

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CRISTIANE OTILIA COLOSSI BERNHARDT

**IMPLICAÇÕES DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR (SINAES) NA QUALIDADE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE UMA
INSTITUIÇÃO PRIVADA**

Cáceres – MT

2015

CRISTIANE OTILIA COLOSSI BERNHARDT

**IMPLICAÇÕES DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR (SINAES) NA QUALIDADE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE UMA
INSTITUIÇÃO PRIVADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a.Dr^a Elizeth Gonzaga dos Santos Lima.

Cáceres – MT

2015

© by Cristiane Otilia Colossi Bernhardt, 2015.

Bernhardt, Cristiane Otilia Colossi.

Implicações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na qualidade dos cursos de graduação de uma instituição privada./Cristiane Otilia Colossi Bernhardt.. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.

127 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

Orientadora: Elizabeth Gonzaga dos Santos Lima

1. Políticas públicas de avaliação ensino superior. 2. Sistema Nacional de Educação Superior - SINAES. 3. Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE. 4. Qualidade da educação superior. I. Título.

CDU: 378.046(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

CRISTIANE OTILIA COLOSSI BERNHARDT

**IMPLICAÇÕES DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR (SINAES) NA QUALIDADE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE UMA
INSTITUIÇÃO PRIVADA**

BANCA EXAMINADORA

Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima (Orientadora – PPGEdU/UNEMAT)

Dra. Denise Leite (UFRGS)

Dr. Flávio Luiz Silva Jorge da Cunha (UNEMAT)

APROVADA EM: 11/02/2015

Primeiramente agradeço DEUS, pois Ele colocou pessoas tão especiais a meu lado, sem as quais certamente não teria dado conta dessa batalha.

A meus pais, Alexandre e Susana, meus exemplos de vida, meu infinito agradecimento. Sei que sempre acreditaram em minha capacidade, além de sempre me darem forças para não desistir. Obrigada pelo amor incondicional.

A meu esposo, Alexandre, por fazer parte de minha vida. Pessoa que sempre me fez acreditar que posso bem mais que imagino. Obrigada pelo seu apoio.

A meu filho Gabriel, que, sempre compreendeu a minha ausência e quando estava cansada da correria, ele olhava para em meus olhos e dizia mamãe paciência você consegue. Obrigada meu anjo, te amo infinitamente.

A minha grande amiga Marisa Brito Aguiar, pelo incentivo e apoio, e me valorizar tanto como pessoa. Obrigada pela sua amizade e carinho, sou uma grande admiradora sua.

Obrigada a professora Dr. Elizeth que sempre acreditou em meu potencial, sempre disponível e disposta a me ajudar, querendo que eu aproveitasse cada segundo de seu conhecimento. Você não foi somente orientadora, mas, conselheira e amiga. Tenho você como uma referência profissional e pessoal. Obrigada por estar ao meu lado e acreditar tanto em mim!

A todos os demais professores do PPGEduc, que me incentivaram e transmitiram seus conhecimentos nesta etapa, pelo trabalho de vocês que consegui concretizar mais um sonho de minha vida. Todos merecem meu eterno agradecimento!

A meus amigos que construí nesta caminhada, pelos momentos divididos juntos, especialmente a Rose, que me ajudou a tornar mais leve o meu trabalho, obrigada por dividir comigo as angústias e alegrias vividas. Foi bom poder contar com todos!

Aos membros da banca examinadora Prof^a. Dra. Denise Leite, Prof. Dr. Flávio Luiz Silva Jorge da Cunha, pelas sugestões, contribuições e apontamentos significativos.

Aos Gestores, Coordenadores e Professores dos Cursos Estudados, em especial aos professores que participaram no processo da pesquisa.

Aos funcionários do PPGEduc da UNEMAT, pela disponibilidade, simpatia e gentileza, Obrigada!

Finalmente, gostaria de agradecer à UNEMAT, em especial a PPPGEduc, pela oportunidade que tive e por fazer parte deste sonho que era o MESTRADO, tenho certeza que me proporcionaram mais que a busca de conhecimento técnico e científico, mas aprendi que todos juntos somos mais fortes. Obrigada a todos!

“Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc.

Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”.

(Manoel de Barros)

RESUMO

As Políticas Públicas de Avaliação da Educação Superior, instituídas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), constituiu o tema central dessa dissertação que está inserida na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas. O objetivo foi compreender as implicações do SINAES para os cursos de graduação de uma instituição privada do interior do Estado de Mato Grosso, considerando os indicadores de avaliação da qualidade contidos nos instrumentos de avaliação do SINAES. A metodologia foi sustentada pela abordagem crítico-dialética de acordo com Gamboa, utilizando a pesquisa quanti-qualitativa. Para tanto, realizamos primeiramente uma pesquisa bibliográfica no intuito de aprofundar o conhecimento sobre as políticas de avaliação da educação superior analisando o SINAES, a fim de conhecer as principais características do sistema de avaliação da Educação Superior. A coleta de dados foi realizada com base na análise documental dos relatórios do ENADE, considerando o CPC dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Direito e o relatório da autoavaliação da IES em estudo. Após análise documental realizamos um Grupo Focal com os (3) três coordenadores e (5) professores, a fim de aprofundar as informações coletadas na análise documental. As análises foram organizadas em 05(cinco) categorias que emergiram da análise documental e 07(sete) que emergiram do grupo focal. Os resultados evidenciaram que o SINAES está sendo visto pela comunidade acadêmica, como sinônimo de ENADE, o que encerra uma contradição, pois, a qualidade dos cursos e da IES deve ser analisada a partir da integração dos diversos instrumentos que compõe o SINAES (ENADE, autoavaliação e avaliação externa). A maioria dos professores prioriza o ENADE como avaliação da qualidade dos cursos, o que contrapõe a legislação ao instituir a avaliação do desempenho do estudante como parte do processo. Não concordam com a forma que o SINAES vem sendo operacionalizado e afirmam que a atual política de avaliação é injusta quando faz a mesma exigência para as IES privadas do interior e para as dos grandes centros, não atendendo as especificidades. Esse fato pode indicar falta de conhecimento dos sujeitos em relação ao processo de avaliação. Assim, é necessário que os sujeitos conheçam as políticas de avaliação da qualidade da educação superior e tenham condições de implementá-la sustentando a autoavaliação. Os resultados demonstraram que a qualidade dos cursos está sendo avaliada com foco no produto final e não no processo do cotidiano acadêmico. Para os sujeitos da pesquisa os atuais indicadores de qualidade não dão conta de avaliar a qualidade considerando o cotidiano das IES, as diferenças locais, regionais e o processo ensino-aprendizagem. Para tanto, é imprescindível criar e implantar indicadores de processo para avaliar a qualidade dos cursos de graduação. Assim, concluímos que, atualmente, o foco maior do SINAES está no produto e não no processo. A avaliação da qualidade das IES deve ser pensada e executada de forma democrática com foco no processo e não apenas nos resultados.

Palavras chave: SINAES, ENADE, Qualidade da Educação Superior.

ABSTRACT

Public Evaluation of Higher Education Policy, instituted by the National Higher Education Evaluation System (SINAES), was the central theme of this dissertation that is inserted into the line of research of Teacher Education, Policy and Pedagogical Practices. The objective was to understand the implications of SINAES for undergraduate courses in a private institution in the state of Mato Grosso, considering also the quality evaluation indicators assessment tools contained in SINAES. The methodology was supported by a critical-dialectical approach according to Gamboa, using quantitative and qualitative research. Therefore, first we conducted a bibliographical research in order to increase knowledge of the evaluation of policies of higher education analyzing SINAES in order to know the main features of the evaluation of the higher education system. Data collection was based on documentary analysis of ENADE reports, considering the CPC of Business Administration courses, Accounting and Law and the report of the self-assessment of the IES study. After the documentary analysis we conducted a focus group with three (3) engineers and five (5) teachers, in order to deepen the information collected in the document analysis. The analyses were organized in (05) five categories that emerged from the the documentary analysis and 07 (seven) that emerged from the focus group. The results showed that SINAES is being seen by the academic community as a synonym for ENADE, which encloses a contradiction since the quality of courses and IES should be analyzed from the integration of the various instruments that make up the SINAES (ENADE, self-assessment and external evaluation). Most teachers prioritize ENADE as the quality evaluation of the courses, which opposes the legislation to establish the student's performance assessment as part of the process. . They do not agree with the way SINAES has been operationalized and claim that the current evaluation policy is unfair when making the same demand for private IES in the interior and for the big cities, not meeting the specifics. This fact may indicate a lack of knowledge of the research subjects in relation to the evaluation process. It is therefore necessary that the subjects know the evaluation policies of the quality of higher education and are able to implement them supporting the self-assessment. The results showed that the quality of teaching is being evaluated with focus on the end product and not on the daily academic process. . For the research subjects the current quality indicators are not enough to assess the quality considering the daily lives of IES, local differences, regional and teaching-learning processes. Therefore, it is essential to create and deploy process indicators to assess the quality of undergraduate courses. Thus, we conclude that currently the main focus of SINAES is in the product and not the process. The evaluation of the quality of IES should be considered and implemented in a democratic way with a focus on process rather than just the results.

Keywords: SINAES, ENADE, Quality of higher education.

LISTA DE SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira dos Mantenedores da Educação Superior
ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
ANDIFE	Associação Nacional de Instituições de Ensino Superior
AVALIES	Avaliação das Instituições de Ensino Superior
BASIS	Banco de Avaliadores do SINAES
BRIC	Brasil, Rússia, Índia e China
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas
CCJC	Comissão de Constituição e Justiça de Cidadania
CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNRES	Comissão Nacional para Reforma do Ensino Superior
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONFENEM	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CONTEE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
D.O.U	Diário Oficial da União
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
ENADE	Exame Nacional de Avaliação do Desempenho do Estudante
ENC	Exame Nacional de Curso
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENEN/MG	Federação de Estabelecimentos de Ensino do Estado de Minas Gerais
FCARP	Faculdade Católica Rainha da Paz
FENEP	Federação Nacional das Escolas Particulares
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GERES	Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperados
IES	Instituições de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos da Instituição Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSAES	Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação do Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico dos Cursos
SAEB	O Sistema de Avaliação da Educação Básica
SESu	Secretaria da Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Categorias dos Trabalhos Selecionados.....	23
Quadro 02 – Instituições de Educação Superior.....	36
Quadro 03 – Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância.....	37
Quadro 04 – Instrumentos de avaliação que compõem o SINAES.....	62
Quadro 05 – Métrica de transformação do IGC contínuo.....	70
Quadro 06 – Titulação dos Docentes das IES Públicas e Privadas.....	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Conceito Preliminar dos Cursos da IES – 2012.....	74
Tabela 02 – Nota da Formação Geral e dos Componentes Específicos na Formação do CPC.....	74
Tabela 03 – Formação do CPC – Infraestrutura e Organização Didático Pedagógica..	75
Tabela 04 – Composição do CPC – Titulação e Regime de Trabalho.....	75
Tabela 05 – Conceitos e valores contínuos no ENADE 2012 dos cursos de ADM, CIC e DIR da IES.....	77
Tabela 06 – Relação de Participantes do ENADE	77
Tabela 07 – Relação dos Participantes da CPA.....	77
Tabela 08 – Cor/ raça dos concluintes dos cursos da IES 2012.....	78
Tabela 09 – Matrículas em cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor/Raça.....	79
Tabela 10 – Renda Mensal Familiar ENADE.....	79
Tabela 11 – Renda Familiar IBGE.....	80
Tabela 12 – Percentual de estudantes concluintes sem renda.....	80
Tabela 13 – Percentual de estudantes concluintes cujos, pais têm escolaridade inferior ao ensino superior.....	81
Tabela 14 – Percentual de estudantes concluintes cujos, mães têm escolaridade inferior ao ensino superior.....	81
Tabela 15 – Percentual de estudantes concluintes que cursaram todo o ensino médio em escola privada.....	81
Tabela 16 – Desempenho Acadêmico / Geral e Específico.....	83
Tabela 17 – Percentual de estudantes concluintes que dedicam pelo menos quatro horas semanais aos estudos.....	85
Tabela 18 – Percentual de estudantes concluintes que consideram todas ou maior parte das instalações Físicas do curso (sala de aula, laboratórios, ambientes de trabalho / estudo) adequados para o funcionamento do curso.....	85
Tabela 19 – Percentual de estudantes concluintes que consideram todas ou maior parte das salas de aula adequadas à quantidade de alunos.....	86
Tabela 20 – Percentual de estudantes concluintes que consideram todos ou maior parte das instalações de laboratórios, os equipamentos, os materiais e os serviços de apoio específicos do curso adequados.....	86
Tabela 21 – Percentual de estudantes concluintes que consideram todos ou maior parte dos ambientes para as aulas práticas, específicas do curso, adequados à quantidade de alunos.....	86
Tabela 22 – Percentual de estudantes concluintes que consideram todos ou maior parte dos equipamentos e/ou materiais disponíveis nos ambientes para as aulas práticas suficientes para o número de alunos.....	87

Tabela 23 – Percentual de estudantes concluintes que consideram que a Instituição viabiliza plenamente o acesso à internet para atender às necessidades do curso.....	87
Tabela 24 – Percentual de estudantes concluintes que consideram atualizado o acervo da biblioteca, face às necessidades curriculares do curso.....	88
Tabela 25 – Percentual de estudantes concluintes que consideram atualizado o acervo de periódicos científicos / acadêmicos disponível na biblioteca.....	88
Tabela 26 – Titulação e Regime de trabalho dos professores da IES em 2014.....	89
Tabela 27 – Titulação e Regime de trabalho dos professores da IES em 2012.....	89
Tabela 28 – Percentual de estudantes concluintes que consideram que todos ou maior parte dos docentes apresentam planos de ensino que contém objetivos, metodologias e critérios de avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina.....	90
Tabela 29 – Percentual de estudantes concluintes que consideram que todos ou maior parte dos professores têm disponibilidade para o atendimento fora do período de aula.....	91
Tabela 30 – Percentual de estudantes concluintes que consideram que todos ou maior parte dos professores demonstram domínio do conteúdo das disciplinas.....	91
Tabela 31 – Percentual de estudantes concluintes que consideram o currículo do curso bem integrado em relação aos conteúdos das diferentes disciplinas.....	92
Tabela 32 – Percentual de estudantes concluintes que consideram que o curso contribui amplamente para a preparação ao exercício profissional.....	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	
CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA	18
1.1 Abordagem da Pesquisa.....	18
1.2 <i>Lócus</i> da Pesquisa.....	20
1.3 Procedimentos e Etapas da Pesquisa	22
1.3.1 - Balanço da Produção Científica	22
1.3.2 Análise Documental	25
1.3.3 Grupo Focal	25
1.4 Procedimentos de Análise dos Dados.....	27
CAPÍTULO II	
O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO	30
2.1 O Contexto da Educação Superior.....	30
2.2 Educação Superior : Públicas e Privadas.....	35
2.2.1 Cenário contemporâneo da Educação Superior e a emergência das Políticas Públicas de Avaliação.....	38
2.2.2 Conceitos e significados da Avaliação	44
2.3 Qualidade da Educação Superior.....	45
2.3.1 Perspectivas de Qualidade	47
2.3.2 Qualidade negociada e Qualidade de mercado.....	48
2.3.3 Contextualizando as Políticas de Avaliação da Educação Superior.....	50
2.4 Trajetórias Históricas das Políticas Públicas de Avaliação da Educação Superior no Brasil.....	53
CAPÍTULO III	
SISTEMA NACIONAL DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES) ..	59
3.1 Autoavaliação ou Avaliação Institucional.....	65
3.2 Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE).....	66
3.3 Avaliação Externa.....	71

CAPÍTULO IV

INTERFACES ENADE E AUTOAVALIAÇÃO: INDICADORES DE QUALIDADE

NA GRADUAÇÃO	72
4.1 Convergências e divergências na análise documental.....	73
4.1.1 Análise do Conceito Preliminar do Curso (CPC).....	73
4.1.2 Análise dos indicadores do ENADE e da Autoavaliação.....	76
4.1.3 Categoria 1- Perfil Socioeconômico Geral	78
4.1.4 Categoria 2 - Desempenho Acadêmico	82
4.1.5 Categoria 3 - Infraestrutura	85
4.1.6 Categoria 4 - Corpo Docente	89
4.1.7 Categoria 5 - Currículo do Curso	91
4.1.8 Síntese da Análise Documental: Contribuições do CPC, ENADE, e Autoavaliação.....	95
4.2 Grupo Focal: O que dizem os docentes sobre os indicadores do SINAES que avaliam a qualidade da graduação	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	121

INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais, particularmente as referentes à Educação Superior, implicam, de modo substancial, na qualidade do ensino das instituições que a abriga, cabendo ao Estado o papel de regular, avaliar e implementar tais políticas. Nessa vertente, em 2004, foi instituído e implantado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com base na Lei nº10.861/2004, abrangendo regras obrigatórias de avaliação para todas as instituições de Educação Superior, públicas ou privadas; avaliação esta a ser realizada por comissões internas criadas pelas próprias instituições e externas, designadas pelo Ministério da Educação (MEC).

O principal objetivo da política de avaliação educacional é melhorar a qualidade do ensino e orientar a expansão da oferta na educação superior, por meio de padrões pré-estabelecidos, e com isso, originar programas específicos para avaliar as diversas modalidades de ensino, pois para o Ministério de Educação (MEC) o resultado das avaliações deve ser revertido em ações que garantam a elevação da qualificação docente, e, conseqüentemente, a qualidade no ensino.

Desse modo, todas as informações obtidas no processo de avaliação devem ser utilizadas pela IES para auxiliar na eficácia institucional e na efetividade acadêmica, para que o ato de avaliar se torne uma potencialidade no sentido de alcançar a qualidade educacional e o direcionamento das decisões.

Frisamos que o interesse por esse tema emergiu de experiências profissionais tanto na Educação Superior como aquelas vivenciadas na Comissão Própria de Avaliação – CPA, as quais instigaram o desejo pessoal de aprofundar sobre as políticas públicas de avaliação, sustentadas pelo Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior, naquilo que se refere aos indicadores determinantes da qualidade das instituições. Para tanto, lançamos um olhar crítico-reflexivo sobre a construção do processo avaliativo no contexto do SINAES de uma faculdade privada, com o objetivo principal de compreender as implicações desse sistema de avaliação nos cursos de graduação da Faculdade Católica Rainha da Paz (FCARP), com sede na cidade de Araputanga-MT, considerando os indicadores contidos nos instrumentos de avaliação do SINAES.

Após a busca teórica e com os resultados da análise documental para identificação dos indicadores que constam nos documentos examinados, realizamos as discussões do grupo focal com os coordenadores e professores dos cursos de bacharelados de Administração,

Ciências Contábeis e Direito da IES, com a finalidade de conhecer a percepção dos docentes sobre a temática.

Sabemos que todo o processo de conhecimento dos fatos e de suas relações não repousa simplesmente em um saber empírico, mas na busca complexa do conhecimento, que é formado pelos fatos, ideias, vivências e relações com o ser humano. O que move o conhecimento são as indagações diárias, como diz Minayo “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (1994, p.17-18). Diante dessas assertivas, algumas indagações foram suscitadas pela pesquisa, são elas: Quais as implicações das políticas de avaliação para os cursos da Faculdade Católica Rainha da Paz – FCARP, considerando os indicadores de avaliação do SINAES? Tais indicadores de avaliação dão conta de avaliar a qualidade dos cursos de graduação da FCARP?

Assim, os resultados e as análises foram dispostos em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos as concepções teórico-metodológicas, a abordagem, o *lócus*, os procedimentos e as etapas da pesquisa, evidenciando os caminhos percorridos no desenvolvimento da mesma. Além disso, apresentamos um Balanço de Produções Científicas realizadas e postadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com a finalidade de apresentar o número de pesquisas desenvolvidas e relacionadas com o tema aqui proposto, cujo recorte temporal é de 2004 a 2012. No segundo capítulo, demonstramos o cenário da educação superior e das políticas públicas de avaliação, com ênfase no cenário contemporâneo da avaliação de qualidade da educação superior, com a finalidade de compreender a trajetória histórica dessas políticas. No terceiro capítulo, realizamos um estudo sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, explicando a autoavaliação, o ENADE e a avaliação *in loco*. No quarto capítulo, abordamos as interfaces do ENADE e autoavaliação, buscando convergências e divergências ao analisar os indicadores que avaliam a qualidade da educação superior, em conformidade com a Lei 10.861 de 14 de abril de 2004, que regulamenta tal avaliação. Ao final, apresentamos os resultados do estudo em doze categorias, sendo cinco na primeira etapa, durante a análise documental, e sete nas discussões do grupo focal.

A síntese deste estudo mostra que os sujeitos da pesquisa não concordam com a atual operacionalização do SINAES nas IES. Conforme assinalado por eles, a avaliação não atende as especificidades, deixando de considerar as diversidades locais, regionais e estaduais. Observamos ainda, que os atuais indicadores não dão conta de avaliar a qualidade da

educação superior de forma coerente, uma vez que os resultados apontam a qualidade sendo definida por indicadores de produto, desconsiderando o processo cotidiano de aprendizagem.

Contudo, sabemos da relevância desta reflexão para os tempos atuais, já que os dados obtidos poderão servir de parâmetros para novas pesquisas na área da educação, além de contribuir para o aprimoramento das políticas públicas de avaliação da educação superior.

CAPÍTULO I

CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

As Políticas de Avaliação da Educação Superior têm como objetivo melhorar a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão através de padrões pré-estabelecidos nos documentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Nesse sentido, faz-se necessário discutir e analisar as variáveis e os indicadores contidos nos instrumentos de avaliação utilizados pelo SINAES na determinação da qualidade da educação superior, a partir do problema que motivou esta pesquisa:

- Quais as implicações das Políticas de Avaliação para os Cursos da Faculdade Católica Rainha da Paz – FCARP, considerando os indicadores de avaliação da qualidade contidos nos instrumentos de avaliação do SINAES?

A partir dessa problemática, levantamos algumas indagações:

1) Como ocorre o processo de avaliação realizado pela Faculdade Católica Rainha da Paz? Como os resultados do ENADE e da Avaliação Institucional são socializados?

2) Os indicadores de avaliação analisados nos documentos são determinantes para a qualidade dos cursos e da Instituição de Ensino Superior (IES)?

3) Qual a percepção dos docentes em relação aos indicadores do SINAES que avaliam a qualidade dos cursos e da IES?

O objetivo dessa proposta foi compreender as implicações do SINAES para os cursos de graduação da Faculdade Católica Rainha da Paz (FCARP), com sede no município de Araputanga – MT, considerando os indicadores de avaliação do SINAES.

1.1 Abordagem da Pesquisa

Este estudo foi sustentado no modelo de pesquisa crítico-dialético descrita por Gamboa, o qual afirma:

As pesquisas com abordagens crítico-dialéticas criticam fundamentalmente a visão estática da realidade [...]. Visão esta que esconde seu caráter conflitivo, dinâmico e histórico. A racionalidade crítica, presente nessa abordagem, busca desvendar não apenas o 'conflito das interpretações', mas o conflito de interesses que determinam visões diferenciadas de mundo. Essas pesquisas manifestam um 'interesse transformador' das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança. (1991, p.117)

Para esse autor, tal abordagem requer uma postura histórico-social do objeto investigado, pois possui um princípio crítico cujo fim é desvendar as contradições do processo e chegar à construção de uma síntese, apresentando as possibilidades de mudanças do objeto analisado.

Dessa forma, buscamos respostas coerentes, lógicas e racionais para explicar a realidade que nos propomos a estudar, visto que, “através do enfoque dialético da realidade, o materialismo dialético mostra como se transforma a matéria” (TRIVIÑOS, 2009, p. 51).

No modelo de abordagem crítico-dialético a pesquisa é vista como uma prática social que analisa as determinações econômicas, sociais e políticas, com a possibilidade de desvelar as contradições, a causa responsável pelas mudanças sociais. Dessa maneira, o pesquisador dialético é um sujeito que age de forma objetiva e prática, a partir das condições que o rodeia. Ele não tem atitude de sujeito cognoscente, de quem, simplesmente examina objetos. Nesse contexto, Gamboa diz que:

[...] a produção científica é uma construção que serve de mediação entre o homem e a natureza, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o sujeito e o objeto, na qual o homem, como sujeito, veicula a teoria e a prática, o pensar e agir, num processo cognitivo-transformador da natureza. (1991, p. 101).

Para a coleta de dados, utilizamos a abordagem quanti-qualitativa, justificada pela forma com que os dados foram coletados e analisados. Apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, quando falamos de pesquisa qualitativa ou quantitativa, não nos referimos a uma modalidade de metodologia em particular, daí ser preferível falarmos de abordagem, pois, com essa definição, referimo-nos ao conjunto de metodologias.

De acordo com Lima (2008, p.111):

[...] a literatura científica subdivide as pesquisas em quantitativa e qualitativa, podendo também ser empregadas técnicas conjuntas das duas abordagens, sem perder o foco teórico e epistemológico de cada uma. A pesquisa quantitativa normalmente se mostra apropriada quando existe a possibilidade de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população. Esse tipo de pesquisa usa medidas numéricas para testar constructos científicos e hipóteses, ou busca padrões numéricos relacionados a conceitos cotidianos.

A autora afirma ainda, que a pesquisa qualitativa se caracteriza pelo exame de aspectos qualitativos de forma mais profunda e subjetiva. “Se bem utilizada, a abordagem qualitativa possibilita um conhecimento mais profundo e subjetivo do problema pesquisado” (LIMA, 2008, p.111). Esse tipo de pesquisa é caracterizada, principalmente, pela ausência de medidas numéricas e análises estatísticas, exigindo do pesquisador uma habilidade em interpretar as interações do meio com o objeto.

A pesquisa quantitativa considerou os dados quantificados, que traduziram em números as informações que foram classificadas e analisadas. No que se refere a esse tipo de pesquisa, Godoy (1995, p.58) a evidencia como aquela que considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir, em números, opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Tal abordagem, presente na primeira etapa da coleta e tabulação de dados e da análise documental, apresentou informações relevantes para o desenvolvimento dos grupos focais.

Entretanto, a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação. Ela enfatiza mais o processo do que o produto, e se preocupa em retratar a perspectiva dos sujeitos. É importante evidenciar que ambas as abordagens, quantitativa e qualitativa, são complementares no desenvolvimento desta pesquisa.

1.2 Lócus da Pesquisa

A Faculdade Católica Rainha da Paz – FCARP é uma faculdade privada, sem fins lucrativos e de objetivos sociais, mantida pela Fundação Arco-Íris de Araputanga. Ela está localizada na cidade de Araputanga, região noroeste do Estado de Mato Grosso, distante 350 quilômetros da capital, Cuiabá, e tem como missão “gerar e estimular atividades de ensino, pesquisa e extensão, comprometidas com o desenvolvimento humano, econômico e social da região, baseadas em princípios cristãos”, e seu objetivo é proporcionar à população de toda a região o acesso à qualificação profissional, tendo isso como condição para propostas de soluções alternativas para os problemas sociais em seu tempo.

A FCARP foi credenciada junto ao MEC no ano de 1999, conforme a Portaria nº 1.513 de 19/10/1999, publicada no Diário Oficial da União, em 20 de outubro do mesmo ano tendo iniciado o seu funcionamento em 13 de março de 2000. Inicialmente, foram autorizados os de Administração, Ciências Contábeis e Letras, oportunizando à comunidade local e regional o acesso à Educação Superior.

No ano de 2005, ampliou-se o número de cursos. A FCARP passou a ofertar os cursos de Educação Física, e no ano seguinte, em 2006, Sistemas de Informação. Os Cursos de Direito e Gestão da Tecnologia da Informação, sendo este último autorizado pela Portaria nº 137 de 27/07/2012, publicada no Diário Oficial da União de 30/07/2012, tendo sua primeira turma em 2013. Com isso, a Faculdade ganhou visibilidade na cidade e na região; e

em 2011, foi reconhecida por meio da Portaria nº 544 de 09/05/2011, publicada no Diário Oficial da União de 10/05/2011, p. 17.

Atualmente, a FCARP oferece cursos de Administração, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física e Gestão da Tecnologia da Informação. Entretanto, esta pesquisa abarcou somente os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Direito, escolhidos por terem realizado a prova do ENADE, em 2012. Os dois últimos cursos tiveram notas abaixo do mínimo no ENADE prejudicando o Conceito Preliminar de Curso – CPC, e o Índice Geral de Curso - IGC. Os cursos de Ciências Contábeis e Direito, pela quantificação dos resultados, estão passando por processos de mudanças e reestruturações.

Em seguida, apresentamos os cursos que serão objeto do estudo:

1- Administração – Reconhecido pelo MEC, pela Portaria nº 3288, publicada no Diário Oficial da União de 19/10/2004, prorrogada pela Portaria nº 2.413 de 07/07/2005, D.O.U. de 08/07/2005 e renovado seu reconhecimento pela Portaria nº 110 de 25/06/2012, D.O.U. de 28/06/2012, p. 132. O objetivo do curso é contribuir com o desenvolvimento regional, formando um administrador capaz de acompanhar, propor e participar das mudanças que ocorrem nas organizações e na sociedade, com competência, ética e responsabilidade social.

2 – Ciências Contábeis - Reconhecido pela Portaria nº 3287, publicada no Diário Oficial da União de 19/10/2004, p. 16, prorrogada pela Portaria nº 2.413 de 07/07/2005, D.O.U. de 08/07/2005, renovado seu reconhecimento pela Portaria nº 108 de 22/06/2012, D.O.U. de 26/06/2012, p. 28. O objetivo do curso é formar profissionais qualificados técnica e teoricamente, com habilidades para observar, registrar, acumular, resumir e interpretar os fenômenos que afetam a situação patrimonial, econômica e financeira dos indivíduos e das organizações, com responsabilidade social e comprometimento com o processo de desenvolvimento econômico, social e político da região.

3- Direito - Reconhecido pela Portaria nº 484 de 22/02/2011, publicada no Diário Oficial da União de 23/02/2011, p. 06, cujo objetivo é formar profissionais estritamente conectados com as mudanças sociais e regionais, aptos a agir e decidir dentro dos limites éticos de sua atividade, usando a técnica jurídica como instrumento profissional, sem perder de vista a humanização das relações.

A FCARP completa 14 anos, em 2014. É uma instituição presente no seio da comunidade; seus egressos exercem cargos de liderança tanto nas comunidades locais como

nas comunidades da região. Atualmente, ela recebe, aproximadamente, um mil e quinze alunos de vários municípios da região: Araputanga, Indiavaí, Figueirópolis D'Oeste, Jauru, Conquista D'Oeste, Nova Lacerda, Pontes e Lacerda, Reserva do Cabaçal, Glória D'Oeste, Porto Esperidião, São José dos Quatro Marcos, Mirassol D'Oeste, Rio Branco, Salto do Céu, Lambari D'Oeste e Curvelândia.

1.3 Procedimentos e Etapas da Pesquisa

Os procedimentos metodológicos ocorreram em 03 (três) etapas. Na primeira realizamos um balanço de produção; na segunda foi realizada a análise dos documentos; e na terceira realizamos uma reunião com o grupo focal, conforme descrito nos tópicos a seguir.

1.3.1 - Balanço da Produção Científica

O balanço de produção foi um procedimento utilizado para conhecer as pesquisas já realizadas sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) no banco de dissertações e teses da CAPES. Com isso foi possível conhecer as produções científicas acerca do tema em estudo e seus respectivos autores.

O objetivo da realização do balanço de produção foi apresentar os resultados das pesquisas já desenvolvidas, disponíveis no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas (CAPES), no banco de teses e dissertações. Inicialmente, foram examinados os resumos, para identificar os autores que escreveram sobre o SINAES. Para tanto, *a priori*, foram definidos cinco descritores: 1) SINAES; 2) Avaliação Institucional; 3) Avaliação Superior; 4) Qualidade dos Cursos de Graduação; 5) Avaliação da Educação Superior.

Após definição dos descritores, iniciamos a busca, sem fazer um recorte temporal. Nessa primeira etapa, foi encontrado um total de 28.702 trabalhos realizados, sendo quem apresentou um número maior de produções foi o descritor da avaliação superior, com 23.784. Como obtivemos uma quantidade considerável dessas avaliações, realizamos uma nova seleção, tomando por base os trabalhos entre os anos 2004 e 2012, incluídas as teses e dissertações de cursos acadêmicos e profissionais. Esse período foi escolhido porque o SINAES foi instituído pela Lei 10.861 de 14 de abril de 2004, e, no ano de 2013, ainda não constava nos registros do Banco de Teses da CAPES. Mesmo com esse recorte temporal, constatamos uma quantidade expressiva de 20.728 trabalhos.

