



XXI Colóquio Internacional de Gestão Universitária

Desafios da Gestão da Educação Superior na América Latina e Caribe pós-pandemia:
Inovação, Integração e Interculturalidade

Cidade de Loja - Equador
18, 19 e 20 de janeiro de 2023



AS TRANSFORMAÇÕES NO SINAES E SEUS IMPACTOS NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

VALDILÉIA FERREIRA VILHENA DANTAS

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

val2005dantas@gmail.com

LUCIANE STALLIVIERI

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

luciane.stallivieri@ufsc.br

THIAGO HENRIQUE ALMINO FRANCISCO

Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

proftf@gmail.com

GISELLE DOS SANTOS RIBEIRO

Universidade do Estado do Pará (UEPA)

giselle.ribeiro@uepa.br

RESUMO

O presente estudo aborda as transformações estruturais no processo de avaliação da educação superior brasileira desde a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação da Educação Superior (SINAES), até a concepção dos indicadores de Qualidade da educação. Objetiva discutir as transformações no SINAES e seus impactos na avaliação da educação superior brasileira. O estudo foi realizado a partir dos procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica e documental, sustentado por Dias Sobrinho (2008), Barreyro (2004; 2008) Polidori (2009), Zandavali (2009) e Rothen e Barreyro(2011), e pela Lei 10.861/04 e Portarias Normativas nº 40/07 e 04/08 e 12/08. O resultado evidenciou que a proposta de avaliação inicialmente propagada na implantação do SINAES, sofreu diversos ajustes no decorrer de sua consolidação, posto que, o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Curso (IGC), elevaram sobremaneira o peso do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e condicionaram a dispensa das avaliações *in loco*, a índices satisfatórios. Destaca-se que essas conformações feriram o princípio formativo da avaliação emancipatória e integrada do sistema e proporcionaram, à medida que os órgãos operacionais elaboram e divulgam os resultados, competitividade e escalas de *rankings* entre as instituições.

Palavras-chaves: Avaliação. Educação Superior. SINAES. Indicadores de Qualidade.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto avalia as conformações que o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) tem vivenciado desde sua implementação e sua consequente transformação em instrumento de destaque na avaliação do Ministério da Educação (MEC) e ranqueamento de Instituições de Ensino Superior (IES).

O artigo em tela tem como objetivo discutir as transformações no SINAES e seus impactos na avaliação da educação superior brasileira.

O trabalho encontra-se sistematizado em cinco seções. Nesta introdutória, que descreve o objetivo, algumas considerações sobre a temática abordada e a estruturação do Trabalho. Na segunda, que versa sobre a fundamentação teórica, onde são expostas as Políticas Públicas Educacionais criadas pelo Governo Federal a partir da década de 90. O relato consiste na relação entre o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRE), implantado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e as ações, programas e legislações institucionalizadas a partir desta Reforma e das orientações dos Organismos Multilaterais.

Ainda nesta seção será tratado o percurso histórico da avaliação sistemática da educação superior, iniciado na década de 70, com a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) e aperfeiçoado nos anos posteriores, com Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES), Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), o Exame Nacional de Curso (Provão) e as transformações decorrentes deste, que culminaram nas Novas Diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Sequencialmente serão apresentados os atuais Indicadores de Qualidade da Educação Superior. Primeiro, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), com seus objetivos, estruturação, instrumentos de coleta, periodicidade de ciclos e alterações formais. Segundo, o Conceito Preliminar de Curso (CPC), com seu marco regulatório, denominação, composição, peso, insumos de coleta e escala de conceitos, e em terceiro, o Índice Geral de Cursos que aborda correlativamente os mesmos pressupostos do CPC porém com finalidade distinta.

Na terceira seção, serão apresentados os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa. Na quarta seção, denominada resultados, que versa sobre a temática o SINAES e os Indicadores de Qualidade da Educação, serão relacionados o percurso histórico da avaliação superior, às mudanças gerenciais na administração pública, as conformações que o Conceito Preliminar de Curso e do Índice Geral de Cursos trouxeram para proposta conceitual do SINAES e os desdobramentos desses conceitos na escalada dos *rankings*. Na quinta seção, conclusão, serão expostas as transformações no SINAES e seus impactos na educação superior, limitações da pesquisa e sugestões para estudos posteriores.

