaliador e/ou do processo avaliativo: inclui objetividade, credibilidade, adequação dos critérios de avaliação. (-) Efeito provável de suspeita de cooptação.</p>					
<p>Comprometimento e/ou receptividade à informação da avaliação: atitudes dos tomadores de decisão frente à avaliação, resistência ou abertura organizacional. (+) Alto interesse e comprometimento do usuário (Apoio da Alta Administração)</p>	<p>A Alta Administração da UnB tem interesse na realização da Autoavaliação Institucional.</p>				
<p>Comprometimento e/ou receptividade à informação da avaliação: atitudes dos tomadores de decisão frente à avaliação, resistência ou abertura organizacional. (+) Alto interesse e comprometimento do usuário (Apoio da Alta Administração)</p>	<p>A Alta Administração da UnB está comprometida com o uso dos resultados da Autoavaliação Institucional.</p>				
<p>Credibilidade do avaliador e/ou do processo avaliativo: inclui objetividade, credibilidade, adequação dos critérios de avaliação. (+) titulação do avaliador; (+) reputação do avaliador.</p>	<p>A seleção dos membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) atrai especialistas em avaliação competentes e isentos.</p>				
<p>Qualidade da Comunicação: clareza na apresentação dos resultados considerando o estilo, defesa dos resultados pelo avaliador e amplitude da divulgação. (-) Comunicação por intermédio da hierarquia da burocracia</p>	<p>A comunicação com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) é facilitada e clara.</p>				
<p>Qualidade da Comunicação: clareza na apresentação dos resultados considerando o estilo, defesa dos resultados pelo avaliador e amplitude da divulgação. (+) comunicação contínua</p>	<p>Durante a realização da Autoavaliação Institucional a comunicação com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) é frequente.</p>				
<p>Informações concorrentes: de fontes externas à avaliação e que competem com as informações fornecidas por esta, como observação pessoal,</p>	<p>As informações geradas no processo de Autoavaliação Institucional da UnB são consistentes com as minhas</p>				

<p>staff, pares, dentre outros. (-) Contradições entre a intuição ou expectativas dos usuários. Resultados: consistência com as expectativas dos usuários, valor para os tomadores de decisão (independente se positiva ou negativa). (+) consistência com as expectativas do usuário.</p>	<p>expectativas.</p>				
<p>Informações concorrentes: de fontes externas à avaliação e que competem com as informações fornecidas por esta, como observação pessoal, staff, pares, dentre outros. (-) Contradições entre a intuição ou expectativas dos usuários. Resultados: consistência com as expectativas dos usuários, valor para os tomadores de decisão (independente se positiva ou negativa). (+) consistência com as expectativas do usuário.</p>	<p>As informações geradas no processo de Autoavaliação Institucional da UnB são consistentes com as expectativas da comunidade acadêmica.</p>				
<p>Informações concorrentes: de fontes externas à avaliação e que competem com as informações fornecidas por esta, como observação pessoal, staff, pares, dentre outros. (-) múltiplas fontes de informação; (-) conhecimento do trabalho (experiências pessoais, crenças, valores, interesses, objetivos); (-) Contradições entre a pesquisa e outras informações; (+) Informações corroborativas.</p>	<p>As informações que resultam do processo de Autoavaliação Institucional da UnB confirmam outras fontes de informação às quais tenho acesso.</p>				
<p>Credibilidade do avaliador e/ou do processo avaliativo: inclui objetividade, credibilidade, adequação dos critérios de avaliação. (+) validade da avaliação.</p>	<p>As informações geradas no processo de Autoavaliação Institucional da UnB confiáveis.</p>				
<p>Tempestividade: disseminação dos resultados da avaliação em tempo oportuno para sua utilização. (+) Tempo de espera para consideração a evidência; (+) entrega em tempo oportuno.</p>	<p>Os resultados da Autoavaliação Institucional são divulgados no tempo oportuno para serem utilizados no exercício da minha função (administrativa).</p>				