Devido ao grande número de trabalhos encontrados, decidimos estabelecer quatro novos descritores, para uma nova filtragem: 1) SINAES na qualidade da educação superior; 2) Qualidade dos cursos de graduação contribuições do SINAES; 3) Avaliação Institucional na

qualidade da educação superior; e 4) Avaliação da educação superior, faculdade privada. Com o novo filtro, houve uma redução significativa para 111 trabalhos, considerando todas as áreas do conhecimento. Ainda assim, foi necessário fazer uma nova busca, considerando apenas os trabalhos da área da Educação; com isso foi possível identificar 55 trabalhos, e desses trabalhos, oito se apresentaram em mais de um descritor. Em síntese, o estudo foi realizado com 47 resumos do banco de teses da CAPES.

Com o número definido, procedemos à leitura dos resumos para identificar os enfoques apresentados nos textos, os quais foram divididos em seis categorias, conforme quadro 01; e analisados, conjuntamente, conforme veremos a seguir.

Quadro 01 – Categorias dos Trabalhos Selecionados

Categorias	Quantidade de Trabalhos
Autoavaliação – CPA	13
ENADE	10
Qualidade da Educação Superior	8
Gestão Universitária	7
Práticas Pedagógicas	6
Políticas de Avaliação	3
Total	47

Fonte: Elaborada pela autora

Com essa informação, foi possível identificar que a maioria dos trabalhos publicados no site da CAPES abordam sobre a *autoavaliação*; processo que é realizado por uma comissão interna da própria IES. Em um contexto geral, essas produções abordam sobre o processo e as contribuições da avaliação interna instituída pelo SINAES, e também mostram os esforços das CPAs para que as instituições desenvolvam a cultura avaliativa de forma participativa.

Ainda no quadro 01, os estudos que envolvem o *ENADE* apontam fatores diferentes. Um dos trabalhos evidenciou nos resultados a incompreensão dos objetivos do exame. As pesquisas também evidenciaram que os resultados produzidos pelo *ENADE* têm contribuído efetivamente como processo de regulamentação para o Ministério da Educação, e tampouco como processo avaliativo indutor da qualidade na educação superior. Apontaram ainda, o *ENADE* como uma obrigatoriedade imposta pelo governo, distorcendo a sua real função que é o envolvimento democrático da comunidade acadêmica com a avaliação institucional.

Em relação às produções sobre a *qualidade da educação superior*, os trabalhos pontuaram que no atual contexto da educação, em que as exigências por qualidade de ensino têm sido frequentes, as mudanças na gestão da educação superior, especialmente no que diz

respeito à avaliação das práticas pedagógicas, passaram a ser observadas com maior esmero a partir da implantação do SINAES.

Sobre os trabalhos da categoria *gestão universitária*, os autores consideraram que as dimensões apresentadas pelo SINAES representam indicadores de um modelo de gestão eficaz, que auxilia na construção do Projeto de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico dos Cursos. Também enfatizaram que a avaliação institucional traz à IES, através do diagnóstico proativo, a melhoria na gestão institucional.

Os estudos que enfocaram *as práticas pedagógicas* remeteram a mesma necessidade de mudanças na avaliação das práticas dos professores em todo o processo avaliativo, situação observada na avaliação da categoria da qualidade da educação, em que se revelou o desconhecimento da maioria dos docentes em relação ao processo de avaliação institucional.

Por fim, nos resumos sobre as políticas de avaliação, foi possível observar que os modelos avaliativos relatados desde a década de 90 envolvem a criação do PARU (Programa de Avaliação da Reforma Universitária), CNRES (Comissão Nacional para Reforma do Ensino Superior) , GERES (Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior), e PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras). Nesse período, o país começava as reformas do Estado, alinhando o país às propostas das agências internacionais.

No governo Fernando Henrique Cardoso foi criado o ENC – Exame Nacional de Curso, mais conhecido como Provão. Daí inicia-se uma competição, uma vez que o seu resultado formava o *ranking* das instituições e dos cursos. No governo Lula foi criado o SINAES, cujo objetivo inicial era avaliar as instituições como um todo, por meio de dez dimensões a serem observadas. Nesse viés, constatamos que muitas foram e são as críticas sobre as políticas de avaliação. Inclusive, porém, os pesquisadores apontam para a necessidade de se ter políticas avaliativas para que os cursos e as IES atinjam ao menos o padrão mínimo de qualidade defendido pelo MEC.

Dentre as pesquisas selecionadas no Balanço de Produção, foi encontrada uma tese da área da educação que tem relação com o objeto de estudo proposto, com o tema “As Contribuições da Avaliação dos Cursos de Graduação para a Melhoria da Qualidade da Educação Superior”, apresentado por Maria Antonia Brandão de Andrade, em Salvador – BA. A pesquisadora apresenta a avaliação como ferramenta de gestão da qualidade, possibilitando às instituições estabelecerem novos parâmetros de avaliação a partir do autoconhecimento.

Vale ressaltar que, mesmo lendo apenas os resumos das teses e dissertações, o Balanço de Produção trouxe contribuições para nossa pesquisa, pois tivemos acesso ao conhecimento já construído pelas pesquisas dos egressos de Programas de Mestrados e Doutorados sobre a avaliação da Educação Superior. Foi possível identificar que essas produções estão voltadas para um indicador específico do SINAES ou ENADE, ou a Autoavaliação (CPA), relacionados com a gestão universitária, práticas pedagógicas e/ou qualidade da educação superior. Assim, ficou evidente a relevância do nosso estudo, visto que abordamos as implicações do SINAES como um sistema que conjuga os instrumentos de avaliação, ENADE e a autoavaliação.

1.3.2 Análise Documental

A técnica da análise documental foi utilizada a fim de explicar entender as dimensões da avaliação da educação superior na identificação da sua qualidade. Para tanto, primeiramente, fizemos o recorte temporal dos documentos da instituição, do ano de 2012; além disso, analisamos a legislação que regulamenta o SINAES. Analisamos ainda, os seguintes documentos externos à IES:

- a) Lei 10.861/2004 – SINAES;
- b) O relatório geral do ENADE, ano de 2012;
- c) Os relatórios específicos do ENADE dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Direito, ano de 2012;
- d) Portarias da matriz de referência do ENADE, ano de 2012, formação geral e específica.

No nível da instituição, analisamos os seguintes documentos internos:

- a) O PDI (Projeto de Desenvolvimento Institucional);
- b) Relatório da autoavaliação, elaborado pela CPA, ano de 2012.

1.3.3 Grupo Focal

O grupo focal constitui-se em uma técnica de dados em pesquisas qualitativas, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais. Com a finalidade de buscar informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços, cujo, o propósito é dar oportunidade aos participantes de serem sujeitos ativos, instigando-os a novos saberes.

Grupos Focais, de acordo com Gondim (2002) traduz-se em uma técnica de investigação que permite um determinado grupo, guiado por um moderador qualificado, alcançar níveis crescentes de compreensão e aprofundamento acerca de uma determinada temática.

De acordo com Lima (2008) o objetivo principal dessa técnica “[...] é revelar as percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes sobre o problema em discussão”. Para Suanno (2002 *apud* LIMA, 2008), os procedimentos utilizados na metodologia do grupo focal possuem estreita relação com os princípios metodológicos da autoavaliação institucional, além de assegurar a participação ativa e co-responsável pelo processo.

Ampliando essa compreensão, Gatti afirma que ao se utilizar tal técnica “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam” (2005, p. 9). É, assim, uma técnica que favorece a liberdade de expressão, principalmente, em se tratando do levantamento de expectativas, impressões e opiniões. Os grupos focais são, então, equipes de discussão que discorrem sobre um tema em particular ao receberem estímulos apropriados para o debate (GONDIM, 2008).

O fomento à interação entre os participantes, necessária à coleta das informações pleiteadas, é realizado por um mediador, responsável pelos encaminhamentos e direcionamentos necessários, bem como pelo incentivo à participação de todos os componentes do grupo, para que aprofundem as discussões, e isso possibilite a revelação de novos aspectos e novos olhares, relativos ao tema.

O processo de interação e discussão é acompanhado por um ou mais observadores, que tem a função de registrar todas as informações que surgirem durante o encontro do grupo, em três etapas, a saber: *abertura*, em que o observador, registra fielmente, todas as informações; *o desenvolvimento*, no qual o grupo começa a se posicionar frente ao tema a ser desenvolvido e *o fechamento*, quando o grupo começa a formular uma síntese dos fenômenos ocorridos.

A coleta de dados por meio do grupo focal, iniciou com o planejamento e a difinição dos objetivos gerais e específicos. Concluída essa etapa, realizamos a análise documental, cujos os resultados foram usados como guias na pesquisa, direcionando as discussões do grupo focal. Normalmente, a tarefa de coordenar o grupo é realizada por um moderador, porém, nas pesquisas acadêmicas, o pesquisador ocupa esse papel.

Neste estudo, o grupo focal tem o objetivo de aprofundar e confrontar os resultados que emergiram das análises dos documentos internos e externos da IES, a partir da

triangulação dos dados. Assim, foi realizado um grupo focal com os três coordenadores e cinco docentes, perfazendo 8 oito sujeitos. A escolha dos sujeitos ocorreu de forma intencional, obedecendo aos critérios pré-definidos, conforme segue.

Grupo focal dos coordenadores e docentes - composto pelos coordenadores e docentes que fazem parte do quadro dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Direito, e ministraram aulas no primeiro semestre de 2014, e ainda, os que eram professores na IES desde 2012, período que em que ocorreu o ENADE, objeto de análise neste estudo. A amostra foi de nove docentes que atenderam aos critérios pré-estabelecidos, porém, destes, cinco aceitaram fazer parte da pesquisa. Também participaram os coordenadores dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Direito, que, além de ocuparem o cargo de gestão, fazem parte do quadro de docentes da IES, perfazendo um total de oito participantes do grupo focal.

Após o aceite dos sujeitos, o contato com os participantes foi através de carta-convite, feito com antecedência, explicando o objetivo e a importância da pesquisa. E a escolha dos temas para discussão no grupo focal emergiu dos resultados da análise documental.

A reunião com o grupo iniciou com uma contextualização do problema da pesquisa e da apresentação dos resultados que emergiram da análise documental. As perguntas que guiaram a discussão foram elaboradas a partir dos resultados dessa análise, sendo elas: Os indicadores utilizados pelo SINAES para avaliar a qualidade dos cursos foram consistentes? Foram suficientes para avaliar a qualidade dos cursos da FCARP? Quais as melhorias os resultados da avaliação trouxeram para a qualidade do ensino nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Direito da FCARP?

O encontro aconteceu nas dependências da Faculdade Católica Rainha da Paz (FCARP), no dia seis de agosto de 2014 e foi filmado e transcrito para a análise, cujos sujeitos foram identificados por S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7 e S8, garantindo o seu anonimato.

1.4 Procedimentos de Análise dos Dados

Para a análise dos dados, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo, sustentada pelos estudos de Bardin (2009), a qual consiste em um conjunto de técnicas de análises das comunicações que se utilizam de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. O autor enfatiza ainda, que a Análise de Conteúdo oferece uma

alternativa viável como procedimento para análise dos dados coletados, uma vez que busca a compreensão das relações que podem revelar muito mais do que aquilo que está escrito.

Justificamos a utilização dessa técnica porque este estudo não procura apenas realizar uma classificação do conteúdo dos documentos analisados, mas uma compreensão mais profunda dos dados constantes nos documentos. Para isso, foi necessário, primeiramente, organizar as informações emergentes da análise em categorias, as quais estabeleceram relações e contradições em um estudo mais aprofundado. Conforme reforça Bardin:

A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objectivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto. Na análise quantitativa, as inferências finais, são, no entanto, efectuadas a partir do material reconstruído. Supõe-se, portanto, que a decomposição-reconstrução desempenha uma determinada função na indicação de correspondência entre as mensagens e a realidade subjacente.(BARDIN, 2009, p. 147)

Essa técnica de Análise de Conteúdo utiliza categorias e ou variáveis para análise, elaboradas *a priori* ou *a posteriori*. No caso desta pesquisa, as categorias, tanto para a análise documental quanto para o grupo focal, foram estabelecidas *a posteriori*, porque emergiram da análise dos documentos e das “falas” dos participantes do grupo focal.

Ainda, segundo Bardin, a primeira etapa da análise dos dados “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (2009, p. 121). Diante desse pensamento, a leitura dos documentos foi primordial para que fosse possível estabelecer categorias/indicadores de avaliação da qualidade que fossem capazes de atender ao problema proposto na pesquisa.

Após a escolha dos documentos para análise, tais como os relatórios do ENADE geral e específicos dos cursos de 2012; o relatório da CPA de 2012; o Projeto de Desenvolvimento Institucional; e a Lei nº 10.861/04. De posse desses documentos, realizamos a primeira leitura para identificar quais as categorias eram emergentes. Com isso foi possível identificar cinco categorias que envolvem os indicadores de avaliação da qualidade da educação superior, apoiada no SINAES: 1) Perfil sócio-econômico; 2) Desempenho Acadêmico; 3) Infraestrutura; 4) Corpo Docente; 5) Currículo do Curso. Essas categorias foram selecionadas para nortear a pesquisa.

Na segunda etapa aconteceu o encontro com o grupo focal dos docentes, realizado após a análise documental, com o propósito de envolver os participantes como sujeitos ativos, na busca de novos conhecimentos, relacionados ou convergentes, que emergiram das análises dos documentos. Após a realização do encontro com o grupo focal, e da revisão do material gravado, filmado e transcrito, cujo qual serviu para definir as categorias que emergiram nas falas dos sujeitos. E na análise dessas informações, destacamos sete categorias para estudo, são elas: 1) Os indicadores não consideram as diferenças regionais, sociais e econômicas; 2) Titulação do corpo docente como índice de qualidade, garante o desempenho do estudante; 3) Sobreposição do ENADE na materialização dos SINAES na IES: onde fica a autoavaliação? 4) Discurso pedagógico X Discurso técnico da avaliação; 5) Papel do estudante influencia o desempenho na aprendizagem; 6) SINAES, nas IES públicas e privadas; 7) SINAES, contradições com os discursos dos sujeitos: punição x emancipação.

A triangulação foi outra técnica utilizada na análise dos dados. É a checagem dos dados obtidos por meio de diferentes informantes, em momentos diferentes, como foi realizado com o grupo focal e a análise dos documentos. O objetivo básico é abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo.

Triviños (2009, p. 138) discorre sobre a triangulação de dados:

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social.

A Análise do Conteúdo pode ser considerada um conjunto de técnicas de análises que não se resumem, somente na definição de categorias ou indicadores. A intenção da Análise de Conteúdo, de acordo com Bardin (2009), é fazer a inferência dos conhecimentos utilizando a categorização dos dados analisados.

Para Franco (2012), produzir inferências requer uma relevância teórica, uma vez que implica pelo menos uma comparação, pois a informação puramente descritiva sobre conteúdo é de pequeno valor, e o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito ao seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas.

Desse modo, consideramos pressupostos de análise, realizamos inferências e interpretações a propósito dos objetivos e questões propostas neste estudo.

CAPÍTULO II

O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO

Este capítulo apresenta um breve relato do cenário da educação superior e das políticas públicas de avaliação, e tem como a finalidade compreender o contexto atual das instituições de educação superior e entender o papel do Estado como um poder hegemônico, que influencia as políticas de avaliação. A partir disso, passamos a entender como os princípios reguladores são implantados na busca da qualidade do ensino.

2.1 O Contexto da Educação Superior

O cenário histórico global da educação superior e das políticas públicas de avaliação no Brasil é decorrente das implicações existentes entre o Estado e a sociedade civil, em que cada qual tem o seu papel, sendo responsabilidade do Estado o atendimento às demandas dessa sociedade, conforme o contexto histórico, social e econômico em que se encontra.

Para falarmos de educação superior é importante lembrarmos que o termo utilizado era ensino superior, modificado a partir de 2000.

O real significado do termo "Ensino Superior" vai muito além do de ensino de terceiro grau, como ficou popularizado principalmente após as reformas das décadas de 60 e 70. O saber superior deve ser adquirido mediante o uso de codificações, sistemas, modelos e símbolos da semântica científica e, por isso, foge à praticidade do dia-a-dia e se reserva aos que disponham de condições especiais para abordá-lo. Por isso, como muitos querem, não pode ser democraticamente acessível a todos. É um ensino, por natureza, elitista, para uma minoria capacitada intelectual e culturalmente e não no sentido trivial de pessoas sócio-economicamente bem postas na comunidade. (SOUZA, 1991).

Nesse texto Souza, relata que o acesso à educação superior no Brasil ocorreu tardiamente, pois teve início no final do século XIX, quando ocorreu a vinda da Família Imperial para o país, sendo que a primeira universidade surgiu somente em 1912, contrário às Américas Espanhola e Inglesa, que tiveram acesso ao ensino superior no período colonial.

Na verdade, a educação superior se firmou como um modelo de institutos isolados e de natureza profissionalizante, além de elitista, já que só atendia aos filhos da aristocracia colonial que não podiam mais estudar na Europa, devido ao bloqueio de Napoleão. No Brasil, o fato dos cursos de Engenharia Militar e Medicina serem práticos, ministrados em faculdades isoladas, marcou, de forma contundente, a educação superior no Brasil e explica muitas distorções que até hoje estão marcadas no nosso sistema.

A demora pela iniciativa na área da educação superior foi porque Portugal tinha como objetivos a fiscalização e a defesa. Durante, durante trezentos anos mais ou menos, a educação era realizada pelos jesuítas, voltada para a catequese religiosa. Coimbra era o destino dos filhos dos grandes latifundiários que iam para a Europa em busca da formação universitária.

Com a vinda da família real, para o Brasil, em 1808, surgiu o interesse do Príncipe Regente em criar escolas médicas na Bahia e no Rio de Janeiro. E em quatro de dezembro de 1810, ele assinou a Carta de Lei, que criou a Academia Real Militar da Corte, a qual mais tarde, se converteu na Escola Politécnica.

No século XIX, após a Proclamação da Independência, houve um crescimento no número de escolas superiores no país, estas sempre no modelo de unidades desconexas e voltadas para a formação profissional. Com isso, surgiram algumas tentativas de criar a primeira universidade no Brasil, como o projeto de criação da Universidade de Pedro II, em 1843; e da a criação da Universidade Visconde de Goiânia, em 1847; entre outros projetos que não saíram do papel.

Com a Constituição de 1891, a República chega ao Brasil, mas se omite em relação ao compromisso do Governo com as universidades. Nesse período, de acordo com Romanelli:

A Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou também a descentralização do ensino, ou melhor, a dualidade de sistemas (...) reservou a União o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover a instrução secundária no Distrito Federal, o que, conseqüentemente, delegava aos Estados competências para prover e legislar sobre educação primária (2009, p.41).

Assim se constituía a consagração do sistema dual de ensino que era mantido desde o império.

Uma das características das primeiras universidades foi a intenção de assegurar a autonomia acadêmica, ou seja, a não ingerência dos reis e papas em sua gestão. Porém, a rápida expansão das universidades na Europa, aliada ao nascimento dos Estados nacionais, propiciou algum tipo de intervenção em seu interior, uma vez que cada vez mais dependiam do Estado para o pagamento dos professores, além de outras despesas decorrentes do crescimento de sua estrutura física. O controle das universidades pelo Estado tende a crescer na mesma medida em que aumenta o seu investimento nelas (GOMES, 2001, p.124)

De acordo com Romanelli (2009, p.34), “O ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da Colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica sem a preocupação de qualificar o trabalho, uniforme e

neutro” Assim ficava difícil essa atividade contribuir para as modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil.

Embora o ensino superior tenha sido criado há mais de um século, durante a permanência da família real no Brasil, de 1808 a 1821, a primeira organização desse ensino em Universidade, por determinação do Governo Federal, só apareceu em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, pelo decreto n. 14.343, de 7 de setembro de 1920, durante o governo Epiácio Pessoa. Não passou, porém, essa primeira criação, da agregação de três escolas superiores existentes no Rio: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica” (ROMANELLI, 2009, p. 132)

A educação superior no Brasil passou por vários avanços, o primeiro deles ocorreu entre o período da revolução industrial até a posse do governo militar. Nesse período muitas universidades foram criadas, e professores europeus foram contratados para atender a demanda existente.

As Universidades no Brasil surgiram em um momento conturbado em que visava atender uma demanda de mercado; a formação de profissionais com capacidades específicas, uma vez que as mesmas possuíam características fragmentadas e frágeis, com grandes diferenças históricas, comparadas a outros países da América Latina. No início, elas, as universidades, eram extremamente elitistas, com foco na formação profissional e na obrigação de orientar com ênfase na investigação.

A proposta da Universidade de São Paulo (USP), por exemplo, baseava-se em três vertentes, características das universidades modernas: ensino, pesquisa e extensão. Desse modo ela passou a reunir os cursos superiores existentes no Estado de São Paulo, tendo como enlace não a Reitoria ou mecanismos administrativos, mas a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, que seria a instituição de saber fundamental em todas as áreas do conhecimento humano, e compensaria o isolamento das faculdades preexistentes, independentes tanto física quanto academicamente.

Na época, o que unia esses cursos era a Reitoria e o Conselho Universitário. Esse modelo de universidade, em que a reunião de cursos isolados têm ligação com a Reitoria e não com mecanismos meramente acadêmicos ou administrativos, é a base de muitas universidades brasileiras, hoje em dia, que se constituem de instituições agregadas e não integradas. Entretanto, o surgimento da Universidade de São Paulo (USP), após a Revolução Constitucionalista de 1932, foi a Exceção à essa regra.

Nas décadas de cinquenta a setenta criaram-se universidades federais em todo o Brasil, ao menos uma em cada estado, além de universidades estaduais, municipais e particulares. A descentralização da educação superior foi a vertente seguida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor a partir de 1961. Mas, a explosão da educação superior ocorreu somente nos anos setenta. Durante essa década, o número de matrículas subiu de trezentos mil em 1970, para um milhão e meio em 1980. A concentração urbana e a exigência de melhor formação para a mão-de-obra industrial e de serviços forçaram o aumento do número de vagas e o governo, impossibilitado de atender a essa demanda, permitiu que o Conselho Federal de Educação aprovasse milhares de cursos novos. Esse aumento expressivo, sem adequado planejamento, resultou em uma insuficiência de fiscalização por parte do poder público; uma queda da qualidade de ensino e a imagem mercantilista e negativa da iniciativa privada, que persiste até hoje, contrariando o que preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior, de 1968 (Lei nº 5.540/68).

Outras mudanças aconteceram, nesse período, como o exame de seleção que era por meio de provas dissertativas e orais passaram a ser de múltipla escolha.

A Lei das Diretrizes Básicas (LDB) foi um marco da educação superior, devido à reforma universitária, que previa a eficiência administrativa, a estrutura departamental e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Ela reorganizou o ensino universitário no Brasil.

Outro período de destaque na história da educação superior foi nos anos 90, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual assegurou a criação de leis que previam a regulamentação da educação superior no país. De acordo com a Constituição Federal, as Universidades devem obedecer ao princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, entretanto, na nova LDB de 1996, tal exigência não existe para as outras formas institucionais de Ensino Superior, como por exemplo, as faculdades.

Nas instituições, a tendência era a de transformação dos institutos isolados em universidades, os quais mantêm um estilo de funcionamento onde os cursos se mantêm separados, sem integração acadêmica, com características fragmentadas. Um dos motivos dessa diferença é que as IES brasileiras, além de serem mais jovens que aquelas de outros países da América Latina, foram constituídas pela demanda de mercado, que exigia a formação de profissionais com qualidades específicas, adquiridas por meio das universidades, devido estas estarem focadas na orientação profissional, desde o princípio.

A LDB sancionada na década de noventa foi um marco de regulação, ela preceitua que as universidades são instituições pluridisciplinares, de formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa investigação, extensão, domínio e cultivo do saber humano. Elas devem possuir: I. produção intelectual institucionalizada, mediante o estudo sistemático dos temas e problemas relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto das necessidades de nível regional e nacional; II. um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado; III. um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Para a nova lei, a universidade tem autonomia didática e científica, bem como autonomia administrativa e de gerenciamento de recursos financeiros e do patrimônio institucional. Quanto à autonomia para a abertura de novos cursos, a norma assegura que as universidades estão dispensadas de solicitar ao poder público, autorização para abrir novos cursos superiores.

As reformas da universidade dos anos 90, denominadas neoliberais, ocorreram em vários países, igualmente no Brasil e não se limitaram à forma da lei. Elas foram profundas e marcaram um modelo de instituição que saiu dos “muros de marfim” direto para os “braços abertos” da globalização. (LEITE, 2011, p. 27)

Em 2003, no governo Lula, a educação superior sofreu novas transformações, com ênfase na ampliação do acesso as universidades e a gestão participativa. Na época, o então ministro da Educação, Tarso Genro afirmou que:

Nossa proposta é de uma transformação na educação superior brasileira que vise atender aos anseios da sociedade para a construção de um país desenvolvido, democrático, com autonomia de decisão sobre os seus destinos, cujos cidadãos participem plenamente de um projeto de desenvolvimento sustentável. Uma nova política precisa valorizar as universidades públicas como instituições estratégicas redefinindo a política de investimentos de curto e longo prazo em educação superior, ciência e tecnologia articulando-as com um projeto nacional (GENRO, 25 de abril de 2005).

Nesse sentido, Anísio Teixeira ensina que as ambições e as funções da universidade devem ser direcionadas para a busca do saber:

A universidade será assim um centro de saber, destinado a aumentar o conhecimento humano, um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e amadurecer imaginação dos jovens para a aventura do conhecimento, uma escola de formação de profissionais e o instrumento mais profundo e mais amplo da elaboração e transmissão da cultura comum brasileira. Estas são as ambições da Universidade. Profundamente nacional, mas intimamente ligada, por esse amplo conceito de suas finalidades, às universidades de todo o mundo, à grande fraternidade internacional do conhecimento e do saber (TEIXEIRA, 1969, p. 236)

Sousa (1999) discute as funções da universidade desde o seu surgimento, e afirma que a universidade se desenvolve com as funções de: busca da verdade, transmissão da cultura, ensino das profissões, investigação científica e educação dos novos homens. Segundo o autor, tais funções, seus modelos e concepções foram influenciadas pelas rápidas transformações do capitalismo nos últimos trinta anos.

2.2 Educação Superior: Públicas e Privadas

No Brasil, o sistema de educação superior é constituído, por instituições públicas e privadas. As IES públicas são criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público federal, estadual ou municipal; enquanto que as IES privadas são criadas por credenciamento junto ao Ministério da Educação (MEC), e mantidas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, podendo ter ou não fins lucrativos.

O Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006, 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. O artigo 2º do Decreto retromencionado apregoa “que o sistema federal de ensino superior compreende as instituições federais de educação superior, as instituições de educação superior, criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação superior”. Sendo que o artigo 12, do Decreto estipula que “as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como: I - faculdades; II - centros universitários; e III – universidades”.

A diferença principal estabelecida entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e o Decreto é que nas instituições universitárias existe a obrigação de um desenvolvimento regular e de forma institucionalizada quanto às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nas demais IES, essa obrigação somente está voltada para o ensino. Isso torna claro que as Faculdades, embora devam zelar pela qualidade do ensino superior, não estão obrigadas a manter programas institucionais de pesquisa.

Independentemente da sua natureza jurídica, pública ou privada, a Instituição de Ensino Superior (IES) deve considerar o fato de possuir função de educar; logo uma função pública, cuja finalidade é produzir conhecimento, formar além da função social e política. Para Teixeira, as IES “apartada das sociedades nacional e regional onde se inserem, precisa assegurar a sua responsabilidade social de instituição de educação superior, porque a educação é um bem público” (2005, p.35).

O Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo INEP, coleta informações sobre as instituições de educação superior (IES) em suas diferentes formas de organização acadêmica e categorias administrativas: os cursos de graduação presenciais ou a distância; os cursos sequenciais; as vagas oferecidas; as inscrições; as matrículas; os ingressos e concluintes, além de informações sobre as funções dos docentes.

De acordo com o quadro 02, podemos observar que o número de Instituições privadas no Brasil é superior ao número de IES públicas, isso mostra a importância das IES privadas para a formação acadêmica. No Brasil, de um total de duas mil quatrocentas e dezesseis instituições, duas mil cento e doze são privadas e representam um total de 87,42%. No Centro Oeste de duzentas e trinta e seis IES, 91,95% são do setor privado que perfaz um total de duzentos e dezessete. No Estado de Mato Grosso das sessenta IES, cinquenta e seis são privadas. E se considerarmos apenas o segmento de faculdades no Estado de Mato Grosso temos um total de cinquenta e quatro sendo que destas cinquenta e três são faculdades privadas e uma é faculdade pública, porém, observamos que deste total quarenta estão localizadas no interior do Estado.

Quadro 02 – Instituições de Educação Superior

Unidade da Federação/Categoria Administrativa	Número de Instituições de Educação Superior					
	Total Geral			Faculdades		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	2.416	846	1.570	2.044	672	1.372
Pública	304	96	208	146	16	130
Privada	2.112	750	1.362	1.898	656	1.242
Centro-Oeste	236	115	121	204	93	111
Pública	19	10	9	4	1	3
Privada	217	105	112	200	92	108
Mato Grosso	60	17	43	54	13	41
Pública	4	2	2	1	-	1
Privada	56	15	41	53	13	40

Fonte: Censo Educação Superior do INEP 2012 (adaptado pela autora)

O quadro 03 apresenta o total das matrículas dos cursos de graduação presenciais e a distância no Brasil, no Centro Oeste e no Mato Grosso no ano de 2012. Os dados mostram, claramente, que o maior número de matrículas está nas IES privadas e nos cursos de bacharelado, nas três unidades de Federação citadas. Podemos verificar que, as faculdades absorvem boa parte das matrículas, sendo que do total das matrículas nas IES privadas esses dados apontam os perfis diferentes da educação superior no país.

Quadro 03 – Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância

Unidade da Federação/ Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância									
	Total Geral					Faculdades				
	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo	Não Aplicável	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo	Não Aplicável
Brasil	7.037.688	4.703.693	1.366.559	944.904	22.532	2.027.982	1.461.267	282.527	283.909	279
Pública	1.897.376	1.129.777	604.483	140.935	22.181	126.376	46.234	28.329	51.534	279
Privada	5.140.312	3.573.916	762.076	803.969	351	1.901.606	1.415.033	254.198	232.375	-
Centro-Oeste	666.441	444.243	126.574	94.778	846	205.548	154.261	26.796	24.491	-
Pública	156.163	94.196	50.805	10.316	846	4.878	4.105	686	87	-
Privada	510.278	350.047	75.769	84.462	-	200.670	150.156	26.110	24.404	-
Mato Grosso	137.969	92.779	26.691	18.499	-	43.587	36.451	4.330	2.806	-
Pública	37.720	22.988	12.746	1.986	-	683	626	33	24	-
Privada	100.249	69.791	13.945	16.513	-	42.904	35.825	4.297	2.782	-

Fonte: Censo Educação Superior INEP 2012 (adaptado pela autora)

Atualmente, um dos grandes dilemas que as IES modernas enfrentam, além de serem construídas sobre histórias conflitantes, são os valores, visto que as mudanças são aceleradas, fazendo com que a educação ganhe uma complexidade com valores e interesses contraditórios. Muitas são as exigências na educação, por exemplo, a qualidade de ensino, muito debatida nos dias de hoje. E ao pensarmos na qualidade, automaticamente, reportamos à avaliação.

Ainda de acordo com os dados do quadro 03, o ensino superior privado no Brasil responde em média por 73,04% das matrículas. Isso foi marcado por uma trajetória das Constituições. A Constituição da República de 1891 facultou a existência das IES privadas, mas a Constituição Federal de 1988 reafirmou o princípio liberal e manteve a educação superior livre para a iniciativa privada, desde que se respeitassem as normas gerais da educação e as autorizações e avaliações do poder público.

Em meados dos anos trinta, o cenário era diferente, conforme afirma Sampaio (2000), o setor privado respondia por cerca de 40% das matrículas, e por 60% das instituições de ensino superior, que, na sua maioria era confessional e se estabelecia mais como um setor semigovernamental do que estritamente privado, dependendo do financiamento do Estado, em menor ou maior grau. Porém, atualmente, a configuração do setor privado e do setor público é diferente do que foi no passado.

Na visão do autor, um passo importante para as IES privadas aconteceu com a LDB de 1961, que reconhecia e legitimava a ainda equilibrada dualidade do ensino superior e, depois, reforçada pelas disposições da Reforma Universitária em 1968, a expansão logrou, rapidamente, estabelecer uma relação de complementaridade entre o setor público e o privado. O setor privado, mobilizando os recursos privados para atender a demanda de mercado, foi mais ágil e, por isso, cresceu mais rapidamente do que o público.

Atualmente, as IES privadas têm o desafio de captar continuamente alunos e criar maneiras de mantê-los na instituição, porém, sem deixar de priorizar a qualidade.

2.2.1 Cenário contemporâneo da Educação Superior e a emergência das Políticas Públicas de Avaliação

As políticas neoliberais, que inserem as políticas educacionais, evidenciam os processos de privatização e mercantilização da educação superior, com base na concepção que reduz a educação a um mero serviço vendável, sendo uma tentativa do capitalismo superar a crise estrutural, estourada no início da década de setenta.

