

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

MAURO AFONSO RIZZO

Índice Geral de Cursos (IGC) como indicador de qualidade das instituições
de ensino superior.



Araraquara
2013

MAURO AFONSO RIZZO

Índice Geral de Cursos (IGC) como indicador de qualidade das instituições
de ensino superior.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras,
Campus de Araraquara, da Universidade Estadual
Paulista (UNESP) para a obtenção do título de Doutor
em Educação Escolar.

Orientadora: Profa. Dra Maria Teresa Miceli Kerbauy

Araraquara

2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação
Serviço de Documentação
Faculdade de Ciências e Letras

RIZZO, Mauro Afonso

Índice Geral de Cursos (IGC) como indicador de qualidade das instituições de ensino superior. Mauro Afonso Rizzo. 2013.

205 p.

Tese de Doutorado em Educação Escolar – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

Orientadora: Profa. Dra Maria Teresa Miceli Kerbauy

1. SINAES. 2. IGC. 3. Índice Geral de Cursos. 4. Avaliação Institucional. 5. Avaliação do Ensino Superior.

Dedico esse trabalho ao meu grande amigo
Reginaldo Gonzaga de Moraes que sempre
esteve ao meu lado. (*in memoriam*)

A amizade é um amor que nunca morre.

Mario Quintana

AGRADECIMENTOS

À minha esposa, Luciana, e aos meus filhos, Felipe e Pietro, com amor, admiração e gratidão por sua compreensão, carinho, presença e incansável apoio ao longo do período de elaboração deste trabalho.

Aos meus amigos, Geraldo Braga, Irineu Leonardo, João Paulo, Alessandro, Paulo e Marcos pelo apoio de sempre.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy, por ter acreditado, desde o início, na importância de uma pesquisa que abordasse a temática proposta.

Aos professores que coordenaram o Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar durante a duração de meu curso de Doutorado.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar pela imprescindível participação em minha formação acadêmica.

Aos meus pais, "Maria e Afonso", pelo carinho e por sempre acreditarem em mim.

À Faculdade Sudoeste Paulista (FSP) por todo apoio recebido nesses anos.

O espaço social me engloba como um ponto. Mas esse ponto é um ponto de vista, princípio de uma visão assumida a partir de um ponto situado no espaço social, de uma perspectiva definida em sua forma e em seu conteúdo pela posição objetiva a partir da qual é assumida.

Pierre Bourdieu

RESUMO

RIZZO, M. A. **Índice Geral de Cursos (IGC) como indicador de qualidade das instituições de ensino superior.** Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2013.

O presente estudo teve como objetivo central a análise das instituições que obtiveram conceito máximo (5) no Índice Geral de Cursos (IGC) e suas implicações na melhoria efetiva da qualidade das instituições de ensino superior. Optou-se por desenvolver uma pesquisa de caráter bibliográfico-documental. Além do levantamento bibliográfico feito com o intuito de reunir informações sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e de toda legislação educacional relacionada, foi realizada uma pesquisa documental que favoreceu a compreensão e a análise da temática proposta. Realizou-se ao longo do texto a exposição dos pressupostos teóricos relacionados ao objeto desse estudo: Avaliação Institucional, qualidade, processo avaliativo, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Índice Geral de Cursos (IGC). Discutiu-se, também, a relação entre o objeto de estudo proposto e a expansão do ensino superior no Brasil, apresentando dados referentes à expansão, massificação e atuação da iniciativa privada no ensino superior (1993-2010). Apresentando a taxa de escolarização no ensino superior do Brasil, segundo os dados divulgados pelo INEP sob a perspectiva de Trow (1973). Os dados e os argumentos apresentados ao longo dessa pesquisa corroboram com a hipótese inicial – “os resultados dos indicadores utilizados pelo Ministério da Educação (MEC), em especial o Índice Geral de Cursos (IGC), promove a elitização do ensino superior, desprezando a diversidade organizacional, relevância e o papel social das Instituições de Ensino Superior (IES)”.

Palavras-chave: SINAES. IGC. Índice Geral de Cursos. Avaliação Institucional. Avaliação do Ensino Superior.

ABSTRACT

RIZZO, M. A. **Courses General Index (IGC) as an indicator of quality of higher education institutions.** Thesis (Ph.D.) - School of Science and Arts of Araraquara, São Paulo State University (UNESP), Araraquara, 2013.

The present study aimed to analyze the central institutions that have obtained maximum concept (5) Courses in General Index (PMI) and its implications for effective improvement of the quality of higher education institutions. We chose to develop a research-bibliographical documentary. Besides the literature done in order to gather information on the National Assessment of Higher Education (SINAES) and all related educational legislation, a survey was conducted documentary that favored the understanding and analysis of the proposed theme. Held throughout the text to show the theoretical assumptions related to the object of this study: Institutional Assessment, quality evaluation process, National System of Higher Education Assessment (SINAES) Courses and General Index (PMI). It has been argued, too, the relationship between the study object and the proposed expansion of higher education in Brazil, presenting data expansion, mass and performance of the private sector in higher education (1993-2010). Introducing the enrollment rate in higher education in Brazil, according to data released by INEP from the perspective of Trow (1973). The data and arguments presented throughout this thesis corroborate the initial hypothesis - "the results of the indicators used by the Ministry of Education (MEC), in particular the General Index of Courses (IGC), promotes elitism in higher education, despising organizational diversity, relevance and social role of Higher Education Institutions."

Keywords: SINAES. IGC. General Index of Courses. Institutional Assessment. Evaluation of Higher Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|--------|--|
| ACE | Análise das Condições de Ensino |
| ACO | Avaliação das Condições de Oferta |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CES | Câmara de Educação Superior |
| CEFET | Centros Federais de Educação Tecnológica |
| CEPAL | Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe |
| CEA | Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior |
| CONAES | Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| CPC | Conceito Preliminar de Curso |
| CPA | Comissão Própria de Avaliação |
| ECOSOC | Conselho Econômico e Social das Nações Unidas |
| CNS | Conselho Nacional de saúde |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| DAES | Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior |
| EAD | Educação a Distância |
| EAF | Escolas Agrotécnicas Federais |
| ETF | Escolas Técnicas Federais |
| ENC | Exame Nacional de Cursos |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho de Estudantes |
| FSP | Faculdade Sudoeste Paulista |
| FAE | Fundação de Assistência ao Estudante |
| FIES | Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FNDE | Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação |
| GERES | Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior |
| IDD | Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IGC | Índice Geral de Cursos |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" |
| IFET | Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura |
| OCDE | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |

| | |
|---------|--|
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| REUNI | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| PARU | Programa de Avaliação da Reforma Universitária |
| PAIUB | Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras |
| PARU | Programa de Avaliação da Reforma Universitária |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Alunos |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| PPC | Projeto Pedagógico de Curso |
| USP | Universidade de São Paulo |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| SEMTEC | Secretaria de Educação Média e Tecnológica |
| SESu | Secretaria de Educação Superior |
| SARESP | Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo |
| SAEB | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |
| SINAES | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1. Constituição das fontes bibliográfico-documentais utilizadas na pesquisa..... | 25 |
| Quadro 2. Quantificação das fontes de pesquisa..... | 26 |
| Quadro 3. Resumo das referências encontradas nas Constituições brasileiras. . | 42 |
| Quadro 4. Comparação entre os documentos do PARU, CNRS, GERES e PAIUB. | 83 |
| Quadro 5. Distribuição dos conceitos – valor discreto e valor contínuo do CPC. . | 121 |

LISTA DE ESQUEMAS

| | |
|--|-----|
| Esquema 1. Fluxograma da elaboração da pesquisa..... | 28 |
| Esquema 2. Fluxograma avaliativo do SINAES (Adaptado)..... | 113 |

LISTA DE MAPAS

| | |
|--|----|
| Mapa 1. Distribuição das universidades medievais. | 33 |
|--|----|

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Evolução das taxas de escolarização bruta e líquida na Educação Superior – Brasil e Regiões -2001-2009 | 131 |
| Tabela 2 - Universidades que obtiveram o conceito máximo no IGC em pelo menos uma avaliação referente ao quadriênio. | 142 |
| Tabela 3 - Centro Universitário que obteve o conceito máximo no IGC em pelo menos uma avaliação referente ao quadriênio. | 142 |
| Tabela 4 - Faculdades que obtiveram o conceito máximo no IGC em pelo menos uma avaliação referente ao quadriênio. | 143 |
| Tabela 5 - Percentual geral do número absoluto de avaliações no IGC no quadriênio - 2007, 2008, 2009 e 2010. | 144 |
| Tabela 6 - Percentual geral do número absoluto de avaliações das Universidades do IGC no quadriênio - 2007, 2008, 2009 e 2010..... | 145 |
| Tabela 7 - Percentual geral do número absoluto de avaliações dos Centros universitários do IGC no quadriênio - 2007, 2008, 2009 e 2010. | 145 |
| Tabela 8 - Percentual geral do número absoluto de avaliações das Faculdades no IGC no quadriênio - 2007, 2008, 2009 e 2010. | 146 |
| Tabela 9 - Percentual geral do número absoluto de avaliações das IES que obtiveram o conceito máximo no IGC no quadriênio - 2007, 2008, 2009 e 2010. | 146 |
| Tabela 10 - Percentual geral do número absoluto de avaliações por categoria administrativa do IGC no quadriênio - 2007, 2008, 2009 e 2010..... | 148 |
| Tabela 11 - Percentual geral do número absoluto de avaliações por categoria administrativa no IGC no quadriênio - 2007, 2008, 2009 e 2010. | 149 |
| Tabela 12 - Número absoluto e percentual geral de avaliações por regiões administrativas, referentes ao IGC no quadriênio - 2007, 2008, 2009 e 2010. . | 150 |
| Tabela 13 - Percentual de estudantes com faixa de renda mensal da família de mais de 3 até 10 salários mínimos (R\$ 1395,01 até R\$ 4650,00) – Instituições Privadas. | 153 |
| Tabela 14 - Percentual de estudantes com faixa de renda mensal da família de mais de 3 até 10 salários mínimos (R\$ 1395,01 até R\$ 4650,00) – Instituições Públicas. | 153 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 15 - Percentual de estudantes cujos pais têm escolaridade de pelo menos ensino superior – Instituições Privadas..... | 154 |
| Tabela 16 - Percentual de estudantes cujos pais têm escolaridade de pelo menos ensino superior – Instituições Públicas..... | 155 |
| Tabela 17 - Percentual de estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública – Instituições Privadas..... | 155 |
| Tabela 18 - Percentual de estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública – Instituições Públicas..... | 156 |
| Tabela 19 - Percentual de estudantes que considera todas ou a maior parte das instalações físicas do curso (salas de aula, laboratórios, ambiente de trabalho/estudo) adequadas para o curso – Privada..... | 159 |
| Tabela 20 - Percentual de estudantes que considera todas ou a maior parte das instalações físicas do curso (salas de aula, laboratórios, ambiente de trabalho/estudo) adequadas para o curso – Pública..... | 159 |
| Tabela 21 - Percentual de estudantes que considera o currículo do seu curso bem integrado e com clara vinculação entre as disciplinas – Privada. | 160 |
| Tabela 22 - Percentual de estudantes que considera o currículo do seu curso bem integrado e com clara vinculação entre as disciplinas – Pública. | 161 |
| Tabela 23 - Percentual de estudantes que considera que o curso contribui amplamente para a aquisição de formação teórica na área – Privada. | 161 |
| Tabela 24 - Percentual de estudantes que considera que o curso contribui amplamente para a aquisição de formação teórica na área – Pública..... | 162 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Número absoluto de Instituições de Ensino Superior por ano. | 134 |
| Figura 2. Variação percentual do número de IES por ano. | 135 |
| Figura 3. Variação percentual do número de IES por ano. | 136 |
| Figura 4. Número absoluto de Instituições de Ensino Superior por Categoria. ... | 137 |
| Figura 5. Percentual geral do número absoluto de avaliações por natureza jurídica no IGC no quadriênio - 2007, 2008, 2009 e 2010. | 147 |
| Figura 6. Percentual geral do número absoluto de avaliações por categoria administrativa no IGC no quadriênio - 2007, 2008, 2009 e 2010. | 148 |
| Figura 7. Percentual geral do número absoluto de avaliações por categoria administrativa no IGC no quadriênio - 2007, 2008, 2009 e 2010. | 149 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUÇÃO | 20 |
| 1.1. A trajetória do pesquisador | 21 |
| 1.2. O percurso da pesquisa | 23 |
| 2. HISTÓRICO E ASPECTOS LEGAIS | 29 |
| 2.1. Ensino Superior: reflexões e modelos | 30 |
| 2.2. Ensino Superior: Histórico e Constituições brasileiras | 36 |
| 2.3. Ensino Superior na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional . | 44 |
| 2.4. Plano Nacional de Educação (PNE) | 48 |
| 2.5. Projeto de Lei - Plano Nacional de Educação (PNE) – 2011-2020..... | 54 |
| 2.6. Regulação da Avaliação da Educação Superior | 55 |
| 2.7. Atribuições dos órgãos federais no campo da avaliação e regulação | 60 |
| 2.8. Secretaria de Educação Superior (SESu)..... | 60 |
| 2.9. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES)... | 61 |
| 2.10. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep) | 63 |
| 2.11. Conselho Nacional de Educação (CNE)..... | 66 |
| 3. HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL | 69 |
| 3.1. A Avaliação nas décadas de 80-90 | 70 |
| 3.2. Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) | 73 |
| 3.3. Grupo de Estudos para a Reforma do Ensino Superior (GERES) | 74 |
| 3.4. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) | 76 |
| 3.5. Exame Nacional de Cursos (ENC)..... | 79 |
| 4. UNIVERSIDADE E ESTADO REGULADOR E AVALIADOR..... | 85 |
| 4.1. Avaliação Institucional..... | 92 |
| 4.2. Avaliação Institucional e Qualidade | 98 |

| | |
|---|-----|
| 4.3. Racionalização técnica do processo avaliativo | 100 |
| 4.4. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) | 103 |
| 4.5. Índice Geral de Cursos (IGC)..... | 113 |
| 4.5.1.Aspectos legais e operacionalização | 113 |
| 4.5.2.Conceito Preliminar de Curso (CPC)..... | 116 |
| 5. ENSINO SUPERIOR: EXPANSÃO, MASSIFICAÇÃO E A INICIATIVA PRIVADA | 123 |
| 5.1. Reflexões sobre a Expansão do ensino superior brasileiro | 124 |
| 5.2. Dimensões teóricas das fases de expansão da educação superior: perspectiva de Trow | 126 |
| 5.3. Dados da Expansão do Ensino Superior | 133 |
| 5.4. Contextualização da Expansão do Ensino Superior | 137 |
| 6. AS INSTITUIÇÕES QUE OBTIVERAM O CONCEITO MÁXIMO NO IGC: METODOLOGIA E RESULTADOS | 139 |
| 6.1. Metodologia adotada | 140 |
| 6.2. Instituições que obtiveram conceito máximo (5)..... | 141 |
| 6.3. Natureza jurídica das instituições que obtiveram o conceito máximo (Privada ou Pública) | 143 |
| 6.4. Categoria administrativa das instituições que obtiveram o conceito máximo (Faculdade, Centro Universitário ou Universidade) | 147 |
| 6.5. Regiões administrativas onde estão localizadas as instituições que obtiveram o conceito máximo | 149 |
| 6.6. Perfil sócio-econômico das instituições que obtiveram o conceito máximo | 150 |
| 6.7. Percepção dos estudantes sobre o ambiente de ensino-aprendizagem e a organização do curso nas instituições que obtiveram o conceito máximo | 156 |
| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 163 |
| REFERÊNCIAS | 170 |
| ANEXOS | 188 |
| ANEXO A – QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE – ENADE/2009..... | 189 |

| | |
|--|-----|
| ANEXO B – RELATÓRIO DA IES (PARCIAL) – UFMG - ENADE/2009 | 196 |
|--|-----|

1. INTRODUÇÃO

A metáfora de um reitor francês de que a “universidade é um dinossauro pousado em um aeroporto” revela que as contradições da instituição universitária no mundo contemporâneo não se restringiam à América Latina.

(TRINDADE, 2001, p.122)

1.1. A trajetória do pesquisador

O assunto referente à avaliação institucional e seus efeitos sobre as instituições de ensino superior, em especial as Faculdades Privadas, provocou grandes reflexões em minha¹ vida profissional. A princípio, minha jornada na educação começa como professor da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Ainda no 2º ano da Faculdade, cursando Zootecnia na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP de Botucatu. Precisamente, no ano de 1993, começo a lecionar as disciplinas de Biologia, Física e Química. Nesse momento me deparo com a realidade da sala de aula. Com muita vontade, mas totalmente despreparado, tento ensinar. Entretanto, o meu aprendizado no dia-a-dia dentro de uma sala de aula com crianças e adolescentes foi muito intenso. Além da timidez inerente, carrego muitos dilemas sobre a educação e seu papel social.

Em 2000, paro de lecionar na Rede Pública e inicio as atividades em um novo desafio. Começo a lecionar na Faculdade Sudoeste Paulista (FSP), localizada na cidade de Avaré, São Paulo, e desde o início ministro uma disciplina fundamental para o curso de Administração - denominada “Teoria Geral da Administração - TGA”. Aprofundei-me de maneira intensa no estudo da administração, em especial, nas teorias administrativas. Em 2001, termino meu mestrado em Genética no Instituto de Biociências na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP de Botucatu. Fui convidado para dar continuidade a minha pesquisa no mesmo departamento, porém, estava convencido de que queria me aprofundar na área de educação, em particular, na gestão educacional. Durante vários anos me dediquei à docência e trabalhei na Direção Acadêmica. Deparei-me no dia-a-dia com os desafios impostos pela gestão educacional e pela avaliação, regulamentação e supervisão do Ministério da Educação (MEC). Com o tempo, fui me especializando dentro

¹ Somente a introdução deste trabalho será escrita na primeira pessoa do singular. O restante dele será escrito na terceira pessoa do singular.

da IES em assuntos referentes ao MEC, como autorização de novos cursos, reconhecimento dos cursos existentes, legislação educacional, projetos pedagógicos de curso (PPC), diretrizes curriculares, plano de desenvolvimento institucional (PDI), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), Índice Geral de Cursos (IGC), Conceito Preliminar de Curso (CPC) etc. Com a expansão da Faculdade Sudoeste Paulista (FSP) devido aos excelentes resultados obtidos nas avaliações do MEC, tornei-me Diretor de Planejamento Institucional. Durante esse período, adquiri muito conhecimento no assunto e, pessoalmente, houve uma grande evolução profissional. Assim, adquiri uma boa experiência na gestão de uma Instituição de Ensino Superior (IES). Fui Presidente da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e em 2006 fui nomeado pela Portaria MEC nº 1.751 como avaliador de cursos de graduação e de instituições.

Diante desses fatos, deparei-me com a necessidade de investigar melhor essa temática. Verifiquei, ao longo dos anos, a reduzida quantidade de estudos acadêmicos sobre o assunto, principalmente no que se refere ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Na busca pelo aprofundamento científico e para compreender melhor essa temática, elaborei um projeto de pesquisa que foi aprovado no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Araraquara.

Em 2007, dei início ao curso de Doutorado sob a orientação da Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy. Logo no início do curso de Doutorado, tive contato com algumas discussões específicas da pesquisa educacional e me aprofundei nas pesquisas sobre trabalho docente e de outros a ele relacionados. Assim, ao levantar os relatórios, documentos e pesquisas que abordassem a questão, percebi a dificuldade sobre o tema. Principalmente, no que diz respeito à complexidade da legislação educacional. Outro assunto considerável consiste na pouca historicidade dos fatos, suas consequências e resultados da política de avaliação institucional. No Brasil é um assunto relativamente novo.

Na busca de maior amplitude em meus horizontes como pesquisador, participei em 2011 no Programa “Critical Issues and Strategies for Leaders of Modern Universities” Harvard University. Realizei visita técnica ao M. I. T. (Massachusetts Institute of Technology), a University Drexel (EUA) e a University Yale (EUA). Em 2012 participei do “Higher Education Management at the Education” University of London. Planning, management and media relations at the University of Oxford (UK) e visita à University Cambridge (UK).

1.2. O percurso da pesquisa

Ao longo da minha trajetória surgiram dúvidas e questionamentos sobre o que seria mensurado como qualidade dentro do ensino superior e quais seriam as consequências dos instrumentos e indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Partindo das justificativas anteriormente apresentadas sobre a relevância desse estudo, surgiu o **objeto** dessa pesquisa que consiste na análise das instituições de ensino superior que obtiveram conceito máximo (5) no Índice Geral de Cursos (IGC).

Diante do objeto apresentado, deriva a **questão central** que passou a nortear a pesquisa: Quais são as melhores instituições de ensino superior do Brasil de acordo com o Índice Geral de Cursos (IGC)? Diante desta questão surgem algumas questões adjacentes que tentarei responder ao longo desta pesquisa: Qual a natureza jurídica das instituições que obtiveram o conceito máximo (Privada ou Pública)? Dentro da natureza jurídica, quantas são municipais, estaduais ou federais? Qual a categoria administrativa das instituições que obtiveram o conceito máximo (Faculdade, Centro Universitário ou Universidade)? Em quais regiões administrativas estão localizadas as instituições que obtiveram o conceito máximo? Qual o perfil sócio-econômico das instituições que obtiveram o conceito máximo? Qual a percepção dos estudantes sobre o

ambiente de ensino-aprendizagem e a organização do curso nas instituições que obtiveram o conceito máximo?

Minha **hipótese** inicial consiste no seguinte: “os resultados dos indicadores utilizados pelo Ministério da Educação (MEC), em especial o Índice Geral de Cursos (IGC), promove a elitização² do ensino superior, desprezando a diversidade organizacional e o papel social das instituições de ensino superior brasileiras”. Assim, o **objetivo central** desta pesquisa é a análise das instituições que obtiveram conceito máximo (5) no Índice Geral de Cursos (IGC) e suas implicações na melhoria efetiva da qualidade das instituições de ensino superior. Ao considerar esse objetivo, optei por desenvolver uma pesquisa de caráter bibliográfico-documental. Além da vasta pesquisa bibliográfica realizada com o intuito de reunir informações sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e de toda legislação educacional relacionada, foi realizado um levantamento documental que favoreceu o estudo, a compreensão e a análise da temática deste trabalho. Para Chizzotti (2001), o levantamento e a pesquisa documental seriam adequados neste caso, pois possibilitariam mostrar a situação atual de um dado assunto traçando a evolução do problema. Com a definição do tipo de pesquisa, realizei a inclusão das fontes bibliográfico-documentais. Nesse sentido, o corpus³ de análise deste trabalho foi constituído pelas pesquisas relacionadas ao tema, principalmente, pelos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁴, além da legislação brasileira pertinente ao estudo. Refere-se a documentos e pesquisas de natureza variada, portanto com sentidos distintos, que foram tratados de acordo com a especificidade apresentada.

² Para essa pesquisa, o conceito adotado de elite refere-se à estratificação social – conforme apontado pelo questionário sócio-econômico.

³ Conforme Bauer e Aarts (2002), corpus é uma coleção finita de materiais (textos, imagens ou sons) determinada de antemão pelo analista, com inevitável arbitrariedade, e com a qual se irá trabalhar.

⁴ Com base na Portaria Nº. 2.255, de 25 de agosto de 2003, Art. 1, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), criado pela Lei Nº. 378, de 13 de janeiro de 1937, é transformado em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, nos termos da Lei nº. 9.448, de 14 de março de 1997, alterada pela Lei nº. 10.269, de 29 de agosto de 2001.

| FONTES BIBLIOGRÁFICO-DOCUMENTAIS | |
|--|---|
| Dados Oficiais estatísticos relacionados à Avaliação da Educação Superior e Censo Educacional. | <ul style="list-style-type: none"> - Documentos do INEP. - Dados Estatísticos do INEP. - Relatórios do ENADE/INEP |
| Pesquisa e/ou artigos derivados de pesquisas relacionadas à avaliação institucional | <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa na área de educação e áreas afins. - Pesquisa na área de Avaliação Institucional. |
| Legislação Brasileira referente à Educação e temas afins | |

Quadro 1. Constituição das fontes bibliográfico-documentais utilizadas na pesquisa.

A pesquisa sobre o tema foi realizada a partir da revisão da literatura disponível e do levantamento de estudos já desenvolvidos no país. Para tanto, utilizei o banco de teses da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), além dos artigos, censos, planilhas, dados estatísticos, boletim, textos e relatórios disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em seu site. E, como não poderia deixar de ser, também foi considerada a legislação brasileira sobre o tema.

As fontes de pesquisa são quantificadas em 131 publicações do INEP e 70 legislações relacionadas (leis, portarias, resoluções, decretos etc.) – totalizando 201 documentos. No Quadro 2 são detalhadas as fontes e a base de dados utilizadas para obtenção das informações.

| INEP | |
|--|------------|
| Estatísticas do IGC – 2007, 2008, 2009 e 2010. | 4 |
| Notas Técnicas – IGC, CPC e ENADE | 11 |
| Resumo Técnico | 8 |
| Relatórios e Publicações produzidas do INEP | 51 |
| Série Documental | 18 |
| Estatísticas Educacionais | 19 |
| Coleções | 4 |
| Revistas | 16 |
| Subtotal | 131 |
| Presidência da República | |
| Legislação | 70 |
| TOTAL | 201 |

Quadro 2. Quantificação das fontes de pesquisa.

O critério de seleção dos textos analisados foi baseado na possibilidade de oferecerem contribuições significativas para a pesquisa. Os documentos e dados⁵ do INEP foram consultados pela internet, no site do próprio instituto (<http://www.inep.gov.br>). As legislações consultadas foram localizadas no site da Presidência da República (<http://www.planalto.gov.br>).

O texto está organizado da seguinte forma:

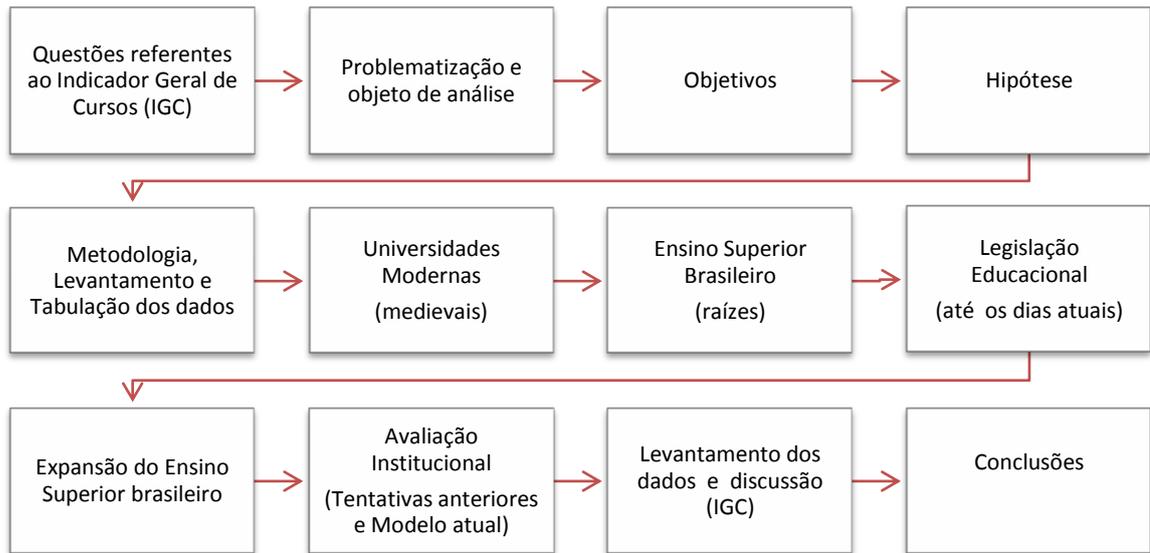
- ✓ No **“Histórico e Aspectos Legais”**, apresentei os aspectos históricos e da legislação relacionados ao Ensino Superior, iniciando com uma breve história das primeiras universidades modernas (época medieval) que promoveram grande influência no ocidente. Com enfoque no ensino superior, apresentei as Constituições Brasileiras, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação (PNE). Na busca da contextualização, foquei a regulamentação da avaliação da Educação Superior, apresentando as principais atribuições dos órgãos federais

⁵ Apenas para ressaltar, o levantamento se refere ao total de 201 documentos utilizados nessa pesquisa, que foram lidos e selecionados.

relacionados, tais como: Secretaria de Educação Superior (SESu), Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" (Inep) e o Conselho Nacional de Educação (CNE).

- ✓ No "**Histórico da Avaliação da Educação Superior no Brasil**" apresentei uma breve história dos programas de avaliação da educação superior, em especial o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e o Exame Nacional de Cursos (ENC).
- ✓ A sessão "**Universidade e Estado Avaliador e Regulador**" é destinada à exposição dos preceitos escolhidos e relacionados ao objeto deste estudo, discutindo a Universidade; as bases da Avaliação Institucional e a busca pela qualidade; a racionalização do processo avaliativo; o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); o Índice Geral de Cursos (IGC).
- ✓ Por acreditar que há uma íntima relação entre o objeto de estudo proposto e a "**Expansão do ensino superior no Brasil**", levantei e discuti os dados referentes à expansão, massificação e atuação da iniciativa privada no ensino superior (1993-2010). Calculei a taxa de escolarização do Brasil segundo os dados divulgados pelo INEP e utilizei a perspectiva de Trow (1973) para estabelecer os parâmetros.
- ✓ E, por fim, apresentei a "**metodologia adotada**". Com os dados realizei a "**Apresentação e discussão dos resultados**" referentes às Instituições que obtiveram conceito máximo (5) no IGC. Dessa forma, respondi às questões levantadas, no que se referem: natureza jurídica (Privada ou Pública), categoria administrativa (Faculdade, Centro Universitário ou Universidade), regiões administrativas e o perfil sócio-econômico das instituições que obtiveram o conceito máximo. Nas considerações finais, procurei, com base no exposto, retomar ao objeto central a partir da análise desenvolvida neste trabalho.

Para melhor apresentar o processo e o fluxo dessas informações na pesquisa, elaborei um fluxograma que resume essas conexões:



Esquema 1. Fluxograma da elaboração da pesquisa.

2. HISTÓRICO E ASPECTOS LEGAIS

O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele.

Immanuel Kant

2.1. Ensino Superior: reflexões e modelos

Segundo o clássico texto de Haskins (1923), a Universidade, como catedrais e parlamentos, é um produto da Idade Média. O mundo dominado pelos romanos e gregos não tinha universidades, pelo menos, no sentido em que a palavra tem sido usada nos últimos séculos. Possuíam o ensino superior formatado de outra maneira. Boa parte do ensino da Filosofia, Lei e Retórica não era organizado em forma de instituições permanentes de aprendizagem. Há um grande contraste entre essas primeiras universidades e as de hoje, visto que somente nos séculos XII e XIII emergem no mundo esses recursos de educação organizada mais próximos dos atuais. Nesse sentido, a universidade moderna é sucessora, não de Atenas e de Alexandria, mas de Paris e Bolonha.

Para os autores Charle e Verger (1996), no final do século XI inicia-se à chamada universidade moderna, com a necessidade da formação de clérigos para uma cultura erudita. Posteriormente, movimenta-se para a abertura do ensino, em algumas regiões, para os interessados nas Artes Liberais, Lógica, Retórica e Gramática, desde que pagassem suas matrículas – caracterizando o surgimento das escolas particulares. A contragosto da Igreja, com maior autonomia e laicas, foram criadas as primeiras escolas de Direito e Medicina. A princípio, na Itália (Bolonha e Salerno) e, em seguida, na França (Paris) e Inglaterra (Oxford).

A universidade medieval foi, na bela frase antiga de Pasquier, "construído de homens" - *hommes en Batié*. Tal universidade não tinha conselho de curadores e publicado nenhum catálogo, que não tinha sociedades estudantis – exceto, na medida em que a própria universidade era fundamentalmente uma sociedade de estudantes. [...] E, no entanto, grande como essas diferenças são, permanece o fato de que a universidade do século XX é o descendente direto de Paris e Bolonha. Transformando na rocha de onde fomos talhados, o buraco do poço de onde fomos cavados. A organização fundamental é a mesma, a continuidade histórica é ininterrupta. Eles criaram a tradição universitária do mundo moderno, que a tradição comum que pertence a todas as nossas instituições de ensino superior, o mais novo, bem como o mais antigo (HASKINS, 1923, p. 5-6)

A mais antiga instituição ocidental chamada de universidade era a famosa escola médica em Salerno, no século IX, localizada na Itália, com estudantes de toda a Europa. Permanecendo apenas como uma escola de Medicina. Entretanto, a primeira instituição de ensino considerada de fato uma Universidade (existente até os dias atuais) foi fundada em Bolonha no final do século XI. No norte da Europa, surgiu a Universidade de Paris, fundada entre 1150 e 1170, conhecida pelo ensino de Teologia e modelo para outras universidades do norte da Europa, como a Universidade de Oxford, na Inglaterra, estabelecida no final do século XII. Tanto a Universidade de Paris como Oxford foram compostas de Faculdades, dotadas com residências para os estudantes. A Universidade de Nápoles, fundada pelo imperador Frederico II (1224), foi a primeira a ser criada sob a autoridade imperial, enquanto a Universidade de Toulouse, fundada pelo Papa Gregório IX (1229), foi a primeira a ser estabelecida por decreto papal. Essas universidades eram livres para governarem a si mesmas, desde que não promovessem ou ensinassem o ateísmo nem a heresia. Os estudantes e mestres juntos elegiam seus próprios reitores. Com a independência, as universidades tiveram de financiar-se – cobrando taxas. Essas universidades não possuíam edifícios permanentes e tinham pouca propriedade corporativa. Assim, eles estavam sujeitos à perda de professores e alunos insatisfeitos - que poderiam migrar para outra cidade e se estabelecer em outro local de estudo. Nesse sentido, a história da Universidade de Cambridge começou em 1209, quando um número de alunos descontentes se mudou para lá e, 20 anos depois, Oxford foi beneficiada por uma migração de alunos da Universidade de Paris. (ENCICLOPÉDIA BRITÂNICA, 2012).

A universidade moderna enraíza em suas origens a universidade medieval - que promoveu grande influência no modelo de ensino superior brasileiro. Segundo Mattos (2009), a universidade em sua concepção está associada à construção da ciência e do saber e, bem como à sua universalização, por meio do ensino, do estudo e da pesquisa - condição esta que adentrou a Idade Moderna. Para Verger (1996), um aspecto que

está presente, em geral, nas análises sobre as universidades medievais: o fato de a Universidade de Paris tornar-se o foco intelectual do Ocidente medieval e tornar-se o modelo para demais universidades.

Paris tornou-se, verdadeiramente, no século XIII, um foco maior de debate intelectual e de renovação das ideias. Centenas de jovens clérigos foram ali formados nas técnicas mais refinadas do trabalho intelectual, segundo métodos seguros. Evidentemente, este trabalho intelectual comportava regras às vezes rígidas, (...) mas a qualidade do ensino universitário parisiense levou a se fazer progressos decisivos em direção à autonomia, para não se dizer, à profissionalização, da cultura erudita. A figura ainda um pouco vaga das pessoas de saber passou a estar associada a um tipo social bem preciso e excepcionalmente prestigioso, o doutor. Compreender-se que a universidade de Paris tenha se tornado então um modelo que se procuraria imitar e reproduzir em toda a parte em que se fizesse sentir a aspiração a uma semelhante promoção da cultura. (VERGER, 1996, p. 208)

Nas principais cidades da Europa foram criadas diversas universidades, a partir do século XIII. Universidades foram fundadas em Montpellier (início do século XIII) e Aix-en-Provence (1409), na França, em Pádua (1222), Roma (1303) e Florença (1321), na Itália, em Salamanca (1218) na Espanha, em Praga (1348) e Viena (1365) na Europa Central, em Heidelberg (1386), Leipzig (1409), Freiburg (1457) e Tübingen (1477) no que hoje é a Alemanha, em Louvain (1425), na atual Bélgica, e em Saint Andrews (1411) e Glasgow (1451), na Escócia. Até o final do século 18, a maioria das universidades oferecia um currículo baseado nas sete artes liberais: Gramática, Lógica, Retórica, Geometria, Aritmética, Astronomia e Música. (ENCICLOPÉDIA BRITÂNICA, 2012).

O mapa 1 representa a distribuição das universidades medievais.

contavam-se 250 instituições universitárias no Ocidente; em 1940, registravam-se 400 estabelecimentos universitários e, em 1970, podiam-se contar aproximadamente 920 universidades no mundo. Nas décadas seguintes, o processo de surgimento de novas universidades intensificou-se em escala internacional (UNESCO, 1999b; DELANTY, 2001).

O surgimento do Estado-Nação no início do século XIX significou uma profunda mudança nas universidades. Nos países da Europa continental, as universidades, antes privadas, passaram para o Estado. Além disso, são obrigadas a enfrentar outro desafio: a formação profissional. De duas tendências diferentes surgem dois modelos de universidade: o alemão e o francês. Em 1808 Von Humboldt institui na Universidade de Berlim os princípios do que se chamou “modelo humboldtiano” de universidade. Esse modelo, fruto do idealismo alemão, considera a pesquisa o objetivo básico da universidade. As universidades convertem-se em centros de desenvolvimento científico, controladas pelo Estado no seu funcionamento e financiamento, porém com grande respeito à liberdade acadêmica. O segundo modelo nasce na França em 1811, com a criação da Universidade Napoleônica. Esta é concebida fundamentalmente como um serviço estatal para satisfazer a necessidade de formar funcionários públicos e promover o desenvolvimento econômico da sociedade, criando uma elite indispensável ao funcionamento do Estado. Os docentes fazem parte do grupo de servidores públicos; não há autonomia universitária, já que tanto seus objetivos quanto o programa curricular são os mesmos em todo o território nacional. Apesar disso, é grande o poder dos docentes universitários, por suas características de classe social de alto prestígio, permitindo-lhes ser particularmente influentes na elaboração dos cursos e na definição da política universitária. O terceiro modelo de universidade é o anglo-saxão. No Reino Unido, que contava no início do século XIX com somente seis universidades, o Estado não interviu, respeitando suas características medievais. Isso pode explicar o fato de as universidades “públicas” britânicas, irlandesas e canadenses continuarem sendo “privadas” do

ponto de vista jurídico. Como a Revolução Industrial demandou a formação de indivíduos mais qualificados, a nobreza e as autoridades municipais em diversas cidades criaram as chamadas “universidades civis” que se expandiram por todo o Reino Unido durante o século XIX. (HORTALE e MORA, 2004).

As universidades, na sua configuração contemporânea, caracterizam-se por três elementos interligados, mas com pesos diferentes: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica. A prevalência do Estado dá origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a sociedade civil tem-se o modelo anglo-saxônico; e sobre a autonomia da comunidade acadêmica se funda o modelo prussiano... na universidade brasileira, apesar de uma certa influência em nível organizacional do modelo anglo-saxônico pela via dos Estados Unidos, prevalece o modelo napoleônico. (SAVIANI, 2009).

Segundo Saviani (2010), apesar da tendência à privatização que se desenhou no final do império e ao longo da Primeira República, seguindo até a Constituição de 1988 prevaleceu o modelo napoleônico que se caracteriza pela forte presença do Estado na organização e regulação do ensino superior, em especial no caso das universidades. Porém, a partir da década de 1980 houve uma tendência a alterar esse modelo, operando-se um deslocamento no padrão de ensino superior no Brasil. Esse deslocamento tem origem na distinção entre *universidades de pesquisa* e *universidades de ensino* introduzida em 1986 pelo GERES (Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior). Essa distinção veio, desde aí, frequentando documentos sobre o ensino superior, sendo assumida como ideia central da política a ser implementada relativamente ao ensino superior. Tal orientação acabou sendo consagrada no Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997 em consonância com a nova LDB. Esse decreto introduz, na classificação acadêmica das instituições de ensino superior, a distinção entre *universidades* e *centros universitários*.

Em verdade, os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a "democratização" da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as *universidades de pesquisa* que concentrariam o grosso dos

investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista. (SAVIANI, 2010, p.11).