<p>Necessidade de informações: dos usuários, incluindo o tipo de informações necessárias, número de grupos de usuários com necessidades de informações diferentes, tempo disponível e percepção da necessidade de avaliação. (+) percepção da importância da informação. Comprometimento e/ou receptividade à informação da avaliação: atitudes dos tomadores de decisão frente à avaliação, resistência ou abertura organizacional. (+/-) Interação com a direção dos achados (expectativa do usuário) (Apoio ao programa e políticas)</p>	<p>As informações geradas pela Autoavaliação Institucional são importantes para o exercício da minha função (administrativa) na UnB.</p>				
<p>Necessidade de informações: dos usuários, incluindo o tipo de informações necessárias, número de grupos de usuários com necessidades de informações diferentes, tempo disponível e percepção da necessidade de avaliação. (+) percepção da importância da informação. Comprometimento e/ou receptividade à informação da avaliação: atitudes dos tomadores de decisão frente à avaliação, resistência ou abertura organizacional. (+/-) Interação com a direção dos achados (expectativa do usuário) (Apoio ao programa e políticas)</p>	<p>As conclusões apresentadas no Relatório de Autoavaliação Institucional têm aplicações práticas para o exercício da minha função (administrativa) na UnB.</p>				
<p>Resultados: consistência com as expectativas dos usuários, valor para os tomadores de decisão (independente se positiva ou negativa). (+) achados práticos e conclusivos</p>	<p>As conclusões apresentadas no Relatório de Autoavaliação Institucional têm aplicações práticas para o exercício da minha função (administrativa) na UnB.</p>				
<p>Resultados: consistência com as expectativas dos usuários, valor para os tomadores de decisão (independente se positiva ou negativa). (+) indicação de cursos de ação alternativos</p>	<p>As recomendações apresentadas no Relatório de Autoavaliação Institucional (parcial ou integral) indicam cursos de ação alternativos para problemas ou</p>				

	dificuldades detectados.				
<p>Resultados: consistência com as expectativas dos usuários, valor para os tomadores de decisão (independente se positiva ou negativa). (+) Opinião positiva sobre pesquisa</p> <p>Relevância: da avaliação para as necessidades do tomadores de decisão em termos de objetivos e localização organizacional do avaliador. (+) atendimento às preferências dos usuários; (+) Avaliação direcionada às necessidades dos clientes.</p> <p>Necessidade de informações: dos usuários, incluindo o tipo de informações necessárias, número de grupos de usuários com necessidades de informações diferentes, tempo disponível e percepção da necessidade de avaliação. (+) percepção da importância da informação</p>	<p>As informações geradas pela Autoavaliação Institucional da UnB subsidiam meu processo de decisão (administrativo).</p>				
<p>Características da decisão: área de impacto, tipo de decisão, novidade do programa e significância da decisão ou do problema da avaliação. (+) aperfeiçoamento e gestão do programa</p>	<p>As informações geradas no processo de Autoavaliação Institucional subsidiam o aperfeiçoamento das atividades de gestão da UnB.</p>				
<p>Características da decisão: área de impacto, tipo de decisão, novidade do programa e significância da decisão ou do problema da avaliação. (+) aperfeiçoamento e gestão do programa; (+) pontos fortes e fracos do programa.</p>	<p>As informações geradas no processo de Autoavaliação Institucional permitem identificar os pontos fortes e fracos da UnB.</p>				
<p>Envolvimento direto do stakeholder. A relação direta entre o envolvimento e o uso. (+) envolvimento dos <i>stakeholders</i> em todas as etapas da avaliação.</p>	<p>As necessidades de informação para a função que ocupo são consideradas no planejamento da Autoavaliação Institucional da UnB.</p>				
<p>Envolvimento direto do stakeholder. A relação direta entre o envolvimento e o uso. (+) envolvimento dos <i>stakeholders</i> em todas as etapas da avaliação.</p>	<p>A participação da comunidade acadêmica, em todas as etapas do processo de Autoavaliação Institucional, é incentivada.</p>				
<p>Envolvimento direto do stakeholder. A relação</p>	<p>A descontinuidade do processo</p>				

direta entre o envolvimento e o uso. (+) envolvimento dos <i>stakeholders</i> em todas as etapas da avaliação.	de Autoavaliação Institucional na UnB causaria prejuízo para o exercício de minha função.				
---	---	--	--	--	--