Nesse sentido, Frigotto afirma que:

É importante demarcar que a crise dos anos 70/90 não é uma crise fortuita e meramente conjuntural, mas uma manifestação específica de uma crise estrutural que entrou em crise nos anos 70 constituiu-se em mecanismo de solução da crise dos anos 30: as políticas estatais, mediante o fundo público, financiando o padrão de acumulação capitalista nos últimos cinquenta anos. A crise não é, portanto, como a explica a ideologia neoliberal, resultado da demasiada interferência do Estado, da garantia de ganhos de produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais. Ao contrário, a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço. (FRIGOTTO, 2003, p. 62)

O neoliberalismo como superestrutura política e ideológica cumpre a função de precarizar ainda mais as condições de vida e trabalho dos trabalhadores em todo o mundo. No caso da educação superior brasileira, o mesmo neoliberalismo, por meio das políticas e reformas educacionais específicas, assume, atualmente, um papel de país emergente, que atende aos princípios neoliberais.

Para Lima, os conceitos, princípios e visões de um mundo globalizado, adepto a uma política neoliberal, que prioriza o aumento do capital e incentiva a competitividade e o individualismo, precisam ser objetos de crítica das IES. (2010, p.9)

Ratificando esse pensamento Bauman (2001) compreende que devemos nos libertar dessa sociedade com amarras do neoliberalismo, sustentada na globalização, cujos, princípios dominantes são os de mercado.

No Brasil, a educação superior assume, desde o seu surgimento, um papel muito maior do que a sua responsabilidade formativa. A partir da sociedade do conhecimento que emergiu do contexto neoliberal, grandes desafios aparecem para as universidades brasileiras. O Estado deixa de ser provedor para ser um Estado que controla. Por isso, um dos grandes desafios para as instituições de ensino é assegurar conhecimentos avançados, que oportunizem o desenvolvimento político e econômico, e que consista no oferecimento da aprendizagem, da investigação e da oportunidade para os estudantes, de forma equitativa e equilibrada, para assim, formar cidadãos empenhados comprometidos com o social, com a luta pela diminuição das desigualdades, com a criação de oportunidades para todos e com a manutenção de identidades culturais.

Segundo Castro (2007) o “Consenso de Washington” ditou as primeiras regras das políticas neoliberais para a superação da crise financeira que se agravava no mundo, na década de oitenta. Para a autora, as propostas de reformas estruturais pensadas nesse marco consistiam em reduzir a intervenção do Estado na economia e criar mecanismos de privatização de empresas e serviços públicos.

No Brasil, a partir da década de noventa, as políticas públicas de avaliação deram força às reformas educacionais, devido à necessidade de controlar e regular a Educação, inclusive a Superior, foco deste estudo.

É importante salientar que o Estado regulador se apoia em um conhecimento também regulador, e que utiliza como estratégia de gestão, padrões de qualidade que de acordo com Harvey (1999), podem ser separados em três itens: estantardização, diversidade e equidade. Na estantardização ocorre o predomínio da empregabilidade, assim deixa pouco espaço para a aceitação das diferenças; Na diversidade, a qualidade está relacionada com as considerações das especificidades das IES, e, ou dos cursos, ou seja, tem-se a qualidade como tendência à diversidade, os padrões são multidimensionais, envolvendo funções e atividades universitárias, evitando as uniformidades (UNESCO, 1998); Na equidade, a qualidade é vista como a busca da equidade. É uma avaliação social que ocorre no marco de um projeto social e educativo, que considera as diferenças socioeconômicas da realidade avaliada.

O Estado, na tentativa de adequar o sistema de ensino às necessidades da sociedade, institui as políticas públicas por meio de legislações que visam garantir a qualidade educacional. O foco na qualidade tem marcado o Brasil desde a última década do século XX, devido às tendências internacionais da avaliação da educação superior. Mas vale ressaltar que, todas as mudanças no campo educacional são caracterizadas pela força da regulação do Estado.

A compreensão de qualidade é muito discutida, até mesmo pelo próprio Estado, pois ele é o maior regulador da qualidade da educação superior. Esse controle efetivo se iniciou com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação em 1995; logo após, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB- Lei 9.394/96); e alguns anos depois, consolidada pela criação do SINAES, em 2004 (Lei 10.861/04). Essas leis foram criadas, principalmente, para definir a qualidade, que de acordo com o Ministro de Educação:

[...] é muito importante para nós, é que criamos [...] um sistema geral de avaliação. Um grande conjunto de medidas, tomadas em todos os níveis, apontando, sempre, na direção da melhoria da qualidade. Consolidamos o SAEB [...] e criamos o ENEM, [...] criamos a avaliação do livro didático [...] e definimos (...) os parâmetros curriculares para o ensino básico. (SOUZA, 2001, p.20)

No Brasil, a presença do Estado avaliador é tão forte que Cury (2000) conclui que existe um Sistema Nacional de Avaliação antes de um Sistema Nacional de Educação. A hipótese é que o sistema de avaliação brasileiro resulta da homogeneização, da coerência e do afinamento do sistema de educação.

O surgimento do Estado Avaliador se fundamenta, a curto prazo, em fatores conjunturais que implicam em análises financeiras, mudanças econômicas e, também, na necessidade de mobilizar recursos humanos em nível nacional e internacional, diante dos desafios enfrentados pela rearticulação do capitalismo internacional em busca da competitividade nos megablocos. (LEITE e MOROSINI, 1997 p. 126)

O governo tem uma política de expansão que visa a maior democratização de acesso à educação superior, e controla a qualidade pelo “(...) credenciamento de instituições e o reconhecimento de cursos (...) vinculados a um bom desempenho nos processos de avaliação” (SOUZA, 2001, p. 18 – 19). Tanto o processo de credenciamento como o processo de reconhecimento dos cursos são sustentados por um forte sistema de avaliação, com níveis de exigências diferentes, dependendo do tipo de IES. Nesse sentido, “a política de avaliação do Estado fica de mãos dadas com o mercado e com esse viés mercadológico emergem as Políticas de Avaliação Institucional” (LIMA, 2010, p. 62).

A política educacional, em uma perspectiva neoliberal, segue uma lógica de mercado que restringe a ação do Estado à garantia da educação básica, e deixa os outros níveis sujeitos às leis de oferta e procura. Assim, pode-se dizer que o neoliberalismo, além de querer diminuir a inferência das responsabilidades do Estado, mantém um caráter meritocrático no ensino, por trás da ideia de competitividade e livre escolha entre as várias opções do mercado.

Os sinais mais claros da influência neoliberal da educação no Brasil deram-se na década de sessenta, quando teve início o processo de privatização da educação brasileira, com a colaboração dos agentes do golpe de 64, que tinham afinidades ideológicas com os grupos que defenderam o projeto da LDB, o qual deu origem à Lei nº 4.024/61.

A primeira LDB favorecia os interesses privatistas por permitir que os empresários da educação ocupassem cargos nos Conselhos de Educação em nível federal e estadual.

De acordo com Aguiar (2003) com o esgotamento do regime militar e a crise de oitenta, a ideologia privatista ganha força. A iniciativa privada, através da mídia, divulga a incompetência administrativa do Estado e divulga a excelência do setor privado. E, no governo Collor as propostas neoliberais foram amplamente difundidas e transformadas em propostas para a solução dos problemas da educação.

Ainda hoje, as propostas neoliberais continuam rondando o cenário educacional brasileiro, só que revestidas pela discussão da qualidade do ensino. Assim, o processo de avaliação da educação superior no país é interligado à qualidade do ensino, o qual apresenta o desempenho global das IES, e de competência do MEC e do CNE. O MEC está ligado ao INEP, órgão responsável pela coordenação do processo de avaliação da qualidade do ensino. Entretanto, atualmente, percebemos que existe uma diversidade avaliativa, com diferentes níveis de distribuição de competências, e com caráter isomórfico, por abranger formas diversas de cálculos para medir a qualidade. Porém, o ENADE acaba sendo o cerne no processo de avaliação da qualidade na educação superior.

A regulamentação [...] deveria apoiar a sobrevivência das universidades pela qualidade, mas não existem regras claras, e as instituições são obrigadas a enfrentar o desconhecido [...] elas deveriam atuar [...] não como uma pista de obstáculos, fazendo com que as instituições desistam de seus objetivos. (DURHAM, *apud* LOCK, 2001, p.25)

A regulação da avaliação está relacionada com as políticas públicas, em que o conjunto delas molda o Sistema Nacional de Avaliação, de forma coerente e concatenado. E a concretização do processo avaliativo é normatizada por meio de critérios que orientam o conceito que será estabelecido com os cursos e as IES. Tais estratégias e as normas são

definidoras das concepções de qualidade, caracterizando o Brasil como um Estado avaliador e regulador, contrário à lógica emancipatória.

Percebemos que as estratégias adotadas pelo Estado sufocam as modalidades avaliativas estimuladoras da participação e as direcionam para indicadores e critérios pré-determinados de qualidade, vinculando avaliação e controle.

Na construção do modelo avaliativo da educação superior, observamos as tensões entre o Estado regulador e a participação da comunidade. Tal modelo se justifica pela legitimidade, que, na visão do próprio Estado, permite vislumbrar uma concepção de qualidade ancorada na diversidade e na busca de equidade. Porém, percebemos que o próprio capitalismo esconde as desigualdades, devido processo de exclusão de grande parte da sociedade.

Segundo Afonso (2000), o impacto das políticas de avaliação da educação superior, poderá ser compreendido por: a) implantação de mecanismos de controle de resultados; b) disposição de sistema avaliativo concreto, prático e confiável nos resultados da ação administrativa; c) desregulação financeira e social; d) necessidade de regulação.

Nas reformas educacionais neoliberais, uma das dimensões priorizadas foi a avaliação. Ela se constitui em um instrumento fundamental no mundo todo a partir das Reformas de Estado e avanço do neoliberalismo, como corrobora Sobrinho (2003):

Interessa-me aqui refletir sobre a ideia de que a avaliação esta no centro das agendas de transformação que se operam na educação superior e que estas também constituem uma pauta importante das reformas gerais dos Estados. Mas não é somente na área educacional que a avaliação ganhou centralidade. No campo educacional, tampouco se limita às situações de sala de aula e às relações entre professores e estudantes. Invade o campo institucional e cada vez mais adquire importância e centralidade no que se refere a sistemas e políticas. (SOBRINHO, 2003, p. 61-62)

Nessa concepção, o Estado adquire o papel de ser um Estado não só avaliador, mas regulador, uma vez que a regulação é entendida como controle dos resultados, cujo objetivo principal das políticas de avaliação tem vistas na manutenção do equilíbrio do Sistema.

Maria Cecília Leite (1998), com base nos autores Martini (1987), Fávero (1998) e Amorim (1992) enfatiza que:

Ao longo da história da educação brasileira, as avaliações se desenvolveram, predominantemente, de forma autoritária, impostas pelo poder do Estado, muitas vezes influenciados por agências externas, pretensamente neutras. Dão conta, também, de critérios marcadamente tecnicistas e eficientistas, da condição da titularidade do processo estar longe da instituição universitária, sob o controle do poder estatal. Por isso mesmo, atrelada apenas a políticas

de governo, as propostas avaliativas muitas vezes se esvaíram ao sabor de mudanças no quadro político ou de troca de ministro. (LEITE, 1998, p. 08)

Outro fator importante é que o Brasil, a partir de 2001 passou a fazer parte do BRIC que representava quatro países: Brasil, Rússia, Índia e China. Em abril de 2001, foi adicionada uma letra “S” referência pela entrada da África do Sul, e o termo passou a ser BRICS. Essa sigla indica os países que deixaram de ser países subdesenvolvidos e passaram a ser emergentes, pois suas economias estavam em pleno desenvolvimento econômico, de forma que deixaram de lado a estagnação econômica e passaram a ser autossuficientes em alguns segmentos. Esses países não compõem um bloco econômico, apenas compartilham de situação econômica com índices de desenvolvimento e situações econômicas parecidas. Eles se uniram pela defesa de interesses comuns, a fim de ganhar força no cenário político e econômico internacional.

No governo do Presidente Lula, a partir de 2003, as políticas estabelecidas tomaram novos rumos naquilo que tange às relações do Estado com a sociedade civil. Entretanto, houve a continuidade de algumas políticas adotadas no governo FHC, principalmente no que refere à submissão do Governo Federal às imposições dos organismos financeiros internacionais. Nesse período do capitalismo contemporâneo, a lógica produtivista é evidente apresentando contradições em relação às políticas sociais e à forma como foram formuladas e executadas as políticas públicas no Governo Lula, em especial as políticas educacionais.

Observamos que as propostas de avaliação da educação possuem caráter educacional privatista. Atualmente, as avaliações, nas IES têm deixado de lado a verdadeira essência, ocasionando que as avaliações apresentem um poder acentuado nos resultados, sem considerar os processos, nem as condições de oferta da educação. Os resultados das avaliações estão servindo para identificar a competência de cada IES, e até mesmo, para classificá-las.

Sabemos que nenhuma avaliação é neutra, pois toda avaliação tem a atribuição de algum valor, que pode ser mensurado por nota e ou conceito. Sobrinho e Ristoff (2003) acentuam bem essa relação ao mencionar que toda avaliação corresponde e quer servir a certa concepção de educação que, por sua vez, está integrada a uma ideia de sociedade.

Portanto, pensar a avaliação pressupõe um caráter extremamente ético e qualitativo. Ela não se resume apenas em uma medição quantitativa e produtivista. A avaliação desejada é aquela que se dá de forma democrática, participativa e contínua, visando, realmente, a melhoria da qualidade da educação superior.

2.2.2 Conceitos e significados da Avaliação

No Brasil, as primeiras experiências com a avaliação na educação superior aconteceram na década de setenta. Para Leite (1997), no ensino superior, a convivência com procedimentos avaliativos institucionais não era nova, e Leite, reforça com a fala de Neve (1993), “o que é novo é a forma e a intensidade com que vem se debatendo a questão”.

De acordo com Belloni (2000), a avaliação é um instrumento das IES que tem como finalidade a permanente melhoria da qualidade acadêmica e relevância científica e política das atividades desenvolvidas. Além disso, ela visa a melhoria da qualidade e privilegia as experiências cujos resultados não aparecem sistematicamente ligados a uma lógica de prêmio ou castigo. De modo que a avaliação deve ser considerada um processo de tomada de consciência, cujo objetivo é a conexão e o aperfeiçoamento da direção a ser seguida, sem jamais ser vista como forma de punição.

Assim com a expansão da oferta de vagas, ampliou-se o espaço da iniciativa privada no segmento, mas também aumentou a competitividade global, regional e local pelas exigências governamentais e pelos anseios das comunidades onde estão inseridas. Diante desse crescente cenário de privatização dos serviços públicos, definiu-se a atuação do “Estado Avaliador”¹ com implicação nas avaliações, estas centradas nos produtos, implantando formas de ranqueamento, comparações e práticas competitivas orientadas pelo mercado. Neste cenário, o MEC tem procurado controlar a qualidade do ensino prestado às IES públicas e privadas, utilizando instrumentos de avaliação em consonância com o artigo 209 da CF de 1988, especificamente para o ensino superior privado, e o artigo 46 da LDB/96 extensivo a todas as IES.

Segundo Dias Sobrinho (2004), a expressão Estado Avaliador foi desenvolvida por Guy Neave para caracterizar a sólida presença do Estado no domínio dos gastos e da eficiência das instituições públicas, e para garantir eficácia e controle de um determinado padrão de qualidade proposto. Para Dias Sobrinho (2004), a avaliação adotada pelo ‘Estado Avaliador’ baseia-se no paradigma ‘objetivista/tecnocrata’ que implica um direcionamento normativo que impõe um cenário punitivo de corte economicista, tendo como risco o enfraquecimento do caráter formativo da educação. Dessa forma, valoriza-se a realização de controle e a competição entre as IES, porém, enfraquece a solidariedade e a cooperação. Esse

¹ A expressão “Estado Avaliador” pertence a Guy Neave (1988), que definiu dessa forma o surgimento de um estado que supervisiona ao invés de controlar os sistemas que possuem autonomia.

processo faz com que as IES fiquem vinculadas à ideologia do individualismo da competitividade.

Nesse contexto, o papel do Estado Avaliador fica centrado no modelo de avaliação, nos resultados e produtos que são centrados em procedimentos de controle, e não nos processos, com validade no interior das práticas educacionais e institucionais. Assim, fica evidente a marca registrada das políticas de avaliação do Estado Avaliador, como fiscalização, controle e responsabilização.

Lima (2012) contribuiu ao dizer que, na educação superior, outro grande motivo que levou o Estado a implantar as políticas de avaliação foi a expansão desordenada dos cursos superiores que aconteceu no final da década de 90 e início do ano 2000. Com esse crescimento desordenado, houve a queda progressiva dos padrões de qualidade dos cursos, sendo necessário encontrar medidas que garantissem uma educação superior capaz de atender os padrões mínimos de qualidade. Daí o surgimento das políticas de avaliação da qualidade dos serviços prestados à sociedade na Educação Superior, a qual foi constituída em dois vieses: as *avaliações controladoras* que utilizam mais os métodos quantitativos e as *emancipatórias* que se baseiam em uma análise utilizando os métodos quantitativos e qualitativos.

Dias Sobrinho (2003) reforça a ideia de que avaliar a qualidade é tomar posição quanto à adequação técnica e social do conjunto de meios, procedimentos, atitudes, entre outros, com aquilo que a IES pretende realizar. Na visão de Triviños (2009), a qualidade constitui um dos elementos essenciais quando se quer observar um objeto ou fenômeno.

2.3 Qualidade da Educação Superior

Segundo Cunha (2011), não há necessidade de explicação do termo qualidade, pois:

[...] falar em educação de qualidade parece não exigir complemento, pois o termo 'qualidade' assim como 'excelência', aponta para o máximo, para o melhor. Uma expressão incomparável onde qualquer definição se mostraria mais restrita do que a intenção do próprio termo.

Neste estudo, defendemos a qualidade da educação polissêmica e com um conceito construído e reconstruído continuamente, o que torna complexo e difícil estabelecer o seu significado como algo que pode ser determinado.

O termo qualidade já carrega em sua compreensão uma ideia de algo bom. Isto nos permite entender porque encontramos na maioria dos documentos a referência a uma educação de qualidade, sinônimo de boa qualidade. (RIOS, 2001, p. 68)

Ao observarmos a colocação de Rios, reforçamos a necessidade de compreender como é difícil conceituar o termo qualidade considerando indicadores quantitativos.

O padrão de qualidade estabelecido para a educação brasileira é de responsabilidade do Conselho Nacional da Educação (CNE) e do Ministério da Educação (MEC), que tem o importante papel de contribuir para a concepção de políticas públicas educacionais, sendo que um dos grandes desafios da atualidade é pensar metas e ações para garantir a qualidade.

Sousa (2009, p. 245) afirma que do “ponto de vista etimológico, qualidade corresponde à propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas, capazes de distingui-las das outras e/ou de lhes determinar a natureza”. Assim, fica claro o conceito de qualidade, o qual expressa à essência do que marca as coisas e também as pessoas. E esse termo vem sendo bastante utilizado na área da Educação, mas ainda carente de definição, pois a sua conceituação é complexa e polissêmica. No Brasil, o conceito de qualidade, que sustenta as políticas de educação, é embasado, principalmente, pela concepção produzida pelo mercado.

É importante destacar que o uso da expressão qualidade, em particular da educação superior é um tema que se discute muito em âmbito mundial, e seus estudos vêm-se intensificando.

Buarque (1998) acredita que, nas últimas décadas, mais do que em outros períodos da História Brasileira, as IES vêm passando por momentos de degradação e descrédito da qualidade de sua produção, e isso acontece devido à forma decisiva da perda de credibilidade institucional. Nessa direção, podemos afirmar que a qualidade é um atributo essencial na Educação Superior, mas que deve ser encarado de forma crítica, para garantir as ações e produtos das instituições. Para explicar melhor, Sguissardi (2009, p.61) argumenta que o melhor caminho para acerrar-se do seu sentido é “perscrutar os interesses e contradições em jogo na sua origem, evolução e consolidação”.

Em relação à avaliação da qualidade na Educação, Morosini (2009) apresenta os modelos que poderiam ser encarados para a realidade brasileira: a qualidade isomórfica, a qualidade da diversidade e a qualidade da equidade. *Na qualidade isomórfica*, a autora destaca as teorias organizacionais da administração universitária, a qual concebe a qualidade como um processo caracterizado por um conjunto de fases: planejamento, ação, avaliação e

promoção. Nessa visão, a qualidade tende ao conceito de isomorfismo e padronização, e são identificados diversos tipos de qualidade, basicamente voltados para o mercado.

A qualidade da equidade em educação tem duas dimensões, “a primeira é a justiça, a qual pressupõe que circunstâncias pessoais e sociais, - por exemplo, sexo, status sócio econômico ou origem étnica - não devem ser um obstáculo ou desenvolvimento do potencial educativo. A segunda é a inclusão, a qual implica assegurar um padrão básico mínimo de educação para todos – por exemplo, que todos devem ser capazes de ler, escrever, e fazer cálculos aritméticos simples. As duas dimensões estão intimamente ligadas: combater o insucesso escolar ajuda a superar os efeitos das carências sociais, as quais, muitas vezes, são responsáveis por esse fracasso” (MOROSINI, 2009, p.169).

A qualidade da diversidade traz consigo indicadores padronizados, paralelamente, à preservação das especificidades. Enquanto que a qualidade da equidade aponta dois conceitos inseparáveis: qualidade e equidade. Sendo que a comunidade educativa é a responsável pela aplicabilidade e pelo êxito ou fracasso dessas políticas educacionais. Assim, a qualidade está para além da simples padronização de indicadores.

Sobre esses três conceitos de qualidade definidos por Morosini (2009), podemos observar que a ideia de qualidade com equidade vem se construindo aos poucos nos paradigmas de interpretação da sociedade, na construção de um mundo melhor.

Uma importante ação realizada pela UNESCO foi a oficina de trabalho Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira, a qual veio para somar com os eventos já realizados, Por meio de uma série de reflexões sobre as principais demandas e desafios da política de Educação Superior para a próxima década, especialmente à luz da elaboração do novo PNE 2011-2020. Analisar esse documento, assim como seus indicadores na última década, mostra a complexidade dos desafios da Educação Superior no Brasil, inclusive em relação à promoção da qualidade.

2.3.1 Perspectivas de Qualidade

No documento da UNESCO, resultante dos anais da Conferência Mundial da Educação, que discute as tendências da educação superior para o século XXI - visão e ações, ficou estabelecido que as visões e as ações devem ser situadas com uma visão da organização de uma sociedade que seja mais justa e equânime (UNESCO, p.101). E ainda, conforme esse documento, o caráter contextualizado e universal do ensino superior possibilita sua melhor

compreensão em torno de quatro eixos que presidiram a reflexão das conferências regionais preparatórias, a saber: pertinência, qualidade, gestão, financiamento, e cooperação.

A pertinência do ensino superior deve ser essencialmente concebida em função de seu papel e seu lugar na sociedade, de sua missão de educação, pesquisa e prestação dos serviços que dela decorrem, assim como de seus laços com o mundo do trabalho, no sentido mais amplo de suas relações com o Estado e as fontes públicas de financiamentos e de suas interações com os outros graus e formas de ensino. (UNESCO, p. 102)

A concepção de qualidade perseguida pelas universidades pressupõe a ultrapassagem de uma instituição informadora, constituindo-se em instituição formadora, em que a qualidade é identificada com a capacidade de pensar criticamente na busca do aperfeiçoamento institucional. (...) A qualidade da educação é concernida pela qualidade social, em que a universidade, através do exercício da crítica, possa buscar a resolução dos problemas da sociedade (SILVA e LOURENÇO, 1998, p. 71).

Nesse contexto, a qualidade é inseparável da pertinência social. A exigência da qualidade e de políticas que busquem assegurar essa qualidade exige que se procure melhorar, simultaneamente, cada um dos componentes da instituição, considerada como entidade global que funciona como um sistema coerente. Segundo o documento da UNESCO, a qualidade do ensino superior está em função da qualidade pessoal, dos programas, dos estudantes e da infraestrutura (p.103).

A seguir abordaremos a qualidade negociada e a qualidade de mercado.

2.3.2 Qualidade negociada e Qualidade de mercado

O conceito de qualidade negociada chega-nos por intermédio de um estudo de Bondioli (2004), que reforça certa tradição de se conceber a avaliação educacional no Brasil ancorada em autores como Ludke (1984), Dias Sobrinho (2002), Lima (2010), Freitas (2005) e Silva (2014).

Para Bondioli (2004), definir a qualidade implica explicitar os descritores fundamentais da sua natureza, ou seja, o seu caráter negociável, participativo, autorreflexivo, contextual, processual e transformador.

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas *a priori* e do alto. Qualidade é transformação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser. (BONDIOLI, 2004, p. 14).

Dessa forma, é possível refletir que não tem como obter a qualidade sem a participação dos envolvidos no processo. “A qualidade negociada significa entender que cada ator no processo educacional tem uma concepção de qualidade, o mais importante é negociar pontos de vistas diferentes” (LIMA, 2010, p. 63) Nesse sentido, “é proposta como alternativa de contra-regulação e apoio ao processo de mudanças complexas. Por este conceito a qualidade é produto de um processo de avaliação institucional construído coletivamente”. (FREITAS, 2005, p. 911)

Destacar o caráter negociável da qualidade não significa ignorar os demais aspectos, significa apenas a escolha de uma variável que contrasta de forma mais aberta com a noção corrente de qualidade adotada pelas políticas públicas neoliberais, “cuja concepção é quase sempre eivada de uma pseudoparticipação que objetiva legitimar a imposição verticalizada de ‘padrões de qualidade’ externos ao grupo avaliado” (FREITAS, 2005)

Em sínteses, a lógica da regulação do mercado constitui a forma de organização da sociedade, atravessando as instituições educacionais.

Para Silva, o fato de organismos multilaterais exercerem fortes influências sobre a educação brasileira, contribui para que grandes investimentos no campo educacional são realizados com base nas metas estabelecidas, ocasionando reformas na Educação Básica, como na Educação Superior, a fim de elevar a qualidade de ensino e garantir a equidade social (2014, p. 36).

O vigente sistema capitalista percebe na educação princípios fundamentados na competência e na produtividade, o que faz com que a educação seja vista como uma mercadoria e o aluno como ‘produto’, que depois de pronto, é ‘apresentado ao mercado’ para apreciação e análise dos grupos hegemônicos (SILVA, 2014, p. 37).

Bianchetti (2005) concorda com esse pensamento quando afirma que “entre as teorias coincidentes com a filosofia neoliberal, identificamos a ‘teoria do capital humano’ como a que, por sua perspectiva economicista, responde melhor aos princípios sustentados por essa tendência” (2005, p. 93).

A teoria do capital humano considera a mão de obra como um mero produto do mercado, que pode ser comercializado. Para, Machado, essa teoria consiste em:

[...] transformar pessoas em capital para as empresas, no entanto, para que isso ocorra, é preciso ter mão de obra competitiva em nível internacional, tornando a região (país) atrativa para o capital. O ‘capital humano’ (capital incorporado aos seres humanos, especialmente por meio de saúde e

educação) seria o componente explicativo fundamental do desenvolvimento econômico desigual entre países. Para essa teoria, a mão de obra potencial do ser humano se reduz a um produto. (2012, p.70).

Essa supervalorização no produto sustenta a qualidade nos princípios de mercado. E as tendências atuais do debate educacional expressam as mudanças no cenário socioeconômico: a educação ganha centralidade, e a primazia da qualidade do ensino passou a integrar os discursos políticos como meio para alcançar a competitividade da produção nacional no mercado mundial.

2.3.3 Contextualizando as Políticas de Avaliação da Educação Superior

As Políticas de avaliação serão discutidas tomando como bases teóricas os autores Morosini (2004); Belloni (2000); Sobrinho (2000 e 2005); Ristoff (2000); Catani; Dourado; Oliveira (2002), Leite (1997), Lima (2010).

No Brasil, as políticas de avaliação da educação superior surgem com a redefinição do papel do Estado. Com base em Morosini (2004), o Estado Regulador se caracteriza pelo cenário da produção científica nacional, em que o Estado passa a ser Avaliador. O Estado realiza mudanças na lógica do sistema, as quais resultam na diversificação e diferenciação da educação superior, e, conseqüentemente, provocam implicações na cultura das instituições, Com é o caso da educação superior.

Para tecer considerações sobre as políticas públicas de avaliação é necessário que, além de cumprir com a função técnica, ética e política, seja possível a participação ativa dos sujeitos sociais, contribuindo para qualificar e contribuir com as ações e decisões. Para Belloni, avaliar faz parte da vida das pessoas e das organizações, “é um processo de tomada de consciência e de aferição da propriedade do desenvolvimento de uma ação, cujo objetivo é correção e aperfeiçoamento de rumo, e não punição” (BELLONI, 2000, p.56). Nesse mesmo pensamento Dias Sobrinho (2005) afirma que, como tudo que diz respeito ao humano, avaliar é uma atividade permeada de valores, tem uma significação política, e deve ser considerada como um fenômeno público que interessa à sociedade, muito mais do que uma tarefa técnica.

Conforme Ristoff (2000, p. 40) a legitimidade da avaliação é a principal questão, pois reside na construção de indicadores confiáveis, cujo desafio é encontrar uma metodologia capaz de assegurar essa perspectiva de maneira a não causar possíveis desvios. Outro ponto importante apresentado pelo autor é a procura por associar a dimensão técnica com a dimensão política. Nessa perspectiva ao observar esse princípio, percebemos que a adesão

voluntária é muito mais emblemática do que se apresenta. Portanto, é possível que tal proposta apresente certa fragilidade, uma vez que nem sempre a adesão voluntária garante legitimidade política. A propósito, Ristoff (2000, p. 41) também apresenta “a adesão voluntária como princípio da avaliação institucional”.

A avaliação do sistema educacional superior no Brasil foi definida em quatro itens, de acordo com Catani, Dourado e Oliveira:

1) o sistema de avaliação construído vem implementando, pouco a pouco, um processo de economização da educação que altera objetivos, valores e processos educativos no campo da educação; 2) o sistema de avaliação instituído amplia o poder de controle do Estado e altera significativamente a lógica de constituição do campo e o relacionamento entre as instituições de ensino superior; 3) as políticas de avaliação estão promovendo mudanças significativas na gestão universitária, na produção do trabalho acadêmico e na formação profissional. 4) Por fim, esses autores chamam a atenção para a avaliação como campo de disputa, ao finalizarem que esta se constitui em um terreno de contestação importante, porque pode evidenciar os fins da educação, o conceito de homem e o projeto de sociedade que se quer desenvolver, ainda que, “na prática, a avaliação está ganhando, no Brasil, grande centralidade como forma de controle e de definição de políticas que estimulam a expansão competitiva no ensino superior. (2002, p. 113).

Com isso as IES sentem-se fragilizadas diante das regulamentações das políticas, pois enfrentam vários desafios, os quais são complexos, e acima de tudo, elas necessitam da compreensão da cultura de avaliação, ou seja, de um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício da avaliação.

A Educação Superior no Brasil é emblemática, na medida em que se reestrutura, e as políticas de expansão configuram um meio de movimentos assíncronicos, caracterizando um nível heterogêneo, o qual é permeado por práticas de natureza pública e privada, predominando estas últimas, sendo que isso pode ser observado em decorrência, principalmente, do aumento da criação de novas IES e de novos cursos. Tais políticas resultam em um intenso processo de privatização e massificação da educação superior no Brasil, porém, caracterizado pela precarização e privatização, negligenciando, em muitos casos, o papel social da Educação Superior como um espaço de investigação, discussão e difusão.

Segundo Chauí (1999, p. 220 - 222), a universidade operacional “está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Em outras palavras, a universidade está virada para dentro de si mesma, mas, como veremos, isso não significa um

retorno a si e sim, antes, uma perda de si mesma”. Ainda, “essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materiais determinadas”.

A avaliação educativa requer a construção coletiva de um pensamento sobre a filosofia educativa, em que emergem os questionamentos a respeito dos sentidos éticos, políticos, filosóficos, ou seja, profundamente humanos, que a instituição em seu conjunto está produzindo em suas ações sociais e educativas (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 41).

Assim, o ato de avaliar torna potencialidade da busca na qualidade educacional e no direcionamento para a elaboração do planejamento e das políticas adotadas pela gestão educacional.

O processo de avaliação é algo de estudos, e é composto pelo processo de avaliação interna, conhecida como a autoavaliação, e externa para todas as IES públicas e ou privadas. Para Dias Sobrinho (1997) a avaliação interna é realizada pelos agentes internos da instituição, comportando várias ações, como a sensibilização da comunidade e a definição de critérios e metodologia. No processo de avaliação interna, os sujeitos representam os olhares, internos e externos, sobre a instituição.

