

AValiação DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: entrelaçando evidências

*QUALITY EVALUATION OF THE HIGHER EDUCATION:
intertwining evidence*

Otília Maria Lucia Barbosa Seiffert

Pesquisadora do Observatório de Pesquisa das Políticas de Avaliação da Educação Superior e da Rede Universitas/BR

Docente aposentada colaboradora da UNIFESP

E-mail: otiliaseiffert@gmail.com

Introdução

Este artigo tem origem no meu engajamento em debates e estudos sobre a avaliação da educação superior. As inquietações têm como um ponto de ancoragem a constatação que os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes têm induzido questionamentos sobre a qualidade das instituições, dos cursos de graduação e respectivos processos de formação, e o próprio sistema de avaliação. Problematizar sobre resultados de um sistema de avaliação de larga escala e seus indicadores pode elucidar delineamento de caminhos que impulsionam ações em direção à qualidade da educação superior. Muitos pesquisadores e educadores estão conscientes de que a extensão, a profundidade e o escopo de conhecimentos produzidos em torno desta temática estão longe de esgotarem.

Em recente análise da produção científica sobre a avaliação da educação superior no período de 1994 a 2014, Moraes, Amboni e Kalnin (2017) evidenciam que nos principais periódicos nacionais (Qualis A1 e A2 no quesito Educação) há um substancial decréscimo de estudos e pesquisas. Os picos dessa produção situam-se no momento de mudanças políticas: em 2003 com a implantação do Sinaes; em 2006 quando se observam os primeiros resultados acerca de mudança no sistema; e em 2008-2009 quando se criam

indicadores (Conceito Preliminar de Curso - CPC e Índice Geral de Cursos - IGC). Os autores observam que a partir de 2009 há uma queda brusca na quantidade de publicações, o que vem a confirmar o caráter reativo dos pares. Apesar desta relevante constatação, vale salientar que há uma importante produção científica de pesquisadores da Rede Universitas/Br¹, socializada em outros periódicos nacionais e internacionais, livros, dossiês, e eventos científicos nacionais e internacionais, que definitivamente tem contribuído para ampliar o debate e a compreensão sobre a avaliação da qualidade da educação superior no Brasil.

Ao ponderar que o Sinaes foi estruturado como um modelo de avaliação formativa e emancipatória, compreendendo processos avaliativos e regulatórios, que podem ocorrer de maneira dissociada ou concomitante, sem prejuízo do caráter sistêmico dos resultados (Sousa, *et al*, 2016), devemos então continuar a indagar: O que configura um curso de qualidade? Qual o lugar que indicadores do Sinaes ocupam no processo de autoavaliação institucional? Que caminhos podem ser sinalizados para se agir sobre as fragilidades da educação superior?

Estes questionamentos, e tantos outros, têm alimentado debates e pesquisas sobre a qualidade da educação e distintas trajetórias institucionais que podem ser forjadas a partir de indicadores oficiais de qualidade. Reconheço que tomar a qualidade da educação superior como objeto de reflexões, debates e pesquisas é uma tarefa árdua e desafiante. Com certeza, novidades não serão apresentadas neste artigo. A intenção é compor mais uma fotografia, entrelaçando evidências, para ratificar reflexões e inquietações que podem mobilizar o pensar sobre o (re) desenho de arquiteturas para a qualificação da educação superior, que afinal não nos são desconhecidas. Afinal, conforme ressalta Dias Sobrinho (2010, p. 195), a avaliação [...] “é uma ferramenta capaz de produzir mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo”.

¹ A Rede Universitas/Br constitui uma rede acadêmica que conta com pesquisadores de Universidades e de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) de todas as regiões do Brasil, visando à pesquisa e à interlocução entre pares que têm em comum a área do conhecimento “Políticas de Educação Superior”. Congrega pesquisadores do Grupo de Trabalho (GT 11) – Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd. <http://www.redeuniversitas.com.br/>

As principais fontes deste artigo são recentes pesquisas do “Observatório e pesquisa das políticas de avaliação da educação superior” da Rede Universitas/BR e estudos realizados sob a liderança do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP dos quais participei como pesquisadora e Consultora do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, respectivamente. Para a triangulação de distintos recortes sobre a qualidade da educação superior são analisados dados quantitativos (Conceito Preliminar de Curso - CPC) de cursos participantes dos Ciclos Avaliativos 2009 e 2012, comparando seus componentes para identificar a contribuição na variação do CPC entre os resultados alcançados, e também dados oriundos de uma amostra relatórios da avaliação institucional (2012) e dos questionários de estudantes e coordenadores de cursos (2019 e 2012).² Ao dar lugar na análise à perspectiva desses atores sociais, julga-se que suas respostas, apesar das limitações do próprio instrumento (conteúdo e formato) e do aspecto subjetivo, podem dar pistas acerca de condições objetivas dos cursos avaliados. Esses dados são complementados com alguns achados de estudo de caso de cursos avaliados como de alta qualidade, tendo como foco o ponto de vista da coordenação.³

Assumo que não cabe aqui apresentar uma retrospectiva detalhada da avaliação da educação superior no Brasil, pois muitos pesquisadores nos brindam com trabalhos importantes, quando tomam como objetos de pesquisas os fundamentos epistemológicos da avaliação, finalidade, metas, movimentos, resultados e impactos.

Entretanto, opto por destacar marcos significativos das últimas três décadas. Segundo Polidori *et al* (2011) o resgate da história da avaliação no Brasil indica quatro ciclos: o Primeiro Ciclo (1986 a 1992) abrange as primeiras iniciativas isoladas de instituições de educação superior (IES) de um processo de avaliação, que tem como diretrizes orientadoras o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) e o Grupo Executivo da Reforma do Ensino

² Os dados apresentados são extraídos de estudo sobre o Sinaes (SEIFFERT, 2014), cujos resultados não foram publicados.

³ Dos estudos realizados pelo “Observatório e pesquisa das políticas de avaliação da educação superior” da Rede Universitas/Br (2017), apreendem-se achados relevantes das sínteses sobre a dinâmica curricular dos cursos.

Superior (GERES); o Segundo Ciclo (1993 a 1995) compreende a formulação de políticas e a instalação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB); o Terceiro Ciclo (1996 a 2003), reconhecido como o período de consolidação da proposta do governo federal de avaliação, tem como processos estruturantes o Exame Nacional de Cursos (“Provão”) e a Avaliação das Condições de Oferta (ACO), posteriormente denominado Avaliação das Condições de Ensino (ACE); e o Quarto Ciclo (2003 ao momento atual) abrange a implantação do Sinaes.