APÊNDICE D – RESULTADOS DAS ETAPAS DE VALIDAÇÃO

ETAPA 1

3. Você já utilizou as informações geradas pela Autoavaliação Institucional realizada na UnB para quais atividades?

() Nunca utilizei; () Entender/conhecer melhor alguma dimensão da UnB; () Mudança de Concepção sobre algo; () Tomada de Decisão () Planejamento; () Acompanhamento do planejamento; () Revisão de planejamento; () Ensino; () Proposta de mudanças; () Pesquisa; () Proposta e/ou elaboração de projetos; () Ajustes na execução de atividades; () Negociação de recursos; () Argumentação em debates; () Defesa de um ponto de vista; () Elaboração de relatórios; () Outro(s):

Juízes>>>>>>>>>>	1	2	3	4	5	Média
Clareza de linguagem	5	4	5	4	5	4,6
Pertinência prática	5	5	5	5	5	5

1. Quais são as BARREIRAS percebidas por você para o uso das informações geradas pela Autoavaliação Institucional realizada na UnB?

Juízes>>>>>>>>>>	1	2	3	4	5	Média
Coerência	5	5	5	5	5	5
Clareza	5	2	3	5	5	4

2. Quais são os FACILITADORES percebidos por você para o uso das informações geradas pela Autoavaliação Institucional realizada na UnB?

ETAPA 2

1. Para quais finalidades você já utilizou as informações geradas pela Autoavaliação Institucional realizada na UnB? Assinale todas as opções que se aplicam à sua experiência:

() Entender/conhecer melhor alguma dimensão da UnB; () Mudança de Concepção sobre algo; () Tomada de Decisão; () Planejamento; () Acompanhamento do planejamento; () Revisão de planejamento; () Ensino; () Proposta de mudanças; () Pesquisa; () Proposta e/ou elaboração de projetos; () Ajustes na execução de atividades; () Negociação de recursos; () Argumentação em debates; () Defesa de um ponto de vista; () Elaboração de relatórios; () Nunca utilizei; () Outro(s):

Juízes>>>>>>>>>>	1	2	3	4	5	Média	CVCi	Erro	CVCc
Clareza de linguagem	5	4	5	5		4,75	0,95	0,00391	0,94609
Pertinência prática	5	5	5	5		5	1	0,00391	0,99609
Relevância Teórica	5	5	5	4		4,75	0,95	0,00391	0,94609

2. Quais são os elementos BARREIRAES percebidos por você para o uso das informações geradas pela Autoavaliação Institucional realizada na UnB?

Juízes>>>>>>>>>>	1	2	3	4	5	Média	CVCi	Erro	CVCc
Clareza de linguagem	5	5	5	5	5	5	1	0,00032	0,99968
Pertinência prática	5	5	5	5	5	5	1	0,00032	0,99968
Relevância Teórica	5	5	5	5	5	5	1	0,00032	0,99968

3. Quais são os elementos FACILITADORES percebidos por você para o uso das informações geradas pela Autoavaliação Institucional realizada na UnB?

Clareza	5	4	5	5	5	4,8
---------	---	---	---	---	---	-----

Pertinência prática	5	5	5	5	5	5	1	0,00032	0,99968
Relevância Teórica	5	5	5	5	1	4,2	0,84	0,00032	0,83968

NÃO HÁ PERGUNTA CORRESPONDENTE.

13. Os instrumentos do processo de Autoavaliação Institucional da UnB são diversificados e aplicados a todos os segmentos da comunidade acadêmica.

Juízes>>>>>>>>>>	1	2	3	4	5	Média	CVCi	Erro	CVCc
Clareza de linguagem	3	4	5	3	3	3,6	0,72	0,00032	0,71968
Pertinência prática	4	5	5	4	5	4,6	0,92	0,00032	0,91968
Relevância Teórica	4	5	5	4	1	3,8	0,76	0,00032	0,75968

13. A Alta Administração da UnB tem interesse na realização da Autoavaliação Institucional.

Juízes>>>>>>>>>>	1	2	3	4	5	Média
Coerência	5	5	5	5	5	5
Clareza	5	5	5	5	5	5

14. A Alta Administração da UnB tem interesse na realização da Autoavaliação Institucional.

Juízes>>>>>>>>>>	1	2	3	4	5	Média	CVCi	Erro	CVCc
Clareza de linguagem	5	5	5	4	3	4,4	0,88	0,00032	0,87968
Pertinência prática	5	5	5	5	5	5	1	0,00032	0,99968
Relevância Teórica	5	5	5	5	3	4,6	0,92	0,00032	0,91968