O modelo napoleônico influenciou claramente a organização da universidade no país. Nesse modelo foram incorporados elementos do modelo anglo-saxônico, em especial, os aspectos relacionais da universidade com o mercado.

2.2. Ensino Superior: Histórico e Constituições brasileiras

O velho continente possui inúmeras universidades medievais e seculares, tornando-se referência no mundo ocidental - na busca e produção do conhecimento. O Brasil, por sua vez, inicia tardiamente o desenvolvimento do ensino superior. Fato histórico que colaborou muito pelo atraso da massa intelectual e universitária brasileira. Praticamente, apenas no século XX surgem as primeiras universidades no país. Muito tarde, se comparado com países contemporâneos como os Estados Unidos, ou outros países da América Latina.

Nas colônias espanholas da América, surgem as primeiras universidades do novo continente. Em 1538, surge em São Domingos a primeira universidade. Em 1553, foi inaugurada no México com três faculdades (Filosofia, Direito e Teologia), incluindo mais tarde, a Faculdade de Medicina, operando com os mesmos privilégios da famosa universidade de Salamanca. (CUNHA, 2007).

Posteriormente, surgiram as Universidades de São Marcos (Peru), de São Felipe (Chile), Córdoba (Argentina) entre outras. Na independência do Brasil, havia 26 ou 27 Universidades na América Espanhola. (TEIXEIRA, 1969). Segundo Cunha (2007), nessa época não havia nenhuma universidade do Brasil. Ainda, Cunha

[...] Diferentemente da Espanha, que instalou universidades em suas colônias americanas já no século XVI, Portugal proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil. No seu lugar, a metrópole concedia bolsas para que certo número de filhos de colonos fossem estudar em Coimbra, assim como permitia que estabelecimentos escolares jesuítas oferecessem cursos superiores de Filosofia e Teologia. Com a proibição da criação de universidades na colônia, Portugal pretendia impedir que os

estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América. Outros aspectos devem ser considerados nessa diferença, em especial a disponibilidade de recursos docentes em cada um dos países colonizadores. Havia na Espanha, no século XVI, oito universidades famosas em toda a Europa, enquanto Portugal dispunha de apenas uma: a de Coimbra, e mais tarde a de Évora, esta de pequeno porte. Com mais habitantes e mais universidades, a população letrada espanhola era muito maior que a portuguesa. (CUNHA, 2003).

As instituições de ensino superior existentes resultaram da diferenciação das instituições criadas ao início do século XIX, quando foi dado ao Brasil o *status* de Reino Unido a Portugal. Assim, ao fim do período colonial, o ensino superior brasileiro sofreu uma tardia refundação.

Segundo Sampaio (2000), durante o período colonial e, diferentemente de vários países da América Hispânica, o Brasil não possuía nem universidades e nem outras instituições de ensino. A partir de 1808 foram criadas as primeiras escolas de ensino superior no país e até a proclamação da República, em 1889, o seu desenvolvimento foi muito lento. Porém, entre os anos de 1889 e 1918, foram criadas no Brasil 56 novas instituições de ensino superior, na maioria privadas.

Em 1808 foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia, em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade federal da Bahia), e de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio de Janeiro. Em 1810, foi fundada a Academia Real Militar, que se transformou em escola Politécnica, atual escola Nacional de Engenharia da UFRJ. Em 1814, foi criado o curso de Agricultura e, em 1816, a Real Academia de Pintura e Escultura. (CUNHA, 2007).

Para corroborar com evidente atraso histórico no desenvolvimento do ensino superior brasileiro, compreender o processo histórico de avaliação do ensino superior, assim como, suas relações com as políticas públicas e as ações de regulação e supervisão fez-se uma análise histórica

das constituições brasileiras, tendo como foco a menção nos documentos da intenção/previsão de um Plano Nacional de Educação (PNE) ou algo semelhante e do tratamento e relevância da educação em tais documentos. No Quadro 3 é apresentado o quadro com o resumo das referências encontradas sobre o tema.

| Constituição | | |
|---------------------|---|---|
| Ano | Plano Nacional de Educação (PNE) | Educação |
| 1891 | Não há menção. | <p>SEÇÃO II</p> <p>Declaração de Direitos</p> <p>Art. 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:</p> <p>§ 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.</p> |

| | | |
|--------------------|--|---|
| <p>1934</p> | <p style="text-align: center;">TÍTULO I Da Organização Federal CAPÍTULO I Disposições Preliminares Art. 5º - Compete privativamente à União: XIV - traçar as diretrizes da educação nacional;</p> <p style="text-align: center;">TÍTULO V Da Família, da Educação e da Cultura CAPÍTULO II Da Educação e da Cultura Art. 150 - Compete à União: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;</p> | <p style="text-align: center;">TÍTULO V Da Família, da Educação e da Cultura CAPÍTULO II Da Educação e da Cultura Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.</p> |
|--------------------|--|---|

| | | |
|--------------------|--|---|
| <p>1937</p> | <p>CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL DA ORGANIZAÇÃO NACIONAL</p> <p>Art. 15 - Compete privativamente à União: IX - fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude;</p> <p>Art. 16 - Compete privativamente à União o poder de legislar sobre as seguintes matérias: XXIV - diretrizes de educação nacional;</p> | <p>DA FAMÍLIA</p> <p>Art. 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.</p> <p>DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA</p> <p>Art. 129 - A infância e a juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.</p> |
|--------------------|--|---|

| | | |
|--------------------|--|---|
| <p>1946</p> | <p>TÍTULO I Da Organização Federal CAPÍTULO I Disposições Preliminares Art. 5º - Compete à União: XV - legislar sobre: d) diretrizes e bases da educação nacional;</p> | <p>TÍTULO VI Da Família, da Educação e da Cultura CAPÍTULO II Da Educação e da Cultura Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.</p> |
| <p>1967</p> | <p>TÍTULO I Da Organização Nacional Capítulo II – Da competência da União XIV - estabelecer planos nacionais de educação e de saúde;</p> | <p>TÍTULO IV Da Família, da Educação e da Cultura Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.</p> |

| | | |
|--------------------|---|--|
| <p>1988</p> | <p style="text-align: center;">CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO Seção I DA EDUCAÇÃO</p> <p>Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.</p> <p>§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)</p> <p>Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)</p> <p style="padding-left: 40px;">I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.</p> <p style="padding-left: 40px;">VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).</p> | <p style="text-align: center;">CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO Seção I DA EDUCAÇÃO</p> <p>Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> |
|--------------------|---|--|

Quadro 3. Resumo das referências encontradas nas Constituições brasileiras.

Desde a Constituição de 25 de março de 1824, quando o Brasil ainda era Império – e, em todas as outras constituições republicanas (a partir de 1891) não há menção alguma sobre o ensino superior. Exceto nas constituições de 1934 e 1988.

Para Sampaio,

A constituição da República, de 1891, descentralizou o ensino superior, que era exclusivo do poder central, delegando-o também para os governos estaduais e permitiu a criação de instituições privadas. O efeito imediato dessas medidas foi a ampliação e a diferenciação do sistema de ensino superior. Nessa época, todas as instituições de ensino, as públicas inclusive, cobravam mensalidades e/ou taxas de matrículas de seus alunos. (SAMPAIO, 2000, p. 37)

A Constituição da República do Brasil promulgada em 16 de julho de 1934, influenciada pela repercussão do Manifesto dos Pioneiros⁷ estabelece a obrigatoriedade da união em fixar o Plano Nacional de Educação (PNE). Segundo o documento oficial publicado pelo INEP/MEC (BRASIL, 2003), com o estabelecimento da República no Brasil e o surgimento das primeiras ideias de um plano que tratasse da educação para todo o território brasileiro aconteceram simultaneamente. Com as mudanças do quadro social, político e econômico do início do século XX, a educação começava a se impor como condição fundamental para o desenvolvimento do País. Nas primeiras décadas, várias reformas educacionais ajudaram no amadurecimento da percepção coletiva da educação como um problema nacional.

Nesse contexto, remete-se ao manifesto dos pioneiros da Educação Nova de 1932:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem

⁷ Esse manifesto realizado por um grupo de educadores da elite intelectual brasileira foi direcionado ao governo e ao povo. Questionava a causa principal da desorganização do aparelho escolar em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação.

o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes...

Na Constituição de 1988, o Art. 207 menciona que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. As cartas magnas brasileiras refletem os anseios da elite brasileira na sua dimensão política, refletindo o olhar angular sobre a educação. Em especial, a educação superior, que praticamente nunca configurou como prioridade do Estado.

2.3. Ensino Superior na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 20 de dezembro de 1961 – carregava em seu cômputo que ao Ministério da Educação e Cultura incumbiria à observância das leis do ensino e o cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação (CFE). Entretanto, a Lei 9.131 de 1995 recria o Conselho Nacional de Educação (CNE), composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior. Estabelecendo como competência do Conselho Nacional de Educação, além de outras atribuições, subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação (PNE). Ainda, num preâmbulo com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das Ciências, Letras e Artes, e a formação de profissionais de nível universitário⁸. A qualidade do ensino não é evidenciada na primeira LDB brasileira, apenas no seu Art. 96 "remete-se ao Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação na esfera de suas respectivas competências, envidarão esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo". Fica claro que a qualidade de ensino já estava está intimamente ligada aos índices econômico-financeiros de produtividade.

O decreto⁹ que autoriza a convocação e fixa as bases da convenção Nacional de Educação deixa claro a preocupação com a alta importância dos problemas educacionais da República, especialmente no que concerne à educação popular, tanto na modalidade elementar comum quanto na de preparo em todos os graus, para as atividades técnico-profissionais. Considera, entretanto, que a intervenção federal será precária e pouco eficiente senão contraproducente, enquanto se manifestar em concorrência às atividades educacionais dos Estados ou sob a forma de subvenções sem a possibilidade de uma articulação geral dos sistemas educativos regionais para o efeito de um movimento complexo, segundo um plano nacional, para racionalizá-los, provê-los dos indispensáveis elementos técnicos e materiais e dar-lhes o ótimo de rendimento com o máximo de recursos que os poderes públicos e a iniciativa privada lhes puderem destinar.

Com a Constituição de 1988, reforçada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a qual estabeleceu, simultaneamente, a Década da Educação e o dever de elaborar um plano que orientasse as ações educativas nesse período, houve a necessidade da formulação de um novo Plano Nacional de Educação – PNE. São as seguintes as disposições legais - constitucionais e infraconstitucionais – que definem a natureza do PNE, balizam seu conteúdo e abrangência,

⁸ Revogado pelo Decreto-Lei nº 464, de 1969.

⁹ Decreto 24.787, de 14 de julho de 1934.

atribuem a responsabilidade pela sua elaboração e fixam o prazo da sua vigência na Constituição de 1988:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

A nova LDB consolidou como pilar essencial da educação superior, a necessidade dos processos de avaliação. Buscando a orientação das diretrizes políticas visando à melhoria do ensino (avaliar com vistas à qualidade), seja quanto à definição de ações de acreditação do sistema de ensino superior por parte de órgãos competentes (avaliar para supervisão e controle estatal). (INEP, 2009).

Sobre acreditação e avaliação, na LDB, em seu art. 9º, que trata das incumbências da União, destacam-se cinco incisos. Pelo inciso V, cabe à União "coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação". O inciso VI definiu a tarefa de "assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino". Já o inciso VII demarcou a necessidade de "baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação". Ademais, dispôs o inciso VIII que à União cabe "assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino". Por fim, de forma direta, a LDB estabeleceu incumbências à União, aos Estados e ao Distrito Federal para que exerçam a regulação na

educação superior. De acordo com o art. 9º, IX, cabe ao governo federal, "autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino". Sobre este inciso, o § 3º permite a descentralização, uma vez que a União pode delegar atribuições, relativas ao seu sistema, aos Estados e ao Distrito Federal desde que mantenham "instituições de educação superior". Segundo o art. 10, a LDB confere as mesmas competências aos Estados e ao Distrito Federal, com relação às instituições de ensino superior integrantes dos respectivos sistemas. Importante definição foi feita no art. 46 da LDB. A "autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação" (grifos nossos). Pelo parágrafo 1º deste artigo, os resultados do processo regular de avaliação podem gerar sanções e punições. Uma vez constatadas deficiências, deve ser aberto um prazo para saneamento que geraria nova reavaliação, a qual pode "resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento". (INEP, 2004).

A Lei nº 9.394/96 também dispõe sobre a estruturação do sistema federal de ensino. Este, pelo art. 16 e incisos, compreende:

- a) as instituições de ensino mantidas pela União;
- b) as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- c) os órgãos federais de educação.

Segundo o texto do INEP (2004) a novidade está presente no parágrafo 2º do art. 54. Embora o artigo aborde a autonomia universitária das instituições mantidas pelo Poder Público, no referido parágrafo dispõe-se que as "atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base na avaliação realizada pelo Poder Público". Pelo texto

do dispositivo, avalizada por avaliação do poder público, uma instituição privada não universitária pode adquirir prerrogativas da autonomia.

Para muitos e de maneira geral a nova LDB possui avanços importantes, principalmente por estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. Dentro de certos princípios para o ensino, nesse sentido destaca-se a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o respeito à liberdade e apreço à tolerância e a garantia de padrão de qualidade.

2.4. Plano Nacional de Educação (PNE)

O atual Plano Nacional de Educação¹⁰ (PNE) foi aprovado no espírito da LDB e dos atos normativos posteriores. Dispõe, em seu art. 4º, que a União “instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação”. A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, tem incumbência de proceder “a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação” (art. 3º). Ademais, determina que os poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios precisam empenhar-se na divulgação do PNE e “da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação” (art. 6º). O Plano Nacional de Educação estabeleceu, para cada nível educacional, um “diagnóstico”, “diretrizes” e “objetivos e metas”. Nas diretrizes específicas para a educação superior e para a regulação de seu sistema, destaca-se a ênfase dada aos processos de avaliação. Como princípio geral, afirma-se, no Plano, que “nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior”. O Plano define diretrizes para a regulação do sistema; entende que é necessário “planejar a expansão com qualidade, evitando-

¹⁰ Editado por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 tem sua origem no art. 214 da Constituição Federal de 1988, e nos artigos 9º (inciso I) e 87 (parágrafo 1º), da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

se o fácil caminho da massificação”. Nesse sentido, reconhece a importante “contribuição do setor privado, que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir”. Mas é feita a ressalva de que o setor privado deve respeitar os “parâmetros de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino”. Para lidar com a necessária expansão do sistema, o PNE enfatiza a importância de se garantir a qualidade do ensino ministrado. (INEP, 2004).

Assim, ratifica o Plano Nacional de Educação - ser “indispensável **melhorar a qualidade do ensino** oferecido no país, para o que constitui instrumento adequado à institucionalização de um amplo **sistema de avaliação** associada ampliação dos programas de pós-graduação, cujo objetivo é qualificar os docentes que atuam na educação superior”.

O Plano Nacional de Educação (PNE) consiste no documento de significativa relevância para o direcionamento das ações políticas e públicas do país. Apresenta de forma explícita as diretrizes e metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. Em 9 de janeiro de 2001, foi sancionada a Lei nº 10.172, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE). Segundo o documento publicado pelo INEP/MEC, a Assembleia Nacional Constituinte, no calor da redemocratização e da intensa mobilização da sociedade pelo reordenamento jurídico do País e o estabelecimento de bases sólidas para a construção de uma sociedade livre, justa e democrática, acolheu a proposta de explicitar, na Constituição brasileira, o dispositivo sobre o Plano Nacional de Educação de forma bem mais ampla do que nas Cartas Magnas anteriores. Assim, foi prevista pela Constituição brasileira de 1988 em seu artigo 214.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Nos anos de 1993 e 1994, o MEC liderou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, em processos ascendentes, gerando planos municipais, estaduais e, finalmente, nacional. Os dirigentes da educação de então, em grande parte, quer no âmbito municipal, quer no estadual, em órgãos públicos ou como membros de organizações da sociedade civil, tiveram alguma participação nesse processo (BRASIL, 2003).

Como visto, o Art. 214 da nova Constituição expressa o desejo de um Plano Nacional de Educação de duração plurianual, que leve à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar, à melhoria da qualidade do ensino, à formação para o trabalho e à promoção humanística, científica e tecnológica do País. A sociedade, mais uma vez, eleva ao nível constitucional um desejo e um objetivo nacional. Em seguida, começa o debate sobre as novas diretrizes e bases da educação nacional, consideradas condição prévia de um plano nacional de educação¹¹. A LDB retomou o mandato de Jomtien, instituindo a Década da Educação, a vigorar a partir de dezembro de 1997 (art. 87) e determinando à União encaminhar ao Poder Legislativo, no prazo de um ano, o Plano Nacional de Educação¹². O ano de 1997 foi dedicado à sua formulação¹³. Seguiram-se três anos de tramitação legislativa no Congresso Nacional. Ali, um amplo e intenso programa de debates foi

¹¹ Foram mais de oito anos (1988 a 1996), até se aprovar a nova LDB (Lei nº 9.394/96). Nesse ínterim, realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), promovida pela UNESCO e co-patrocinada pelo Pnud, Unicef e Banco Mundial, com vários outros organismos internacionais e a participação de 155 países e centenas de organizações da sociedade civil. Uma decorrência prática foi a formação do EFA-9: os países com maior número de analfabetos e maiores déficits no atendimento da escolaridade obrigatória elaborariam planos decenais de educação para todos. O Brasil era um deles.

¹² O plano deve ter sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos e a duração de uma década.

¹³ Dois projetos foram apresentados à Câmara dos Deputados: o de nº 4.155/98, subscrito pelo Deputado Ivan Valente e outros, que encaminhava a proposta do II Coned, e o de nº 4.173/98, elaborado pelo MEC e apresentado pelo governo federal.

instaurado, emendas foram apresentadas, sugestões, encaminhadas (BRASIL, 2003). Em 9 de janeiro de 2001¹⁴, foi sancionada a Lei nº 10.172, que estabelece o Plano Nacional de Educação. O Plano Nacional tem características relevantes que repercutem na concepção e no desenho operacional dos planos estaduais e municipais (id):

1) Trata-se de um plano nacional e não de um plano da União. Os objetivos e metas nele fixados são objetivos e metas da Nação brasileira. Cada Estado, o Distrito Federal e cada Município estão ali dentro como parte constitutiva. São as crianças, os jovens e os adultos de seus respectivos territórios os destinatários do esforço educacional proposto. Os recursos que serão envolvidos para alcançar tais propósitos são, também, de todos os entes federados;

2) É um plano de Estado, não um plano de governo. Ele transcende pelo menos dois períodos governamentais. É a sociedade toda a herdeira de suas ações e suas metas, a proprietária dos seus compromissos. Mesmo mudando o governo e alternando-se os partidos políticos no poder, o plano continua, porque ele vem responder a um ditame superior, constitucional e legal. Ajustes serão feitos ao longo do período, até mesmo para atender a formas distintas de ver o encaminhamento de certas questões pelos diferentes governos que assumem o poder, mas a essência do plano deve manter-se;

3) É um plano global, de toda a educação, não um plano da Secretaria de Educação nem da rede de ensino estadual ou municipal. Por isso, é essencial a articulação dos diversos setores da administração pública e da sociedade na sua discussão e elaboração, conduzindo a uma ação

¹⁴ O estudo das diversas contribuições levou o relator, Deputado Nelson Marchezan, a apresentar um Substitutivo, que, depois de duas revisões e novas emendas, foi aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Requerimento assinado pelos líderes de todos os partidos políticos fez com que o projeto fosse encaminhado ao Plenário da Câmara dos Deputados, para análise e votação em regime de urgência. Uma sessão plenária foi transformada em Comissão Geral, para ouvir especialistas e debater amplamente o projeto naquele Plenário. Seguiu-se sua aprovação e encaminhamento ao Senado Federal. Este aprovou sem alterações o Projeto encaminhado pela Câmara dos Deputados, sendo enviado ao Presidente da República, para sanção.

abrangente das diversas forças governamentais e sociais para alcançar o ideal nele proposto.

4) O fato de ter sido aprovado por lei, porque assim a Constituição o determinou (art. 214), deve assegurar-lhe maior força e garantia de execução. De uma parte, porque o Poder Legislativo é a instância do debate democrático da sociedade e das decisões votadas pelos representantes do povo; de outra, porque a lei obriga.

O Plano Nacional de Educação (PNE) está em consonância com os compromissos internacionais firmados pelo Brasil, entre eles:

- I) o Compromisso da Conferência de Dacar sobre Educação para Todos¹⁵, promovida pela UNESCO, em 26 a 28 de abril de 2000;
- II) a Declaração de Cochabamba¹⁶, dos Ministros da Educação da América Latina e Caribe, sobre Educação para Todos (2001);
- III) a Declaração de Hamburgo¹⁷, sobre a educação de adultos;
- IV) a Conferência de Paris¹⁸, sobre Educação Superior (1998);
- V) a Declaração de Salamanca¹⁹, sobre necessidades especiais de educação;
- VI) os documentos das Nações Unidas e da UNESCO sobre os direitos humanos e a não-discriminação.

¹⁵ "A declaração mundial de educação para todos suscitou no Brasil amplo debate, contribuindo para elevar a consciência do poder público e da sociedade civil para a importância da educação como direito subjetivo de todas as pessoas e como condição insubstituível para o exercício de uma cidadania ativa visando a construção de cenários sociais pautados pela justiça e equidade". (UNESCO, 2001a)

¹⁶ O documento mostra preocupação com as altas taxas de repetência e evasão na educação primária. Além, de estabelecer como prioridade à cobertura da educação fundamental para que todas as crianças em idade escolar e que estejam matriculadas e permaneçam no sistema educacional. (UNESCO, 2001b)

¹⁷ Segundo o documento, representa um marco importante na medida em que estabeleceu a vinculação da educação de adultos com o desenvolvimento sustentado e equitativo da humanidade. (UNESCO, 1999a)

¹⁸ O resultado final da Conferência de Paris foi a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, que constitui na atualidade uma das referências mais importantes para as mudanças pensadas e tornadas e que são necessárias para fazer da universidade uma instituição-guia para a construção de cenários sociais mais justos e equitativos. (UNESCO, 1998).

¹⁹ Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. (UNESCO, 1994).

No que diz respeito ao ensino superior, o PNE estabelece como objetivos e metas, entre outros: Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos; Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País; Estabelecer um amplo sistema interativo de educação à distância; Assegurar efetiva autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira para as universidades públicas; Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores públicos e privados e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica; Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e, sempre que possível, nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e no caso das universidades, também de pesquisa; Estender, com base no sistema de avaliação, diferentes prerrogativas de autonomia às instituições não-universitárias públicas e privadas; Estabelecer sistema de credenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódicos dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação; Diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientela com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para exercício do magistério ou de formação geral; Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem; Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se

refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais. (Brasil, 2003).

Num preâmbulo entre a última Constituição, a LDB e o Plano Nacional de Educação fica evidenciada a busca pela universalização da escola com formação direcionada para o trabalho, dentro de parâmetros que busquem a **melhoria da qualidade do ensino**. Ao focalizar o ensino superior, fica nítida a pretensão da expansão, tendo como parâmetros a supervisão, regulamentação e a institucionalização de um amplo sistema de avaliação, ficando explícita a busca inevitável da melhoria da qualidade de ensino.

A intenção de se garantir qualidade na educação está presente em vários instrumentos legais, inclusive se insere como um dos princípios do ensino brasileiro, garantido constitucionalmente, conforme disposto no art. 206, VII da Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988 – que se constitui no principal documento legal do país –, também está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996, art. 3º, IX) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001). (REAL, 2008, p.26)

2.5. Projeto de Lei - Plano Nacional de Educação (PNE) – 2011-2020

Tramita no Congresso Nacional o projeto de lei que cria o Plano Nacional de Educação (PNE) para vigorar de 2011 a 2020, enviado pelo governo federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010. O novo Plano Nacional de Educação apresenta 10 diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. O Projeto traz em seu cômputo metas e estratégias que deverão ser cumpridas no prazo de vigência do PNE – 2011/2020. As metas previstas deverão ter como referência os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados. Nesse sentido, são selecionadas apenas as metas e estratégias relacionadas ao ensino superior brasileiro (BRASIL, 2011):

- ✓ Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.
- ✓ Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores.
- ✓ Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.
- ✓ Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
- ✓ Meta 16: Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.
- ✓ Meta 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.
- ✓ Meta 20: Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país.

2.6. Regulação da Avaliação da Educação Superior

Após a promulgação da Lei nº 10.172/2001 foi baixado importante ato normativo que reformulou vários aspectos do sistema de avaliação vigente. O Decreto nº 3.860/2001²⁰ dispôs sobre a classificação das instituições de ensino superior, entidades mantenedoras, IES e

²⁰ Os Decretos nºs 2.026/96 e 2.306/97, que anteriormente regulamentavam, respectivamente, a avaliação e a organização da educação superior, foram revogados pelo Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que tratou, em seu conjunto de dispositivos, das duas matérias.

organização acadêmica, avaliação e procedimentos operacionais. Especificamente sobre avaliação, o art. 16 do Decreto nº 3.860 afirma que para fins de cumprimento dos artigos 9º e 46 da LDB, “o Ministério da Educação coordenará a avaliação de cursos, programas e instituições de ensino superior.” Detalha o caráter periódico dos processos de autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento e credenciamento de IES estabelecido no art. 46 da LDB e na mesma linha das normas anteriores, estabelecendo que a “autorização para o funcionamento e o reconhecimento de cursos superiores, bem assim o credenciamento e o credenciamento de instituições de ensino superior organizadas sob quaisquer das formas previstas neste Decreto, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. Fato relevante é que o decreto nº 3.860/2001 atribuiu ao INEP a responsabilidade de organizar e executar a avaliação de cursos de graduação e das IES. (INEP, 2004). Tal avaliação deve contemplar:

- 1) “avaliação dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de educação superior, por região e Unidade da Federação, segundo as áreas do conhecimento e a classificação das instituições de ensino superior, definidos no Sistema de Avaliação e Informação Educacional do INEP”;
- 2) “avaliação institucional do desempenho individual das instituições de ensino superior, considerando, pelo menos, os seguintes itens:
 - a) grau de autonomia assegurado pela entidade mantenedora;
 - b) plano de desenvolvimento institucional;
 - c) independência acadêmica dos órgãos colegiados da instituição;
 - d) capacidade de acesso a redes de comunicação e sistemas de informação;
 - e) estrutura curricular adotada e sua adequação com as diretrizes curriculares nacionais de cursos de graduação;
 - f) critérios e procedimentos adotados na avaliação do rendimento escolar;
 - g) programas e ações de integração social;
 - h) produção científica, tecnológica e cultural;

- i) condições de trabalho e qualificação docente;
- j) a autoavaliação realizada pela instituição e as providências adotadas para saneamento de deficiências identificadas;
- l) os resultados de avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação”;
- 3) “avaliação dos cursos superiores, mediante a análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos e das condições de oferta de cursos superiores”. O parágrafo 1º do Decreto nº 3.860/2001 determina que a análise das condições de oferta de cursos superiores seja efetuada “nos locais de seu funcionamento, por comissões de especialistas devidamente designadas”, devendo considerar os seguintes aspectos:
 - a) “organização didático-pedagógica”;
 - b) “corpo docente, considerando principalmente a titulação, a experiência profissional, a estrutura da carreira, a jornada de trabalho e as condições de trabalho”;
 - c) “adequação das instalações físicas, gerais e específicas, tais como laboratórios e outros ambientes e equipamentos integrados ao desenvolvimento do curso”;
 - d) “bibliotecas, com atenção especial para o acervo especializado, inclusive o eletrônico, para as condições de acesso às redes de comunicação e para os sistemas de informação, regime de funcionamento e modernização dos meios de atendimento”. (id).

O parágrafo 2º do art. 17 desse Decreto estabelece que as “avaliações realizadas pelo Inep subsidiarão os processos de credenciamento de instituições de ensino superior e de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores”²¹. Já a avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área de conhecimento, permaneceu sob a responsabilidade da Capes, de acordo com critérios e metodologias próprios (art. 18). No capítulo V, Dos Procedimentos

²¹ Manteve-se a necessidade de consulta ao CNS, no caso de cursos de graduação em Medicina, Odontologia e Psicologia, e ao Conselho Federal da OAB, para os Cursos Jurídicos (arts. 27 e 28 do Decreto 3.860) – duas exceções presentes no Decreto nº 2.306. A criação de cursos nessas áreas depende de deliberação do CNE, a ser homologada pelo Ministro da Educação (§ 2º de ambos artigos).

Operacionais, os arts. 21 e 23 estabelecem procedimentos para credenciamento, respectivamente, de universidades e centros universitários, associando-os a processos de avaliação. Assim, as “universidades, na forma disposta neste decreto, somente serão criadas por novo credenciamento de instituições de ensino superior já credenciadas e em funcionamento regular, e que apresentem bom desempenho nas avaliações realizadas pelo Inep, ou, no caso de instituições federais, por lei específica” (art. 21). O mesmo critério se aplica aos centros universitários (art. 23). Para ambos, universidades e centros universitários, a efetivação do credenciamento e do credenciamento será feita mediante ato do Poder Executivo, após deliberação da Câmara de Educação Superior do CNE, a ser homologada pelo Ministro da Educação. (INEP, 2004).

O Decreto nº 3.860/2001 incluiu outros dispositivos vinculando o credenciamento das IES e o reconhecimento de cursos ao bom desempenho destes nas avaliações realizadas pelo Ministério da Educação. Pelo art. 34, o Ministério da Educação, “após a aprovação pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, estabelece os critérios e procedimentos” para: a) “o credenciamento e credenciamento de instituições de ensino superior referidas no inciso III do art. 7º; b) “a autorização prévia de funcionamento de cursos superiores em instituições não universitárias”; c) “o reconhecimento de cursos superiores, ressalvados os que dependem de deliberação individual da Câmara referida no *caput*”; d) “a elaboração de regimentos por parte de instituições de ensino superior não universitária”. O parágrafo 1º do art. 34 dispõe que os “critérios e procedimentos referidos no *caput* deverão levar em consideração, obrigatoriamente, os resultados da avaliação do Exame Nacional de Cursos e das demais avaliações realizadas pelo Inep”. Ademais, pelo parágrafo 2º, compete ao “Departamento de Políticas do Ensino Superior, da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, considerando os resultados das avaliações realizadas pelo Inep”:

- 1) “a preparação dos atos necessários à execução dos procedimentos estabelecidos na forma do *caput*”;
- 2) “a instrução dos processos de deliberação obrigatória pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação”;
- 3) “a expedição de notificação ao interessado na hipótese de indeferimento do pleito”. (INEP, 2009).

O Decreto nº 3.860/2001 especificou, em seu artigo 35, as normas de supervisão, ficando definido que, “identificadas deficiências ou irregularidades mediante ações de supervisão ou de avaliação e reavaliação de cursos ou instituições de ensino superior [...] o Poder Executivo determinará, em ato próprio, conforme o caso: I - a suspensão do reconhecimento de cursos superiores; II - a desativação de cursos superiores; III - a suspensão temporária de prerrogativas de autonomia de universidades e centros universitários; IV - a intervenção na instituição de ensino superior; e V - o descredenciamento de instituições de ensino superior”. O parágrafo 1º do art. 35 estabeleceu que “o baixo desempenho em mais de uma avaliação no Exame Nacional de Cursos e nas demais avaliações realizadas pelo Inep poderá caracterizar as deficiências de que trata o *caput*”. Outra consequência decorrente de uma avaliação que evidencie deficiências afeta a autonomia de universidades e centros universitários. Pelo § 4º do art. 36, tais IES, se possuírem “desempenho insuficiente na avaliação do Exame Nacional de Cursos e nas demais avaliações realizadas pelo Inep, terão suspensas as prerrogativas de autonomia, mediante ato do Poder Executivo”. Além disso, as universidades e os centros universitários podem ser submetidos, nos termos do art. 34 do Decreto nº 3.860, a “imediato processo de credenciamento” (§ 5º). O Decreto nº 3.860/2001 mudou as regras de organização do sistema federal de ensino e modificou procedimentos de avaliação de cursos e instituições, reforçando aspectos que vieram sendo inseridos desde a Lei nº 9.131/95 até a nova LDB, passando pelos decretos posteriores. Ao promover o reordenamento de competências no âmbito do MEC e do CNE, o Decreto nº 3.860 alterou a organização do

sistema federal de ensino (especialmente do Inep e da SESu), afetando igualmente os outros entes do sistema (IES). (INEP, 2004).

2.7. Atribuições dos órgãos federais no campo da avaliação e regulação

Em 1997, o MEC passou por várias transformações na sua estrutura²², das quais se destaca a transformação do Inep de órgão específico singular para autarquia. Além disso, foi extinta a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), sendo suas competências transferidas para o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE)²³. Em 2000, o “MEC”²⁴ passa a ter a atual denominação de Ministério da Educação e tem sua área de competência na pesquisa educacional alterada para a de avaliação, informação e pesquisa educacional. Através do Decreto nº 3.501 os assuntos de competência do MEC passam a ser:

- a) política nacional de educação;
- b) educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, ensino de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar; avaliação, informação e pesquisa educacional; pesquisa e extensão universitária; magistério. (INEP, 2009).

2.8. Secretaria de Educação Superior (SESu)

De acordo com as determinações legais, a Secretaria de Educação Superior (SESu) atualmente tem a responsabilidade de “planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior”. Além dessa atuação, são de responsabilidade da SESu as tarefas de supervisão das IES mantidas pela

²² Medida Provisória nº 1.568 e a extinção da Secretaria de Política Educacional e da Secretaria de Avaliação e Informação Educacional, através do Decreto nº 2.147.

²³ Medida Provisória nº 1.549-27.

²⁴ As competências do MEC estabelecidas desde 1995 foram ratificadas na Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Com a edição do Decreto nº 3.501, de 12 de junho de 2000.

União e pela iniciativa privada. As atribuições da SESu²⁵ foram definidas no início do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. A Secretaria tem as seguintes competências:

- a) planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política nacional de educação superior;
- b) propor políticas de expansão e de supervisão do ensino superior em consonância com o Plano Nacional de Educação;
- c) promover e disseminar estudos sobre a educação superior e suas relações com a sociedade;
- d) promover o intercâmbio com entidades nacionais, estrangeiras e internacionais;
- e) apoiar técnica e financeiramente as instituições de ensino superior;
- f) articular-se com outros órgãos e instituições governamentais e não-governamentais, visando à melhoria da educação;
- g) atuar como órgão setorial de ciência e tecnologia do Ministério para as finalidades previstas na legislação que dispõe sobre o Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico;
- h) zelar pelo cumprimento da legislação educacional no âmbito da educação superior.

2.9. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES)

A lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criou no âmbito do Ministério da Educação e vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, com as atribuições de:

- I - propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;

²⁵ Decreto nº 1.917/96, e encontram-se mantidas pelos Decretos nº 4.637 e 4.791, de 2003.

- II - estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;
- III - formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;
- IV - articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;
- V - submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes ENADE;
- VI - elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;
- VII - realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação.

Ainda segundo a lei nº 10.861/2004, a CONAES terá a seguinte composição:

- I - 1 (um) representante do INEP;
- II - 1 (um) representante da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);
- III - 3 (três) representantes do Ministério da Educação (MEC), sendo 1 (um) obrigatoriamente do órgão responsável pela regulação e supervisão da educação superior;
- IV - 1 (um) representante do corpo discente das instituições de educação superior;
- V - 1 (um) representante do corpo docente das instituições de educação superior;
- VI - 1 (um) representante do corpo técnico-administrativo das instituições de educação superior;

VII - 5 (cinco) membros, indicados pelo Ministro de Estado da Educação, escolhidos entre cidadãos com notório saber científico, filosófico e artístico, e reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior.

2.10. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" (Inep)

Segundo informações disponibilizadas no site do INEP²⁶, o instituto foi criado, por lei, no dia 13 de janeiro de 1937, sendo chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. No ano seguinte, o órgão iniciou seus trabalhos de fato, com a publicação do Decreto-Lei nº 580, regulamentando a organização e a estrutura da instituição e modificando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Foi nomeado para o cargo de diretor-geral do órgão o professor Lourenço Filho. Segundo o Decreto-Lei, cabia ao Inep "organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos". Também cabia ao Inep participar da orientação e seleção profissional dos funcionários públicos da União. Para gerar seus dados e estudos educacionais, o Inep realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis e modalidades de ensino:

- ✓ **Censo Escolar:** levantamento de informações estatístico-educacionais de âmbito nacional, realizado anualmente;

²⁶ <http://portal.inep.gov.br/institucional>

- ✓ **Censo Superior:** coleta, anualmente, uma série de dados do ensino superior no País, incluindo cursos de graduação, presenciais e a distância.
- ✓ **Avaliação dos Cursos de Graduação:** é um procedimento utilizado pelo MEC para o reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos de graduação representando uma medida necessária para a emissão de diplomas.
- ✓ **Avaliação Institucional:** compreende a análise dos dados e informações prestados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no Formulário Eletrônico e a verificação, *in loco*, da realidade institucional, dos seus cursos de graduação e de pós-graduação, da pesquisa e da extensão.
- ✓ **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:** Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o SINAES é o novo instrumento de avaliação superior do MEC/Inep. Ele é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.
- ✓ **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem):** exame de saída facultativo aos que já concluíram e aos concluintes do ensino médio, aplicado pela primeira vez em 1997.
- ✓ **Exame Nacional Para Certificação de Competências (Encceja):** é uma proposta do Ministério da Educação de construir uma referência de avaliação nacional para jovens e adultos que não puderam concluir os estudos na idade própria.
- ✓ **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb):** pesquisa por amostragem, do ensino fundamental e médio, realizada a cada dois anos.

Além dos levantamentos estatísticos e das avaliações, o Inep promove encontros para discutir os temas educacionais e disponibiliza também outras fontes de consulta sobre educação.

O Inep é transformado em Autarquia Federal²⁷ e fica responsável, entre outras competências, pelo sistema de informação e documentação do sistema de ensino, além da elaboração e implementação dos projetos e sistemas de avaliação educacional. Com isso, passa a ter as seguintes finalidades:

- 1) organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
- 2) planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando ao estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;
- 3) apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;
- 4) desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;
- 5) subsidiar a formulação de políticas na área de educação mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;
- 6) coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;
- 7) definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;
- 8) promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior;
- 9) articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira, bilateral e multilateral. (Este instrumento foi revogado²⁸). (INEP, 2009).

²⁷ Medida Provisória nº 1.568, de 14 de fevereiro de 1997, posteriormente transformada, na Lei nº 9.448, de 14 de março.

²⁸ Decreto nº 4.633, de 21 de março de 2003, já na vigência do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos e das funções gratificadas no Inep. Mantêm-se, no entanto, as mesmas

2.11. Conselho Nacional de Educação (CNE)

O Conselho Nacional de Educação²⁹ (CNE) foi instituído em 1995 e é composto³⁰ por duas Câmaras: Câmara de Educação Básica e Câmara de Educação Superior. As atuais atribuições³¹ da CES são: analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior; oferecer sugestões para a elaboração do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação; deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação para os cursos de graduação; deliberar sobre normas a serem seguidas pelo Poder Executivo para a autorização, o reconhecimento, a renovação e a suspensão do reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior; deliberar sobre as normas a serem seguidas pelo Poder Executivo para o credenciamento, o recredenciamento periódico e o descredenciamento de instituições de ensino superior integrantes do Sistema Federal de Ensino, bem assim a suspensão de prerrogativas de autonomia das instituições que dessa gozem, no caso de desempenho insuficiente de seus cursos no Exame Nacional de Cursos e nas demais avaliações conduzidas pelo Ministério da Educação; deliberar sobre o credenciamento e o recredenciamento periódico de universidades e centros universitários com base em relatórios e avaliações apresentados pelo Ministério da Educação, bem assim sobre seus respectivos estatutos; deliberar sobre os relatórios para reconhecimento periódico de cursos de mestrado e doutorado, elaborados pelo Ministério da Educação, com base na avaliação dos cursos; analisar questões relativas à aplicação da legislação referente à educação superior; assessorar o Ministro de Estado da Educação nos assuntos relativos à

finalidades para o Inep estabelecidas pela Medida Provisória nº 1.568 e a mesma estrutura organizacional definida pelo Decreto nº 3.879/01.