A LDB/1996, ao regulamentar a avaliação do sistema educacional brasileiro, determina no Art. 9º que cabe ao governo central:

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - 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;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (BRASIL, 1996).

A proposta da avaliação do sistema é potencializada com o Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010), que especificou que a União deveria instituir o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecer os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes deste plano, dá-se início à revisão do sistema vigente (Terceiro Ciclo) e o projeto de um novo sistema nacional de avaliação, ou seja, o Quarto Ciclo. O desafio estava em superar um modelo que tinha como premissa a concepção de avaliação como controle e hierarquização, voltada para a regulação para identificar os melhores e comparar os padrões de excelência. (TAVARES *et al*, 2015).

Deste processo culminou a promulgação da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes. Na proposta,

[...] esse sistema deve articular duas dimensões importantes: a) avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação e b) regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento, transformação institucional, etc., funções próprias do Estado. (SINAES, 2009, p. 93).

Para tanto, estabeleceu-se que o sistema teria três pilares estruturantes. A avaliação institucional (AVALIES), sob a liderança de uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), que deve, para além da identificação das fragilidades, indicar o nível de qualidade da instituição para propor ações viáveis para a transformação necessária e desejada. A avaliação dos cursos de graduação (ACG) com o propósito de identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relacionadas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica. Ficou regulamentado o uso de procedimentos e instrumentos diversificados, incluindo visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento. E o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade) para aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação. A estrutura do sistema de avaliação almejou a integração destes distintos processos com o objetivo de reunir a pluralidade e variabilidade de indicadores de qualidade aos quais as IES têm a missão de atender. (BRASIL, 2004).

É importante considerar, conforme Tavares *et al* (2011, p. 245) argumentam, que

O SINAES constitui-se como um sistema misto, pois a Lei que o criou apresenta tanto características da avaliação emancipatória quanto da regulatória. No entanto, há preocupação em diferenciar os processos de avaliação e regulação, de forma que introduziu vários instrumentos objetivando assegurar o caráter sistêmico da avaliação, a integração dos espaços, momentos e distintas etapas do processo, além da informação em torno de uma concepção global única da instituição avaliada. [...] caracteriza-se por tomar a avaliação como instrumento de política educacional à defesa da qualidade, da participação e da ética na educação superior.

Nesta direção, são gerados indicadores⁴ como Conceito Enade⁵, CPC⁶, IGC⁷, protagonistas do conceito oficial de qualidade, que resulta da avaliação do sistema efetivamente praticada. (SOUSA *et al*, 2016). Não há dúvidas que estes indicadores podem produzir evidências mediatas sobre a qualidade da educação superior. Contudo, ao mesmo tempo, apresentam limitações cruciais que podem dar outros significados e sentidos ao sistema de avaliação, seus índices e resultados, chegando a distorcer o uso dos indicadores, ou seja, as dimensões formativa e emancipatória são substituídas, na maioria das vezes, em *ranking* e competição entre as IES.

Hoffmann *et al* (2014) destacam para uma visão reducionista do sistema de avaliação da educação superior e sua incapacidade de dar conta da complexidade do fenômeno educativo, pois as notas ganham a centralidade do processo avaliativo e assim se deixa de considerar a identidade das IES, seu contexto e cultura. Os autores declaram que os debates sobre dos indicadores mostram o distanciamento dos pressupostos iniciais do Sinaes, ou seja, “as variáveis quantitativas ou qualitativas são sustentadas por indicadores mensuráveis, com a finalidade de não haver predominância do caráter subjetivo no processo de avaliação, uma vez que, de forma objetiva, deve ser subsidiado pela conformidade.” (p. 651). Contudo, a despeito da polêmica, os autores reconhecem a importância de se utilizar os indicadores, de forma concomi-

⁴ A Portaria nº 40, de 2007, republicada em 2010, regulamenta todos os indicadores de qualidade da educação superior.

⁵ Os resultados do Enade, aliados às respostas do Questionário do Estudante, constituem-se insumos obrigatórios para o cálculo dos indicadores de qualidade da educação superior.

⁶ A Portaria Normativa Nº 4, de 05 de agosto de 2008 regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento, devendo congrega os seguintes componentes: Infraestrutura e instalações, Organização didático-pedagógica, Professores doutores, Professores mestres, Regime de Dedicção Integral ou Parcial dos docentes, Concluintes no ENADE, Ingressantes no ENADE, Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD). Em 2011 é realizada a segunda revisão, sendo dispensado o ENADE para os ingressantes e incluído a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para o cálculo do IDD.

⁷ O Índice Geral de Cursos (IGC), instituído pela Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008, tem seu cálculo baseado nas seguintes informações: I - média ponderada dos Conceitos Preliminares de Cursos (CPC), nos termos da Portaria Normativa nº 4, de 2008, sendo a ponderação determinada pelo número de matrículas em cada um dos cursos de graduação correspondentes; II - média ponderada das notas dos programas de pós-graduação, obtidas a partir da conversão dos conceitos fixados pela CAPES, sendo a ponderação baseada no número de matrículas em cada um dos cursos ou programas de pós-graduação *stricto sensu* correspondentes. (Art. 2º). O IGC é calculado na escala de 1 a 5.

tante dados qualitativos e quantitativos, para a avaliação de desempenho, pois ambos são capazes de oferecer subsídios de sustentação para as conclusões que possam ser geradas.

Griboski e Fernandes (2012, p. 120) reconhecem que essas limitações não anulam o potencial formativo do sistema de avaliação, pois “o apego a conceitos clássicos de avaliação, que sustentam muitas das críticas aos indicadores de qualidade, mesmo que preliminares, parece não ajudar na evolução do debate”.

De acordo com Sousa *et al* (2016), é preciso ter em mente que o Sinaes tem se constituído em objeto que tensiona ainda mais o debate sobre o conceito de qualidade na educação superior e o referencial teórico que, em 2003, sustentou a lei que o criou. Os estudiosos asseveram, mesmo que semanticamente, ser essencial levar em conta a diferença entre desvirtuamento e desfavorecimento do sistema de avaliação, pois reconhecem que as alterações se deram no campo da regulação, e não nas bases epistemológicas da avaliação. Argumentam que a qualidade oficial, segundo os dados divulgados pelo MEC, é uma seleção feita pela regulação, que referencia os seus atos a partir do Enade, do CPC e do IGC. Todavia, “isso não implica desvirtuamento da política do Sinaes ou de suas bases epistemológicas, nem justifica o argumento de determinados grupos de que há um protagonismo efêmero do Enade no âmbito do Sinaes. Na realidade, o que se tem observado é uma crescente centralidade daquele exame no contexto mais amplo da política desse sistema avaliativo.” (p. 27-28).