14. A Alta Administração da UnB está comprometida com o uso dos resultados da Autoavaliação Institucional.

Juízes>>>>>>>>>>	1	2	3	4	5	Média
Coerência	5		5	5	5	5
Clareza	5		5	5	5	5

15. A Alta Administração da UnB está comprometida com o uso dos resultados da Autoavaliação Institucional.

Juízes>>>>>>>>>>	1	2	3	4	4	Média	CVCi	Erro	CVCc
Clareza de linguagem	5	5	5	4	2	4,2	0,84	0,00032	0,83968
Pertinência prática	5	5	5	5	5	5	1	0,00032	0,99968
Relevância Teórica	5	5	5	5	1	4,2	0,84	0,00032	0,83968

15. A seleção dos membros da CPA atrai especialistas.

Juízes>>>>>>>>>>	1	2	3	4	5	Média
Coerência	5	2	4	3	5	3,8
Clareza	5	3	3	5	5	4,2

16. A seleção dos membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) atrai especialistas em avaliação competentes e isentos.

Juízes>>>>>>>>>>	1	2	3	4	5	Média	CVCi	Erro	CVCc
Clareza de linguagem	5	4	5	5	3	4,4	0,88	0,00032	0,87968
Pertinência prática	5	4	5	5	5	4,8	0,96	0,00032	0,95968
Relevância Teórica	5	4	5	5	1	4	0,8	0,00032	0,79968

16. A comunicação com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) é burocrática.

Juízes>>>>>>>>>>	1	2	3	4	5	Média
------------------	---	---	---	---	---	-------

17. A comunicação com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) é facilitada e clara.

Juízes>>>>>>>>>>	1	2	3	4	5	Média	CVCi	Erro	CVCc
------------------	---	---	---	---	---	-------	------	------	------

Coerência	5	3	3	5	5	4,2
Clareza	5	3	4	3	5	4

Clareza de linguagem	3	4	5	5	3	4	0,8	0,00032	0,79968
Pertinência prática	5	5	5	5	5	5	1	0,00032	0,99968
Relevância Teórica	5	5	5	5	1	4,2	0,84	0,00032	0,83968

17. Durante a realização da Autoavaliação Institucional a comunicação com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) é frequente.						
Juízes>>>>>>>>>>	1	2	3	4	5	Média
Coerência	3	5	3	5	5	4,2
Clareza	3	5	4	5	5	4,4

18. Durante a realização da Autoavaliação Institucional a comunicação com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) é frequente.									
Juízes>>>>>>>>>>	1	2	3	4	5	Média	CVCi	Erro	CVCc
Clareza de linguagem	5	4	3	5	5	4,4	0,88	0,00032	0,87968
Pertinência prática	5	5	5	5	5	5	1	0,00032	0,99968
Relevância Teórica	5	5	5	5		5	1	0,00391	0,99609

18. As informações geradas pela Autoavaliação Institucional são consistentes com as minhas expectativas.						
Juízes>>>>>>>>>>	1	2	3	4	5	Média
Coerência	5	5	4	5	5	4,8
Clareza	3	4	3	5	5	4

19. As informações geradas no processo de Autoavaliação Institucional da UnB são consistentes com as minhas expectativas.									
Juízes>>>>>>>>>>	1	2	3	4	5	Média	CVCi	Erro	CVCc
Clareza de linguagem	5	5	4	5	3	4,4	0,88	0,00032	0,87968
Pertinência prática	5	5	5	5	5	5	1	0,00032	0,99968
Relevância Teórica	5	5	5	5		5	1	0,00391	0,99609

NÃO HÁ PERGUNTA CORRESPONDENTE.						
---------------------------------	--	--	--	--	--	--

20. As informações geradas no processo de Autoavaliação Institucional da UnB são consistentes com as expectativas da comunidade acadêmica.									
Juízes>>>>>>>>>>	1	2	3	4	5	Média	CVCi	Erro	CVCc
Clareza de linguagem	5	5	5	5	3	4,6	0,92	0,00032	0,91968
Pertinência prática	5	5	5	5	5	5	1	0,00032	0,99968
Relevância Teórica	5	5	5	5		5	1	0,00391	0,99609