²⁹ Instituído pela Lei nº 9.131, de 24 de dezembro de 1995, com "atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional".

³⁰ Lei nº 9.131/95.

³¹ Lei nº 9.131/95 foram posteriormente modificadas pela Medida Provisória nº 2.216-37.

educação superior; deliberar sobre processo de reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior, assim como sobre autorização prévia daqueles oferecidos por instituições não universitárias, por iniciativa do Ministério da Educação em caráter excepcional, na forma do regulamento a ser editado pelo Poder Executivo. (INEP, 2004).

A MP nº 2.216/01 acrescentou ainda ao art. 2º da Lei nº 9.131, parágrafo único, determinando que “as deliberações e pronunciamentos do Conselho Pleno deverão ser homologados pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto” (art. 2)³². Com isso, o MEC passa a concentrar o controle do processo de regulação do sistema de educação superior, reservando ao CNE menor autonomia do que lhe era conferido originalmente pela Lei nº 9.131. Isso porque, no que se refere às competências deliberativas, a CES apenas será ouvida em caráter excepcional em relação à deliberação de “processo de reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior” e “autorização prévia daqueles oferecidos por instituições não universitárias”. Além disso, o CNE deixa de deliberar diretamente a respeito de “reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior, assim como sobre autorização prévia daqueles oferecidos por instituições não-universitárias” e sobre “a autorização, o credenciamento e o credenciamento periódico de instituições de educação superior, passando a deliberar sobre as normas a serem seguidas pelo Poder Executivo”. No entanto, a CES continua a deliberar sobre o credenciamento e o credenciamento periódico de universidades e centros universitários, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo MEC e sobre a criação, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de Medicina, Odontologia,

³² “No sistema federal de ensino, a autorização para o funcionamento, o credenciamento e o credenciamento de universidade ou de instituição não-universitária, o reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por essas instituições, assim como a autorização prévia dos cursos oferecidos por instituições de ensino superior não-universitárias, serão tornados efetivos mediante ato do Poder Executivo, conforme regulamento.”

Psicologia e Direito. O CNE e, particularmente, a CES continuam a deliberar sobre os seguintes assuntos³³:

- 1) Criação de universidades ou novo credenciamento daquelas já criadas;
- 2) Centros universitários;
- 3) Reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação. (INEP, 2009).

³³ como definido no Decreto nº 3.860/01.

3. HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A educação é para a alma o que a escultura é para um bloco de mármore.

Joseph Addison

3.1. A Avaliação nas décadas de 80-90

Segundo Lima (2008), as iniciativas de avaliação para o Ensino Superior foram criadas pelo governo em 1977. Em 1983 o Ministério da Educação criou o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) que vigorou até 1986. Em 1985 é criado o Grupo de Estudos para a Reforma do Ensino Superior (GERES), que propõe um Programa de reformulação do ensino superior. Mas a efervescência da avaliação acontece no início dos anos de 1990.

No documento que trata da concepção e regulação do SINAES,

A partir da década de 80, os países industrializados e os latino-americanos, empreenderam importantes reformas em seus sistemas de Educação Superior. Nestes últimos anos, com a emergência de um mercado educacional globalizado, as reformas neste nível de ensino se dinamizaram, de modo especial diversificando os provedores, os tipos de instituições, os perfis dos docentes, disponibilizando novas ofertas educativas, ampliando as matrículas e apresentando um aumento crescente das demandas e da competitividade. Por outro lado, a globalização educacional e a internacionalização do conhecimento, em resposta aos desafios da globalização econômica, trazem consigo o enorme desafio de a educação superior conciliar as exigências de qualidade e inovação com as necessidades de ampliar o acesso e diminuir as assimetrias sociais. (INEP, 2004, p. 11).

Em seu estudo, Morosini (2004) faz uma análise da produção científica entre 1968 – 2000 em periódicos brasileiros sobre a educação global buscando, a partir de documentos contidos na Biblioteca Virtual Universitas/Br, responder questões como a produção científica sobre educação superior relacionadas à transnacionalização, educação superior e avaliação/qualidade/acreditação. A autora destaca três períodos que caracterizam a avaliação no Brasil:

1º período (1968-1977) – é pequena a produção sobre a avaliação e qualidade na educação superior.

2º Período (1978 – 1989) – encontram-se, predominantemente, documentos que abordam temas pontuais, centrados na preocupação com aspectos específicos da avaliação e da qualidade das funções da educação,

abordando a pós-graduação, a pesquisa e o ensino, frequentemente, de forma segmentada.

3º Período (1990 a 2000) – Ocorre uma expansão na produção de documentos, centrados na Avaliação Institucional, comportando dois subperíodos. O primeiro vai de 1990 a 1995, no qual ocorre a continuidade sobre a avaliação institucional/qualidade. Ainda incipientes os documentos apontam para o alcance da avaliação institucional feita pelas próprias universidades ou por agências não-governamentais com a participação da comunidade. O Segundo subperíodo vai de 1996 a 2000 e começa a expandir as publicações sobre avaliação/qualidade com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação LDB 9394/96. A maioria dessas publicações concentrava-se na *Revista Avaliação*, criada em 1996. A linha teórico-metodológica buscava a participação da comunidade no processo avaliativo em contraposição às avaliações impostas pelo Estado.

Até o início da década de 80, a produção acadêmica no âmbito da temática da Avaliação Institucional³⁴ e da Avaliação da Educação Superior³⁵ tinha pouco destaque. Entretanto, a partir deste período, houve crescente interesse sobre a avaliação da Educação Superior de modo que, no final da década, os periódicos de circulação nacional publicaram, em média, um artigo/mês a respeito. Nos anos 90, houve um crescimento acelerado de publicações na área, em especial a partir da segunda metade do período, refletindo não só o interesse, mas a centralidade desta temática no âmbito das reformas e das políticas públicas de educação. Os primeiros textos³⁶ sobre esta temática revelavam preocupação com o

³⁴ É um dos componentes do "Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior" e tem por finalidade a avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos (Lei 10.861)

³⁵ Tem por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais (Lei 10861- institui o SINAES).

³⁶ Neste sentido, cabe destacar as publicações efetuadas pela Revista Avaliação que, apesar de ter surgido em 1996, concentra cerca de toda a produção sobre Avaliação Institucional e Avaliação da Educação Superior no período 1968-2000.

controle da qualidade das IES em virtude do crescimento exacerbado de instituições e matrículas. A avaliação era concebida, predominantemente, como forma de as IES prestarem contas à sociedade dos investimentos efetuados pelo setor público, que precisavam ser justificados. Neste contexto surgiu a primeira proposta de avaliação da Educação Superior no país: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), de 1983. O PARU elaborou questionários que foram respondidos por estudantes, dirigentes universitários e docentes e acolheu igualmente estudos específicos para apreender o impacto da Lei nº 5.540/1968 quanto à estrutura administrativa, à expansão das matrículas e sua caracterização, à relação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, características do corpo docente e técnico-administrativo e vinculação com a comunidade. Tratou, portanto, basicamente de dois temas: gestão e produção/disseminação de conhecimentos, utilizando-se de levantamento e análises de dados institucionais colhidos através de roteiros e questionários preenchidos por estudantes, professores e administradores. A partir da Nova República, em 1985, surgiu no MEC uma proposta de avaliação da Educação Superior vinda da Comissão de Alto Nível: Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES). Utilizando uma concepção regulatória, apresentava a avaliação como contraponto à autonomia das IES, dando relevo às dimensões individuais, seja do alunado, seja dos cursos e instituições, embora se mantenha a preocupação com as dimensões institucionais. Os resultados da avaliação – como controle da qualidade das instituições (públicas ou privadas) – implicariam a distribuição de recursos públicos que deveriam ser direcionados para ‘Centros de Excelência’ ou instituições com padrões internacionais de produção acadêmica e de pesquisa. Neste mesmo período, surgiram igualmente os primeiros relatos de experiências de avaliação em instituições públicas com perspectiva formativa. (INEP, 2009).

Barreyro e Rothen (2008) destacam quatro propostas de educação superior e de avaliação na década de 80 e 90, que foram expressas nos seguintes documentos: "Programa de Avaliação da Reforma Universitária" (1983), o relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior "Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira" (1985), o "Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior" (1986) e o documento da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior "Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras" (1993).

3.2. Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU)

O Programa de Avaliação de Reforma Universitária (PARU), instituído em 1983 pelo Ministério da Educação e da Cultura, surge de iniciativas da Associação Nacional de Docentes (ANDES). Criado pela Ministra da Educação e Cultura Ester de Figueiredo Ferraz, com apoio da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e coordenado pela CAPES, foi elaborado por um Grupo de Trabalho composto, majoritariamente, de membros da comunidade universitária. (ALMEIDA JÚNIOR, 2004).

Segundo Cunha (2001), o PARU foi a primeira pesquisa nacional sobre a gestão das universidades brasileiras e surgiu como um contraponto ao sistema de avaliação da pós-graduação implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional do Ensino Superior (Capes) em meados da década de 1970. Originado sob os auspícios da própria Capes, o PARU foi concebido como um mecanismo para apontar à graduação em que medida a reforma universitária instaurada com a Lei nº 5.540/68 "realmente se efetivou, quais as vantagens alcançadas e quais os problemas enfrentados pelos diversos tipos de curso e de instituições". Segundo o mesmo autor,

"[...] apreender o *ethos*³⁷ de cada instituição, principalmente por intermédio de uma análise histórica que, partindo da atual situação

³⁷ *Ethos* é uma palavra grega que significa "caráter". É usada para descrever o conjunto de hábitos ou crenças que definem uma comunidade ou nação. São os costumes e os traços comportamentais que distinguem um povo.

da IES, permita chegar à recuperação de sua trajetória, em relação a processos tais como maneira de legitimação das decisões internas, modos específicos de gestão e formas de tomada de decisão. Tais processos interferem na formulação de políticas concretizadas em diferentes tipos de práticas acadêmicas que, assim, expressam a marca política da instituição.” (Cunha, 2001, p. 27)

O PARU foi coordenado pela CAPES, instituído pelo Ministério da Educação e formalizado pelo Conselho Federal de Educação em 1983. O programa apresentou-se como um instrumento para diagnosticar a origem da “crise das universidades” e apontar os rumos para sua superação. Entretanto, o referente documento não apresenta caminhos para a formulação de propostas concretas, normas legais e técnicas para o processo de avaliação das universidades brasileiras - sendo extinto em 1984.

[...] a consciência dos sérios problemas hoje vividos pela educação superior brasileira tem indicado a necessidade de que sejam pensadas estratégias para seu aperfeiçoamento. Tanto os órgãos responsáveis pela definição da política de educação superior quanto os dirigentes de instituições acadêmicas têm sugerido que o caminho para a formulação de novas estratégias passa por uma profunda e sistemática avaliação das condições em que se realiza a prática acadêmica, quer nos dias atuais, quer na trajetória seguida desde a mudança deflagrada em meados da década de setenta. (BRASIL, PARU, 1983, p.14).

3.3. Grupo de Estudos para a Reforma do Ensino Superior (GERES)

Diferente do PARU, o relatório da GERES aponta caminhos para o início do processo de avaliação das universidades brasileiras. Para Sobrinho (2003), é no Grupo de Estudos para a Reforma do Ensino Superior (GERES) que tem origem uma proposta de exame nacional dos cursos, que dará origem ao Exame Nacional de Cursos em 1995. O Grupo de Estudos para a Reforma do Ensino Superior (GERES) considera a avaliação como um ponto “nevrálgico na política da educação superior e deu todo o apoio às medidas destinadas a estabelecer um sistema de avaliação interpares dos cursos e instituições”. (GERES, 1986, p. 3).

Num determinado trecho do documento, intitulado “Autonomia e Avaliação”,

[...] a proposta do GERES é que o processo de avaliação seja conduzido pela Secretaria da Educação Superior do MEC, que já está adotando as providências iniciais nesse sentido. O processo deverá contemplar duas vertentes básicas: a da avaliação do desempenho institucional e da avaliação da qualidade dos cursos oferecidos (GERES, 1986, p. 9).

O próprio GERES (1986) caracteriza essa proposta como um momento de construção da agenda da avaliação no Brasil, indo ao encontro da caracterização feita por Almeida Júnior (2004) ao afirmar que,

[...] todo processo de avaliação exige um período razoável de maturação até que seus procedimentos e metodologia adquiram a confiabilidade indispensável. Por isso, é imprescindível que desde o início o processo seja aberto ao conhecimento público especialmente à comunidade educacional, órgãos do governo e entidades interessadas (GERES, 1986, p. 9).

Ainda nesse contexto, é possível dirimir duas tendências opostas do sentido da avaliação. A primeira tendência, provinda do GERES com claro objetivo de ranquear, instrumentalizar, controlar, credenciar as instituições e a prestação de contas dos recursos - opta claramente por uma avaliação técnico-burocrática. Na segunda tendência, proposta pelas entidades com objetivos melhorar a qualidade de conhecimento da instituição e prestar contas à sociedade - busca-se uma avaliação de caráter participativo-formativo.

O Grupo de Estudos para a Reforma do Ensino Superior (GERES), tinha como tarefa dar consequência ao relatório produzido pela Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior. Embora o Grupo de Estudos para a Reforma do Ensino Superior (GERES) não tenha chegado à realização da reforma universitária, e menos ainda a uma política para a educação superior, a literatura sobre a avaliação da educação superior nos anos 1980 (Cunha, 2001; Dias Sobrinho, 2002) indica a importância do relatório e do próprio GERES para a estruturação da política de avaliação da educação superior que se efetivou a partir

da Lei nº 9.131/95, cujo desdobramento mais visível foi a implementação do Exame Nacional de Cursos.

Um marco importante para a consolidação de uma cultura avaliativa na educação superior foi o Encontro Internacional sobre Avaliação do Ensino Superior³⁸. Esse evento inseriu-se na programação de estudos relativos a essa matéria, visando obter contribuições para a realidade brasileira (BRASIL, 1988). Embora o mesmo não tenha adquirido a visibilidade dos documentos acima referidos, o conteúdo dele é muito expressivo para a compreensão dos contornos das propostas de avaliação que vieram a se consolidar posteriormente. Aliás, os anais, publicados em 1988, já reconheciam que (id).

“[...] a partir da realização daquele Encontro ampliou-se o número dos que passaram a interessar-se pela **problemática da avaliação** e abriram-se perspectivas novas e interessantes que passaram a ser exploradas de forma mais intensa por significativa parcela de docentes e administradores das instituições de ensino superior do país.” (BRASIL, 1988, p. 5, grifo nosso)

3.4. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)

O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) surge em 1993. Tendo como princípio a adesão voluntária das universidades, a autoavaliação como etapa inicial de um processo que, uma vez desencadeado, estendia-se a toda a instituição e se completava com a avaliação externa. No documento que trata da concepção e regulação do SINAES (INEP, 2004), o PAIUB estabeleceu “uma nova forma de relacionamento com o conhecimento e a formação e fixou, em diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade, novos patamares a atingir”. Nesse contexto, afirma que embora sua experiência tenha sido curta, conseguiu dar legitimidade à cultura da avaliação e promover mudanças visíveis na dinâmica universitária.

³⁸ Realizado em Brasília em 1987 - promovido pela Secretaria da Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação, com o apoio da Organização dos Estados Americanos (OEA).

[...] desse esforço conjugado em nível nacional, sob a inspiração do documento básico da ANDIFES, institucionalizou-se o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) estabelecendo as bases de um processo construtivo de avaliação. A temática de avaliação – até então polêmica e que colocava as comunidades universitárias em posição de resistência – passava a ser, então, assumida autonomamente pelos Reitores, contribuindo decisivamente para a mudança da cultura institucional das universidades. (TRINDADE, 1995, p.33-34).

Para Lima (2008), mesmo com a extinção do PAIUB e sua substituição pelo Provão, a avaliação continuou sendo valorizada internamente. Nesse sentido, é preciso questionar as formas de avaliação que estamos na prática desenvolvendo nas universidades. Seriam elas entrave para o processo de avaliação participativa? Os princípios e as concepções do PAIUB e - também do SINAES - priorizam a avaliação construída pela instituição de forma participativa, por outro lado, enquanto Sistema, o SINAES também faz a regulação como um direito que lhe cabe. A questão está nas formas de operacionalização da proposta nos espaços das universidades. Como a comunidade está interpretando o SINAES e como está operacionalizando-o? A cultura estabelecida nos espaços da universidade, ainda, prioriza a regulação³⁹, isso porque na prática a avaliação continua sendo vista como punição.

A concepção do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) está em nortear o processo avaliativo das Instituições de Ensino Superior (IES). Tecnicamente, a proposta do PAIUB resume-se da seguinte forma:

³⁹ Conforme o Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006 – que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Art. 1º . Este Decreto dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

§ 1o A regulação será realizada por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação e sequenciais.

§ 2o A supervisão será realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável.

§ 3o A avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade.

Compõe-se de dois momentos básicos: (1) a **autoavaliação** e (2) a **avaliação externa**. Resumidamente, na primeira etapa, as universidades organizam seus dados cadastrais, segundo um roteiro de indicadores nacionalmente definido, avaliam os currículos, as condições de trabalho, o desempenho do corpo docente, os processos pedagógicos e organizacionais, avaliam, enfim, o desempenho de seus cursos, identificando os seus pontos fortes e fracos, as suas omissões e potencialidades. Deste trabalho da primeira fase, deverá surgir um relatório analítico-interpretativo de cada um dos cursos e da instituição como um todo. Concluída esta primeira etapa, inicia-se a avaliação externa. Comissões, especialmente constituídas para tal fim, analisam os dados apresentados, visitam a instituição e publicam relatório com a avaliação dos cursos. Destes relatórios finais constarão recomendações sobre ações possíveis e necessárias para correção de rumos e aperfeiçoamento da instituição. Concluída esta segunda etapa reinicia-se o processo". (RISTOFF, 1999, p. 205 - 206).

A princípio, o PAIUB não foi elaborado para ser um modelo ideal que deveria ser seguido pelas instituições de ensino superior. Segundo Ristoff (1999, p. 62), não há pronto para o consumo um modelo ideal e único de avaliação para o País. "Creio que é inútil procurá-lo. Ele precisa ser, por nós, construído".

Para Sampaio (2005), o PAUIB se destaca por apresentar os seguintes elementos positivos:

- ✓ **Globalidade:** a avaliação seria relacional, com capacidade de articular diversos setores da IES (o ensino, a pesquisa, a extensão, a administração, titulação do corpo docente, a organização do poder). Todos os elementos integrariam o processo de avaliação;
- ✓ **Comparabilidade:** dissociada da padronização: o objetivo seria hierarquizar, mas buscando uma metodologia e indicadores únicos para todas as IES;
- ✓ **Respeito à identidade institucional:** buscaria contemplar a eficiência da IES na região em que ela se encontra, bem como suas características;
- ✓ **Adesão voluntária:** não obrigatoriedade de adesão ao programa;
- ✓ **Legitimidade:** se a adesão seria voluntária, a legitimidade do processo seria uma consequência. A legitimidade técnica seria construída a partir de uma metodologia capaz de produzir indicadores

adequados, de dar significado às informações e buscar informações fidedignas;

- ✓ **Continuidade:** garantiria a comparabilidade dos dados em períodos diferentes, revelando a eficácia das medidas adotadas.

Para Barreyro e Rothen (2008), o PAIUB, na sequência, recupera ideias do PARU, quanto ao foco na instituição e na participação da comunidade acadêmica, retomando a concepção de avaliação como melhoria da qualidade. Diferentemente do PARU, o PAIUB, formulado após os trabalhos da Comissão e do GERES, incorpora alguns elementos indicados por eles para a avaliação das instituições, principalmente a avaliação externa e os indicadores quantitativos que propõe, mas sem por isso adotar o modelo da diversificação institucional e, muito menos, a intenção de atrelar avaliação com financiamento ou regulação.

Segundo Sobrinho (2002, p. 86):

Estado e Universidades estão comprometidos com a construção do PAIUB e é normal, então, que, para além dos acordos e da cooperação, muitas vezes sejam tensas as relações. Feito de convergências e divergências, vai-se consolidando e se aperfeiçoando um programa que também é um exercício democrático, porque requer a participação ampla da comunidade universitária, respeitadas as vontades e decisões de cada instituição.

3.5. Exame Nacional de Cursos (ENC)

A partir da Lei nº 9.131/1995 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 – foram progressivamente implementados novos mecanismos de avaliação: o Exame Nacional de Cursos (ENC), realizado por concluintes de cursos de graduação; o Questionário sobre condições socioeconômicas do aluno e suas opiniões sobre as condições de ensino do curso frequentado; a Análise das Condições de Ensino (ACE); a Avaliação das Condições de Oferta (ACO); e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários. Seus resultados tiveram ampla divulgação na mídia impressa e televisiva, funcionando

como instrumento de classificação das instituições de ensino superior e de estímulo à concorrência entre elas. Para dar sustentação e regulamentar esses instrumentos de avaliação, o MEC criou um amplo aparato normativo e, para operá-lo, recorreu a comissões constituídas de especialistas das diversas áreas da comunidade acadêmica. Cabe destacar que, enquanto no PAIUB a preocupação estava com a totalidade, com o processo e com a missão da instituição na sociedade, no ENC a ênfase recai sobre os resultados, com a produtividade, a eficiência, com o controle do desempenho frente a um padrão estabelecido e com a prestação de contas. O PAIUB tem como referência a globalidade institucional, aí compreendidas todas as dimensões e funções das IES. O ENC tem como foco o curso, em sua dimensão de ensino, e tem função classificatória, com vistas a construir bases para uma possível fiscalização, regulação e controle, por parte do Estado, baseada na lógica de que a qualidade de um curso é igual à qualidade de seus alunos. Como crítica, o documento que trata da concepção e regulação do SINAES (2004), cita o Decreto nº 3.860, de julho de 2001, afirmando que a avaliação é entendida e praticada, sobretudo, como verificação do atendimento de uma série de itens previamente definidos pelo MEC que conta, para isso, com a contribuição de membros da comunidade acadêmica. Deste modo, vem ocorrendo uma redução do conceito de avaliação, enfatizada na sua dimensão de supervisão, ou, ainda mais restritamente, de controle a partir de processos organizados e executados pelo próprio Ministério, com a colaboração das comissões. Cursos e instituições são "pacientes" de um processo externo de verificação que se desenvolve sem articulação com os processos internos ou autoavaliação, nos quais eles são sujeitos. (INEP, 2004).

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a Educação que no Capítulo IV (Da Educação Superior), art. 46, consolida-se a avaliação enquanto controle, quando legalmente atrela a autorização e os reconhecimentos da instituição e dos cursos a um processo regular de avaliação. "A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação". (CARNEIRO, 2000 p. 128).

Assim, foram priorizados os processos que ranqueavam e classificavam as Instituições de Ensino Superior (IES), fato amplamente utilizado pela mídia e por parte das próprias instituições. Segundo Santos Filho (2000), apesar de provocar alguns efeitos positivos no sistema de educação superior, vários aspectos negativos e limitantes desta forma de avaliação podem ser apontados. Tais como:

- 1) Tendência à homogeneização dos currículos de cada tipo de curso;
 - 2) Desconsideração das características do contexto local e institucional dos cursos;
 - 3) Desconsideração da multiplicidade de fatores determinantes do desempenho do estudante;
 - 4) Potencial pouco diagnosticador do sistema de exame;
 - 5) Valorização da aprendizagem superficial em prejuízo da aprendizagem profunda;
 - 6) Concepção tecnocrática do ensino superior;
 - 7) Consideração fragmentada dos indicadores de desempenho e
 - 8) Ausência de dimensões atitudinais e práticas na forma de avaliação.
- (SANTOS FILHO, 2000, p.166).

Citando Studer (2008) em sua tese sobre o ENC, verifica-se o apontamento de alguns aspectos positivos: 1. Ampliação da cultura de avaliação do meio acadêmico; 2. Sensibilização dos setores sociais pouco familiarizados com este tipo de avaliação, de controle de políticas públicas; 3. Possibilidade de opinião através dos relatórios de curso; 4. Impacto nos coordenadores, como instrumento de gestão dos cursos; 5. Institucionalização do processo de avaliação do ensino superior deixando de ser uma política de governo para tornar-se uma política de Estado.

O Exame Nacional de Cursos (ENC) repercutiu na opinião pública, tanto positiva quanto negativamente, principalmente porque a ênfase na divulgação dos resultados recaía sobre as notas obtidas nas provas, desprezando-se as informações obtidas a respeito dos estudantes ou sobre as próprias provas. (GOUVEIA, 2005). A partir disto, o processo de publicização desses serviços foi promovido pelo Estado através de medidas de ordem legal como leis, decretos e medidas provisórias. As transformações no âmbito da reforma do Estado, de acordo com Neave

(1998 apud AFONSO, 2000), trouxeram consigo a cultura do “Estado Avaliador”. Assim, “a avaliação será então não apenas o reflexo dessas mudanças, mas, sobretudo, seu instrumento organizador e legitimador”. (SOBRINHO, 2000, p.145).

Nesse momento é apresentado pelo governo o Sistema de Avaliação da Educação Superior, sustentado prioritariamente pelo Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente chamado de “Provão”, e, de forma secundária, pela Análise de Condições de Oferta (ACE) e pelo Censo da Educação Superior. A mudança na postura do Estado e a cultura da avaliação,

[...] é uma das mudanças importantes, tanto fora como dentro do contexto educacional, é a ênfase genérica na avaliação dos resultados (e produtos) e a conseqüente desvalorização da avaliação dos processos, independentemente da natureza e dos fins específicos das organizações ou instituições públicas consideradas. (AFONSO, 2000, p. 118).

Neste sentido, “o MEC perseguia sua estratégia de reestruturar a forma de fazer política educacional, assim como os instrumentos de coordenação e controle do sistema, adotando iniciativas agressivas para colocar em prática o Estado Avaliador” (GOMES, 2003, p. 136). Colocar em prática o Estado avaliador significa adotar, na educação, um modelo avaliativo e de universidade que tem como referência os critérios de eficiência e a lógica do mercado. Assim, consiste em enquadrar a educação a um modelo globalizado de desenvolvimento oriundo de políticas formuladas fora do contexto brasileiro. Nesse processo, ganha centralidade a intervenção dos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial que é um grande inspirador dessas concepções.

Segundo Almeida Júnior. (2004),

[...] as propostas em torno do tema avaliação se deslocam do plano nacional (construção e formulação) para o plano global (implementação), no marco das políticas neoliberais, amplamente difundidas na América Latina e no Brasil. É o que notamos quando examinamos a proposta implementada pelo MEC, em comparação com a defendida pelo Banco Mundial (1995) (ALMEIDA JÚNIOR, 2004, p. 108)

Barreyro e Rothen (2008) realizam uma análise documental e propõem um quadro comparativo do PARU, CNRES, GERES e PAIUB.

| Documento Tópico | Paru 1983 | CNRES 1985 | GERES 1986 | PAIUB 1993 |
|--|---|--|---|---|
| Autores | Grupo gestor (especialistas em análise de projetos, sendo alguns técnicos do MEC) | 24 membros (heterogêneo) provenientes da comunidade acadêmica e da sociedade | Grupo interno do MEC | Comissão Nacional de Avaliação (representativa de entidades) |
| Objetivo | Diagnóstico da Educação Superior | Propor nova política de educação superior | Propor nova lei da educação superior | Propor uma sistemática de avaliação institucional |
| Função e Concepção de avaliação | Formativa | Regulação | Regulação | Formativa |
| Justificativa | Investigação Sistemática da Realidade | Contraponto da autonomia Vincula financiamento | Contraponto da autonomia Vincula financiamento | Prestação de contas por ser um bem público que atinge a sociedade |
| Tipo de Avaliação | Interna | Externa | Externa | Auto-avaliação e Avaliação Externa |
| Agentes da Avaliação | Comunidade Acadêmica | Conselho Federal de Educação (para as Universidades) Universidades para as Universidades (para as Faculdades próximas) | Secretaria da Educação Superior para a Ed. Pública Mercado (para Ed. Privada) | Endógena e Voluntária |
| Unidades de análise | Instituição | Instituição | Instituição | Instituição, iniciando pelo ensino da graduação |
| Instrumentos | Indicadores e Estudos de casos | Indicadores de desempenho | Indicadores de desempenho | Indicadores de desempenho |

Quadro 4. Comparação entre os documentos do PARU, CNRS, GERES e PAIUB.

No Brasil, como visto, possui poucas e curtas experiências na avaliação do ensino superior, fato relevante para a consolidação de um de um ensino qualidade. Para Sampaio,

O Estado, por sua vez, além de desempenhar papéis muito diferenciados em relação ao setor privado – “moderador”, “regulador” e “fiscalizador” – nem sempre atua de modo monolítico, mas de forma dispersa e até contraditória. Nem poderia ser de outra forma maneira. Os sujeitos que o representam, os *policy makers*, os burocratas, os funcionários, os acadêmicos nos comitês de pares também são parte do sistema, e como tal, emprestam, para as diferentes instâncias decisórias, valores e concepções próprios sobre o ensino superior. (SAMPAIO, 2000, p.19)

As instituições universitárias brasileiras possuem pouca tradição e praticamente nenhuma cultura avaliativa num sistema que se expande rapidamente, onde não há um processo avaliativo consolidado – o que pode provocar inúmeras distorções e incoerências avaliativas – inclusive, regulatórias e de supervisão.

4. UNIVERSIDADE E ESTADO REGULADOR E AVALIADOR

Uma universidade é antes de tudo uma instituição acadêmica, uma casa de educação, e, embora alguns pensem que não, é também um espaço político, social e cultural. Deve, pois, ser tratada como tal.

(RISTOFF, 2001. p.17).

Por uma instituição acadêmica, a universidade precisa favorecer os processos de ensino e aprendizagem, sustentar os esforços de pesquisa e ostentar uma atmosfera acadêmica multicultural, rica e diversificada. Da mesma forma, por ser uma instituição que presta sempre um serviço público, que é sempre de interesse público, mesmo quando financiada pelo setor privado, ela é um espaço político, social e cultural. Conceber a universidade unicamente como um espaço burocrático ou unicamente como espaço político, ou ainda, unicamente como espaço científico-acadêmico, equivale a distorcer a sua função e poderá, nos processos avaliativos, exigir dela procedimentos e resultados incompatíveis com a sua natureza. (RISTOFF, 2001).

Para Mattos (2009), há uma dissonância entre o atributo da universidade de formar para a vida, no sentido de possibilitar o acesso ao conhecimento mais amplo, e um outro, mais recente, de atender às exigências do chamado mercado, possibilitando-nos questionar, sobretudo este último atributo. Aos apologistas de uma educação utilitarista e pragmática poder-se-ia argumentar que se o objetivo da universidade seria apenas formar para o mercado, bastando cursos técnicos e não uma formação mais abrangente. A universidade foi instituída a fim de atender necessidades históricas. Inicialmente, de formar clérigos e posteriormente pessoas que tinham condições financeiras e interesse em ampliar seus conhecimentos. No século XVIII passa a assumir a formação profissional com o intuito de suprir a demanda do Estado, para mais recentemente, no século XIX, ser a instituição responsável por emitir certificações profissionais. Estes quatro diferentes momentos evidenciam as alterações sofridas pela universidade na maneira de construir e disseminar o conhecimento ao longo da história, bem como nos atributos que lhe foram imputados em consonância com necessidades históricas distintas.

Uma universidade é antes de tudo uma instituição acadêmica, uma casa de educação. E, embora alguns pensem que não, é também um espaço político, social e cultural. É sempre bom lembrar ou relembrar, num momento como este, de redefinição do que a educação superior deve ser, que o compromisso da Universidade vai além do compromisso de treinar recursos humanos ou de

preparar o que William Zinsser certa vez chamou de "bárbaros altamente qualificados". (RISTOFF, 2001, p.17).

De acordo com Santos Filho (1999), desde a criação da universidade, na Idade Média, foi introduzida alguma forma de avaliação do desempenho dos estudantes e de controle externo da instituição. Como bem observou Renaut (1995), mal se libertou da supervisão da Igreja, a universidade caiu sobre o controle do Estado. A primeira exercia um controle mais distante e doutrinário; o segundo, um poder mais próximo e político. No entanto, nem todos os estados assumiram igualmente o controle direto de suas universidades. Os países da Europa Continental tenderam em geral a estabelecer controles mais estritos sobre suas instituições universitárias enquanto a Inglaterra foi mais benevolente com as suas. Por um longo período histórico, institucionalizou-se e prevaleceu neste país a hegemonia acadêmica e a forma "colegiada" de governo das universidades, cabendo ao Estado apenas alocar recursos para sua manutenção. De acordo com Tunnermann (1981), a luta por sua autonomia, as universidades se valiam do poder dos Papas ou dos Reis ou Imperadores para conseguir o equilíbrio que lhes assegurava a maior liberdade possível

Na educação superior, percebe-se o interesse do Estado em posicioná-la como alavanca do desenvolvimento humano, locus de produção de conhecimentos necessários à sociedade e à economia (DELORS, 2001). Das instituições de educação superior são exigidas eficiência, eficácia e produtividade para responder às demandas da sociedade. Nesse sentido, lhe é cobrada a tarefa de ampliar suas ações em prol da inovação, da argumentação científica, consolidando-se em agência produtora de conhecimento e tecnologia. Com base nessas intenções, foram instituídas ações no quadro das políticas governamentais, induzindo a expansão da educação superior privada por meio da diversificação e diferenciação das instituições, bem como políticas avaliativas para controlar a qualidade produtivista (SGUISSARDI, 2005). Essas ações são coerentes com as circunstâncias históricas de

desenvolvimento das forças produtivas, das relações de trabalho e da reestruturação do Estado Gerencial no contexto do Neoliberalismo. O afastamento do Estado na oferta da educação superior por meio da redução dos gastos públicos é cenário da crescente privatização da educação, que segundo Jacob (2006, p. 78-79) o processo de privatização pode ser percebido por meio de dois grandes movimentos, a saber:

[...] expansão das instituições privadas via liberalização dos serviços educacionais, isenções tributárias, isenção da contribuição previdenciária das filantrópicas [...] e privatização das instituições públicas por meio de diferentes mecanismos, dentre os quais destacamos: criação de fundações de direito privado, cobrança de taxas e mensalidades em cursos de pós-graduação [...].

A grande mudança no paradigma de Estado (do Welfare State⁴⁰ ao Estado neoliberal) que aconteceu desde os anos 1980 no mundo, e especialmente durante a década de 1990 nos países da América Latina, trouxe consequências, entre outras, nas políticas sociais e, particularmente, na educação. (AFONSO, 2000). Esse novo modelo de Estado combinava: “a defesa da livre economia, de tradição liberal, com a defesa da autoridade do Estado, de tradição conservadora gerando políticas nas quais coexistem ações centralizadoras com outras descentralizadoras, elitistas e populistas, liberais e autoritárias (Ibid). Portanto,

[...] os governos têm fomentado uma certa liberalização dos sistemas educacionais, embora com diferentes formas nos diferentes países, essa tendência é contraposta com outra de controle, de tipo curricular ou avaliadora. Em alguns países, a avaliação sistêmica tem se baseado na aplicação de exames nacionais, criados para verificar o desempenho e não com finalidades pedagógicas. Tem se acrescentado ainda a publicização dos seus resultados, utilizando diversas formas de divulgação e, em alguns casos, gerando mecanismos de concorrência ao interior dos sistemas educacionais, dependendo do maior grau de privatização e liberalização de cada um. (BARREYRO, 2004, p.3).

⁴⁰ Conceito de governo em que o Estado desempenha um papel fundamental na proteção e promoção da economia e bem-estar social de seus cidadãos. Ele é baseado nos princípios da igualdade de oportunidades, a distribuição equitativa da riqueza e da responsabilidade pública para os que não se valer das disposições mínimas para uma vida boa. O termo geral pode cobrir uma variedade de formas de organização econômica e social. Uma característica fundamental do bem-estar social é o seguro social (Enciclopédia Britânica, 2012)

As políticas governamentais para o setor educacional passam a privilegiar a aplicação de testes estandardizados apresentados como mecanismo eficaz para buscar uma educação de qualidade. Implanta-se uma lógica pautada no controle dos produtos e resultados educacionais - medidos exclusivamente pelo desempenho dos alunos em testes padronizados. Nesse contexto, segundo Magalhães (2001), radicaliza-se a figura do "Estado intervencionista" nos sistemas e instituições de ensino, os mecanismos de avaliação passam a constituir-se num instrumento de gestão dos sistemas e das escolas. Para Souza (2009, p. 41), vem sendo implantado, no país, "o uso dos resultados das avaliações com consequências fortes [...], intensificando a perspectiva de responsabilização", que significa seu uso como mecanismo para a concessão de incentivos e de punições às escolas, com o argumento de mobilizar os profissionais das escolas e dos sistemas e os alunos a buscarem melhor desempenho nos exames. Para a autora, esse fato corresponde a "nova onda" das políticas educacionais, a associação entre avaliação e incentivos.

Dias Sobrinho (1999) afirma que a avaliação é instrumento amplamente utilizado como forma de viabilizar as reformas neoliberais, que se associam, assim, às premissas de que o Estado deve assumir as funções de controle, planejamento e avaliação da educação superior. Com base nesse movimento ideológico, no Brasil, a partir 1995, o Estado ao buscar atingir os fins do capital globalizado e percebendo a Educação Superior com meio para produzir os conhecimentos e técnicas do interesse do mercado, instituiu formas de mostrar-se presente no campo da educação, encontrando como alternativa ser avaliador. Assim, as implicações da reforma gerencial na educação superior é o "Estado Avaliador". Com a reforma da administração gerencial, a avaliação tem um papel político nada desprezível e está diretamente vinculada a interesses oficiais. Pois na medida em que a educação não é um serviço exclusivo do Estado e a sociedade civil exige um crescimento na oferta

dos cursos de graduação, o conhecimento passa a ser um bem negociável na esfera do mercado. Nesta óptica, a diminuição das despesas públicas com a educação superior exige a adoção de uma cultura gestonária (calcada nos moldes empresariais) e, ao mesmo tempo, a criação de mecanismos de controle e responsabilização social.

O cenário de complexificação e ampliação das demandas populares por educação e outros direitos sociais, agravado pelas sérias restrições econômicas, justifica bem o surgimento do "Estado Avaliador". (...) Sua presença se fortalece à medida que as reivindicações dos setores sociais se tornam mais agudas e se agravam as crises econômicas. Isso produz a necessidade de um rigoroso acompanhamento das políticas oficiais, de controle dos gastos e medida de eficiência das instituições públicas ou de todas as beneficiárias dos recursos estatais. (DIAS SOBRINHO, 2000a, p.59).

Nesse contexto, surge uma nova forma de atuação do Estado, "como avaliador", intervindo para manter sob vigilância todos os aspectos relativos da educação superior: credenciamento de IES, autorização de cursos, currículos, entre outros. Para isso, investe na normatização de objetivos, estratégias, critérios de qualidade para controle das instituições e cursos e agências avaliadoras com a presença de especialistas da área. Assim, o "Estado Avaliador" adquire um significado específico, "[...] adotando um *ethos* competitivo [...] passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos". (AFONSO, 2000, p.49). Nesse caso, a preocupação passa a ser a eficácia - com ênfase no produto.

A expressão "estado avaliador" pertence a Guy Neave que define dessa forma ao surgimento de um estado que supervisiona em vez de controlar os sistemas que possuem autonomia. Mas, no Brasil e em outros países latino-americanos, a expressão tem se resignificado e, atualmente, estado avaliador é usada para definir um estado que, desresponsabilizando-se pelos processos, pretende controlar o sistema pelos seus resultados. (BARREYRO, 2004).

Assim, de acordo com Sguissardi (2004), os mecanismos de avaliação por resultados põem as universidades em um mercado competitivo pela busca da eficiência, aos quais estão associados recursos que provêm de fundos públicos e da iniciativa privada.