Espera-se demonstrar por meio dessa análise teórica, que a proposta conceitual do SINAES, representava nos primeiros anos de implantação, a consolidação de um processo de avaliação emancipatório e formativo, porém com as alterações implementadas pelos órgãos operacionais MEC/INEP, com centralidade a partir de 2008, verificou-se uma mudança paulatina do caráter avaliativo para o caráter de controle regulatório.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: o que antecede e sucede o SINAES.

A literatura sobre as Políticas Educacionais Brasileiras do período que compreende as últimas três décadas (1990-2010) têm demonstrado que as Políticas Públicas Educacionais estão assentadas nas diretrizes estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para Todos

(Jomtien-1990), nas recomendações do Banco Mundial produzidas a partir de 1995 com os documentos: Prioridades y estrategias para la educación (1995), La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia (1995) e La educación en los países en desarrollo: peligros y promesas (2000) e na Reforma do Estado (SHIROMA *et al.*, 2002; CHAUI, 2003; ROTHEN, BARREYRO, 2008; SILVA, ABREU, 2008; POLIDORI 2009; ZANDAVALI, 2009; CALDEIRON, 2011; DAMBROS, MUSSIO, 2014).

Para Silva e Abreu (2008) e Dambros e Mussio (2014), os reflexos dessas políticas são evidenciados a nível nacional com a consolidação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (**Lei de Diretrizes e Bases da Educação**) e do Plano Decenal de Educação Para Todos 1993-2003, além de outras ações, leis e programas estabelecidas a nível setorial conforme se verifica na figura 1.

Figura 1 - Ações/Leis e Programas Estabelecidas no Período de 1990-2012



Fonte: Elaboração própria.

Para Shiroma *et al.* (2002) a reestruturação da educação brasileira tem seu início no governo Fernando Collor de Mello (1990-1992), com o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação da economia global. Sendo tal processo oriundo da crise do capitalismo industrial na década de 1970, e posteriormente do modelo flexível de acumulação capitalista e da adoção de políticas neoliberais (LIMA, 2006).

Essa perspectiva fez com que nas décadas subsequentes, o capitalismo intensificasse sua circulação em escala global, proporcionando o enfraquecimento dos Estados Nacionais e fortalecendo as instituições multilaterais nascidas no pós-guerra. A essa política de desregulamentação do capital, privatização, flexibilização dos processos produtivos e das forças de trabalho, liberalização do mercado e do sistema e do sistema financeiro dá-se o nome de neoliberalismo (SHIROMA *et al.*, 2002; LIMA, 2006; CHOMSKY, 2010).

No Brasil essa miniaturização do Estado se constitui no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRE), na substituição do modelo de administração pública burocrática pela administração gerencial e na alocação dos direitos sociais, dentre eles a educação, para o setor de atividades não exclusivas do Estado (ROTHEN; BARREYRO, 2008).

É neste cenário de mudanças efervescentes na estrutura e nas Políticas Públicas do Estado que se concebem procedimentos sistematizados sobre o processo de avaliação da educação superior.

2.1.1 Antecessores do SINAES

Cabral *et al* (2020) relatam que a avaliação sistemática e contínua da educação superior brasileira teve início com a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), quando em 1976, implantou a escala conceitual alfabética, para avaliar a qualidade dos cursos de pós-graduação. Posteriormente em 1983, surge a primeira proposta de avaliação para os cursos de graduação, com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). Em 1985, por meio do Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES), o MEC apresenta uma nova proposta de avaliação para a educação superior (POLIDORI *et al.*, 2006; ZANDAVALI, 2009; CARDOSO; DIAS SOBRINHO, 2014).

Em 1993, atendendo as iniciativas da Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e dos Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e de Planejamento, sobre a avaliação das universidades, o MEC estabelece por intermédio da Comissão Nacional de Avaliação, assessorada pela Secretaria de Educação Superior (SESU) o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) (CARDOSO; DIAS SOBRINHO, 2014; POLIDORI *et al.*, 2006).

Para Barreyro e Rothen (2006) e Guerra e Souza (2020), o PAIUB consistia numa proposta de auto-regulação, pautada em um modelo de avaliação com mecanismos internos e externos a IES, com foco na avaliação institucional, com adesão voluntária e participação dos integrantes da própria instituição. Previa a criação de uma comissão responsável pela elaboração do projeto de autoavaliação da IES e era financiado pelo MEC.

