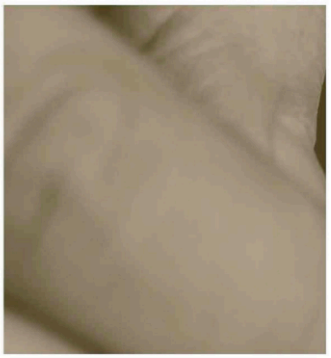
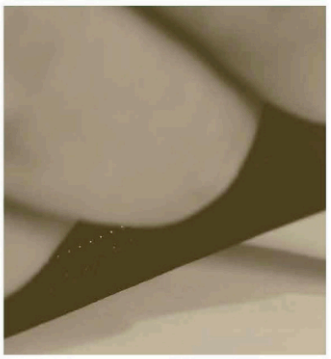
CONTRIBUIÇÕES TÉCNICAS

004/2025



PROPOSTAS DAS IES CATÓLICAS PARA O NOVO INSTRUMENTO PARA A AVALIAÇÃO *IN LOCO*





ANEC
Associação Nacional de Educação Católica do Brasil

ENSINO SUPERIOR

Associação Nacional de Educação Católica do Brasil

Diretoria Nacional

Pe. João Batista Gomes de Lima (Diretor-Presidente)
Ir. Iraní Rupolo (Diretora 1ª Vice-Presidente)
Pe. Charles Lamartine de Sousa Freitas (Diretor 2º Vice-Presidente)
Pe. Geraldo Adair da Silva (Diretor 1º Secretário)
Ir. Marisa Oliveira de Aquino (Diretora 2ª Secretária)
Ir. Marli Araújo da Silva (Diretora 1ª Tesoureira)
Ir. Carolina Mureb Santos (Diretora 2ª Tesoureira)

Conselho Superior

Pe. Sérgio Eduardo Mariucci (Conselheiro Presidente)
Ir. Adair Aparecida Sberga (Conselheira Vice-Presidente)
Ir. Maria Aparecida Matias de Oliveira (Conselheira Secretária)
Pe. Luís Henrique Eloy e Silva (Conselheiro Titular)
Dom João Justino de Medeiros Silva (Conselheiro Titular)
Ir. Rogperio Mateucci
Ir. Patrícia Silva de Vasconcelos (Conselheira Titular)
Pe. João Carlos Almeida (Conselheiro Titular)
Ir. Paulo Fossatti (Conselheiro Suplente)
Deivid Carvalho Lorenzo (Conselheiro Suplente)
Carmem Murara (Conselheira Suplente)

Secretaria Executiva

Guinartt Diniz

Câmara de Ensino Superior

Gregory Rial

Câmara de Mantenedoras

Fabiana Deflon

Câmara de Educação Básica

Roberta Guedes

Departamento de Comunicação

Anna Catarina Fonseca

Departamento Financeiro

Idelma Alvarenga

ISBN nº 978-85-99725-62-7

Apresentação

A Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC), representando uma ampla rede de Instituições de Ensino Superior comunitárias, católicas e filantrópicas, manifesta, por meio deste documento, suas contribuições ao processo de consulta pública sobre os novos instrumentos de avaliação propostos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Reconhecemos o esforço do INEP em atualizar e aperfeiçoar os referenciais avaliativos, incorporando temáticas relevantes e alinhando-se a uma concepção mais formativa, responsiva e sensível às transformações do cenário educacional contemporâneo. A proposta de valorização da equidade, da inserção social, da diversidade institucional e da articulação entre ensino, pesquisa e extensão representa, em sua essência, um avanço importante no sentido de fortalecer a missão pública da educação superior e seu compromisso com a justiça social.

No entanto, entendemos que, para que essa nova arquitetura avaliativa se traduza em instrumento efetivo de indução da qualidade com equidade, é necessário garantir clareza conceitual, coerência normativa, aplicabilidade técnica e sensibilidade às distintas realidades das IES brasileiras. A escuta atenta às instituições é fundamental para assegurar que o instrumento, em sua forma final, seja equilibrado, factível, respeitoso da autonomia universitária e fiel ao espírito da Lei nº 10.861/2004, que estabelece a avaliação como referência básica dos processos regulatórios.

As contribuições aqui apresentadas resultam de um processo colaborativo e técnico, construído com o apoio de especialistas, gestores, docentes e representantes de nossas IES associadas em nossos grupos técnicos: Fórum de Pró-reitores, GT Regulatório e Avaliação, GT Licenciaturas, GT EaD. Buscam colaborar de forma propositiva com o aperfeiçoamento dos instrumentos, reafirmando a disposição da ANEC para o diálogo construtivo e permanente com o INEP, em nome de uma educação superior mais justa, plural, humana e comprometida com a transformação da sociedade brasileira.

Brasília, 15 de julho de 2025

SUMÁRIO

1. Sobre o mérito da proposta
2. Aspectos que geram preocupações nas IES
2.1. A mudança de cultura avaliativa subjacente ao instrumento
2.2. A complexidade do instrumento avaliativo
2.3. Possível engessamento e desconsideração dos diferentes perfis de IES
3. Observações gerais para o aprimoramento do instrumento
3.1. Falta de clareza e objetividade nos critérios
3.2. Exigências desproporcionais e excesso de documentos
3.3. Redundância e sobreposição entre atributos e discrepâncias qualitativas entre áreas do CINE
3.4. Incompatibilidades com a realidade das IES
3.5. Tensão entre avaliação e autonomia
3.6. Descompasso entre avaliação e formação
3.7 Abordagens temáticas mal distribuídas
3.8. Falta de coerência interna no instrumento
4. Observações por dimensões
4.1. DIMENSÃO 1 - Organização didático pedagógica
4.2. DIMENSÃO 2 - Corpo docente
4.3. DIMENSÃO 3 - Infraestrutura
4.4. DIMENSÃO 4 - Educação
4.5. DIMENSÃO 4 - Saúde e bem-estar
5. Considerações finais

1. Sobre o mérito da proposta

O novo instrumento avaliativo proposto pelo INEP representa um avanço importante no esforço de qualificar o sistema de avaliação da educação superior brasileira. Seu mérito reside, sobretudo, na tentativa de consolidar uma abordagem mais formativa, dialógica e responsiva, capaz de captar as complexidades e dinamicidades que caracterizam o cenário atual do ensino superior. A incorporação de novos eixos, como equidade, impacto social, integração entre ensino, pesquisa e extensão, além da valorização das tecnologias digitais e da diversidade de perfis formativos, sinaliza uma escuta atenta às transformações contemporâneas da sociedade e da educação.

A proposta também demonstra sensibilidade à necessidade de aprimorar a qualidade com foco não apenas nos resultados, mas também nos processos institucionais, reconhecendo o papel da avaliação como instrumento de indução de boas práticas e de fortalecimento da cultura de autoavaliação. A criação de uma dimensão específica por área de formação, alinhada à CINE Brasil, é outro elemento promissor, ao buscar respeitar as particularidades dos diferentes campos do conhecimento e oferecer maior precisão analítica aos processos avaliativos.

Destaca-se ainda o esforço do INEP em construir o novo instrumento de maneira participativa, envolvendo avaliadores experientes, especialistas e representantes de instituições de diversas naturezas, o que reforça o compromisso público com a transparência e o aperfeiçoamento contínuo da política educacional.

Essa proposta se alinha, ainda que parcialmente, à crítica acadêmica e política de que o SINAES, ao longo dos anos, foi se distanciando de sua concepção original. Conforme argumentam Ma e Teixeira (2023[1]), o sistema foi gradualmente capturado por uma racionalidade tecnocrática e produtivista, subordinando-se a indicadores quantitativos e interesses mercadológicos, como CPC e IGC, com pouca aderência às realidades institucionais, regionais e sociais. A proposta do INEP parece buscar uma inflexão nesse modelo, aproximando-se de princípios como os da Conferência Mundial de Educação Superior da UNESCO (1998), ao propor uma avaliação centrada na missão institucional, no diálogo com o território e no impacto social da atuação universitária.

A revalorização da autoavaliação, o incentivo à produção de indicadores qualitativos e a preocupação com a justiça educacional aproximam o novo instrumento de uma perspectiva mais democrática, que reconhece a pluralidade das instituições, suas vocações e seus contextos. Isso dialoga com a proposta de uma “democracia avaliativa” e de um sistema que, mais do que controlar, fomente processos de transformação institucional e de compromisso social.

Embora o instrumento apresente pontos que demandam ajustes conceituais, operacionais e normativos — apontados nas contribuições que seguem —, é necessário reconhecer que sua elaboração parte de premissas legítimas e alinhadas com os princípios constitucionais da gestão democrática, da inclusão e da responsabilidade social. A continuidade do diálogo com as

[1] MA, Janaina Ferreira; TEIXEIRA, Ulysses Tavares**.** *Redesenhando o SINAES: um convite a aperfeiçoamentos na política de avaliação da educação superior brasileira.* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2023. 42 p. (Série Documental. Textos para Discussão; 50. ISSN 1414-0640).

instituições de ensino superior, especialmente com aquelas que atuam em realidades regionais diversas, será essencial para que a proposta se consolide como um instrumento robusto, aplicável e justo, contribuindo efetivamente para a melhoria da qualidade acadêmica e para o fortalecimento da missão pública da educação superior no Brasil.

A ANEC expressa sua expectativa, como representante das IES Católicas, que o novo instrumento inaugure um novo ciclo político-pedagógico do SINAES — se for capaz de integrar as críticas históricas ao modelo avaliativo vigente e reafirmar a educação superior como um bem público, um direito social e uma ferramenta de emancipação cidadã.