A avaliação interna é desempenhada por uma comissão própria, a qual é responsável em coordenar e articular de forma plena o processo de avaliação, sistematizar e disponibilizar informações a comunidade acadêmica e externa. Um dos principais papéis da CPA é o processo de sensibilização da comunidade acadêmica e da sociedade civil.

O processo de avaliação interna deve ter a participação efetiva dos segmentos envolvidos: gestores, docentes, discentes, técnico-administrativo, egressos e a comunidade externa, para fortalecer e garantir a criticidade da análise, a que servirá como parâmetro para que a gestão institucional possa utilizar seus resultados como ferramenta no planejamento interno. Mas, para que o processo de avaliação seja exitoso é importante a participação efetiva da comunidade envolvida no processo avaliativo.

O grande entrave da autoavaliação demonstrado nos estudos é a falta de participação dos envolvidos na avaliação, pois para atingir o objetivo da avaliação é necessária a participação, por meio da conscientização e criação de uma cultura de avaliação para que os atores se sintam parte integrante no processo de avaliação.

Segundo estudiosos e especialistas da avaliação interna, como Denise Leite, pesquisadora do CNPq, a avaliação não deveria ser utilizada apenas como uma exigência

legal, mas sim e, principalmente, para um autoconhecimento, uma análise crítica. Alguns textos da pesquisadora mostram que a maioria dos relatórios enviados ao INEP possui apenas descrições dos dados, e não atingem o grande objetivo da autoavaliação que consiste em avaliar o que, o porquê, e para que os dados apontam.

A ausência da cultura de avaliação compromete os resultados, significativamente. Para tanto, ela deve ser construída com a participação de todos os segmentos, pois são pilares para que a avaliação se torne um processo democrático, participativo e crítico, cuja finalidade é alcançar os objetivos instituídos pelo SINAES, além de provar que este é o grande benefício, pois a gestão, ao escutar a comunidade acadêmica e a sociedade, replaneja suas ações em consonância com as reivindicações apontadas no processo avaliativo.

Cabendo, portanto, a avaliação externa, realizada por avaliadores credenciados e designados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, a verificação *in loco*, das condições de ensino, em especial, àquelas relativas ao perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica.

2.4 Trajetórias Históricas das Políticas Públicas de Avaliação da Educação Superior no Brasil

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 simetrias sociais (SINAES, 2003, p. 11)

O surgimento de programas e sistemas de avaliação na educação superior brasileira foi favorecido pela importância da regulamentação, dos órgãos públicos, CAPES e INEP. No ano de 1977 a CAPES realizou as primeiras experiências avaliativas nos cursos de pós-graduação no Brasil. No entanto, tal metodologia não valia para a avaliação dos cursos de graduação.

As principais reformas na educação superior no contexto histórico de avaliação foram:

- 1983 – o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU);
- 1985 – a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (CNRES);
- 1986 – o Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (GERES);

- 1993 – o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB);
- 1995 – criação do Provão;
- 2004 – criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

As Políticas de Avaliação da Educação Superior tiveram início em junho de 1983, com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), que foi desenvolvido no final do governo militar, por iniciativa do Conselho Federal de Educação (CFE), decorrente de desdobramentos e discussões internas referentes às greves mantidas nas universidades federais (CUNHA, 1997).

O PARU tinha como objetivo conhecer as condições reais nas quais se realizavam as atividades de produção e disseminação do conhecimento do sistema de educação superior, ou seja, visava diagnosticar a educação superior. A avaliação era realizada por meio de questionários respondidos por estudantes, docentes e gestores, realizando estudos específicos sobre o impacto da Lei nº 5.540/68. O foco era voltado para as discussões da gestão, financiamento, carreira, processo de tomada de decisões e políticas de ensino, pesquisa e extensão.

Visando à reformulação da educação superior, no marco da re-democratização do país, com a instauração da Nova República, no mandato do presidente José Sarney, criou-se a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (CNRES), seu objetivo era propor uma nova política de Educação. Por isso, o resultado do trabalho da comissão materializou-se no relatório intitulado “Uma nova política para a educação superior brasileira”. O documento trouxe sugestões, colocadas em prática após 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Nesse relatório, ficou evidente o trinômio autonomia-avaliação-financiamento, ou seja, a autonomia universitária dependia da avaliação do desempenho e produtividade institucional, e disto dependia o montante de recursos destinados à instituição. O documento assegurou, “A concessão de autonomia financeira será condicionada a um maior comprometimento com padrões de qualidade e produtividade [...] A excelência, portanto, deve ser um pré-requisito para a autonomia” (1985, p. 61-62).

Em 1986, foi criado o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES) considerado o grupo interno do MEC, cujo objetivo era propor uma nova Lei da Educação

Superior. O relatório do GERES é, frequentemente citado como instaurador da visão de regulação e controle da educação superior, em vez do documento da Comissão.

O GERES enfatizou a necessidade de avaliação das instituições de Educação Superior, dos seus cursos de pós-graduação a cargo da CAPES, dos cursos de graduação e do desempenho do corpo docente, como condição essencial para a alocação de recursos e estabelecimento da autonomia universitária. Foi a primeira vez que se deu ênfase à avaliação nos cursos de graduação.

O relatório emitido pelo GERES admite, a avaliação nos cursos de graduação, visando resultados, como elemento regulador. Quando foi divulgado, o relatório provocou polêmica, com opiniões favoráveis e contrárias. A polarização da discussão parece ter funcionado como freio que, segundo Leite “em última análise, através da avaliação, pretendia ranquear as instituições” (1997, p.9)

Até 1989 com o apoio do MEC, foram executados centenas de projetos, após a realização de inúmeros encontros e reuniões técnicas. Com isso foram publicados vários textos, artigos, relatórios e livros, resultando na criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

Ainda nessa vertente, em outubro de 1993, em Florianópolis-SC, foi realizada uma reunião da Associação Nacional de Instituições de Ensino Superior – ANDIFES. Nesse encontro após debates, admitiu-se que nem todas as discordâncias e contradições seriam eliminadas, surgindo uma proposta de aperfeiçoamento do programa acadêmico sócio-político das Instituições. Cujo documento afirma que:

A complexidade de empreender a avaliação global de instituição acadêmica, aliada às peculiaridades de cada uma delas, orienta a proposta no sentido de que a elaboração e a implementação de uma metodologia de avaliação para as universidades ocorram em etapas, com o desenvolvimento simultâneo, interdependente e complementar. A harmonia do processo de avaliação contempla uma dinâmica diferenciada de evolução e implementação no interior de cada instituição, assim como no sistema universitário como um todo. (ANDIFES, 1993, p. 3).

Com base nesse documento da ANDIFES, em 1993, foi criada, a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, por meio da Portaria nº130 da Secretaria de Educação Superior (SESu), com o intuito de “estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras”, conforme o seu artigo primeiro. Para isso criou-se o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), o qual trazia como objetivo propor uma sistemática de

avaliação institucional, que de acordo com Trindade (1999), estabelecesse as bases de um processo construtivo de avaliação.

Conforme previsto no SINAES, o PAIUB foi um programa de adesão voluntária que concebia 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 (SINAES, 2003).

Esse programa de avaliação foi resultado de um acordo entre IES e o MEC, que na análise de Dias Sobrinho (2002), é um tipo de avaliação que valoriza a participação, a negociação, as metodologias qualitativas, as abordagens naturalistas, os significados, os contextos e os processos. Para o PAIUB a avaliação teria três fases: a) *autoavaliação*, que deveria ser feita pelos integrantes de cada instituição; b) *avaliação externa*, que deveria ser feita por representantes da sociedade e por pares acadêmicos; e c) *reavaliação* que deveria ser feita pelas instituições de forma a rever os passos percorridos.

Além disso, tal Programa tinha como princípio fundamental, a capacidade de identificar os pontos fortes e fracos a fim de corrigir os possíveis desvios e ressaltar as virtudes, e não para punir ou premiar, mas para buscar uma Universidade melhor. Dentre os princípios básicos estabelecidos estavam: a preocupação com a globalidade, abrangendo Ensino, Pesquisa e Extensão; a comparabilidade entre as IES; o respeito à identidade institucional, valorizando as suas especificidades e particularidades; e a continuidade do processo de avaliação.

Em 1995 com a posse do Presidente FHC, o Provão foi criado por meio da Lei Federal nº 9.131, e regulamentado, um ano mais tarde, pelo Decreto 2.026 de 10 de outubro de 1996, resultando no Exame Nacional de Curso (ENC). Tal legislação determinou que os exames escritos deveriam ser aplicados anualmente, para todos os estudantes concluintes de cursos de graduação, em todo território nacional. No início, o Provão, como era chamado, encontrou forte resistência por parte de todos os setores da comunidade acadêmica organizada. Ele representava mais uma história dos exames educacionais no Brasil, dirigida aos alunos concluintes dos cursos de graduação. Contudo é interessante observar que o caráter obrigatório do Provão forçava os estudantes a comparecer no dia do exame e assinar a lista de presença. A obrigatoriedade não estava propriamente no exame, mas na presença do aluno.

O ENC foi constituído como um sistema maior de avaliação, o qual utilizava os seguintes instrumentos: a) questionário sobre condições socioeconômicas do aluno e sua

percepção sobre as condições do curso que frequentava; b) Avaliação das Condições de Ensino (ACE); c) Avaliação Institucional específica para os Centros Universitários.

Mais tarde, esse exame foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), realizado em dois momentos do curso no primeiro e no último ano, por amostragem, não abrangendo todos os alunos. A seleção dos cursos seria a cada três anos, para redução dos gastos. Trata-se de um modelo de avaliação positivista e tecnicista, que tem como função principal o capital humano, e pensa a Universidade como uma instituição a serviço do mercado.

Esse modelo de avaliação foi substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que envolve, múltiplos interesses em torno dele. E nesse sentido, Ristoff (2004, p. 182), diz que:

Não se encontrará um modelo, um método ou mesmo uma técnica de avaliação totalmente imune aos interesses das pessoas e grupos diretamente envolvidos com a educação. E, neste sentido é sempre importante lembrar que os interesses envolvidos na avaliação da educação superior não se restringem ao governo e às suas atribuições regulatórias de autorização, credenciamento, reconhecimento e supervisão. Não se restringem também ao mercado ou, ainda, aos interesses exclusivos da acadêmica, dos seus alunos, pesquisadores, professores e técnicos.

Na educação superior todo processo de avaliação é realizado pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Entretanto, isso é passível de sofrer alterações, pois o deputado João Magalhães (PMDB-MG), relator da proposta na comissão promoveu um debate no dia 21 de novembro de 2013, sobre a aprovação do Projeto de Lei 4.372/2012, que cria o Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação do Ensino Superior (INSAES), o qual será uma autarquia do MEC e terá a mesma função dada atualmente ao INEP. Da audiência pública ocorrida na Comissão de Finanças e Tributação da Câmara dos Deputados participaram: Jorge Messias, secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação; Amábilis Pacios, Presidente da Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP); João Luiz Cesarino da Rosa, Diretor da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEM); Gabriel Mario Rodrigues, Presidente da Associação Brasileira dos Mantenedores da Educação Superior (ABMES); Ignez Vieira Cabral, Presidente da Federação de Estabelecimentos de Ensino do Estado de Minas Gerais (ENEN/MG); e as representantes da CONTEE, Nara Teixeira e Cristina de Castro.

Ademais, entre esses convidados estavam também Virgínia Barros, Presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE) que falou da clareza das discussões, “De um lado, os empresários da Educação que consideram a Educação uma mercadoria e defendem, apenas, os interesses de mercado; do outro lado, a UNE e a CONTEE defendendo a Educação como um direito de todos e um dever do Estado”, e reforçou “queremos mais fiscalização e qualidade nas Universidades Privadas. Respeito aos estudantes! Educação não é mercadoria”.

Em 07 de maio de 2014, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) garantiu a aprovação do parecer do relator João Magalhães (PMDB-MG), na íntegra. A proposta do INSAES deverá seguir para a Comissão de Constituição e Justiça de Cidadania – CCJC e, em seguida, para o Senado. Para a CONTEE essa vitória é fruto de uma atuação intensa da Confederação e de toda a categoria de trabalhadores do setor privado, além de representar um significativo avanço na batalha contra a transformação do ensino em mercadoria.

Caberá ao INSAES responsabilizar por algumas funções que, até então, são do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), como visitas às IES para avaliação, além de autorizar, reconhecer e renovar o reconhecimento de cursos de graduação e certificar entidades beneficentes que atuem na área de educação superior e básica. Atualmente, o Ministério da Educação – MEC avalia a qualidade da Educação Superior Brasileira, através dos componentes do SINAES: a autoavaliação, a avaliação externa e o ENADE.

CAPÍTULO III

SISTEMA NACIONAL DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES)

A proposta inicial da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA) era levar à sociedade o conhecimento acerca da qualidade de cada instituição de ensino superior (IES), com parâmetros objetivos para a escolha do curso de graduação, com as informações e os cadastros de instituições, cursos, além de um relatório completo com os dados dos acadêmicos. A CEA tinha como objetivo auxiliar no cumprimento das novas funções estratégicas de educação superior, “a cidadania democrática, a justiça social e o desenvolvimento sustentável” (CEA, 2003, p.8).

Na concepção do SINAES, a Comissão Especial de Avaliação,

Tratou de buscar a articulação de um sistema de avaliação com autonomia, que é própria dos processos educativos e emancipatórios, e as funções de regulação, que são inerentes à supervisão estatal, para o fortalecimento das funções e compromissos educativos. (MEC, 2004, p.83)

O sistema de avaliação, pensado pela CEA, tem a avaliação como um processo contínuo e permanente, orgânico, abrangente, com implicações nacionais, mesmo com as diversidades regionais e locais. Já, o SINAES original, foi proposto para fundamentar as decisões do MEC sobre o reconhecimento dos cursos, e tem como objetivo assegurar o processo de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos seus estudantes. Suas ideias centrais são de integração dos processos avaliativos internos e externos; de participação de todos os agentes envolvidos; e de articulação de concepções, objetivos, metodologias, políticas acadêmicas e instâncias do governo.

De acordo com o parágrafo primeiro da Lei 10.861/2004, há uma preocupação com a diferença e a diversidade do sistema de educação superior no país, e em entender que a identidade, a missão e a história da IES, devem ser avaliadas globalmente, por isso, a busca pela continuidade do processo avaliativo.

§ 1º O SINAES tem por finalidades 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.

Desse modo, os interesses são muitos, e isso faz com que a avaliação das instituições de ensino superior tenha “uma dimensão pública, que é o ver e ser visto”, segundo Cury (*apud* COSTA e ZAINKO, 2004, p.132).

Nesse sentido o SINAES reforça a função do Estado Avaliador, conforme preceitua o artigo 2º, § único, da Lei 10.861/2004, está assegurado o vínculo a ser estabelecido entre a avaliação e a regulação:

Os resultados da avaliação referido no caput deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento de cursos de graduação.

O SINAES defende os princípios da educação como um direito social e um dever do Estado; valores sociais historicamente determinados; a regulação e controle como algo que não se esgota em si mesmo, que tem um caráter educativo; respeito à identidade e à diversidade institucional em um sistema tão diversificado como o brasileiro; e a avaliação como um processo educativo, democrático e participativo, com objetivos formativos e sociais.

Augusto e Balzan caracterizam o SINAES:

[...] como política de Estado que tem caráter de regulação e emancipação, é um sistema misto que possui tanto as características de avaliação emancipatória, preservadas do documento do CEA e que são muito similares aos princípios do PAIUB, possibilitando que as instituições participem do processo avaliativo da instituição, quanto às características da avaliação regulatória, que podem ser percebidas na própria Lei que o criou, na medida em que há o controle no credenciamento e recredenciamento dos cursos, por exemplo (2007, p.602).

Essas características da avaliação regulatória são sustentadas pela globalização e concebem ao Estado a regulação, passando de um Estado de bem-estar social e provedor, para um Estado de controle, em que o mercado determina as demandas sociais, econômicas e políticas, além de controlar o atendimento dessas demandas, com a implantação das Políticas de Avaliação para a Educação.

As implantações dos mecanismos de avaliação pelo Estado foram estimuladas por organismos internacionais. Peroni afirma que “quase todos os últimos acordos assinados entre o Brasil e o Banco Mundial tiveram um componente de avaliação educacional, visando verificar a efetividade das ações geradas nos Projetos” (2003, p.110).

Lima complementa essa afirmação para ele “outro aspecto que influenciou a iniciativa de implantação das Políticas de Avaliação Institucional em nosso país foi o contexto

da redemocratização” (LIMA, 2012, p. 347). Isso porque a Constituição de 1988 assegura que “quanto mais democrática a sociedade, mais necessárias seriam as avaliações que tomassem como parâmetro de desenvolvimento não só o nível de atendimento, mas também a qualidade dos serviços essenciais oferecidos à maioria da população”. De modo que a avaliação passou a ser obrigatória após a aprovação da LDB 9.394/96.

O processo brasileiro de avaliação da educação superior, SINAES, foi implantado de forma completamente diferenciada do sistema de avaliação que vinha sendo realizado nos últimos oito anos. Antes da normatização a divulgação, da avaliação causou reações adversas na comunidade acadêmica.

Como forma de atingir as instituições do ensino superior na sua totalidade, a avaliação proposta pelo SINAES passou a ser realizada por um ciclo de avaliação, que envolve três modalidades:

1) Avaliação das Instituições de Ensino Superior (AVALIES) - a base do SINAES nas dimensões internas e externas. O objetivo principal é verificar como as IES são constituídas; qual a capacidade de atendimento à comunidade acadêmica; destacando a autoavaliação, dirigida pela própria IES por meio da Comissão Própria de Avaliação (CPA). Tal processo de avaliação acontece com a avaliação *in loco* de comissões externas, designadas pelo MEC e complementadas pela avaliação interna realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES;

2) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) – esse processo já era utilizado no sistema anterior, porém, no SINAES, obteve novas características, pois a avaliação passou a ser realizada por equipes multidisciplinares de especialistas, com um avaliador institucional na articulação dos processos de regulação (autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento), e ;

3) Avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) – essa modalidade é uma versão aprofundada do Provão, pois se configura como um componente curricular obrigatório. Tem um papel importante no processo de avaliação institucional, na medida em que fornece informações importantes tanto para as IES, que podem fazer uso dessas informações no processo de avaliação interna, quanto para o sistema como um todo, visando à formulação de políticas públicas. Atualmente o ENADE é contemplado pela aplicação de uma prova aos alunos concluintes dos cursos. O que se pretende com esse exame é proporcionar “reflexões no interior do próprio curso e da instituição, na medida em

que se constitui como um momento privilegiado de interlocução com os estudantes, visando a estimular a reflexão crítica e a avaliação de seus processos formativos” (POLIDORI; MACHADO-ARAÚJO e BARREYRO, 2006, p.434)

O quadro 04 apresenta de forma sintética os instrumentos, os procedimentos e os resultados que compõem o SINAES.

Quadro 04 – Instrumentos de avaliação que compõem o SINAES

	Instrumentos Avaliativos	Procedimentos	Resultados
SINAES	* Avaliação Institucional	<p>* Autoavaliação – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES, análise das dimensões definidas pela lei que regulamentou o SINAES;</p> <p>* Avaliação Externa – avaliação <i>in loco</i> realizada por comissões designadas pelo INEP, incluindo: - Análise da documentação institucional; - Análise do autoestudo; - Análise de informação pelos outros instrumentos; - Visita;</p>	<p>Elaboração de relatórios; Divulgação dos resultados; Elaboração de um balanço crítico;</p> <p>Relatório das comissões enviado à CONAES para parecer conclusivo que, posteriormente, deverá ser encaminhado à SESu para fins de regulação;</p>
	* Cursos de Graduação;	<p>* Preenchimento de formulário eletrônico, composto por três grandes dimensões: a qualidade do corpo docente, a organização didático-pedagógica e as instalações físicas com ênfase na biblioteca; - visita <i>in loco</i> de comissão externa.</p>	<p>Relatórios das avaliações dos cursos de graduação. Reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos de graduação representando uma média necessária para a emissão de diplomas.</p>
	* Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)	<p>* Teste composto de questões de múltipla escolha e discursiva; * Questionário sobre a percepção dos alunos sobre o exame; * Questionário sócio-econômico-educacional do aluno; * Questionário respondido pelo coordenador do curso submetido à avaliação.</p>	<p>Resumo técnico; Relatório do Curso; Relatório da IES; Relatório Síntese; Boletim Individual de Desempenho; Conceito Preliminar de Curso.</p>

Fonte: Rodrigues (2008)

Com a Lei do SINAES, criou-se a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), responsável pela coordenação e supervisão do SINAES, sendo este vinculado ao Gabinete do Ministro de Estado e Educação. Cabendo ao INEP a responsabilidade pela operacionalização e compartilhando dos processos de sua implantação nacional e sua disseminação, realizados juntamente com a SESu.

A avaliação das Instituições de Educação Superior (IES) e dos Cursos de Graduação, no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), é de

responsabilidade da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), autorizado pela Portaria Normativa nº 40 de 2007, consolidada em 29 de dezembro de 2010, seção II, da avaliação do INEP, artigo 13, parágrafo único, “As decisões sobre os procedimentos de avaliação de responsabilidade do INEP cabem à DAES”. Entretanto o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é responsável pela realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

Dias Sobrinho (2000, p. 65) argumenta que a avaliação institucional não deve "se extinguir com a elaboração de relatórios e de diagnósticos, com o julgamento de resultados e ações já cumpridas", porque assim ela se transformará numa avaliação contemplativa, sem provocar mudanças na situação pesquisada e/ou avaliada. Na visão de Ristoff uma das percepções subjacentes ao SINAES, “tem a ver com a ideia de que avaliar é mais do que somar, é mais do que acúmulo de dados. E é bem mais do que mensuração mecânica” (2004, p.181).

Na avaliação da educação superior são observadas as dez dimensões trabalhadas pelo SINAES no campo da avaliação interna e externa, que segundo Nunes significa uma rede de relações “cada uma dessas dimensões relaciona-se com as demais, estabelecendo redes entre pessoas, ideias, acontecimentos e práticas vivenciadas e veiculadas no interior da instituição” (2006, p. 339).

O Artigo 3º da Lei do SINAES apresenta as dimensões que são consideradas nesse processo de avaliação.

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

X - sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

De acordo com o parágrafo terceiro da referida lei, o processo de avaliação da IES considera as dimensões de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, para enfim resultar na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões, e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Como vimos, os componentes principais do SINAES para a avaliação estão fundamentados nessas dez dimensões, mencionadas acima, com indicadores diferenciados, considerados pela Avaliação Institucional, com o objetivo de identificar o perfil e a atuação da IES ou do curso, por meio de suas atividades, programas, projetos e setores, respeitando as diferentes dimensões institucionais.

A dinâmica do processo de avaliação sofreu alterações devido a uma mudança do Ministro da Educação em 2005, quando deixou o cargo o Ministro Tarso Genro e assumiu o Ministro Fernando Hadaad. Com o processo enfraqueceu e gerou também mudanças nos órgãos operacionais e regulatórios como o INEP e a SESu.

Foi após essa transição que em 2008, se criou o Conceito Preliminar de Curso (CPC), instituído pela Portaria Normativa nº 4 de 5 de agosto de 2008, cujos indicadores serviram para avaliar a educação superior, a qual regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. Assim o CPC veio compor sistema de avaliação de forma desigual.

Cabe ao INEP divulgar os conceitos preliminares de cursos a cada ano, segundo as áreas avaliadas pelo ENADE. Os cursos que obtiveram o conceito preliminar satisfatório (igual ou superior a três) ficam dispensados de avaliação *in loco* nos processos de renovação de reconhecimento de cursos. Entretanto, nos processos de reconhecimento dos cursos que tenham obtido conceitos preliminares quatro ou três poderá ser requerida a avaliação *in loco*, no prazo de sessenta dias, confirmando o conceito preliminar ou a sua alteração.

O CPC em 2008, considerava a atribuição do ENADE em 40%, o IDD em 30%, sendo os demais 30% atribuídos aos insumos formados pelo próprio CPC. Como se vê, o peso maior recai sobre o desempenho dos estudantes no ENADE, e muitas dessas informações são retiradas do questionário sócio-econômico preenchido pelos alunos. Em relação a titulação do

corpo docente (titulação), esse dado é retirado das informações que a IES apresenta no sistema de Cadastro dos Docentes.

Os cursos de graduação recebem conceitos que vão de zero a cinco na avaliação, porém os cursos que obtiverem conceito um e dois receberão, obrigatoriamente, a visita da comissão externa de avaliação, sendo que os cursos que obtiverem os conceitos três ou acima de três a avaliação *in loco* é opcional.

3.1 Autoavaliação ou Avaliação Institucional

A avaliação Institucional ou Autoavaliação consiste na avaliação de vários aspectos indissociáveis do processo ensino aprendizagem, com base na avaliação das dimensões que foram estabelecidas pelo SINAES.

A autoavaliação é realizada pela própria instituição, e conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), com base em um processo que se orienta por uma visão multidimensional, que busca integrar sua natureza formativa e regulatória a uma perspectiva de globalidade. Enquanto que a avaliação externa toma como referência os relatórios de autoavaliação, o PDI e os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação, de acordo com as dez dimensões, descritas anteriormente.

A avaliação deve ser compreendida como uma rotina prática de trabalho da instituição. Nesse sentido, Sobrinho (1994) corrobora ao dizer que é preciso que as instituições estabeleçam, programaticamente, as relações entre essas práticas rotineiras e reiterativas de avaliação de setores particulares, com o exercício mais consistente de avaliação de grandes conjuntos e de rubricas abrangentes.

Na mesma linha de pensamento, Bergamini (1996), define a avaliação como um processo de todo o conjunto de atividades desenvolvidas em situação de trabalho, que diz respeito a uma sistemática de informações obtidas pelo avaliador sobre outra pessoa ou instituição, representada pelo avaliado, sendo a avaliação um simples instrumento cuja atribuição de valor depende do seu uso.

Na percepção de Freitas (1997), a busca permanente da qualidade das IES, precisa passar por uma avaliação institucional permanente, avaliação esta compreendida enquanto instrumento de reflexão, de autoconhecimento acompanhado de ações de melhoria do trabalho institucional.

A IES, ao realizar a avaliação interna proposta pelo SINAES, busca, antes de tudo, o autoconhecimento, o que faz com que a própria instituição “se prepare, de uma forma mais aprofundada, para as diversas avaliações externas e que são submetidas frequentemente, através do processo de avaliação de cursos” (POLIDORI; MACHADO-ARAÚJO e BARREYRO, 2006, p.53). Por isso, a autoavaliação deve ser permanente e constituída como uma cultura internalizada das ações das instituições. Segundo Belloni:

A avaliação deve ter espaço próprio definido dentro da instituição, mas deve principalmente, ser incorporada, internalizada nos sujeitos do processo acadêmico e decisório. Deve, ainda, constituir-se no instrumento efetivo para iluminar a construção de uma nova concepção de universidade em uma sociedade como a brasileira (BELLONI, 2000, p.53).

Em suma, o envolvimento com toda a comunidade acadêmica, deve ser contínuo para garantir a construção de uma nova IES.

3.2 Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE)

O ENADE compõe o SINAES, e é um exame aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) aos alunos concluintes dos cursos de graduação. Tal exame serve para identificar o desempenho dos estudantes, sendo que a cada ano o MEC define quais as áreas de conhecimento que serão avaliadas pelo ENADE; A periodicidade máxima de aplicação do exame é trienal, ou seja, de três em três anos é fechado um ciclo avaliativo. Dessa forma, o ENADE é aplicado com regularidade de 3 (três) anos, iniciando o chamado ciclo avaliativo do SINAES, cujo objetivo é aferir o rendimento e a aprendizagem dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências.

O objetivo principal do ENADE, segundo a Lei do SINAES, artigo 5º, parágrafo 1º é:

[...] aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

O ENADE é um exame formado pelo questionário sócio econômico do estudante; pela prova de conhecimentos gerais e específicos; pelo questionário de impressão sobre a prova, e o questionário respondido pelo coordenador (a) do Curso. Tanto a prova de conhecimento geral, como a prova de conhecimento específico, são elaboradas com base nas

diretrizes divulgadas em Portarias, em especial, as Portarias do ano de 2012, as quais são objeto de pesquisa deste estudo, por exemplo, a Portaria nº 207, de 22 de junho de 2012, que apresenta as diretrizes para a avaliação da Formação Geral.

Conforme o artigo 1º da Portaria nº 207/12:

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem como objetivo geral avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades e competências para a atualização permanente e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira, mundial e sobre outras áreas do conhecimento.

No componente da prova de Formação Geral foi considerada a formação de um profissional com domínio de conhecimento e de níveis diversificados de competências. O que se espera dos concluintes da instituição é uma compreensão crítica e integral, com a construção de sínteses contextualizadas de um profissional ético, competente e comprometido com a sociedade em que vive. A prova de conhecimento geral de 2012 tinha dez questões, sendo duas discursivas e oito de múltipla escolha.

Conforme salientam Limana & Brito(2006, p.22):

A prova do ENADE busca aferir o desempenho do estudante e a análise dos resultados pode mostrar se o estudante teve ou não desenvolvimento nas suas competências, se é capaz de trabalhar os conteúdos aprendidos e, principalmente, a capacidade do estudo para usar o conhecimento para o seu desenvolvimento.

Na formação específica, as portarias são diferenciadas, pois cada curso possui um conteúdo específico. A composição é determinada pelos conteúdos programáticos das diretrizes curriculares do ENADE de 2012. A prova teve um total de trinta questões, sendo três discursivas e vinte e sete de múltipla escolha, envolvendo situações-problema e estudos de casos.

O ENADE é um instrumento que serve para obter um diagnóstico, uma vez que os resultados proporcionam informações sobre a situação dos cursos, permitindo sanar as dificuldades apresentadas.

Mas, é possível perceber a distorção desse indicador, pois o ENADE é considerado um dos únicos determinantes da qualidade na educação superior. Entretanto, o ENADE é apenas um dos três pilares do SINAES. Na filosofia do sistema, é utilizado para compor o parecer final de uma IES e de seus cursos. Polidori (2009) enfatiza que o ENADE acaba sendo um elemento definidor de qualidade do curso ou IES, percebendo-se uma transgressão ao Sistema atual de avaliação.

O SINAES compreende outros indicadores de avaliação da qualidade, além do ENADE, dentre eles o Conceito Preliminar do Curso (CPC) e o Índice Geral de Curso da Instituição Superior (IGC), a autoavaliação e a visita *in loco*.

O CPC é um indicador que avalia a qualidade dos cursos superiores. Ele é calculado sempre no ano seguinte à realização do ENADE. A sua base de cálculo é a avaliação de desempenho do estudante (ENADE); e do corpo docente; da infraestrutura; dos recursos didático-pedagógicos; e demais insumos que são apresentados na orientação técnica aprovada pela CONAES. O CPC é calculado desde 2007, ele leva em conta a formação do aluno e o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperados (IDD); os dados sobre o corpo docente; a infraestrutura; as práticas pedagógicas da IES; e o desempenho atingido pelos alunos concluintes no ENADE.

De acordo com a nota metodológica do INEP em 2013, o propósito do CPC era agrupar diferentes medidas da qualidade do curso referente à contribuição do curso para a formação dos estudantes, em uma única medida, com menor erro. Nessa vertente o CPC contempla sete componentes que medem a qualidade do curso, atualmente, possui a seguinte composição: 35% do IDD que mostra o quanto o aluno aprendeu na Faculdade; 20% da nota do concluinte; 15% da proporção de professores com doutorado; 7,5% da proporção de professores com mestrado; 7,5% do regime de trabalho dos professores (dedicação parcial ou integral); 7,5% da boa infraestrutura, de acordo com a opinião dos alunos; 7,5% da boa organização didático-pedagógica, segundo a opinião dos estudantes.

Detalhando o cálculo do CPC, o ENADE é uma avaliação do aluno feito pelos próprios alunos. Quanto à nota do corpo Docente no CPC e, conseqüentemente do IGC, os dados são oriundos do cadastro de docente informado pela IES ao MEC, quanto à titulação e o regime de trabalho. Portanto, não há análise do processo, da qualidade desses professores em suas salas de aula, do seu trabalho com a instituição. Assim, o que se considera é a titulação, logo, corpo docente de doutores é melhor do que um corpo docente com mestres, por isso, segundo a legislação, são indicadores e não conceitos de qualidade.

A avaliação da infraestrutura física e a proposta pedagógica da IES para composição do CPC e do IGC vem do questionário socioeconômico que o aluno responde no ENADE, ou seja, não há visita *in loco* e nem mesmo análise das propostas pedagógicas.

Notamos que esse indicador considera mais a avaliação do aluno, pois 70% da composição do CPC e, conseqüentemente do IGC, é determinada pelo o que os alunos

pensam ou não da IES. Essa divergência da legislação é mostrada no artigo 2º da Lei 10861/2004, conforme segue:

O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de 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.

Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no caput deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Há uma controvérsia quando no artigo supracitado, no fragmento “avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões”, pois não é considerando a opinião do aluno em relação à IES.

A Portaria nº 12 de 5 de setembro de 2008, criou o IGC, cujo resultado é um índice divulgado, anualmente, que faz a consolidação das informações constantes no INEP e na CAPES. Para esse índice, utiliza-se a média ponderada dos Conceitos Preliminares de Cursos (CPC). Ainda o artigo 2º da Portaria determina que a ponderação levará em conta a distribuição dos alunos matriculados na IES, e nos parágrafos primeiro e segundo assegura como ocorrerá a ponderação entre os diferentes níveis de ensino.

Art. 2º - O IGC será calculado com base 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.

§ 1º A ponderação levará em conta a distribuição dos alunos da IES entre os diferentes níveis de ensino (graduação, mestrado e doutorado).

§ 2º Nas instituições sem cursos ou programas de pós-graduação avaliados pela CAPES, o IGC será calculado na forma do inciso I.

Na mesma Portaria, no artigo 3º, normativa: “O IGC será utilizado, entre outros elementos e instrumentos referidos no artigo 3º, § 2º da Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, como referencial orientador das comissões de avaliação institucional”.

O IGC depende da média do CPC e, em menor grau, da média dos conceitos dos programas de pós-graduação da IES. Como o IGC considera o CPC dos cursos avaliados no ano do cálculo e nos dois anos anteriores, a sua divulgação se refere sempre a um triênio, compreendendo um ciclo avaliativo.

De acordo com o artigo 33 da Portaria Normativa nº 40 de dezembro de 2007, o ciclo avaliativo representa a realização periódica de avaliação das IES e dos cursos superiores, com referência nas avaliações trienais de desempenho de estudantes, as quais subsidiam, respectivamente, os atos de credenciamento e de renovação de reconhecimento.

O resultado do IGC varia de uma escala de 0 a 500 pontos, conforme nota técnica. Para a classificação das IES, o IGC contínuo é transformado em conceito. A métrica dessa transformação é demonstrada no quadro 05.

Quadro 05 – Métrica de transformação do IGC contínuo em conceito

IGC contínuo	Conceito IGC
000 – 094 pontos	1
095 – 194 pontos	2
195 – 294 pontos	3
295 – 394 pontos	4
395 – 500 pontos	5

Fonte: MEC/INEP, 2008

Esses resultados dos indicadores do CPC e IGC acabam servindo como uma escala de classificação, um ranqueamento, visto que eles buscam concentrar, em um único momento, apenas um dos pilares do SINAES, o ENADE. Essa ideia de “ranqueamento” é uma característica presente na concepção de responsabilização (accountability), uma vez que se busca provar que os resultados obtidos correspondem a padrões externos emitidos pelo órgão avaliador. A avaliação constitui um instrumento de prestação de contas. Catani, Oliveira & Dourado afirmam que, nesse contexto:

Passam a ter maior importância elementos como qualidade dos alunos ingressantes, conceituação e demanda aos cursos, prestígio das instituições, qualificação do corpo docente, currículo adaptado a o mercado de trabalho, infra-estrutura acadêmica, mensalidades, saúde financeira da instituição, entre outras (CATANI, OLIVEIRA & DOURADO, 2002, p. 110).

Na estrutura atual, o maior peso vem do ENADE, o que mostra um equívoco em termos de aplicabilidade do sistema de avaliação, visto que o ENADE passou a ser o pilar definidor da qualidade nos cursos de graduação.

3.3 Avaliação Externa

A avaliação externa ou *in loco*, como é conhecida, é uma etapa importante da avaliação institucional e de curso. É desenvolvida pelas comissões, formadas por docentes que integram o Banco de Avaliadores do SINAES (BASIS) e atuam no processo de avaliação. Ao INEP cabe o papel de garantir que os fundamentos e a concepção de avaliação do SINAES permeiem a atuação dos avaliadores, por meio de programas de capacitação de avaliadores e com a permanente colaboração da Secretaria de Regulação do MEC.

O novo instrumento de avaliação externa, elaborado pela Comissão de Revisão dos Documentos, pauta-se no respeito à diversidade institucional, à identidade das IES, aos princípios e diretrizes do SINAES e à qualidade da educação superior, para resultar na seguinte matriz: Instrumento de Avaliação Institucional Externa que subsidia os Atos de Credenciamento e de Recredenciamento Presencial das Instituições de Educação Superior. Esse instrumento subsidiará também a avaliação para transformação da organização acadêmica. Na reformulação dos instrumentos foram definidos os cinco eixos os que compreendem as dez dimensões, consideradas no processo de avaliação.

Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional: considera a Dimensão 8 - Planejamento e Avaliação. Inclui também um Relato Institucional, que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), incluindo os relatórios elaborados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), do período que constituiu o objeto de avaliação.

Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional: Dimensão 1-Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional; Dimensão 3 - Responsabilidade Social da Instituição.

Eixo 3– Políticas Acadêmicas: Dimensão 2 -Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão, Dimensão 4 - Comunicação com a Sociedade e Dimensão 9 - Políticas de Atendimento aos Discentes.

Eixo 4 – Políticas de Gestão: Dimensão 5 - Políticas de Pessoal, Dimensão 6 - Organização e Gestão da Instituição e Dimensão 10 - Sustentabilidade Financeira.

Eixo 5 – Infraestrutura Física: Dimensão 7 (Infraestrutura Física) do SINAES.

CAPÍTULO IV

INTERFACES ENADE E AUTOAVALIAÇÃO: INDICADORES DE QUALIDADE NA GRADUAÇÃO

Neste capítulo apresentamos os resultados das análises do Conceito Preliminar do Curso (CPC); dos relatórios descritivos do ENADE e do relatório de autoavaliação institucional do ano de 2012, da Faculdade Católica Rainha da Paz (FCARP), buscando convergências e divergências quanto aos indicadores que avaliam a qualidade da graduação, conforme a Lei nº. 10.861 de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e regulamenta a avaliação da educação superior. Para tanto, selecionamos cinco categorias que emergiram dos documentos analisados as quais se refere aos indicadores de avaliação da qualidade do ensino de graduação sustentados pelo SINAES, são elas: 1) Perfil sócio-econômico do estudante; 2) Desempenho Acadêmico, mensurado pela nota do ENADE; 3) Infraestrutura; 4) Corpo Docente e 5) Currículo do Curso.

Os resultados dos relatórios do ENADE/2012 referentes aos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Direito da IES de Araputanga – MT, bem como o relatório geral da IES, apontavam os dados do exame realizado pelos alunos concluintes, definidos como, aqueles que cursaram 80% da carga horária mínima do currículo respectivo do curso.

O relatório da autoavaliação institucional/2012, elaborado pela Comissão Própria de Avaliação da IES, e encaminhado ao INEP, apresenta apenas os resultados gerais da instituição, o que tornou mais difícil o processo de análise dos cursos selecionados para o estudo.

Dessa forma, o objetivo principal da análise documental foi identificar quais são os indicadores de avaliação da qualidade da graduação utilizados pelo SINAES, e analisar, a partir das categorias emergentes no estudo, como estava materializada nos relatórios a realidade institucional, regional e local, tendo em vista o princípio da igualdade entre as IES brasileiras.

Ao analisarmos os relatórios, do ENADE DE 2012, geral e específico dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Direito, identificamos as categorias que medem a qualidade dos cursos. Conjuntamente, foi realizada a análise do relatório da autoavaliação, resultando numa visão geral da instituição, por envolver toda a comunidade acadêmica (gestores, docentes, discentes, pessoal técnico administrativo e discentes). No entanto, não foram encontrados os relatórios de autoavaliação por curso, visto que o relatório encaminhado para o INEP constavam apenas os dados descritivos no âmbito geral.

A partir desses resultados da análise documental, organizamos o grupo focal com os docentes e coordenadores dos cursos em estudo da IES, a fim de atingirmos os objetivos propostos no estudo.

4.1 Convergências e divergências na análise documental

O estudo das convergências e divergências encontradas na análise documental da IES, foi organizado em duas partes: na primeira parte realizamos a análise dos indicadores do Conceito Preliminar do Curso (CPC) do ano de 2012, por meio do resultado disponibilizado em arquivo do Excel, no portal do INEP. Nesses estudos, foi constatada a nota três para o curso de Administração e nota dois para os cursos de Ciências Contábeis e Direito, respectivamente; na segunda parte, baseamos na análise por curso dos indicadores envolvidos nos relatórios, geral e específico, do ENADE de 2012, e relatório da autoavaliação. Tal material serviu de base para a discussão realizada com o grupo focal dos docentes e coordenadores dos cursos bacharelados da IES.

4.1.1 Análise do Conceito Preliminar do Curso (CPC)

O conceito Preliminar de Curso (CPC) foi instituído em 2007, pela Portaria Normativa n. 40 de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, a qual sintetiza os resultados dos conceitos do ENADE e do IDD em um valor. O CPC estabelece que as avaliações do ciclo avaliativo do SINAES são orientadas por indicadores de qualidade expressos em uma escala de cinco níveis. Para o MEC, o nível igual ou superior a três evidencia a qualidade satisfatória dos cursos, esse indicador foi criado para agregar ao processo de avaliação cujo objetivo é quantificar a qualidade e excelência dos cursos de graduação.

O indicador de qualidade da educação superior é constituído por: 55% da nota do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes; 7,5% relativo a infraestrutura e instalações; 7,5% referente à organização didático pedagógica; e 30% corresponde ao corpo docente. Os cursos que obtêm conceitos um ou dois estão sujeitos à medidas administrativas, entre elas, a suspensão da abertura de novas vagas por meio de processo seletivo. Operacionalmente, os cursos com conceito igual ou maior que três, podem optar por não receber a visita dos avaliadores e, assim, transformar o CPC em conceito permanente.

A tabela 1 apresenta o resultado do CPC contínuo e a faixa que os cursos bacharelados da IES atingiu no ano de 2012. De acordo com a legislação, os cursos de Ciências Contábeis e

Direito obtiveram conceito dois, portanto receberiam a visita dos avaliadores *in loco*, enquanto o curso de Administração, por ter atingido a nota três, portanto, ter alcançado o padrão mínimo de qualidade, não sofreria a exigência do MEC quanto a avaliação da comissão externa para renovação do reconhecimento de curso, salvo se solicitado pela IES.

Tabela 01 – Conceito Preliminar dos Cursos da IES - 2012

Área de enquadramento	CPC (contínuo)	CPC (faixa)
Administração	2,32	3
Ciências Contábeis	1,83	2
Direito	1,67	2

Fonte: INEP, 2012

As tabelas 2, 3 e 4 apresentam os indicadores que formaram o CPC dos cursos bacharelados na IES. Especificamente, a tabela 2 apresenta a nota bruta e padronizada da formação geral, além dos componentes específicos do aluno concluinte. Essa nota é parte integrante dos resultados do ENADE. Podemos perceber que os três cursos apresentam notas abaixo do mínimo de qualidade exigido pelo MEC, ou seja, notas abaixo de três.

Tabela 02 – Nota da Formação Geral e dos Componentes Específicos na formação do CPC

Área de enquadramento	Número concluintes inscritos no Enade	Número concluintes participantes no Enade	Nota bruta de formação geral	Nota bruta de componente específico	Nota bruta geral	Nota padronizada da de formação geral	Nota padronizada de componente específico	Nota de concluintes
Administração	28	24	41,4792	28,8958	32,05 42	2,1358	1,7269	1,8291
Ciências Contábeis	52	50	33,67	28,676	29,94 2	1,4023	1,6168	1,5632
Direito	57	53	38,6132	33,8547	35,05 47	1,0409	1,2071	1,1655

Fonte: INEP, 2012

A tabela 3 apresenta mais duas variáveis que compõem o CPC, a nota de Infraestrutura e da Organização Didático Pedagógica, ambas resultantes do questionário respondido pelos alunos no ENADE. Nessa tabela, quanto à infraestrutura, observamos que o indicador de qualidade ficou acima do mínimo da qualidade exigida pelo MEC. O curso de Administração ficou com a nota cinco, nota máxima; o curso de Direito obteve nota 4,1071 (quatro vírgula mil e setenta e um); e o curso de Ciências Contábeis nota 3,8043 (três, oito mil e quarenta e três). Em relação à Organização Didático-Pedagógica foi possível observar que o resultado também

mudou, visto que o curso de Direito ficou abaixo do mínimo da qualidade exigida, a que é nota três.

Tabela 03 – Formação CPC – Infraestrutura e Organização Didático Pedagógica

Área de enquadramento	% de infraestrutura	Nota padronizada de infraestrutura	% organização didático pedagógica	Nota padronizada de organização didático pedagógica
Administração	100	5	88,4615	3,8462
Ciências Contábeis	85,8696	3,8043	86,1702	3,7277
Direito	91,0714	4,1071	72,3214	2,4107

Fonte: INEP, 2012

Outro ponto relevante na formação do CPC é referente à titulação e ao regime de trabalho dos profissionais. Para o MEC quanto mais doutores e mestres, dedicando tempo integral ou parcial à IES, melhor, por favorecer a qualidade dos cursos. O resultado apresentado na tabela 4 indica que em relação à nota de doutores, os cursos analisados obtiveram nota zero, pois, de acordo com os dados, não possuem doutores no quadro de docentes. Ademais, a quantidade de mestres ficou abaixo do exigido, com isso, a nota referente à titulação de mestres não alcançou o padrão mínimo de qualidade.

Considerando o regime de trabalho com tempo integral ou parcial, na análise dos dados, pudemos observar que os cursos de Administração e Ciências Contábeis ficaram com a nota abaixo do mínimo necessário de qualidade, visto que a nota padronizada foi abaixo de três. Entretanto, o curso de Direito ficou com nota superior a três, ponto favorável na avaliação da qualidade do curso, o que mostra que nesse indicador o curso de Direito possui mais qualidade que os demais.

Tabela 04 – Composição CPC – Titulação e Regime de Trabalho

Área de enquadramento	% doutores	Nota padronizada de doutores	% de mestres	Nota padronizada de mestres	% de regime de trabalho (integral / parcial)	Nota padronizada de regime de trabalho (integral / parcial)
Administração	0	0	35,2941	1,7647	52,94	2,6471
Ciências Contábeis	0	0	21,0526	1,0526	42,11	2,1053
Direito	0	0	26,3158	1,3158	78,95	3,9474

Fonte: INEP, 2012

O CPC foi criado para orientar as visitas de renovação de reconhecimento de curso, a sua composição representa cinco indicadores diferentes, sendo que, a partir de 2008, pelo ENADE a média de alunos concluintes representa 15%; a nota do ingressante 15%; a nota do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperados (IDD) 30%; a qualidade

do corpo docente 30%; e a Infraestrutura e Organização Pedagógica 10%. Com isso, fica evidente que em média 70% da nota do CPC depende do aluno. Nessa estrutura, são retiradas as informações do processo ENADE em cerca de 90%, sendo que 40% são do ENADE, e 30% do IDD, este calculado a partir do ENADE, e ainda, dos insumos que compreendem os 30% restantes. As informações referentes à infraestrutura, instalações físicas e recursos didático-pedagógicos são obtidas através do questionário preenchido pelos alunos que participam do ENADE.

Notamos um grande equívoco em termos de aplicabilidade do SINAES na sua proposta conceitual a partir do uso, do ENADE, como definidor de qualidade da educação superior oferecida pelas IES.

Cabe salientar que o INEP, através da nota metodológica dos indicadores de qualidade da educação superior de 2012, publicada em 2013, alterou algumas porcentagens e itens da composição do CPC. Para o cálculo do CPC de 2012, a distribuição ficou da seguinte forma: 35% era do IDD; 20% do aluno concluinte do ENADE; 15% da nota de professores doutores; 7,5% da nota de professores mestres; 7,5% da nota de professores com regime de dedicação parcial e integral; 7,5% da nota referente à infraestrutura; e 7,5% da nota referente à organização didático-pedagógica. Com essa divisão, o resultado do ENADE é responsável por 70% da nota do CPC.

Vale frisar, o indicador do IDD serve para mensurar quanto o curso contribuiu para a formação do aluno, porque inclui os fatores que determinam o desempenho médio dos alunos concluintes por meio do nível médio de conhecimento, no momento do ingresso, ou seja, mede a qualidade da formação oferecida pelo curso.

4.1.2 Análise dos indicadores do ENADE e da Autoavaliação

O ENADE e a Autoavaliação Institucional são dois dos três componentes integrantes do SINAES, sendo o relatório do ENADE de 2012 o documento que apresenta o resultado do exame realizado com os alunos concluintes daquele ano. Ele traz os dados da formação geral e da formação específica de cada área, mensurados a partir da aplicação da prova, do questionário socioeconômico e do questionário de impressão sobre a prova. O resultado do ENADE apresentado pela instituição em estudo foi conceito dois, conforme consta na tabela 5.

Tabela 05 – Conceitos e valores contínuos no ENADE 2012 dos cursos de ADM, CIC E DIR DA IES

Conceito ENADE	Valor Contínuo
1	0,0 a 0,9
2	1,0 a 1,9
3	2,0 a 2,9
4	3,0 a 3,9
5	4,0 a 5,0
Sem/Conceito	-----

Fonte: Relatório Geral do ENADE 2012

A IES inscreveu no ENADE/2012 os acadêmicos concluintes dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Direito, perfazendo um total de 137 acadêmicos concluintes; destes, 127 compareceram e realizaram a prova, isso representou um total de 92,70% de respondentes, de acordo com a tabela 06.

Tabela 06 – Relação de Participantes do ENADE

Área	Inscritos	Respondentes
Administração	28	24
Ciências Contábeis	52	50
Direito	57	53
Total	137	127

Fonte: Relatório ENADE 2012.

Em relação ao relatório da autoavaliação, a população pesquisada pela CPA na IES, no segundo semestre de 2012, foi de um mil cento e setenta e um sujeitos. Contudo, o relatório não foi elaborado por curso, mas de forma geral.

O instrumento de coleta de dados para autoavaliação foi enviado a 841 acadêmicos, regularmente matriculados nos cinco cursos em funcionamento: Administração, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física e Sistemas de Informação; e também ao quadro do corpo docente e do quadro administrativo, formado por 64 professores, 44 funcionários e 9 gestores (sendo 5 coordenadores de cursos e 04 diretores). Além disso, foram gerados 57 convites para a comunidade externa e 156 para alunos egressos, totalizando 1.171 questionários enviados; destes, 571 foram respondidos por completo, perfazendo uma média de 49% dos respondentes, conforme tabela 07.

Tabela 07 – Relação dos participantes da CPA

Segmentos	Questionários enviados	Questionários respondidos	% de Respondentes
Alunos	841	515	61,2
Professores	64	21	32,8
Gestores	9	7	77,7
Corpo técnico e Administrativo	44	18	40,9
Egressos	156	8	5,1
Comunidade Externa	57	2	3,5
Total	1171	571	49

Fonte: Relatório da CPA, março 2013.

As análises, tanto dos relatórios do ENADE quanto da autoavaliação, foram organizadas em cinco categorias, são elas: 1) perfil socioeconômico do estudante; 2) desempenho acadêmico; 3) infraestrutura; 4) corpo docente e 5) currículo do curso.

Primeiramente, foi realizada a análise individual dos relatórios do ENADE e da autoavaliação e, posteriormente, análise geral, chegando à síntese dos resultados da análise documental, a base para elaboração da questão central que abriu a discussão no grupo focal.

4.1.3 Categoria 1- Perfil Socioeconômico Geral

O perfil socioeconômico, categoria que emergiu da análise dos documentos, somente foi possível encontrar no relatório do ENADE, uma vez que o relatório da CPA não possuía esse indicador.

Quanto ao indicador que mostra o percentual de estudantes concluintes que se consideravam de cor branca, obtivemos os seguintes dados; no curso de Administração 62,5%; no curso de Ciências Contábeis 53,2%; e no curso de Direito 64,2%, conforme tabela 08. O percentual evidenciado ficou acima do percentual da região que é de 53,5%, 49,6% e 57,6%, respectivamente. Porém, abaixo do percentual do Brasil 65,5%; 59,7% e 65,4%.

Tabela 08 – Cor/ raça dos concluintes dos cursos da IES 2012.

Curso	Branco (a)	Negro (a)	Pardo (a)	Amarelo	Indígena
Administração	62,5%	12,5%	25,0%		
Ciências Contábeis	53,2%	8,5%	34,0%	2,1%	2,1%
Direito	64,2%	5,7%	30,2%		
Media Geral	60,0%	8,9%	29,7%	0,7%	0,7%

Fonte: Dados dos Relatórios dos cursos do ENADE 2012.

Se considerarmos os dados do Censo da Educação Superior do Brasil, conforme tabela 09, categoria privada, observamos que 11,9 % dos acadêmicos se declaram de cor parda ou preta. A tabela 09 também mostra que 34,9% não dispõem da informação e 29,4% não declararam Cor/Raça. Entretanto, se considerarmos os declarantes, apenas, 22,9% se declararam brancos, percentual abaixo do resultado mostrado no relatório do ENADE 2012 dessa IES.

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior, no Estado de Mato Grosso, as IES privadas, mesmo apresentando percentuais maiores, na população de cor/raça branca foi de 30,4%, enquanto que somando a população de cor/raça preta e parda foi de 27,2%, na comparação do relatório do ENADE/ 2012 com os dados do Censo. De modo que observamos

que a IES atendia em 2012 mais estudantes de cor branca, no entanto, a média de estudantes da população afro-descendente foi maior que a média nacional e estadual.

Tabela. 09 – Matrículas em cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor/Raça

Unidade da Federação /	Categoria	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não dispõe de informação	Não Declarado
	Administrativa								
Brasil		7.037.688	1.642.559	187.576	746.109	62.029	10.282	2.469.647	1.919.486
	Pública	1.897.376	465.865	82.052	242.797	18.497	4.126	674.444	409.595
	Privada	5.140.312	1.176.694	105.524	503.312	43.532	6.156	1.795.203	1.509.891
			22,90%	2,10%	9,80%	0,80%	0,10%	34,90%	29,40%
Mato Grosso		137.969	42.197	7.895	32.050	2.051	267	29.094	244.915
	Pública	37.720	11.694	3.249	9.347	586	114	2.742	9.988
	Privada	100.249	30.503	4.646	22.703	1.465	153	26.352	14.427
			30,40%	4,60%	22,60%	1,50%	0,20%	26,30%	14,40%

Fonte: Censo da Educação Superior 2012 (adaptado pela autora)

Em relação à Renda Mensal Familiar, criamos a tabela 10, com base nos dados oriundos do relatório do ENADE, ficando evidente que as famílias dos concluintes recebiam, em média, de três até 4,5 quatro e meio salários mínimos R\$ 1.866,01 até R\$ 3.732,00. Entretanto, esse dado não foi evidenciado no relatório descritivo da CPA. Se observarmos os cursos individualmente, percebemos que a renda mensal familiar dos alunos do curso de Administração ficou na faixa acima de 4,5 até 6 salários mínimos, conforme 30,2% dos respondentes. Os alunos de Ciências Contábeis também apresentaram percentual de 30,2% para a faixa acima de 4,5 até 6 salários mínimos. Já os alunos de Direito apresentaram percentuais divididos entre duas faixas salariais; 27,7% acima de 1,5 até 3 salários mínimos, e 27,7% acima de 3 até 4 salários mínimos.

Tabela 10 – Renda Mensal Familiar

Curso	Até 1,5 salário mínimos (até R\$ 933,00)	Acima de 1,5 até 3 salários mínimos (de R\$ 933,01 a R\$ 1866,00)	Acima de 3 até 4,5 salários mínimos (de R\$ 1866,01 a R\$ 2799,00)	Acima de 4,5 até 6 salários mínimos (de R\$ 2.799,01 a R\$ 3.732,00)	Acima de 6 até 10 salários mínimos (de R\$ 3.732,01 a R\$ 6.220,00)	Acima de 10 até 30 salários mínimos (de R\$6.220,01 a R\$ 18.660,00)	Acima de 30 salários mínimos R\$ 18.660,01.
Administração	20,8	16,7	25,0	29,2	-	4,2	4,2
Ciências Contábeis	5,7	20,8	30,2	18,9	7,5	-	-
Direito	2,1	27,7	27,7	19,1	4,3	-	-
Media Geral	9,5	21,7	27,6	22,4	3,9	4,2	4,2

Fonte: Dados dos Relatórios dos cursos ENADE 2012

Consideramos essa faixa de renda alta, ao analisarmos a faixa de renda dos brasileiros nos dados do IBGE de 2012, conforme tabela 11. De acordo com essa pesquisa 54% dos

brasileiros recebem até dois salários mínimos, sendo que na região Centro-Oeste esse percentual cai para 50%. E ainda, conforme os dados do IBGE, as famílias que possuem de 3 a 5 salários mínimos representam apenas 8% no Brasil e 9% no Estado de Mato Grosso, e isso pode ser explicado por se tratar de uma instituição privada.

Tabela 11 – Renda Familiar - IBGE

	Brasil		Centro Oeste	
Total	151.888	100%	11.369	100%
Até 1 salário mínimo	42.036	28%	2.602	23%
mais de 1 a 2 salários mínimos	39.072	26%	3.124	27%
mais de 2 a 3 salários mínimos	13.198	9%	1.069	9%
mais de 3 a 5 salários mínimos	11.825	8%	1.022	9%
mais de 5 a 10 salários mínimos	6.095	4%	632	6%
mais de 10 a 20 salários mínimos	2.076	1%	243	2%
mais de 20 salários mínimos	738	0%	101	1%
Sem rendimentos	33.464	22%	2.405	21%

Obs. Número em 1.000 pessoas

Fonte: IBGE, 2012.

Outro dado apontado pelo relatório do ENADE foi sobre os estudantes que não possuem renda. Ficou evidente que o curso de Direito possui maior percentual de estudantes sem renda, com 22,6% dos estudantes; enquanto nos demais cursos os percentuais apresentados foram menores, 8,3% no curso de Administração e 4,3% no curso de Ciências Contábeis, conforme tabela 12.

Tabela 12 – Percentual de estudantes concluintes sem renda

Área	Instituição	UF	Região	Brasil
Administração	8,3	9,4	11,4	10,6
Ciências Contábeis	4,3	9,4	8,4	7,5
Direito	22,6	29,6	31,5	29,4

Fonte: Relatório geral do ENADE 2012

No relatório da CPA essa informação pode ser confirmada, nela consta que a maioria dos alunos trabalha mais de 6 horas diárias e reside em cidades circunvizinhas, o que nos leva a concluir que existe uma minoria de estudantes que não possuem vínculo empregatício, e que a maioria é de classe trabalhadora.

Sobre o percentual dos alunos concluintes, cujos pais e mães têm escolaridade inferior ao ensino superior, observamos, pelo relatório do ENADE, que a realidade da instituição, talvez por ser do interior do Estado de Mato Grosso, diverge com a média do Brasil. O índice de pais que têm escolaridade inferior ao ensino superior apresentados pelos estudantes dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Direito são de 91,7%, 85,1% e 82,7%, respectivamente.

Enquanto no Brasil o percentual é de 83,5%, 87,8% e 66,8%, assim como demonstrado na tabela 13.

Tabela 13 – Percentual de estudantes concluintes, cujos pais têm escolaridade inferior ao ensino superior

Área	Instituição	UF	Região	Brasil
Administração	91,7	89,5	88,1	83,5
Ciências Contábeis	85,1	90,3	89,4	87,8
Direito	82,7	75,0	67,7	66,8

Relatório geral do ENADE 2012

Quanto às mães dos concluintes com escolaridade inferior ao ensino superior, nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Direito, foram observados os percentuais de 91,7%, 87,2%, e 76,9%, superior aos percentuais do Brasil que são de 81,1%, 86,1% e 64,4%, respectivamente, dados na tabela 14.

Tabela 14 – Percentual de estudantes concluintes, cujas mães têm escolaridade inferior ao ensino superior.

Área	Instituição	UF	Região	Brasil
Administração	91,7	84,1	84,5	81,1
Ciências Contábeis	87,2	86,0	86,3	86,1
Direito	76,9	66,3	64,2	64,4

Fonte: Relatório geral do ENADE 2012

O percentual de estudantes concluintes que cursaram todo o ensino médio em escola privada, de acordo com a tabela 15 é baixo, devido ao fato de que a maioria dos alunos é da região do Vale do Jauru (Araputanga, Mirassol D'Oeste, São José dos Quatro Marcos, Indiavaí, Jauru, Figueirópolis D'Oeste, Lambari D'Oeste, Porto Esperidião, Reserva do Cabaçal, Rio Branco, Glória D'Oeste), e nessa região há apenas quatro escolas particulares, sendo 01(uma) em Araputanga, 01(uma) em São José dos Quatro Marcos e 02(duas) em Mirassol do Oeste.

Tabela 15 – Percentual de estudantes concluintes que cursaram todo o ensino médio em escola privada

Área	Instituição	UF	Região	Brasil
Administração	4,2	13,3	15,5	23,1
Ciências Contábeis	2,1	8,6	10,2	17,0
Direito	9,6	30	37,0	41,9

Fonte: Relatório geral do ENADE 2012

Ao analisarmos o relatório da autoavaliação foi possível confirmar que a maioria dos alunos reside nas cidades circunvizinhas, e isso é um indicativo de que a maioria dos alunos concluintes estudou todo o ensino médio em escolas públicas.

4.1.4 Categoria 2 - Desempenho Acadêmico

O desempenho acadêmico foi a segunda categoria analisada nos relatórios de avaliação. Verificamos o desempenho dos estudantes concluintes na Formação Geral e no Componente Específico do ENADE.

A análise dessa categoria foi obtida através de uma prova aplicada aos estudantes concluintes, composto de duas partes: Formação Geral e Componente Específico. A Formação Geral é um componente comum a todos os alunos, independente da área de formação, e busca investigar aspectos relacionados à formação de um profissional ético, competente e comprometido com a sociedade em que vive. Os temas foram apresentados na Portaria nº 207, de 22 de junho de 2012, por exemplo: arte e cultura, avanços tecnológicos, ciências, tecnologia e inovação, democracia, ética e cidadania, políticas públicas, responsabilidade social, violência, dentre outros.

As questões do Componente Específico são elaboradas com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos. O INEP publicou portarias individuais, com o conteúdo específico de cada área, apresentando os objetivos, as habilidades e as competências do profissional da área, assim como, os objetos de conhecimento.

Na prova do ENADE/2012, na Formação Geral, continha dez questões, sendo duas discursivas e oito de múltipla escolha, envolvendo situações-problema e estudo de caso. Já na Formação Específica a prova do ENADE, continha trinta questões, sendo três discursivas e vinte e sete de múltipla escolha, envolvendo situações-problema e estudo de caso.

Verhine & Dantas (2005) salientam que o ENADE se configura como uma ferramenta de avaliação que realiza o diagnóstico de competências e habilidades, adquiridas ao longo de um ciclo de três anos de escolarização superior. Essas informações, obtidas com o exame, são cruzadas com a visão do aluno sobre sua instituição e com seu conhecimento sobre aspectos mais gerais, não relacionados a conteúdos específicos.

O ENADE disponibiliza índices sobre o desempenho dos cursos, utilizando as médias dos alunos concluintes. O relatório do ENADE é apresentado em tabelas e gráficos, mostrando a comparação das notas/médias dos estudantes concluintes da IES, UF, Região e Brasil. A nota final de cada curso é calculada com a média ponderada das notas, porém a prova de conhecimento específico tem um peso de 60%.

No ano de 2012, o ENADE foi realizado com os alunos concluintes, ou seja, alunos que cursaram pelo menos 80% das disciplinas da matriz curricular do respectivo curso. A nota

obtida no ENADE não caracteriza como único indicador de avaliação do curso, o exame avalia o desempenho do estudante, pois, de acordo com a Portaria nº 2051/04, o resultado do ENADE faz parte do conjunto de dimensões da avaliação do curso e do processo de autoavaliação, ele é apenas um dos instrumentos avaliativos que compõe o SINAES.

Na análise do Desempenho Acadêmico, fornecido pelo relatório do ENADE de 2012, foi possível identificar que a IES necessita de ações que possibilitem maior aprendizagem para os estudantes, pois, pelos dados apresentados na tabela 16, os estudantes concluintes apresentaram um nível de conhecimento abaixo da média nacional, esta que chegou a uma média geral dos três cursos de 36,6%, enquanto que a média geral da IES foi de 32,4%. Com base nesses dados, percebemos que o curso agregou um conhecimento abaixo da média nacional, tanto no componente geral quanto no específico da formação dos bacharelados.

Os estudantes da IES apresentaram um desempenho médio na Formação Geral de 37,9%, e no Componente do Conhecimento Específico obtiveram uma média de 30,5%, ambos abaixo da média nacional que é de 43% e 34,6%, respectivamente.