De acordo com Ribeiro (1999), pela ideia de Weber percebe-se que a ação racional, nos seus dois tipos, seria a forma mais previsível, compreensível, de comportamento humano, a saber: (i) ação em relação aos fins: busca atingir um objetivo previamente definido usando meios necessários; (ii) ação em relação a valores. Assim, tomando como referência os fundamentos weberianos de racionalidade, explica-se que a centralidade das políticas de avaliação na educação superior é representativa de um Estado que racionaliza a avaliação de forma conceitual e metodológica para justificar fins econômicos.

Assim, explica-se o fato da avaliação ser usada como um meio eficaz na concretização da política de privatização da educação superior via diversificação das instituições e cursos, bem como de suas fontes de financiamento. Para tanto, as avaliações vêm assumindo múltiplos significados: de prestação de contas (*accountability*⁴¹), eficiência, produtividade, gestão racional e acreditação (*acreditación*⁴²), revelando a intenção explícita do Estado de imperar perspectivas economicistas e exercer o seu poder regulador na economia, na educação e em todos os âmbitos socioculturais (DIAS SOBRINHO, 2003).

Aparece então, nos diferentes países, um estado avaliador que troca um modelo de avaliação dos processos, com validade ao interior das práticas educacionais por um modelo de avaliação dos resultados e produtos centrado em procedimentos de controle. (CATANI, OLIVEIRA E DOURADO, 2001 apud BARREYRO, 2004).

⁴¹ *Accountability* é a expressão usada no campo das políticas públicas de avaliação para se referir à responsabilidade e à capacidade de as instituições de educação superior analisarem os resultados do trabalho acadêmico em função de critérios ligados à eficiência e eficácia social.

⁴² *Acreditacion* refere-se a procedimentos avaliativos que conferem pelo Estado autorização, reconhecimento, credenciamento às instituições de Educação Superior, conforme indicadores e critérios definidos por políticas oficiais.

4.1. Avaliação Institucional

A pesquisa realizada busca refletir sobre a avaliação institucional externa promovida pelo Ministério de Educação (MEC) que utiliza o Índice Geral de Cursos (IGC) como parâmetro avaliativo das instituições de ensino superior. Para entender melhor o processo avaliativo propõe uma análise macro. Corroborando com isso, Afonso (2000) propõe uma análise ampla da avaliação educacional, que pode extrapolar para análise da avaliação institucional.

Neste sentido, no eixo diacrônico, o estudo da avaliação educacional não pode deixar de remeter para os diversos e dispersos enquadramentos e regulamentações legais ou estatais que ao longo do tempo têm vindo a condicionar a escolha de diferentes sistemas, modelos ou formas de avaliação - eles próprios referenciáveis a concepções antropológicas, filosóficas ou pedagógicas, cuja compreensão exige o conhecimento aprofundado de períodos históricos específicos, ou de determinadas conjunturas políticas, sociais e econômicas. Por sua vez, no eixo sincrônico, o estudo da avaliação educacional (enquanto vetor estruturante de uma política pública específica como a educação) não pode deixar de considerar as eventuais mudanças nas formas de regulação social (essencialmente ao nível do Estado, do mercado e também da comunidade) que se vão verificando, no âmbito de cada país, como resultado da interação de fatores internos e externos, e que atualizam as funções atribuídas a essa mesma avaliação (AFONSO, 2000, p. 17).

Na avaliação institucional não cabem as visões imediatistas de caráter apenas utilitaristas que buscam a eficácia e eficiência balizada pelo quantitativo. Como conceitua Morin (2002, p. 3), "o mundo não é uma mercadoria".

Dias Sobrinho (2000b, p. 39) destaca que:

Os conhecimentos são, hoje, a mais importante ferramenta do desenvolvimento econômico das nações. A educação é uma área de extrema complexidade que deve dar conta dos mais graves problemas, especialmente num país como o Brasil, que carrega as heranças de um passado irresoluto, que tampouco está resolvendo as questões do presente e, portanto, não consegue construir as bases para o futuro. O Brasil precisa superar índices crônicos de analfabetismo ao mesmo tempo em que deve desenvolver a mais avançada ciência e a mais sofisticada tecnologia, manter-se ligado às grandes redes internacionais de comunicação e de conhecimentos, ao mesmo tempo em que construir a pertinência, a relevância social e a cidadania ativa.

Apesar de muitos esforços terem sido empreendidos para implementar a Avaliação Institucional nas Instituições de Educação Superior (IES), seu conceito entre os educadores menos atentos ainda se restringe, na maioria das vezes, ao processo de ensino-aprendizagem ou, ainda, apenas à avaliação das condições físicas da instituição. É preciso partir do princípio que avaliar não é medir; não se pode confundir avaliação com mensuração. (SANCHES, 2007).

Nesse contexto, Dias Sobrinho (1998) e Belloni (1998) apontaram a dicotomia entre o Estado e a Comunidade Acadêmica. O mercado usa mecanismos a seu favor, que na maioria das vezes se apresentam como punitivos ou excludentes para comunidade acadêmica.

Sanches (2007) afirma que nos últimos anos os dirigentes das Instituições de Educação Superior estão se preocupando em proceder à avaliação de suas estruturas e de seu funcionamento por meio da Avaliação Institucional, pois cresce a consciência de que as transformações que atingem as Instituições de Educação Superior, na verdade, acabarão sendo o mote para sua própria evolução, uma vez que no interior dos processos estão as cobranças por eficiência e eficácia.

Na realidade, após a "consolidação" do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) - o Ministério da Educação (MEC) iniciou a aplicação de ações punitivas às Instituições de Ensino Superior (IES) que não alcançaram bons resultados (na visão do MEC) - elevando-se a preocupação com a avaliação institucional. Tratando-se de um processo não-espontâneo.

No discurso do Ministério da Educação (MEC), a Avaliação Institucional é um processo que busca redimensionar a democratização da educação com autonomia, passando pela melhoria dos serviços das instituições educacionais. Configurando-se num poderoso instrumento de prestação de contas à sociedade.

Se a instituição for pública, a sociedade precisa ter conhecimento sobre o que e como está fazendo, pois seus recursos decorrem dos impostos pagos por ela. No caso das instituições particulares, a própria comunidade acadêmica está, a cada dia, mais exigente no que diz respeito à participação, geralmente preocupada com os

investimentos que faz. Esses procedimentos levarão as IES a terem mais credibilidade e reconhecimento perante a sociedade em que está inserida. (SANCHES; RAPHAEL, 2006, p. 104 - 105).

Sanches (2010) afirma que é cada vez mais presente a necessidade de que as Instituições de Educação Superior (IES) implementem processos de reorganização e reestruturação que lhes permitam enfrentar as demandas das transformações sociais externas e, também, das mudanças que atingem o cotidiano institucional. Estabelecer um diálogo entre as características mais marcantes da instituição e seus objetivos direciona sua posição social e sua identidade educacional, deixando entrever seu grau de comprometimento com a busca da qualidade da educação que se propõe trabalhar.

A valorização do processo de Avaliação Institucional foi impulsionada nos últimos anos: de um lado as Instituições de Ensino Superior (IES), aprimorando os processos internos e implantando o processo da prática avaliativa institucional. No outro vértice encontra-se o Estado, orientando suas políticas de financiamento e respondendo às pressões da sociedade no tocante à ampliação de acesso e à manutenção da qualidade.

Segundo Dias Sobrinho (1998), o interesse pela Avaliação Institucional não se deve somente a seu potencial de transformação qualitativa, mas também em função das exigências de regulação e de controle da Educação Superior pelos Estados. Sanches (2007) afirma que os ajustes principais compreendem: assegurar a qualidade da ação universitária; prestar contas à sociedade das ações da instituição; diagnosticar, planejar e executar melhorias das tarefas acadêmicas nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e gestão; explicitar as diretrizes de um projeto pedagógico; explicitar as diretrizes de um programa sistemático e participativo de avaliação e, conseqüentemente, de ações corretivas, além de planejar estrategicamente a instituição, adequando-a ao momento histórico em que se insere.

Não pode contentar-se em levantar os dados e quantificá-los, embora sejam importantes indicadores, mas é fundamental que um

processo avaliativo carregue em si possibilidades de transformação. (DIAS SOBRINHO, 1997). A avaliação institucional promovida pelo estado sofre com a alternância de erros e acertos. Em muitos momentos, decorre de problemas metodológicos que distorcem a realidade; numa dimensão política e filosófica é motivo de discussões, revela tensões, conflitos e interesses mais diversos. Para Bordignon (1995, p. 404), quando compreendida como transformadora, constitui-se em instrumento dialético⁴³ de avanço, de identificação de novos rumos, tendo importância fundamental no planejamento e na gestão das organizações educacionais.

Gadotti (2000, p. 11) afirma que a avaliação “não é um processo puramente técnico, neutro”. A avaliação se posiciona em relação a algo e se configura em uma ação global. E para uma maior possibilidade de êxito na condução de um processo de Avaliação Institucional, é preciso observar alguns marcos metodológicos que subsidiarão o trabalho, dando-lhe significado e evitando que se transforme numa atividade meramente burocrática e sem sentido.

Segundo Bordignon (1995), para a Avaliação Institucional obter relevância deve apresentar os seguintes pressupostos:

- ✓ Ser considerada um processo crítico e dialógico, que se dá por meio da negociação entre atores, respeitando a “pluralidade de vozes”;
- ✓ Buscar atribuir valores a meios e processos (não às pessoas), “superando a atual prática autoritária”;
- ✓ Alcançar, por meio dos objetivos institucionais, a qualidade do ensino e a educação cidadã;
- ✓ Ser referencial de qualidade na crítica da realidade;
- ✓ Cumprir a função diagnóstica na identificação das dificuldades;
- ✓ Promover mudanças na realidade;
- ✓ Promover a cultura do sucesso institucional.

A Avaliação Institucional deve constituir-se em processo capaz de realizar diagnósticos precisos da realidade institucional, ter

⁴³ um método de diálogo cujo foco é a contraposição e contradição de ideias que leva a outras ideias.

representatividade para os atores, ser direcionada para a qualidade e transformadora. Assim, deve proporcionar o avanço das discussões sobre como os resultados dos processos avaliativos têm contribuído para a melhoria e para as mudanças nos contextos educacional das Instituições.

Segundo Dias Sobrinho (2000a, p. 67):

[...] o enfoque avaliativo da universidade deve ser garantido como sendo a expressão do sistema de valores mais comumente aceito e adotado por essa comunidade. Tendo sempre em vista os processos democráticos e o sentido e a responsabilidade públicos como valores básicos, as questões passam a ser: Quais os princípios da Avaliação Institucional? Como avaliar? Quem avalia o quê? Quais os objetivos? Quais os critérios? Avaliação para qual universidade? Universidade para qual sociedade? E assim por diante. [...]

A Avaliação Institucional deve ser um processo global, com finalidades e propósitos bem definidos e, principalmente, tangíveis; o processo metodológico deve ser claramente definido e coerente com os objetivos pretendidos; os resultados da Avaliação Institucional interferem na tomada de decisões e devem promover a reorganização acadêmica da instituição. Para Dias Sobrinho (2000a, p. 103 -107), alguns conceitos auxiliam na adoção de procedimentos adequados. São eles:

- 1) Institucionalidade, como princípio explicativo. Pensamos que a avaliação é institucional no triplo sentido do sujeito e do objeto e do modo como funciona.
- 2) Globalidade, como princípio heurístico. A Avaliação Institucional deve pretender estender uma visão global sobre a universidade, em toda sua complexidade. Isto não significa deixar de lado as visões mais detalhadas de aspectos parciais.
- 3) Qualidade, como objetivo. A qualidade não está nos fragmentos, na separação, mas sim na integração, nas relações de conjunto.
- 4) A avaliação deve ser um processo pedagógico. Referida à educação, inscreve-se num tempo total. [...] É um processo formativo que, para além do conhecimento de aspectos particulares e de críticas episódicas, produz uma visão de conjunto da instituição e procura as melhores formas e meios para articulação das funções, dos fins e das estruturas organizacionais, científicas e pedagógicas.
- 5) Avaliação interna, externa, re-avaliação: dimensões complementares e interativas. A Avaliação Institucional tem várias etapas que se desenvolvem não necessariamente como uma sucessão temporal. Todas cumprem funções específicas importantes, mas é na articulação entre elas que reside sua força maior.
- 6) Avaliação quantitativa e qualitativa: ênfases e combinações. Nesse processo amplo e abrangente, cada ação ou informação tem

sentido e se justifica à medida que integra ao todo. Não se trata de opor quantidade à qualidade, mesmo porque não há uma sem a outra. Como opção metodológica, não se deve excluir uma ou outra, e sim tratá-las complementarmente e combinadamente. (grifos do autor).

No processo de Avaliação Institucional a definição dos critérios para o tratamento dos dados é de suma importância. Para Dias Sobrinho (2000a, p. 126), “os juízos de valor são emitidos com referências e critérios ou parâmetros de qualidade.” O cuidado que se deve ter para que os critérios sejam construídos coletivamente e “identificados socialmente como sendo os marcos padrões a que devem referir-se os objetivos.”

A Avaliação Institucional, para ter um caráter formativo, precisa ser bem pensada, ser sustentada por uma teoria que proporcione reflexões e reestruturação dos conhecimentos prévios, ou seja, necessita de um conjunto de ações coesas e eficazes que provoquem uma construção do conhecimento sobre o objeto Avaliação. Discutir a importância de um processo de Avaliação Institucional a fim de oferecer caminhos que possam ser percorridos com eficiência necessária para a melhoria constante da qualidade do trabalho institucional já é lugar comum quando se tenta trabalhar a justificativa da implantação de programas institucionais de Autoavaliação (SANCHES, 2010, p. 37)

No centro do SINAES está a avaliação institucional, interna e externa. Segundo Dias Sobrinho (2008), a Avaliação institucional consiste em um amplo balanço que cada instituição deve fazer para conhecer-se mais profundamente, deve refletir sobre suas responsabilidades, seus problemas e potencialidades, enfim, planejar e estabelecer metas para melhorar a qualidade em todas as dimensões institucionais e educativas. Além disso, têm primazia as noções de qualidade e os modelos de avaliação e garantia de qualidade ancorados nas doutrinas e práticas neoliberais.

4.2. Avaliação Institucional e Qualidade

Ao se discutir avaliação institucional está explícita a questão da qualidade, foco de muita discussão e controvérsias no âmbito da educação. A qualidade em educação não pode ser resumida apenas em termos de eficiência e eficácia. Segundo Dias Sobrinho (2000b, p.92):

Querem impor uma orientação positivista e tecnicista à avaliação todos aqueles que pensam e vivem a universidade como uma instituição a serviço do mercado, tendo como função principal a formação entendida como capital humano e voltada para o atendimento das demandas imediatas postas pela nova ordem econômica de amplitude global (embora não totalmente global). Em nome da determinação objetiva do mercado, entenda-se em função do lucro que interessa aos que detêm o poder econômico, produz-se a despolíticação e se tenta produzir a desnacionalização [...].

Definir a qualidade na educação que se busca no processo avaliativo é fundamental para o processo. Nos últimos anos, a qualidade se tornou um tema central na agenda da educação superior. Para Dias Sobrinho (2000a, p.85),

A noção de qualidade em educação é inseparável da noção de cidadania. Qualidade, atributo essencial a ser construído no conjunto do trabalho universitário, tem, como se sabe, do ponto de vista da universidade, uma semântica dispersiva. Por isso, intervêm do exterior aqueles conceitos normalmente referenciados à produtividade e rentabilidade do mercado e da tecnocracia.

Demo (1996) afirma que a Avaliação Institucional é um componente intrínseco a todo o processo comprometido com a qualidade educativa, definindo qualidade não como algo contrário, oposto ou apenas diferente de quantidade, mas como a dimensão histórica da intensidade. Conforme Sguissardi (1997, p. 44),

Distinguir as propostas e práticas de avaliação conducentes a uma universidade produtora de saber e crítica daquelas propostas e práticas tendentes a 'ampliar e tornar mais eficaz o funcionamento do sistema escolar (universitário) dirigido para a reprodução da ordem estabelecida e da óptica do capital' - hoje em grande medida inspirados nos princípios traduzidos pela Filosofia da Qualidade Total - é uma tarefa urgente que se impõe aos que pretendem contribuir para a melhoria e democratização da universidade.

De acordo com Dias Sobrinho (1999, p. 160), a ideia de qualidade no mundo empresarial está apoiada na “tríade qualidade-produtividade-rentabilidade” e é destituída de qualquer noção ético-filosófica. Essa ideia, imposta pelo Banco Mundial, segundo o autor, tem incentivado os governos a realizarem um tipo de:

Avaliação de qualidade, que corresponde à mensuração e ao controle da eficiência custo-benefício em educação [...]. É preciso que os sistemas universitários se esforcem para obterem maior eficiência e respostas às demandas do mercado, com o mínimo desperdício e o menor custo possível (DIAS SOBRINHO, 1999, p. 161).

Segundo Borda (2010), a lógica de mercado tem agravado a desigualdade na educação, pois, a conquista pela qualidade requer recursos, o que inviabiliza a concorrência da educação pública no mercado e reforça o discurso privativista de entregar a educação às escolas particulares pelo sistema de subvenção. A lógica de privatização e de subvenção carrega um caráter meritocrático, que só contribui para o aumento das diferenças na escola, tornando a educação ainda mais excludente.

Entende-se o modo como o estado tem influenciado a tomada de decisões das Instituições de Educação Superior, valorizando, na maioria das vezes, aspectos não relevantes à instituição, distanciando-a assim, de seu propósito institucional. Para Dias Sobrinho (2000a, p. 25),

A educação superior está, pois, afetada pela função profissionalista, cuja demanda maior se instaura como necessidade de novos e mais saberes relacionados a novas técnicas. O valor central do conhecimento não é mais a verdade, e sim a utilidade. [...] A universidade, tributária e promotora das mudanças e objeto de demandas múltiplas, ambíguas e desorganizadas, é instada a prover o amplo mercado das competências profissionais e operacionais, com eficiência de empresa. Como tal é cobrada, não importando se as exigências que lhe são impostas correspondem aos valores da sociedade em seu alcance mais amplo e se comportam um mínimo de coerência e se as condições existem ou não adequadamente.

Em seu texto que trata especificamente da qualidade e avaliação, Dias Sobrinho (2008) afirma que a qualidade consiste na conformidade a padrões previamente estabelecidos por especialistas e pelos membros de

órgãos que definem os critérios e padrões através dos quais são controlados os setores acadêmicos e efetuadas as medidas. Observa-se, como tendência geral, que, quando a avaliação e o conceito de qualidade estão determinados pelos especialistas externos e as pelas autoridades governamentais, o processo avaliativo se limita a controlar, medir, certificar e regular. Ignorando os processos participativos e formativos de reflexão e debates fomentado pela comunidade acadêmica e científica, provocando claro prejuízo ao exercício da autonomia universitária.

4.3. Racionalização técnica do processo avaliativo

A avaliação permeia as instituições públicas e privadas nas diversas áreas da sociedade. Entretanto, na educação ela se apresenta de maneira diferenciada e vital ao alcance dos objetivos pretendidos. Produz dados importantes sobre a aprendizagem dos alunos e, em nível global, é utilizada para avaliar o desempenho das instituições e de todo o sistema educacional. Serve também para avaliar as políticas públicas direcionadas para educação. A avaliação não é neutra e tem uma clara implicação política. Interfere no fenômeno e no resultado do processo. Segundo Afonso (2000, p. 20), “a avaliação não é um processo meramente técnico; ela implica um posicionamento político e inclui valores e princípios”. No contexto das transformações políticas, econômicas e educacionais visualizadas de maneira mais amplas que a avaliação – indiscutivelmente, apresenta-se como uma atividade que produz claros efeitos políticos. Sua finalidade varia conforme as metas e objetivos que se deseja atingir, determinada pelos interesses e valores subjetivos. A escolha do tipo de modalidade e das técnicas da avaliação implica uma determinada orientação política.

Para Borda (2010), estudar políticas públicas implica desvendá-las, explicitá-las, entender suas razões, os seus propósitos e desdobramentos. As políticas públicas são frutos da ação humana, apresentam várias dimensões e relações que se articulam, entre as quais as estruturas de

poder. Nas sociedades complexas transitam entre o que pode ser mostrado e firmado e o que pode ser permitido ou estimulado pelo poder dominante. Nesse caso, têm dupla função: de garantir sua sobrevivência e, ao mesmo tempo, ocultar suas intenções mais profundas.

A dicotomia da avaliação institucional e das políticas públicas simboliza uma determinada realidade dentro de uma esfera política.

Nessa perspectiva, as políticas públicas são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade. (AZEVEDO, 1997, p. 108).

Nesse contexto, fica clara a racionalização técnica do processo avaliativo e a busca constante pela eficiência⁴⁴ e eficácia⁴⁵, influenciadas pelas teorias administrativas do início do século que buscavam o máximo da eficiência. Principalmente a Escola da Administração Científica iniciada pelo engenheiro americano Frederick Winslow Taylor, que publicou, em 1903, o livro "*Shop Management*" (Administração de Oficinas), onde se preocupava exclusivamente com as técnicas de racionalização do trabalho do operário por meio do Estudo de Tempos e Movimentos (Motion-Time Study). Posteriormente, em 1911, publica "Princípios de Administração Científica".

Enquanto Taylor e outros engenheiros americanos desenvolviam a chamada Administração Científica nos Estados Unidos, em 1916, surgia na França, espalhando-se rapidamente pela Europa, a chamada Teoria Clássica da Administração proposta pelo engenheiro Henry Fayol. Ainda na busca pela eficiência, mas com outra ênfase, nasce a teoria das Relações Humanas (também denominada Escola Humanística da Administração) que surgiu nos Estados Unidos, como consequência imediata das conclusões obtidas na Experiência de Hawthorne⁴⁶, desenvolvida por Elton

⁴⁴ Refere-se à relação entre os resultados obtidos e os recursos empregados.

⁴⁵ Mede a relação entre os resultados obtidos e os objetivos pretendidos

⁴⁶ Em 1927, iniciou-se uma experiência em uma fábrica de Western Electric Company, situada em Chicago, no bairro de Hawthorne. A finalidade também era a de determinar a relação entre a intensidade da iluminação e a eficiência dos operários, medida por meio da produção.

Mayo e seus colaboradores e promovida pela Academia Nacional de Ciências dos Estados Unidos. Buscando ainda a eficiência, nasce na década de 40 a Teoria da Burocracia⁴⁷, como um modelo organizacional de pura racionalidade técnica.

Na década de 50 surge a Teoria Neoclássica, contrapondo a Teoria Clássica que preconizava a máxima eficiência. A Teoria Neoclássica busca a eficiência ótima através da eficácia. O principal fruto dessa teoria é o modelo de Administração por Objetivos (ApO), baseado nas ideias de Peter Drucker⁴⁸. Este propõe que a organização deve ser estruturada, dimensionada e orientada para alcance dos objetivos e resultados.

Nesse preâmbulo das teorias administrativas fica evidenciada a influência das teorias e modelos administrativos que vigoraram ao longo do século passado. A racionalização e a busca pela eficiência e pela eficácia no alcance dos resultados ficam explícitos também nas políticas públicas.

Nessa perspectiva, Borda (2010) afirma que o Estado deixou de ser um produtor de bens e serviços para se transformar em regulador do processo de mercado, impulsionado por fatores externos decorrentes da transnacionalização do capitalismo e da atuação de instâncias de regulação supranacional determinado pelo controle e a mensuração dos resultados.

A obsessão pela eficácia, pela eficiência e pela qualidade, ainda que recente no universo educativo, é uma obsessão tipicamente tayloriana, presente por diversas formas na teoria da burocracia, na escola das relações humanas, nas perspectivas sistêmicas e contingenciais etc. A novidade residirá, apenas, na insistência com que é referida no setor educativo, ganhando foros de inovação. A reedição de programas, de métodos e técnicas, que têm feito carreira na administração das empresas, sobretudo a partir da

⁴⁷ Nasce com ressurgimento dos trabalhos de Max Weber (1864-1920). Sociólogo alemão, foi o criador da Sociologia da Burocracia. Foi professor das Universidades de Friburgo e de Heidelberg e ficou famoso pela teoria das estruturas de autoridade. Com a tradução de alguns de seus livros para a língua inglesa, por Talcott Parsons, tomou corpo nos Estados Unidos a Teoria da Burocracia em Administração. Seu principal livro, para o propósito deste estudo, é "A Ética Protestante e o Espírito de Capitalismo", São Paulo, Livrada Pioneira Editora, 1967.

⁴⁸ Peter Ferdinand Drucker, (nasceu em 19 de novembro de 1909, em Viena, Áustria - faleceu em 11 de novembro de 2005) considerado por muitos autores o pai da administração moderna.

década de sessenta, agora no sistema educativo, é mais um sinal a confirmar adoção de um modo de racionalidade econômica. (LIMA, 2003, p. 128).

A busca pela racionalidade implica em dados, instrumentos e indicadores de avaliação quantitativos e direcionados em resultados. Numa visão mecanicista é considerado um processo certo e estável, não considerando as relações sociais e os valores qualitativos.

Para Gentilli (1995, p. 126) o termo “qualidade” no campo educacional foi assumindo a mesma fisionomia da discussão que se desenrolou no campo empresarial. Assim como na área empresarial, esse conceito tem variado historicamente de acordo com a evolução das novas formas de organização da produção e do trabalho, tendo Taylor como precursor na busca pela qualidade com eficiência.

4.4. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) nasce diante de uma nova proposta da educação superior na síntese dos estudos realizados pelos membros da Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA)⁴⁹. Segundo a proposta, a Comissão contextualizou seu trabalho numa visão abrangente do papel dos processos avaliativos sem dissociar estes da necessária regulação do Estado para fomentar e supervisionar o sistema em seu conjunto, mas também reconhece a importância de uma política capaz de refundar a missão pública do sistema de educação brasileiro, respeitando sua diversidade, tornando-o compatível com as exigências de qualidade, relevância social e autonomia. Partindo do princípio de que a educação é um direito e um bem público, entende que a missão pública da Educação

⁴⁹ Designada pelas Portarias MEC/SESu nº 11 de 28 de abril de 2003 e nº 19 de 27 de maio de 2003 “com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados”.

Superior é formar cidadãos, profissional e cientificamente competentes e, ao mesmo tempo, comprometidos com o projeto social do País. (INEP, 2004).

As Instituições de Ensino Superior (IES) são regidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) instituído lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. O sistema tem como característica principal a interligação dos processos avaliativos informatizados que, em tese, possibilitarão a análise integrada dos cursos de graduação e da instituição. Todas as Instituições de Ensino Superior (IES) são regidas por esse sistema, exceto as estaduais.

Segundo Dias Sobrinho (2008),

O SINAES respeita essa determinação do PNE. A que institui o SINAES, determina que a avaliação da educação superior brasileira deve cumprir-se como sistema. Eis alguns pontos selecionados e aqui esquematicamente apresentados: avaliação institucional interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos; caráter público...; respeito à identidade e à diversidade de instituições e cursos; participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo e da sociedade civil... Seguem as dez dimensões, também resumidamente: missão e PDI; política para ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; responsabilidade social; comunicação com a sociedade; políticas de pessoal; organização e gestão; Infraestrutura física; planejamento e avaliação; políticas de atendimento aos estudantes; sustentabilidade financeira. A avaliação das instituições e dos cursos se fará mediante vários procedimentos, dentre os quais a autoavaliação e a avaliação externa.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) procede à avaliação das IES brasileiras nas dimensões interna (autoavaliação institucional) e externa (realizada por comissão externa). A autoavaliação deve ser um processo permanente de reflexão sobre as ações globais da instituição que inclui o conjunto de dimensões, estruturas, relações, atividades de ensino, pesquisa e extensão, segundo a sua missão institucional. Pressupõe-se que cada IES constitua uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) para ser responsável pela condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP (INEP, 2004). Nas CPAs é

necessária a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica (docente, discente e técnico-administrativo) e de representantes da sociedade civil organizada, ficando vedada à existência de maioria absoluta por parte de qualquer um dos segmentos representados. Deve existir ampla divulgação de sua composição e de todas as suas atividades.

O processo de autoavaliação das Instituições de Ensino Superior (IES) tornou-se obrigatório pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Nos termos da lei, o processo deve promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, da sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais. A implantação da autoavaliação nas instituições deve ser coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES.

De acordo com a portaria nº 2.051⁵⁰, o SINAES tem por objetivos: a 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, e especialmente a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. Formado por três componentes principais, sendo a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, o SINAES deverá assegurar:

1. A avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso

⁵⁰ Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004 que regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e seus cursos;

2. O caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

3. O respeito à identidade e a diversidade de instituições e de cursos;

4. A participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

A avaliação externa das instituições de educação superior possuem o objetivo de identificar seu perfil e o significado de sua atuação por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão – realizada por comissão indicada pelo MEC/INEP, por meio de visita *in loco*. A avaliação interna deverá ser realizada no ambiente interno por Comissão Própria de Avaliação da Instituição – CPA.

Deve considerar as diferentes dimensões institucionais, a saber:

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- Infraestrutura física, especialmente a do ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informações e comunicações;
- VIII- Planejamento e avaliação, especialmente processos, resultados e eficácia da autoavaliação 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.

A avaliação dos cursos de graduação, que tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, deverá utilizar procedimentos e instrumentos diversificados e obrigatoriamente receberá visita de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

O SINAES utiliza, entre outros, os seguintes instrumentos de informação:

- ✓ Censo da Educação Superior
- ✓ Cadastro das Instituições e Cursos
- ✓ Sistemas de registro da CAPES e da Secretaria da Educação Média e Tecnológica/ MEC
- ✓ Plano de Desenvolvimento Institucional
- ✓ Projeto Político-Pedagógico dos Cursos

Segundo Dias Sobrinho (2003), estes instrumentos permitiriam às instituições eventuais correções de rota sob a supervisão de uma comissão nacional, envolvendo todos os atores e abrangendo os diversos aspectos da educação superior, avaliando as Instituições de uma forma muito mais ampla e consistente.

Na agenda das políticas públicas, a importância da Educação Superior tem sido crescentemente reconhecida, não apenas em função do seu valor instrumental para a formação acadêmico-profissional, mas também, para as atividades de pesquisa científica e tecnológica para o desenvolvimento econômico e social. (INEP. 2004).

Na proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) fica explícito que para que a Educação Superior possa

efetivamente cumprir o seu papel estratégico, novas exigências precisam ser consideradas. Esta nova realidade – a desigualdade diante do conhecimento – coloca os países desenvolvidos em posição privilegiada em face do hemisfério sul, e essa nova forma de desigualdade é o mais importante desafio a ser enfrentado por países, como o Brasil, que não queiram aceitar a divisão entre nações produtoras e consumidoras de conhecimento e de tecnologia. (INEP, 2004).

Desse documento oficial (INEP, 2004, p. 10-11) decorrem algumas diretrizes que, apoiadas em pressupostos acadêmicos e políticos, articulam-se no plano macroeducacional com os processos avaliativos:

- a) transformação na Educação Superior brasileira para corresponder mais diretamente aos anseios da sociedade por um país democrático, cujos cidadãos participem ativamente na definição dos projetos de seu desenvolvimento;
- b) preservação dos valores acadêmicos fundamentais, como a liberdade e pluralidade de ideias, que se manifestam no cultivo da Reflexão filosófica, das letras e artes e do conhecimento científico;
- c) valorização das IES como instituições estratégicas para a implementação de políticas setoriais nas áreas científica, tecnológica e social;
- d) afirmação do papel irrenunciável do Estado na constituição do sistema nacional de Educação Superior, comprometido com a melhoria de sua qualidade, tendo as universidades públicas como referência do sistema;
- e) recredenciamento periódico das instituições públicas e as privadas de qualquer natureza – particular, comunitária, confessional ou filantrópica, mediante processo de avaliação que integra a presente proposta (SINAES), ao qual se dará sempre ampla publicidade.
- f) valorização da missão pública no âmbito local, regional e nacional através de um sistema de avaliação que tenha como principal objetivo a melhoria da qualidade acadêmica e da gestão institucional. Este sistema será coordenado por uma comissão de alto nível e reconhecimento nacional, com autonomia no âmbito de sua competência. Desse processo avaliativo, articulado com mecanismos regulatórios do Estado, decorrem ações de fomento e medidas de natureza corretiva e planos de expansão qualificada que assegurem o desenvolvimento da Educação Superior em patamares compatíveis com metas de curto e longo prazos, de acordo com diagnósticos de necessidades nacionais e regionais, de avanço de conhecimento e de atuação acadêmico profissional.

Na proposta do SINAES (2003) há críticas com relação às avaliações somativas, os mecanismos de controle, regulação e fiscalização e a prestação de contas. Essas avaliações têm tido presença muito mais forte

que as avaliações formativas, participativas, voltadas aos processos, às diversidades identitárias e à complexidade das instituições. Mas, segundo Dias Sobrinho (2008), as recentes ações do INEP interrompem a construção desse processo participativo e promovem o retorno a posturas, axiomas e enfoques próprios do paradigma técnico-burocrático. O SINAES, ainda em processo de consolidar-se como cultura, pouco a pouco foi perdendo sua riqueza teórica e sua potencialidade ético-política e foi se reduzindo a índices. Nesse mesmo contexto, deixa de produzir significados, questionamento sobre a pertinência e a relevância científica e social da formação e dos conhecimentos, e passa a reduzir-se à medida e ao controle. Assim sendo, a educação (em sentido pleno) se reduz a ensino, os processos formativos se anulam ante os resultados quantificáveis, a valoração dá lugar a exames que medem desempenhos estudantis, os quais servem de informação básica aos índices, que se transformam em classificações e *rankings* e representam numericamente a “qualidade” dos cursos e das instituições.(id).

Além de integrar os processos da avaliação, o SINAES pretende lidar com a identidade das instituições dando um caráter formativo à avaliação, permitindo não só ao governo a definição de políticas públicas para o setor, mas principalmente orientar as instituições em suas políticas acadêmicas e a sociedade em suas escolhas. (PACHECO; RISTOFF, 2005). Ainda segundo os autores,

No contexto, propõe o uso articulado de diversos instrumentos de avaliação, possibilitando a combinação de diferentes olhares para a instituição, para os cursos e para os estudantes. O desafio é superar as demandas do processo regulatório e desenvolver a cultura da autoavaliação, “construindo uma avaliação mais participativa e democrática e uma universidade mais comprometida e cidadã” (PACHECO; RISTOFF, 2005, p. 48).

Em teoria, em sua proposta inicial, o SINAES (INEP, 2004) busca ir além da medição e de aspectos performáticos, aderindo à própria discussão do sentido ou da existência das instituições de ensino superior na sociedade e entendendo que estas têm “funções múltiplas”; que o conhecimento produzido no interior delas, além de ser requisitado como

força produtiva, também é um instrumento de cidadania, em sua pluralidade, em sua diversidade. Nessa perspectiva, chamada emancipatória, a avaliação não se apresenta somente como prática produtora de juízos de fatos, de coleta de informação, medida e controle de desempenho. Seu processo requer reflexão tanto sobre a prática quanto sobre o objeto e os efeitos da avaliação, o que só pode ser feito através de juízos de valor.

Nesse sentido, corroborando com Dias Sobrinho (2008), a avaliação institucional, que era central no SINAES, se torna periférica. A autoavaliação e as CPAs perdem sua função, pois as instituições são desestimuladas a levar adiante os processos de avaliação. O ENADE e o estudante passam a ser as principais fontes de informação para a formulação dos índices de qualidade. Os principais conceitos são eficiência, competitividade, performatividade. Os objetivos mais importantes são controlar, hierarquizar, comparar, *ranquear*. Tudo isso com pretensa neutralidade e objetividade, como se a avaliação fosse isenta de valores e interesses, como se os números, as notas, os índices fossem a própria avaliação e pudessem dar conta da complexidade do fenômeno educativo. O INEP destituiu a avaliação institucional e erigiu o ENADE – agora um exame estático e somativo, não mais dinâmico e formativo – como centro de sua avaliação, atribuindo-lhe um peso muito maior do que ele tinha antes. Isso não é uma simples mudança de metodologia. É, sim, uma mudança radical do paradigma de avaliação: da produção de significados e reflexão sobre os valores do conhecimento e da formação para o controle, a seleção, a classificação em escalas numéricas.

Segundo Perin (2007), embora previsto na legislação e os esforços dos dirigentes do INEP nesse sentido, os primeiros resultados do ENADE divulgados em 2005 foram objeto de divulgação na mídia em forma de “*ranking*”. Os conceitos atribuídos favoreceram a classificação dos cursos pela mídia, fato que continuou sendo realizado nos anos seguintes (2006-2010). Sendo que o contexto da avaliação prevista no SINAES foi totalmente desconsiderado pela imprensa.

Ainda na discussão sobre o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), não há teoria educacional que sustente que o desempenho de um estudante numa prova seja plena garantia de aprendizagem. Muito menos, garantir que o resultado de um conjunto de estudantes num exame seja igual à qualidade de um curso. Para Dias Sobrinho (2008), há outros problemas. Os estudantes não têm o mesmo ponto de partida; sabe-se que os cursos de instituições fortes recebem alunos mais bem preparados e é admissível que tenham um desempenho relativo menor que os demais (efeito Harvard). Isso significa que a fórmula de qualidade adotada não respeita as especificidades institucionais e faz abstração das realidades concretas dos cursos e dos estudantes. Tudo isso culmina na questão dos *rankings*. Essa prática teve início no mundo empresarial norte-americano e tem muito mais interesse aos administradores e formuladores de políticas que propriamente aos educadores. Estes mais e mais vão perdendo sua autoridade científica, pedagógica e política, deterioram-se as condições e o valor da profissão docente universitária, uma vez que já não são os professores e pesquisadores quem define os currículos, as metodologias, os objetivos educacionais, as prioridades de investigação, pois o conceito e o controle de qualidade vêm impostos e promovidos por atores exteriores ao cotidiano das instituições educativas. Assim, a autonomia universitária tende a se deslocar das instituições para os órgãos de controle e gestão dos sistemas educacionais. (DIAS SOBRINHO, 2008).

Os processos de avaliação são relevantes e importantíssimos, cabendo ao estado a responsabilidade de assegurar qualidade do ensino para todos. As instituições de ensino têm responsabilidades, atribuições e funções sociais que precisam ser avaliadas com base em claros critérios e procedimentos públicos. Para Dias Sobrinho (2008), o controle e as medidas são também importantes para regular e organizar os sistemas educativos, pois fazem parte das funções dos Estados.

O grande problema consiste no exagero do controle e nas formas tecnicistas - quando rompem o diálogo com a comunidade acadêmica.

Torna-se puramente punitiva e burocrática. E, como afirma Dias Sobrinho (2008), muito raramente atingem o conceito de pertinência e relevância social, isto é, a qualidade social.