2. Aspectos que geram preocupações nas IES

2.1. A mudança de cultura avaliativa subjacente ao instrumento

A proposta do novo instrumento de avaliação de cursos superiores representa uma inflexão importante na cultura avaliativa da educação superior brasileira. Com foco ampliado em critérios qualitativos, processos formativos e competências socioeducativas, o instrumento sinaliza uma mudança conceitual relevante, mas também coloca as instituições diante de um processo de transição complexo e apressado, que exige atenção.

Essa transformação ocorre em um momento particularmente delicado do ponto de vista regulatório. A recente publicação do Decreto nº 12.456/2025, que redefine o marco regulatório da educação superior no país e que em certa medida extrapola a EaD, ainda carece de regulamentações complementares, gerando um cenário de indefinições normativas e insegurança jurídica. A ausência de articulação clara entre as novas diretrizes de avaliação e os efeitos regulatórios esperados — como credenciamento, autorização e reconhecimento de cursos — agrava a sensação de desalinhamento entre avaliação e regulação.

A esse respeito, cumpre reconhecer que a proposta do INEP de promover uma separação progressiva entre os processos de avaliação e os de regulação da educação superior revela uma intenção legítima de valorizar a função formativa da avaliação, buscando deslocá-la da lógica meramente punitiva ou classificatória - ponto sobre o qual a ANEC está plenamente de acordo. A perspectiva pedagógica que orienta o novo instrumento avaliativo, centrada em processos e resultados de aprendizagem, sinaliza um avanço importante na consolidação de uma cultura de melhoria contínua.

Contudo, essa proposta precisa ser acompanhada de prudência, diálogo e respeito à arquitetura legal que sustenta o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O parágrafo único do artigo 2º da Lei nº 10.861/2004 é claro ao afirmar que *"os resultados da avaliação [...] constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior"*, compreendendo credenciamento, recredenciamento, autorização e reconhecimento de cursos. Isso significa que a avaliação, ainda que com objetivos formativos, permanece indissociavelmente conectada à regulação no ordenamento jurídico vigente.

Dessa forma, a separação entre avaliação e regulação, sob o risco de ser apenas uma boa intenção, requer amplo debate público, revisão legislativa apropriada e pactuação com todos os atores do sistema: instituições, conselhos, fóruns, avaliadores, órgãos de supervisão e instâncias reguladoras. Caso contrário, corre-se o risco de instaurar um sistema ambíguo e desconectado, em que a avaliação gera efeitos concretos para a regulação, mas não possui parâmetros suficientemente claros, consistentes ou isonômicos para orientar esses efeitos.

Além disso, a clareza da função avaliativa enquanto "referencial básico" da regulação exige uma sintonia fina entre os instrumentos avaliativos e os normativos regulatórios. Qualquer descompasso entre ambos — como o que já se observa diante das recentes alterações do marco

regulatório (Decreto nº 12.456/2025) — pode gerar insegurança jurídica, interpretações contraditórias e tratamentos desiguais entre IES. A promessa de uma avaliação formativa não pode se sobrepor à exigência de um sistema transparente, articulado e equitativo.

Portanto, é preciso reconhecer que a separação entre avaliação e regulação, embora desejável do ponto de vista pedagógico, demanda uma revisão estrutural pactuada e legalmente respaldada. Sem esse alinhamento, o sistema corre o risco de minar sua própria credibilidade, deixando instituições e avaliadores em um limbo interpretativo que compromete tanto a função formativa quanto a função regulatória da avaliação dando azo para que instituições menos comprometidas com a qualidade burlem o sistema avaliativo.

Além disso, preocupa a celeridade com que o INEP pretende implementar o novo instrumento, com vigência já anunciada para 2026. Essa velocidade não parece compatível com a necessidade de adaptação das IES, dos avaliadores e dos próprios órgãos de supervisão e regulação, todos ainda imersos em uma cultura institucional construída ao longo de décadas com base em referenciais diferentes. Sem um processo gradual, dialogado e calibrado de transição, há risco de gerar distorções nos julgamentos, fragilizar o princípio da isonomia e comprometer a legitimidade do próprio sistema avaliativo.

A cultura já estabelecida nas IES — assim como entre avaliadores e gestores públicos — ainda está profundamente vinculada à lógica de avaliação pautada na verificação de conformidades documentais e na coleta de evidências objetivas. A transição para um modelo qualitativo, com ênfase em dimensões pedagógicas, contextuais e relacionais, exige tempo, capacitação e segurança normativa, sob pena de acentuar desigualdades e subjetividades no processo de avaliação.

Acerca disso, a questão da qualificação dos avaliadores torna-se algo bastante relevante e decisivo para o sucesso de qualquer modelo de avaliação institucional, pois é uma condição estruturante da própria validade e confiabilidade do processo avaliativo. O grau de detalhamento e sofisticação do novo instrumento demandará, além do domínio técnico dos critérios, uma mudança cultural significativa por parte dos avaliadores, que precisarão atuar com maior sensibilidade institucional, capacidade interpretativa e discernimento analítico. Além disso, muitos atributos previstos dependem de julgamentos subjetivos e contextualizados, o que exige alinhamento metodológico rigoroso, formação contínua e espaços de calibragem avaliativa entre os pares para se neutralizar ao máximo que o fator subjetivo, que atualmente é causa de tantos recursos das IES na CTAA.

Nesse cenário, o risco de avaliações desiguais e arbitrárias aumenta consideravelmente caso a formação dos avaliadores não acompanhe a complexidade do novo modelo. A ANEC espera que o INEP construa um programa permanente, estruturado e qualificado de formação e atualização. Repetimos nossa preocupação quanto ao tempo exíguo para a implementação do novo instrumento já em 2026, o que exige que a formação dos avaliadores aconteça de forma acelerada, o que pode comprometer a profundidade e a coerência do processo formativo. A pressa não pode sacrificar a qualidade.

Sem um investimento robusto e coordenado na formação dos avaliadores — incluindo supervisão técnica, acompanhamento prático e espaços regulares de reflexão sobre as avaliações realizadas — o novo instrumento corre o risco de produzir resultados inconsistentes, incoerentes e, sobretudo, injustos para as IES avaliadas. A avaliação é, antes de tudo, um ato humano: sua qualidade depende da qualidade de quem avalia.

2.2. A complexidade do instrumento avaliativo

A proposta do novo instrumento de avaliação apresenta um nível elevado de complexidade estrutural e densidade analítica, que pode gerar impactos significativos na rotina das instituições de ensino superior. Embora sua formulação busque maior refinamento conceitual e aderência a práticas formativas contemporâneas, o volume de atributos, qualificadores e unidades de análise por objeto o torna excessivamente extenso e de difícil operacionalização.

Um estudo realizado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e encaminhado a ANEC dá conta de que o novo instrumento traz, em seu total, menos indicadores (terminologia de 2017)/objetos de avaliação (terminologia de 2025), porém o dobro de unidades (atributos e qualificadores) que os avaliadores precisarão observar em suas análises, como se vê a seguir:

	Instrumento de curso 2017		Instrumento de curso 2025	
	Indicadores/objetos	Unidades de análise	Indicadores/objetos	Unidades de análise
Dimensão 1	18	163	14	404
Dimensão 2	16	121	8	193
Dimensão 3	9	130	9	283
Dimensão 4	0	0	??	??
Total	43	414	31	880

D1 de 2017 - cálculo exclui indicadores específicos de áreas

Autoria: Unisinos.

O acréscimo massivo de unidades que os avaliadores precisarão analisar dá indícios da complexidade para observação justa de todos os aspectos propostos na avaliação como um todo. Especialmente diante da proposta de comissões únicas para avaliação de um conjunto de cursos, a presente proposta de instrumento torna ainda mais desafiadora a tarefa de poder ter foco nas 880 unidades de análise, o que seria um desafio para um único curso e ainda mais para um grupo de cursos, isso sem contar as unidades de análise da nova dimensão 4.

Nesse mesmo estudo, a Unisinos constatou por exemplo que o objeto 1.2 - Estrutura curricular e seus componentes no instrumento de 2025 agrupa atributos e conceitos de 5 indicadores do instrumento de 2017. Isso aponta que um único objeto de avaliação torna-se mais complexo e, portanto, mais suscetível a demonstrar com menos clareza o aspecto da estrutura curricular.

Essa complexidade vai, inevitavelmente, onerar os processos internos das instituições e ainda impõe uma lógica de organização institucional que pode gerar engessamento da gestão acadêmica e pedagógica. O risco é que o foco na produção de evidências para atender a critérios detalhados e amplos acabe por deslocar a atenção das IES daquilo que deveria ser central: a qualidade da formação oferecida, em diálogo com o contexto local, a missão institucional e as necessidades dos estudantes.

Adicionalmente, não está suficientemente claro como o instrumento produzirá indicadores consistentes de qualidade, especialmente a partir de critérios majoritariamente qualitativos e quanto a isso a ANEC espera que nas próximas etapas de construção do instrumento que incluem a produção de glossário, gradação de notas etc, haja uma indicação precisa das evidências que podem ser usadas em cada um dos objetos. A ausência de parâmetros de julgamento mais objetivos pode ampliar a subjetividade das avaliações externas, com riscos de interpretações desiguais e decisões pouco isonômicas entre instituições distintas. Em certos itens, sequer é possível antever quais evidências seriam plausíveis ou viáveis de produzir, o que fragiliza o caráter técnico do processo avaliativo.