Embora de curta duração, o PAIUB “trouxo resultados institucionais capazes de, pela primeira vez, despertar nas IES a cultura de avaliação, por envolver a comunidade acadêmica em um diálogo em prol do desenvolvimento das instituições” (CARDOSO; DIAS SOBRINHO, 2014, p. 266).

Essa concepção de avaliação formativa/emancipatória, que propicia a comunidade acadêmica a participação em todo percurso avaliativo, produz em conformidade com Barreyro e Rothen (2006) um processo contínuo de avaliação e de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico. Da mesma forma que se constitui numa ferramenta de gestão e planejamento universitário.

De acordo com Rothen e Barreyro (2008), o crescimento exponencial da educação superior por meio da iniciativa privada, induzido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e decretos que permitiam a diversificação institucional, fez com que o MEC com intuito de nivelar em termos de qualidade as instituições de ensino, instituisse mecanismos de avaliação da educação superior. Com esse propósito, foi criada a Portaria MEC nº 249/96, que instituiu o Exame Nacional de Curso (Provão), o Decreto nº 2.026/96, que estabelecia os procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior, a Avaliação das Condições de Oferta (ACO) e Avaliação de IES privadas além de outras ações de avaliação pontuais. (POLIDORI *et al.*, 2006; ZANDAVALI, 2009; CARDOSO; DIAS SOBRINHO, 2014;).

O Provão consistia num exame de caráter obrigatório, realizado anualmente, pelos alunos concluintes dos cursos de graduação, sob a condição de sua prestação para o recebimento do diploma. Sua abrangência, objetivos e especificações relacionadas a elaboração de provas, eram definidas por comissões de cursos designadas pelo MEC e a sua implementação estava sob a responsabilidade da Secretaria de Desenvolvimento, Informação e Avaliação Educacional (SEDIAE) do MEC (BRASIL, 1996).

Embora tenham sido instituídos diversos mecanismos de avaliação, o Provão se sobrepôs aos demais e transformou-se na única base para a estruturação das políticas educativas. Com isso, os demais instrumentos (Avaliação das Condições de Oferta e Avaliação Institucional) foram relegados a atender pontualmente, a legislação no âmbito das avaliações

periódicas de cursos e de instituições (ROTHEN; BARREYRO, 2008; POLIDORI, 2009; CALDERON, 2011)

Caldeiron (2011) afirma que durante a existência do Provão (1996-2003), o exame recebeu numerosas críticas da comunidade acadêmica, em vista do resultado do desempenho dos alunos ter se tornado a representação dos conceitos de qualidade das instituições, ao mesmo tempo que se converteu em ferramentas de propaganda e *marketing* das IES.

Apesar dessas propostas de avaliação terem encontrado alguns dilemas na sua efetividade, Cardoso e Dias Sobrinho (2014), evidenciam que elas foram essenciais para colocar nas políticas educacionais, a necessidade de discussão sobre a criação de um Sistema de Avaliação da Educação Superior brasileira.

Cada ação, a seu modo, trouxe para a pauta a importância de se estabelecer um sistema de avaliação capaz de criar a cultura de avaliação nas IES, por considerá-la um instrumento de gestão fundamental para o aprimoramento acadêmico, além da necessidade premente de prestar contas à sociedade sobre o que se desenvolvia internamente nessas Instituições. (CARDOSO; DIAS SOBRINHO, 2014, p. 266).

Junto à aprovação da Lei n. 10.172/01, o Plano Nacional de Educação (PNE), que trazia em sua meta 6 para educação superior, a institucionalização de um sistema de avaliação que abarcasse o setor público e privado, bem como, a melhoria da qualidade do ensino, pesquisa e extensão universitária e a gestão acadêmica, foi instituído em julho de 2001, o Decreto 3.860, que estabeleceu novas regras para a organização do ensino superior e para a avaliação de cursos e de instituições (DIAS SOBRINHO, 2008; POLIDORI, 2009).

2.2 SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES)

A partir dos dilemas e desafios decorrentes do Provão, Polidori *et al.* (2006) afirmam que foi despendido um processo de discussão na tentativa de se propor um sistema de avaliação amplo e integrado, que envolvesse as instituições de ensino superior na sua globalidade. Como resultado, nasce o SINAES que traz em sua concepção, a superação da proposta mercadológica neoliberal implantada por FHC, pelo processo avaliativo emancipatório/formativo (POLIDORI, 2009).