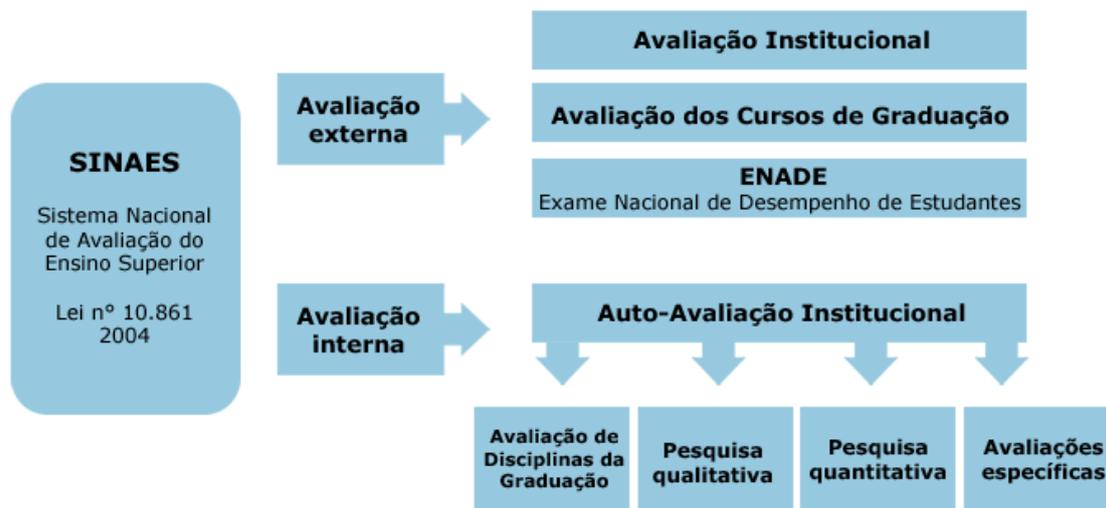
Segundo Perin (2007), a mudança de paradigma que defende Dias Sobrinho (2004) e que se materializa nas palavras de Pacheco e Ristoff (2005) só será efetivada se as instituições conseguirem realizar um processo amplo, participativo, ético e responsável e se os seus resultados puderem de fato transformar as práticas institucionais e melhorar a qualidade da Educação Superior:

Somente quando a avaliação for percebida no *campus* na sua dimensão formativa e pedagógica, e não unicamente como uma exigência governamental, teremos realizado plenamente o que preconiza o SINAES: construir uma avaliação mais participativa e democrática e uma universidade mais comprometida e cidadã. (PACHECO; RISTOFF, 2005, p. 48).

O SINAES⁵¹ deve promover a avaliação de instituições, de cursos e desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

- I - avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;
- II - o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
- III - o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;
- IV - a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior e da sociedade civil, por meio de suas representações.

⁵¹ Conforme Lei nº 10.861 - que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES.



Esquema 2. Fluxograma avaliativo do SINAES (Adaptado)

4.5. Índice Geral de Cursos (IGC)

4.5.1. Aspectos legais e operacionalização

Com a proposta do SINAES em 2004, houve a previsão que todos os cursos fossem visitados a cada três anos. Devido ao grande número de cursos e somadas as visitas de autorização de curso, credenciamento e credenciamento de IES seria necessária uma estrutura muito maior que a disponível pelo INEP. Ou seja, com o objetivo de operacionalizar a avaliação foram criados o Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC) – não previstos na legislação referente à criação do SINAES.

A Portaria Normativa MEC nº 4, de 5 de agosto de 2008, regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos (CPC) para fins dos processos de renovação de reconhecimento no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. A Portaria estabelece que os cursos que tenham obtido conceito preliminar satisfatório ficam dispensados de avaliação *in loco* nos processos de renovação de reconhecimento respectivos. A Portaria Normativa MEC nº 12, de 5 de setembro de 2008, instituiu o Índice Geral de Cursos da

Instituição de Educação Superior (IGC). A portaria consolida informações relativas aos cursos superiores constantes dos cadastros, censo e avaliações oficiais disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Assim, o IGC será utilizado, entre outros elementos e instrumentos referidos no art. 3º, § 2º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, como referencial orientador das comissões de avaliação institucional.

O IGC é um indicador de qualidade dos cursos da Instituição oferecidos pelas IES, considerados aqueles que possuem conceitos nas avaliações do Enade. O IGC serve como referencial para a avaliação institucional externa e não dispensa a avaliação *in loco*. O resultado do IGC é divulgado anualmente pelo Inep/MEC, desde 2007. É apresentado em valores contínuos, que vão de 0 a 500, e são transformados em faixas de 1 a 5. Considera-se insatisfatório o conceito preliminar inferior a 3 (três). A portaria normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007⁵², estabelece que as avaliações do ciclo avaliativo serão orientadas por indicadores de qualidade e gerarão conceitos de avaliação de instituições e cursos superiores, expedidos periodicamente pelo INEP, em cumprimento à Lei nº 10.861, de 2004. São indicadores de qualidade, calculados pelo INEP, com base nos resultados do ENADE e demais insumos constantes das bases de dados do MEC, segundo metodologia própria, aprovada pela CONAES, atendidos os parâmetros da Lei nº 10.861, de 2004:

- I - de cursos superiores: o Conceito Preliminar de Curso (CPC), instituído pela Portaria Normativa 4, de 05 de agosto de 2008;
- II - de instituições de educação superior: o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), instituído pela Portaria Normativa 12, de 05 de setembro de 2008;
- III - de desempenho de estudantes: o conceito obtido a partir dos resultados do ENADE;

⁵² Republicada por ter saído no DOU nº 239, de 13-12-2007, Seção 1, páginas. 39 a 43, com correção no original.

De acordo com a portaria 40, o CPC será calculado no ano seguinte ao da realização do ENADE de cada área, com base na avaliação de desempenho de estudantes, corpo docente, Infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e demais insumos, conforme orientação técnica aprovada pela CONAES. O IGC será calculado anualmente, considerando:

- I - a média dos últimos CPCs disponíveis dos cursos avaliados da instituição no ano do cálculo e nos dois anteriores, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados;
- II - a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes;
- III - a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação *stricto sensu*, excluindo as informações do inciso II para as instituições que não oferecerem pós-graduação *stricto sensu*.

O ENADE será realizado todos os anos, aplicando-se aos estudantes de cada área por triênios. Nos anos em que o IGC da instituição não incorporar CPC de cursos novos, será informada a referência do último IGC atualizado, independentemente do número de cursos avaliados. O CPC dos cursos com oferta nas modalidades presencial e a distância será divulgado de maneira unificada, considerando a soma dos estudantes das duas modalidades e seus respectivos resultados.

Para Dias Sobrinho (2008, p. 821), o IGC refere-se:

A nova fórmula de qualidade resulta da combinação de 3 indicadores: o desempenho do estudante no exame nacional, mais o IDD (Índice de Diferença de Desempenho) e o índice de insumos. Assim, a qualidade medida objetivamente é o produto estatístico dessas informações do estudante: seu desempenho numa prova, a diferença entre o primeiro e o último exame e a sua opinião sobre plano de curso e condições de Infraestrutura. Toda a responsabilidade cabe ao estudante; a qualidade final depende do seu desempenho em exame e de sua opinião, independente da área profissional e de estudos, dos compromissos e idiosincrasias, da capacidade de discernimento e de tantas outras variáveis que dificilmente podem avaliar essa metodologia como adequada e suficiente para determinar com precisão, rigor e justiça as escalas de qualidade de uma instituição ou de um curso.

Os rankings foram estabelecidos e amplamente divulgados pela imprensa; as instituições foram classificadas como melhores ou piores e muitas informações foram distorcidas de maneira deliberada. Tudo isso em cima de dados parciais e fragmentados, principalmente, em relação ao ENADE, CPC e ao IGC, comprometendo a essência do processo avaliativo e os princípios do SINAES.

4.5.2. Conceito Preliminar de Curso (CPC)

Segundo o INEP (2008), o Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC) é um indicador de qualidade de instituições de educação superior. No que se refere à graduação, é utilizado o CPC (conceito preliminar de curso) e, no que se refere à pós-graduação, é utilizada a Nota Capes. O CPC é uma média de diferentes medidas da qualidade de um curso; as medidas utilizadas são: o Conceito Enade, o Conceito IDD e as variáveis de insumo. O dado variáveis de insumo – que considera corpo docente, Infraestrutura e programa pedagógico – é formado com informações do Censo da Educação Superior e de respostas ao questionário socioeconômico do Enade. A forma do cálculo do CPC tem implicações sobre a representatividade do IGC - para um curso ter CPC é necessário que ele tenha participado do Enade com alunos ingressantes e alunos concluintes. Portanto, o IGC é representativo dos cursos que participaram das avaliações do Enade, com alunos ingressantes⁵³ e concluintes. O Índice Geral de Cursos (IGC) é uma média ponderada dos conceitos dos cursos de graduação e pós-graduação da instituição.

Segundo a nota técnica referente ao cálculo do CPC (INEP, 2008) são oito medidas de qualidade do curso:

1. Professores Doutores

⁵³ A partir de 2011, foram dispensados os alunos ingressantes do Enade e utilizados os resultados do desempenho dos estudantes do Enem para o cálculo do CPC.

A medida original para a criação da nota de professores doutores (NPD) de um curso corresponde à proporção de professores vinculados ao curso, cuja titulação é maior ou igual ao doutorado (PD). Para calcular essa proporção PD, divide-se o número de professores vinculados ao curso, cuja titulação seja maior ou igual ao doutorado, pelo número total de professores vinculados a esse curso. Essa medida original PD é padronizada e transformada para dar origem à Nota Padronizada referente aos Professores Doutores (NPD), um valor entre 0 e 5. A informação referente à titulação dos professores de cada curso de cada IES é extraída do Cadastro Docente, onde as instituições cadastram cada um de seus professores, vinculando-os a cada curso em que eles lecionam. O curso que não tiver nenhum professor cadastrado terá a Nota de Professores Doutores (NPD) computada como 0 (zero) para o cálculo do CPC.

2. Professores Mestres

A medida original para a criação da Nota de Professores Mestres (NPM) de um curso corresponde à proporção de professores vinculados ao curso, cuja titulação é maior ou igual ao mestrado (PM). Para calcular essa proporção PM, divide-se o número de professores vinculados ao curso, cuja titulação seja maior ou igual ao mestrado, pelo número total de professores vinculados a esse curso. Essa medida original PM é padronizada e transformada para dar origem à Nota Padronizada referente aos Professores Mestres (NPM), um valor entre 0 e 5. Essa informação também é extraída do Cadastro Docente, onde as instituições cadastram cada um de seus professores, vinculando-os a cada curso em que eles lecionam. O curso que não tiver nenhum professor cadastrado também terá a nota de Professores Mestres (NPM) computada como 0 (zero) para o cálculo do CPC.

3. Professores com Regime de Dedicção Integral ou Parcial

A medida original para a criação da Nota de Professores com Regime de Dedicção Integral ou Parcial (NPR) de um curso corresponde à proporção de professores vinculados ao curso, cujo regime de dedicação seja integral ou parcial (PR). Para calcular essa proporção R, divide-se o número de professores vinculados ao curso, cujo regime de dedicação seja integral ou parcial, pelo número total de professores vinculados a esse curso. Essa medida original PR é padronizada e transformada para dar origem à Nota Padronizada referente aos Professores com Regime de Dedicção Integral ou Parcial (NPR), um valor entre 0 e 5. Essa informação também é extraída do Cadastro Docente, onde as instituições cadastram cada um de seus professores, vinculando-os a cada curso em que eles lecionam. O curso que não tiver nenhum professor cadastrado também terá a nota de Professores com Regime de Dedicção Integral ou Parcial (NPR) computada como 0 (zero) para o cálculo do CPC.

4. Infraestrutura

A medida original para a criação da Nota de Infraestrutura (NF) de um curso corresponde à proporção de alunos do curso que avaliaram positivamente um aspecto da Infraestrutura do curso no questionário do Enade (F). A pergunta do questionário do Enade sobre Infraestrutura utilizada é a seguinte: "Aulas práticas: os equipamentos disponíveis são suficientes para todos os alunos?". As alternativas de resposta são: (A) = Sim, em todas elas. / (B) = Sim, na maior parte delas. / (C) = Sim, mas apenas na metade delas. / (D) = Sim, mas em menos da metade delas. / (E) = Não, em nenhuma. A partir desta pergunta, considerou-se como tendo avaliado positivamente a Infraestrutura os alunos que responderam (A) ou (B). Para calcular a proporção de alunos, divide-se o número de alunos do curso que avaliaram positivamente o aspecto de Infraestrutura extraído do questionário do Enade, pelo número total de alunos do curso que responderam ao questionário. Essa medida original é padronizada e transformada para dar origem à Nota Padronizada referente à

Infraestrutura (NF), um valor entre 0 e 5. Caso nenhum aluno tenha respondido ao questionário socioeconômico, o curso terá a nota referente à Infraestrutura (NF) computada como 0 (zero) para o cálculo do CPC.

5. Organização Didático-Pedagógica

A medida original para a criação da Nota de Organização Didático-Pedagógica (NO) de um curso corresponde à proporção de alunos do curso que avaliaram positivamente um aspecto da organização didático-pedagógica do curso no questionário do Enade (O). A pergunta do questionário do Enade sobre a organização didático-pedagógica utilizada é a seguinte: “Os planos de ensino contêm todos os seguintes aspectos: objetivos; procedimentos de ensino e avaliação; conteúdos e bibliografia da disciplina?”. As alternativas de resposta são: (A) = Sim, todos contêm. / (B) = Sim, a maior parte contém. / (C) = Sim, mas apenas cerca da metade contém. / (D) = Sim, mas apenas menos da metade contém. / (E) = Não, nenhum contém. A partir desta pergunta, considerou-se como tendo avaliado positivamente a organização didático-pedagógica os alunos que responderam (A). Para calcular a proporção de alunos O, divide-se o número de alunos do curso que avaliaram positivamente o aspecto da organização didático-pedagógica extraído do questionário do Enade pelo número total de alunos do curso que responderam ao questionário. Essa medida original O é padronizada e transformada para dar origem à Nota Padronizada referente à Organização Didático-Pedagógica (NO), um valor entre 0 e 5. Caso nenhum aluno tenha respondido ao questionário socioeconômico, o curso terá a nota referente à organização didático-pedagógica (NO) computada como 0 (zero) para o cálculo do CPC.

6. Nota dos Concluintes no Enade

A Nota dos Concluintes no Enade (NC) corresponde à nota final que dá origem ao Conceito Enade. Portanto, para cada curso é composta por:

75% da nota dos alunos concluintes no componente específico do Enade e 25% da nota dos mesmos alunos no componente de formação geral do Enade. É importante dizer que as notas que entram no cômputo de NC são as notas padronizadas e já transformadas na escala de 0 a 5.

7. Nota dos Ingressantes no Enade

A Nota dos Ingressantes no Enade (NI) é calculada conforme a mesma metodologia que a Nota dos Concluintes no Enade (NC), com a única diferença que os valores utilizados correspondem às notas no exame dos alunos ingressantes, e não dos concluintes. Portanto, para cada curso, NI é composta por 75% da nota dos alunos ingressantes no componente específico do Enade e por 25% da nota dos mesmos alunos no componente de formação geral do Enade. Novamente, é importante dizer que as notas que entram no cômputo de NI são as notas padronizadas e já transformadas na escala de 0 a 5.

8. IDD

Sabe-se que a diferença entre os desempenhos no Enade de alunos egressos de dois cursos de graduação de duas instituições distintas não depende somente das diferenças de qualidade entre esses cursos. As diferenças em relação ao perfil dos alunos de ambos os cursos ao ingressarem no ensino superior também influenciam os resultados. O Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) tem o propósito de trazer às instituições informações comparativas dos desempenhos de seus estudantes concluintes em relação aos resultados médios obtidos pelos concluintes das demais instituições que possuem estudantes ingressantes de perfil semelhante ao seu. Para tanto, o IDD, como o próprio nome já diz, é resultante da diferença entre o desempenho médio obtido no Enade pelos alunos concluintes de um curso e o desempenho médio que era esperado para esses mesmos alunos,

dadas as informações existentes sobre o perfil dos ingressantes desse curso. Os fatores que determinam o desempenho médio dos estudantes concluintes de um determinado curso podem ser separados, por hipótese, em três parcelas: a primeira determinada pelas características de ingresso destes alunos concluintes em termos de aprendizagem; outra determinada pela qualidade da formação oferecida pelo curso; e, por fim, um termo de erro que capta os outros elementos que afetam o desempenho do aluno. Obtido o IDD, o passo seguinte, como para demais variáveis, foi padronizá-lo e transformá-lo para dar origem à Nota Padronizada do IDD (NIDD), um valor entre 0 e 5. Quando não foi possível atribuir um IDD para um curso, a Nota Padronizada do IDD (NIDD) recebeu o mesmo valor da Nota Padronizada de Concluintes (NC) para este curso para o cálculo do CPC. Do cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC) obtém-se o valor do CPC para cada curso em uma escala de 0 a 5. Esses valores contínuos são truncados na segunda casa decimal e transformados em faixas de 1 a 5, conforme pode ser verificado no Quadro 5:

| Valor discreto do CPC | Valor Contínuo do CPC |
|------------------------------|------------------------------|
| 1 | 0,00 a 0,94 |
| 2 | 0,95 a 1,94 |
| 3 | 1,95 a 2,94 |
| 4 | 2,95 a 3,94 |
| 5 | 3,95 a 5,0 |

Quadro 5. Distribuição dos conceitos – valor discreto e valor contínuo do CPC⁵⁴.

O Conaes⁵⁵ definiu que nenhum curso pode ser considerado de excelência – ou seja, com Conceito Preliminar de Curso igual a 5 (cinco) – caso em algum dos termos que compõem o Conceito Preliminar o curso tenha obtido nota menor ou igual a 0,9 (correspondente a nota discreta

⁵⁴ Fonte: Fonte INEP (2008).

⁵⁵ Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES é o órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004.

igual a 1). Assim, qualquer curso com nota em Infraestrutura – e/ou em qualquer um dos outros termos – menor que ou igual a 0,9 atinge, no máximo, o conceito 4 (quatro). (INEP, 2008).

5. ENSINO SUPERIOR: EXPANSÃO, MASSIFICAÇÃO E A INICIATIVA PRIVADA

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Michel Foucault

5.1. Reflexões sobre a Expansão do ensino superior brasileiro

A reflexão sobre as políticas públicas e, em particular, sobre as políticas educacionais, remete à compreensão dos complexos processos de sua avaliação, regulação e regulamentação. Ao analisar sua historicidade, a relação entre a proposição e a materialização das ações e programas direcionados aos sistemas educativos, pode-se delinear um campo fértil para discussão. A análise de indicadores educacionais e dos seus desdobramentos com relação à expansão torna-se, assim, referência fundamental na identificação dos limites e desafios para a concretização de políticas educacionais e a massificação do ensino no país. Essa análise não pode perder a óptica das relações sociais e a dicotomia entre as ideologias dominantes.

Nesse contexto, Bresser Pereira (1998) advoga mudanças nas formas de organização e gestão do Estado por meio de uma administração pública gerencial que balize como setores do Estado moderno. A educação compõe o setor de serviços não-exclusivo, os quais o "Estado provê, mas que, como não envolvem o exercício do poder extroverso do Estado, podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não-estatal (não-governamental)". Essa lógica implica alterações substantivas no campo educacional no que se refere à organização jurídica das instituições de ensino, ao viabilizar, entre outros aspectos, novos processos de gestão e regulação, além de formatos de privatização na arena educacional. Nesse momento não é o objetivo analisar as relações sociais e nem as concepções ideológicas que permeiam as ações e as políticas educacionais, mas sim analisar e extrair algumas considerações pertinentes aos dados levantados. Não se pretende, assim, superar as críticas à égide capitalista, nem ignorá-las. E, apesar desses aspectos serem uma condição *sine qua non* do processo educacional, nesse momento - para a análise - não há essa pretensão.

Para melhor apreciação das políticas educacionais e da transfiguração do Ensino Superior no Brasil nos últimos anos, alguns dados disponibilizados pelo Censo da Educação Superior realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) foram agrupados e filtrados. Espera-se, dessa forma, evidenciar e discutir de maneira crítica a expansão do ensino superior, a massificação e o papel da iniciativa privada.

Segundo Trindade (2001), os dois traços dominantes na evolução da educação superior na América Latina, na segunda metade do século XX, podem ser resumidos em termos de massificação e privatização. O primeiro se traduz no rápido crescimento da matrícula no ensino superior, e o segundo na tendência generalizada de expansão das instituições privadas. Na América Latina, até 1950, o acesso à universidade era fortemente elitizado. No conjunto do continente havia 266.000 estudantes, ou seja, em média 2% dos jovens de 18-24 anos. Em 13 dos 20 países a taxa bruta de escolarização universitária não atinge 2% (entre eles estão o Brasil, Colômbia, Chile e México), enquanto que nos países nos quais essa taxa é mais alta não ultrapassa a 6% (Argentina, Uruguai e Cuba). Em 1960, esta proporção é três vezes maior (6%) e o número de estudantes cresce mais de cinco vezes (1.640.000). O início da massificação se manifesta quando a percentagem dos inscritos passa de 13,5% (1980) para 16,6% (1990) e o número de estudantes cresce de 4.891.000 para 6.474.000 no mesmo período. Em 1986, ela atinge 6 milhões de estudantes e a taxa bruta de escolarização passa de 3% em 1980 para 15% em 1985. Em alguns países, a taxa é superior a 20% (Argentina, Equador, Costa Rica e Venezuela); noutros fica entre 15 e 20% (Peru, Uruguai e Chile) e as taxas mais baixas entre - 10 e 20% - estão na Bolívia, Brasil, Colômbia e México. Nos anos 60, a privatização se manifesta ainda de forma incipiente: "ainda que tomada em seu conjunto, a expansão universitária foi um processo respaldado por iniciativas e planos de desenvolvimento; o ensino superior privado consolidou sua presença nos sistemas universitários do continente: em 1960, apenas

16,4% da matrícula estava nas instituições privadas, enquanto que, em 1970, o percentual superava a 30%, o que representou um crescimento de quase cinco vezes em uma só década.

5.2. Dimensões teóricas das fases de expansão da educação superior: perspectiva de Trow

Para caracterizar as transformações históricas da expansão da educação superior no Brasil será utilizado o modelo teórico proposto por Trow (1973, 2005). Trow ⁵⁶ aplicou sua análise para universidades britânicas, sugerindo que a expansão chegando ao ensino superior de massa no Reino Unido não poderia ser sustentada ao lado do tradicional modelo elitista de ensino e pesquisa. As comodidades da academia de classe alta foram condenadas pela democratização do ensino superior.

Segundo o autor, a transição ou a transformação histórica dos sistemas de educação superior segue três grandes fases: sistema de elite, sistema de massa, sistema de acesso universal. A partir do modelo teórico, o autor elabora um conjunto de dimensões para pensar a transição ou a transformação histórica da educação superior a partir das três fases. As dimensões de transformações são as seguintes: tamanho do sistema, funções da educação superior, currículo e formas de instrução, a "carreira" do estudante, diversificação institucional, o lócus do poder e de decisão, padrões acadêmicos (qualidade), políticas de acesso e seleção, formas de administração acadêmica e governança interna. Dentre as manifestações do crescimento do sistema de educação superior são destacados três elementos que se relacionam mutuamente e

⁵⁶ O primeiro livro de Trow, *Democracia e União*, em colaboração com James Coleman e Martin Seymour Lipset tornou-se um clássico da sociologia das organizações. Mas foi sua análise da educação superior nos Estados Unidos e em outros lugares que levou à sua influência duradoura na academia. Em 10 outros livros e inúmeros ensaios e artigos, ele examinou nos EUA o sistema educacional, a natureza comparativa dos sistemas de ensino, o problema intelectual de ensino (e de aprendizagem) e da natureza da liberdade acadêmica na universidade moderna. Ele também assumiu o desafio de avaliar a qualidade do ensino e da pesquisa por professores e da avaliação das aptidões e habilidades dos alunos. Disponível em: <<http://www.universityofcalifornia.edu/senate/inmemoriam/martintrow.html>>. Acesso em 18 de abril de 2010.

desencadeiam diferentes tipos de problemas, provocando transformações importantes no mesmo: a taxa de crescimento da matrícula, o tamanho absoluto do sistema e de instituições isoladas e a proporção do grupo etário relevante matriculado nas instituições de educação superior (TROW, 2005). A causa irradiadora do processo de transição ou transformação de uma fase do sistema para outra é o volume de matrícula.

O sistema de elite tende a atender até 15% do grupo etário relevante (de jovens entre 18 a 24 anos), sendo que o acesso ao sistema de elite se dá quase que exclusivamente em função da classe social dos estudantes, ou seja, tem uma relação com o nascimento e constitui privilégio social associado aos mecanismos meritocráticos provenientes da escolarização básica e fruto da seleção social, como afirma Bourdieu (2001). Sendo o acesso controlado e regulado de dentro, a expansão do sistema também se dá de modo a garantir a manutenção de uma rígida tradição acadêmica, expressa na estrutura e oferta de seus cursos, baseada numa relação professor/estudante mais pessoal e orientada. O sistema de elite é organizado de modo a não alterar sua característica fundamental - formar a classe social dominante para as funções de elite, estruturando-se como elemento de "proteção" e "distinção" de classe social. O sistema de massa é definido, entre outras características, por atender entre 16 e 50% do grupo etário relevante, estando plenamente consolidado em relação ao sistema de elite quando passa a admitir mais de 30% das matrículas de jovens de 18 a 24 anos. Observa-se que o volume de matrículas é uma variável central no processo de transição do sistema de elite para o sistema de massa, e tal volume indica, por outro lado, outras características que o sistema passa a apresentar. Em primeiro lugar, a população estudantil não é mais composta apenas pelos estudantes oriundos da elite social, econômica e cultura. A educação superior deixa de ser vista como privilégio de nascimento e classe social e passa a ser concebida como "um direito para aqueles com certas qualificações". Dessa forma, o sistema de massa tende a responder a demandas e interesses de um público bem mais amplo e diferenciado

proveniente das classes sociais cujos filhos/as concluíram o ensino médio. Mesmo mantendo-se uma perspectiva meritocrática na sociedade moderna, as formas de acesso e seleção ao sistema de massa se processam pela combinação de critérios meritocráticos e políticas compensatórias, que visam garantir igualdade de oportunidades. Assim, o ingresso de um contingente maior da população na educação superior fortalece os movimentos para alterar os mecanismos de acesso e seleção face à superação da concepção de educação superior como privilégio de classe, que cede lugar à ancoragem social de educação como direito. Ampliado e diversificado, o sistema de massa é mudado em sua estrutura de ensino, na ampliação numérica da relação professor/estudante e na estrutura burocrática e administrativa das instituições. Como o sistema de massa passa a ter uma vinculação mais estreita e sistemática como as estruturas produtivas e de emprego da sociedade contemporânea, a educação converte em ensino na forma de transmissão de conhecimentos técnicos e profissionais e na formação de líderes para todos os setores da sociedade. O autor (BOURDIEU, 2001), aponta ainda que o impacto da transição para o sistema de massa pode ser sentido: na organização curricular dos cursos que se apresentam de forma semi-estruturada, tornando mais flexível, por meio de módulos ou créditos, enfatizando mais o desenvolvimento de competências; na preparação para o mercado de trabalho e o desenvolvimento de carreiras profissionais; na diferenciação e diversificação das instituições; na implementação de políticas compensatórias; na maior especialização, racionalização e complexidade do trabalho administrativo gerencial nas instituições, tendo a avaliação o papel de “medir” a eficiência das instituições; no desenvolvimento de formas mais democráticas de participação.

O sistema de acesso universal caracteriza-se, entre outros aspectos, pelo volume de matrículas que passa a compreender mais de 50% da população estudantil. Nesse caso, o acesso passa a ser definido como “uma obrigação para as classes média e média alta”, além de ser uma forma de justiça social, uma vez que se apresenta muito mais como uma

questão de conquista da igualdade entre grupos e classes do que de igualdade de oportunidades individuais. O acesso é aberto ao sistema, porém a seleção aos cursos torna-se um problema para a capacidade de provimento das instituições, que passam a ser disputadas pelos estudantes na proporção da reputação de seus cursos. Como não objetiva a formação exclusiva das elites, muito embora o sistema comporte instituições de elite, com cursos altamente competitivos e forte base para o desenvolvimento de pesquisa, a maior preocupação do sistema de acesso universal é a adaptação de toda a população à sociedade marcada por rápido processo de transformação social e tecnológico. (BRENNAN, 2004).

O balanço dos esforços realizados no decorrer do século XX para fazer aumentar as possibilidades de educação é profundamente contrastante. O número de alunos inscritos nas escolas primárias e secundárias de todo o mundo passou de cerca de 250 milhões em 1960 para mais de um bilhão hoje em dia. Durante este mesmo período, quase triplicou o número de adultos que sabem ler e escrever, passando de cerca de um bilhão em 1960 para mais de 2,7 bilhões atualmente. Apesar disso, há ainda no mundo 885 milhões de analfabetos. (UNESCO, 1999b).

Ao enfatizar a taxa de escolarização líquida⁵⁷ do ensino superior brasileiro, observa-se grande evolução nas duas últimas décadas. Segundo Rizzo (2010), em 1993 o índice correspondia a 4,8% evoluindo para 13,1% em 2007, uma variação anual significativa. Nesse contexto, o INEP (2012) divulga que em 2009 a respectiva taxa atingiu 14,4%, mostrando a evolução do índice. Na tabela a seguir, pode-se verificar as taxas de escolarização líquida e bruta⁵⁸ relativas ao período de 2001 a 2009 e a expansão do atendimento na educação superior brasileiro. A

⁵⁷ A taxa de escolarização líquida corresponde à razão do total de estudantes com idades correspondentes ao seu nível de educação (no Brasil, 18 a 24 anos para o ensino superior) sobre a população com essa idade.

⁵⁸ Taxa de escolarização bruta consiste em um indicador que permite comparar o total de matrículas de determinado nível de ensino com a população na faixa etária teoricamente adequada a esse nível. (BRASIL. INEP, 2004b).

taxa de escolarização bruta passou de 15,1% para 26,7% e a líquida de 8,9% em 2001 para 14,4% em 2009.

Tabela 1 - Evolução das taxas de escolarização bruta e líquida na Educação Superior – Brasil e Regiões - 2001-2009

Brasil/
Regiões**Educação Superior (18 a 24 anos)**

| | Escolarização Bruta | | | | | | | | | | Escolarização Líquida | | | | | | | | | |
|--------------|----------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|--|--|
| | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | | |
| Brasil | 15,1 | 16,6 | 18,6 | 18,6 | 19,9 | 22,6 | 24,3 | 25,5 | 26,7 | 8,9 | 9,8 | 10,6 | 10,5 | 11,2 | 12,6 | 13,1 | 13,7 | 14,4 | | |
| Centro-oeste | 18,2 | 21,8 | 23,6 | 23,2 | 25,9 | 27,0 | 28,8 | 31,1 | 32,6 | 9,7 | 11,9 | 12,3 | 12,2 | 14,0 | 14,8 | 15,6 | 16,3 | 17,9 | | |
| Nordeste | 9,1 | 9,5 | 10,9 | 11,1 | 11,9 | 14,3 | 15,9 | 16,9 | 18,4 | 5,1 | 5,1 | 5,8 | 5,9 | 6,1 | 7,1 | 7,7 | 8,3 | 9,4 | | |
| Norte | 11,3 | 15,3 | 14,7 | 12,2 | 14,6 | 17,0 | 19,3 | 21,7 | 23,7 | 5,2 | 6,7 | 6,1 | 5,7 | 7,0 | 7,6 | 9,0 | 9,9 | 11,0 | | |
| Sudoeste | 17,3 | 19,0 | 21,2 | 22,0 | 23,3 | 26,7 | 28,6 | 29,4 | 30,1 | 10,9 | 12,0 | 12,8 | 13,0 | 13,8 | 15,7 | 16,4 | 16,6 | 16,8 | | |
| Sul | 21,3 | 22,8 | 26,7 | 26,5 | 27,8 | 29,7 | 30,8 | 32,9 | 33,5 | 12,7 | 13,7 | 15,9 | 15,3 | 16,2 | 17,1 | 16,8 | 18,7 | 19,2 | | |

Fonte: IBGE/Pnad; elaborado por MEC/INEP.

Nota: Para os anos 2001, 2002 e 2003, exclui-se a população rural de RO, AC, AM, RR, PA e AP.

Segundo o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2001, para o final da década o provimento da oferta de educação superior deveria alcançar, pelo menos, 30% da população de 18 a 24 anos. Assim, apesar da expansão ocorrida nessa década as metas estabelecidas pelo PNE ficaram muito aquém das reais taxas de escolarização alcançada, e, mesmo assim, no Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020) no que diz respeito à educação superior, as metas 12 e 13 determinam a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos.

Ainda, de acordo com os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)/IBGE, a escolaridade média da população de 18 a 24 anos apresentou um incremento de 1,6 anos de estudo no período de 2001 a 2009. Em 2009, o Brasil atingia uma média de 9,4 anos de estudo para essa faixa etária. Os resultados ora apresentados indicam que, em média, a população de 18 a 24 anos passou a frequentar o ensino médio. (INEP, 2012).

Vários programas governamentais destacam-se nesse processo de expansão nos últimos anos:

1. Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), criado em 2001, destinado a financiar a graduação de estudantes regularmente matriculados no ensino superior nas instituições privadas.
2. Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pela Medida Provisória nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, cuja finalidade consistia em conceder de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições privadas de educação superior.
3. O Programa Expansão das IFES tem como meta a implantação de 10 novas universidades federais e a criação ou consolidação de 49 *campi* nas cinco regiões brasileiras, com vista a ampliar o acesso a universidade, promover a inclusão social, reduzir as desigualdades regionais e reorientar a organização do ensino superior no país.

4. O Processo de Integração de Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007), objetivando a constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's), mediante a celebração de acordo entre instituições federais de educação profissional e tecnológica, que formalizará a agregação voluntária de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo Estado. Neste sentido, as instituições federais de educação tecnológica assumem um papel de destaque na consumação das políticas de expansão, bem como no redimensionamento da formação do trabalhador (PIRES, 2007).

5. Outro programa com impacto direto na remodelação das universidades, incluindo currículo, trabalho docente, carreira estudantil, relação alunos/docentes, dentre outros, é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) que também apresenta como meta a criação de condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior no nível de graduação, melhor aproveitamento da estrutura física e de pessoal existente nas universidades federais.

Apesar do forte ciclo de expansão do ensino superior iniciado 1998, ainda não se atingiu o sistema de massa (acima de 15%). O Brasil está emerso no sistema caracterizado como de elite. Os dados demonstram de forma clara que a transição do sistema de elite para o sistema de massa no Brasil ainda não ocorreu, apesar de todas as políticas e programas adotados para expansão.

5.3. Dados da Expansão do Ensino Superior

Com o processo de expansão verificou-se no país uma maior regulamentação e regulação do sistema. Em muitos momentos, apresentou-se de forma excessiva e burocrática – favorecendo distorções

no processo. Os dados demonstram que o início da expansão do ensino superior se dá em 1998 com uma expansão de 8,1% em relação ao ano anterior, fato caracterizado pelo notório aumento de instituições de Ensino Superior particulares, que contabilizaram um incremento de 73 novas instituições, correspondendo um aumento de 8,11% no ano. O aspecto marcante dessa guinada foi a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e define, no seu sétimo artigo, que o ensino é livre à iniciativa privada. Com isso, é permitido que haja instituições privadas com fins lucrativos. Em 1998, é marcado o início de um novo ciclo de expansão. Para se ter ideia, em 1980 existiam 682 instituições privadas (sem fins lucrativos); em 1997 eram 689 ou um aumento em 16 anos de apenas 7 (sete) Instituições (um incremento de apenas 1,03% com relação ao ano de 1980). Já em 2009, são 2.099 instituições ou um incremento de 1.410 (um aumento de 204,64% com relação ao ano de 1997).

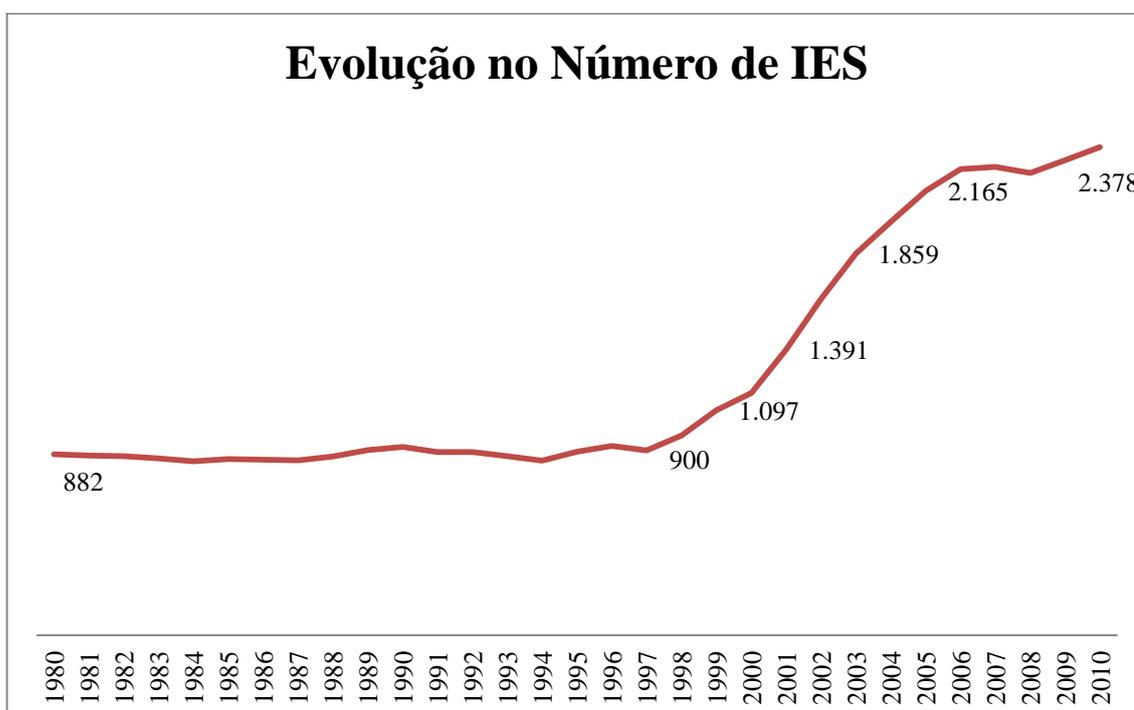


Figura 1. Número absoluto de Instituições de Ensino Superior por ano.

Ainda nessa discussão, observa-se que o ciclo de expansão do ensino superior iniciado em 1998 atingiu seu ápice em 2001 com 17,9% de variação positiva, entrando em fase decrescente nos anos subsequentes. (RIZZO, 2010), conforme pode ser observado na Figura 2:

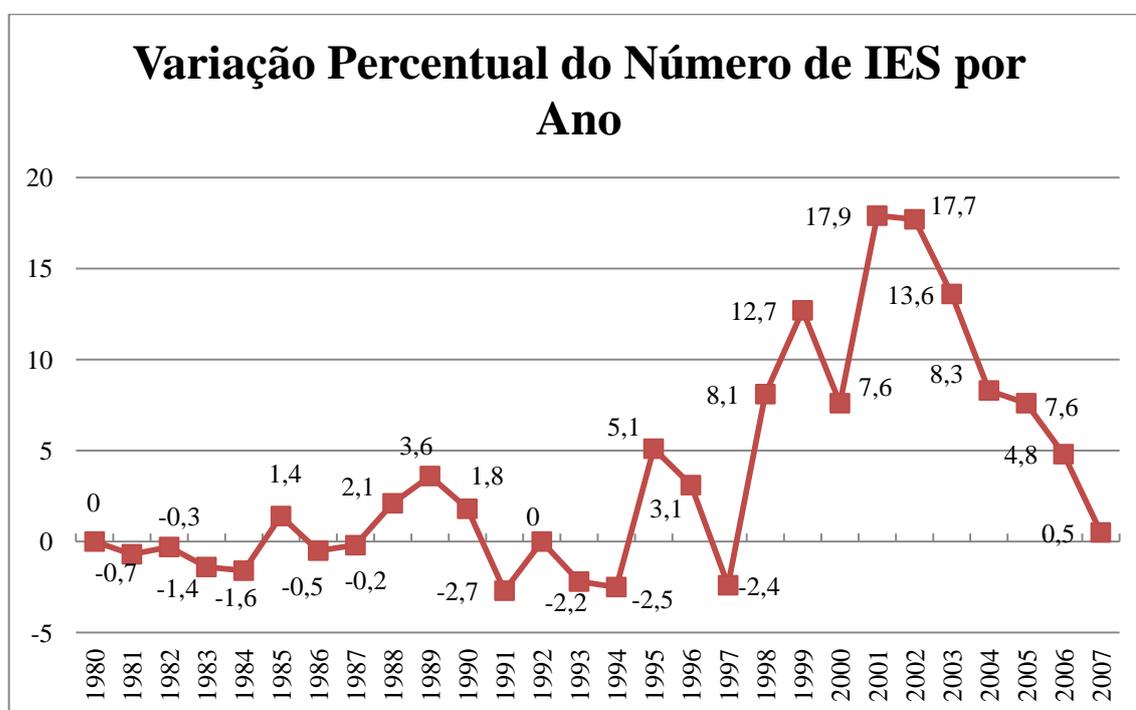


Figura 2. Variação percentual do número de IES por ano.