A esse cenário soma-se o temor do aumento expressivo no custo operacional da avaliação. O atendimento integral ao instrumento pode demandar a produção de novos documentos, a constituição de equipes multidisciplinares permanentes, investimentos em sistemas de informação, relatórios especializados e outros recursos estruturais — um desafio particularmente sensível para instituições de menor porte, comunitárias ou com orçamento restrito.

Dessa forma, reconhecendo os méritos da proposta em sua tentativa de avançar na avaliação qualitativa, é essencial que se busque um equilíbrio entre profundidade analítica e viabilidade institucional. Um instrumento mais enxuto, escalonado e contextualizável pode contribuir com mais eficácia para o aprimoramento da qualidade, sem comprometer a autonomia e a sustentabilidade das instituições avaliadas.

2.3. Possível engessamento e desconsideração dos diferentes perfis de IES

Embora o novo instrumento avaliativo afirme valorizar as vocações institucionais e a inserção loco-regional das instituições de ensino superior, sua estrutura normativa e operacional revela um grau elevado de rigidez e homogeneização de critérios, que contradiz esse propósito. Apesar do reconhecimento formal da diversidade do sistema de educação superior brasileiro, os critérios propostos são, em grande medida, uniformes e pouco sensíveis às diferentes realidades regionais, institucionais e socioculturais que caracterizam o país.

A exigência de determinados indicadores — como percentuais de titulação docente, vínculos em regime de tempo integral e experiência profissional em determinadas áreas — desconsidera as profundas assimetrias estruturais entre instituições situadas em grandes centros urbanos, com maior disponibilidade de quadros qualificados, e aquelas localizadas em cidades interioranas ou em regiões menos desenvolvidas, que enfrentam limitações objetivas na atração e retenção de profissionais com os perfis exigidos.

Essa homogeneização de expectativas, ainda que parta da intenção legítima de garantir padrões mínimos de qualidade, pode comprometer a equidade do processo avaliativo, penalizando injustamente instituições que atuam com relevância e qualidade em contextos adversos. Mais do que isso, contraria o princípio de justiça federativa, que deve orientar a formulação de políticas públicas na educação superior, reconhecendo e respeitando os diferentes pontos de partida, vocações e compromissos das IES com suas comunidades.

Para que o novo instrumento seja efetivamente promotor da qualidade com justiça, será necessário introduzir margens de contextualização, flexibilidade interpretativa e dispositivos que considerem indicadores proporcionais ou ponderados por região, porte institucional e natureza jurídica. Sem isso, o risco é transformar um instrumento com pretensão formativa em uma ferramenta padronizante, que obscurece a missão pública de muitas instituições e fragiliza os compromissos com a coesão territorial e social do país.

3. Observações gerais para o aprimoramento do instrumento

3.1. Falta de clareza e objetividade nos critérios

Um dos pontos críticos identificados na proposta do novo instrumento avaliativo do INEP é a falta de clareza e objetividade nos critérios de avaliação, especialmente nos atributos e qualificadores propostos. Muitos dos termos utilizados são vagos, ambíguos ou excessivamente subjetivos, o que compromete a aplicação isonômica e confiável do instrumento por parte dos avaliadores. Palavras como *impacto*, *inovação*, *efetividade*, *apropriado*, *motivação intrínseca*, *recursos tecnológicos* e *intermediação* aparecem em diversos contextos sem que se apresentem parâmetros de mensuração claros, escalas de verificação ou critérios objetivos.

Por exemplo, no objeto 4.8 (Educação), atributo e, referente às práticas de ensino na formação docente, espera-se que tais práticas "tenham impacto positivo nos espaços onde são realizadas, promovendo melhorias e inovações educacionais". Trata-se de um critério subjetivo: como mensurar o "impacto positivo" de uma prática realizada por estudantes em campos diversos, com durações e condições de atuação distintas? A ausência de um critério objetivo torna o julgamento dependente da interpretação individual do avaliador.

Outro exemplo aparece no objeto 4.7 (Educação), qualificador III do atributo b, que exige evidências de "impactos positivos nos resultados de aprendizagem e no desenvolvimento de competências docentes para educação básica". Novamente, não se esclarece o que seria um "impacto positivo" mensurável, nem como tais evidências devem ser construídas ou apresentadas.

Situação semelhante ocorre no objeto 3.1, qualificador IV do atributo a, ao afirmar que os espaços de trabalho "contam com plano de manutenções periódicas e acesso a equipamentos e tecnologias digitais apropriados". A expressão "tecnologias digitais apropriadas" é especialmente vaga: apropriadas a quê? Segundo quais critérios? A interpretação subjetiva pode levar a avaliações desiguais entre IES com diferentes perfis e recursos.

A subjetividade também aparece na exigência do objeto 4.4, atributo d, qualificador ii, que demanda que os orientadores/supervisores de práticas "utilizem recursos pedagógicos complementares, inovadores ou tecnológicos". Os termos "complementares", "inovadores" e "tecnológicos" são pouco definidos, o que pode abrir margem para exigências desproporcionais ou não condizentes com a identidade institucional.

Essa recorrente falta de objetividade gera insegurança tanto para os avaliadores quanto para as instituições avaliadas. Sem critérios claros, corre-se o risco de avaliações imprecisas, enviesadas ou inconsistentes, comprometendo a confiança no sistema como um todo. Um instrumento avaliativo robusto deve garantir precisão conceitual, parâmetros verificáveis e coerência interpretativa, sob risco de contrariar os próprios princípios constitucionais de isonomia e transparência que regem o SINAES.

3.2. Exigências desproporcionais e excesso de documentos

Um importante entraves apontados no novo instrumento avaliativo do INEP é a exigência desproporcional de documentos e o consequente excesso de comprovações, muitas vezes redundantes ou com baixa funcionalidade prática. A proposta apresenta uma lógica documental excessivamente fragmentada, que pode comprometer a efetividade do processo avaliativo ao sobrecarregar as instituições com a produção e organização de materiais nem sempre relevantes do ponto de vista pedagógico ou formativo.

Um exemplo claro disso aparece no objeto 3.6, atributo d, que exige um "relatório de adequação do acervo". Na prática, esse tipo de documento tem se mostrado ineficaz nas avaliações: costuma ser extenso, técnico e de difícil análise em profundidade pelos avaliadores, acabando por se transformar em um artefato meramente comprobatório — algo que "existe ou não existe" —, sem valor efetivo para o juízo de qualidade. Em vez disso, como apontado em contribuições institucionais, seria mais útil considerar atas de reunião do NDE, registros de aprovação dos planos de disciplina e processos de atualização do acervo, que já constam nos fluxos acadêmicos regulares e são mais fiéis à dinâmica institucional.

Situação semelhante ocorre no objeto 3.9, atributo e, que exige "relatórios de adequação da biblioteca", mas sem especificar claramente sua natureza, abrangência ou finalidade. A criação de mais um documento adicional — sem diretrizes concretas — tende a reforçar uma lógica burocrática, que substitui o julgamento técnico-pedagógico por uma "cheklistagem" de arquivos, com risco de tornar o processo avaliativo mais formalista do que substantivo.

Além disso, outros objetos do instrumento sugerem planos de ação, relatórios de impacto e registros próprios para cada item, como nos casos de ações de extensão, programas de capacitação, avaliação de práticas ou processos de inserção regional. Muitos desses aspectos já poderiam (e deveriam) estar consolidados no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) ou nos registros acadêmicos ordinários, evitando sobreposição documental e otimizando a verificação por parte dos avaliadores.

Esse excesso de documentação contribui para a burocratização do processo avaliativo, exigindo tempo e estrutura administrativa muitas vezes incompatíveis com a realidade de instituições menores, interiorizadas ou comunitárias. Em lugar de induzir boas práticas, pode gerar uma corrida por produção documental artificial, o que enfraquece a confiabilidade das evidências e distancia o instrumento de sua finalidade formativa.

Assim, é fundamental que o novo modelo promova racionalidade e coerência documental, priorizando fontes institucionais já consolidadas, evitando duplicidade e garantindo que a avaliação seja, de fato, um espaço de análise qualificada e não apenas de checagem de pastas.

3.3. Redundância e sobreposição entre atributos e discrepâncias qualitativas entre áreas do CINE

O novo instrumento avaliativo apresenta níveis preocupantes de redundância e sobreposição entre atributos e dimensões, o que compromete sua clareza, eficiência e coerência interna. Diversos objetos abordam os mesmos conteúdos com terminologias levemente distintas, levando

a uma sensação de repetição inflada e, em alguns casos, de insegurança quanto à natureza e à extensão daquilo que está sendo avaliado.

Esse problema é particularmente visível na relação entre as Dimensões 1 e 2, nas quais se encontram exigências semelhantes relacionadas à organização institucional, políticas de formação docente, desenvolvimento profissional e processos de integração pedagógica. Por vezes, o que aparece como política institucional em uma dimensão ressurge como atributo de desempenho na outra, sem deixar claro se trata-se de uma duplicação deliberada, de uma abordagem sob novo enfoque ou de uma falha na organização do conteúdo.

A redundância também é observada na Dimensão 4, especialmente nos objetos específicos de áreas como saúde e licenciaturas, nos quais há multiplicidade de indicadores sobre práticas de estágio, formação continuada e ações interdisciplinares — muitos dos quais poderiam ser consolidados em blocos temáticos mais objetivos e sintéticos, evitando a fragmentação analítica.