Diante deste desafio, Griboski e Fernandes (2012) argumentam que as próprias IES podem garantir as dimensões formativa e emancipatória da avaliação. A dimensão formativa deveria emergir dos próprios resultados da avaliação, mobilizando a problematização, a mudança de condutas, a superação de fragilidades e a potencialização das fortalezas. A dimensão emancipatória, a partir da qualidade verificada ou construída no processo formativo, quando a IES ganha prestígio perante a sociedade e diminui sua condição de tutelada do Estado regulador, passa a proporcionar mais autonomia. Em outras palavras, a avaliação só pode ganhar significado quando envolve a tríade que compõe o Sinaes (AVALIES, ACG, Enade).

Frente a estas reflexões iniciais, cabe sublinhar que no percurso da construção deste trabalho, em concordância com Minayo (2006), o fechamento

de um trabalho é sempre provisório, e sua compreensão não é contemplativa, pois inclui numa mesma proposta o objeto, o sujeito do conhecimento e as próprias interrogações em movimento totalizador. Logo, o produto da pesquisa é um momento da *práxis* do pesquisador, e sua obra desvenda os segredos de seus próprios condicionamentos.

Qualidade da educação superior – uma breve tomada de conceitos

O que confere a uma IES e seus cursos o atributo de “qualidade”? Reflexões, respostas e processos avaliativos têm expressado matizes epistemológicas e políticas sobre esta indagação.

O termo “qualidade” caracteriza um determinado estado de coisas num sentido positivo, condição ou situação desejável. O oposto é considerado de má qualidade na medida em que se distancia daquilo que é esperado ou desejado. Tal definição nos dá uma idéia do traço para uso do termo, mas não nos explicita sobre aquilo a que se refere, pois a “definição e o significado da qualidade de qualquer coisa varia em duas direções distintas e concomitantes: de objeto para objeto e de acordo com o contexto histórico em que ele é, por assim dizer, qualificado.” (SOUZA, 2008, p. 194).

Em se tratando da avaliação da qualidade da educação superior as verdades são diversas, revelando ser um conceito polissêmico e multireferenciado.

Importante considerar que “a disputa pelo conceito de qualidade na educação superior aporta benefícios à avaliação e potencializa o jogo de interesses na educação superior, ao mesmo tempo em que revela sua polissemia e destaca a perspectiva regulatória no sistema educacional brasileiro.” (PEIXOTO *et al*, 2016, p. 732). Os pesquisadores afirmam que as múltiplas concepções defendidas pelas diferentes arenas em disputa (setor público e privado e suas distintas categorias administrativas e acadêmicas) estão refletidas nas revisões contínuas das regulamentações. (Idem).

Conforme estudo bibliográfico e documental realizado por Abdalla *et al* (2016, p.31) sobre a qualidade da educação superior na América do Sul,

a descentralização, privatização e influência dos organismos financeiros internacionais impulsionaram reformas educativas na década de 1990. A ampliação da oferta de cursos, especialmente da esfera privada incrementou a necessidade

de atender aos aspectos relacionados à qualidade. Esse conjunto de fenômenos propiciou a criação de Agências de avaliação e acreditação em nível nacional, as quais são coordenadas pela *Rede de Agências Nacionais de Acreditação (RANA)* em nível regional.

Nos países integrantes do MERCOSUL, os processos de avaliação foram motivados por normas governamentais, e a qualidade da educação superior avaliada pelo sistema de acreditação, coordenado pelas Agências Nacionais de Acreditação (ANAs) dos países membros originários (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai). (ABDALLA *et al*, 2016).

No contexto desta integração, é criado o ARCU-SUL⁸. Segundo Barreiro, Lagoria, e Hizume (2015, p. 65), este sistema

tem a potencialidade de estabelecer critérios regionais de qualidade e uma possível convergência dos sistemas nacionais de avaliação da educação superior no Mercosul, apesar da diversidade dos sistemas nacionais e seus sistemas de avaliação, embora não seja prevista no ARCU-SUL a substituição das avaliações nacionais pelas regionais.

Ainda, segundo estas autoras (2015), o processo de acreditação se encontra em diferentes níveis de avanço nos países membros, devido suas marcas históricas e sociais próprias. Assim sendo, coexistem duas lógicas relacionadas ao conceito de qualidade: por um lado, a perspectiva burocrática/tecnicista caracterizada por avaliações externas, somativas, orientadas pela lógica mercantilista de estabelecimento de *rankings* e, por outro, a perspectiva educacional-reflexiva, de caráter dinâmico/participativo, formativo que leva em consideração o contexto sócio-político dos países e da região.

Rothen *et al* (2015, p. 276), a partir de estudos sobre o cenário latino, mostram que muitas vezes “a avaliação aparece como instrumento promotor da qualidade, associada tanto à avaliação quanto à formação para o merca-

⁸ O Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do MERCOSUL (ARCU-SUL) é resultado de um Acordo entre os Ministros de Educação de Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia e Chile, homologado pelo Conselho do Mercado Comum do MERCOSUL através da Decisão CMC nº 17/2008. Executa a avaliação e acreditação de cursos universitários, e é gerenciado pela Rede de Agências Nacionais de Acreditação, no âmbito do Setor Educacional do MERCOSUL. Este sistema respeita as legislações de cada país e a autonomia das instituições universitárias, e considera em seus processos de avaliação apenas cursos de graduação que tenham reconhecimento oficial em seu país e com graduados. (<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13454-acreditacao-de-cursos-no-sistema-arcu-sul>).

do de trabalho.” Há uma preocupação em formar rapidamente os estudantes para que possam se tornar mão de obra qualificada e atendam às necessidades do modelo neoliberal. No cenário brasileiro, apesar de muitos estudiosos defenderem um posicionamento crítico em relação ao discurso hegemônico, a avaliação do sistema aparece atrelada à quantidade, promovendo a competitividade e o ranqueamento da educação.

Apreende-se dos marcos da trajetória da avaliação do sistema da educação superior no Brasil, que a ênfase se encontra na melhoria da qualidade e na responsabilidade social, ocorrendo uma variedade nos parâmetros ao longo do tempo. Observa-se que houve a adoção de qualidade gerencialista voltada para eficiência, eficácia e produtividade, como também da qualidade formativa-educativa, que possibilita descortinar a realidade institucional por meio da produção de valores e de sentidos para os envolvidos além da relevância social. (OBSERVATÓRIO E PESQUISA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2017, p. 139).