As instituições públicas municipais e estaduais possuíram no período dois importantes anos de expansão que foge ao padrão – destacados os anos de 1981 e 1986. Já as Universidades Públicas Federais não tiveram aumento significativo no período, com expansão próxima de zero. Apenas em 2001 houve uma variação positiva e significativa de 9,8% com um aumento de 6 (seis) universidades.

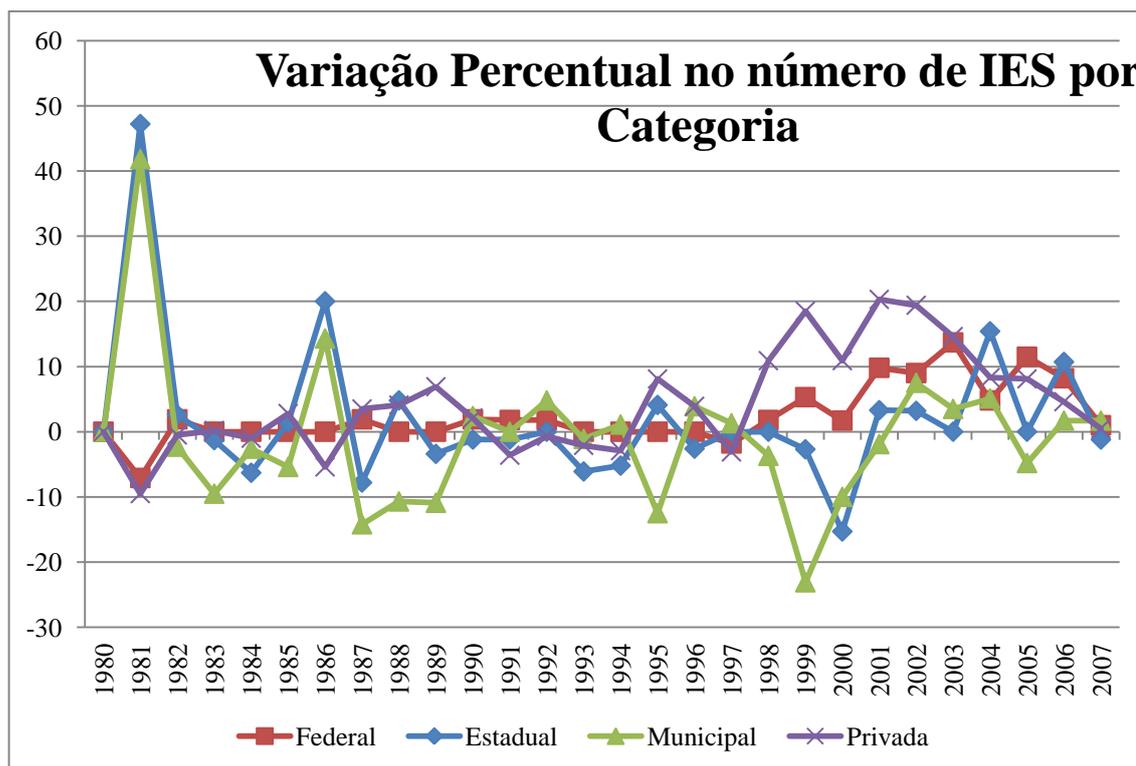


Figura 3. Variação percentual do número de IES por ano.

A expansão do Ensino superior se deu basicamente pelo crescimento das instituições privadas. Em 1980, essas instituições representavam 77,32%; em 2007 o percentual foi para 89,08%. O Censo da Educação Superior de 2007 registrou a participação de 2.281 IES, representando um incremento de 11 instituições em relação ao ano de 2006. O ritmo de aumento do número de IES vem decrescendo recentemente. A distribuição de IES por categoria administrativa se aproxima à verificada no ano anterior, com 89% de instituições privadas e 11% de instituições públicas, divididas entre federais (4,6%), estaduais (3,6%) e municipais (2,7%). É importante salientar que estão incluídas aqui todas as IES que oferecem cursos de graduação (presencial e a distância). Com relação à organização acadêmica, as faculdades⁵⁹, conforme nos anos anteriores, mantiveram o predomínio, com cerca de 2.000 estabelecimentos, correspondente a 86,7% das IES, enquanto as universidades e centros universitários respondem por 8% e 5,3%, respectivamente. Outro aspecto

⁵⁹ Faculdades, escolas, institutos, faculdades integradas, centros federais de educação tecnológica e faculdades de tecnologia – Decreto 5773/2006.

relevante, o maior número de faculdades (92,5%) e de centros universitários (96,7%) está vinculado ao setor privado, enquanto as universidades estão distribuídas em proporção aproximada entre setor público e o privado, 52,5% e 47,5%, respectivamente. (RIZZO, 2010).

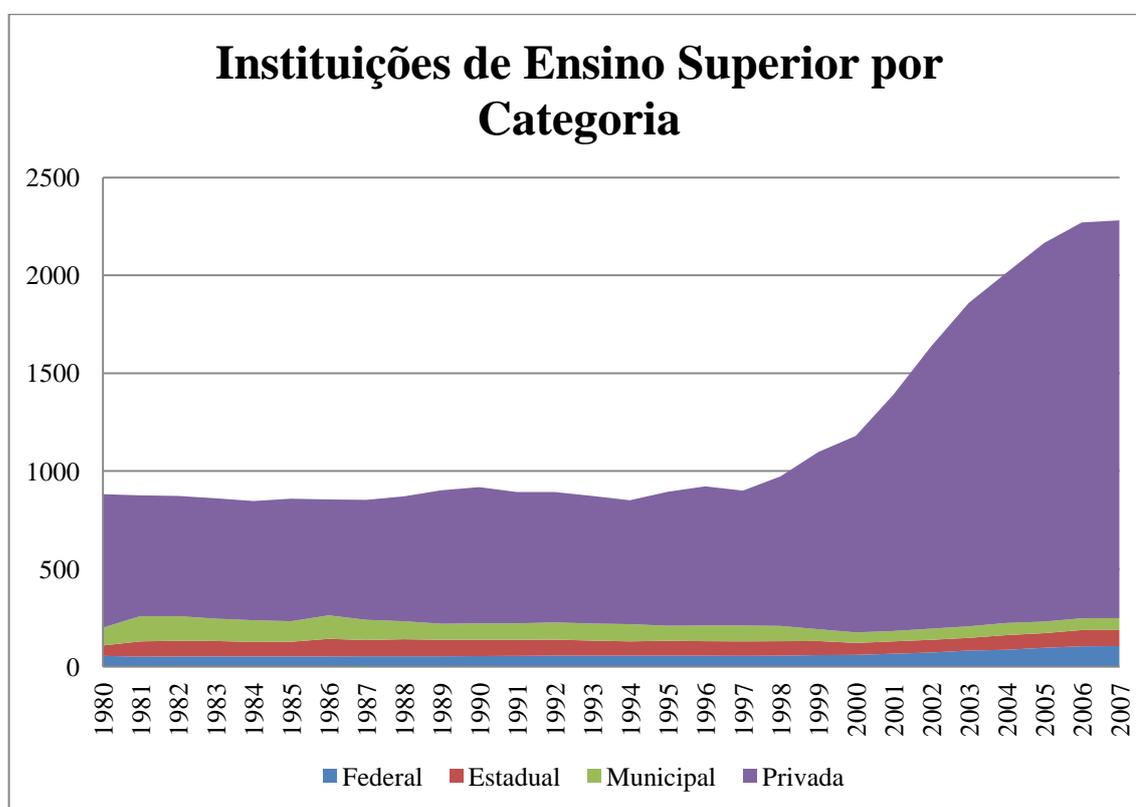


Figura 4. Número absoluto de Instituições de Ensino Superior por Categoria.

5.4. Contextualização da Expansão do Ensino Superior

A necessidade de expansão e ampliação do ensino superior apresenta-se de maneira clara e evidente. Políticas públicas voltadas para esse objetivo foram tomadas após a redemocratização do país. Quando é colocado em pauta o aumento no número de Instituições de Ensino Superior e, principalmente, a ampliação na taxa de escolarização alguns pontos devem ser discutidos:

1. Promoção da distribuição e redistribuição de vagas coerentes com necessidades locais, respeitando a regionalidade e diversidade da vasta dimensão territorial brasileira;

2. Num país combalido com secular negligência com o ensino escolar para a população, incluir na agenda política a discussão com a participação da sociedade sobre os rumos do ensino e das políticas afirmativas;
3. Fomento de políticas sócio-econômicas positivas direcionadas para fornecer o respaldo suficiente para a inclusão e manutenção dos alunos das classes menos favorecidas;
4. Ampliação de vagas nos cursos que historicamente foram elitizados e sempre ficaram a mercê do processo de expansão e segregados, ainda, a uma pequena parcela da população;
5. Sistema de regulação e regulamentação que garanta um processo eficiente e a qualidade do ensino.

Apesar do avanço nos últimos anos, o país possui uma ínfima taxa de escolarização líquida para ensino superior – apenas 13,1% em 2007. Podendo, ainda, ser caracterizado como um ensino elitizado. Na óptica de Trow, mantendo os mesmo níveis de expansão dos últimos anos (1993-2007), o Brasil terá um sistema universal com taxa acima de 50% - apenas em 2061. É verdade que o país está muito próximo do sistema de massa, porém muito distante de um sistema de acesso universal, cenário que não se apresenta como realidade possível nas próximas décadas. Países como a Argentina, Chile e Paraguai possuem taxas de escolarização bem superiores à brasileira.

Outra questão importante para o debate é a relação entre sistema de massa e democratização da educação superior e a iniciativa privada. Apesar de toda resistência fica evidente a importância da iniciativa privada no ensino superior e na sua massificação. Dentro do paradigma atual, não ocorrerá uma ampla expansão sem a atuação efetiva da iniciativa privada. E, de maneira crítica, é preciso repensar o Ensino Superior e o modelo atual de Instituição. Em muitos momentos, o sistema regulatório apresenta-se míope, complexo, burocrático e parcial, penalizando as instituições, tendo um caráter em muitos momentos punitivo e não-regulatório.

6. AS INSTITUIÇÕES QUE OBTIVERAM O CONCEITO MÁXIMO NO IGC: METODOLOGIA E RESULTADOS

A qualidade se tornou um tema central na agenda da educação superior. Em que pese ser amplamente utilizado, esse termo não consegue reunir consensos no campo educacional. Porém, para todos os efeitos práticos, a falta de entendimentos quanto ao conceito não chega a ser problema. Mais ainda, o conceito de qualidade nem mesmo é posto em foco de discussão.

(DIAS SOBRINHO, 2008, p. 817)

6.1. Metodologia adotada

Como já apresentado na Introdução, o **objeto** desta pesquisa consiste na análise das instituições de ensino superior que obtiveram conceito máximo (5) no Índice Geral de Cursos (IGC). Para análise, utilizou-se o levantamento bibliográfico-documental. Com o intuito de reunir informações sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e de toda legislação educacional relacionada, foi realizada uma pesquisa de dados para levantar as informações, objeto desse estudo. Para isso, utilizou-se censos, planilhas, dados estatísticos, boletins, relatórios do ENADE entre outros. Os dados foram disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em seu site (<http://www.inep.gov.br>). O MEC utiliza ENADE, CPC e IGC como indicadores de qualidade dos cursos de graduação e da própria Instituição de Ensino Superior (IES), para retratar as instituições brasileiras de excelência que segundo os parâmetros legais, em especial o IGC, consistem no modelo ideal.

As questões que pretendem ser respondidas para essa análise são:

1. Quais são as melhores instituições de ensino superior do Brasil de acordo com o Índice Geral de Cursos (IGC).
2. Qual a natureza jurídica das instituições que obtiveram o conceito máximo (Privada ou Pública)?
3. Dento da natureza jurídica, quantas são municipais, estaduais ou federais?
4. Qual a categoria administrativa das instituições que obtiveram o conceito máximo (Faculdade, Centro Universitário ou Universidade)?
5. Em quais regiões administrativas estão localizadas as instituições que obtiveram o conceito máximo?
6. Qual o perfil sócio-econômico das instituições que obtiveram o conceito máximo?

7. Qual a percepção dos estudantes sobre o ambiente de ensino-aprendizagem e a organização do curso nas instituições que obtiveram o conceito máximo?

O universo considerado da pesquisa são as 8.274 avaliações realizadas e referentes ao IGC das Instituições de Ensino Superior Brasileiras no quadriênio - 2007, 2008, 2009 e 2010. No período foram 7.450⁶⁰ avaliações referentes às instituições privadas e 824 avaliações relacionadas às instituições públicas, com 90,04% e 9,96%, respectivamente.

Assim, tabulando, filtrando e classificando os dados verificou-se um número muito reduzido de instituições que conseguiram obter o conceito 5. Dessas, fez uma análise pontual para determinar sua natureza jurídica, categoria administrativa e localização geográfica. Esses dados foram obtidos praticamente nas planilhas, divulgadas pelo INEP anualmente, referentes ao IGC de todas as IES brasileiras. Uma vez determinada quais foram as instituições com máximo conceito no IGC, utilizou-se o Relatório do questionário do estudante⁶¹ referente ao ENADE⁶² para determinar o perfil sócio-econômico e a percepção dos estudantes sobre o ambiente de ensino-aprendizagem e a organização do curso nas instituições. Esses relatórios são disponibilizados pelo INEP, anualmente, individualizado para cada instituição e para consulta pública. Com as informações coletadas construiu-se novas planilhas e, tabelas e gráficos para elucidar as questões levantadas na pesquisa.

6.2. Instituições que obtiveram conceito máximo (5)

No total foram realizadas 729 avaliações em universidades durante o quadriênio (2007, 2008, 2009 e 2010). Dessas, apenas 33 avaliações (4,41%) alcançaram o conceito máximo (5). A seguir são apresentadas

⁶⁰ A Universidade de São Paulo (USP) não participa do ENADE, nesse caso não há IGC.

⁶¹ Um relatório parcial, utilizado na pesquisa – o da UFMG - encontra-se em anexo.

⁶² Alunos ingressantes e concluintes para os cursos que fizeram o ENADE.

as 11 universidades que obtiveram o conceito máximo em pelo menos uma avaliação referente ao IGC no quadriênio:

Tabela 2 - Universidades que obtiveram o conceito máximo no IGC em pelo menos uma avaliação referente ao quadriênio.

| IES | Sigla | UF (Sede) | Dependência Administrativa |
|--|---------|-----------|----------------------------|
| Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre | UFCSPA | RS | Federal |
| Fundação Universidade Federal de Viçosa | UFV | MG | Federal |
| Universidade Federal de Minas Gerais | UFMG | MG | Federal |
| Universidade Federal de São Paulo | UNIFESP | SP | Federal |
| Universidade Federal do Rio Grande do Sul | UFRGS | RS | Federal |
| Universidade Federal do Triângulo Mineiro | UFTM | MG | Federal |
| Universidade Federal de São Carlos | UFSCAR | SP | Federal |
| Universidade Federal de Lavras | UFLA | MG | Federal |
| Universidade Federal do Rio de Janeiro | UFRJ | RJ | Federal |
| Universidade Estadual de Campinas | UNICAMP | SP | Estadual |
| Universidade Federal de Itajupá - UNIFEI | UNIFEI | MG | Federal |

De todas as avaliações realizadas nos Centros Universitários, apenas 2 avaliações (0,30%) alcançaram o conceito máximo (5), obtido apenas por uma instituição pública e municipal. A seguir, é apresentada a única instituição que obteve tal conceito:

Tabela 3 - Centro Universitário que obteve o conceito máximo no IGC em pelo menos uma avaliação referente ao quadriênio.

| IES | Sigla | UF (Sede) | Dependência Administrativa |
|--|-------|-----------|----------------------------|
| Centro Universitário Municipal de São José | USJ | SC | Municipal |

Ao analisar a categoria das Faculdades, observa-se que apenas 21 instituições obtiveram o conceito máximo (5) em pelo menos uma avaliação referente ao IGC no quadriênio:

Tabela 4 - Faculdades que obtiveram o conceito máximo no IGC em pelo menos uma avaliação referente ao quadriênio.

| IES | Sigla | UF (Sede) | Dependência Administrativa |
|--|---------------|-----------|----------------------------|
| Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas | EBAPE | RJ | Privada |
| Escola Brasileira de Economia e Finanças | EBEF | RJ | Privada |
| Escola de Administração de Empresas de São Paulo | FGV-EAESP | SP | Privada |
| Escola de Direito de São Paulo | DIREITO GV | SP | Privada |
| Escola de Economia de São Paulo | EESP | SP | Privada |
| Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho | EG | MG | Estadual |
| Faculdade de Administração de Empresas | FACAMP | SP | Privada |
| Faculdade de Ciências Econômicas | FACAMP | SP | Privada |
| Faculdade de Economia e Finanças IBMEC | IBMEC | RJ | Privada |
| Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto | FAMERP | SP | Estadual |
| Faculdade de Odontologia São Leopoldo Mandic | SLMANDIC | SP | Privada |
| Faculdade de São Bento | FSB | SP | Privada |
| Faculdade de Tecnologia de Mococa | FATEC | SP | Estadual |
| Faculdade FUCAPE | FUCAPE | ES | Privada |
| Faculdade Ibmec São Paulo | IBMEC | SP | Privada |
| Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia | FAJE | MG | Privada |
| INSPER Instituto de Ensino e Pesquisa | INSPER | SP | Privada |
| Instituto Militar de Engenharia | IME | RJ | Federal |
| Instituto Superior de Educação Ivoti | ISEI | RS | Privada |
| Instituto Superior de Educação Vera Cruz | ISE VERA CRUZ | SP | Privada |
| Instituto Tecnológico de Aeronáutica | ITA | SP | Federal |

No âmbito geral, são 17 instituições públicas e 16 privadas, totalizando apenas 33 instituições de ensino superior que obtiveram o conceito máximo (5) durante o quadriênio (2007-2010).

6.3. Natureza jurídica das instituições que obtiveram o conceito máximo (Privada ou Pública)

Para chegar a esses dados somou-se as avaliações divulgadas pelo INEP nos 4 anos (2007-2010), agrupando-as por categoria, natureza jurídica e conceito obtido no IGC. No respectivo quadriênio foram divulgadas 8.274 avaliações. A seguir, são apresentados os dados

referentes ao IGC no quadriênio (2007-2010). Observa-se que apenas 94 (1,14%) avaliações obtiveram o conceito máximo (5). Sendo, 51 (0,62%) referentes às instituições públicas e 43 (0,52%) relacionadas às instituições privadas. Isso representa apenas e somente 33⁶³ Instituições de Ensino Superior (IES), sendo 17 instituições públicas e 16 privadas. Usando como referência o IGC 2010, obtêm-se 2.175 instituições de ensino superior no Brasil, sendo 229 públicas e 1.946 privadas. Isso representa apenas 1,52%⁶⁴ das instituições brasileiras que alcançaram o conceito máximo (5), sendo 7,42%⁶⁵ de todas as instituições públicas e 0,82%⁶⁶ de todas as instituições privadas.

Tabela 5 - Percentual geral do número absoluto de avaliações no IGC no quadriênio - 2007, 2008, 2009 e 2010.

| Conceito | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | SC ⁶⁷ | TOTAL |
|----------|-------------|--------------|----------------|----------------|-------------|------------------|-----------------|
| Pública | 51 0,62% | 231 2,79% | 332 4,01% | 133 1,61% | 5 0,06% | 72 0,87% | 824 9,96% |
| Privada | 43 0,52% | 281 3,40% | 3397 41,05% | 2242 27,09% | 38 0,46% | 1449 17,51% | 7450 90,04% |
| Total | 94 1,14% | 512 6,19% | 3729 45,07% | 2375 28,70% | 43 0,52% | 1521 18,38% | 8274 100,00% |

Ao considerar apenas categoria das Universidades, verifica-se que 33 (4,41%) avaliações obtiveram o conceito máximo (5), fato ocorrido em apenas 11 instituições - todas são públicas.

⁶³ Como é divulgado anualmente, no quadriênio uma instituição pode ter até 4 avaliações referentes ao IGC. Por isso, o número de avaliações não representa ao número de IES.

⁶⁴ Referente às 33 instituições que obtiveram conceito máximo no quadriênio - total de 2.175 instituições.

⁶⁵ Referente às 17 instituições públicas que obtiveram conceito máximo no IGC - 229 instituições públicas.

⁶⁶ Referente às 16 instituições privadas que obtiveram conceito máximo no IGC no quadriênio - 1.946 instituições privadas.

⁶⁷ SC - sigla para caracterizar as IES sem conceito no IGC.

Tabela 6 - Percentual geral do número absoluto de avaliações das Universidades do IGC no quadriênio - 2007, 2008, 2009 e 2010.

| Conceito | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | SC | TOTAL |
|--------------|-------|--------|--------|-------|-------|-------|---------|
| Universidade | | | | | | | |
| Pública | 33 | 168 | 171 | 19 | 0 | 9 | 400 |
| | 4,41% | 22,43% | 22,83% | 2,54% | 0,00% | 1,20% | 53,40% |
| Privada | 0 | 30 | 292 | 27 | 0 | 0 | 349 |
| | 0,00% | 4,01% | 38,99% | 3,60% | 0,00% | 0,00% | 46,60% |
| Total | 33 | 198 | 463 | 46 | 0 | 9 | 749 |
| | 4,41% | 26,44% | 61,82% | 6,14% | 0,00% | 1,20% | 100,00% |

Na categoria administrativa dos Centros Universitários, verifica-se que 2 (0,30%) avaliações obtiveram o conceito máximo (5). Na verdade, isso corresponde a apenas 1 instituição de ensino de natureza jurídica - pública.

Tabela 7 - Percentual geral do número absoluto de avaliações dos Centros universitários do IGC no quadriênio - 2007, 2008, 2009 e 2010.

| Conceito | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | SC | TOTAL |
|----------------------|-------|-------|--------|--------|-------|--------|---------|
| Centro Universitário | | | | | | | |
| Pública | 2 | 26 | 52 | 9 | 0 | 15 | 104 |
| | 0,30% | 3,87% | 7,74% | 1,34% | 0,00% | 2,24% | 15,50% |
| Privada | 0 | 27 | 393 | 93 | 1 | 53 | 567 |
| | 0,00% | 4,02% | 58,57% | 13,86% | 0,15% | 7,90% | 84,50% |
| Total | 2 | 53 | 445 | 102 | 1 | 68 | 671 |
| | 0,30% | 7,90% | 66,32% | 15,20% | 0,15% | 10,13% | 100,00% |

O maior número de avaliações concentrou-se na categoria administrativa que agrupa o maior número de instituições - as Faculdades. No total foram realizadas 6.854 avaliações durante o quadriênio. Dessas, apenas 59 (0,86%) avaliações alcançaram o conceito máximo (5). São apenas 21 instituições (Faculdades) consideradas de excelência segundo esse critério de avaliação.

Tabela 8 - Percentual geral do número absoluto de avaliações das Faculdades no IGC no quadriênio - 2007, 2008, 2009 e 2010.

| Conceito | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | SC | TOTAL |
|-----------|-------|-------|--------|--------|-------|--------|---------|
| Faculdade | | | | | | | |
| Pública | 16 | 37 | 109 | 105 | 5 | 48 | 320 |
| | 0,23% | 0,54% | 1,59% | 1,53% | 0,07% | 0,70% | 4,67% |
| Privada | 43 | 224 | 2712 | 2122 | 37 | 1396 | 6534 |
| | 0,63% | 3,27% | 39,57% | 30,96% | 0,54% | 20,37% | 95,33% |
| Total | 59 | 261 | 2821 | 2227 | 42 | 1444 | 6854 |
| | 0,86% | 3,81% | 41,16% | 32,49% | 0,61% | 21,07% | 100,00% |

Ao focar a natureza jurídica das 33 instituições que obtiveram o conceito máximo (5) no IGC, observa-se que apenas 1 (3,03%) instituição é municipal, 4 (12,12%) são estaduais, 12 (36,36%) são federais e 16 (48,48%) são privadas. Com relação à categoria administrativa, 11 (33,33%) são Universidades, 1 (3,03%) é Centro Universitário e 21 (63,64%) são Faculdades. Dados que podem ser corroborados com a tabela 9.

Tabela 9 - Percentual geral do número absoluto de avaliações das IES que obtiveram o conceito máximo no IGC no quadriênio - 2007, 2008, 2009 e 2010.

| C A T E G O R I A | | NATUREZA JURÍDICA | | | | |
|---|-------|---------------------|----------|---------|---------|-------|
| | | Público | | | Privado | TOTAL |
| | | Municipal | Estadual | Federal | | |
| | | Universidade | 0 | 1 | 10 | 0 |
| 0,00% | 3,03% | | 30,30% | 0,00% | 33,33% | |
| Centro Universitário | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | |
| | 3,03% | 0,00% | 0,00% | 0,00% | 3,03% | |
| Faculdade | 0 | 3 | 2 | 16 | 21 | |
| | 0,00% | 9,09% | 6,06% | 48,48% | 63,64% | |
| Total | 1 | 4 | 12 | 16 | 33 | |
| | 3,03% | 12,12% | 36,36% | 48,48% | 100,00% | |

Em outro ângulo de análise, verifica-se que 16,75% das avaliações realizadas em instituições públicas e 30,60% em instituições privadas

foram consideradas insatisfatórias, ou seja, obtiveram conceito 1 ou 2 no IGC, como é possível verificar na figura 9:

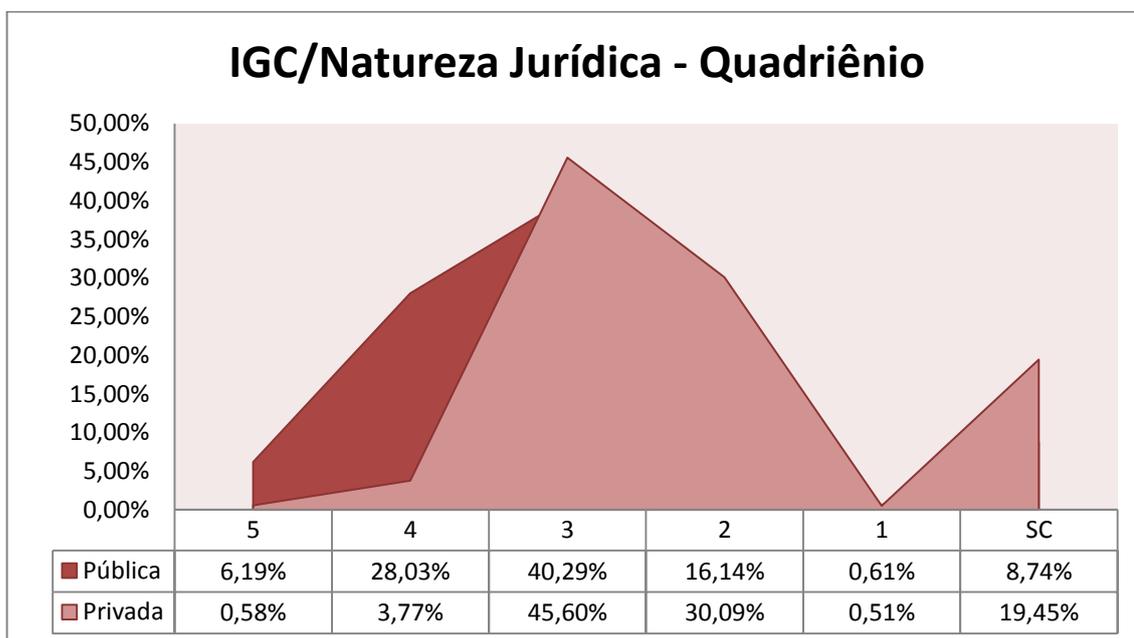


Figura 5. Percentual geral do número absoluto de avaliações por natureza jurídica no IGC no quadriênio - 2007, 2008, 2009 e 2010.

6.4. Categoria administrativa das instituições que obtiveram o conceito máximo (Faculdade, Centro Universitário ou Universidade)

Sob o prisma da análise percentual na categoria administrativa e considerando o número absoluto das avaliações no quadriênio distribuído por conceito, observa-se que o grupo formado pelas instituições com conceito máximo (5) – 33 instituições – é formado por Universidades (35,11%), Centros Universitários (2,13%) e Faculdades (62,77%).

Tabela 10 - Percentual geral do número absoluto de avaliações por categoria administrativa do IGC no quadriênio - 2007, 2008, 2009 e 2010.

| Conceito | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | SC | TOTAL |
|----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Universidades | 35,11% | 38,67% | 12,42% | 1,94% | 0,00% | 0,59% | 9,05% |
| Centro Universitário | 2,13% | 10,35% | 11,93% | 4,29% | 2,33% | 4,47% | 8,11% |
| Faculdade | 62,77% | 50,98% | 75,65% | 93,77% | 97,67% | 94,94% | 82,84% |
| Total | 100,00 % | 100,00 % | 100,00 % | 100,00 % | 100,00 % | 100,00 % | 100,00 % |

A figura 10 ilustra o agrupamento dos dados nas diferentes categorias administrativas. Verifica-se que 93,77% das avaliações que obtiveram conceito 2 e 97,67% das avaliações que obtiveram conceito 1 foram obtidas pelas Faculdades.

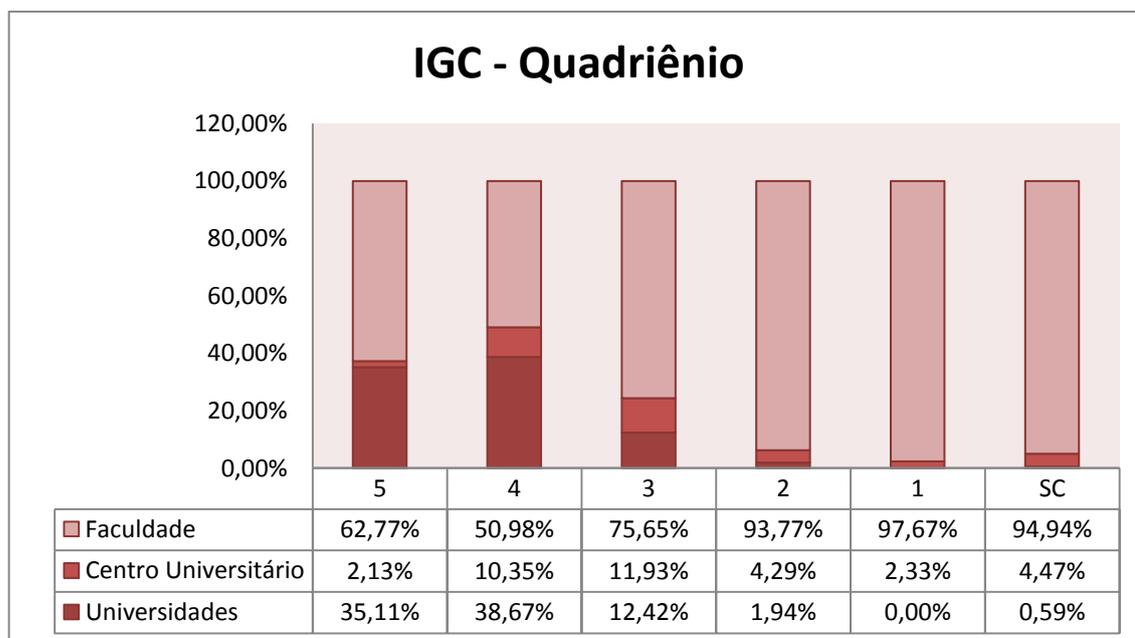


Figura 6. Percentual geral do número absoluto de avaliações por categoria administrativa no IGC no quadriênio - 2007, 2008, 2009 e 2010.

Em outro ponto de vista, ao analisar de maneira proporcional por categoria administrativa, verifica-se que apenas 4,41% das Universidades, 0,30% dos Centros Universitários e 0,86% das Faculdades alcançaram o conceito máximo (5) no IGC. Esses dados podem ser observados na tabela 11.

Tabela 11 - Percentual geral do número absoluto de avaliações por categoria administrativa no IGC no quadriênio - 2007, 2008, 2009 e 2010.

| Conceito | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | SC | TOTAL |
|----------------------|-------|--------|--------|--------|-------|--------|---------|
| Universidades | 4,41% | 26,44% | 61,82% | 6,14% | 0,00% | 1,20% | 100,00% |
| Centro Universitário | 0,30% | 7,90% | 66,32% | 15,20% | 0,15% | 10,13% | 100,00% |
| Faculdade | 0,86% | 3,81% | 41,16% | 32,49% | 0,61% | 21,07% | 100,00% |

Em outro olhar, sobre o agrupamento dos dados nas diferentes categorias administrativas, verifica-se que 6,14% das avaliações realizadas em Universidades, 15,35% em Centros Universitários e 33,10% em Faculdades foram consideradas insatisfatórias. Ou seja, obtiveram conceitos 1 ou 2.

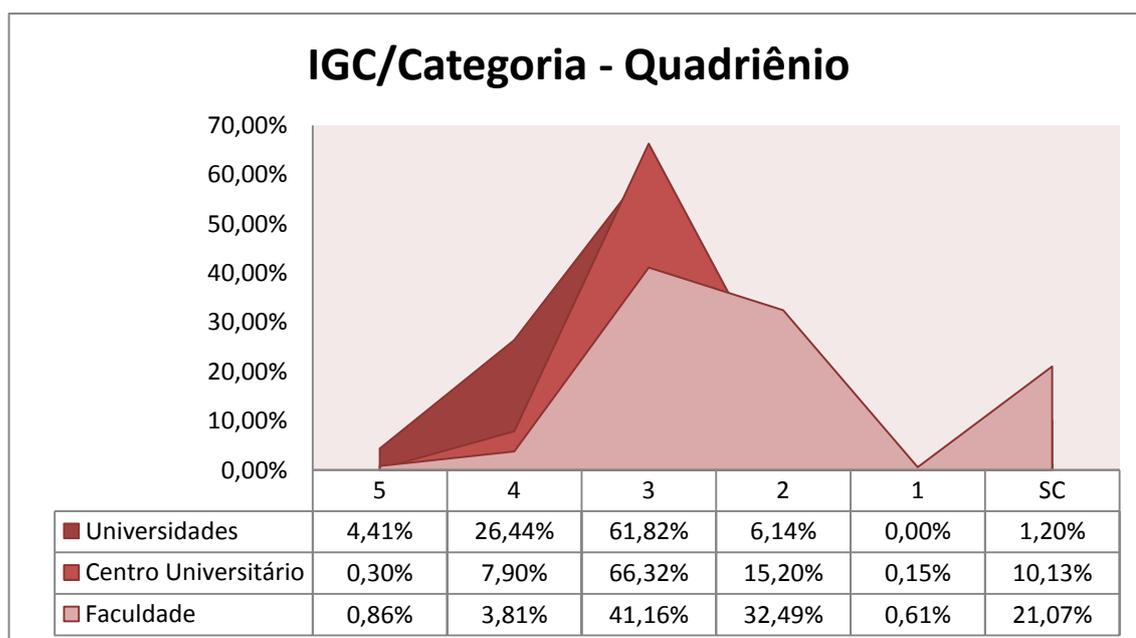


Figura 7. Percentual geral do número absoluto de avaliações por categoria administrativa no IGC no quadriênio - 2007, 2008, 2009 e 2010.

6.5. Regiões administrativas onde estão localizadas as instituições que obtiveram o conceito máximo

Ao analisar as regiões administrativas, verifica-se que o Estado de São Paulo possui 48,48%, seguido de Minas Gerais com 21,21% e o Rio de Janeiro com 15,15% das instituições com nota máxima (5) no IGC.

Nesse contexto, todas as instituições estão localizadas na região Sul (12,12%) ou Sudeste (87,88%). Como pode ser verificado na tabela 12.

Tabela 12 - Número absoluto e percentual geral de avaliações por regiões administrativas, referentes ao IGC no quadriênio - 2007, 2008, 2009 e 2010.

| Estado | RS | MG | SP | RJ | SC | ES | TOTAL |
|---------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|
| Quantidade | 3 | 7 | 16 | 5 | 1 | 1 | 33 |
| % | 9,09 | 21,21 | 48,48 | 15,15 | 3,03 | 3,03 | 100,00% |

6.6. Perfil sócio-econômico das instituições que obtiveram o conceito máximo

Para investigar o perfil sócio-econômico das **33 instituições de ensino superior** que obtiveram o conceito máximo (5) durante o quadriênio (2007-2010), utilizou-se os últimos dados disponibilizados pelo INEP referentes ao ENADE. Para padronizar os dados, colheu-se apenas as informações relativas às instituições com alunos que fizeram a prova do ENADE 2009 – ou seja, 14 (42,42%) instituições. Estas foram escolhidas de maneira aleatória e acredita-se que a quantidade de IES seja bastante representativa dentro do universo estudado – 42,42%. Os cursos que fizeram o ENADE em 2009 foram: Administração, Biblioteconomia, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social (Cinema, Editoração, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Radialismo, Relações Públicas), Design, Direito, Estatística, Música, Psicologia, Relações Internacionais, Secretariado Executivo, Turismo, Design de Moda, Gastronomia, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Turismo, Gestão Financeira, Marketing e Processos Gerenciais.

Sobre a fonte dos dados, o INEP disponibiliza anualmente um relatório com a Síntese dos resultados da prova, Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado – IDD, comparação das médias dos cursos da IES com as médias do Brasil, resultados do questionário do perfil dos estudantes da instituição e a percepção dos estudantes sobre a instituição. O questionário do estudante é respondido

por ingressantes e concluintes de cada um dos cursos participantes do ENADE. As informações que consubstanciam este relatório possibilitam aos dirigentes das IES uma visão ampla dos resultados do ENADE, gerados a partir da participação do conjunto dos cursos de sua instituição. Os dados e as informações apresentadas possibilitam comparações e interlocuções, relacionadas às IES que compartilham a mesma organização acadêmica, a mesma categoria administrativa, a mesma região e a mesma unidade da federação.

O questionário do estudante possui 54 questões fornecendo informações sobre o perfil sócio-econômico e cultural dos estudantes e a percepção dos mesmos sobre o ambiente de ensino-aprendizagem e a organização do curso, do currículo e da atividade docente⁶⁸. Para estabelecer o perfil sócio-econômico dos estudantes optou-se pela seleção de 3 (três) questões relativas ao perfil dos estudantes da instituição. As questões selecionadas foram:

1ª) Somando a sua renda com a renda dos familiares que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos os seus familiares que moram na sua casa com você.)

A) Nenhuma.

B) Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 697,50).

C) Acima de 1,5 até 3 salários mínimos (R\$ 697,51 a R\$ 1.395,00).

D) Acima de 3 até 4,5 salários mínimos (R\$ 1.395,01 a R\$ 2.092,50).

E) Acima de 4,5 até 6 salários mínimos (R\$ 2.092,51 a R\$ 2.790,00).

F) Acima de 6 até 10 salários mínimos (R\$ 2.790,01 a R\$ 4.650,00).

G) Acima de 10 até 30 salários mínimos (R\$ 4.650,01 a R\$ 13.950,00).

H) Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 13.950,01).

2ª) Qual o grau de escolaridade dos seus pais?

A) Nenhuma escolaridade.

B) Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série).

C) Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série).

⁶⁸ O questionário do estudante – 2009 encontra-se em ANEXO.

- D) Ensino médio.
- E) Ensino superior.
- F) Pós-graduação.