Outro ponto de preocupação diz respeito à confusão entre dever institucional e objeto de avaliação. Atribuições que já são estabelecidas por normativas legais ou diretrizes nacionais — como as funções do Núcleo Docente Estruturante (NDE) ou da Comissão Própria de Avaliação (CPA) — são recortadas e reempacotadas como indicadores avaliativos, o que gera uma sobreposição injustificada entre o que já é obrigatório por lei e o que se pretende medir como qualidade ou diferencial. O objeto 2.7, por exemplo, atribui ao NDE tarefas como "promover autoavaliação do curso por meio de instrumentos próprios", o que pode conflitar com a autonomia da CPA, prevista em lei, para conduzir esse processo.

Adicionalmente, verifica-se uma incoerência estrutural na concepção da Dimensão 4, que propõe instrumentos específicos por área geral do conhecimento conforme a CINE Brasil, mas cuja implementação carece de equilíbrio. A avaliação dos cursos da área de Educação, por exemplo, permanece muito próxima das exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais — especialmente da versão de 2015, já substituída pela Resolução CNE/CP nº 4/2024 —, o que enfraquece o propósito de inovação e atualização do instrumento. Por outro lado, a avaliação da área da Saúde concentra-se fortemente em aspectos infraestruturais e operacionais (laboratórios de simulação, planos de inserção territorial, capacitação supervisionada etc.), com critérios mais ajustados a cursos como Medicina e Enfermagem, tornando-se menos aplicável a cursos como Biomedicina ou Nutrição, cujas práticas e estruturas formativas possuem outras especificidades.

Essas discrepâncias evidenciam fragilidades conceituais na construção da nova dimensão 4, como também geram risco de avaliações desiguais, descontextualizadas e pouco responsivas à diversidade institucional. Um instrumento eficaz precisa de estrutura enxuta, coerente e bem articulada, que evite redundâncias, respeite as normativas existentes e ofereça clareza tanto para as instituições quanto para os avaliadores. Reorganizar e consolidar os indicadores de forma mais sistêmica e lógica é um passo essencial para alcançar essa meta e tornar o instrumento mais simples e menos engessado.

3.4. Incompatibilidades com a realidade das IES

O novo instrumento avaliativo proposto pelo INEP revela incompatibilidades significativas com a realidade de muitas instituições de ensino superior (IES), especialmente aquelas de caráter comunitário, confessional ou situadas em regiões interioranas. Em diversos momentos, o instrumento parece ser desenhado a partir de uma lógica centralizada, própria de grandes universidades públicas e instituições localizadas em centros urbanos consolidados, sem a devida consideração às assimetrias regionais e institucionais que marcam o sistema educacional brasileiro.

Essa falta de sensibilidade se expressa em diversas exigências que, ainda que bem-intencionadas, ignoram as limitações de infraestrutura, financiamento e pessoal técnico enfrentadas por muitas IES. Um exemplo claro está nas exigências relativas ao regime de trabalho docente, frequentemente vinculado à dedicação exclusiva ou ao tempo integral, como previsto no objeto 2.6, atributo d, sem considerar a dificuldade de contratação nesses moldes em regiões menos favorecidas economicamente ou em instituições que não contam com subsídios públicos regulares.

A infraestrutura tecnológica também é tratada com rigidez. O objeto 3.1, atributo a, qualificador iv, exige que todos os espaços de trabalho (inclusive para mediadores pedagógicos e coordenadores) contem com plano de manutenção periódica e equipamentos “apropriados”. O uso do termo “apropriado” é extremamente subjetivo e pode gerar exigências desproporcionais por parte dos avaliadores, desconsiderando as soluções locais e os recursos realmente disponíveis em contextos menos favorecidos.

Além disso, o instrumento prevê uma série de documentos e estruturas complexas, como relatórios de adequação do acervo e da biblioteca (objeto 3.6, atributo d; objeto 3.9, atributo e), planos específicos de acompanhamento territorial (objeto 4.5 - Saúde)/ e programas formais de formação continuada com impacto comprovado (objeto 4.4, atributo d, qualificador ii - Educação). Muitas dessas exigências são de difícil implementação em instituições que não possuem pós-graduação, equipe técnica dedicada ou recursos para contratação de especialistas externos. O resultado é uma sobrecarga documental que compromete a efetividade da avaliação e penaliza quem não dispõe da estrutura de uma universidade pública ou de grande porte.

A mesma lógica centralizadora afeta a compreensão sobre a integração entre ensino, pesquisa e extensão, muitas vezes exigida de forma idealizada, como se todas as IES tivessem obrigatoriamente que operar com programas estruturados em todas essas frentes. Em alguns trechos, como no objeto 2.3, sobre produção docente, espera-se que a produção esteja sempre alinhada aos objetivos do curso e envolva estudantes ou ações de extensão, o que pode engessar a autonomia docente e desconsiderar perfis de produção intelectual mais individuais, teóricos ou vinculados a outras formas legítimas de contribuição acadêmica.

Outro ponto que ilustra a desconexão entre as exigências do instrumento e a realidade de muitas IES diz respeito ao acompanhamento de egressos. Os objetos 1.11, 1.12 e 1.13 estabelecem indicadores altamente exigentes sobre a sistematização e uso de dados de egressos, incluindo análises de sua atuação profissional, retorno social e articulação com o perfil do egresso. Embora

importantes em termos conceituais, tais exigências requerem uma capacidade institucional robusta de coleta, análise e mobilização de dados externos, o que nem sempre é viável em IES menores, com equipes administrativas reduzidas ou localizadas em territórios com pouca articulação entre o setor produtivo e o sistema educacional. Na prática, corre-se o risco de criar indicadores que apenas grandes centros conseguirão atender com plenitude, gerando desigualdade na avaliação.

A ANEC reitera seu entendimento de que um instrumento realmente justo deve considerar as realidades locais e o porte das instituições, acolhendo diferentes formas de organização institucional sem estabelecer um único modelo de excelência.

3.5. Tensão entre avaliação e autonomia

Levantam-se ainda preocupações importantes quanto à tensão entre avaliação e autonomia institucional e acadêmica. Em diversos trechos do documento, observa-se um deslocamento das finalidades avaliativas – centradas no acompanhamento e no aprimoramento dos cursos – para um modelo que, em certos aspectos, ultrapassa as competências do curso avaliado e interfere em dimensões que deveriam ser regidas pela autonomia universitária e pela organização interna das instituições.

Um exemplo evidente aparece no objeto 4.8 (área da saúde), que exige que a IES implemente melhorias nos programas de pós-graduação lato sensu com base em demandas do curso de graduação. Essa exigência ultrapassa o escopo da avaliação de curso, invadindo a esfera da gestão institucional, especialmente em instituições nas quais a pós-graduação lato sensu não é organizada sob a coordenação do curso avaliado ou sequer é ofertada diretamente pela mesma unidade acadêmica. A inclusão desse tipo de critério compromete a clareza e a pertinência do objeto da avaliação.

Outro ponto de preocupação diz respeito à atribuição de funções indevidas a estruturas específicas, como os laboratórios de habilidades e simulação que, no objeto 4.3 (Saúde), atributo a, qualificador iii, teriam a responsabilidade de “regulamentar a função docente”. Tal exigência desconsidera que a definição de funções e atribuições do corpo docente é competência institucional, mediada por políticas internas, regulamentos e contratos de trabalho – não devendo ser transferida a unidades de apoio técnico ou laboratorial. Situação semelhante ocorre quando o Núcleo Docente Estruturante (NDE) é descrito como responsável pela autoavaliação do curso “por meio de instrumentos próprios ou pela CPA” (objeto 2.7, atributo e). Tal formulação gera ambiguidade e confusão de competências, já que a legislação vigente atribui à CPA a condução dos processos de autoavaliação, sendo papel do NDE o acompanhamento acadêmico e pedagógico do curso.

Além das interferências institucionais, o instrumento também impõe restrições que podem comprometer a liberdade de cátedra e a autonomia docente. Um exemplo é o atributo e do objeto 2.3, que avalia a produção docente com base em sua “aderência aos objetivos do curso”. Embora a coerência entre produção e missão institucional seja desejável como orientação geral,

condicionar o reconhecimento da produção científica ou técnica a esse alinhamento pode engessar a atuação do professor, desconsiderando sua liberdade intelectual e a legitimidade de produzir conhecimento para além das finalidades imediatas do curso. Tal exigência também pode comprometer a diversidade de abordagens e temas que caracterizam um ambiente acadêmico plural e crítico.

Em síntese, a avaliação da qualidade dos cursos superiores deve ser um processo de indução de boas práticas, e não de padronização excessiva ou de ingerência sobre a organização interna das IES. O respeito à autonomia institucional, previsto no artigo 207 da Constituição Federal e reafirmado na Lei do SINAES (nº 10.861/2004), deve ser um dos pilares do processo avaliativo. Assim, é necessário que o novo instrumento se ajuste para diferenciar claramente o que é critério legítimo de avaliação e o que é prerrogativa institucional, evitando que a busca por qualidade se transforme, paradoxalmente, em fator de engessamento e limitação da liberdade acadêmica.

3.6. Descompasso entre avaliação e formação

O novo instrumento avaliativo proposto pelo INEP revela um preocupante descompasso entre avaliação e formação, ao estabelecer critérios que, em diversos momentos, extrapolam os objetivos e as possibilidades da formação inicial de graduação. Embora seja legítimo avaliar a qualidade dos cursos com base em sua capacidade de desenvolver competências essenciais, o instrumento impõe expectativas desproporcionais quanto à maturidade formativa dos estudantes e à abrangência técnica dos cursos.