Evidencia-se que a abrangência da qualidade perpassa desde questões político-sociais, como a expansão de oportunidades educacionais, até a aferição da aprendizagem dos alunos, sua formação para a cidadania e para o mundo do trabalho. A trajetória oficial da avaliação no Brasil permite identificar cinco categorias conceituais: a primeira categoria está associado à ordem legal que embasa a necessidade da avaliação no contexto educacional, porém não apresenta uma significação específica do que seja qualidade, apenas aparece legitimando a promoção das avaliações; a segunda categoria passa a assumir cada vez mais a ideia de instrumentos, roteiros e diretrizes, sobretudo a partir do Decreto 5.773 de 2006; a terceira categoria está associada à responsabilidade social das IES e equidade no âmbito da avaliação promovida pelo Sinaes; a quarta categoria associa-se à criação dos indicadores de qualidade surgidos ao longo do período de implantação do Sinaes; e a quinta categoria está relacionado a indicadores a serem seguidos pelas IES, e também ligada à infraestrutura, à instalação, ao material didático-pedagógico, à biblioteca, ao corpo docente, etc. (OBSERVATÓRIO E PESQUISA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR-POW1, 2017, p. 139-140).

Dia Sobrinho (2003) nos ajuda a compreender as bases constituintes desses processos e seus pressupostos quando reitera que a qualidade da educação é [...] “um juízo valorativo que se constrói socialmente. É um atributo ou um

conjunto de propriedades que definem uma coisa e a distinguem das demais, de acordo com julgamentos de valor praticados num determinado meio.” (p. 212).

Ao se analisar a realidade brasileira, frente às incertezas nos conceitos e práticas avaliativas, Morosini (2009, p. 184) ressalta

A certeza que temos é que qualidade é um construto imbricado no contexto das sociedades e consequentemente nos paradigmas de interpretação da sociedade e do papel da educação superior na construção de um mundo melhor e, me atreveria a dizer, sustentável. Cumpre também pensarmos e implantarmos efetivamente a concepção de qualidade como equidade.

Estes conceitos permitem reafirmar que a avaliação da qualidade é um processo multifacetado, multireferenciado, e complexo, com marcas da conexão de elementos sóciopolíticos, institucionais, pedagógicos e também das subjetividades dos atores envolvidos, constituindo-se numa arena de disputa de poderes no cenário educacional e econômico.

Qualidade da educação superior: entrelaçando evidências

Tendo em vista as múltiplas possibilidades de abordar a qualidade da educação superior, a opção feita neste trabalho foi compor mais uma fotografia a partir do entrelaçamento de fragmentadas evidências da realidade.

Para o primeiro clique, vale ressaltar que CPC assume o papel de indicador de qualidade somente em 2010, com a republicação da Portaria Normativa nº 40. (BRASIL, 2015). Em sua composição até 2012, o componente referente às características de infraestrutura e instalações físicas era captado de respostas a uma questão do Questionário do Estudante sobre a quantidade de equipamentos disponível em aulas práticas, e o componente recursos didático-pedagógicos das respostas de uma única questão acerca da composição dos planos de ensino. Embora não considerado na análise aqui apresentada, vale salientar que, a partir do Enade 2013, há uma mudança substancial para a composição da dimensão Percepção Discente sobre as Condições do Processo Formativo do CPC, com o propósito de favorecer o levantamento de indicadores de qualidade dos processos formativos oferecidos pelos cursos de graduação, agrupados de maneira a compor 3 (três) componentes do cálculo

lo do indicador: organização didático-pedagógica; infraestrutura e instalações físicas, e um novo componente - oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional. (BRASIL, 2015). Não mais as respostas de somente duas questões e sim de quarenta e três questões do questionário.

Estudos sobre o desempenho de cursos de graduação indicam uma tendência que se mantém ao longo dos ciclos avaliativos no Sinaes: a maioria situa-se no Conceito 3. (TAVARES *et al*, 2011; MOROSINI *et al*, 2011; SEIFFERT *et al* 2015; SOUSA, *et al*, 2016). Os dados do Gráfico 1 mostram que os cursos participantes dos Ciclos Avaliativos 2009 e 2012 conservam características dos ciclos anteriores, ou seja, a maioria em patamares aquém dos critérios oficiais de excelência (Conceito 5 e 4).



Gráfico 1: Distribuição do Conceito Preliminar de Cursos de Bacharelado do Brasil – ENADE 2009 e 2012*

Fonte: MEC/INEP/DAES - Planilha ENADE – 2009 e 2012 decomposto

* Extraído do Relatório de Pesquisa (SEIFFERT, 2014)

Constata-se que a concentração dos cursos de bacharelado em 2009 obteve o CPC 3 (50,54%), situação que se manteve em 2012 (57,54%). Em 2009 foram 33,63% de cursos com CPC Insatisfatórios (CPC 2= 32,83%, CPC 1= 0,80%) com uma queda significativa em 2012, congregando 13,35% dos cursos (CPC 2= 13,09%, CPC 1= 0,26%). Isso implicou no aumento do CPC 4 em 2012, correspondendo a 27,11% dos bacharelados. Por outro lado, o número de cursos com CPC 5 foi insignificante, chegando apenas a 2%.

Ao se comparar o desempenho entre as categorias administrativas, os dados do Gráfico 2 também ratificam que os cursos vinculados às instituições públicas apresentam os melhores indicadores, comportamento constatado ao longo dos ciclos avaliativos.

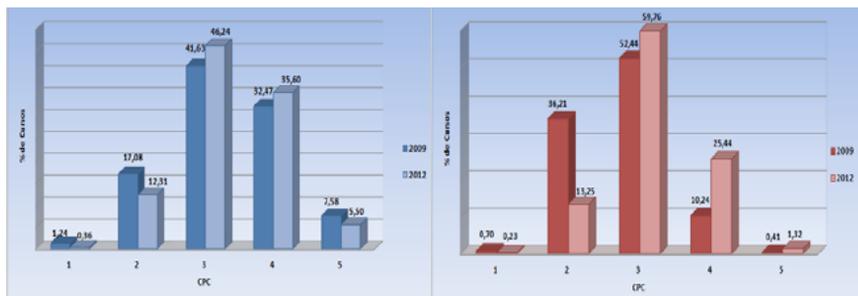


Gráfico 2: Distribuição do Conceito Preliminar dos Cursos de Bacharelado segundo Categoria Administrativa - Brasil - ENADE 2009 e 2012*