19. As informações geradas pela Autoavaliação Institucional corroboram (confirmam) outras fontes de informação que às quais tenho acesso.						
Juízes>>>>>>>>>>	1	2	3	4	5	Média
Coerência	5	5	5	5	5	5
Clareza	5	4	5	5	5	4,8

21. As informações que resultam do processo de Autoavaliação Institucional da UnB confirmam outras fontes de informação às quais tenho acesso.									
Juízes>>>>>>>>>>	1	2	3	4	5	Média	CVCi	Erro	CVCc
Clareza de linguagem	5	5	5	3	5	4,6	0,92	0,00032	0,91968
Pertinência prática	5	5	5	3	5	4,6	0,92	0,00032	0,91968
Relevância Teórica	5	5	5	3		4,5	0,9	0,00391	0,89609

Cálculo do CVcT (Etapa 2)	Clareza	Pertinência Prática	Relevância Teórica	Média
1. Para quais finalidades você já utilizou as informações geradas pela Autoavaliação Institucional realizada na UnB? Assinale todas as opções que se aplicam à sua experiência: () Entender/conhecer melhor alguma dimensão da UnB; () Mudança de Concepção sobre algo; () Tomada de Decisão; () Planejamento; () Acompanhamento do planejamento; () Revisão de planejamento; () Ensino; () Proposta de mudanças; () Pesquisa; () Proposta e/ou elaboração de projetos; () Ajustes na execução de atividades; () Negociação de recursos; () Argumentação em debates; () Defesa de um ponto de vista; () Elaboração de relatórios; () Nunca utilizei; () Outro(s):	0,95	1,00	0,95	0,96
2. Quais são os elementos BARREIRAES percebidos por você para o uso das informações geradas pela Autoavaliação Institucional realizada na UnB?	1,00	1,00	1,00	1,00
3. Quais são os elementos FACILITADORES percebidos por você para o uso das informações geradas pela Autoavaliação Institucional realizada na UnB?	1,00	1,00	1,00	1,00
4. Você leu, total ou parcialmente, algum dos Relatórios de Autoavaliação Institucional citados abaixo? Você leu (total ou parcial) algum dos Relatórios de Autoavaliação Institucional citados abaixo? () 2012; () 2013; () 2014; () 2015. () Não li nenhum. Por quê? _____	0,88	0,96	1,00	0,95
5. A Autoavaliação Institucional é um importante instrumento de gestão para a UnB.	1,00	1,00	0,80	0,93
6. A participação dos gestores no processo de Autoavaliação Institucional da UnB é incentivada.	0,88	1,00	0,88	0,92
7. Os objetivos do processo de Autoavaliação Institucional da UnB são descritos com clareza.	1,00	1,00	0,84	0,95
8. A metodologia utilizada no processo de Autoavaliação Institucional da UnB é coerente com os objetivos estabelecidos.	1,00	1,00	0,84	0,95
9. A coleta de dados no processo de Autoavaliação Institucional da UnB é coerente com os objetivos e metodologia definidos.	0,96	1,00	0,84	0,93
10. As conclusões apresentadas no Relatório de Autoavaliação Institucional (parcial e integral) refletem os objetivos propostos, os métodos utilizados e os dados coletados.	1,00	1,00	0,80	0,93
11. O processo de Autoavaliação Institucional da UnB possui alta qualidade.	0,80	0,92	0,68	0,80
12. A condução da Autoavaliação Institucional da UnB é imparcial.	0,84	1,00	0,84	0,89
13. Os instrumentos do processo de Autoavaliação Institucional da UnB são diversificados e aplicados a todos os segmentos da comunidade acadêmica.	0,72	0,92	0,76	0,80
14. A Alta Administração da UnB tem interesse na realização da Autoavaliação Institucional.	0,88	1,00	0,92	0,93
15. A Alta Administração da UnB está comprometida com o uso dos resultados da Autoavaliação Institucional.	0,84	1,00	0,84	0,89
16. A seleção dos membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) atrai especialistas em avaliação competentes e isentos.	0,88	1,00	0,84	0,91
17. A comunicação com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) é facilitada e clara.	0,80	1,00	0,84	0,88
18. Durante a realização da Autoavaliação Institucional a comunicação com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) é frequente.	0,88	1,00	0,84	0,91