Um exemplo evidente aparece no objeto 4.3 da área de Educação, que exige dos cursos formação sólida em gestão educacional, com detalhamento técnico-operacional que se aproximaria mais de uma pós-graduação lato sensu do que de uma licenciatura extrapolando, inclusive, o que está previsto na Resolução CNE/CP Nº4/2024 .

Outra inconsistência aparece na ênfase constante em comprovar “impactos positivos” ou “resultados mensuráveis” nas práticas formativas, como ocorre nos objetos 4.7 e 4.8 (Saúde), que tratam da atuação dos estudantes em campos de prática. Embora a busca por evidências de efetividade seja válida, a cobrança de comprovação de impactos sociais ou educacionais significativos por parte de licenciandos ou graduandos, em experiências de curta duração e com limitações operacionais, representa um deslocamento equivocado da finalidade da graduação, que é formar sujeitos em processo, e não demandar deles resultados prontos ou intervenções estruturantes em realidades complexas.

Essas exigências desconsideram ainda as diferenças entre áreas de conhecimento, o tempo necessário para o desenvolvimento de competências complexas e a própria lógica pedagógica que sustenta o ensino superior. Avaliar a formação com base em resultados que só seriam esperados de profissionais já atuantes ou em níveis mais avançados de formação compromete o equilíbrio entre exigência e coerência formativa.

Para que a avaliação seja promotora de qualidade, é fundamental que seus critérios estejam alinhados à natureza, ao tempo e aos objetivos da formação inicial. Caso contrário, corre-se o

risco de produzir um ciclo de inadequações, em que os cursos precisarão simular evidências, adaptar currículos de forma artificial ou criar estruturas desproporcionais apenas para atender a uma lógica avaliativa desalinhada das reais finalidades educativas. Avaliar a graduação com seriedade é também respeitar seus limites e suas etapas, valorizando o processo tanto quanto os resultados.

3.7 Abordagens temáticas mal distribuídas

A proposta do novo instrumento avaliativo apresenta abordagens temáticas mal distribuídas, que, embora busquem refletir as demandas contemporâneas da educação superior, acabam por esvaziar o potencial formativo de temas transversais relevantes como equidade, inclusão, diversidade e sustentabilidade. Esses conteúdos, embora mencionados com frequência, surgem de forma repetitiva, pouco articulada e carente de densidade crítica, o que compromete sua real integração curricular.

Nos objetos relacionados às licenciaturas, por exemplo, a educação ambiental, os direitos humanos, as relações étnico-raciais e a história e cultura afro-indígena aparecem em quase todos os atributos do objeto 4.1, mas sem articulação conceitual entre si. Termos como “estão presentes”, “integram o currículo” ou “fundamentam estratégias pedagógicas” se repetem com variações mínimas, dando a entender que o instrumento busca mais o cumprimento formal do tema do que sua inserção efetiva e reflexiva na formação docente. Essa abordagem fragmentada e mecânica compromete a compreensão integral e transversal dos temas, que deveriam ser tratados como eixos estruturantes das práticas educativas, e não como itens de checklist avaliativo.

Além disso, o tratamento dado à tecnologia no instrumento é majoritariamente instrumental. A ênfase recai sobre a existência de equipamentos, plataformas e recursos digitais atualizados, como observado em objetos da dimensão 2 e da dimensão 4, particularmente nos atributos sobre formação docente para uso de tecnologias e laboratórios de simulação. Pouco se problematiza, no entanto, a dimensão pedagógica, ética e crítica da cultura digital. A tecnologia aparece como um fim a ser alcançado — via “inovação” ou “atualização” — e não como um meio a ser conscientemente integrado ao projeto pedagógico da instituição.

Essa inversão de foco contribui para uma concepção tecnicista e superficial, que desvaloriza os processos de discernimento pedagógico sobre o uso das tecnologias, negligenciando dimensões como intencionalidade formativa, criticidade diante dos meios digitais e responsabilidade ética no uso das ferramentas. Tal perspectiva contraria os próprios princípios do SINAES, que preconizam a avaliação da instituição em sua totalidade, incluindo seus compromissos sociais, culturais e humanos.

Para que esses temas cumpram sua função educativa e transformadora, é fundamental que o instrumento os trate com profundidade, coerência e articulação, evitando tanto o esvaziamento conceitual quanto a fetichização de recursos. Avaliar a presença da diversidade, da equidade e da tecnologia nos projetos de curso não pode se limitar à verificação de sua citação formal, mas deve

considerar como essas dimensões são integradas à intencionalidade pedagógica, à cultura institucional e à prática cotidiana das IES.

3.8. Falta de coerência interna no instrumento

Por fim, a proposta do novo instrumento avaliativo apresenta falta de coerência interna em diversos de seus objetos e atributos, comprometendo sua clareza conceitual e sua aplicabilidade prática. Em alguns casos, o próprio texto do instrumento se contradiz, como na exigência de regime de trabalho integral para a coordenação do curso, mesmo após prever a possibilidade de regime parcial com dedicação compatível – o que gera insegurança jurídica e operacional para as instituições e contraria o princípio da objetividade avaliativa.

Outro exemplo de incoerência está presente nos objetos da área da saúde, mais especificamente no objeto 4.2, atributo c, que trata da avaliação de atividades práticas que não envolvem usuários. Ainda assim, exige-se, como critério de avaliação, a análise da "qualidade dos serviços prestados", o que configura um paradoxo lógico: se não há usuários atendidos, não há prestação de serviço a ser avaliada. A presença desse tipo de inconsistência compromete a confiança no instrumento, dificultando sua interpretação uniforme e gerando margem para leituras divergentes pelos avaliadores.

Além disso, há sobreposição de funções e responsabilidades entre estruturas institucionais. No objeto 4.3, da área da saúde, por exemplo, espera-se que laboratórios de habilidades e simulação estabeleçam regulamentos para atuação docente, atribuição que claramente excede sua competência técnico-operacional e invade o campo da gestão acadêmica e institucional, que deve ser exercida pela coordenação de curso ou pelas instâncias superiores da IES.

Essas incoerências conceituais e operacionais sugerem a necessidade de uma revisão minuciosa do texto, para assegurar a consistência lógica entre os itens avaliativos, a coerência entre exigência e finalidade, e o alinhamento entre forma e conteúdo. Um instrumento de avaliação eficaz deve ser internamente harmônico, oferecendo parâmetros claros, precisos e viáveis de serem interpretados e aplicados tanto pelas instituições quanto pelos avaliadores.

4. Observações por dimensões

4.1. DIMENSÃO 1 - Organização didático pedagógica

- *Objeto 1.1, atributo c, qualificador iv – "estão implantadas com carga horária em consonância com as Diretrizes para Extensão na Educação Superior Brasileira."*

É necessário esclarecer a que carga horária esse item se refere. Caso trate da extensão comunitária e institucional (atividades não necessariamente curriculares), não há exigência de carga horária nas diretrizes. Se o foco é a extensão curricularizada, tal referência deveria estar alocada no atributo referente à estrutura curricular, e não entre as políticas institucionais. A redação atual pode gerar confusão conceitual e induzir à avaliação indevida de modalidades distintas de extensão.

- *Objeto 1.1, atributo d – "O conjunto das políticas de ensino, pesquisa [...] e extensão implantadas no curso: [...] tem impacto no desenvolvimento social e sustentável das comunidades [...]"*

O termo "impacto" carece de definição mais precisa, o que abre margem à subjetividade. É necessário indicar parâmetros, fontes de evidência e formas de mensuração claras, especialmente no caso das políticas de ensino e pesquisa, cujos impactos sociais são, muitas vezes, indiretos ou de longo prazo. A associação automática entre política de ensino e impacto social direto pode distorcer a função formativa da graduação. Sugere-se tratar o impacto de forma diferenciada por eixo (ensino, pesquisa e extensão), respeitando suas naturezas e objetivos próprios.

- *Objeto 1.1, atributo e – "As políticas institucionais implantadas incluem: políticas de incentivo à inovação, ao empreendedorismo, à economia criativa circular ou à economia solidária [...] políticas de apoio a docentes iniciantes."*
- *Objeto 1.1, atributo f – "Há disponibilidade do docente e políticas institucionais para propiciar: participação em colegiados, NDE, grupos de trabalho, supervisão de estágio [...] orientação de TCC."*

A redação atual pode ser aprimorada. Recomenda-se: "A IES assegura condições institucionais, inclusive de carga horária, para que os docentes possam participar [...]". Tal reformulação reforça o papel da instituição no provimento de meios, evitando responsabilização individual e indireta dos professores.

- *Objeto 1.1, atributo g – "A experiência, diversidade e disponibilidade do corpo docente resulta na participação dos estudantes em [...]"*

O atributo apresenta ambiguidade conceitual. Os termos "experiência" e "diversidade" carecem de definição: trata-se de diversidade acadêmica, de gênero, regional, cultural? Além disso, a vinculação direta entre essas características e a participação estudantil é difícil de comprovar objetivamente, podendo induzir a interpretações especulativas por parte dos avaliadores.

- *Objeto 1.2, atributo b, qualificador v – "possui coordenação [de estágio] formalizada."*

A exigência de coordenação formalizada de estágio não deve ser considerada um qualificador obrigatório. A organização das atividades de estágio deve respeitar a autonomia institucional e a proporcionalidade à estrutura do curso, sobretudo em instituições com menor porte e equipes acadêmicas reduzidas.