Fonte: MEC/INEP/DAES - Planilha ENADE – 2009 e 2012 decomposto

* Extraído do Relatório de Pesquisa (SEIFFERT, 2014)

Evidencia-se que, em 2009, 81,68% dos cursos de IES públicas alcançaram CPC Satisfatórios e das privadas 63%. Os cursos das públicas concentraram-se nos CPC 3 e 4, registrando 40% de CPC 4 e CPC 5. Os cursos da esfera privada situaram-se nos CPC 2 e 3, com apenas 10,6% com CPC 4 e 5. Já em 2012, observa-se uma mudança no panorama com a diminuição de cursos com CPC 2 e 1 em ambas esferas administrativas. Os cursos convergem no CPC 3 (pública=46,24%; privada=59,76%) e CPC 4 (pública=35,6%; privada=25,4%). Por outro lado, ocorreu uma pequena diminuição de cursos da esfera pública com CPC 5 (5,5%) em relação a 2009 (5,78%), e uma incipiente elevação nas privadas de 0,41% (2009) para 1,32% (2012).

É oportuno chamar a atenção aos achados do estudo que analisou o Enade nos ciclos avaliativos de 2004, 2007 e 2010 (SOUSA *et al*, 2016). Os resultados mostram que uma parcela incipiente de bacharelados com expansão significativa mantiveram no período os conceitos 4 e/ou 5, a saber: 76/Administração; 35/Enfermagem; 11/Engenharia Civil; e 48/Pedagogia. Embora o domínio da oferta dos cursos seja da esfera privada, fruto das marcas expansionista e privatista da educação superior brasileira, são as universidades públicas

que detêm a maioria dos cursos considerados de alta qualidade do ponto de vista oficial, ou seja dos indicadores do Sinaes.

O segundo clique da fotografia aproxima o foco aos dados da Tabela 01, que compara diferenças segundo os grupos de cursos que *piorou*, *manteve* e *melhorou* o CPC nos Ciclos Avaliativos de 2009 e 2012. Convém observar que, dos 821 bacharelados, 614 (75%) mantiveram a mesma configuração dos componentes do CPC. O teste F da Análise de Variância - Anova (NETER *et al*, 1996) indica que todos os componentes do CPC foram melhores entre os cursos que melhoraram os índices. Entretanto, as médias não indicam quais componentes foram mais ou menos importantes. A princípio os cursos que apresentaram melhora foram constantes em quase todas as notas dos componentes do CPC. (SEIFFERT, 2014).

Tabela 01 – Comparações das diferenças segundo variação do CPC de 2009 a 2012 e seus componentes*

Componentes	CPC 2012 em relação ao CPC de 2009 ²								Valor p ¹
	Piorou (n=39)		Manteve (n=614)		Melhorou (n=168)		Total (n=821)		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Infraestrutura e instalações	-0,31	1,19	0,26	0,95	0,73	1,09	0,33	1,02	<0,001
Organização didático-pedagógica	-0,05	0,61	0,34	0,9	0,71	1,12	0,4	0,95	<0,001
Professores doutores	-0,52	0,98	0,22	1,06	0,95	1,09	0,34	1,12	<0,001
Professores mestres	0,04	0,83	0,46	0,82	0,97	1,03	0,55	0,9	<0,001
Regime de dedicação integral ou parcial dos docentes	0,28	1,1	0,52	1,12	1,19	1,43	0,65	1,22	<0,001
Concluintes no Enade	-1,28	0,89	-0,15	0,78	0,59	0,67	-0,05	0,87	<0,001
Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD)	-1,87	1,08	-0,18	1,09	0,97	0,89	-0,02	1,21	<0,001

1) Teste F da Anova.

Fonte: MEC/Inep/Daes. Planilha Enade – 2009 e 2012 decomposta.

* Extraído do Relatório de Pesquisa (SEIFFERT, 2014)

Diante destes dados, podemos problematizar que há uma acomodação em patamares que garantam o (re) credenciamento dos cursos? Estar no limite dos parâmetros de qualidade (Conceito 3) implica não ser oportunado pelo órgão regulador? Manter-se neste conceito pode resultar do pouco investimento com a titulação do corpo docente e o tipo de contratação que implique em

dedicação ao curso? Não tenho o propósito de responder tais indagações, pois exigem um olhar crítico para dentro das IES.

A esta fotografia da qualidade da educação superior agregam-se outros traços com o “terceiro clique”, que abrange algumas respostas do questionário sócio-econômico do estudante e coordenadores. O conteúdo e forma destes questionários não são espelhos. Logo, foi preciso levar em conta questões com conteúdos afins.

Compete ponderar que há polêmica quanto ao uso desses dados devido suas limitações metodológicas, conforme já mencionadas. Por outro lado, considera-se que têm relevância para subsidiar os decisores na formulação de novas diretrizes para ingresso e permanência de cursos e IES no sistema federal de ensino. Apesar disso, “seu uso precisa ser ponderado com as possibilidades de existirem inclinações subjetivas de estudantes, na hora de manifestar sua opinião. Sabe-se que a relação entre o corpo discente e IES, tanto nas públicas quanto nas privadas, é temperada por conflitos e nem sempre há um grau de sintonia.” (FERNANDES *et al*, 2017, p. 257).

Das respostas dos estudantes, apreende-se uma avaliação satisfatória sobre a organização didático-pedagógica (coerência dos conteúdos com o plano de ensino, realização de atividades de pesquisa nas disciplinas, contextualização do conhecimento com os temas gerais e situações do cotidiano, integração do currículo, domínio do conteúdo pelos professores). Porém, a integração curricular é considerada frágil por estudantes de ambas esferas administrativas. Quanto à infraestrutura e às instalações (instalações físicas, salas de aula, laboratórios, ambientes de aulas práticas, equipamentos para aulas práticas, acervo da biblioteca), os estudantes indicam que nesse período (2009-2012) ocorreu uma melhora, ainda assim há o reconhecimento que o acervo bibliográfico precisa ser aprimorado. Em relação à formação teórica e à formação para o exercício profissional, as respostas também tiveram índices satisfatórios, correspondendo à declaração de que os cursos de graduação ofereceram condições para essa formação. Cabe salientar que os estudantes das IES públicas mostram índices menores de satisfação na avaliação do curso em relação aos das privadas. (SEIFFERT, 2014).