19. As informações geradas no processo de Autoavaliação Institucional da UnB são consistentes com as minhas expectativas.	0,88	1,00	1,00	0,96
20. As informações geradas no processo de Autoavaliação Institucional da UnB são consistentes com as expectativas da comunidade acadêmica.	0,92	1,00	1,00	0,97
21. As informações que resultam do processo de Autoavaliação Institucional da UnB confirmam outras fontes de informação às quais tenho acesso.	0,92	0,92	0,76	0,87
22. As informações geradas no processo de Autoavaliação Institucional da UnB confiáveis.	0,92	1,00	0,84	0,92
23. Os resultados da Autoavaliação Institucional são divulgados no tempo oportuno para serem utilizados no exercício da minha função (administrativa).	1,00	1,00	1,00	1,00
24. As informações geradas pela Autoavaliação Institucional são importantes para o exercício da minha função (administrativa) na UnB.	1,00	1,00	0,84	0,95
25. As conclusões apresentadas no Relatório de Autoavaliação Institucional têm aplicações práticas para o exercício da minha função (administrativa) na UnB.	1,00	1,00	0,84	0,95
26. As conclusões apresentadas no Relatório de Autoavaliação Institucional têm aplicações práticas para o exercício da minha função (administrativa) na UnB.				
27. As recomendações apresentadas no Relatório de Autoavaliação Institucional (parcial ou integral) indicam cursos de ação alternativos para problemas ou dificuldades detectados.	0,92	0,96	0,80	0,89
28. As informações geradas pela Autoavaliação Institucional da UnB subsidiam meu processo de decisão (administrativo).	0,96	1,00	0,84	0,93
29. As informações geradas no processo de Autoavaliação Institucional subsidiam o aperfeiçoamento das atividades de gestão da UnB.	1,00	1,00	0,84	0,95
30. As informações geradas no processo de Autoavaliação Institucional permitem identificar os pontos fortes e fracos da UnB.	1,00	1,00	0,80	0,93
31. As necessidades de informação para a função que ocupo são consideradas no planejamento da Autoavaliação Institucional da UnB	0,96	0,96	0,80	0,91
32. A participação da comunidade acadêmica, em todas as etapas do processo de Autoavaliação Institucional, é incentivada.	1,00	1,00	0,84	0,95
33. A descontinuidade do processo de Autoavaliação Institucional na UnB causaria prejuízo para o exercício de minha função.	0,96	0,96	0,80	0,91
Totais	0,93	0,99	0,86	0,93

APÊNDICE E – VERSÃO FINAL DO QUESTIONÁRIO (ONLINE)

Uso dos Resultados da Autoavaliação Institucional na UnB

Você está convidado(a) a participar da pesquisa “Uso dos Resultados da Avaliação Institucional pelos gestores da Universidade de Brasília”, elaborada pela aluna do Mestrado Profissional em Administração Pública (MPA), June Alves de Arruda, sob supervisão da Professora Doutora Tatiane Paschoal, do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade de Brasília (UnB).

Gostaríamos de contar com sua colaboração para responder o questionário anexo, cujo tempo estimado é de 15 minutos. Lembre-se: não há respostas certas ou erradas, apenas devem expressar suas opiniões. Além disso, a participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de participar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Ressaltamos que as informações fornecidas neste questionário são confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos. Você não será identificado(a).

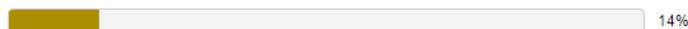
Ao prosseguir, você concorda em participar da pesquisa.

Para esclarecer dúvidas, fazer comentários ou conhecer os resultados desta pesquisa, não hesite em contatar junealves@unb.br.

Agradecemos sua colaboração!