- *Objeto 1.2, atributo b, qualificador ix – "conta com ferramentas de tecnologias educacionais digitais para registro, acompanhamento e interação [...]"*

Tal exigência precisa considerar a realidade de diferentes regiões e contextos socioeconômicos. A exigência de uso sistemático de ferramentas digitais por parte dos concedentes de estágio pode inviabilizar parcerias, especialmente em municípios do interior ou em organizações com baixa infraestrutura tecnológica.

- *Objeto 1.2, atributo h, qualificador iii – "promovem a inovação ou empreendedorismo."*

O conceito de inovação tem sido aplicado de maneira limitada, priorizando aspectos tecnológicos e negligenciando inovações pedagógicas, curriculares ou sociais. É necessário qualificar o conceito e formar os avaliadores para reconhecer diferentes formas de inovação, alinhadas ao projeto institucional de cada IES.

- *Objeto 1.2, atributo j – "A estrutura curricular é aprimorada por meio da avaliação de sua eficácia no desenvolvimento do perfil e das competências esperadas para os egressos."*

É importante reconhecer o descompasso entre competências exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e demandas atuais do mercado profissional. A mensuração da "eficácia" curricular precisa considerar esse hiato e não penalizar cursos comprometidos com a formação integral.

- *Objeto 1.3, atributo a, qualificador v – "considera estratégias de retirada de barreiras de ensino que permitam a aprendizagem de pessoas com deficiência."*

Recomenda-se ampliar a redação para incluir também pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), transtornos de aprendizagem, altas habilidades/superdotação e outros perfis que impactam o processo de ensino-aprendizagem. É importante esclarecer o que se entende por "barreiras de ensino" e especificar que as estratégias devem contemplar aspectos cognitivos, emocionais, metodológicos e tecnológicos.

- *Objeto 1.3, atributo a, qualificador vii – "permite o desenvolvimento dos objetivos educacionais estipulados por unidade curricular [...]"*

A redação é imprecisa. Seria mais apropriado que tal função fosse atribuída às metodologias (atributo b), e não à concepção metodológica em si. Sugere-se realocar ou reformular o qualificador.

- *Objeto 1.3, atributo a, qualificador viii – "evidenciam os percursos formativos [...]"*

O termo “percursos formativos” precisa ser definido no instrumento. Sem definição normativa, a interpretação pode variar entre avaliadores, comprometendo a objetividade do julgamento.

- *Objeto 1.3, atributo b – “As metodologias [...] são aplicadas pelo corpo docente tal como previstas.”*

A verificação da aplicação de metodologias em sala de aula é um elemento difícil de mensuração objetiva. Mesmo com evidências testemunhais, permanece a subjetividade da avaliação. Tal exigência pode gerar insegurança entre docentes e distorcer a dinâmica pedagógica.

- *Objeto 1.3, atributo c – “As estratégias de ensino-aprendizagem [...]”*

A exigência de detalhamento rigoroso nos planos de ensino pode burocratizar a prática docente e restringir sua autonomia para realizar adaptações pedagógicas necessárias ao longo do semestre.

- *Objeto 1.3, atributo d – “A eficácia das metodologias e estratégias [...] é avaliada periodicamente [...]”*

É necessário esclarecer os critérios e métodos para mensuração de “eficácia”, de modo a evitar avaliações arbitrárias ou subjetivas.

- *Objeto 1.3, atributo f – “As metodologias [...] enfatizam a motivação intrínseca [...]”*

A motivação intrínseca é um fenômeno psicológico de difícil mensuração objetiva. Transformá-la em objeto avaliativo pode gerar distorções na análise da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

- *Objeto 1.4 – Programa de Gestão da Aprendizagem do Curso*

Atribuir ao NDE a supervisão e validação do programa de gestão da aprendizagem extrapola suas funções legais, conforme estabelecido pelas normativas do CNE/MEC. Além disso, exigir evidências de avaliação de “todas as competências” do egresso pode induzir à criação de sistemas de acompanhamento excessivamente complexos e pouco operacionais, promovendo práticas burocráticas e desconectadas da realidade institucional.

- *Objeto 1.5, atributo b – “caráter formativo [...] em interação com docentes ou mediadores pedagógicos [...]”*

A redação está confusa. Recomenda-se reformulação que harmonize com o Decreto nº 12.456/2025, especialmente no que se refere à distinção entre atividades síncronas e controle de frequência. Além disso, é necessário esclarecer o que se entende por “interação com mediadores pedagógicos”, principalmente para cursos presenciais.

- *Objeto 1.5, atributo d – “apoio psicopedagógico [...]”*

A presença de apoio psicopedagógico institucionalizado não é obrigatória por normativa nacional. Embora desejável, tal exigência pode se mostrar inviável para diversas IES, especialmente de

pequeno porte. Existem outras formas legítimas de acompanhamento discente que devem ser consideradas na avaliação.

- *Objeto 1.6 – Processo de aprendizagem mediado por tecnologias*

O conceito de "mediação pedagógica" precisa ser claramente definido, distinguindo-se entre o papel do docente, do mediador e da equipe pedagógica. O texto mistura funções institucionais com ações didáticas específicas. Também é necessário considerar que cursos presenciais com componentes EaD não devem ser obrigados a manter estruturas equivalentes às dos cursos totalmente a distância. A redação atual implica aumento de carga horária e recursos, que pode ser incompatível com a realidade de muitas IES comunitárias.

- *Objeto 1.7, atributo d – "O material didático [...] tem seu propósito, concepção e formatos detalhados no PPC [...]"*

A exigência não se aplica adequadamente a disciplinas presenciais, salvo em cursos com percentual EaD. A redação deve distinguir entre obrigações para cursos presenciais e a distância, evitando a aplicação indevida de critérios próprios da EaD a cursos presenciais.

- *Objeto 1.7, atributo e – "Há avaliação sobre a efetividade das tecnologias digitais adotadas no processo de ensino-aprendizagem [...]"*

O conceito de "efetividade" é vago e subjetivo. Recomenda-se esclarecer os critérios de avaliação, indicando parâmetros concretos, fontes de evidência e métodos de aferição. Sem isso, o atributo corre risco de ser interpretado de forma arbitrária.

- *Objeto 1.8, atributo e, qualificador i – "acompanhamento multidimensional do desempenho docente."*

É necessário especificar quais dimensões compõem esse acompanhamento. A redação atual é ampla demais, dificultando sua operacionalização e avaliação objetiva.

- Objeto 1.9, atributo b, qualificador ii – "ações de intermediação."

O termo "intermediação" carece de definição. Não está claro se se refere à mediação institucional, apoio acadêmico, ações entre estudantes e mercado, ou outro tipo de suporte. Recomenda-se explicitar o conceito e os parâmetros esperados.

- *Objeto 1.9, atributo d – "O material didático [...]"*

Esse atributo é pertinente somente para cursos EaD. Sua exigência para cursos presenciais pode gerar confusão e distorções na avaliação. Recomenda-se que o instrumento deixe explícita essa distinção.

- *Objeto 1.10 – Ações de apoio à inserção profissional dos estudantes.*

O objeto apresenta excesso de repetições entre seus atributos e qualifica como obrigatórias ações que, em muitos contextos institucionais, são iniciativas complementares. Atribuir

responsabilidades diretas ao NDE para ações de inserção profissional ultrapassa suas funções normativas. É necessário esclarecer quais ações são esperadas como essenciais e quais são recomendadas. Reorganizar os atributos pode contribuir para maior clareza e aplicabilidade.

- *Objeto 1.11 – Perfil do Egresso.*

A complexidade das exigências torna o objeto de difícil operacionalização prática, especialmente para IES de menor porte. A participação de especialistas externos é recomendável, mas sua exigência formal pode implicar vínculos e recursos que nem todas as instituições conseguem mobilizar. Deve-se esclarecer se esses especialistas podem ser membros de conselhos profissionais, supervisores de estágio ou parceiros institucionais.

- *Objeto 1.11, atributo b, qualificador ii – "com o apoio de especialistas externos à IES [...]"*

A operacionalização deste qualificador pode ser onerosa e de difícil viabilização, especialmente se implicar contratação ou vínculos formais. Seria oportuno reconhecer formas mais flexíveis de apoio externo, como consultas a conselhos de classe, fóruns profissionais ou redes acadêmicas.

- *Objeto 1.9, atributo b – "ações de intermediação."*

O termo continua ambíguo. Intermediar o quê? Entre quais atores? Com que finalidade? A ausência de definição compromete a clareza do objeto e sua aplicação uniforme nas avaliações.

- *Objeto 1.13 – Acompanhamento de egressos.*

O objeto mistura finalidades dos objetos 1.10 (inserção profissional) e 1.11 (perfil do egresso), gerando sobreposição e redundância. O qualificador ii do atributo a prevê coleta de dados sensíveis (empregabilidade, remuneração, satisfação), o que impõe desafios legais e operacionais em razão da LGPD. Já o qualificador ii do atributo c exige dados de difícil acesso até mesmo para órgãos oficiais, como IBGE ou RAIS. Para IES comunitárias de pequeno porte, tal exigência é desproporcional. Recomenda-se adequação dos parâmetros à realidade institucional.

4.2. DIMENSÃO 2 - Corpo docente

- *Objeto 2.3, atributo e – "A produção do corpo docente [...] está alinhada aos objetivos do curso."*

O alinhamento obrigatório da produção docente aos objetivos do curso pode representar uma restrição à liberdade acadêmica e à autonomia de pesquisa, especialmente no âmbito da graduação. Essa redação parece mais compatível com programas stricto sensu. Recomenda-se reformular para: "O investimento institucional em produção docente está alinhado aos objetivos do curso", de modo a reconhecer a legitimidade da atuação do docente em áreas conexas, sem impor limitação temática. Quanto ao qualificador relacionado à geração de propriedade intelectual, é importante que não se configure como critério excludente, pois pode penalizar IES que desenvolvem pesquisa com foco comunitário, social ou de extensão, cujos resultados nem sempre se traduzem em registros de propriedade.