A seguir, vamos analisar, detalhadamente, o desempenho na Formação Geral e na Formação Específica, com base nos dados da tabela 16.

Tabela 16 – Desempenho Acadêmico / Geral e Específico

	Comparação entre as médias dos cursos da IES no Município e a média do Brasil – estudantes concluintes		Comparação entre as médias dos cursos da IES e a média do Brasil, em Formação Geral – estudantes concluintes – ENADE/2012		Comparação entre as médias dos cursos da IES no Município e a média do Brasil, no Componente de Conhecimento Específico – estudantes concluintes – ENADE/2012	
	IES	Brasil	IES	Brasil	IES	Brasil
Administração	32,1	34,6	41,5	42,9	28,9	31,9
Ciências Contábeis	29,9	34,5	33,7	39,5	28,7	32,9
Direito	35,1	40,8	38,6	46,6	33,9	39,1
Média Geral	32,4	36,6	37,9	43	30,5	34,6

Fonte: Relatório Geral ENADE 2012.

Na análise de Formação Geral e Específica, foi evidenciado no relatório do ENADE que na formação geral o desempenho dos estudantes concluintes da IES foi menor que a média do Brasil, revelando os resultados alcançados pelo ENADE/2012: os cursos de Administração obtiveram 32,1%, Ciências Contábeis 29,9% e Direito 35,1%, porém não apresentaram um resultado satisfatório se comparado com a média do Brasil que chega a 34,6%, 34,5% e 48%, respectivamente.

Em relação à média geral da formação específica, os dados também revelaram que os índices são e encontram baixos na IES se comparados com a formação geral, portanto, requer uma discussão entre a gestores a fim de identificar o que pode ser possível fazer para melhorar

tais médias, por exemplo, discussões com os docentes e estudantes sobre as causas que levaram a esse baixo desempenho.

Considerando os percentuais apresentados no relatório do ENADE 2012, observamos que o desempenho dos estudantes concluintes, em relação aos conhecimentos da Formação Geral e da Formação Específica dos cursos em estudo, apresentaram resultados abaixo da média de outros estudantes no Brasil. Isso significa que os gestores da IES, juntamente com os coordenadores dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Direito, precisam discutir o processo ensino-aprendizagem que vem sendo desenvolvido, com o objetivo de entender esse processo. Mas, é importante não utilizar somente o ENADE para avaliar a qualidade, é preciso pensar as contradições que emergem das políticas de avaliação e da práxis pedagógica; além de considerar os demais instrumentos que medem a qualidade dos cursos e da IES.

Cruzamos esses dados com o tempo de dedicação dos estudantes aos estudos e foi encontrado no relatório da CPA que a maioria, 80% dos alunos, não tem tempo, e justificaram a necessidade de trabalhar para manterem os estudos. Com isso, entendemos que se faz necessário mais dedicação por parte dos estudantes. Essa indisponibilidade de tempo para os estudos, verificada a partir do perfil apresentado nos relatórios analisados, pode ser justificada pelo fato da maioria dos estudantes serem trabalhadores, conforme dados apresentados pela CPA. Pois, apenas 22,2% se dedicam exclusivamente aos estudos, e os demais trabalham em empresas privadas 54,9% e em órgãos públicos 14,7%.

Quanto ao tempo de dedicação aos estudos extraclasse, o relatório da CPA apresentou que 39,9 % estudaram entre trinta minutos a uma hora; 20% duas horas; 11,9% três horas ou mais e 6,3% não dedicam tempo algum.

Em relação ao desempenho dos acadêmicos observamos que o conceito no ENADE dos três cursos analisados foi dois, o que significa que está abaixo do aceitável como parâmetro mínimo de qualidade que é três. Porém, quando analisamos o relatório da autoavaliação, observamos que não temos dados suficientes para identificar essa categoria. Observamos no relatório da CPA, que a maioria dos alunos não tem tempo para os estudos, por isso, acabam estudando apenas o período que estão em sala de aula. Assim, a tabela 17 apresenta o percentual de estudantes concluintes dos cursos de Administração 16,7%, Ciências Contábeis 21,3% e Direito 15,1% que dedicam, pelo menos, quatro horas semanais aos estudos. No entanto, os resultados ficaram abaixo da média regional, estadual e nacional.

Tabela 17 – Percentual de estudantes concluintes que dedicaram pelo menos quatro horas semanais aos estudos.

Área	Instituição	UF	Região	Brasil
Administração	16,7	31,2	30,3	31,1
Ciências Contábeis	21,3	29,2	29,2	31,9
Direito	15,1	32,7	32,7	41,2

Fonte: Relatório geral do ENADE 2012

Diante disso, faz-se necessário ouvir os professores dos cursos para conseguirmos identificar as causas do baixo desempenho dos estudantes no ENADE, visto que o desempenho específico ficou aquém da formação geral, os quais interferem de forma determinante na qualidade dos cursos da IES.

4.1.5 Categoria 3 - Infraestrutura

A terceira categoria de análise dos dados foi a Infraestrutura. No relatório do ENADE ficou evidente que o percentual de estudantes concluintes consideraram todas ou a maior parte das instalações físicas do curso adequadas para o seu funcionamento, e os resultados apresentados foram os seguintes percentuais: Administração 91,7%; Ciências Contábeis 87,2% e Direito 92,5% - maiores que a média dos estudantes do Brasil, que é de 83,3%, 80,6% e 82,6%, respectivamente, conforme dados da tabela 18. Assim, concluímos com esses dados que, em relação à infraestrutura, a IES atende à comunidade acadêmica, pois apresenta um alto nível de satisfação.

Tabela 18 – Percentual de estudantes concluintes que consideraram todas ou a maior parte das instalações Físicas do curso (sala de aula, laboratórios, ambientes de trabalho / estudo) adequados para o funcionamento do curso

Área	Instituição	UF	Região	Brasil
Administração	91,7	76,5	79,5	83,3
Ciências Contábeis	87,2	73,5	76,1	80,6
Direito	92,5	86,7	82,1	82,6

Fonte: Relatório geral do ENADE 2012

O relatório da CPA confirma a satisfação dos alunos, do ENADE, visto que a comunidade acadêmica da IES apontou como satisfatória as instalações físicas (espaço físico; móveis; limpeza; iluminação; climatização), conforme o relatório do ENADE.

Com relação à capacidade da sala de aula, em relação à quantidade dos alunos, 100% dos concluintes dos cursos de Administração mostraram satisfação; no curso de Ciências Contábeis 93,6% apresentaram indicadores de satisfação, considerado acima da média do Brasil que é de 90,1% e 89,6%, respectivamente, conforme apresentado na tabela 19. Enquanto o curso de Direito apresentou 88,7%, um percentual aquém da média do Brasil que é de 90,1%.

Tabela 19 - Percentual de estudantes concluintes que consideram todas ou maior parte das salas de aula adequadas à quantidade de alunos

Área	Instituição	UF	Região	Brasil
Administração	100,0	88,0	88,3	90,1
Ciências Contábeis	93,6	89,6	88,8	89,6
Direito	88,7	93,6	88,8	90,1

Fonte: Relatório geral do ENADE 2012

A tabela 20 apresenta o percentual dos estudantes concluintes que avaliaram e consideraram adequados todos ou a maior parte das instalações de laboratórios, equipamentos, materiais e serviços de apoio, específicos dos cursos, e obtiveram os seguintes resultados: Administração 91,7%; Ciências Contábeis 89,4% e Direito 92,5%, acima da média estadual, regional e nacional.

Tabela 20 – Percentual de estudantes concluintes que consideraram todos ou a maior parte das instalações de laboratórios, os equipamentos, os materiais e os serviços de apoio específicos do curso adequados

Área	Instituição	UF	Região	Brasil
Administração	91,7	73,2	75,8	79,8
Ciências Contábeis	89,4	64,8	69,5	74,7
Direito	92,5	83,1	78,2	79,3

Fonte: Relatório geral do ENADE 2012

Esse resultado foi positivo para a IES, sendo confirmado no relatório da autoavaliação, em que a maior parte considera como satisfatória a quantidade, qualidade, manutenção e internet dos Laboratórios de Informática. O relatório da CPA apontou a fragilidade da internet sem fio e classificou-a como muito lenta.

Na tabela 21, o resultado do relatório do ENADE apresentou o percentual dos estudantes concluintes que consideraram todos ou maior parte dos ambientes para as aulas práticas, específicas do curso, adequadas à quantidade de alunos. Com isso, notamos que os cursos apresentaram indicadores acima da média do Brasil, com os seguintes percentuais: Administração (IES 91,7%, Brasil 81,7%); Ciências Contábeis (IES 87,2%, Brasil 75,9%); Direito (IES 90,6%, Brasil 81,8%).

Tabela 21 – Percentual de estudantes concluintes que consideraram todos ou maior parte dos ambientes para as aulas práticas, específicas do curso, adequados à quantidade de alunos

Área	Instituição	UF	Região	Brasil
Administração	91,7	74,2	78,7	81,7
Ciências Contábeis	87,2	70,0	73,2	75,9
Direito	90,6	87,2	79,8	81,8

Fonte: Relatório geral do ENADE 2012

O percentual de estudantes concluintes que consideraram todos ou a maior parte dos equipamentos e/ou materiais, disponíveis nos ambientes para as aulas práticas, suficientes para

o número de alunos, também ficou acima da média dos estudantes do Estado, da Região e do Brasil, conforme apresentado na tabela 22.

Tabela 22 – Percentual de estudantes concluintes que consideraram todos ou maior parte dos equipamentos e/ou materiais disponíveis nos ambientes para as aulas práticas suficientes para o número de alunos

Área	Instituição	UF	Região	Brasil
Administração	100,00	74,2	77,5	80,5
Ciências Contábeis	76,1	68,7	72,4	75,2
Direito	86,8	83,2	75,7	78,3

Fonte: Relatório geral do ENADE 2012

Sobre o percentual de estudantes concluintes que consideraram que a instituição viabiliza plenamente o acesso à internet, atendendo às necessidades do curso, observamos que 75% dos acadêmicos do curso de Administração, e 68,1% do curso de Ciências Contábeis, estão satisfeitos com a esse serviço. Ainda, observamos que o resultado está acima da média dos resultados do Brasil que é de 58,9% e 57%, respectivamente. Porém, o curso de Direito apresentou um resultado de 44,2%, inferior a média Estadual 58,7%, Regional 56% e Brasileira 58,3%, conforme tabela 23.

Tabela 23 – Percentual de estudantes concluintes que consideraram que a Instituição viabiliza plenamente o acesso à internet para atender às necessidades do curso.

Área	Instituição	UF	Região	Brasil
Administração	75,0	54,9	54,9	58,9
Ciências Contábeis	68,1	46,6	52,5	57,0
Direito	44,2	58,7	56	58,3

Fonte: Relatório geral do ENADE 2012

Ao analisarmos o relatório da CPA, identificamos que, por meio da autoavaliação da IES, foi possível observar uma fragilidade na internet sem fio. Essa questão comunga com os resultados do ENADE, uma vez que os alunos concluintes do curso de Direito demonstraram insatisfação quanto ao acesso à internet.

Sobre a atualização do acervo da biblioteca, face às necessidades curriculares do curso, na tabela 24, observamos que 100% dos estudantes do curso de Administração e 63% do curso de Ciências Contábeis, apresentaram um resultado acima da média dos estudantes do Estado, Região e do Brasil. Entretanto, o curso de Direito apresentou um percentual de 30,8%, resultado inferior à média do Estado, Região e do Brasil, representados por 47,9%, 31,1% e 32,5%, respectivamente. Mas, ao examinarmos o relatório da autoavaliação o resultado foi positivo para a comunidade acadêmica, pois 78% dos pesquisados afirmaram que o acervo bibliográfico é satisfatório. Embora a maioria da comunidade acadêmica apresentou satisfação

em relação ao acervo, encontramos 35% de alunos insatisfeitos quanto à falta de atualização, percentual que não podemos desconsiderar.

Tabela 24 - Percentual de estudantes concluintes que consideraram atualizado o acervo da biblioteca, face às necessidades curriculares do curso

Área	Instituição	UF	Região	Brasil
Administração	100,0	46,4	45,5	51,5
Ciências Contábeis	63,0	41,1	41,3	42,2
Direito	30,8	47,9	31,1	32,5

Fonte: Relatório geral do ENADE 2012

A tabela 25 evidencia que os estudantes concluintes da IES consideraram o acervo de periódicos científicos/acadêmicos, disponível na biblioteca, como satisfatórios. Esses índices estão acima da média dos estudantes do Brasil, com os seguintes resultados: Administração (IES, 87% e no Brasil 48,8%); Ciências Contábeis (IES, 66%; e no Brasil 41,7%) e Direito (IES, 37,7% e no Brasil 37,1%). Ao observar a média regional e nacional, referente ao curso de Direito, esse percentual estava acima da média. Em um contexto geral foi possível verificar que o curso de Direito necessita de uma atenção especial, a fim de melhorar os índices referentes ao acervo de periódicos científicos/ acadêmicos disponíveis na biblioteca.

Tabela 25 - Percentual de estudantes concluintes que consideraram atualizado o acervo de periódicos científicos / acadêmicos disponível na biblioteca.

Área	Instituição	UF	Região	Brasil
Administração	87,0	45,8	43,0	48,8
Ciências Contábeis	66,0	40,5	40,0	41,7
Direito	37,7	44,5	34,2	37,1

Fonte: Relatório geral do ENADE 2012

De forma geral, podemos concluir que com o resultado do ENADE/2012 e com as informações do relatório da CPA, a categoria da infraestrutura apresentou um resultado positivo, visto que em muitos quesitos a IES se encontrava acima da média estadual, regional e nacional. Mas, a diferença de opinião dos estudantes dos cursos de Direito, em relação aos demais cursos, foi notória, uma vez que foi apresentado um índice menor de satisfação, conforme consta nas tabelas 24 e 25. Portanto, notamos que é grande o índice de insatisfação dos acadêmicos do curso de Direito em relação aos demais acadêmicos dos cursos de Administração e Ciências Contábeis. E ainda, duas questões foram postas como negativas: o acesso à internet sem fio e a atualização do acervo bibliográfico.

Entendemos que o uso de um acervo bibliográfico atualizado é fundamental para a qualidade do ensino-aprendizagem, além de melhorar o desempenho dos estudantes, assim

como o acesso a internet, uma tecnologia que ajuda na construção da autonomia e criticidade dos estudantes. E esse senso crítico deve sempre ser instigado, para transformar os alunos não apenas em cidadãos críticos mas também ativos na sociedade. Esses aspectos influenciam diretamente na qualidade da educação, assunto a ser aprofundado mais adiante, no item 4.2.

4.1.6 Categoria 4 - Corpo Docente

A quarta categoria que emergiu da análise foi a avaliação do Corpo Docente. Para tanto, analisaremos os dados sobre a titulação e o regime de trabalho dos professores da IES; esses dados foram coletados no Departamento de Recursos Humanos.

De acordo com a tabela 26, a IES possuía no ano de 2014, sessenta e três professores contratados, destes a maior parte, 54%, possuía especialização *lato sensu*, 46% possuía especialização *stricto sensu*, sendo, portanto, 44% mestres e 2% doutores. Em relação ao regime de trabalho observamos que 56% são horistas, 29% possui regime integral e 16% regime parcial. Percebemos que os professores, na maioria, são especialistas e horistas, e isso foi menos valorizado ao medir a qualidade dos cursos.

Tabela 26 – Titulação e Regime de trabalho dos professores da IES em 2014.

Titulação			Regime de trabalho		
Especialista	34	54%	Integral	18	29%
Mestre	28	44%	Parcial	10	16%
Doutor	1	2%	Horista	35	56%
Geral	63	100%		63	100%

Fonte: Dados Recursos Humanos (RH) da IES

Se considerarmos o quadro de docente de 2012, ano que foi realizado o ENADE, podemos observar uma fragilidade maior, pois, a IES, em 2012, estava com um percentual abaixo dos padrões mínimos de qualidade exigidos pelo Ministério da Educação, referente à titulação e ao regime de trabalho, conforme a tabela 27. Nesse caso, a maior parte 76% dos docentes possuía título de especialização; sendo que em 2012 a IES apresentava um percentual de 50%, com regime de trabalho horista, ou seja, menor que em 2014.

Tabela 27 – Titulação e Regime de trabalho dos professores da IES em 2012

Titulação			Regime de trabalho		
Graduação	2	3%	Integral	14	24%
Especialista	44	76%	Parcial	15	26%
Mestre	11	19%	Horista	29	50%
Doutor	1	2%			
Geral	58	100%		58	100%

Fonte: Dados Recursos Humanos (RH) da IES

Como observamos o regime de trabalho da IES aumentou os professores horistas em 2014, ponto não favorável para a avaliação da qualidade dos cursos de graduação. Em contrapartida, houve um aumento dos professores com título de mestre.

Conforme dados evidenciados na tabela 28, o relatório do ENADE de 2012 mostrou os professores que apresentavam o Plano de Ensino, e o resultado foi acima da média regional, estadual e nacional para os três cursos em estudo. Nesse item, os cursos de Administração e Ciências Contábeis atingiram o percentual de 100%, isso confirma o indicativo que todos os professores apresentam o Plano de Ensino no primeiro dia de aula.

E o relatório da autoavaliação traz um resultado também satisfatório. A maioria dos alunos afirma que os professores possuem a prática de apresentar o Plano de Ensino e, no mesmo relatório, os professores confirmam que a apresentação desse Plano de Ensino se dá no primeiro dia de aula, como prática comum. Desse modo, constatamos uma sincronia entre os dois segmentos.

Tabela 28 – Percentual de estudantes concluintes que consideraram que todos ou maior parte dos docentes apresentam planos de ensino que contém objetivos, metodologias e critérios de avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina

Área	Instituição	UF	Região	Brasil
Administração	100,0	89,9	91,3	91,9
Ciências Contábeis	100,0	86,4	88,0	88,8
Direito	92,5	89,7	91,1	88,2

Fonte: Relatório geral do ENADE 2012

A tabela 29 mostra os dados em relação à disponibilidade de tempo dos docentes para atendimento fora do período de aula. Observamos que os três cursos em estudo possuem uma disponibilidade acima da média do Brasil: Administração (IES, 82,6% e no Brasil 57,5%); Ciências Contábeis (IES 63% e no Brasil 54,7%) e Direito (IES, 50,9 e no Brasil 50,4%). Ao analisarmos esse resultado, verificamos uma divergência, pois o regime de contratação da maioria dos professores é horista, sendo que os cursos funcionam no noturno, e a maioria dos alunos são de outros municípios e possuem vínculo empregatício, logo a maior parte dos professores não tem tempo disponível extra classe para atendimento aos alunos. Mas encontramos uma contradição nas respostas dos estudantes, ao afirmarem que os professores possuem disponibilidade de tempo para o atendimento no contra turno, informação que merece ser observada no contexto da análise.

Tabela 29 - Percentual de estudantes concluintes que consideraram que todos ou maior parte dos professores têm disponibilidade para o atendimento fora do período de aula

Área	Instituição	UF	Região	Brasil
Administração	82,6	60,4	57,9	57,7
Ciências Contábeis	63,0	56,4	55,8	54,7
Direito	50,9	61,2	47,2	50,4

Fonte: Relatório geral do ENADE 2012

A tabela 30 mostra a opinião dos concluintes em relação ao domínio de conteúdos das disciplinas ministradas pelos docentes. Os cursos de Administração e Ciências Contábeis apresentaram um percentual de satisfação de 100% e 91,5%, respectivamente; devido ao resultado favorável, considerado acima da média estadual, regional e nacional. Porém, o curso de Direito apresentou um percentual de 71,1% de satisfação, resultado este que ficou aquém da média estadual de 85,9%, regional de 86% e nacional de 87,9%.

Quanto à titulação dos professores no ano de 2014, conforme a tabela 26, percebemos que 54% tem especialização *lato sensu*, o que mostra a necessidade de qualificação do quadro de docentes.

Tabela 30 – Percentual de estudantes concluintes que consideraram que todos ou maior parte dos professores demonstram domínio do conteúdo das disciplinas.

Área	Instituição	UF	Região	Brasil
Administração	100,0	89,1	88,8	90,6
Ciências Contábeis	91,5	82,7	84,7	87,1
Direito	71,1	85,9	86,0	87,9

Fonte: Relatório geral do ENADE 2012

4.1.7 Categoria 5 - Currículo do Curso

A quinta categoria que surgiu pela análise documental foi o Currículo do Curso. Esse assunto foi, mais evidenciado no relatório da CPA do que no ENADE, por isso, a análise dessa categoria teve maior êxito no exame do relatório de Autoavaliação da IES, visto que os relatórios do ENADE são focados no resultado e não nos processos.

De acordo com o relatório do ENADE de 2012, os alunos que consideraram o Currículo do Curso bem integrado em relação aos conteúdos das diferentes disciplinas, representam: Administração (IES, 87,5% e no Brasil 57,6); Ciências Contábeis (IES, 63,8% e no Brasil 50,2) e Direito (IES, 47,2% e no Brasil 53,8%), conforme dados expressos na tabela 31. Com esse resultado, percebemos que os cursos de Administração e Ciências Contábeis trouxeram resultados acima da média nacional, e o curso de Direito um resultado inferior a essa média.

Mas, ao analisarmos o relatório da CPA observamos que no contexto geral os professores afirmaram que existe essa integração entre os conteúdos das disciplinas, porém, há

divergência nas respostas dos alunos, pois apenas 34% dos estudantes pesquisados (de todos os cursos) afirmaram que existe uma interligação dos conteúdos entre as diferentes disciplinas, o que significa dizer que a maioria, 66% não percebe interação nos conteúdos das disciplinas.

Tabela 31 – Percentual de estudantes concluintes que consideraram o currículo do curso bem integrado em relação aos conteúdos das diferentes disciplinas

Área	Instituição	UF	Região	Brasil
Administração	87,5	60,1	57,0	57,6
Ciências Contábeis	63,8	50,3	50,5	50,2
Direito	47,2	53,8	52,0	53,8

Fonte: Relatório geral do ENADE 2012

Em relação ao percentual de estudantes concluintes que consideraram que o curso contribui amplamente para a preparação do exercício profissional, os dados da tabela 32, apresentaram que os cursos de Administração com 72,9% e Ciências Contábeis com 61,7%, possuem percentuais acima da média estadual, regional e nacional. Na análise dos dados, observamos que o curso de Direito da IES possui média de 49,1%, abaixo da média dos estudantes do estado, região e nacional com 56,6%, 50,4% e 50,5%, respectivamente.

Em relação às contribuições do curso para a vida profissional, os estudantes do curso de Direito apresentaram insatisfação. Esse fator merece uma atenção especial dos gestores e, principalmente, da coordenação do curso, a fim de identificar as causas da baixa satisfação e, dessa maneira, apresentar sugestões sobre o que é necessário fazer para melhor atender a expectativa do estudante do curso de Direito.

Tabela 32 – Percentual de estudantes concluintes que consideraram que o curso contribui amplamente para a preparação ao exercício profissional.

Área	Instituição	UF	Região	Brasil
Administração	72,9	63,4	59,9	59,4
Ciências Contábeis	61,7	49,0	48,9	48,0
Direito	49,1	56,6	50,4	50,5

Relatório geral do ENADE 2012

Ainda, analisando os documentos, foi possível identificar que o relatório da Autoavaliação Interna seguiu as dez dimensões apresentadas pela SINAES, e no quesito Currículo do Curso o relatório analisou o PDI, a fim de verificar se as propostas contidas nesse documento estavam sendo cumpridas conforme previsto.

De acordo com a análise do PDI da IES ficou evidenciado a sua importância dentro do contexto regional se dá em virtude da localização da IES, essa está localizada no Estado de Mato Grosso, centro da América do Sul e Portal da Amazônia. É considerado o terceiro Estado brasileiro em dimensão territorial, com aproximadamente 901,4 mil Km², ocupando cerca de

10,55% do território nacional. Com uma população de, aproximadamente, 2,5 milhões de habitantes, distribuídos em 145 municípios.

A IES é localizada na cidade de Araputanga, cuja posição geográfica é estratégica, pois é localizada a 340 Km da capital de Cuiabá, por isso, contribui para a formação de profissionais do nível superior de vários municípios.

É importante salientar que o atual PDI da instituição, quinquênio 2012/2016, traz ações e metas, estabelecidas de apontamentos resultantes da avaliação interna realizada pela CPA, conforme descrito no relatório de autoavaliação, em que a maioria da comunidade acadêmica confirma que a IES constrói seu PDI de forma sensível às ações do progresso e desenvolvimento regional, indicando, por exemplo, a necessidade de ampliação da oferta de cursos em atendimento às exigências e necessidades da população, colaborando com o desenvolvimento humano, econômico e social da região de forma participativa.

Outro ponto relevante verificado no relatório da CPA foi a preocupação da IES com as políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão, pois, tal relatório apontou algumas fragilidades, entre elas destacamos: a maioria dos alunos precisa trabalhar e reside em cidades circunvizinhas; a maioria dos docentes possui somente qualificação *lato sensu*; os professores são horistas na sua maioria; questões estas que podem influenciar no desempenho dos estudantes, mas não compõem o indicador do ENADE para avaliar a qualidade dos cursos além de precisarem ser aprofundadas no grupo focal, pois, mesmo apresentadas no relatório da CPA, essas informações não foram consideradas no relatório do ENADE e nem foram utilizadas para avaliar a qualidade do desempenho, com a finalidade de determinar o conceito da qualidade dos cursos.

O que se verificou nas informações e análises foi que a avaliação dos cursos, a partir do SINAES, está priorizando indicadores que focam mais no produto final que é a nota dos estudantes na prova. Porém, quando se refere ao currículo, às relações professor/aluno aumentam; há outras contribuições para a vida profissional e integração das disciplinas do curso. Assim, encontramos apenas alguns indicadores no relatório de autoavaliação da CPA, a qual consideramos avaliar o processo. Esses indicadores não foram encontrados no relatório descritivo do ENADE, que prioriza indicadores de resultado e não de processo.

Durante a pesquisa, verificamos um número muito pequeno de professores pesquisadores. Na IES, havia apenas um grupo de pesquisa em funcionamento. E sobre a extensão, o relatório evidenciou que essa atividade ainda é pouco visível, apontando que há necessidade de aprimoramento nas atividades de pesquisa e extensão. Outra contradição

encontrada foi à questão da fragmentação do ensino, pesquisa e extensão na composição dos indicadores de qualidade. Ao considerarmos as atribuições específicas em relação às Faculdades foi possível observar que as mesmas não têm como obrigações a pesquisa e a extensão, fatores da composição dos indicadores de qualidade da graduação. Entretanto, ressaltamos que esse fator não aparece no ENADE.

Ao se tratar da autoavaliação, os indicadores não priorizam a avaliação externa, não levam em consideração a pesquisa e a extensão, portanto, não aparecem no relatório do ENADE e, tampouco no IGC. Entretanto, a autoavaliação pode influenciar na qualidade do ensino, pois, por meio dela foi possível ter uma visão geral dos processos de ensino e aprendizagem para assim, melhorar e atingir a qualidade dos cursos de graduação.

De forma geral, observamos que o relatório emitido pelo INEP, do ENADE apresenta indicadores que avaliam mais a qualidade da graduação, levando em consideração o produto. O ensino, nessa perspectiva, é concebido como algo que pode ser mensurado. “A avaliação sistêmica da qualidade da educação superior tem-se tornado um problema emergente nas últimas décadas, devido ao caráter complexo da estrutura universitária”. (LIMA, CUNHA e SILVA, 2013, p.91)

O modelo de regulação se orienta por uma racionalidade instrumental, adequação dos meios aos fins e nele predomina o interesse técnico. O enfoque instrumental da avaliação ressalta a qualidade dos produtos, o qual se sustenta nos valores de competitividade, individualismo e produtividade, próprios do mercado. (LIMA, 2002, p.60)

E os indicadores da avaliação da educação superior, focado no processo como: relação teoria/prática; relação professor/aluno, pouco, ou quase nada, foram considerados. Um dos instrumentos que trouxe algumas dessas relações foi o relatório de autoavaliação, porém, ele também teve o foco maior no produto e não no processo.

Dias Sobrinho (2000), enfatiza que devemos fazer uma avaliação formativa em que o produto passa a ser apenas um componente do complexo processo da avaliação. Está direcionado à melhora do objeto e à transformação da realidade e do contexto em que este se encontra. O processo metodológico deste modelo de avaliação acontece com a produção constante de juízos de valor do avaliador, a respeito do que está sendo avaliado. Dessa maneira, esses juízos de valor têm a intenção de transformação. Assim, preocupação está voltada para o desenvolvimento da avaliação e não para o resultado produzido.

4.1.8 Síntese da Análise Documental: Contribuições do CPC, ENADE, e Autoavaliação

Em síntese, ficou evidenciado que em relação ao perfil dos alunos que fizeram o ENADE em 2012, a maioria é trabalhador, não tem tempo para estudar fora da sala de aula. Eles são estudantes do período noturno; residem em cidades circunvizinhas com até 200 km de distância da IES; muitos são oriundos da zona rural, estudaram em escolas públicas; a maioria 73,6% possui faixa etária entre dezesseis e vinte e cinco anos, com renda familiar inferior a seis salários mínimos e a maioria dos pais, em torno de 86%, não possuem curso superior. Esse perfil demonstra que a IES atende a uma população diferenciada do contexto nacional, principalmente das universidades dos grandes centros e, portanto, é uma população que necessita de um atendimento específico, voltado para o contexto local e regional em que está situada a IES.

Em relação à disponibilidade de tempo dos professores em atender aos alunos extra classe, 82,46% dos estudantes responderam no questionário da autoavaliação que os docentes têm essa disponibilidade de tempo. Ao confrontarmos esse dado com o regime de trabalho dos docentes, em que a maioria é contratada como horista e o perfil do estudante onde ficou evidente que ele é trabalhador, vem de cidades circunvizinhas e estudam no período noturno, notamos que as respostas dos acadêmicos precisam de uma análise aprofundada, pois apresenta uma contradição.

Os dados demonstram, em relação ao desempenho acadêmico, que as médias dos cursos da IES estão abaixo da média nacional, tanto na formação acadêmica como na específica. Esse desempenho foi avaliado apenas a partir de uma prova, sem levar em consideração os dados que apresentamos acima.

Com isso, podemos nos reportar a Schwartzman (2008) que esclarece que o ENADE constitui-se como um modelo de avaliação unidimensional, pois, aplica uma mesma métrica para avaliar todos os cursos e instituições do país pelo mesmo critério. Ainda, o mesmo autor, afirma que ao utilizar uma única prova para cada área de conhecimento, o ENADE, impõe um padrão único de ensino a todas as instituições, prejudicando assim, a diversidade que deveria ser respeitada e valorizada (SCHWARTZMAN, 2008, p.14).

Em relação à infraestrutura, as análises foram positivas, consideradas acima da média estadual, regional e nacional, porém, notamos que o menor índice de satisfação dos alunos refere-se aos serviços de internet sem fio, disponibilizados pela IES, e a atualização do acervo

bibliográfico. Consideramos que, apesar do índice ser acima da média nacional, quando comparados aos índices de satisfação das instalações físicas, ficava mais baixo.

As análises sobre a categoria Currículos do Curso demonstraram que a maior parte dos dados foi indicada nos relatórios da CPA e poucas informações foram evidenciadas nos relatórios descritivos do ENADE. Isso significa dizer que o relatório do ENADE prioriza indicadores de produtos, enquanto o relatório da autoavaliação tem um foco maior nos indicadores de processo.

No relatório do ENADE o resultado, foi que para a maioria, 66% dos professores afirma que o Currículo do Curso integra os conteúdos das diferentes disciplinas, sendo que 61,23% dos estudantes afirmaram que o curso contribui na preparação para o exercício profissional; entretanto, os dados sobre currículo e desempenho dos estudantes, analisados pelo relatório de autoavaliação, são contraditórios, uma vez que o desempenho dos estudantes no ENADE, tanto no componente específico quanto no geral, ficaram abaixo da média nacional. Tal resultado deve-se ao fato de que se tomarmos como parâmetro apenas a nota de uma prova e se analisarmos o perfil dos acadêmicos, a maioria não tem tempo para se dedicar aos estudos fora da sala de aula, pois são trabalhadores, e ainda somado a isso a maioria dos docentes são contratados com o regime de trabalho horista e possuem titulação de especialistas, apenas.

Assim, diante das análises realizadas nos documentos, foram levantadas e aprofundadas algumas questões no grupo focal realizado com os coordenadores e docentes dos cursos em análise, tais como:

-Os indicadores de qualidade da graduação previstos no SINAES dão conta de avaliar a qualidade do ensino de graduação da IES?

-A partir do desempenho dos alunos mensurados pelo ENADE, com a utilização de indicadores iguais para todas as regiões do Brasil. é possível avaliar a qualidade dos cursos de graduação da IES?

-Quais o efeitos da avaliação do SINAES na prática pedagógica dos docentes?