3ª) Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

- A) Todo em escola pública.
- B) Todo em escola privada (particular).
- C) A maior parte em escola pública.
- D) A maior parte em escola privada (particular).
- E) Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

Com as informações dessas questões foram elaboradas as tabelas que se seguem. Como relatado, utilizou-se para o cálculo 14 instituições de ensino superior. Sendo 10 (dez) Faculdades Privadas, (todas aquelas possuíam relatório referente ao ENADE 2009, 1 (um) Centro Universitário, 2 (duas) Universidades Federais (amostragem) e 1(uma) Faculdade Estadual – totalizando 4 instituições públicas. Como cada relatório traz dados separados por curso, optou-se em calcular a média geral da IES, utilizando a média de resposta de cada curso. Assim, a média das respostas dos estudantes dos cursos da IES e do Brasil foram diferentes – pois, foi calculado a partir das médias dos cursos de cada IES comparada com a média desses cursos no Brasil. Acreditando-se, assim, construir um cenário que representasse o perfil sócio-econômico dos estudantes do grupo estudado.

Primeiramente, ao analisar a renda mensal das famílias, observa-se nitidamente que as Faculdades Privadas consideradas de excelência pelos resultados do IGC são elitizadas. Apenas uma minoria dos estudantes (média 17,55%) possui renda familiar de até 10 salários mínimos. A grande maioria (82,45%) dos estudantes dessas instituições possui renda familiar superior a 10 salários mínimos. Fato comprovado pela tabela 13 e muito distante da realidade das instituições brasileiras.

Tabela 13 - Percentual de estudantes com faixa de renda mensal da família de mais de 3 até 10 salários mínimos (R\$ 1395,01 até R\$ 4650,00) – Instituições Privadas.

| Nome da IES | IES | Brasil |
|--|--------------|--------------|
| Faculdade de Administração de Empresas - FACAMP | 18,11 | 51,50 |
| Faculdade de Ciências Econômicas - FACAMP | 18,57 | 45,95 |
| Faculdade FUCAPE | 32,09 | 50,32 |
| Faculdade Ibmec São Paulo | 12,30 | 49,20 |
| Faculdade de Economia e Finanças IBMEC | 17,25 | 50,32 |
| Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas EBAPE | 30,33 | 53,71 |
| Escola Brasileira de Economia e Finanças - EBEF | 12,77 | 46,90 |
| Escola de Administração de Empresas de São Paulo - FGV | 12,11 | 51,50 |
| Escola de Direito de São Paulo | 14,86 | 46,79 |
| Escola de Economia de São Paulo - EESP | 7,14 | 46,90 |
| Média | 17,55 | 49,31 |

Fonte: Dados compilados pelo autor desse trabalho a partir da fonte MEC/INEP/DAES - ENADE/2009.

No caso das instituições públicas, há uma grande proximidade na condição econômica dos estudantes com a média nacional. Observa-se ainda certa elitização, porém, muito distante dos resultados das faculdades privadas. Nesse contexto, pode-se observar que o Centro Universitário Municipal de São José possui um resultado muito interessante, com 69,06% de seus estudantes com renda familiar de até 10 salários mínimos – dando indícios de um importante papel social.

Tabela 14 - Percentual de estudantes com faixa de renda mensal da família de mais de 3 até 10 salários mínimos (R\$ 1395,01 até R\$ 4650,00) – Instituições Públicas.

| Nome da IES | IES | Brasil |
|---|--------------|--------------|
| Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho | 33,33 | 51,50 |
| Centro Universitário Municipal de São José | 69,06 | 52,04 |
| Fundação Universidade Federal de Viçosa | 38,97 | 49,14 |
| Universidade Federal de Minas Gerais | 46,05 | 49,89 |
| Média | 46,85 | 50,64 |

Fonte: Dados compilados pelo autor desse trabalho a partir da fonte MEC/INEP/DAES - ENADE/2009.

Ao analisar a escolaridade dos pais dos estudantes das faculdades privadas, verifica-se a grande disparidade com a realidade brasileira. Nessas instituições, 75,71% dos estudantes possuem pais com escolaridade de pelo menos ensino superior. Sem dúvida, nesse aspecto podem ser caracterizadas como instituições elitizadas, cenário muito diferente do contexto brasileiro com apenas 22,85% dos estudantes com pais com escolaridade de pelo menos ensino superior. A tabela 15 corrobora com esses dados:

Tabela 15 - Percentual de estudantes cujos pais têm escolaridade de pelo menos ensino superior – Instituições Privadas.

| Nome da IES | IES | Brasil |
|--|--------------|---------------|
| Faculdade de Administração de Empresas - FACAMP | 70,63 | 15,85 |
| Faculdade de Ciências Econômicas - FACAMP | 72,17 | 37,46 |
| Faculdade FUCAPE | 53,57 | 18,56 |
| Faculdade Ibmec São Paulo | 85,52 | 22,11 |
| Faculdade de Economia e Finanças IBMEC | 73,85 | 18,56 |
| Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas EBAPE | 54,75 | 12,36 |
| Escola Brasileira de Economia e Finanças - EBEF | 85,71 | 28,37 |
| Escola de Administração de Empresas de São Paulo - FGV | 86,33 | 15,85 |
| Escola de Direito de São Paulo | 92,00 | 31,02 |
| Escola de Economia de São Paulo - EESP | 82,61 | 28,37 |
| Média | 75,71 | 22,85 |

Fonte: Dados compilados pelo autor desse trabalho a partir da fonte MEC/INEP/DAES - ENADE/2009.

Nas instituições públicas, observa-se também uma disparidade na escolaridade dos pais dos estudantes. Enquanto essas instituições alcançaram uma média de 38,60%, a média brasileira fica em torno da metade – 19,88%, dando fortes sinais de elitização.

Tabela 16 - Percentual de estudantes cujos pais têm escolaridade de pelo menos ensino superior – Instituições Públicas.

| Nome da IES | IES | Brasil |
|---|--------------|--------------|
| Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho | 58,33 | 15,85 |
| Centro Universitário Municipal de São José | 15,84 | 13,66 |
| Fundação Universidade Federal de Viçosa | 36,23 | 21,96 |
| Universidade Federal de Minas Gerais | 44,00 | 28,05 |
| Média | 38,60 | 19,88 |

Fonte: Dados compilados pelo autor desse trabalho a partir da fonte MEC/INEP/DAES - ENADE/2009

A grande maioria dos estudantes das faculdades privadas estudadas (89,25%) cursaram o ensino médio apenas em escola privada, sendo que algumas possuem um indicador muito próximo de zero. Tal fato, somado aos dados anteriores, comprovam que essas instituições são elitizadas.

Tabela 17 - Percentual de estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública – Instituições Privadas.

| Nome da IES | IES | Brasil |
|--|--------------|--------------|
| Faculdade de Administração de Empresas - FACAMP | 12,50 | 63,00 |
| Faculdade de Ciências Econômicas - FACAMP | 13,01 | 38,49 |
| Faculdade FUCAPE | 24,52 | 60,47 |
| Faculdade Ibmec São Paulo | 0,38 | 55,37 |
| Faculdade de Economia e Finanças IBMEC | 11,95 | 60,47 |
| Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas - EBAPE | 24,75 | 65,66 |
| Escola Brasileira de Economia e Finanças - EBEF | 18,37 | 47,74 |
| Escola de Administração de Empresas de São Paulo - FGV | 1,19 | 63,00 |
| Escola de Direito de São Paulo | 1,35 | 42,73 |
| Escola de Economia de São Paulo - EESP | 0,00 | 47,74 |
| Média | 10,80 | 54,47 |

Fonte: Dados compilados pelo autor desse trabalho a partir da fonte MEC/INEP/DAES - ENADE/2009.

Nas instituições públicas estudadas verifica-se que apenas 43,37% dos estudantes cursaram o ensino médio em escola pública, um indicador muito baixo para instituições que possuem em sua essência um papel social extremamente relevante, financiadas com dinheiro público. Isso sem, levar em consideração o número absoluto de estudantes que cursam o ensino médio em escolas públicas, ou seja, na proporcionalidade esses dados são ainda muito significativos.

Tabela 18 - Percentual de estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública – Instituições Públicas

| Nome da IES | IES | Brasil |
|---|--------------|--------------|
| Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho | 27,08 | 63,00 |
| Centro Universitário Municipal de São José | 79,17 | 66,84 |
| Fundação Universidade Federal de Viçosa | 28,81 | 56,10 |
| Universidade Federal de Minas Gerais | 38,41 | 49,97 |
| Média | 43,37 | 58,98 |

Fonte: Dados compilados pelo autor desse trabalho a partir da fonte MEC/INEP/DAES - ENADE/2009.

6.7. Percepção dos estudantes sobre o ambiente de ensino-aprendizagem e a organização do curso nas instituições que obtiveram o conceito máximo

Para investigar a percepção do ambiente de ensino-aprendizagem e a organização dos cursos das 33 instituições de ensino superior que obtiveram o conceito máximo (5) durante o quadriênio (2007-2010), utilizou-se os últimos dados disponibilizados pelo INEP referentes ao ENADE. Para padronizar os dados, foram colhidas apenas as informações relativas às instituições com alunos que fizeram a prova do ENADE 2009 – ou seja, 14 (42,42%) instituições. As instituições foram escolhidas de maneira aleatória e acredita-se que a quantidade de IES seja bastante representativa dentro do universo estudado – 42,42%.

Sobre a fonte dos dados, o INEP disponibiliza o relatório com Síntese dos resultados da prova, Indicador de Diferença entre os Desempenhos

Observado e Esperado – IDD, comparação das médias dos cursos da IES com as médias do Brasil, resultados do questionário do perfil dos estudantes da instituição e a percepção dos mesmos sobre a instituição. O Questionário do Estudante é respondido por ingressantes e concluintes de cada um dos cursos participantes do referido exame. As informações que consubstanciam este relatório possibilitam aos dirigentes das instituições uma visão ampla dos resultados do ENADE, gerados a partir da participação do conjunto dos cursos de sua instituição. O Questionário do Estudante fornece informações sobre o perfil sócio-econômico e cultural dos estudantes e a percepção dos estudantes sobre o ambiente de ensino-aprendizagem, a organização do curso, do currículo e da atividade docente. Para estabelecer a percepção do ambiente de ensino-aprendizagem e a organização do curso optou-se na seleção de 3 (três) questões relativas ao perfil dos estudantes da instituição. As questões selecionadas foram:

1ª) As condições gerais das instalações físicas de salas de aula, bibliotecas e ambientes de trabalho e estudo para o funcionamento do curso são adequadas? (Se for estudante de EAD – Educação à distância, considere as condições do pólo de apoio presencial e/ou sede.)

- A) Sim, todas.
- B) Sim, a maior parte.
- C) Somente algumas.
- D) Nenhuma.

2ª) Como você avalia o currículo do seu curso em relação à integração entre os conteúdos das diferentes disciplinas?

- A) É bem integrado.
- B) É relativamente integrado.
- C) É pouco integrado.
- D) Não apresenta integração.

3ª) Você considera que seu curso contribui para a aquisição de formação teórica na área?

- A) Contribui amplamente.
- B) Contribui parcialmente.
- C) Contribui muito pouco.
- D) Não contribui.

Com as informações dessas questões foram elaboradas as tabelas que se seguem. Como relatado, utilizou-se para o cálculo 14 instituições de ensino superior, sendo 10 (dez) Faculdades Privadas, (todas que possuíam relatório referente ao ENADE 2009), 1 (um) Centro Universitário, 2 (duas) Universidades Federais (amostragem) e 1(uma) Faculdade Estadual – totalizando 4 instituições públicas. Como cada relatório, traz dados separados por curso, optou-se em calcular a média geral da IES, utilizando a média de resposta de cada curso. Por utilizar a média das respostas dos estudantes dos cursos da IES, também referente ao Brasil estabeleceu uma média diferente – pois, foi calculado a partir das médias dos cursos de cada IES. Acreditando-se, dessa forma, construir um cenário que representasse a percepção dos estudantes sobre o ambiente de ensino-aprendizagem e a organização dos cursos do grupo estudado.

Como já visto anteriormente, para o cálculo do CPC o INEP utiliza-se duas questões do questionário do Enade, uma sobre Infraestrutura (Aulas práticas: os equipamentos disponíveis são suficientes para todos os alunos?) e outra sobre a organização didático-pedagógica (Os planos de ensino contêm todos os seguintes aspectos: objetivos; procedimentos de ensino e avaliação; conteúdos e bibliografia da disciplina?). De maneira premeditada, optou-se em escolher outras questões, para que não ocorresse vício nos dados.

Ao analisar a percepção dos estudantes sobre as instalações das instituições privadas, verifica-se quase uma unanimidade. Praticamente todos os alunos consideram adequadas as instalações físicas dos seus

curso. Isso denota uma percepção extremamente positiva dos alunos com relação às IES desse grupo, como é possível observar na tabela 19.

Tabela 19 - Percentual de estudantes que considera todas ou a maior parte das instalações físicas do curso (salas de aula, laboratórios, ambiente de trabalho/estudo) adequadas para o curso – Privada.

| Nome da IES | IES | Brasil |
|--|--------------|---------------|
| Faculdade de Administração de Empresas - FACAMP | 98,44 | 82,86 |
| Faculdade de Ciências Econômicas - FACAMP | 99,17 | 80,85 |
| Faculdade FUCAPE | 100,00 | 79,23 |
| Faculdade Ibmec São Paulo | 99,16 | 78,41 |
| Faculdade de Economia e Finanças IBMEC | 99,79 | 79,23 |
| Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas - EBAPE | 98,17 | 83,60 |
| Escola Brasileira de Economia e Finanças - EBEF | 100,00 | 73,96 |
| Escola de Administração de Empresas de São Paulo - FGV | 99,52 | 82,86 |
| Escola de Direito de São Paulo | 98,63 | 82,89 |
| Escola de Economia de São Paulo - EESP | 97,14 | 73,96 |
| Média | 99,00 | 79,79 |

Fonte: Dados compilados pelo autor desse trabalho a partir da fonte MEC/INEP/DAES - ENADE/2009.

Os dados mostram que nas instituições públicas a percepção referente às instalações não é positiva. Apenas 69,86% dos estudantes aprovam as instalações, percentual, inclusive, abaixo da média nacional.

Tabela 20 - Percentual de estudantes que considera todas ou a maior parte das instalações físicas do curso (salas de aula, laboratórios, ambiente de trabalho/estudo) adequadas para o curso – Pública.

| Nome da IES | IES | Brasil |
|---|--------------|---------------|
| Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho | 97,92 | 82,86 |
| Centro Universitário Municipal de São José | 16,67 | 81,87 |
| Fundação Universidade Federal de Viçosa | 91,27 | 80,09 |
| Universidade Federal de Minas Gerais | 73,57 | 72,22 |
| Média | 69,86 | 79,26 |

Fonte: Dados compilados pelo autor desse trabalho a partir da fonte MEC/INEP/DAES - ENADE/2009.

Com relação ao currículo do curso nas instituições privadas estudadas, a maioria dos estudantes (77,23%) acredita que está bem integrado e com clara vinculação entre as disciplinas. Essa percepção positiva é bem superior à média nacional. Esses dados podem ser observados na tabela 21.

Tabela 21 - Percentual de estudantes que considera o currículo do seu curso bem integrado e com clara vinculação entre as disciplinas - Privada.

| Nome da IES | IES | Brasil |
|--|--------------|---------------|
| Faculdade de Administração de Empresas - FACAMP | 80,00 | 54,41 |
| Faculdade de Ciências Econômicas - FACAMP | 74,60 | 50,17 |
| Faculdade FUCAPE | 87,30 | 48,84 |
| Faculdade Ibmec São Paulo | 81,90 | 48,47 |
| Faculdade de Economia e Finanças IBMEC | 83,23 | 48,84 |
| Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas - EBAPE | 79,40 | 58,45 |
| Escola Brasileira de Economia e Finanças - EBEF | 79,59 | 42,53 |
| Escola de Administração de Empresas de São Paulo - FGV | 62,98 | 54,41 |
| Escola de Direito de São Paulo | 88,24 | 55,50 |
| Escola de Economia de São Paulo - EESP | 55,07 | 42,53 |
| Média | 77,23 | 50,42 |

Fonte: Dados compilados pelo autor desse trabalho a partir da fonte MEC/INEP/DAES - ENADE/2009.

Com relação ao currículo do curso nas instituições públicas estudadas, apenas 39,93% dos estudantes acreditam que está bem integrado e possui clara vinculação entre as disciplinas, percentual bem distante da média das instituições privadas (77,23%) e abaixo da média nacional, como observado na tabela 22.

Tabela 22 - Percentual de estudantes que considera o currículo do seu curso bem integrado e com clara vinculação entre as disciplinas – Pública.

| Nome da IES | IES | Brasil |
|---|--------------|--------------|
| Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho | 41,67 | 54,41 |
| Centro Universitário Municipal de São José | 35,34 | 51,99 |
| Fundação Universidade Federal de Viçosa | 48,94 | 49,77 |
| Universidade Federal de Minas Gerais | 33,78 | 45,42 |
| Média | 39,93 | 50,40 |

Fonte: Dados compilados pelo autor desse trabalho a partir da fonte MEC/INEP/DAES - ENADE/2009.

Para corroborar com os dados e considerações anteriores, 91,19% dos estudantes das instituições privadas consideram que o curso contribuiu amplamente para a aquisição de formação teórica na área. Nesse grupo, verifica-se uma percepção extremamente positiva com relação ao ambiente de ensino-aprendizagem e a organização do curso.

Tabela 23 - Percentual de estudantes que considera que o curso contribui amplamente para a aquisição de formação teórica na área – Privada.

| Nome da IES | IES | Brasil |
|--|--------------|--------------|
| Faculdade de Administração de Empresas - FACAMP | 91,06 | 65,78 |
| Faculdade de Ciências Econômicas - FACAMP | 89,87 | 64,93 |
| Faculdade FUCAPE | 93,78 | 64,24 |
| Faculdade Ibmec São Paulo | 92,66 | 65,64 |
| Faculdade de Economia e Finanças IBMEC | 94,05 | 64,24 |
| Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas - EBAPE | 85,78 | 66,11 |
| Escola Brasileira de Economia e Finanças - EBEF | 97,96 | 65,49 |
| Escola de Administração de Empresas de São Paulo - FGV | 90,65 | 95,78 |
| Escola de Direito de São Paulo | 87,88 | 69,03 |
| Escola de Economia de São Paulo - EESP | 88,24 | 65,49 |
| Média | 91,19 | 68,67 |

Fonte: Dados compilados pelo autor desse trabalho a partir da fonte MEC/INEP/DAES - ENADE/2009.

Para corroborar com os dados e considerações anteriores, apenas 69,10% dos estudantes das instituições públicas consideradas de excelência acreditam que o curso contribui amplamente para a aquisição de formação teórica na área. Nesse grupo, verifica-se uma percepção de certo modo com tendência negativa em relação ao ambiente de ensino-aprendizagem e a organização do curso. Principalmente, quando comparado com a média das instituições privadas.

Tabela 24 - Percentual de estudantes que considera que o curso contribui amplamente para a aquisição de formação teórica na área – Pública.

| Nome da IES | IES | Brasil |
|---|--------------|---------------|
| Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho | 81,25 | 65,78 |
| Centro Universitário Municipal de São José | 54,59 | 63,62 |
| Fundação Universidade Federal de Viçosa | 69,24 | 64,24 |
| Universidade Federal de Minas Gerais | 71,32 | 62,33 |
| Média | 69,10 | 63,99 |

Fonte: Dados compilados pelo autor desse trabalho a partir da fonte MEC/INEP/DAES - ENADE/2009.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Europa possui inúmeras universidades que contribuíram imensamente para o desenvolvimento do ensino no mundo ocidental (Bolonha, Oxford, Salamanca, Cambridge, Paris, entre outras). Desde o século XVI, na América espanhola, foram fundadas muitas universidades – algumas em parceria com universidades europeias. Nos Estados Unidos, Harvard e Yale já formavam intelectuais no século XVII, mas, no Brasil, os portugueses proibiam a abertura de universidades – limitavam-se a distribuir bolsas de estudo na Europa. Assim, a nação brasileira pode, praticamente, somente após a independência, investir no ensino universitário. Tem-se uma defasagem histórica e secular que reflete em muitos problemas que são enfrentados ainda hoje, como a busca pela consolidação do ensino superior brasileiro pautado pela expansão e por um sistema de avaliação ajustado e adequado à realidade brasileira.

A nova LDB destaca a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o respeito à liberdade e apreço à tolerância e a garantia de padrão de qualidade. Para garantir o padrão de qualidade consolidou-se, como pilar essencial da educação superior, a necessidade dos processos avaliativos – inclusive como subsídio incondicional para a regulamentação e supervisão do ensino superior. Com o Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006 – que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior - a avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES constitui no referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade. O Plano Nacional de Educação – PNE (INEP, 2004) que define diretrizes para a regulação do sistema - entende que é necessário “planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação”. Nesse sentido, reconhece a importante “contribuição do setor privado, que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir”. Mas é feita a ressalva de que o setor privado deve respeitar os “parâmetros de qualidade

estabelecidos pelos sistemas de ensino”. Para enfatizar a necessária expansão do sistema, o PNE enfatiza a importância de se garantir a qualidade do ensino ministrado.

Assim, a Constituição, a LDB e o Plano Nacional de Educação evidenciam a busca pela universalização da escola com formação direcionada para o trabalho dentro de parâmetros que busquem a melhoria da qualidade do ensino. No ensino superior fica nítida a pretensão da expansão, tendo com balaústre a regulamentação, supervisão e a institucionalização de um amplo sistema de avaliação. Porém, a intenção nobre de garantir a qualidade de ensino é distorcida pela miopia do sistema de avaliação. O padrão de qualidade induzido pelo sistema reflete claramente as condições sócio-econômicas das instituições - desvalorizando o processo de ensino-aprendizagem e sua relevância social.

Entretanto, a avaliação das instituições de ensino superior é uma viável alternativa que pode propiciar a melhoria da qualidade de ensino, seus resultados possibilitam a sua (re)organização, além de um campo fértil para discussão, diálogo e debates.

O Índice Geral de Curso (IGC) é considerado pelo MEC um indicador de qualidade dos cursos das Instituições de ensino superior brasileiras. Para compor o IGC, utiliza-se o Conceito Preliminar de Curso (CPC), que em sua composição considera, entre outros, os conceitos nas avaliações do Enade. Na discussão sobre o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), fundamenta-se a argumentação na ausência de teoria educacional capaz de sustentar que o desempenho de um estudante numa prova seja plena garantia de aprendizagem, muito menos, garantir que o resultado de um conjunto de alunos num determinado exame seja igual à qualidade de um curso. Nesse sentido ainda, dada a relevância do ENADE – como um componente curricular obrigatório e que possui avaliação objetiva e individualizada – essa nota deveria ser exibida no histórico escolar dos alunos – como qualquer outro componente curricular.

Com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) a autonomia universitária se deslocou das instituições para os órgãos de controle e gestão dos sistemas educacionais, tornando-se um grande problema do sistema o exagero do controle e nas formas tecnicistas que rompem a comunicação com a comunidade educativa. Tornou-se puramente burocrático e punitivo. E, como afirma Dias Sobrinho (2008), “muito raramente atingem o conceito de pertinência e relevância social, isto é, a qualidade social”.

O Inep não classificou as Instituições em ranking – porém, isso teve um efeito negativo. Na ausência de uma classificação oficial, as instituições foram classificadas pela imprensa ou pelas próprias instituições como melhores ou piores - em classificações mal-elaboradas e tendenciosas. Muitas informações foram distorcidas de maneira deliberada, tudo isso em cima de dados parciais ou fragmentados, principalmente, em relação ao ENADE, CPC e ao IGC, comprometendo a essência do processo avaliativo e os princípios do próprio SINAES.

Nos dados levantados, conclui-se que apenas 33 Instituições de Ensino Superior (IES) obtiveram o conceito máximo (5) durante o quadriênio (2007-2010). Correspondendo, apenas 1,52% das instituições de ensino superior do país, ou seja, um número ínfimo que claramente indica distorções no processo avaliativo – seja na sua essência, metodologia ou forma.

Dessas 33 instituições de Ensino Superior, 17 instituições são públicas e 16 são privadas. Ao focar a natureza jurídica das 17 instituições públicas que alcançaram o conceito máximo, observa-se que apenas 1 é municipal, 4 são estaduais e 12 são federais. Com relação à categoria administrativa dessas instituições: 11 são Universidades, 1 é Centro Universitário e 5 são Faculdades. Na categoria privada, todas 16 instituições estão dentro da categoria das faculdades. Sob o prisma da análise percentual na categoria administrativa considerando o total absoluto das avaliações no quadriênio, configurou-se um quadro de instituições com conceito máximo (5) formado por 35,11% de

Universidades, 2,13% de Centros Universitários e 62,77% de Faculdades. Verificou-se, também, que 93,77% das avaliações que obtiveram conceito 2 e 97,67% das avaliações que obtiveram conceito 1 foram obtidas pelas faculdades. Nesse caso, pode-se considerar que a categoria com melhor desempenho é o das Universidades. Porém, ao analisar os dados totais verifica-se que o percentual de instituições que alcançaram o conceito máximo (5) no IGC é insignificante em todas as categorias, com: 4,41% das Universidades, 0,30% dos Centros Universitários e 0,86% das Faculdades.

Um dado muito interessante refere-se à condição sócio-econômica dos estudantes. Verificou-se que as instituições privadas que alcançaram conceito máximo no IGC são claramente elitizadas, voltadas para estudantes com alto poder aquisitivo e com excelente condição sócio-econômica. Nas instituições públicas estudadas verificou-se, também, que há forte indicador de elitização, distante da sua essência e de seu papel social. Nas instituições privadas verificou-se uma percepção extremamente positiva com relação ao ambiente de ensino-aprendizagem e à organização do curso. Sobre a percepção dos estudantes refere-se às instalações, verifica-se quase uma unanimidade. Praticamente todos os alunos consideram adequadas as instalações físicas dos seus cursos, denotando uma percepção extremamente positiva dos alunos com relação às IES desse grupo. Nas instituições públicas verificou-se que a percepção dos estudantes, de certo modo, possui tendência negativa com relação ao ambiente de ensino-aprendizagem, a organização do curso e às instalações físicas – inclusive inferior à média nacional.

Ao analisar as regiões administrativas das instituições com nota máxima no IGC, observa-se que o Estado de São Paulo possui 48,48%, seguido de Minas Gerais com 21,21% e o Rio de Janeiro com 15,15%. Nesse contexto, todas as instituições estão localizadas na região Sul (12,12%) ou Sudeste (87,88%) – mostrando nítida concentração e nenhum viés em direção aos aspectos da multiplicidade e diversidade regional.

As Faculdades são claramente penalizadas pelo atual sistema avaliativo – são normalmente, instituições menores, como menos recursos humanos e financeiros e, localizadas em todas as regiões do país. Na sua maioria com grande importância social para as regiões que estão inseridas.

Outro aspecto relevante consiste na utilização de duas questões do questionário do Estudante (ENADE) para composição no cálculo do CPC, uma sobre Infraestrutura e outra sobre a organização didático-pedagógica. Essas questões são subjetivas e trabalham com a percepção dos alunos – que na maioria das vezes não condiz com a realidade. Fato corroborado por quem está acostumado a visitar instituições pelo país e, observa que instituições com boa qualidade na infraestrutura (quando comparadas com outras) possuem percepção dos alunos de baixa qualidade, o inverso também é verdadeiro.

O INEP/MEC estabelece novos instrumentos de avaliação “in loco”, como ocorrido em 2012, capacita superficialmente os avaliadores e, em alguns dias, estão nas instituições avaliando. Fica claro que isso não ajuda na melhoria da qualidade, só distorce a realidade. O INEP/MEC, teria que no mínimo capacitar adequadamente seus avaliadores e chamar as instituições de ensino para mostrar quais são os novos critérios de avaliação e dar tempo para adequar a nova realidade.

Ao mesmo tempo que o MEC pressiona muitas instituições de ensino superior (baseado no CPC e IGC) para melhorar seus indicadores de qualidade, ele se omite na fiscalização de instituições que utilizam, por exemplo, de pólos EAD, sem condições mínimas de funcionamento (não há biblioteca, salas de aulas, laboratórios, acessibilidade etc) – pólos que se quer são autorizados pelo MEC – que funcionam em “portinhas” em todo o Brasil. Fato que denigre o EAD e ofende as instituições sérias (que são a maioria).

Dessa forma, as instituições de ensino superior consideradas pelo MEC como referência e de excelente qualidade pelos dados relativos ao IGC são notadamente elitizadas – formada por grupo de alunos localizado

no alto da estratificação social. No grupo das instituições privadas, são IES com altíssima mensalidade, ótimas instalações e destinadas aos estudantes com excelentes condições econômicas – como visto nos dados do questionário sócio-econômico. Já nas instituições públicas, a elitização se dá pelo concorrido processo seletivo, que privilegia os ingressantes com melhores condições sócio-econômicas – a maioria, oriundos de escolas particulares (56,63%).

Acredita-se que a maioria dos dados e os argumentos apresentados ao longo dessa pesquisa corroboram com a hipótese inicial – “os resultados dos indicadores utilizados pelo Ministério da Educação (MEC), em especial o Índice Geral de Cursos (IGC), promove ou “valoriza” a elitização do ensino superior, desprezando a diversidade organizacional, relevância e o papel social das Instituições de Ensino Superior (IES)”.

A busca por melhor qualidade de ensino não deve ser um programa de Governo, mas de Estado. E, um sistema de avaliação deve se pautar na coerência, clareza e continuidade. Qualquer processo de avaliação pressupõe critérios claros e bem definidos. Muitas transformações na educação denotam de tempo, o imediatismo pode ser tragicamente prejudicial a busca pela qualidade. O ensino superior brasileiro precisa de padrões claros e amplamente discutidos com a comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

ALMEIDA JÚNIOR, V. de P. **O processo de formação das políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil (1983-1996)**. 144. f. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

AZEVEDO, E. M.; SALGADO, P. Universidade pública deve ser grátis para quem pode pagar? **Revista Brasileira de Economia**. Rio de Janeiro. Vol. 66, Jan/mar, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0034-7140212000100005>> Acesso em 4 junho de 2011.

AZEVEDO, J. M. L. As relações sociais no Brasil, a política educacional e os desafios para uma educação de qualidade. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Brasília: ANPAE, v. 13, n. 1, p. 107-118, jan./ jun. 1997.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. **Para uma história da avaliação da educação superior brasileira**: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a08v13n1.pdf>> Acesso em 4 de junho de 2011.

BELLONI, I. A função social da avaliação institucional. Avaliação: **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas, v.3, n. 4, p. 37- 50, 1998.

BORDA, V. **Avaliação institucional nas escolas técnicas do Centro Paula Souza**: o observatório escolar. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências. UNESP, 2010.

BORDIGNON, G. Avaliação na gestão das organizações educacionais. **Revista Ensaio**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 3, out./dez., p. 401 – 410, 1995.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm> Acesso em 4 de junho de 2010.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil do Brasil de 1891**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm> Acesso em 4 de junho de 2010.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1934**.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm> Acesso em 4 de junho de 2010.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm> Acesso em 4 de junho de 2010.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm> Acesso em 23 de junho de 2010.

_____. **Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em 23 de junho de 2010.

_____. **Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU.** Brasília, 1983.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.**

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm> Acesso em 23 de junho de 2010.

_____. **Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm> Acesso em 23 de junho de 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>
Acesso em: 23 de junho de 2010.

_____. **Lei 9131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm> Acesso em 23 de junho de 2010.

_____. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em:

< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 23 de junho de 2010.

_____. **Decreto 3501, de 12 de junho de 2000.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3501.htm> Acesso em 23 de junho de 2010.

_____. **Lei 10172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em 23 junho de 2010.

_____. **Decreto 3860, de 9 de julho de 2001.** Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf>> Acesso em 23 de junho de 2010.

_____. Ministério da Educação. **Plano nacional da educação.** Brasília, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em 22 de abril de 2011.

_____. **Portaria 2051, de 9 de julho de 2004.** Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Disponível em:

<<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/32>> Acesso em 23 de junho de 2010.

_____. **Lei 10.861, 14 de abril de 2004.** Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm> Acesso em 23 junho de 2010.

_____. **Lei 11096, de 13 de janeiro de 2005.** Programa Universidade para Todos - PROUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm> Acesso em 23 de junho de 2010.

_____. **Portaria MEC nº 1.751, de 27 de outubro de 2006.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download//superior/institucional/Portaria_MEC_n1751_27_outubro_2006.pdf> Acesso em 23 de junho de 2010.

_____. **Decreto 6095, de 24 de abril de 2007.** Estabelece diretriz para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm> Acesso em 23 de junho de 2010.

_____. **Portaria normativa 1, de 10 de janeiro de 2007.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria1.pdf>> Acesso em 23 de junho de 2010.

_____. **Portaria normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007.**

Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Disponível em:

<<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/17>> Acesso em 23 de junho de 2010.

_____. **Portaria normativa 4, de 5 de agosto de 2008.**

Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores - CPC, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/16>> Acesso em 23 de junho de 2010.

_____. **Portaria normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008.**

Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). Disponível em:

<<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/51>> Acesso em 23 de junho de 2010.

_____. **Projeto de lei do plano nacional de educação**

(PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL no 8.035 / 2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto_pne_2011_2020.pdf?sequence=1> Acesso em 25 de set 2012.

BRENNAN, J. The social role of the contemporary university: contradictions, boundaries and change. In TEN Year son: **Changing Education in a Changing World, Center for Higher Education Research and Information**. Milton Keynes: The Open University, 2004.

BARREYRO, G. B. Do provão ao SINAES: o Processo de Construção de um Novo Modelo de Avaliação da Educação Superior. **Revista da rede de avaliação institucional** da Educação Superior. Campinas, SP. 2004. V. 9 n.2 p. 37-49.

BAUER, M. W. ; AARTS, B. **A construção do corpus**: um princípio para a coleta de dados qualitativos. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRESSER PEREIRA, L. C. B.; SPINK, P. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis- RJ: Vozes, 2000.

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das universidades**. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, L. A. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, H. (org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. in Lopes e Veiga (orgs). **500 anos da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **A Universidade temporã**: o ensino superior, da colônia à Era Vargas. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2001.

DEMO, P. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas: Papirus, 1996.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: integração e ação integradora. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas, v. 2, p. 19-29, jun., 1997.

_____. Avaliação institucional da educação superior: fontes externas e fontes internas. Avaliação: **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas: Editorial, v.3, n. 4, p. 29-36, 1998.

_____. Concepções de universidade e de avaliação institucional. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, p. 149-169, 1999.

_____. Concepções de universidade e de avaliação institucional. **Revista Avaliação, Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES**. Campinas, v. 4, n. 2, p. 29- 40, jun. 1999.

_____. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a.

_____. **Avaliação institucional:** necessidades e condições para a sua realização. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000b.

_____. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade.** Campinas: Unicamp, v. 25, n. 88, Especial, p. 703-725, out. 2004.

_____. **Qualidade, Avaliação:** do SINAES a índices. Avaliação. Campinas/Sorocaba, 2008. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/11.pdf>> Acesso em 2 de outubro de 2011.

ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA ONLINE. **Enciclopédia Britânica.** 2012. Web. Disponível em:
<<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/618194/university>>.
Acesso em 02 de outubro de 2012.

GENTILLI, P. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A., SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES, A. M. **Exame Nacional de Cursos e Política de regulação estatal do Ensino Superior.** Cadernos de Pesquisa, n. 120, p.129-149, Nov. 2003.

GOUVEIA, A. B. et al. Trajetória da Avaliação da Educação Superior no Brasil: singularidades e contradições (1983-2004). **Est. Aval. Educ.,** São Paulo, v. 16, n. 31, jun. 2005. Disponível em

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010368312005000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 de outubro de 2012.

HASKINS, C. H. **From The Rise of Universities**. New York: Henry Holt and Company, 1923. Disponível em:

<<http://www.elfinspell.com/Universities1.html>>. Acesso em 04 out. 2012. (tradução nossa)

HORTALE, V. A.; MORA, J. G. **Tendências das reformas da Educação Superior na Europa no contexto do processo de Bolonha**. Educ. Soc. Campinas, v. 25, n. 88, p. 937-960, out. 2004.

Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a14v2588.pdf>>. Acesso em 04 de março de 2013.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. 2. ed., ampl. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

_____. **Censo da educação superior: 2007** – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2017.pdf>. Acesso em 04 out. 2012.

_____. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. 5. ed., revisada e ampliada. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. Disponível em:

<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BE66067D3-8157-4E83-B0CF-32CBDA4CEB2B%7D_Sinaes_5_ed_sem_marca.pdf>. Acesso em 07 out. 2012.

_____. **Censo da educação superior: 2010** – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em 04 out. 2012.

_____. **Manual dos indicadores de qualidade 2011**. SINAES. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011. Disponível em

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2011/manual_indicadores_qualidade_edu_superior_2011.pdf>. Acesso em 22 de outubro de 2012.

_____. **Nota Técnica nº 29 de 15 de outubro de 2012** - Cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC) referente ao ano de 2011. Disponível em

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2011/nota_tecnica_indicadores_2011_2.pdf>. Acesso em 22 outubro de 2012.

JACOB, V. L. C. **O público privado na educação superior brasileira: a privatização da universidade pública**. In: SILVA, M. A. de; SILVA, R. B. (orgs). A ideia de Universidade. Brasília: Liber Livro Editora, p. 139-178 2006.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, E. G. dos S. **Avaliação Institucional:** o uso dos resultados como estratégia de (re)organização dos espaços de discussão na universidade. Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 2008.

MAGALHÃES, A. M. A transformação do modo de regulação estatal e os sistemas de ensino: a autonomia como instrumento. **Revista Crítica de Ciências Sociais.** Coimbra, n. 59, p. 125-143, fev. 2001. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/rccs/index.php?id=744&id_lingua=1>. Acesso em 20 de abril de 2012

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932): A reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>> Acesso em 23 junho de 2010.

MARTINS, C. B. **Sociologia e ensino superior: encontro ou desencontro?** Porto Alegre: Sociologias, ano 14, no 29, jan./abr. p. 100-127, 2012.

MATTOS, V. de B. As vicissitudes da democratização da democratização do ensino superior. **IX Colóquio Internacional de Gestão Universitária na América do Sul.** Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio9/IX-1048.pdf>. Acesso em 20 de agosto 2012.

MORIN, E. **Por uma globalização plural.** Folha de São Paulo, São Paulo, 31 mar. Caderno 1, p.3, 2002.

MOROSINI, M. C. **Educação Superior e transnacionalização:** avaliação/qualidade/acreditação. In MANCEBO, D.; FÁVERO, M. de L. de

A. (orgs). Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

PACHECO, E.; RISTOFF, D. Construindo o futuro. In GENRO, T.; et al. **Seminário Internacional "Reforma e avaliação da educação superior"** – tendências na Europa e na América Latina. Brasília: Inep, 2005.

PIRES, L. L. de A. **A criação de universidades tecnológicas no Brasil: uma nova institucionalidade para a educação superior?** Tese de Doutorado. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2006.

PERIM, G. L. **Avaliação da educação superior: uma realidade na educação médica.** Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 2007.

REAL, G. C. M. **Impactos da avaliação na educação superior.** Dourados: Editora da UFGD, 2008. Disponível em <<http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/downloads/livro-impactos-da-avaliacao-na-educacao-superior>>. Acesso em 14 de janeiro de 2010.

RENAUT, A. **Les revolutins de I´université.** Paris: Calman-Levy, 1995.

RISTOFF, D. I. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior.** Florianópolis: Insular, 1999.

_____. **O Exame Nacional de Curso e a avaliação institucional.** Avaliação Campinas: [online]. 2001, vol.06, n.03, pp. 21-29.

RIZZO, M. A. **Ensino Superior: expansão, massificação e a iniciativa privada.** Anais do Seminário Internacional de Inclusão em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

SAMPAIO, H. M. S. **O ensino superior no Brasil:** o setor privado. São Paulo: Hucitec, FAPESP, 2000.

SAMPAIO, T. O. S. **Contexto externo e trajetórias organizacionais:** o caso do centro universitário FUMEC. São Paulo: Annablume – FUMEC, 2005.

SANCHES, R. C. F. RAPHAEL, H. S. Projeto pedagógico e avaliação institucional: articulação e importância. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior.** Ano 11. v. 11, n. 1, mar., p. 103-113, 2006.