- *Objeto 2.6, atributo d – "A atuação do coordenador: atende à demanda existente e seu regime de trabalho é integral [...]"*

Há uma incoerência entre este atributo e o item anterior, que prevê regime de trabalho pelo menos parcial. É necessário harmonizar o texto para evitar interpretações conflitantes. Além disso, no qualificador iii do atributo b, há um erro material: onde se lê "docentes e docentes", o correto seria "docentes e discentes".

- *Objeto 2.7, atributo e – "O NDE promove autoavaliação do curso por meio de instrumentos próprios ou pela CPA [...]"*

A redação gera ambiguidade quanto à autonomia da CPA. A CPA, por normativas legais, é responsável pela condução da autoavaliação institucional e tem independência para definir seus instrumentos. Recomenda-se esclarecer que o NDE pode promover avaliações próprias do curso, mas que a CPA define os critérios e metodologias de sua própria atuação. A atual redação pode induzir à sobreposição de competências.

4.3. DIMENSÃO 3 - Infraestrutura

- *Objeto 3.1, atributo a, qualificador iv – "Tanto os espaços de trabalho para docentes e mediadores pedagógicos (quando houver), quanto para o coordenador do curso: contam com plano de manutenções periódicas [...]"*

A exigência de plano de manutenção para todos os espaços pode induzir os avaliadores a extrapolarem os critérios, entendendo que cada ambiente deve estar equipado com alto nível tecnológico. Recomenda-se que o foco seja a garantia de acesso adequado a recursos digitais e tecnológicos por parte dos docentes e coordenadores, respeitando a proporcionalidade e a realidade da IES. O termo "apropriados" é excessivamente subjetivo e pode gerar julgamentos arbitrários. Sugere-se definir critérios mais objetivos ou vinculá-los ao perfil e necessidades específicas do curso.

- *Objeto 3.6, atributo d – "Há relatório de adequação do acervo."*

O relatório de adequação do acervo, conforme utilizado nas avaliações anteriores, tem se mostrado um documento de baixa efetividade. Trata-se, frequentemente, de um material extenso e pouco funcional, cuja análise aprofundada por parte dos avaliadores é impraticável no contexto da visita in loco. Na prática, sua função acaba sendo meramente burocrática — restringindo-se à checagem de existência do documento. Sugere-se substituir ou complementar essa exigência com evidências mais qualificadas, como atas do NDE que discutam a bibliografia, registros de atualização do acervo, deliberações do colegiado sobre os planos de ensino com bibliografias atualizadas e comprovantes de aquisição. Além disso, considerando que o próprio instrumento incentiva o uso de recursos digitais e inteligência artificial para aprendizagem, recomenda-se reavaliar o peso atribuído à quantidade de material impresso, adequando-o à realidade contemporânea do ensino superior.

- *Objeto 3.9, atributo e – "Os relatórios de adequação da biblioteca [...]"*

Não está claro a que relatórios esse item se refere, nem sua finalidade específica. Nas avaliações in loco, a verificação do acervo e da infraestrutura já ocorre com base em evidências objetivas, como listagem de títulos, visitas aos espaços físicos e plataformas digitais. A criação de mais um relatório documental, sem clareza sobre seu escopo, finalidade ou impacto avaliativo, representa uma exigência adicional de caráter meramente burocrático. Recomenda-se suprimir esse requisito ou substituí-lo por evidências já utilizadas nas rotinas institucionais de gestão da biblioteca.

4.4. DIMENSÃO 4 - Educação

- *Objeto 4.1 – Conhecimentos e Competências em Equidade na Formação Docente*

Embora o atributo aborde um tema fundamental e esteja alinhado com as diretrizes nacionais para a formação de professores, sua redação apresenta redundâncias, subjetividade e complexidade excessiva. Termos como “integram conteúdos”, “estão presentes no currículo” e “fundamentam estratégias” aparecem em diferentes alíneas com variações pouco significativas de sentido, o que compromete a objetividade da avaliação. A recorrência mecânica a temas como direitos humanos, educação ambiental e relações étnico-raciais em quase todos os itens enfraquece a profundidade crítica desejada e dificulta a estruturação conceitual do instrumento. Além disso, o uso da expressão “verificar impacto” na alínea d carece de critérios claros e mensuráveis. Esperar que todas as IES desenvolvam instrumentos próprios para mensurar impactos sociais e culturais de suas ações pedagógicas é uma expectativa desproporcional, especialmente para instituições com recursos limitados.

Recomenda-se reorganizar os itens em blocos temáticos mais sintéticos, como: integração curricular, práticas pedagógicas inclusivas, e ações de pesquisa e extensão voltadas à equidade, favorecendo a clareza e a operacionalidade do instrumento.

- *Objeto 4.2 – Conhecimentos e Competências em Língua Brasileira de Sinais – Libras*

O objeto apresenta excessiva generalidade e sobreposição de ideias. Muitos de seus conteúdos já são contemplados pelas DCNs de forma suficiente e não necessitam ser detalhados em excesso. Destaca-se, como exemplo crítico, a alínea e, que estabelece um nível de exigência incompatível com a carga horária usual da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura. A expectativa de domínio crítico, avaliação diagnóstica, formativa e somativa, além de adaptação prática à realidade escolar, extrapola o escopo da disciplina e torna-se inexequível na maioria dos currículos.

Além disso, o foco exclusivo em Libras desconsidera a abordagem mais ampla e transversal que a inclusão exige, como as necessidades de estudantes com TEA, deficiências múltiplas ou altas habilidades. É necessário equilibrar o tratamento dado à Libras com o conjunto das demandas de educação inclusiva, para não sobrecarregar um único componente com uma função que deve ser institucional e transversal.

- *Objeto 4.3, atributo e – Os Conhecimentos e Competências em Gestão Educacional na Formação Docente*

O atributo apresenta expectativas desproporcionais à formação inicial, exigindo conhecimentos técnicos e operacionais que são mais adequados à formação continuada ou à pós-graduação. A graduação deve propiciar fundamentos introdutórios sobre gestão educacional, respeitando a complexidade do tema e as diretrizes curriculares nacionais. A exigência atual pode induzir à criação de disciplinas sobrecarregadas ou de difícil aplicação prática, especialmente em cursos com matriz curricular já densa.

- *Objeto 4.6, atributo d – As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e Competências em Computação na Formação Docente*

O atributo parte de uma premissa de homogeneidade que ignora as desigualdades estruturais entre as IES e suas diferentes localizações geográficas e econômicas. Pressupõe acesso amplo e contínuo a tecnologias atualizadas e metodologias inovadoras, o que nem sempre é possível. Além disso, prioriza o uso instrumental da tecnologia (como fim em si), em vez de valorizá-la como meio para potencializar práticas pedagógicas.

Recomenda-se uma abordagem que valorize o desenvolvimento do raciocínio crítico sobre o uso das tecnologias, com foco na integração ética, consciente e criativa na prática docente, em consonância com o perfil de egresso e com as possibilidades reais de cada instituição.

- *Objeto 4.7, atributo b, qualificador iii – "evidenciam impactos positivos nos resultados de aprendizagem e no desenvolvimento de competências docentes para a educação básica."*

A exigência de comprovação de "impactos positivos" pode gerar subjetividade e assimetrias entre as avaliações. A definição de impacto, bem como os critérios para sua verificação, devem ser esclarecidos. Do contrário, o julgamento dos avaliadores poderá variar amplamente, comprometendo a isonomia do processo avaliativo.

- *Objeto 4.8, atributo e – "As práticas de ensino na formação docente [...] têm impacto positivo nos espaços onde são realizadas [...]"*

O critério é excessivamente subjetivo e de difícil comprovação. Considerando a diversidade dos contextos de prática e a limitação temporal das experiências formativas, não se pode esperar que os licenciandos promovam impactos significativos ou duradouros nos campos de prática. Atribuir esse tipo de expectativa pode gerar avaliações desiguais, além de sobrecarregar estudantes e instituições com metas irreais. Sugere-se reformular o item para destacar a intencionalidade formativa e o planejamento pedagógico das práticas, em vez de exigir comprovação de resultados.

4.5. DIMENSÃO 4 - Engenharias e produção

Os especialistas dos cursos de Engenharias e produção das IES Católicas, apontaram, por meio de um comentário geral os objetos de avaliação com algumas sinalizações importantes:

- *Objeto 4.1. Laboratórios específicos para o desenvolvimento de competências e perfil do egresso*

Os laboratórios devem demonstrar infraestrutura adequada em termos de espaço, equipamentos e insumos, tanto para atividades presenciais quanto para cursos a distância. No caso do EAD, é essencial que haja descrição clara da virtualização dos laboratórios, com número de licenças compatível com as vagas ofertadas. Recomenda-se explicitação nos PPCs de como as práticas laboratoriais estão alinhadas ao desenvolvimento das competências do perfil do egresso. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão pode ser reforçada com uso múltiplo dos espaços laboratoriais, que favoreçam metodologias ativas e práticas experimentais.