-Como os docentes trabalham com os resultados da avaliação do SINAES, atendendo as especificidades dos estudantes da IES, sem perder de vista a totalidade e a necessidade de atendimento às normas gerais?

Faz-se necessário analisar se os indicadores de avaliação da qualidade propostos pelo SINAES e implementados nos instrumentos do ENADE, da autoavaliação e da avaliação externa, dão conta de avaliar a qualidade e o desempenho dos acadêmicos da IES?

Essa questão se configurou como a temática central de discussão no grupo focal com os docentes.

4.2 Grupo Focal: O que dizem os docentes sobre os indicadores do SINAES que avaliam a qualidade da graduação

O grupo focal teve como objetivo reunir informações detalhadas sobre os indicadores do SINAES, os quais avaliam a qualidade da graduação da Faculdade Católica Rainha da Paz. A técnica do grupo focal foi conduzido pelo próprio pesquisador, com a finalidade de proporcionar a compreensão das percepções, crenças e atitudes sobre o tema em estudo.

O encontro com o grupo focal se realizou nas dependências da IES, no dia seis de agosto de dois mil e quatorze, às quinze horas. Estiveram presentes um total de oito sujeitos, os quais se disponibilizaram a participar da pesquisa. Dentre eles, três do curso de Administração; três do curso de Ciências Contábeis e dois do curso de Direito, do total dos sujeitos três, além de docentes, são Coordenadores de Curso da IES. Para garantir o anonimato, identificamos os sujeitos com S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7 e S8. Aqueles que compareceram demonstraram grande interesse em discutir a qualidade dos cursos de graduação, de maneira tranquila com duração de cinquenta e quatro minutos.

Para iniciar os trabalhos a pesquisadora apresentou uma síntese dos resultados encontrados na análise documental, sobre as interfaces ENADE e autoavaliação: indicadores de qualidade da educação. Após uma breve apresentação, para iniciar a discussão, a pesquisadora fez a seguinte indagação: *Os indicadores de avaliação da qualidade propostos pelo SINAES e implementados nos instrumentos do ENADE, da autoavaliação e da avaliação externa, dão conta de realmente avaliar a qualidade e o desempenho dos acadêmicos da IES?*

Nas discussões com o grupo focal, ficou evidenciado que os indicadores não dão conta de avaliar a qualidade dos cursos de graduação, levando-se em consideração, por exemplo, as especificidades da sala de aula, a relação ensino-aprendizagem e o currículo.

Os sujeitos da pesquisa não negaram a importância do processo de avaliação. Todos reconhecem a importância, mas afirmaram que existem questões que devem ser discutidas e aprofundadas localmente, com a construção de um currículo para os cursos que atenda às necessidades locais, regionais e sociais dos estudantes, sem desconsiderar os contextos e

desenvolvimento nacional, mundial e global. Nesse sentido, os sujeitos indicaram os problemas da avaliação, as possibilidades e sugestões.

No processo de análise foi dividido os dados em categorias, para facilitar o processo de interpretação das falas dos sujeitos: Categoria 1) Os indicadores não consideram as diferenças regionais, sociais e econômicas; Categoria 2) Corpo Docente como indicador dos cursos de graduação; Categoria 3) Priorização do ENADE na prática do SINAES: onde fica a autoavaliação? Categoria 4) Discurso Pedagógico x Discurso Técnico de avaliação; Categoria 5) Descompromisso do estudante com o ENADE na avaliação; Categoria 6) SINAES nas IES públicas e privadas; Categoria 7) SINAES: contradições punição x emancipação.

Categoria 1 – Os indicadores não consideram as diferenças regionais, sociais e econômicas

Nas discussões com o grupo focal esta foi a categoria mais evidenciada. Os participantes foram unânimes em dizer, de forma clara e objetiva, que os indicadores da qualidade são importantes. Porém, um dos participantes (S1) afirmou que “na forma que estão sendo colocados os indicadores, objetivamente, não dão conta de avaliar a qualidade dos cursos de graduação desta instituição” e continua:

O problema ou a solução está nas diferenças regionais, sociais, econômicas, essas diferenças do cenário, no nosso caso, interior do Estado de Mato Grosso. A diferença dos nossos alunos em relação aos grandes centros, por isso considero que os indicadores de qualidade previstos no SINAES não dão conta de avaliar a qualidade dos cursos de graduação, principalmente no Interior onde a realidade é bem diferente dos grandes centros. (S1)

Para o grupo, a utilização dos mesmos indicadores para o território brasileiro sem respeitar as especificidades de cada região é, de certa forma, incoerente com os procedimentos que vem sendo adotados. Na concepção do grupo, os indicadores deveriam ser diferenciados, mas um dos participantes questionou “se eles fossem diferenciados, podemos nos deparar com outro problema, como utilizar indicadores diferenciados para mediar a qualidade que deve ser global? a qualidade será diferenciada?” (S5)

Sobre esse questionamento o grupo ficou em silêncio, por alguns minutos. Isso transpareceu que eles não estavam satisfeitos com o processo de avaliação da educação superior, porém, não sabem como lidar com as contradições.

Sabemos que essas concepções são construídas em um processo, por isso, não podemos esperar que o sistema de avaliação mude para depois avaliar. O processo de mudança deve ser realizado concomitantemente.

Morosini define que a “qualidade da especificidade é um tipo de qualidade que pode ser sintetizada como a presença de indicadores estandardizados paralelos à preservação do específico” (2014, p.392). Essa concepção reflete a realidade da União Européia, pela necessidade de preservar os estados-membros, respeitando suas características e integrando os países pela suas diferenças. A partir disso, é possível aceitar a ideia de que não há um único padrão de qualidade da educação superior. Porém, a voz mais forte em processos avaliativos é a qualidade isomórfica que pode ser sintetizada como a qualidade de modelo único. Inclusive Harvey (1999) *apud* Morosini (2014) propôs cinco tipos de qualidade nesse modelo único - excelência, perfeição, atendimento a objetivo, valor financeiro e transformação - analisados segundo os diversos padrões existentes, a saber: padrão acadêmico, padrão de competência, padrão organizacional e padrão de serviços.

Não é essa qualidade única que se faz necessária para a melhoria da educação. Para Freitas (2005) a qualidade não deve ter um padrão único e homogeneizado, deve-se levar em consideração as especificidades onde todos, indiscriminadamente, possam, em um mesmo espaço público ter seus direitos assegurados, assim como a educação. Entretanto, é necessário estabelecer as metas a serem traçadas para melhorar o processo, o que justifica a qualidade nas IES, assim como no Projeto Pedagógico.

Bondioli (2004) refere-se à implantação de qualidade como um movimento processual, democrático, coletivo e único para todas as instituições, preservando a individualidade e especificidade de cada uma delas, mas não o princípio da qualidade, este sim imutável e pertencente a todos, indiscriminadamente.

Neste sentido, Freitas (2003) contribui ao mencionar que a qualidade é objeto de medidas de desempenho com eficiência do sistema de ensino e não como igualdade de resultado dos alunos matriculados no sistema.

Um dos participantes do grupo focal reconhece o papel importante da IES na sociedade: “Mesmo sabendo que a nossa IES tem um papel social, que todos sabem a importância desta faculdade em nossa região, ficamos marcados para a sociedade” (S6), situação que faz com que o sujeito não culpe a IES pelo resultado negativo das avaliações. Nesse raciocínio, o que prevalece são as práticas de avaliação que focam apenas na dimensão

classificatória e na medida dos conhecimentos adquiridos, o que representa uma grande limitação nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos, deixando de fora a análise do processo que constitui alicerce para a qualidade.

Dias Sobrinho (2008) também questiona esse conceito de qualidade no ensino superior, pois não concorda com a aplicação dos atuais instrumentos para mensuração dessa qualidade. Para o autor, o procedimento atual não respeita as especificidades institucionais inicialmente previstas.

Por isso, ressaltamos a importância da valorização da autoavaliação desenvolvida pela CPA no processo de avaliação da qualidade dos cursos, com a análise do projeto pedagógico na referência da qualidade, observando as especificidades dentro do processo de autoavaliação, tornando a avaliação diferenciada e considerando mais o processo e menos o resultado.

Categoria 2 – Corpo Docente como indicador de qualidade dos cursos de graduação

O peso da titulação do Corpo Docente na avaliação da qualidade dos cursos foi enfatizado nas falas dos professores. Consideramos que essa categoria se relaciona diretamente com a primeira, pois, a falta de titulação do corpo docente e a dificuldade de constituir um quadro docente com mestres e doutores é uma dificuldade regional, porém, essa dificuldade não é considerada na avaliação. O tratamento dado é o mesmo atribuído as outras universidades como UNICAMP; UFRGS, PUC dentre outras, ou seja, não se considera suas especificidades, tais como a realidade do poder aquisitivo, a localização, o perfil do aluno, dentre outras.

E a qualidade dos professores é analisada considerando apenas a titulação. Quanto maior o grau do título para o INEP/MEC, há entendimento que a educação terá mais qualidade. Essa lógica de mercado acaba prejudicando as IES privadas do interior, visto que os professores mestres e doutores, ainda são poucos na região de Mato Grosso, principalmente no interior, conforme dados divulgados pelo Censo da Educação Superior de 2012 por meio do INEP.

O quadro 06, evidencia que no Brasil o corpo docente das IES públicas é formado na maioria, por mestres e doutores, perfazendo um total de 81% (51% doutores e 30% mestres), diferente da realidade das IES privadas, onde a maior parte é formada por especialistas e mestres, com um total de 82% (46% mestres e 36% especialistas) enquanto que os doutores representam apenas 18% nas IES privadas do Brasil. Se considerarmos somente o Estado de Mato Grosso, o percentual para as IES privadas é discrepante. O Estado possui apenas 275 doutores inseridos nas IES privadas, portanto, apenas 9%, sendo 54% especialistas e 36% mestres, o restante possui apenas graduação.

Quadro 06 - Titulação dos Docentes das IES Públicas e Privadas

Unidade da Federação/ Categoria Administrativa	Total	Graduação		Especialização		Mestrado		Doutorado	
Brasil	362.732	10.745	3%	95.589	26%	141.218	39%	115.087	32%
Pública	150.338	8.578	6%	19.838	13%	44.536	30%	77.298	51%
Privada	212.394	2.167	1%	75.751	36%	96.682	46%	37.789	18%
Mato Grosso	6.346	519	8%	2.052	32%	2.261	36%	1.514	24%
Pública	3.424	497	15%	478	14%	1.210	35%	1.239	36%
Privada	2.922	22	1%	1.574	54%	1.051	36%	275	9%

Fonte: Censo Educação Superior / 2012 (adaptado pela autora)

A titulação docente foi mencionada, pois, tem um peso significativo na construção dos índices que medem a qualidade dos cursos das IES, e para atingir o mínimo necessário de qualidade, de acordo com os padrões do INEP/MEC, é preciso a titulação, pois ela interfere significativamente nas notas atribuídas às IES. Por isso, o tema também foi fator de discussão no grupo focal. Conforme um dos sujeitos:

A titulação para a nossa IES é um ponto crucial. Eles (MEC) cobram, exigem a titulação dos docentes, e não levam em consideração essa diferença regional, se for pegar o Estado de Mato Grosso, podemos observar que somente existe um doutor na área de Contábeis, e aí o MEC exige um membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) com titulação de doutor, se o próprio Estado não tem. Se a titulação é considerada um item de qualidade, como obter essa pontuação? Eu penso que o próprio MEC deveria pensar em uma estratégia de considerar a qualidade do ensino pelas condições oferecidas do material humano (S2)

Essa colocação é uma preocupação que permeia a IES, porque é uma instituição do interior do Mato Grosso, à distancia de 350 km da capital, e com mão de obra escassa. E isso está explícito no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES. A região Centro-Oeste tem ainda outro grande desafio, melhorar a qualidade da escolaridade fundamental e média da população; consolidação da infraestrutura de investimentos, transportes e saneamento; redução das desigualdades sociais e, principalmente a preservação ambiental, sob pena de comprometer sua autossustentabilidade econômico-social.

Para Mancebo (2007), a precarização do trabalho docente é quase uma regra do setor privado de educação superior, em que proliferam as (sub) contratações temporárias de professores, pagos por hora aula ministrada em turmas de graduação. O autor, também fala sobre a flexibilização de tarefas, outro aspecto que merece ser considerado, porque o professor não é mais responsável somente pela sala de aula ou pelo desenvolvimento de projetos de

pesquisa, mas por um crescente número de tarefas, entre elas o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários. Isso tudo sem contar o fato de alguns possuírem outro emprego.

Com isso, percebemos um excesso de responsabilidade do docente que, às vezes, fica sobrecarregado. Sevckenko (2000) refere-se a essa faceta do trabalho docente com acertada ironia:

O professor ideal agora é um híbrido de cientista e corretor de valores. Grande parte do seu tempo deve ser dedicado a preencher relatórios, alimentar estatísticas, levantar verbas e promover visibilidade para si e seu departamento. O campus vai se reconfigurando num gigantesco pregão. O gerenciamento de meio acabou se tornando fim na universidade. A ideia é que todos se empenhem, no limite de suas forças. (SEVCENKO, 2000, p. 7 *apud* MANCEBO, 2007).

Categoria 3 – Priorização do ENADE na prática do SINAES: onde fica a autoavaliação?

“O aluno vê o ENADE como uma arma”. (S6)

O SINAES possui três componentes de avaliação que são: a Autoavaliação, o Exame Nacional de Avaliação do Desempenho do Estudante e a Avaliação *in loco*. Na proposta do SINAES está prevista que a avaliação institucional, de acordo com a própria Lei 10.681/04, deverá ser realizada com base nos três elementos de avaliação, de forma concomitante e com o eixo central na autoavaliação. Entretanto, percebe-se uma priorização do ENADE.

Segundo as autoras Morosini, Araujo e Barreyro (2006), como forma de atingir as instituições de ensino superior na sua totalidade, o SINAES possui três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Salientamos que esse modelo de avaliação tem como base a avaliação institucional, que compreende a avaliação externa e a avaliação interna, principalmente com seu componente central, a autoavaliação.

O ENADE é o elemento de mais notoriedade do SINAES. De acordo com Bittencourt et al. (2008), ainda que o SINAES consista de um processo completo de avaliação, a maioria das IES, e os meios de comunicação dão mais destaque aos resultados derivados do ENADE.

Na fala dos sujeitos, a autoavaliação foi citada como um componente do SINAES, por apenas um dos participantes do grupo focal, os demais não consideram a autoavaliação como um indicador de qualidade do sistema. Os participantes da pesquisa mencionam somente o ENADE; questionam a sua elaboração; e justificam que o exame realizado pelos alunos concluintes tem um viés ideológico; inclusive utilizam Claudio Haddad, para sustentar essa opinião.

Ao responder a prova do ENADE, Claudio Haddad, doutor em economia e presidente do Instituto Ensino e Pesquisa (INSPER), errou mais da metade das questões, e aí a entrevista que o mesmo deu à *Veja* em maio deste ano (2014), afirmou que o defeito da prova é que ela não se propõe a medir o conhecimento, mas a aferir o grau de alinhamento do candidato com a ideologia em voga em Brasília, Haddad ainda diz que é uma prova com viés ideológico, alta dose de subjetividade e um olhar simplista sobre as grandes questões da atualidade (S4)

Buscamos a entrevista que Claudio Haddad concedeu à revista *Veja*, a qual foi publicada em maio de 2014 e observamos que Haddad foi enfático ao afirmar que:

As respostas tidas como certeza se baseiam em ideologias e opiniões e não em fatos. A prova é mau elaborada, pois ela possui questões de conhecimentos gerais que se fia num viés político e ideológico e abre espaço para interpretações subjetivas bem formulada. Uma boa prova deveria se basear em fatos objetivos, e não em crenças (Haddad, 2014).

O sujeito S4, continuou nessa reflexão:

Eu penso que os métodos são eficientes e eficazes sim, o grande problema é a forma que eles estão sendo impostos e a importância que eles estão dando ao ENADE. Hoje o ENADE, representa 70% dos indicadores de qualidade. E como ele é apresentado aos alunos? Porque hoje se resume em uma prova aplicada em um domingo, uma hora da tarde e que não vincula o aluno a nada, ele é obrigado a comparecer no dia da prova, pois, caso contrário não pode ter seu diploma. Mas que consequência a nota tirada no ENADE traz ao aluno? Será que o problema não está aí? (S4)

Em seguida, outro participante do grupo acrescentou:

E também é importante frisar que o termo qualidade é muito subjetivo, e a qualidade medida através dos três instrumentos do SINAES que são o ENADE, avaliação interna e a externa, é o ENADE é o elemento que modifica muito o resultado da qualidade. Isso porque nos tiramos 4 (quatro) na avaliação externa “*in loco*”, no curso de Direito, mas ficamos crucificados e marcados com a nota 2 (dois) do ENADE, e aí? Eu penso que alguns indicadores avaliam sim a qualidade dos cursos, como comparar uma visita por pessoal treinado e qualificado com uma prova que é feita aos alunos, a qual não tem consequência. Penso que essa política de avaliação deva ser revista. (S3)

Percebemos que existe uma concepção arraigada de punição e recompensa nos sujeitos que pensam a avaliação. Existe uma contradição no discurso, pois, se por um lado esses sujeitos defendem que o SINAES não considera as especificidades da sala de aula da IES; por outro lado, eles afirmam que o problema na nota baixa do estudante no ENADE pode estar no fato de não ter nem punição e nem recompensa.

Outro ponto evidenciado pelo grupo foi sobre o peso que é atribuído aos instrumentos de avaliação que medem a qualidade da educação superior. Os professores afirmaram que a

avaliação é muito importante; e ainda defendem a ideia de que a avaliação é um instrumento para o crescimento e a melhoria da instituição. Porém, a política de avaliação perde a credibilidade quando prioriza a qualidade dos cursos a partir do desempenho do estudante e atribui ao ENADE, o peso da avaliação da qualidade.

Atribuir ao aluno que vem com uma diversidade social e econômica que é o nosso mundo é muita disparidade para medir, por exemplo, os alunos das universidades públicas são a maior mente intelectual do país, são alunos que estudaram em boas escolas, não quero generalizar mas 90% é este o cenário, então como fazer? (S3).

No discurso do grupo focal emergiu o pensamento da punição. Há uma responsabilização do aluno pela nota do ENADE. Os participantes ainda tentaram justificar as atitudes dos estudantes. Em uma das falas, um dos sujeitos enfocou que “os alunos utilizam o ENADE como uma arma, eu penso que cumpriu-se ao acadêmico uma importância muito grande, uma responsabilidade muito grande e que não atinge ele, e sim a própria instituição”. (S6)

Notamos que os alunos, ao usarem o exame como uma arma, não têm noção de quão importante é esse componente de avaliação do SINAES e ainda que o resultado do ENADE irá determinar a qualidade do curso e, conseqüentemente, isso irá interferir na sua imagem profissional, visto que o seu diploma levará o nome da IES, (local onde concluiu a curso superior) além da nota do curso, esta que acompanhará na sua vida profissional.

Ainda, na mesma linha de discurso S1 afirmou que:

É exatamente isso que vejo, o exame é feito sem comprometimento, então não tem como dizer que realmente avaliou a qualidade. Eu vejo isso como uma contradição, por exemplo, o exame da OAB, também é um instrumento que avalia o curso de Direito e Exame de Suficiência, avalia os alunos egressos de Contábeis, como nesse caso os alunos possuem comprometimento, os mesmos conseguem índices satisfatórios de aprovação. Por quê? Qual a diferença? O que aconteceu? Penso que foi o interesse na OAB ou no Exame de Suficiência. Eles têm interesse em responder todas, diferente do ENADE onde os alunos muitas vezes entregam as provas sem respostas, ou ainda marcam o gabarito sem ler a prova, então como podemos utilizar o ENADE para determinar a qualidade. Talvez poderíamos vincular o ENADE com esses exames, não sei, mas aí penso que os alunos seriam mais comprometidos com o ENADE. (S1).

Discutiu-se muito o ENADE, mas, e a Autoavaliação? Onde ela fica? Os próprios sujeitos da pesquisa reconheceram o peso exagerado dado ao ENADE na avaliação da qualidade. Na visão dos pesquisados, a avaliação externa, que é realizada por avaliadores, expressa melhor a qualidade, visto que todos os processos e os documentos são analisados por docentes que são nossos pares. Entretanto, a autoavaliação não é mencionada pelos docentes

como uma possibilidade de avaliar a qualidade a partir das especificidades da IES, porém, ressaltamos que a autoavaliação é um instrumento de grande relevância nesse processo de avaliação da qualidade dos cursos e, conseqüentemente, da IES.

Esse aspecto de sobrepor o ENADE foi destacado por Ristoff e Giolo (2006), que afirmam que grande parte da sociedade, da imprensa e até mesmo os próprios alunos e docentes pensam que o SINAES se resume ao ENADE.

Para Bittencourt, Casartelli e Rodrigues (2009), o ENADE tem recebido importância demasiada por parte dos órgãos governamentais, o que pode caracterizar uma perda de foco em relação à proposta original do SINAES. Ainda os autores mencionam que o favorecimento dessa ampla divulgação do ENADE é a sua forma de divulgação dos resultados, a qual favorece a construção de *rankings* e a comparação entre IES. Diferente do que acontece com os demais processos de avaliação que não são divulgados simultaneamente, e tampouco nos meios de massa, quase que somente ficam restritos ao público interno das IES.

Da forma que vem sendo apresentados os resultados, acreditamos não ser a melhor forma, talvez uma solução fosse agregar os resultados das avaliações internas e externas aos resultados do ENADE.

Ainda, sobre a importância do ENADE, os docentes no grupo focal fizeram uma comparação com o ENEM e consideraram que “ [...] se for comparar a importância que os alunos dão ao ENEM, pois ele tem um efeito para acesso à educação superior, é diferente no ENADE, qual é o interesse atribuído pelo aluno concluinte? O ENEM tem o interesse do aluno” (S1).

Tentando responder a indagação de um dos participantes, outro sujeito assinalou que:

Então, os instrumentos de avaliação são preocupação, mas eu acho que temos que fazer um movimento muito forte. Pois não temos somente a avaliação do ENADE, não é somente ela, tudo bem tem um peso maior, que penso que deve ser revista sim, mas e a autoavaliação? Será que é um instrumento válido? Aí eu pergunto quem avalia as universidades públicas é a mesma comissão? A comissão que vai avaliar as universidades federais é composta por professores e doutores das universidades federais, e aí sucessivamente, e então, de qualquer forma, estamos a mercê de uma desigualdade muito grande (S4).

Segundo os sujeitos, a avaliação que poderia sobrepor seria a avaliação *in loco*, ou a Autoavaliação, e não o ENADE, e ainda, mencionaram que, os indicadores deveriam ser reavaliados. Segundo a lei, a forma correta de operacionalização dos SINAES deve ser a conjunção de ambos os instrumentos.

Devemos ter em mente que o processo de avaliação da qualidade das IES é complexo e possui outros instrumentos além do ENADE e da avaliação externa. Temos a Autoavaliação, a qual deve ser utilizada com a mesma ênfase que as demais, pois, traz resultados significativos aos processos de tomadas de decisões e auxiliam as melhorias institucionais. Nesse sentido, Lima destaca:

Tornar os resultados da avaliação significativos para as tomadas de decisão é um desafio. Essa é uma questão que não perpassa apenas pelo processo de avaliação, mas pelas ações diárias. [...] para vencer esse desafio é preciso instituir novas formas de pensar e agir dos profissionais que atuam na instituição. É preciso que haja uma ação transformadora (LIMA, 2010, p.185).

Nesse sentido, Bittencourt, Casartelli e Roddrigrues (2006) salientam que a divulgação dos resultados poderia se concretizar na forma de um sistema que compilasse os resultados das avaliações institucionais realizadas *in loco* pelo MEC/INEP, mostrando-os junto com os resultados do ENADE. Além disso, o IGC deveria considerar também resultados da avaliação externa.

O desafio pode estar em como atribuir valores aos indicadores, o que compõe o peso de cada indicador. Schaedler destaca que “indicadores devem ser de fácil compreensão: além de serem pertinentes, os indicadores devem ser compreendidos com facilidade por diferentes tipos de usuários. Resultando como improdutivo se os resultados produzem dúvidas ou permitem várias interpretações” (2011, p. 125-126).

Ratificando a fala da autora, é possível ver que os indicadores devem, acima de tudo, ser relevantes e claros para os usuários.

Categoria 4 – Discurso Pedagógico x Discurso Técnico da avaliação.

“E agora o nosso ENADE é um absurdo não vale para nada”. (S8)

O discurso pedagógico e o discurso técnico da avaliação ficaram evidentes quando se percebeu, por um lado, a necessidade do professor em trabalhar o conteúdo em sala e o aluno apreender; e por outro lado, o discurso técnico que envolve o processo da avaliação da qualidade como instrumento que possibilita melhorias. Assim, ficou constatadas nas falas dos sujeitos, que eles queriam justificar a nota dois do ENADE, resultado da ano 2012, dos cursos em estudos.

Porém, a análise do processo avaliatório mostrou que:

[...] não existem medidas automáticas, avaliações sem avaliador nem avaliado; nem se pode reduzir um ao estado de instrumento e o outro ao de objeto. Trata-se de atores que desenvolvem determinadas estratégias, para as quais a

avaliação encerra uma aposta, sua carreira escolar, sua formação. [...] Professor e aluno se envolvem num jogo complexo cujas regras não estão definidas em sua totalidade, que se estende ao longo de um curso escolar e no qual a avaliação restringe-se a um momento. (PERRENOUD, 1990, p.18 *apud* CAMARGO, 1997).

O discurso pedagógico pode ser evidenciado no relato de um dos sujeitos, “Quando chego na sala, tenho que fazer milagres. Aquilo que era obrigação ele trazer de conhecimento da Educação Básica, ele não traz e chega à Educação Superior, muito fraco e com pouca base” (S4).

Outro docente, também não concordou com o atual sistema de avaliação:

Eu penso que existe uma incoerência muito grande do sistema de avaliação, visto que a LDB, colocou que o ensino básico deverá ser realizado em ciclos, isso penso é em decorrência do processo de globalização, da questão do financiamento da educação pelo Banco Mundial lá da década de 90, mas que tem suas implicações até os dias de hoje (S3)

Com essa fala trazemos à tona a necessidade, conforme colocada pelos sujeitos, da integração da educação superior com a educação básica. Para Barbosa, “a educação superior é formadora, por meio de cursos de graduação e, especialmente daqueles que conferem licenciatura, dos profissionais que atuarão na educação básica e, portanto, é função das IES acompanhar a atuação dos seus egressos no mercado de trabalho” (2013, p. 128).

Observamos que a formação deficitária da educação básica que emergiu nos discursos dos sujeitos é um indicador abstraído da educação superior, realidade não pode ser ignorada pela IES, o que atribui a essa a responsabilidade para desenvolver ações que contribuíssem para minimizar essa situação.

Um dos docentes afirmou que o sistema de avaliação da educação básica é incoerente, no entanto, o aluno para ingressar na educação superior precisa fazer o ENEM:

[...] e ao fazer esta prova do ENEM que tipo de avaliação ele estará respondendo? Uma avaliação tradicional mesmo, logo tem-se uma incoerência nesse sistema, de um lado não avaliam para melhorar os índices porém do outro avaliam. Logo, vamos voltar ao sistema de avaliação tradicional que retém o aluno, e faz o menino estudar igual nos Estados Unidos, Japão, e criar nele a cultura avaliativa, por isso penso que existe muita coisa a ser repensada na educação, e devemos deixar de nos sobrecarregar de responsabilidade, pois nós na educação superior não vamos resolver os problemas que vem da educação básica. (S4)

No caso do ENEM, a prova causa efeitos, uma vez que o aluno pode entrar ou não na educação superior, e isso foi apontado na fala dos sujeitos, ou seja, avaliação sem punição não tem efeito: “penso que existe um erro técnico que deve ser verificado, pois o ENADE deve ser como o ENEM, ter causa e efeito” (S4)

O ENEM tem como objetivo avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica, podendo participar do exame alunos que estão concluindo, ou que, concluíram o ensino médio em anos anteriores. Ele é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular.

Outra questão que também deve ser observada e que foi mencionada pelos docentes é que “os alunos que são avaliados pelo ENEM, os melhores, passam nas IES públicas, um perfil diferente dos alunos que ingressam nas IES privadas e chegam sem base” (S4).

Sabemos que a prova do ENADE serve para identificar o desempenho acadêmico, ou seja, se os alunos saem bem da faculdade é porque eram bons antes de entrar nela, ou porque a instituição ofereceu um ensino de qualidade. Por isso, em 2008, criou-se o IDD para descobrir o quanto a IES agregou de conhecimento ao acadêmico. Esse indicador procura isolar o efeito do ingresso do aluno nas IES, para mostrar o quanto esta acrescentou aos mesmos.

Isso foi considerado injusto para alguns docentes, pois eles atribuíram ao perfil dos alunos uma grande disparidade em comparação ao resultado do ENEM.

“Então, eu penso que a grande diferença nossa é o perfil do nosso aluno, é a própria formação que ele recebe no ensino médio e ingressa na universidade” (S4)

Percebemos que as políticas de avaliação estão garantindo a qualidade em uma dimensão externa, em que são consideradas as qualidades extrínsecas, por meio do fornecimento de informações da qualidade de resultados. “Porém, na dimensão interna, onde se localizam as qualidades intrínsecas com a preocupação no conhecimento, essas qualidades não podem ser ignoradas”(DILL, 2005).

Categoria 5- Descompromisso do estudante com o ENADE influencia o desempenho na avaliação

Referente ao desempenho da aprendizagem, os participantes do grupo focal, sujeitos S5 e S4 se posicionaram:

Eu gostaria de me expressar na seguinte situação, também com relação ao ENADE, o aluno que vai prestá-lo, não tem a consciência do que ele significa na ideia dele ele quer prejudicar a instituição. Então, o que poderemos fazer em relação a isso? já tem se pensado e conversado em conscientizar o aluno e agora será que essa conscientização imediatista vai resolver alguma coisa?

Sou também na mesma concepção de vocês, a avaliação como está posta hoje, não avalia qualidade.(S5)

Talvez o que nós estamos dizendo é consensual, eu penso que o ENADE deve ser colocado em uma cultura desde o início da graduação, desde o primeiro semestre, o estudante, deve saber o que é ENADE, seu objetivo, sua finalidade, porque senão vamos preparar o sujeito para fazer ENADE? Isso é o imediatismo, exatamente o que vem ocorrendo. (S4)

Um ponto importante a ser destacado quando se fala no papel do aluno no desempenho acadêmico é a responsabilidade e o comprometimento que ele deve ter com a IES. Ficou claro a falta de responsabilidade e de comprometimento dos alunos concluintes que realizaram o ENADE, de acordo com a fala de um participante do grupo focal quando ele diz que: “ Os alunos não leem, eu sou aplicadora do ENADE, e eles não leem, alguns preenchem o gabarito sem mesmo ler a questão, acho que eles não atribuem importância e não sabem o real significado da avaliação” (S6)

Notamos ênfase no discurso sobre o comprometimento em várias falas dos participantes do grupo focal, “temos que fazer com que o nosso aluno tenha o comprometimento” (S8). Outro professor continua a fala:

E para mudarmos esse cenário, além de termos alunos comprometidos, necessitamos de professores comprometidos com a formação do aluno, não é só ele, mas nós temos que ter o comprometimento. O que percebemos é que muitos professores ficam nas costas de um título e não tem o comprometimento com o processo ensino aprendizagem. (S3)

De acordo com os sujeitos da pesquisa, foi possível identificar que os mecanismos atuais de aplicação da avaliação do desempenho acadêmico, estes deveriam ter causa e efeito, como é o caso do ENEM, em que a causa é tentar uma vaga e ingressar no ensino superior e o efeito é ser aprovado e conquistar a vaga. Diferente do ENADE conforme comentou (S8) “ENADE não tem efeito, tem somente causa para a IES”.

Alguns participantes do grupo defendem a ideia de que se a nota constasse na certificação, todos iriam estudar e se dedicar. A lei obriga o comparecimento do aluno no dia da avaliação, assim, o que o sistema exige é a presença, pois, não vincula essa obrigação a responder o exame. Entretanto, sabemos que o bom desempenho na avaliação depende do aluno e do seu comprometimento com o aprendizado e na IES a qual faz parte. E ainda, (S8) mencionou em uma parte da fala menciona que “deveria ser igual as avaliações dos Estados Unidos e do Japão, elas são um desespero, meninos de 8, 10 anos tem na cabeça que devem estudar. Porque fica registrado no boletim da vida, e com isso ele poderá obter um emprego melhor no futuro”. E ainda mencionou que:

Sobre o ENADE, eu acredito que ele tem problemas regionais, além do já colocados onde os melhores alunos estão nas universidades estaduais e federais, com melhores condições de se prepararem, enquanto nós ficamos com os restos. Porém, na Avaliação do ENADE eles passam a régua, isso de certo ponto é uma grande covardia, porque nossos alunos, chegam ao ensino superior menos preparados dos alunos que disputam vagas nas Federais. E aí eu pergunto como conseguimos chegar ao mesmo nível de aprendizado? Ao meu ver o que mais falta é o comprometimento como já foi colocado (S8)

Na opinião dos docentes participantes do grupo, o descomprometimento é do aluno. Contudo não fizeram menção aos docentes e/ou gestores.