_____. **Avaliação institucional e projeto pedagógico:** articulação imprescindível. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, UNESP, 2007.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Análise teórico-política do Exame Nacional de Cursos. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. **Universidade Desconstruída:** avaliação institucional e resistência. Insular, Florianópolis, 2000.

_____. **Análise teórico-política do Exame Nacional de Cursos.** Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 04, n. 03, set. 1999. Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40771999000500002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 de outubro de 2012.

SAVIANI, D. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. V. 14, n. 40 jan/abr, 2019.

Disponível em:

< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em 05 de março de 2013.

_____. **A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades**. Poíesis Pedagógica. V. 8, n. 2 ago/dez, 2010.

Disponível em:

<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14035/8876>>. Acesso em 05 de março de 2013.

SGUISSARDI, V. **Avaliação universitária em questão**: reformas do estado e da educação superior. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOUZA, S. M. Z. L. de. Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos. In: DOURADO, L. F. (org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, p. 31-45. 2009.

STUDER, C. E. **Impacto da avaliação externa (ENC 1996-2003) sobre o *habitus* de docentes do ensino superior**: estudo de uma fundação municipal no interior do estado de São Paulo. Tese de doutorado. Faculdade de Ciências e Letras: UNESP, 2008.

TEIXEIRA, A. **O ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.

THELIN, J. R. Ensino superior no século XX: elite à massa para universal (revisão). **The Journal of Higher Education**: 347-349,

2011. Project Muse. Disponível em: <<http://muse.jhu.edu/>>. Acesso em 10 de novembro de 2011. (tradução nossa).

TRINDADE, H. **O novo contexto das avaliações nas universidades federais. Proposições**. Campinas, v. 6, no. 1, 1995.

_____. **Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira**. *Estud. av.* [online]. 2000, vol.14, n.40, pp. 122-133. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142000000300013>>. Acesso em 10 out. 2010.

_____. **Discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira**. As metáforas da crise: da "universidade em ruínas" as "universidades na penumbra". Petrópolis: Editora Vozes/Cipedes, 2001.

TROW, M. **Problems in the transition from elite to mass higher education**. Carnegie Commission on Higher Education. Berkeley, California, 1973. (tradução nossa)

_____. **Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII**. This paper is posted at the e Scholarship epository, University of California, 2005. Disponível em: <<http://repositories.cdlib.org/igs/WP2005-4>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2012. (tradução nossa)

TUNNERMANN, C. **Ensayos sobre La universidad Latinoamericana**. Managuá (Nicaraguá): Editora Universitária centroamericana, 1981.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. UNESCO, 1994.

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 22 de março de 2012.

_____. **Conferencia mundial sobre La educación superior.** La educación superior em El siglo XXI: sición y acción. UNESCO, 1998. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>>. Acesso em 22 de março de 2012.

_____. **Conferência internacional sobre a educação de adultos** (V: 1997: Hamburgo, Alemanha). Declaração de Hamburgo. Agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999a. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em 22 de março de 2012.

_____. **Tendências da educação superior para o século XXI.** Brasília: UNESCO, 1999b.

_____. **Educação para todos:** o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001b. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em 22 de março de 2012.

_____. **Declaração de Cochabamba.** 2001b. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf>>. Acesso em 22 de março. 2012.

WEBER, M. **Economia e sociedade.** Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; ver. tec. Gabriel Cohn. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

WHITAKER, D. C. A. **Escolha da Carreira e Globalização**. São Paulo: Ed. Moderna 1997.

VERGER, J. **Cultura, ensino e sociedade no ocidente nos séculos XII e XIII**. Rennes, PUR, História, 1999.

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE – ENADE/2009



QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE

Prezado(a) Estudante,

Este questionário integra o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes 2009 (ENADE) e tem como principais objetivos traçar o perfil socioeconômico dos estudantes dos cursos de graduação do País e conhecer a opinião dos estudantes sobre o seu curso, no que se refere ao ambiente acadêmico em que realizam a formação.

Sua participação é muito importante, pois as informações deste questionário contribuirão para a avaliação do seu curso pelo Ministério da Educação, concorrendo ainda para promover a melhoria das condições de ensino e dos procedimentos didático-pedagógicos de sua IES.

Responda de forma individual, conscienciosa e independente. Busque a resposta que melhor atenda às suas características pessoais e às condições de ensino e procedimentos vivenciados por você. A veracidade de sua resposta é fundamental.

Importante lembrar que os dados serão tratados de modo a garantir absoluto sigilo em relação às informações individuais prestadas.

Em cada questão, marque apenas **uma** resposta. Preencha a folha de respostas conforme as instruções, usando caneta esferográfica azul ou preta, entregando-a na sala onde vai realizar o Exame, no dia **8 de novembro de 2009**.

Gratos por sua valiosa contribuição.

INEP/MEC

01) Qual o seu estado civil?

- A) Solteiro(a).
- B) Casado(a).
- C) Separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a).
- D) Viúvo(a).
- E) Outro.

02) Como você se considera?

- A) Branco(a).
- B) Negro(a).
- C) Pardo(a)/mulato(a).
- D) Amarelo(a) (de origem oriental).
- E) Indígena ou de origem indígena.

03) Onde e como você mora atualmente?

- A) Em casa ou apartamento, sozinho.
- B) Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes.
- C) Em casa ou apartamento, cônjuge e/ou filhos.
- D) Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república).
- E) Em alojamento universitário da própria instituição de ensino.
- F) Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensionato, etc.).

04) Quantas pessoas, da sua família, moram com você na mesma casa?

(Contando com seus pais, irmãos, cônjuge, filhos ou outros parentes que moram na mesma casa com você.)

- | | |
|-------------|------------------|
| A) Nenhuma. | E) Quatro. |
| B) Uma. | F) Cinco. |
| C) Duas. | G) Seis. |
| D) Três. | H) Mais de seis. |

05) Somando a sua renda com a renda dos familiares que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos os seus familiares que moram na sua casa com você.)

- A) Nenhuma.
- B) Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 697,50).
- C) Acima de 1,5 até 3 salários mínimos (R\$ 697,51 a R\$ 1.395,00).

D) Acima de 3 até 4,5 salários mínimos (R\$ 1.395,01 a R\$ 2.092,50).

E) Acima de 4,5 até 6 salários mínimos (R\$ 2.092,51 a R\$ 2.790,00).

F) Acima de 6 até 10 salários mínimos (R\$ 2.790,01 a R\$ 4.650,00).

G) Acima de 10 até 30 salários mínimos (R\$ 4.650,01 a R\$ 13.950,00).

H) Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 13.950,01).

06) Assinale a situação abaixo que melhor descreve seu caso.

- A) Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.
- B) Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.
- C) Tenho renda e me sustento totalmente.
- D) Tenho renda, me sustento e contribuo com o sustento da família.
- E) Tenho renda, me sustento e sou o principal responsável pelo sustento da família.

07) Indique a resposta que melhor descreve sua atual situação de trabalho. (Não contar estágio, bolsas de pesquisa ou monitoria.)

- A) Não estou trabalhando.
- B) Trabalho eventualmente.
- C) Trabalho até 20 horas semanais.
- D) Trabalho mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais.
- E) Trabalho em tempo integral – 40 horas semanais ou mais.

08) Durante o curso de graduação (responder somente no caso de ser concluinte):

- A) Não fiz nenhum tipo de estágio.
- B) Fiz ou faço somente estágio obrigatório.
- C) Fiz ou faço somente estágio não obrigatório.
- D) Fiz ou faço estágio obrigatório e não obrigatório.

09) Você recebe ou recebeu algum tipo de bolsa de estudos ou financiamento para custear as mensalidades do curso?

- A) Sim.
- B) Não se aplica – meu curso é gratuito (Passe para a pergunta 11).
- C) Não (Passe para a pergunta 11).

10) Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento você recebe ou recebeu para custear as mensalidades do curso?

- A) ProUni integral.
- B) ProUni parcial.
- C) FIES.
- D) ProUni Parcial e FIES.
- E) Outro tipo de bolsa oferecido por governo estadual, distrital ou municipal.
- F) Bolsa integral ou parcial oferecida pela própria instituição de ensino.
- G) Bolsa integral ou parcial oferecida por outra entidade (empresa, ONG, etc).
- H) Financiamento oferecido pela própria instituição de ensino.
- I) Financiamento oferecido por outra entidade (banco privado, etc.).
- J) Mais de um dos tipos de bolsa ou financiamento citados.

11) Você recebe ou recebeu alguma bolsa para custear outras despesas do curso (exceto mensalidades)?

- A) Sim, bolsa permanência do ProUni.
- B) Sim, bolsa da própria instituição de ensino.
- C) Sim, outro tipo de bolsa oferecido por órgão governamental.
- D) Sim, outro tipo de bolsa oferecido por órgão não-governamental.
- E) Não.

12) Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa?

- A) Não.
- B) Sim, por critério étnico-racial (negros, pardos e indígenas).

C) Sim, por critério de renda.

D) Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos.

E) Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores.

F) Sim, por sistema diferentes dos anteriores.

13) Qual o grau de escolaridade do seu pai?

- A) Nenhuma escolaridade.
- B) Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série).
- C) Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série).
- D) Ensino médio.
- E) Ensino superior.
- F) Pós-graduação.

14) Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

- A) Nenhuma escolaridade.
- B) Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série).
- C) Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série).
- D) Ensino médio.
- E) Ensino superior.
- F) Pós-graduação.

15) Onde você concluiu o ensino médio?

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----------|
| AC | AL | AM | AP | BA | CE | DF |
| ES | GO | MA | MG | MS | MT | PA |
| PB | PE | PI | PR | RJ | RN | RO |
| RR | RS | SC | SE | SP | TO | Exterior |

16) Você mudou de cidade, estado ou país para realizar este curso?

- A) Não.
- B) Sim, mudei de uma cidade para outra, dentro do mesmo estado.
- C) Sim, mudei de estado.
- D) Sim, mudei de país.

17) Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

- A) Todo em escola pública.
- B) Todo em escola privada (particular).
- C) A maior parte em escola pública.
- D) A maior parte em escola privada (particular).
- E) Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

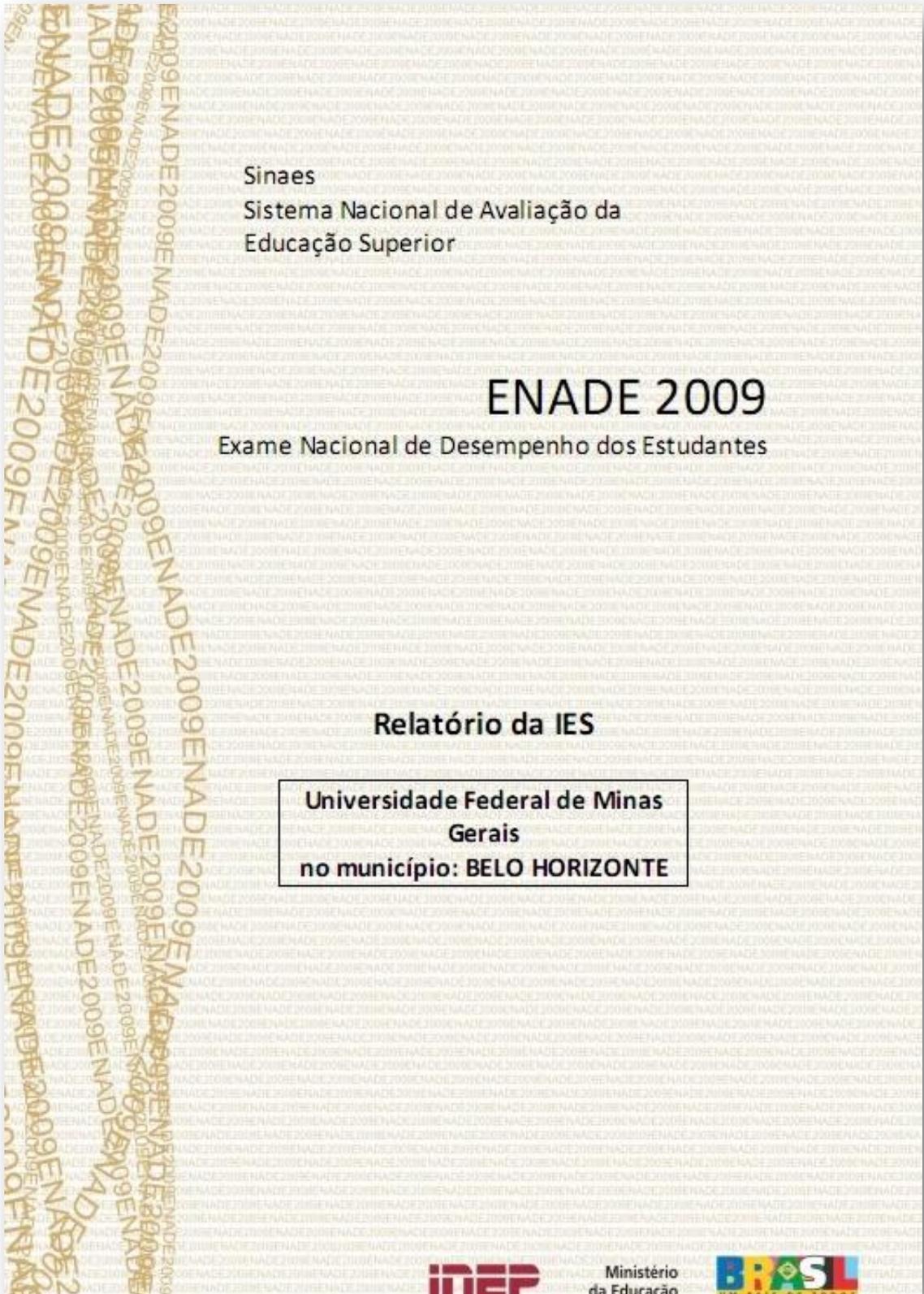
- 18) **Que tipo de curso de ensino médio você concluiu?**
A) Ensino médio tradicional.
B) Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, etc.).
C) Profissionalizante magistério (Curso Normal).
D) Educação de Jovens e Adultos – EJA /Supletivo.
E) Outro.
- 19) **Excetuando-se os livros indicados na bibliografia do seu curso, quantos livros você leu este ano?**
A) Nenhum.
B) Um ou dois.
C) Entre três e cinco.
D) Entre seis e oito.
E) Mais de oito.
- 20) **Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica aos estudos, excetuando as horas de aula?**
A) Nenhuma, apenas assisto às aulas.
B) Uma a três.
C) Quatro a sete.
D) Oito a doze.
E) Mais de doze.
- 21) **Até o momento, qual turno concentrou a maior parte das disciplinas do seu curso?**
A) Diurno (integral).
B) Diurno (matutino).
C) Diurno (vespertino).
D) Noturno.
E) Não há concentração em um turno.
- 22) **As condições gerais das instalações físicas de salas de aula, bibliotecas e ambientes de trabalho e estudo para o funcionamento do curso são adequadas? (Se for estudante de EAD – Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede.)**
A) Sim, todas.
B) Sim, a maior parte.
C) Somente algumas.
D) Nenhuma.
- 23) **As salas de aula são adequadas à quantidade de estudantes? (Se for estudante de EAD – Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede.)**
A) Sim, todas.
B) Sim, a maior parte.
C) Somente algumas.
D) Nenhuma.
- 24) **As instalações de laboratórios, os equipamentos, os materiais e os serviços de apoio específicos do curso são adequados? (Se for estudante de EAD – Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede)**
A) Sim, todos.
B) Sim, a maior parte.
C) Somente alguns.
D) Nenhum.
- 25) **Os ambientes para aulas práticas específicas do curso são adequados à quantidade de estudantes? (Se for estudante de EAD – Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede.)**
A) Sim, todos.
B) Sim, a maior parte.
C) Somente alguns.
D) Nenhum.
- 26) **Os equipamentos e/ou materiais disponíveis nos ambientes para aulas práticas são suficientes para o número de estudantes? (Se for estudante de EAD – Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede.)**
A) Sim, todos.
B) Sim, a maior parte.
C) Somente alguns.
D) Nenhum.

- 27) **Como a sua instituição viabiliza o acesso dos estudantes de graduação à Internet para atender às necessidades do curso?**
 A) Plenamente.
 B) Parcialmente.
 C) Não viabiliza para os estudantes do meu curso.
 D) Não viabiliza para nenhum estudante.
- 28) **Como você caracteriza o uso de recursos audiovisuais e tecnológicos no seu curso?**
 A) Amplo e adequado.
 B) Amplo, mas inadequado.
 C) Restrito, mas adequado.
 D) Restrito e inadequado.
 E) A minha instituição não dispõe desses recursos /meios.
- 29) **Com que frequência você normalmente utiliza a biblioteca de sua instituição? (Se for estudante de EAD – Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede)**
 A) Diariamente.
 B) Entre duas e quatro vezes por semana.
 C) Uma vez por semana.
 D) Uma vez a cada 15 dias.
 E) Somente em época de provas e/ou trabalhos.
 F) Nunca a utilizo.
 G) A instituição não tem biblioteca.
- 30) **Dentre as vezes em que precisou utilizar o acervo da biblioteca, você conseguiu? (Se for estudante de EAD – Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede.)**
 A) Sim, todas as vezes.
 B) Sim, a maior parte das vezes.
 C) Somente algumas vezes.
 D) Nunca.
- 31) **Como você avalia o acervo da biblioteca, quanto à atualização, em face das necessidades curriculares do seu curso?**
 A) É atualizado.
 B) É parcialmente atualizado.
 C) É pouco atualizado.
 D) É desatualizado.
- 32) **Como você avalia o acervo de periódicos científicos / acadêmicos disponíveis na biblioteca quanto à atualização?**
 A) É atualizado.
 B) É parcialmente atualizado.
 C) É desatualizado.
 D) Não existe acervo de periódicos especializados.
- 33) **O horário de funcionamento da biblioteca atende às suas necessidades? (Se for estudante de EAD – Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede.)**
 A) Plenamente.
 B) Parcialmente.
 C) Não atende.
- 34) **Os planos de ensino apresentados pelos professores contêm os seguintes aspectos: objetivos, metodologias de ensino e critérios de avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina?**
 A) Sim, todos.
 B) Sim, a maior parte.
 C) Somente alguns.
 D) Nenhum.
- 35) **Os conteúdos trabalhados pelos professores são coerentes com os que foram apresentados nos planos de ensino?**
 A) Sim, todos os conteúdos.
 B) Sim, a maior parte.
 C) Somente alguns.
 D) Nenhum.
- 36) **Os professores solicitam em suas disciplinas a realização de atividades de pesquisa?**
 A) Sim, todos os professores.
 B) Sim, a maior parte.
 C) Somente alguns.
 D) Nenhum.

- 37) Os professores indicam como material de estudo a utilização de livros-texto e/ou manuais?**
 A) Sim, todos os professores.
 B) Sim, a maior parte.
 C) Somente alguns.
 D) Nenhum.
- 38) Os professores indicam como material de estudo a utilização de artigos de periódicos especializados (artigos científicos)?**
 A) Sim, todos os professores.
 B) Sim, a maior parte.
 C) Somente alguns.
 D) Nenhum.
- 39) Os professores indicam a utilização em suas disciplinas de materiais elaborados por eles?**
 A) Sim, todos os professores.
 B) Sim, a maior parte.
 C) Somente alguns.
 D) Nenhum.
- 40) As disciplinas do curso exigem domínio de língua estrangeira?**
 A) Sim, em todas as disciplinas.
 B) Sim, na maior parte das disciplinas.
 C) Sim, somente em algumas disciplinas.
 D) Não, nenhuma disciplina exige.
- 41) Os professores têm disponibilidade para atendimento fora do período de aula?**
 A) Sim, todos os professores.
 B) Sim, a maior parte.
 C) Somente alguns.
 D) Nenhum.
- 42) Os professores demonstram domínio do conteúdo das disciplinas?**
 A) Sim, todos os professores.
 B) Sim, a maior parte.
 C) Somente alguns.
 D) Nenhum.
- 43) O curso contextualiza o conhecimento da área (teorias, procedimentos, técnicas, instrumentos, etc.) com os temas gerais e situações do cotidiano da realidade brasileira?**
 A) Sim, em todas as disciplinas.
 B) Sim, na maior parte das disciplinas.
 C) Sim, somente em algumas disciplinas.
 D) Não contextualiza.
- 44) Como você avalia o currículo do seu curso em relação à integração entre os conteúdos das diferentes disciplinas?**
 A) É bem integrado.
 B) É relativamente integrado.
 C) É pouco integrado.
 D) Não apresenta integração.
- 45) Seu curso oferece atividades complementares?**
 A) Sim, regularmente, com programação diversificada.
 B) Sim, regularmente, com programação pouco diversificada.
 C) Sim, eventualmente, com programação diversificada.
 D) Sim, eventualmente, com programação pouco diversificada.
 E) Não oferece atividades complementares.
- 46) Você participou de programas de iniciação científica? Como foi a contribuição para a sua formação?**
 A) Sim, participei e tive grande contribuição.
 B) Sim, participei e tive pouca contribuição.
 C) Sim, participei e não percebi nenhuma contribuição.
 D) Não participei, mas a instituição oferece.
 E) A instituição não oferece esse tipo de programa.

- 47) **Você participou de programas de monitoria? Como foi a contribuição para a sua formação?**
A) Sim, participei e tive grande contribuição.
B) Sim, participei e tive pouca contribuição.
C) Sim, participei e não percebi nenhuma contribuição.
D) Não participei, mas a instituição oferece.
E) A instituição não oferece esse tipo de programa.
- 48) **Você participou de programas de extensão? Como foi a contribuição para a sua formação?**
A) Sim, participei e tive grande contribuição.
B) Sim, participei e tive pouca contribuição.
C) Sim, participei e não percebi nenhuma contribuição.
D) Não participei, mas a instituição oferece.
E) A instituição não oferece esse tipo de programa.
- 49) **Seu curso apoia financeiramente a participação dos estudantes em eventos (congressos, encontros, seminários, visitas técnicas etc.)?**
A) Sim, sem restrições.
B) Sim, mas apenas eventualmente.
C) Não apoia de modo algum.
- 50) **Como você avalia o nível de exigência do curso?**
A) Deveria exigir muito mais.
B) Deveria exigir um pouco mais.
C) Exige na medida certa.
D) Deveria exigir um pouco menos.
E) Deveria exigir muito menos.
- 51) **Você considera que seu curso contribui para a aquisição de cultura geral?**
A) Contribui amplamente.
B) Contribui parcialmente.
C) Contribui muito pouco.
D) Não contribui.
- 52) **Você considera que seu curso contribui para a aquisição de formação teórica na área?**
A) Contribui amplamente.
B) Contribui parcialmente.
C) Contribui muito pouco.
D) Não contribui.
- 53) **Você considera que seu curso contribui para a preparação para o exercício profissional?**
A) Contribui amplamente.
B) Contribui parcialmente.
C) Contribui muito pouco.
D) Não contribui.
- 54) **Como você avalia a contribuição do curso para a sua formação?**
A) Muito boa.
B) Boa.
C) Regular.
D) Fraca.
E) Muito fraca.

ANEXO B – RELATÓRIO DA IES (PARCIAL) – UFMG - ENADE/2009



Sinaes
Sistema Nacional de Avaliação da
Educação Superior

ENADE 2009
Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

Relatório da IES

Universidade Federal de Minas
Gerais
no município: BELO HORIZONTE

INEP Ministério da Educação **BRL**

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| Apresentação | 3 |
| 1. Introdução | 4 |
| 2. Síntese dos resultados da prova | 8 |
| Conceito ENADE | 8 |
| Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado - IDD | 9 |
| 3. Comparação das médias dos cursos da IES com as médias do Brasil..... | 11 |
| 4. Resultados do Questionário do Estudante | 17 |
| Perfil dos estudantes da instituição | 17 |
| Percepção dos estudantes sobre a instituição | 24 |
| 5. Considerações Finais..... | 36 |

1. Introdução

O INEP apresenta o relatório com os resultados do (a) Universidade Federal de Minas Gerais no município de BELO HORIZONTE no ENADE de 2009. O Quadro 1 disponibiliza o número de cursos nos quais a IES tem atuação neste município.

Quadro 1 - Número de cursos da IES no município - ENADE/2009

| Município UF | Cursos |
|-------------------|--------|
| BELO HORIZONTE MG | 18 |

Fonte: MEC/INEP/DAES - ENADE/2009

O ENADE, como parte do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), tem por objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos respectivos cursos de graduação, às suas habilidades para ajustamento, às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e às suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados às realidades brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

A avaliação do ENADE incluiu grupos de estudantes, os quais se encontravam em momentos distintos de sua graduação: um grupo – considerado ingressante – que se encontrava no final do primeiro ano e outro grupo – considerado concluinte – que estava cursando o último ano. Os dois grupos de estudantes foram submetidos à mesma prova.

O ENADE foi operacionalizado por meio de dois instrumentos: um questionário e uma prova. A finalidade da aplicação do Questionário do Estudante foi a de compor o perfil dos estudantes, integrando informações do seu contexto às suas percepções sobre a IES. A prova apresentou um componente de avaliação da formação geral comum aos cursos de todas as áreas e um componente específico de cada área.

Todos os resultados foram obtidos com base nas análises que consideraram cada estudante convocado e presente no exame. Nem todos os alunos responderam ao

Questionário dos Estudantes. As tabulações disponibilizadas aqui referem-se à totalidade dos que o fizeram.

Embora cientes das limitações do instrumento enquanto mecanismo de avaliação de curso, estamos convencidos de que os dados gerados, tanto no que tange aos resultados da prova quanto à opinião dos estudantes, podem ser bastante úteis para orientar as ações pedagógicas e administrativas da instituição, uma vez que contribuem significativamente para uma reflexão interna com vistas à melhoria da qualidade do ensino de graduação. Por esse motivo, solicitamos o empenho de Vossa Senhoria no sentido de promover, no âmbito de sua instituição, as discussões que julgar necessárias.

Esclarecemos que o relatório completo do ENADE/2009 está à disposição da comunidade na Internet .

No Quadro 2, apresenta-se o número de participantes desta instituição por curso avaliado no ENADE/2009 com a indicação de presença/ausência.

Quadro 2 - Número de participantes da IES por curso no município - ENADE/2009

| Área/Subárea | | Total | Concursa | Ingressante |
|---------------------|-----------|-------|----------|-------------|
| IES | População | 2243 | 980 | 1263 |
| | Ausente | 234 | 78 | 156 |
| | Presente | 2009 | 902 | 1107 |
| Administração | População | 214 | 88 | 146 |
| | Ausente | 21 | 6 | 15 |
| | Presente | 193 | 82 | 131 |
| Direito | População | 558 | 147 | 411 |
| | Ausente | 34 | 9 | 25 |
| | Presente | 524 | 138 | 386 |
| Ciências Econômicas | População | 126 | 70 | 56 |
| | Ausente | 10 | 4 | 6 |
| | Presente | 116 | 66 | 50 |
| Psicologia | População | 397 | 288 | 129 |
| | Ausente | 45 | 25 | 20 |
| | Presente | 352 | 243 | 109 |
| Ciências Contábeis | População | 172 | 92 | 80 |
| | Ausente | 20 | 7 | 13 |
| | Presente | 152 | 85 | 67 |
| Design | População | 23 | 0 | 23 |
| | Ausente | 3 | 0 | 3 |
| | Presente | 20 | 0 | 20 |
| Turismo | População | 101 | 84 | 37 |
| | Ausente | 10 | 4 | 6 |
| | Presente | 91 | 80 | 31 |
| Teatro | População | 84 | 27 | 37 |
| | Ausente | 13 | 4 | 9 |
| | Presente | 51 | 23 | 28 |
| Música | População | 140 | 82 | 78 |
| | Ausente | 20 | 6 | 14 |
| | Presente | 120 | 76 | 64 |
| Arquivologia | População | 37 | 0 | 37 |
| | Ausente | 4 | 0 | 4 |
| | Presente | 33 | 0 | 33 |
| Biblioteconomia | População | 212 | 88 | 146 |
| | Ausente | 30 | 8 | 22 |
| | Presente | 182 | 80 | 124 |
| Estatística | População | 58 | 22 | 36 |

| | | | | |
|---|-----------|----|----|----|
| | Ausente | 12 | 0 | 12 |
| | Presente | 46 | 22 | 24 |
| Comunicação Social - Jornalismo | População | 67 | 35 | 32 |
| | Ausente | 6 | 2 | 4 |
| | Presente | 61 | 33 | 28 |
| Comunicação Social - Publicidade e Propaganda | População | 28 | 20 | 8 |
| | Ausente | 3 | 1 | 2 |
| | Presente | 25 | 19 | 6 |
| Comunicação Social - Rádio/TV | População | 13 | 11 | 2 |
| | Ausente | 2 | 2 | 0 |
| | Presente | 11 | 9 | 2 |
| Comunicação Social - Relações Públicas | População | 33 | 28 | 5 |
| | Ausente | 1 | 0 | 1 |
| | Presente | 32 | 28 | 4 |

Fonte: MEC/INEPD/AES - ENADE/2009

Quadro 5 - Percentual de estudantes com faixa de renda mensal da família de mais de 3 até 10 salários mínimos (R\$1395,01 até R\$4650,00)

| Área/Subárea | IES | UF | Região | Out. Adm. | Brasil |
|---|-------|-------|--------|-----------|--------|
| Administração | 43,70 | 48,84 | 53,08 | 45,76 | 51,50 |
| Direito | 30,80 | 46,32 | 48,00 | 39,23 | 46,79 |
| Ciências Econômicas | 33,00 | 42,42 | 46,15 | 44,59 | 48,90 |
| Psicologia | 48,09 | 45,19 | 48,81 | 44,28 | 47,50 |
| Ciências Contábeis | 56,52 | 49,20 | 55,79 | 51,48 | 52,57 |
| Design | 66,67 | 50,00 | 45,73 | 47,53 | 47,61 |
| Turismo | 50,85 | 45,28 | 49,07 | 42,07 | 46,43 |
| Teatro | 58,54 | 37,16 | 43,94 | 39,50 | 41,34 |
| Música | 45,36 | 49,13 | 50,32 | 46,60 | 47,79 |
| Arquivologia | 62,07 | 62,07 | 38,33 | 41,96 | 40,26 |
| Biblioteconomia | 45,45 | 40,78 | 47,72 | 39,63 | 41,63 |
| Estatística | 60,83 | 50,82 | 50,39 | 47,77 | 46,37 |
| Comunicação Social - Jornalismo | 40,68 | 44,67 | 47,28 | 44,18 | 46,90 |
| Comunicação Social - Publicidade e Propaganda | 50,00 | 50,16 | 50,34 | 41,94 | 48,92 |
| Comunicação Social - Rádio e TV | 12,50 | 12,50 | 48,89 | 50,18 | 48,85 |
| Comunicação Social - Relações Públicas | 32,28 | 48,04 | 50,05 | 45,10 | 50,28 |

Fonte: MEC/INEP/DAES - ENADE/2009

Quadro 7 - Percentual de estudantes cujos pais têm escolaridade de pelo menos ensino superior

| Área/Subárea | IES | UF | Região | Cat. Adm. | Brasil |
|---|-------|-------|--------|-----------|--------|
| Administração | 47,01 | 14,01 | 16,99 | 29,72 | 16,85 |
| Direito | 64,10 | 24,98 | 29,48 | 53,85 | 31,02 |
| Ciências Econômicas | 61,00 | 29,71 | 37,30 | 31,44 | 28,37 |
| Psicologia | 41,48 | 21,43 | 25,08 | 40,10 | 26,16 |
| Ciências Contábeis | 33,81 | 8,25 | 11,30 | 22,23 | 11,47 |
| Design | 38,48 | 40,28 | 46,00 | 49,24 | 42,72 |
| Turismo | 33,90 | 22,98 | 28,96 | 29,18 | 26,15 |
| Teatro | 29,27 | 26,35 | 38,33 | 33,13 | 35,12 |
| Música | 40,82 | 22,99 | 33,21 | 30,88 | 30,01 |
| Arquivologia | 10,71 | 10,71 | 22,82 | 18,10 | 19,04 |
| Biblioteconomia | 13,84 | 6,86 | 14,82 | 13,80 | 12,51 |
| Estatística | 27,03 | 21,87 | 36,69 | 30,29 | 28,28 |
| Comunicação Social - Jornalismo | 55,93 | 29,59 | 35,35 | 43,72 | 33,78 |
| Comunicação Social - Publicidade e Propaganda | 62,50 | 28,42 | 34,93 | 51,33 | 35,86 |
| Comunicação Social - Rádio/Áudio | 87,50 | 87,50 | 40,40 | 42,65 | 38,53 |
| Comunicação Social - Relações Públicas | 60,00 | 31,03 | 37,35 | 42,62 | 34,00 |

Fonte: MEC/INEP/DAES - ENADE/2009

Quadro 7 - Percentual de estudantes cujos pais têm escolaridade de pelo menos ensino superior

| Área/Subárea | IES | UF | Região | Out. Adm. | Brazil |
|---|-------|-------|--------|-----------|--------|
| Administração | 47,01 | 54,01 | 18,89 | 29,72 | 15,85 |
| Direito | 64,10 | 24,98 | 29,48 | 53,65 | 31,02 |
| Ciências Econômicas | 61,00 | 29,71 | 37,30 | 31,44 | 28,37 |
| Psicologia | 41,48 | 21,43 | 25,08 | 40,10 | 28,18 |
| Ciências Contábeis | 33,81 | 8,25 | 11,30 | 22,23 | 11,47 |
| Design | 38,48 | 40,28 | 48,00 | 49,24 | 42,72 |
| Turismo | 33,90 | 22,98 | 28,96 | 29,18 | 28,15 |
| Teatro | 29,27 | 26,35 | 38,33 | 33,13 | 35,12 |
| Música | 40,82 | 22,99 | 33,21 | 30,88 | 30,01 |
| Arquivologia | 10,71 | 10,71 | 22,82 | 18,10 | 19,04 |
| Biblioteconomia | 13,84 | 8,86 | 14,82 | 13,80 | 12,51 |
| Estatística | 27,03 | 21,67 | 36,69 | 30,29 | 28,28 |
| Comunicação Social - Jornalismo | 55,93 | 29,59 | 35,35 | 43,72 | 33,78 |
| Comunicação Social - Publicidade e Propaganda | 62,50 | 28,42 | 34,93 | 51,33 | 35,88 |
| Comunicação Social - Rádio/Áudio | 87,50 | 87,50 | 40,40 | 42,85 | 38,53 |
| Comunicação Social - Relações Públicas | 60,00 | 31,03 | 37,35 | 42,62 | 34,00 |

Fonte: MEC/INEP/DAES - ENADE/2009

Quadro 9 - Percentual de estudantes que cursou todo o ensino médio em escola pública

| Área/Subárea | IES | UF | Região | Cat. Adm. | Brasil |
|---|-------|-------|--------|-----------|--------|
| Administração | 38,30 | 68,47 | 65,25 | 42,95 | 63,00 |
| Direito | 24,20 | 50,98 | 46,50 | 26,29 | 42,73 |
| Ciências Econômicas | 21,21 | 42,67 | 41,45 | 38,38 | 47,74 |
| Psicologia | 37,34 | 54,25 | 53,01 | 30,43 | 48,37 |
| Ciências Contábeis | 55,80 | 77,48 | 74,53 | 50,89 | 70,67 |
| Design | 53,85 | 38,63 | 33,58 | 26,32 | 34,52 |
| Turismo | 38,98 | 58,97 | 52,30 | 38,23 | 52,25 |
| Teatro | 41,46 | 48,99 | 46,23 | 44,47 | 48,97 |
| Música | 44,90 | 63,90 | 51,35 | 51,27 | 53,48 |
| Arquivologia | 79,31 | 79,31 | 58,59 | 65,58 | 67,04 |
| Biblioteconomia | 69,57 | 78,85 | 65,65 | 62,41 | 64,94 |
| Estatística | 52,50 | 54,69 | 41,07 | 43,16 | 47,36 |
| Comunicação Social - Jornalismo | 38,98 | 48,79 | 41,83 | 32,17 | 41,69 |
| Comunicação Social - Publicidade e Propaganda | 12,50 | 48,77 | 44,15 | 20,47 | 38,83 |
| Comunicação Social - Rádio e TV | ,00 | ,00 | 39,73 | 30,47 | 38,48 |
| Comunicação Social - Relações Públicas | 6,87 | 43,63 | 38,15 | 28,45 | 38,49 |

Fonte: MEC/INEP/DAES - ENADE/2009

Quadro 20 - Percentual de estudantes que considera que o curso contribui amplamente para a aquisição de formação teórica na área

| Área/Subárea | IES | UF | Região | Car. Adm. | Brasil |
|---|--------|--------|--------|-----------|--------|
| Administração | 75,00 | 85,88 | 84,88 | 84,81 | 85,78 |
| Direito | 80,13 | 70,75 | 89,04 | 81,93 | 89,03 |
| Ciências Econômicas | 79,00 | 89,51 | 89,88 | 82,99 | 85,49 |
| Psicologia | 57,78 | 70,48 | 71,41 | 80,24 | 71,88 |
| Ciências Contábeis | 88,15 | 80,11 | 80,18 | 80,58 | 81,45 |
| Design | 61,54 | 61,65 | 58,97 | 47,24 | 57,64 |
| Turismo | 67,24 | 58,11 | 60,26 | 60,92 | 62,34 |
| Teatro | 68,29 | 61,74 | 61,57 | 59,72 | 60,89 |
| Música | 53,08 | 53,53 | 63,38 | 63,17 | 61,29 |
| Arquivologia | 68,97 | 68,97 | 51,13 | 60,05 | 58,38 |
| Biblioteconomia | 58,52 | 74,76 | 63,71 | 60,53 | 62,63 |
| Estatística | 81,58 | 80,33 | 86,06 | 86,88 | 80,07 |
| Comunicação Social - Jornalismo | 89,47 | 84,43 | 82,75 | 50,00 | 81,81 |
| Comunicação Social - Publicidade e Propaganda | 68,87 | 60,33 | 61,43 | 53,64 | 61,24 |
| Comunicação Social - Rádio e TV | 100,00 | 100,00 | 54,34 | 48,82 | 53,52 |
| Comunicação Social - Relações Públicas | 67,74 | 64,11 | 65,39 | 52,92 | 63,77 |

Fonte: MEC/INEP/DAES - ENADE/2009

Quadro 16 - Percentual de estudantes que considera o currículo do seu curso bem integrado e com clara vinculação entre as disciplinas

| Área/Subárea | IES | UF | Região | Out. Adm. | Brazil |
|---|-------|-------|--------|-----------|--------|
| Administração | 34,07 | 53,61 | 54,71 | 39,48 | 54,41 |
| Direito | 34,28 | 56,55 | 56,93 | 30,77 | 55,50 |
| Ciências Econômicas | 38,14 | 45,51 | 49,33 | 30,69 | 42,53 |
| Psicologia | 11,75 | 50,18 | 56,57 | 23,35 | 54,98 |
| Ciências Contábeis | 27,54 | 47,74 | 49,91 | 36,31 | 49,58 |
| Design | 25,00 | 53,50 | 49,53 | 27,25 | 47,64 |
| Turismo | 38,98 | 39,41 | 50,06 | 40,51 | 50,57 |
| Teatro | 48,78 | 32,89 | 41,91 | 31,43 | 38,40 |
| Música | 27,08 | 34,50 | 39,58 | 33,99 | 36,74 |
| Arquivologia | 24,14 | 24,14 | 31,05 | 36,67 | 35,58 |
| Biblioteconomia | 28,09 | 52,88 | 40,90 | 32,00 | 37,65 |
| Estatística | 48,15 | 42,62 | 41,25 | 39,66 | 36,36 |
| Comunicação Social - Jornalismo | 44,07 | 43,98 | 47,03 | 25,05 | 44,99 |
| Comunicação Social - Publicidade e Propaganda | 58,33 | 49,58 | 54,83 | 25,11 | 52,72 |
| Comunicação Social - Rádio/Áudio | 25,00 | 25,00 | 45,45 | 21,77 | 41,69 |
| Comunicação Social - Relações Públicas | 31,03 | 45,57 | 52,56 | 23,38 | 47,42 |

Fonte: MEC/INEP/DAES - ENADE/2009