Em relação às respostas do questionário do coordenador, os dados indicam que a grande maioria, independentemente de categoria administrativa e

organização acadêmica, reconheceu que a principal contribuição dos cursos era a aquisição de competência profissional e avaliou positivamente a organização didático-pedagógica ao considerar a atualização do projeto pedagógico do curso, os planos de ensino, o método de ensino, os conteúdos das diferentes disciplinas da grade curricular e diretrizes curriculares. Observa-se que o nível de satisfação com as dimensões avaliadas é superior aos dos estudantes. (SEIFFERT, 2014).

Ao levar em conta o outro elemento da tríade do Sinaes - a autoavaliação institucional -, opera-se o “quarto clique” da fotografia. Segundo Queiroz (2011, p. 200), “teoricamente, a autoavaliação institucional é uma ação pela qual a instituição produz conhecimentos a respeito de suas atividades, papéis, estruturas e políticas, por meio de um processo sistemático de análise, que acontece no seio da comunidade acadêmica.” Entende-se que este processo deve expressar a maturidade institucional, o compromisso em se autoconhecer e ser consequente, ou seja, ser capaz de fundamentar a tomada de decisão. Sem dúvida, deve constituir-se também espaço para a problematização dos resultados oriundos do Sinaes.

Por conseguinte, indaga-se: Que reflexões as IES constróem sobre seus cursos e processos de formação a partir dos indicadores do Sinaes? Que decisões são tomadas frente aos resultados?

Surpreendentemente ou não, quando se analisa uma amostra (190) de relatórios do Ciclo Avaliativo de 2012, há um significativo silêncio sobre os indicadores do Sinaes: 68 IES sequer mencionam o CPC e/ou ENADE; 106 citam ou fazem comentários gerais do ponto de vista conceitual o CPC e/ou Enade, uma compilação da Lei e Portarias; 02 apresentam justificativas gerais aos resultados obtidos; e somente 14 apresentam justificativas e propostas de melhoria. Mesmo assim, os comentários feitos sobre o CPC e/ou o Enade são superficiais, com a nítida apreensão com os “conceitos” alcançados e não com os processos de formação acadêmica e as condições objetivas institucionais que estes se realizam. Não se apreende a intenção de problematizar os resultados da avaliação. Há uma explícita motivação institucional em preparar os estudantes para fazer o Enade. (SEIFFERT, 2014).

As principais justificativas das 14 instituições para os resultados insatisfatórios do CPC e/ou Enade congregam três conjuntos de fatores, sem contido

referenciar os cursos que foram avaliados: *organização didático-pedagógica* - as estratégias e os instrumentos de avaliação desenvolvidos nas disciplinas mostram-se distantes do modelo do Enade; pouca familiaridade com o tipo de questões da prova do Enade por parte dos estudantes e docentes; ausência de revisão periódica do projeto pedagógico do curso considerando o Enade; falta a preparação dos cursos para o Enade; pouca integração dos conteúdos das disciplinas; frágil articulação entre o perfil do egresso e a matriz curricular dos cursos. *Corpo acadêmico (docente, discente e coordenador)* - falta de informação e esclarecimento sobre o Enade e sua importância, culminando no pouco ou nenhum compromisso dos estudantes e docentes com essa modalidade de avaliação; coordenadores de cursos pouco informados e/ou preparados para os procedimentos do Enade; defasagem na formação dos estudantes em relação à educação básica, refletindo-se no desempenho no Enade; fragilidade na formação pedagógica de docentes; falta de engajamento de docentes com os cursos e a vida acadêmica institucional; e resistência de docentes a mudanças. *Infraestrutura* - acervo bibliográfico desatualizado, infraestrutura e instalações inadequadas e/ou frágeis, laboratórios deficientes, equipamentos insuficientes. Importante destacar, quando raramente referenciam resultados satisfatórios. Em resumo, os relatórios de avaliação institucional não apresentam reflexões e problematizam sobre os resultados do Sinaes, situando-se na periferia dos aspectos essenciais da avaliação, conseqüentemente as dimensões formativa e emancipatória perdem sentido.

Irresistível não interpelar: Se uma parcela expressiva das IES está preocupada em investir na preparação para o Enade, podemos inferir que a diminuição do CPC 1 e 2, entre 2009 e 2012, é em parte desdobramento do “estar treinado a fazer a prova”?

ROTHEN *et al* (2015, p.270) alertam que não se pode desprezar evidências que os conceitos (notas) obtidos nas “avaliações externas não são bons indicadores de qualidade, pois refletem apenas parcialmente a realidade do ensino de determinado país.” Assumir como sinônimo de qualidade é um equívoco, até mesmo porque essas podem ser “obtidas de forma pouco ética, excluindo os estudantes com mais dificuldades ou treinando as habilidades requeridas em tal avaliação, por isso não podem ser sinônimas da qualidade da educação de um país de maneira isolada, como vem sendo feito.” (Idem).

Como superar as fragilidades apontadas nesses relatórios? As propostas apresentadas são genéricas, uma vez que a singularidade dos cursos avaliados

sequer é mencionada. Para a *organização didático-pedagógica* recomendam-se revisão e/ou reformulação do projeto pedagógico do curso ou da estrutura curricular alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação e/ou aos conteúdos do Enade; preparação dos estudantes para fazer o Enade via aplicação de simulados, tendo em vista a melhora dos resultados; sensibilização dos estudantes quanto à importância do Enade; aplicação de estratégias e instrumentos de avaliação alinhados ao modelo de avaliação do Enade; acompanhamento dos resultados do Enade; avaliação diagnóstica dos resultados do Exame; e atualização e revisão dos conteúdos de disciplinas, buscando imprimir interdisciplinaridade e integração dos diferentes componentes curriculares; revisão e/ou introdução de metodologias de ensino-aprendizagem que possam favorecer a integração das disciplinas dos cursos; intensificação das atividades curriculares complementares. *Corpo social (docente, discente e coordenador)* - realização de atividades que favoreçam a sensibilização e o conhecimento de docentes, estudantes e coordenadores de cursos sobre o Enade; realização de atividades de divulgação e preparação dos estudantes para o Enade; preparação dos docentes para a elaboração de provas com o modelo Enade; promoção de capacitação da gestão acadêmica; investimento no desenvolvimento da formação pedagógica do corpo docente; incentivo à qualificação dos docentes com titulação de pós-graduação *stricto sensu*; incentivo e apoio aos docentes para participação em eventos científicos; e promoção de atividades que possam mobilizar o engajamento dos docentes com os cursos e a própria vida acadêmica institucional. *Infraestrutura* - aquisição de novos equipamentos e manutenção dos existentes; expansão e melhoria da organização dos laboratórios; expansão, melhoria e manutenção da estrutura física e das instalações; e atualização e incremento contínuo do acervo bibliográfico.