- *Objeto 4.2. Ambientes para o desenvolvimento de projetos*

É necessário prever nos PPCs a existência de espaços adequados ao desenvolvimento de projetos institucionais, TCCs, iniciação científica e extensão tecnológica. A criação de ambientes Maker, laboratórios multidisciplinares e estruturas de apoio à cultura de inovação contribui para a aprendizagem prática e formação ampla dos estudantes. A articulação com ecossistemas de inovação e com o setor produtivo é desejável para consolidar a missão extensionista e o compromisso social dos cursos.

- *Objeto 4.3. Formação com foco em sustentabilidade*

A sustentabilidade deve ser abordada de forma transversal e estratégica, integrando conteúdos e práticas nos projetos de curso. Recomenda-se o incentivo à participação em projetos com empresas nas áreas de energia renovável, construções sustentáveis, e tratamento de efluentes. A formação do engenheiro deve contemplar valores éticos, sociais e ambientais, formando profissionais comprometidos com a justiça climática e a economia de baixo carbono.

- *Objeto 4.4. Conexões com organizações da sociedade*

É relevante estimular parcerias com Conselhos Regionais de Engenharia e com escolas de ensino médio, a fim de promover o interesse pela área e alinhar competências formativas às demandas da sociedade. A escuta ativa do mercado e da comunidade técnica contribui para o aprimoramento curricular e para maior aderência das competências esperadas ao perfil do egresso.

- *Objeto 4.5. Estágio curricular obrigatório*

Recomenda-se que haja um setor institucional dedicado ao acompanhamento e à formalização dos estágios, em articulação com docentes orientadores. A carga horária mínima deve ser respeitada conforme legislação, e as atividades de extensão e iniciação científica podem ser consideradas, desde que devidamente regulamentadas e não computadas em duplicidade.

- *Objeto 4.6. Projeto Final de Curso (TCC)*

O TCC deve ser estruturado como componente integrador das competências desenvolvidas. A existência de disciplinas preparatórias e de acompanhamento contínuo é recomendada. A avaliação por banca deve considerar tanto a produção coletiva quanto a contribuição individual

dos estudantes. Práticas como eventos de apresentação pública e avaliação externa são estratégias enriquecedoras.

- *Objeto 4.7. Inserção no ambiente profissional*

O estágio obrigatório deve ser valorizado como principal mecanismo de inserção no mundo do trabalho. Sugere-se o fortalecimento do vínculo com agentes de integração, garantindo que a experiência profissional preserve o foco formativo. Também se destaca a importância de orientação institucional para evitar distorções mercantis na oferta de vagas.

- *Objeto 4.8. Relevância tecnológica e atualização da formação*

As novas tecnologias devem estar integradas ao processo pedagógico e aos laboratórios de formação. Recomenda-se o uso de metodologias ativas e ferramentas como inteligência artificial, realidade aumentada, impressão 3D e internet das coisas. A política de inovação institucional deve acompanhar as mudanças tecnológicas e apoiar a formação contínua dos docentes e a aprendizagem centrada no estudante.

4.6. DIMENSÃO 4 - Saúde e bem-estar

A estrutura geral da dimensão 4 parece estar excessivamente centrada nos cursos de Medicina e Enfermagem, desconsiderando a diversidade das formações na área da saúde e bem-estar (como Fisioterapia, Nutrição, Psicologia, Educação Física, entre outras). Essa centralidade pode comprometer a equidade da avaliação, ao impor critérios que não se aplicam de maneira uniforme a todos os cursos da área.

- *Objeto 4.1 – Atividades práticas de ensino para a área da saúde e bem-estar que envolvem usuário, atributo a.*

O item sugere a necessidade de regulamentações formais para cada aspecto das atividades práticas, o que pode levar à exigência de documentos excessivos por parte dos avaliadores. É fundamental assegurar que cada IES mantenha autonomia para organizar e regulamentar suas práticas formativas conforme sua identidade institucional e a natureza do curso.
No qualificador v do atributo c, a previsão de uma relação numérica entre docentes/preceptores e estudantes carece de referência normativa. Caso se pretenda definir um parâmetro, é necessário indicar sua fonte. Caso contrário, pode-se gerar interpretações arbitrárias nas avaliações in loco.

- *Objeto 4.2, atributo c – Avaliação periódica pela CPA das atividades práticas de ensino que não envolvem usuários.*

O texto apresenta uma contradição conceitual: se as práticas não envolvem usuários (presumivelmente, pacientes), a menção à "qualidade dos serviços prestados" perde o sentido. Recomenda-se ajustar a redação para adequar os critérios ao escopo real da prática formativa sem atendimento direto, como atividades em laboratórios, simulações ou vivências supervisionadas.

- *Objeto 4.3 – Laboratórios de habilidades e simulação realística.*

A presença de laboratórios de simulação não é aplicável a todos os cursos da área da saúde. A exigência, tal como apresentada, pode gerar desigualdade de tratamento entre cursos com perfis e necessidades distintas. Sugere-se deixar claro que se trata de estrutura complementar, a ser avaliada conforme a natureza e as diretrizes do curso.

- *Objeto 4.3, atributo a, qualificador iii – Laboratório "regulamenta a função docente".*

A função docente é competência institucional e deve estar regulamentada por normativos próprios da IES. O laboratório deve estabelecer procedimentos operacionais (fluxos, POPs, uso de equipamentos), mas não normatizar as atribuições docentes. A redação deve ser revista para evitar usurpação de competência.

- *Objeto 4.4 – Formação e capacitação continuada para orientação/supervisão de prática em saúde e bem-estar.*

O objeto apresenta redundância com itens já abordados na Dimensão 2, especialmente no que diz respeito à formação e desenvolvimento docente. Em vez de duplicar critérios, recomenda-se detalhar melhor a Dimensão 2 para incorporar especificidades das áreas de prática, evitando sobreposição de objetos.

- *Objeto 4.4, atributo d, qualificador ii – "uso de recursos complementares, inovadores ou tecnológicos".*

Os termos utilizados são vagos e abrem margem à subjetividade. O que caracteriza algo como "inovador" ou "tecnológico" varia de contexto para contexto, podendo gerar avaliações desiguais. Além disso, a obrigatoriedade de uso de tecnologias pode não ser compatível com o projeto pedagógico de determinados cursos. É necessário explicitar os critérios ou flexibilizar a exigência conforme o perfil e as condições da IES.

- *Objeto 4.5, atributo b – Plano de ação e acompanhamento da inserção do curso em sistemas locais e regionais de atuação.*

A proposta de criação de um novo documento específico parece desnecessária, pois os aspectos mencionados poderiam ser contemplados de forma integrada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Recomenda-se evitar a fragmentação documental, priorizando a consolidação das informações em instrumentos já existentes e legitimados institucionalmente.

- *Objeto 4.6 – Inserção do curso nos cenários de práticas de ensino e aprendizagem: atenção primária/SGD.*

Esse objeto não é aplicável a todos os cursos da área da saúde. Sua exigência como critério universal pode comprometer a pertinência da avaliação em cursos com outros focos de atuação (ex: Nutrição, Fonoaudiologia, entre outros). Recomenda-se tornar o objeto condicional à natureza do curso.

- *Objeto 4.8, atributo f – "A IES implementa melhorias nos seus programas de pós-graduação lato sensu [...]"*

Trata-se de uma incongruência no escopo do instrumento. Um instrumento de avaliação de curso de graduação não deve incluir critérios que avaliem diretamente a pós-graduação lato sensu. A inclusão desse item compromete a coerência avaliativa e extrapola os limites legais do SINAES enquanto sistema de avaliação de cursos de graduação.

5. Considerações finais

A Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC), por meio deste documento, apresenta suas contribuições ao processo de consulta pública sobre os novos instrumentos de avaliação da educação superior propostos pelo INEP. As observações aqui sistematizadas refletem o compromisso das Instituições Católicas de Ensino com a melhoria contínua da qualidade acadêmica, com o fortalecimento da missão pública da educação e com a consolidação de uma cultura avaliativa mais justa, formativa e aderente às realidades diversas do sistema educacional brasileiro.

Reafirmamos o mérito da proposta no que diz respeito à ampliação do escopo avaliativo, à incorporação de temas contemporâneos como equidade, impacto social, tecnologias digitais e integração entre ensino, pesquisa e extensão, bem como à intenção de valorizar as especificidades loco-regionais e as vocações institucionais. No entanto, reconhecemos que o novo instrumento apresenta aspectos que demandam aprimoramentos importantes para garantir sua aplicabilidade com isonomia, coerência interna e respeito à autonomia universitária.

As contribuições aqui reunidas apontam especialmente para a necessidade de:

- maior clareza nos critérios e parâmetros de avaliação;
- redução de exigências desproporcionais e de caráter excessivamente burocrático;
- reconhecimento efetivo das assimetrias regionais e institucionais;
- reequilíbrio entre rigor avaliativo e viabilidade prática;
- e fortalecimento da articulação entre avaliação, regulação e missão institucional.

A ANEC renova, com este posicionamento, seu compromisso histórico com o aprimoramento das políticas públicas de avaliação e regulação da educação superior, colocando-se como parceira ativa e propositiva do INEP e do Ministério da Educação. Confiamos que este processo participativo continuará aberto ao diálogo e à escuta qualificada de todos os segmentos da sociedade educacional brasileira, garantindo que o novo instrumento se torne uma referência legítima e eficaz na promoção da qualidade com equidade.

Colocamo-nos à disposição para aprofundar o debate técnico e institucional sobre os próximos passos de implementação, capacitação e revisão do modelo, certos de que somente por meio de uma construção coletiva e democrática será possível alcançar um sistema avaliativo verdadeiramente formador, transformador e comprometido com os desafios do presente e do futuro da educação superior no Brasil.