Barreyro (2004) relata que quando o Ministro da Educação do Brasil, Cristovam Buarque, assumiu seu cargo em 2003, sob o Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), uma de suas primeiras missões foi constituir a Comissão Especial de Avaliação (CEA). A Comissão tinha por objetivo analisar e diagnosticar os instrumentos e procedimentos do sistema de avaliação vigente, e propor a implementação de um sistema mais rico e rigoroso de avaliação da educação superior.

A CEA era composta por ilustres acadêmicos e especialistas na temática sobre avaliação e educação superior, membros do Ministério da Educação e representantes da União Nacional dos Estudantes (UNE). Esses acadêmicos eram vinculados às ideias norteadoras do PAIUB. Após quatro meses de trabalho e discussões com a comunidade acadêmica e entidades da sociedade civil organizada, como Fórum, Associações Sindicais e Associações Profissionais, a CEA propõe as novas diretrizes do sistema de avaliação (BARREYRO, 2004; POLIDORI, 2006; CARDOSO; DIAS SOBRINHO, 2014).

Assim, em dezembro de 2003, o Ministro Cristovam Buarque apresentou ao Congresso Nacional a proposta da CEA, que foi editada sob a forma de Medida Provisória nº 147/03. A proposta consistia no Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (SINAPES). Porém, com as reformas ministeriais no início de 2004, o Governo Lula substituiu o Ministro Cristovam Buarque pelo Ministro Tarso Genro (2004-2005). Neste período foi aprovado no Congresso Nacional o Projeto de Lei que demandava a Conversão da MP nº

147/03, de forma que esta MP se consolidou na Lei n. 10.861/04, ou Lei do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) (BARREYRO; ROTHEN, 2006; ROTHEN; BARREYRO, 2011; DIAS; OLIVEIRA, 2020).

Para Barreyro e Rothen (2006), o SINAES representou a mudança da concepção de avaliação com foco na concorrência institucional pelo mercado, para a concepção de avaliação emancipatória, posto que a Lei preconizou em seu artigo primeiro,

[...] 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 (BRASIL, 2004, art. 1º § 1º).

Com isso, o SINAES em sua concepção introdutória estabeleceu três procedimentos de avaliação: a) avaliação de instituições de ensino superior interna e externa, b) avaliações de cursos e, c) avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação (BRASIL, 2004).

As avaliações de instituições internas ou auto avaliações são conduzidas por intermédio da Comissão Própria de Avaliação (CPA). As avaliações externas são coordenadas pelas comissões *in loco* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A avaliação de cursos é liderada pelas comissões externas designadas pelo INEP, composta por especialistas nas respectivas áreas do conhecimento. Já a avaliação do desempenho do estudante também é administrada pelo INEP sendo executada mediante a aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (BRASIL, 2004).

A avaliação de instituições e de cursos resulta na atribuição de conceitos ordenados numa escala de cinco níveis, onde cada dimensão ou conjunto delas recebe um conceito com um grau de qualidade de satisfação ou insatisfação. Do mesmo modo o exame do desempenho do estudante, porém com um diferencial, a escala dos cinco níveis não é baseada nas dimensões, mas nos padrões de qualidade estabelecidos pelos especialistas das diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2004; BRASIL, 2007).

Para coordenar e supervisionar o SINAES, foi estabelecida a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), cujos representantes advêm de entidades como: INEP, CAPES, MEC, discentes, docentes e técnicos administrativos de instituições de ensino superior e membros escolhidos entre os cidadãos de reconhecida competência na área de avaliação ou gestão da educação superior (BRASIL, 2004).

Os resultados das avaliações (institucionais, curso e desempenho dos estudantes) são divulgados pelo MEC e constituem referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, compreendidos em atos regulatórios de credenciamento e credenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso. Os resultados insatisfatórios ensejam na celebração de Protocolo de Compromisso (PC) que são planos de melhorias, firmados entre instituições de ensino e o MEC, cujo objetivo é sanar eventuais deficiências acadêmicas ou institucionais, que contribuíram para minoração dos conceitos. O prazo para saneamento dos PCs não é superior a um ano, e pode incorrer em medidas cautelares, como a suspensão do ingresso de novos alunos, dependendo da gravidade da situação (BRASIL, 2004; BRASIL, 2007).