E finalmente um quinto clique para compor a fotografia sobre a qualidade da educação superior, ancorando-se em alguns resultados de estudo de caso de uma amostra de cursos, que durante os três primeiros ciclos do Sinaes mantiveram os Conceitos 4 e 5. (OBSERVATÓRIO E PESQUISA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR-POW1, 2017).

A aproximação a distintas realidades acadêmicas, via a coordenação, mostrou que a qualidade deriva de um conjunto de aspectos circunstanciais à estrutura e dinâmica dos cursos, aos seus projetos pedagógicos e ao corpo social (docentes, gestores) a saber: PPCs coerentes e orgânicos ao PDI e

PPI; integração entre os PPC dos cursos ofertados pela IES; formação de um cidadão crítico, ético, engajado, político no sentido do amplo, com boa capacidade de comunicação, de trabalho em equipe, que se relaciona bem com outros indivíduos; articulação orgânica entre graduação e pós-graduação assim como entre ensino, pesquisa e extensão; processo permanente de revisão do PPC, garantindo os fundamentos filosóficos e pedagógicos na organização e desenvolvimento das atividades curriculares; pesquisa como princípio educativo fomentando nos estudantes postura ativa para aprender e buscar conhecimentos, superando o papel do docente transmissor de conteúdos; engajamento dos estudantes com a vida acadêmica; corpo docente qualificado com dedicação e atenção a oportunidades de ampliação da aprendizagem, pelo uso de metodologias ativas e pela inserção dos estudantes em projetos e programas que os envolvam em atividades de pesquisa, monitoria e extensão desde o início do curso; educação permanente dos docentes e gestores como processo de reflexão crítica sobre as práticas educativas e a gestão acadêmica com a intenção de transformá-las frente à formação projetada; formação sólida do ingressante; infraestrutura sempre além do minimamente adequada com um cuidado evidente quanto ao desenvolvimento do PPC; cultura de avaliação e autoavaliação institucional consolidada; gestão acadêmica colegiada que amplia e favorece o engajamento compromissado do corpo docente com a proposta pedagógica e coloca os estudantes no centro do processo formativo. (OBSERVATÓRIO E PESQUISA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR-POW1, 2017).

Com a triangulação dos dados molduram-se aspectos que expressam a qualidade da educação superior. Os relatórios de autoavaliação expressam marcas da lógica reguladora uma vez que a preocupação das IES está em considerar os indicadores, principalmente o Enade, como parâmetros de qualidade. Consequentemente, são assumidos como importantes referências para a revisão do projeto pedagógico dos cursos, das estratégias de avaliação, do engajamento de docentes e discentes em relação ao exame. Ao lado disso, os cursos avaliados como de alta qualidade, embora possam ser notados ecos desta lógica, há o compromisso político em desenvolver projetos pedagógicos integrados, que favoreçam a aproximação gradual aos cenários da prática profissional, e o fomento à criação de condições para o fortalecimento do engajamento ativo da comunidade acadêmica na vida institucional.

Enfim . . .

corroborar-se com este trabalho a necessidade de integrar distintos dados para apreender evidências sobre o nível de qualidade de educação superior no país. Da mesma maneira, sustenta a importância de se problematizar sobre a qualidade da educação superior reconhecendo a avaliação como um processo multirreferencial e complexo que reivindica a integração e/ou a concorrência de diversos campos do conhecimento.

Segundo Griboski e Fernandes (2012) o conjunto de indicadores do Sinaes auxilia a traçar o panorama da educação superior, por meio de uma fotografia da situação educacional, mais aproximada da realidade. Em vista disso, deve-se sempre perguntar qual o uso que fazemos e devemos fazer dos resultados da avaliação?

Da perspectiva da gestão do Sinaes, Bittencourt, Viali, Rodrigues e Casartelli (2009) recomendam como uma estratégia viável e potente a agregação dos resultados do Enade, das avaliações interna e externa para retomar a proposta original do Sinaes. Isso poderia se concretizar em um sistema que agregasse os resultados das avaliações institucionais realizadas *in loco* pelo MEC/INEP, mostrando-os junto com os resultados do Enade, além do IGC considerar também os resultados da avaliação externa. E mais, as IES deveriam tomar esses dados integrados, ofertados ou não pelo MEC/INEP, como uma das referências para ampliar seu autoconhecimento e assim fortalecer o processo de qualificação de suas atividades-fins e da comunidade acadêmica.

Do ponto de vista das IES, caberia assumir os propósitos de uma autêntica e rigorosa autoavaliação, incluindo análises críticas sobre os resultados do Sinaes. Nesse processo torna-se pertinente indagar: Que debates e explicações podem ser contruídas sobre os resultados obtidos pela tríade avaliativa do Sinaes? Quais fatores do contexto institucional podem mostrar maior relevância na qualidade da IES e respectivos cursos? Como a comunidade acadêmica (docentes, discentes e gestores) apreende os resultados alcançados e o que deseja efetivamente transformar? O que podem agregar os dados da avaliação à própria gestão acadêmica? Em outras palavras, qual o efetivo significado e sentido dessas avaliações para a IES? Um processo formativo-emancipatório ou meramente burocrático-compulsório?

Criar ou ampliar espaços coletivos e intersetoriais no contexto institucional para a discussão das avaliações e a troca de experiências sobre as decisões tomadas podem induzir o esboço de arquiteturas pedagógicas e clima institucional que mobilizam a cumplicidade acadêmica à consolidação de uma cultura avaliativa e transformação qualitativamente das ações fins e seus desfechos.

Nesta direção, Maturana e Varela (2004, p. 267-268) nos inspiram a comprometermos com uma leitura crítica da realidade como agentes de transformação:

O conhecimento do conhecimento obriga. Obriga-nos a assumir uma atitude de permanente vigília contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um vê fosse o mundo e não um mundo que construímos juntamente com os outros. Ele nos obriga, porque ao saber que sabemos não podemos negar que sabemos. [...] Não é o conhecimento, mas sim o conhecimento do conhecimento que cria o comprometimento.

Resumo: Este artigo tem o propósito de compartilhar inquietações e reflexões acerca da avaliação da qualidade da educação superior no Brasil. Assume que problematizar sobre indicadores do Sistema de Avaliação da Educação Superior – Sinaes pode elucidar caminhos que mobilizam ações em direção à qualidade da educação superior. Toma como fontes a produção científica do grupo de pesquisadores do “Observatório e pesquisa das políticas de avaliação da educação superior-POW1” da Rede UniversitasBr e estudos coordenados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. A articulação dos diferentes recortes favorece revelar mais uma fotografia que fomentar reflexões e questionamentos sobre a qualidade e o papel das instituições na consolidação das dimensões formativa e emancipatória da avaliação do sistema de educação superior.