June Alves de Arruda

Profa. Dra. Tatiane Paschoal



Próximo

Uso dos Resultados da Autoavaliação Institucional na UnB

Parte 1 de 5

*** 1. Para quais finalidades você já utilizou as informações geradas pela Autoavaliação Institucional realizada na UnB? Assinale todas as opções que se aplicam à sua experiência:**

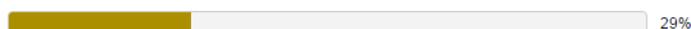
- Entender/conhecer melhor alguma dimensão da UnB.
- Mudança de Concepção sobre algo.
- Tomada de Decisão.
- Planejamento.
- Acompanhamento de planejamento.
- Revisão de planejamento.
- Ensino.
- Pesquisa.
- Proposta de mudanças na gestão.
- Proposta e/ou elaboração de projetos.
- Ajustes na execução de atividades.
- Negociação de recursos.
- Argumentação em debates.
- Defesa de um ponto de vista.
- Elaboração de relatórios administrativos.
- Nunca utilizei.
- Outro (especifique)

*** 2. Quais são os elementos DIFICULTADORES percebidos por você para o uso das informações geradas pela Autoavaliação Institucional realizada na UnB?**

*** 3. Quais são os elementos FACILITADORES percebidos por você para o uso das informações geradas pela Autoavaliação Institucional realizada na UnB?**

*** 4. Você leu, total ou parcialmente, algum dos Relatórios de Autoavaliação Institucional citados abaixo?**

- 2012
- 2013
- 2014
- 2015
- Não li nenhum. Por quê?



Anterior

Próximo

Uso dos Resultados da Autoavaliação Institucional na UnB

Parte 2 de 5.

Leia cada afirmativa e deslize o cursor até o ponto da barra (ou clique diretamente na barra) o que melhor reflete a sua percepção.

Por favor, não deixe itens em branco.

- * 5. A Autoavaliação Institucional é um importante instrumento de gestão para a UnB.

0 - Discordo Totalmente Concordo Totalmente - 10

- * 6. A participação dos gestores no processo de Autoavaliação Institucional da UnB é incentivada.

0 - Discordo Totalmente Concordo Totalmente - 10

- * 7. Os objetivos do processo de Autoavaliação Institucional da UnB são descritos com clareza.

0 - Discordo Totalmente Concordo Totalmente - 10

- * 8. A metodologia utilizada no processo de Autoavaliação Institucional da UnB é coerente com os objetivos estabelecidos.

0 - Discordo Totalmente Concordo Totalmente - 10

- * 9. A coleta de dados no processo de Autoavaliação Institucional da UnB é coerente com os objetivos e metodologia definidos.

0 - Discordo Totalmente Concordo Totalmente - 10

- * 10. As conclusões apresentadas no Relatório de Autoavaliação Institucional (parcial e integral) refletem os objetivos propostos, os métodos utilizados e os dados coletados.

0 - Discordo Totalmente Concordo Totalmente - 10

- * 11. O processo de Autoavaliação Institucional da UnB possui alta qualidade.

0 - Discordo Totalmente Concordo Totalmente - 10

- * 12. A condução do processo de Autoavaliação Institucional da UnB é imparcial.

0 - Discordo Totalmente Concordo Totalmente - 10

* 13. Os instrumentos utilizados no processo de Autoavaliação Institucional da UnB são diversificados.

0 - Discordo Totalmente Concordo Totalmente - 10

* 14. Os instrumentos utilizados no processo de Autoavaliação Institucional da UnB são aplicados a todos os segmentos da comunidade acadêmica.

0 - Discordo Totalmente Concordo Totalmente - 10

* 15. A Alta Administração da UnB está comprometida com o uso dos resultados da Autoavaliação Institucional.

0 - Discordo Totalmente Concordo Totalmente - 10

* 16. A Alta Administração da UnB tem interesse na realização da Autoavaliação Institucional.

0 - Discordo Totalmente Concordo Totalmente - 10



Anterior

Próximo

Uso dos Resultados da Autoavaliação Institucional na UnB

Parte 3 de 5.

Leia cada afirmativa e deslize o cursor até o ponto da barra (ou clique diretamente na barra) o que melhor reflete a sua percepção.

Por favor, não deixe itens em branco.

- * 17. A seleção dos membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) atrai especialistas em avaliação competentes e isentos.

0 - Discordo Totalmente Concordo Totalmente - 10

- * 18. A comunicação dos gestores com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) é facilitada.

0 - Discordo Totalmente Concordo Totalmente - 10

- * 19. A comunicação dos gestores com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) é clara.

0 - Discordo Totalmente Concordo Totalmente - 10

- * 20. Durante a realização da Autoavaliação Institucional a comunicação com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) é frequente.

0 - Discordo Totalmente Concordo Totalmente - 10



Anterior

Próximo

Uso dos Resultados da Autoavaliação Institucional na UnB

Parte 4 de 5.