Categoria 6- SINAES nas IES públicas e privadas

As IES são avaliadas com base nas dez dimensões, independentemente se forem públicas ou privadas, e com o mesmo instrumento de avaliação usado para todas as outras IES do país, tanto para universidades, centros universitários e faculdades. Um fator que impulsionou o crescimento das IES privadas foi a necessidade urgente de expansão. Lima (2010) comenta que “um grande motivo que levou o Estado a implantar as Políticas de Avaliação para a Educação Superior foi a expansão desordenada dos cursos superiores, que aconteceu no final dos anos 1990 e início dos anos 2000” (LIMA, 2010, p.76).

Se considerarmos o contexto da Educação Superior no Brasil, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2012, é possível identificar que a educação superior privada representa em torno de 87,5% das instituições, destas 84,5% são faculdades públicas e privadas, estas últimas representam 93%. No Estado de Mato Grosso, as faculdades privadas chegam a representar mais de 98%, sendo que de cinquenta e quatro faculdades no Estado, apenas uma é pública.

Lima (2010) salienta que “esse crescimento desordenado acabou levando à queda progressiva dos padrões de qualidade dos cursos. Portanto, foi necessário buscar medidas que garantissem a todos um ensino superior que atendesse os padrões mínimos de qualidade” (LIMA, 2010, p. 76). Desse modo, justifica-se a implantação das Políticas Públicas de Avaliação.

E um grande viés observado pelas falas dos sujeitos foi referente à titulação, ou seja, a LDB, traz a mesma exigência para todas as IES, sem considerar, por exemplo, a localização geográfica das mesmas. A Lei 9.394/96 da LDB é clara ao mencionar que as IES devem ter um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado.

Art. 52 - As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

O diferencial na LDB em relação às IES é que as Faculdades não necessitam de Pesquisa e Extensão, apenas do Ensino. Porém, o Estado, ao cobrar uma educação de qualidade, exige a indissociabilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão, assim como cobra a exigência da titulação para todas as IES.

Considerando o crescimento dessas IES, na maioria faculdades privadas, é preciso que haja a inserção no Ensino, isso pode justificar a preocupação do Estado na implantação das Políticas Públicas para garantir a qualidade desse ensino. Porém, esse fato pode impossibilitar o estudante de desenvolver um conhecimento maior no processo ensino-aprendizagem.

Os docentes que participaram da discussão afirmaram que os alunos que chegam a uma IES privada, na maioria das vezes, estão menos preparados do que os alunos que ingressam em uma IES pública, por isso, o comprometimento de ambos é fundamental.

Com base nas falas dos sujeitos do grupo focal, ficou evidente que os professores acreditam que os alunos ingressantes nas instituições privadas são de certa maneira “os piores”, pois, os melhores estão nas IES públicas. Conforme as sujeitos descrevem:

Nós, professores de instituição privada, temos que fazer realmente milagres, porque o tempo que ficamos em sala de aula é nosso, então quem está a frente desse processo de avaliação somos nós, então nesse discurso vosso, isso são desafios principalmente aqui, onde temos uma realidade diferente das IES públicas, onde sabemos que funciona de forma diferente. O professor chega, faz o discurso dele, distribui o material, e a gente se vê dia tal, para fazer a avaliação, debate ou seminário e os alunos correm atrás. E então esse processo de aprendizagem é muito diferente. (S4)

Conforme dados, supracitados do Censo da Educação Superior de 2012, observamos o predomínio da educação superior privada, quando comparada com o setor público. Dessa forma, as Políticas Públicas da Educação Superior, em termos de avaliação, regulação e supervisão, envolvem, predominantemente, as IES privadas. O fato de atualmente existir mais

faculdades privadas, logo sem a exigência da pesquisa e da extensão, acaba impossibilitando o aluno de ter o contato com a pesquisa, e isso é um diferencial que interfere qualidade.

Categoria 7 – SINAES: contradições entre punição x emancipação

O ato de avaliar é muito complexo, e isso ficou evidente nas falas dos docentes, os quais apresentaram em seus discursos concepções que contrastaram com o viés da punição e da emancipação. Eles julgam que os SINAES tem caráter de emancipação, mas, ao mesmo tempo, afirmaram que o aluno deve ser forçado de alguma forma, a fazer a prova do ENADE para alcançar o desempenho alto, e receber uma punição ou uma recompensa pelo feito.

Os docentes pesquisados, sugeriram enquanto alternativa, desse processo, inserir a nota da avaliação na certificação do aluno, pois entenderam que somente a IES tem sido punida. Outro docente, também sugeriu que o ENADE poderia ser feito quantas vezes o aluno quisesse e se não atingisse a nota mínima, não obteria a certificação.

No pensamento dos professores que participaram do grupo focal, percebemos certa revolta com os alunos, pois, estes, supostamente, boicotaram a prova do ENADE. Argumentaram ainda, “se a instituição está sendo punida, o aluno também deveria ser punido” (S7). Porém, observamos uma grande contradição, pois, apesar de falarem em punição no processo, também acreditam que a avaliação deve servir como um indicador para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Isso indica que os resultados do ENADE devem ser trabalhados conjuntamente com os resultados da autoavaliação, a fim de discutir possíveis melhorias para o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse mesmo sentido S1 afirmou que “Por outro lado como o exame não tem compensação de resultados eles não o fazem com responsabilidade. Diferente, por exemplo, do Exame da Ordem – OAB, em que tem um resultado imediato, pois se não passarem não podem exercer a profissão”. Entretanto estudiosos da avaliação como Lima, afirma que: “Quando a avaliação é pensada como uma punição, tem o sentido da crítica negativa que serve para prejudicar o outro, há pouca abertura para a crítica como ponto de melhoria” (LIMA, p.161, 2010)

O ENADE é um instrumento de avaliação da Educação Superior, possui o maior peso para composição do índice de qualidade (IGC), e é divulgado pelo INEP às IES. Em média, 70% da nota é constituída pelo ENADE. Será que não devemos repensar os pesos que o sistema atribui aos instrumentos de avaliação? Como considerar os resultados da avaliação *in loco* e da

autoavaliação na composição do IGC? E quanto à Autoavaliação, outro instrumento determinado pelo Sistema Nacional de Avaliação, que importância está sendo dada a ela para determinação de índices de qualidade dos cursos de graduação?

Para Cunha (2014), nos processos de avaliação de cursos, em geral, os indicadores são tomados como referentes e disponibilizados, quantifica-se o qualitativo. Não há como não reconhecer que a quantidade pode ser um atributo da qualidade. Mas, nem sempre essa relação é tão linear.

Cunha (2014), sustenta a ideia de que:

Quando a qualidade se expressa em processos, os produtos se tornam relativos e a dimensão da qualidade exige outras formas de expressão, especialmente as que conseguem transmitir o significado da ação, o sentido que ela pode ter para alguém ou para um coletivo (2014, p. 460).

Percebemos que essa incoerência é fundida em uma estrutura política, posta de cima para baixo, e que o ENADE tem sido uma única prova, aplicada a um determinado grupo, de tempos em tempos. Fica difícil medir o processo de ensino e aprendizagem, a relação do aluno com o professor, o real desenvolvimento durante a sua formação acadêmica. O exame é um termômetro apenas quantitativo da avaliação de um produto, não se considera o processo. Nesse caso, essa pesquisa mostrou que o SINAES se tornou um sinônimo de ENADE.

Os docentes afirmaram que da forma como o SINAES está sendo implementado, ele tem o objetivo de fortalecer os fortes e enfraquecer, ainda mais, os fracos. Um dos participantes indagou: “A não ser que o interesse político seja acabar com as IES privadas, mas aí o governo tem condições suficientes de oferecer o ensino superior a todos?” (S1). E assim, os docentes continuam, demonstrando revolta por perceberem que o SINAES foca a avaliação no professor que fica como vilão do processo de avaliação da qualidade.

O que eu acho injusto é responsabilizar, taxar o professor de péssimo, não estou generalizando, além de crucificar a instituição, sabendo que temos alunos que usam a prova do ENADE, para uma vingança. E esses mesmos alunos que ficam falando que não fizeram nada na prova fazem o exame de suficiência e são aprovados (S5).

O que ficou demonstrado é que, apesar da revolta e das contradições, o grupo teve dificuldade para apresentar possibilidades e alternativas para mudar o processo de avaliação, mesmo indignados, não souberam indicar meios alternativos para alterar o processo avaliativo, ora utilizado.

Se pensarmos em um sistema ideal, indicadores ideais, eu particularmente nunca havia pensado, foi algo que foi posto pelo sistema e ainda não havia parado para pensar, e assim de supetão penso que é difícil dar um direcionamento satisfatório para isso. Mas nesta tarde eu vejo que o sistema tem aspectos positivos, e eu acredito que necessite de uma reformulação, talvez considerando todas as nossas colocações, não sei. (S1)

Eu ainda vejo que se deveria valoriza mais a visita *in loco*, porque são fiscalizadores, uma comissão designada pelo MEC, que olham toda a documentação do curso e da IES, conversam com os professores, verificam e comprovam a qualidade da instituição, conhecendo e respeitando as diferenças regionais, sociais, econômicas. E isso são pontos importantes visto que o Brasil é um país com uma extensão ampla e com grandes diferenças entre as regiões (S5)

Vejo que esses indicadores deveriam ser honestos, e não com esse viés ideológico. Com certeza vejo uma confusão nisso. Penso que indicadores honestos avaliariam respeitando as especificidades de cada região, e o que vemos que o mesmo instrumento utilizado no sul é utilizado no norte, e ainda mais o sistema compara esses resultados, como comparar resultados com realidades totalmente divergentes, penso que deveríamos ter outros indicadores diferenciados, pois temos tantas políticas diferenciadas. Agora se me questionar que indicadores diferenciados podemos utilizar, eu realmente não sei acho que merece um bom estudo (S7).

Os resultados do grupo focal apontaram que os professores não concordam com a forma que o SINAES vem sendo operacionalizado na IES. Para eles, o sistema de avaliação não atende as especificidades, pois, demonstra um viés de avaliação punitiva, e está focado no ENADE, além de demonstrar que não tem clareza em relação aos indicadores que poderiam avaliar.

Todos professores são unânimes em relação ao exame do ENADE. Compreendem que esse exame deveria mudar, embora tenham apresentado algumas discussões e sugestões, ainda assim, não demonstraram objetividade.

Os resultados desta pesquisa evidenciaram que os indicadores de processo para avaliar a qualidade dos cursos de graduação é uma questão de reflexão e propostas de mudanças urgentes. É importante que os pesquisadores foquem nessa discussão, pois, ficou demonstrado aparentemente o desconhecimento, dos docentes, pois eles sabem que são parte integrante do processo de avaliação da qualidade, mas não possuem clareza para propor mudanças; apenas sabem que é preciso avaliar de forma que os indicadores de qualidade possam, realmente, avaliar o processo.

Estudar sobre avaliação é muito complexo, uma vez que nem os professores estão preparados para avaliar o processo. Atualmente, o profissional sabe que a avaliação é punitiva, porém, ela não avalia de maneira coerente. Ele reconhece que o foco está no ENADE e não na sala de aula. Todavia, sabe que é preciso mudar, reformular, estudar uma maneira para romper com as contradições entre as punições e a emancipação dos processos de avaliação do SINAES. Diante disso, ressaltamos que esse é um campo propício para estudos e futuras pesquisas.

Dias Sobrinho contribui ao afirmar que “a qualidade do ensino não pode apenas ser medida por instrumentos específicos de mensuração de conhecimentos supostamente adquiridos, mas deve ser avaliada na sua relação com as demais dimensões que articuladamente dão sentido à instituição” (1997, p.25).

É importante salientar que o ENADE, neste estudo, caracteriza-se como um dos instrumentos que compõe a atual política pública desenvolvida pelo MEC, todavia, segundo afirmação de Ristoff & Limiana:

Tomar os resultados do ENADE de forma isolada e estanque significa produzir ranques baseados em juízos apressados, sem confiabilidade, injustos com os cursos avaliados e que pouco ou nada contribuem para a melhoria da qualidade das atividades acadêmicas (RISTOFF & LIMIANA, 2007, 01).

Durante as discussões do grupo focal, os participantes julgaram o ENADE como sendo o responsável pela nota atribuída aos cursos, porém, é esse o exame cujos resultados são utilizados para determinar a qualidade dos cursos de graduação das IES, tanto públicas como privadas.

Nesse sentido, cabe salientar que acreditamos que a avaliação é uma necessidade do processo ensino-aprendizagem, e é indispensável para medir a qualidade. Porém, deve ser encarada, organizada e realizada de forma global, interna e externamente, em todos os níveis e dimensões que compreendem as IES. Entretanto, para ter legitimidade técnica, política e social, é preciso considerar a possibilidade de transformação das condições atuais.

Conforme afirma Ristoff, “o assunto avaliação é sabidamente complexo e que não há, pronto para consumo, um modelo ideal e único para o país. Creio que é inútil tentar impor modelos que precisam ser por nós construídos” (1999, p.62) .

Dessa forma, a avaliação deve ser pensada e executada de forma democrática, e com vistas a própria instituição, focada nos processos de ensino e aprendizagem e não no mercado com vem sendo posta. Com foco apenas nos resultados, devemos levar em consideração a realidade de cada IES e o meio em que a mesma está inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES) tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior. Como forma de atingir a totalidade das IES, a avaliação proposta pelo SINAES passou a ser realizada por ciclos avaliativos e apresenta como princípio os instrumentos de avaliação que os compõem, por meio da Autoavaliação, coordenada pela CPA; da avaliação *in loco* realizada por comissões designadas pelo INEP e o ENADE, exame composto por questões de múltipla escolha, discursiva, de conhecimentos gerais e específicos, o qual avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos da matriz curricular. Tal exame é obrigatório para os alunos que fazem parte do ciclo avaliativo, e é condição indispensável para emissão do histórico escolar e, conseqüentemente, do diploma. Além da prova de conhecimento, é obrigatório ao aluno responder, eletronicamente, o questionário do estudante.

O ENADE configura-se como uma avaliação do desempenho dos estudantes concluintes, e não como indicador único da qualidade dos cursos ou da IES. De acordo com a Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007, artigo 33-B, os indicadores de qualidade são calculados pelo INEP, com base no resultado do ENADE e nos demais insumos constantes na base de dados do MEC. A nota atribuída aos cursos e a IES utiliza o que foi instituído pela Portaria Normativa nº 4, de 05 de agosto de 2008, o Conceito Preliminar de Curso (CPC); o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), instituído pela Portaria Normativa nº 12, de 05 de setembro de 2008; e o desempenho de estudantes, por meio do conceito obtido a partir do resultado do ENADE. Os indicadores de qualidade são expressos em escala contínua de cinco níveis, igual ou superior a três. O que indica uma qualidade satisfatória. A escala serve para orientar as avaliações *in loco* do ciclo avaliativo das IES que obtiveram um nível de qualidade menor que três.

A Autoavaliação Institucional é um instrumento de avaliação do SINAES, realizado por uma comissão interna na IES. Ela deve ser considerada imprescindível na avaliação da qualidade do curso e da IES porque considera a realidade local, a identidade regional e apresenta os resultados considerando a forma de organização acadêmica, a cultura organizacional, respeitando as diferenças e as diversidades, em conformidade com as diretrizes do SINAES. Entretanto, ela não é considerada para determinar o conceito atribuído aos cursos (CPC) e o índice das IES (IGC).

Este estudo teve como objetivo, compreender as implicações do SINAES para os cursos de bacharelados da Faculdade Católica Rainha da Paz – FCARP, uma instituição privada do Estado de Mato Grosso. Para tanto, buscamos analisar quais as implicações das Políticas de Avaliação para os cursos dessa instituição, considerando os indicadores de avaliação da qualidade contidos nos instrumentos de avaliação do SINAES e se esses indicadores de avaliação da qualidade propostos pelo SINAES dão conta de avaliar a qualidade dos cursos de graduação da IES.

Os resultados deste estudo, a partir dos dados coletados e das análises realizadas, emergiram doze categorias que foram divididos em duas partes: a primeira, com a análise documental dos relatórios do ENADE e da autoavaliação, organizada em cinco categorias, e a segunda parte, com sete categorias em que apresentamos as discussões do grupo focal.

Em relação à análise documental concluímos que a maioria dos estudantes apresenta a cor/raça branca; possui renda de até R\$ 2.799,00; são trabalhadores; os pais possuem escolaridade inferior ao ensino superior; são estudantes oriundos de escolas públicas e residentes nas cidades circunvizinhas da IES. O que significa dizer que é um público diferenciado, e não tem muito tempo para os estudos.

Quanto ao desempenho acadêmico, observamos que os indicadores dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Direito, apresentaram índice de conhecimentos gerais e específicos abaixo da média nacional. Segundo observações dos sujeitos participantes do grupo focal, isso ocorreu principalmente, devido ao perfil dos estudantes da IES. Nos discursos dos professores e coordenadores, eles justificaram que o que influenciou na média baixa foi o fato dos acadêmicos residirem em cidades circunvizinhas, distantes da IES, por serem trabalhadores, e não terem tempo para estudar. Assim, segundo os pesquisados, o índice baixo seria de responsabilidade exclusiva do estudante.

A infraestrutura foi uma das categorias em que a satisfação foi acima da média estadual, regional e nacional. Com isso, concluímos que a parte da infraestrutura atende, satisfatoriamente, a comunidade acadêmica da IES. Todavia. A análise da categoria do Corpo Docente evidenciou uma fragilidade da IES, pois a maior parte dos professores são horistas e possui especialização, desvalorizando a atribuição da qualidade dos cursos de graduação, demonstrando à necessidade de qualificação dos docentes e mudanças no regime de trabalho.

A categoria Currículo do Curso foi demonstrada com ênfase no relatório da CPA, o resultado foi satisfatório para a comunidade acadêmica. E nos relatórios do ENADE, essa

categoria apresentou duas variáveis para medir a qualidade desse quesito: 1) o percentual de estudantes que consideram o currículo do curso integrado em relação aos conteúdos das diferentes disciplinas; 2) se o curso contribui amplamente para a preparação do exercício profissional. Em ambos os cursos de Administração e Ciências Contábeis apresentaram percentuais acima da média, regional, estadual e nacional. Entretanto, os estudantes concluintes do curso de Direito apresentaram percentuais abaixo dessas médias, indicando a necessidade de uma atenção especial, por parte da coordenação do curso.

Constatamos de um modo geral, na análise dos documentos, que os relatórios do ENADE têm um foco maior nos resultados, enquanto o relatório da autoavaliação considera mais o processo de ensino e aprendizagem.

Na análise do grupo focal, com base na análise das categorias, ficou evidente que, conforme a fala dos professores e coordenadores, os indicadores não consideram as diferenças regionais, sociais e econômicas. Os participantes foram unânimes em afirmar que a prova do ENADE não considera as diversidades, local e regional, o que desfavorece as faculdades do interior do país. Mas também levantaram outra indagação: Será que a qualidade seria diferenciada, se fossem diferentes os indicadores?

Outra categoria que evidenciamos foi o Corpo Docente como indicador de qualidade dos cursos de graduação; item que também havia aparecido na análise dos relatórios do ENADE. Os participantes do grupo focal afirmaram que a lógica do mercado que considera a titulação como parâmetro de qualidade é injusta, pois deixa de considerar a posição geográfica da IES, além disso, há uma carência muito grande de mestres e doutores na região.

Observamos que, de acordo com os discursos dos sujeitos, os professores apresentam dificuldades em atender as especificidades dos estudantes sem perder de vista a totalidade e a necessidade de atendimento às normas gerais, pois para eles, o problema está na formação deficitária da educação básica, cabendo aos professores da educação superior fazer milagres para conseguir com que os estudantes consigam uma boa nota no ENADE. Isso pode justificar a nota baixa do desempenho acadêmico dos concluintes nos cursos da IES. Embora, outro ponto destacado no grupo focal tenha sido o descompromisso do estudante com o ENADE, que, para eles, influencia no seu desempenho na prova.

Para melhorar o conceito dos cursos, os docentes acreditam que a nota do ENADE deveria ser inserida na certificação do aluno como forma de punição. Os sujeitos da pesquisa analisam que devido o exame não ter efeitos diretos sobre o aluno, esses não o fazem com

responsabilidade. Ainda, observamos que os professores e coordenadores, apesar das críticas, revoltas e contradições sobre o atual sistema de avaliação, os professores não conseguem propor alternativas para melhorar o processo avaliativo utilizado.

Consideramos que para a compreensão das implicações do SINAES na qualidade dos cursos de graduação é necessário o desenvolvimento de uma análise por meio dos indicadores de processos de qualidade, os quais são essenciais. Entendemos que a avaliação não se resume apenas ao ENADE, afinal, a qualidade deve ser determinada pelo conjunto dos instrumentos definidos pelo Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior, o qual inclui a autoavaliação e avaliação *in loco*.

Os resultados dessa pesquisa evidenciaram que os indicadores de processo para avaliar a qualidade dos cursos de graduação é uma questão urgente, e os sujeitos da pesquisa apontam que os atuais indicadores não dão conta de mensurar a qualidade, levando em conta as diversidades locais e regionais. Outra questão observada no decorrer da pesquisa foi a necessidade de maior conhecimento das políticas de avaliação por parte dos docentes, uma vez que estes são integrante do processo de avaliação da qualidade. No entanto, eles não possuem a clareza suficiente para propor mudanças, apenas sabem que é preciso avaliar o processo e considerar a realidade local de cada IES, usando os indicadores de qualidade,

Acreditamos que a avaliação é uma necessidade do processo ensino-aprendizagem, e é indispensável para a melhoria da qualidade, porém, deve ser encarada, organizada e realizada de forma global, internamente e externamente, em todos os níveis e dimensões que compreendem as IES, respeitando as diversidades locais, regionais e estaduais.

A avaliação da qualidade deve ter legitimidade técnica, política e social. Precisa ser considerada como uma possibilidade de transformação das condições atuais, e ela deve ser pensada e executada de forma democrática, com vistas na própria instituição; focada nos processos de ensino e aprendizagem; não se baseando nos princípios mercadológicos como demonstrou a pesquisa, ou seja, com foco apenas nos resultados.

A avaliação deve ser uma ação ininterrupta pela busca da qualidade, o que exige da comunidade acadêmica preparação para participar desse processo de avaliação e de reconstrução. É preciso mudar, reformular e estudar uma maneira para romper as contradições entre as punições e a emancipação dos processos de avaliação do SINAES, e ainda encontrar indicadores que possam avaliar o processo e não apenas o resultado. Ademais, entendemos que o assunto é complexo no cenário educacional, por isso mesmo, é importante o desenvolvimento de novos estudos que discutam e reflitam sobre os indicadores de qualidade

da Educação Superior, pautados nos processos cotidianos. Ao final desta pesquisa, almejamos para um futuro próximo a continuidade desse estudo sobre a construção de novos indicadores para avaliação da qualidade dos cursos da Educação Superior.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. Cortez, São Paulo, 2000.
- AUGUSTO, Rosana; BALZAN, Newton Cesar. **A vez e a voz dos coordenadores das CPAS das IES de Campinas que integram o SINAES**. Revista Avaliação, Campinas, v.12 n.4, dec 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt, 1925. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Jorge Zahar Ed, Rio de Janeiro, 2001.
- BELLONI, Isaura. **A Função Social da Avaliação Institucional**. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (orgs). **Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.
- BALZAN, Newton C; DIAS SOBRINHO, J. (orgs). **Avaliação Institucional: teoria e experiência**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BERGAMINI, Cecília Whitaker. **Psicologia aplicada à administração de empresas**. São Paulo: Atlas, 1996.
- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Alvares, Maria João; Santos, Sara Bahia; Baptista, Telmo Mourinho, Porto Editora: Porto Codex, Portugal, 1994.
- BONDIOLI, Ana. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República, Brasília, DF, 05 out. 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores de graduação e seqüenciais, no sistema federal de ensino. Diário Oficial [da] República do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 10 maio 2006. Seção 1, p.6.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. p. 27.83-27,841.
- BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Diário Oficial [da] República do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abril, 2004. Seção 1 p. 3-4.

BRASIL. **MANUAL DO ENADE/ 2012**. Disponível em <http://www.inep.gov.br/publicações>. Acesso em 31/07/2014.

BRASIL. **Portaria nº 2051, de 09 de julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação Superior – SINAES. Diário Oficial [da] República do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 12 jul.2004. Seção 1, p.12.

BRASIL. **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. DOU nº 239, de 13-12-2007, Seção 1, págs. 39 a 43, com incorreção no original. DOU nº 249, seção 1, 29 de dezembro de 2010, páginas 23/31.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008**. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. DOU nº 150, de 6 de agosto de 2008, página 19.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar**. In: CABRAL NETO, Antonio et alli (Orgs). Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber, 2007.

CATANI, A.; DOURADO, L.F. ; OLIVEIRA, J.F. **A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão**. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.I. (Orgs.). Avaliação democrática para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002. p. 99-118.

CHAUÍ, Marilene de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. **Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 101, p. 20-49, jul. 1997

CUNHA, Maria Izabel da. **A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços?**. Revista de avaliação da educação superior. V19. n2. julho, 2014.

CUNHA, Maria Izabel da. **Aprendizagem ao longo da vida e avaliação do desempenho profissional**. Revista de avaliação da educação superior (Campinas). V16. n3. nov, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil (relator). BRASIL. **Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB)**. Parecer nº4, de 30 de janeiro de 2001. Brasília, 2001

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação crítica e política em função da educação como direito Político ou como mercadoria?** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 88. p. 703-

725. Especial Out. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em mai. de 2014.

DIAS SOBRINHO, J. **Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil**. In: FREITAS, L.C. (Org.). Avaliação: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002

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

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (organizadores). **Avaliação e Compromisso Público: a Educação Superior em Debate**. Florianópolis: Insular, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação institucional: integração e ação integradora**. Avaliação. Campinas, SP, v.2, n.2, p.19-29, Jun., 1997

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; SANTOS, Maria Rosemary Soares dos. **Avaliação das políticas em educação: a coordenação sistêmica pela União**. Revista Retratos da Escola, v. 6, n. 10, p. 79-93, jan./jun. 2012.

FRANCO, Maria Laura Pusblisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4 ed. Brasília: Líber Livro, 2012.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa** – Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos. **Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, 2005

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5.ed.Cortez: São Paulo, 2003.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas**. 1987. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas:

GAMBOA, Sílvio Sanchez. **A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto**. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Líber Editora, 2005.

GENRO, Tarso. **A Reforma da Educação Superior no Brasil. Seminário internacional reforma e avaliação da educação superior – tendências na Europa e na América Latina**. São Paulo: 25 de abril de 2005. Conferência.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em

http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy.pdf.
Acessado em 12/abril/2014

GOMES, Alberto A. **Sociedade civil e universidade: caminhos de descaminhos de uma quase parceria**. In: SANTOS, Gislene A. dos. Universidade, formação, cidadania. São Paulo: Cortez, 2001

GONDIM, Linda M. P.; JAIME, Jacob C. **A pesquisa como artesanato intelectual: Considerações sobre método e bom senso**. São Carlos: EDUFSCAR, 2006

GONDIM, Sônia M^a Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa desafios metodológicos**. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 12, n. 24, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid>. Acessado em: 04/abril/2014.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. 7^a ed. Loyola: São Paulo, 1999.

LEITE, Denise B.C; MOROSINI (orgs) et al. **Universidade Futurante: Produção do ensino e inovação**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

LEITE, Denise (org) et al. **Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LEITE, Denise. **Identidades das Universidades Brasileiras**. In: LEITE, Denise; BRAGA, Ana Maria e Souza (Orgs). Inovação e Avaliação na Universidade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

LEITE, Maria Cecília Lorea. **Avaliação da universidade: a concepção e o desenvolvimento de projetos avaliativos em questão**. 21^a Reunião Anual da ANPED. GT 11 – Política de Educação Superior, 20 a 24 de setembro de 1998. Caxambu, MG.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. **Avaliação Institucional: a experiência da Unemat - Entrelaçando as vozes e tecendo os fios do silêncio (Dissertação de Mestrado)**. Programa de Pós-graduação em Educação - UFRGS, 2002.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. **Avaliação Institucional: o uso dos resultados como estratégia de (re) organização dos espaços de discussão nas universidades** (Tese de Doutorado). Campinas, SP. 2008.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. **Avaliação Institucional: o uso dos resultados – estratégia de (re) organização dos espaços de discussão na universidade**. Campinas: Editora RG, 2010.

LIMANA, Amir & BRITO, Márcia Regina F. de. **O Modelo de Avaliação Dinâmica e o Desenvolvimento de Competências: algumas considerações a respeito do ENADE**. In: RISTOFF, Dilvo I.; LIMANA, Amir & BRITO, Márcia Regina F. de. (orgs). ENADE: perspectiva de avaliação dinâmica e análise de mudanças. Brasília: INEP, 2006. (Coleção: Educação Superior em Debate, vol. 02).

LOCK, M. **A prova dos nove do Provão**. ENSINO SUPERIOR. São Paulo, SEMESP, ano 3, n 28, jan., 2001a. p. 16-21

- LUDKE, M. **O que vale em avaliação. Educação e Seleção**, São Paulo, n. 9, p. 27-36, 1984
- MACHADO, Paulo Henrique Alves. **O ENEM no contexto das políticas para o ensino médio**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação. Cáceres/MT: UNEMAT, 2012.138 f.
- MANCEBO, Deise. Et al. **Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente**. São Paulo: Xamã, 2009.
- MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (orgs). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- MOROSINI, Marília Costa. **Qualidade na educação superior: tendências do século**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.
- 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.
- NUNES, Lima C. **As dimensões da auto-avaliação institucional: tecendo redes de redes**. Revista Ensaio, Rio de Janeiro, v.14, n.52, jul. set. 2006.
- PAULA, Maria de Fátima. **A Modernização da Universidade e a Transformação da Inteligência Universitária**. Florianópolis, Insular, 2002
- POLIDORI, Marlis Morosini. **Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e outros índices**. IN: **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (campinas)**. Vol.14, n.2 Sorocaba, Julio 2009.
- POLIDORI, Marlis Morosini; MACHADO-ARAÚJO, Claisy M; BARREYRO, Gladys Beatriz. **SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira**. Revista Ensaio, Rio de Janeiro, v. 14 n.53, oct/dec 2006.
- RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- RISTOFF, Dilvo. **O SINAES e os seus desafios**. Revista Avaliação, Campinas, v.9 n.1, Marc 2004, p. 179-183
- RODRIGUES, Viviane Aparecida. **ENADE: contribuições, avanços e limites do processo de avaliação na formação dos estudantes de graduação**. 2008. 153 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8ª Edição. Petrópolis: Edit. Vozes, 2009.

SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil : o setor privado**. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa época; v. 120).

SAUL, A.M. **Avaliação emancipatória**. São Paulo: Cortez, 1988

SCHMITZ, Heike; ARGOLLO, Rivailda Silveira Nunes de; TENÓRIO, Robinson Moreira. **Governança e gestão num sistema de avaliação da educação superior**. In: TENÓRIO, Robinson Moreira; VIEIRA, Marcos Antônio (Orgs.). Avaliação e sociedade: a negociação como caminho. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 21-43.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade Brasileira no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009

SILVA, Erly Maria de Carvalho e; LOURENÇO, Eliana Bernardes. **Avaliação institucional no Brasil: contexto e perspectivas**. Revista Avaliação, Campinas, vol. 3, n.º 4, dez. 1998, p. 63-73

SILVA, Selma Gattass Dias Aires da. **Políticas de avaliação para o ensino fundamental: a Província Brasil e suas implicações na prática docente**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação Cáceres/MT: UNEMAT, 2014. 127 f.

SOBRINHO, José Dias. **Políticas de Avaliação, Reforma do Estado e da Educação Superior**. In: ZAINKO, Maria Amélia & GISI, Maria Lourdes (orgs). Políticas e Gestão da Educação Superior. Coleção Educação: gestão e política, 2. Florianópolis: Insular, 2003.

SOUSA, Boaventura Santos. **Pela Mão de Alice: O social e o Político na pós modernidade**. 7 ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SOUZA, Paulo R. **O ensino superior: sistema está melhor e mais adequado às necessidades do país**. REVISTA DO PROVÃO. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, n 6, 2001.

SOUZA, Paulo Nathanael. **Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1991.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1969.

TRINDADE, Hégio (org) et al. **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petropolis, RJ: Vozes. Rio Grande do Sul: CIEPEDES, 1999

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª ed. -18 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

UNESCO. DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: visão e ação. Paris: Conferência Mundial sobre Ensino Superior, 1998.