Palavras-chave: educação superior - qualidade – avaliação

Abstract: This article has the purpose of sharing concerns and reflections about the evaluation of the quality of higher education in Brazil. It assumes that problematizing on the indicators of the Higher Education Evaluation System - Sinaes can elucidated ways that mobilize actions towards the quality of higher education. The main sources of the article is the scientific production of the group of researchers of the “Observatory and research of policies of higher education evaluation – POW1” of the Universitas/Br Network and studies coordinated by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira - INEP. The articulation of different clippings contributes to reveal one more picture that can foster reflections and questionings about the quality and the role of the institutions in consolidating the formative and emancipatory dimensions of the evaluation of the higher education system.

Keywords: higher education – quality – evaluation

Referências

ABDALLA, Ively G.; SOUZA, José V. de; SEIFFERT, Otilia; RUIZ-MORENO, Lídia; ABENSUR, Patricia; GONÇALVES, Lukelly F. A.; LIMIEIRA, Polyana. Concepção de Qualidade da Educação Superior: o debate no Mercosul, no México e na Comunidade Europeia. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v. 6 n.16, p.21-36, jan./abr. 2016.

BARREYRO, G. B.; LAGORIA, S. L.; HIZUME, G. C. As Agências Nacionais de Acreditação no Sistema ARCU-SUL: primeiras considerações. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 49-72, mar. 2015.

BITTENCOURT, Hélio Radke; CASARTELLI, Alam de Oliveira; RODRIGUES, Alziro César de Moais. Sobre o Índice Geral de Cursos (IGC). *Avaliação*, Campinas, SP, v. 14, n. 3, p. 667-682, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: nov.2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Nota Técnica nº 70 - Utilização dos Insumos do Questionário do Estudante Aplicado em 2013*. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

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

_____. Avaliação e transformações da educação brasileira (1995 – 2009): do Provão ao SINAES. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

FERNANDES, Ivanildo; ROBL, Fabiane; MENEGHEL, Stela. Qualidade da Educação Superior: o caso do desempenho de um curso de administração nos Ciclos Avaliativos do SINAES (2006, 2009 e 2012). In: OBSERVATÓRIO E PESQUISA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR-POW1. *Avaliação, Expansão e Qualidade da Educação Superior no Século XXI: uma análise sobre o conceito de qualidade nos cursos de graduação no período pós-SINAES (2004-2012)*. Relatório Técnico/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq: São Carlos, 2017.

GRIBOSKI, C. M.; FERNANDES, I. R. Avaliação da Educação Superior: como avançar sem desqualificar. In: Deise Mancebo; Mariluce Bittar; Vera Lucia Jacob Chaves. (org.). *Educação Superior - expansão e reformas educativas*. Maringá - PR: EDUEM, 2012, v. 1, p. 99-126.

HOFFMANN, Celina et al. O desempenho das universidades brasileiras na perspectiva do Índice Geral de Cursos (IGC). *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 651-666, jul./set. 2014.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. 4. ed. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORAES, Mário Cesar B, AMBONI Nério e KALNIN, Guilherme F. Produção acadêmica em avaliação do ensino superior no Brasil. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 03, p. 697-717, nov. 2017.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade na educação superior: tendências do século. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 165-185, maio/ago. 2009. – 2004 -2007.

MOROSINI, Marília; SEIFFERT, Otilia M L B. *Análise dos Resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade – das áreas de Ciências da Saúde, Ciências Agrárias e Serviço Social*. v. 1. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.

OBSERVATÓRIO E PESQUISA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Rede UNIVERSITAS-Br. *Avaliação, Expansão e Qualidade da Educação Superior no Século XXI: uma análise sobre o conceito de qualidade nos cursos de graduação no período pós-SINAES (2004-2012)*. Relatório Técnico/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq: São Carlos, 2017.

PEIXOTO, Maria do Carmo L; TAVARES, Maria das Graças M; FERNANDES, Ivanildo Ramos; ROBL, Fabiane. Educação Superior no Brasil e a disputa pela concepção de qualidade no Sinaes. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAAE*, Porto Alegre - v. 32, n. 3, p. 719 - 737 set./dez. 2016.

POLIDORI, Marlis M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, Sinaes, IDD, CPC, IGC e... outros índices. *Avaliação*, Campinas, SP; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

QUEIROZ, Kelli C A. *Eu Avalio, Tu Avalias, nós nos avaliamos? Uma experiência proposta pelo SINAES*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

R CORE TEAM. *R. A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing, 2014. Disponível em: <<http://www.R-project.org/>>.

ROTHEN. José C., TAVARES, Maria das Graças M., SANTANA, Andreia da C. M. O discurso da qualidade em periódicos internacionais e nacionais: uma análise crítica. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 51, n. 37, p. 251-273, jan./abr. 2015.

SEIFFERT, O. M. L. B. *Análise dos resultados dos cursos participantes do ENADE 2009 e 2012 com Conceito Preliminar de Cursos/CPC Insatisfatórios (= 1 e 2) e Satisfatórios (= 3, 4 e 5)*. v. 1. Brasília DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. (Relatório de Pesquisa).

SEIFFERT, Otilia M L B; GRIBOSKI, Claudia M; FUNGUETTO, Suzana. *Análise dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes das Áreas Avaliadas em 2005 e 2008, com ênfase nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia e Pedagogia*. v.1. Brasília DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

SILVA, Vandrê Gomes da. A narrativa instrumental da qualidade na educação. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 40, maio/ago. 2008.

SINAES-Sistema Nacional de Avaliação da Educação superior: da concepção a regulamentação. Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 5ª ed revisada e ampliada. Brasília, DF: Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

SOUSA, José Vieira, SEIFFERT, Otilia M L B, e FERNANDES, Ives Ramos. Acesso e Expansão de Cursos de Graduação de Alta Qualidade no Brasil: Outros Indicadores de Qualidade para a Educação Superior. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.32, n.04, |p. 19-47, Outubro-Dezembro, 2016.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros ; OLIVEIRA, MAA ; SEIFFERT, O. M. L. B. . Avaliação da Educação Superior na Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação - Ênfase e Tendências. *Ensaio* (Fundação Cesgranrio. Impresso) , v. 19, p. 233-258, 2011.

Recebido em Janeiro de 2018

Aprovado em Março de 2018