Leia cada afirmativa e deslize o cursor até o ponto da barra (ou clique diretamente na barra) o que melhor reflete a sua percepção.

Por favor, não deixe itens em branco.

- * 21. As informações geradas no processo de Autoavaliação Institucional da UnB são consistentes com as minhas expectativas.

0 - Discordo Totalmente Concordo Totalmente - 10

- * 22. As informações geradas no processo de Autoavaliação Institucional da UnB são consistentes com as expectativas da comunidade acadêmica.

0 - Discordo Totalmente Concordo Totalmente - 10

- * 23. As informações que resultam do processo de Autoavaliação Institucional da UnB confirmam outras fontes de informação às quais tenho acesso.

0 - Discordo Totalmente Concordo Totalmente - 10

- * 24. As informações geradas no processo de Autoavaliação Institucional da UnB são confiáveis.

0 - Discordo Totalmente Concordo Totalmente - 10

- * 25. Os resultados da Autoavaliação Institucional são divulgados no tempo oportuno para serem utilizados no exercício da minha função administrativa.

0 - Discordo Totalmente Concordo Totalmente - 10

- * 26. As informações geradas pela Autoavaliação Institucional são importantes para o exercício da minha função administrativa na UnB.

0 - Discordo Totalmente Concordo Totalmente - 10

- * 27. As conclusões apresentadas no Relatório de Autoavaliação Institucional têm aplicações práticas para o exercício da minha função administrativa na UnB.

0 - Discordo Totalmente Concordo Totalmente - 10

- * 28. As recomendações apresentadas no Relatório de Autoavaliação Institucional (parcial ou integral) indicam cursos de ação alternativos para problemas ou dificuldades detectados.

0 - Discordo Totalmente Concordo Totalmente - 10

- * 29. As informações geradas pela Autoavaliação Institucional da UnB subsidiam meu processo de tomada de decisão administrativa.

0 - Discordo Totalmente Concordo Totalmente - 10

- * 30. As informações geradas no processo de Autoavaliação Institucional subsidiam o aperfeiçoamento das atividades de gestão da UnB.

0 - Discordo Totalmente Concordo Totalmente - 10

- * 31. As informações geradas no processo de Autoavaliação Institucional permitem identificar os pontos fortes e fracos da UnB.

0 - Discordo Totalmente Concordo Totalmente - 10



Anterior

Próximo

Uso dos Resultados da Autoavaliação Institucional na UnB

Parte 5 de 5.

Leia cada afirmativa e deslize o cursor até o ponto da barra (ou clique diretamente na barra) o que melhor reflete a sua percepção.

Por favor, não deixe itens em branco.

- * 32. As necessidades de informação para a função que ocupo são consideradas no planejamento da Autoavaliação Institucional da UnB.

0 - Discordo Totalmente Concordo Totalmente - 10

- * 33. A participação da comunidade acadêmica, em todas as etapas do processo de Autoavaliação Institucional da UnB, é incentivada.

0 - Discordo Totalmente Concordo Totalmente - 10

- * 34. A descontinuidade do processo de Autoavaliação Institucional na UnB causaria prejuízo para o exercício de minha função.

0 - Discordo Totalmente Concordo Totalmente - 10



Anterior

Próximo

Uso dos Resultados da Autoavaliação Institucional na UnB**Questões sócio-demográficas**

As questões sócio-demográficas abaixo são confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Leia cada afirmativa e arraste o cursor até o ponto que melhor reflete a sua percepção.

Por favor, não deixe itens em branco.

*** 35. Qual sua idade? Em anos completos:**

*** 36. Gênero:**

Masculino

Feminino

*** 37. Por favor, indique sua escolaridade completa:**

Ensino Fundamental

Ensino Médio

Graduação

Especialização ou MBA

Mestrado

Doutorado

*** 38. Qual seu tempo de serviço na função ou cargo de direção atual? (Responder em anos completos).**

*** 39. Atualmente, você ocupa...**

Função Gratificada (FG).

Cargo de Direção (CD).

*** 40. Qual sua lotação atual?**

41. Caso você deseje receber os dados dessa pesquisa, deixe seu email para que possamos enviar os resultados depois de analisados.

100%

Anterior

Concluído