Para Dias Sobrinho (2008), o SINAES desde sua proposta preambular, ponderava alguns princípios firmados pela comunidade acadêmica nas audiências públicas, sobretudo: sistema, globalidade, respeito à identidade e à diversidade institucional, centralidade da avaliação institucional interna e externa, participação, interatuação da avaliação institucional interna e externa, articulação entre autorregulação e regulação, comunicação. A consolidação

então da Lei n. 10.861/04 e a inclusão desses princípios propiciou o novo paradigma de avaliação.

As três colunas que constituem o SINAES, na sua concepção inaugural, são de acordo com Dias Sobrinho (2008), resultantes das experiências de avaliações anteriores, a saber: a avaliação institucional do PAIUB, a avaliação de Curso da Avaliação das Condições de Ensino e o ENADE do Provão.

Com as alterações no quadro dos Ministros da Educação, os órgãos operacionais e regulatórios do sistema, como INEP e SESU passaram por algumas modificações e alteraram a dinâmica do processo. A nova gestão conduzida pelo, então Ministro da Educação Fernando Haddad (2005-2012), apresentou em 2008, novos indicadores no contexto da educação superior, para os quais foram criados índices, conceitos e insumos estabelecidos em exames de larga escala (POLIDORI, 2009).

As mudanças que ocorreram no INEP e SESU interromperam o processo de avaliação participativo/emancipatório e resgataram a postura e os enfoques do paradigma técnico-burocrático, estático e somativo. A Avaliação Institucional e de Curso tornaram-se periféricas e o ENADE emerge como principal fonte de informação dos indicadores, Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Curso (IGC), que são hoje principais formuladores dos conceitos da avaliação das instituições e cursos superiores (BRASIL, 2007; POLIDORI, 2009; DIAS SOBRINHO, 2008; ROTHEN; BARREYRO, 2011).

2.3 OS INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENADE, IGC E CPC

A Portaria Normativa nº 40/07, onde foram estabelecidas disposições para a composição dos indicadores de qualidade da educação, para o banco de avaliadores (BASIS) e o para o ENADE, foi republicada em dezembro de 2010.

Nela, o artigo 33 e 33A destacam que o ciclo avaliativo compreende a realização periódica das avaliações de instituições e cursos superiores, tendo como referência as avaliações trienais do desempenho dos estudantes. Tais avaliações são, desde então, orientadas por indicadores de qualidade que geram conceitos de avaliação de IES e cursos expedidos pelo INEP.

São considerados indicadores de qualidade para os cálculos do INEP, no âmbito da Portaria Normativa nº 40/07, o Conceito Preliminar de Curso (CPC), Índice Geral de Curso (CPC) e de desempenho do estudante (BRASIL, 2007).

2.3.1 Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE)

A Lei 10.861/04 instituiu o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) como um dos componentes do sistema de avaliação da educação superior, de caráter obrigatório. Em seu prelúdio conceitual o Exame consistia numa avaliação periódica, aplicada trienalmente aos alunos ingressantes e concluintes, do primeiro e último ano dos cursos de graduação, do ciclo avaliativo, selecionados por procedimentos amostrais. De acordo com o SINAES, o ENADE teria como objetivo acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes de graduação, em relação aos conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos respectivos cursos (BRASIL, 2004; BRASIL, 2007).

Os resultados do ENADE se constituem, portanto, em referenciais para as instituições de ensino superior e para os órgãos operacionais. Por intermédio deles são extraídas variáveis que permitem aos gestores (coordenadores de cursos e diretores) e autoridades educacionais planejarem ações de melhorias de qualidade para as instituições e cursos do ensino superior. O

Enade é executado com apoio das Comissões Assessoras de Avaliação de Áreas e Comissão Assessora de Avaliação da Formação Geral. A essas comissões, cabe a responsabilidade de determinar as competências, habilidades, conhecimentos e saberes necessários para elaboração da prova do ENADE (INEP, 2010a)

Até o ano de 2009, os instrumentos de coleta de dados do ENADE compreendiam o Questionário do Coordenador e a Prova do Estudante. No Exame de 2010, o INEP, pioneiramente, implementou o Questionário do Estudante como parte dos instrumentos, para coletar dados do perfil socioeconômico dos estudantes e variáveis para a base de cálculo dos indicadores educacionais (INEP, 2010a).

O ENADE, como um componente curricular obrigatório aplicado aos cursos de graduação, deve constar no histórico escolar de todos os estudantes, atestada sua efetiva participação ou dispensa oficial pelo MEC. O Exame é composto por uma prova de quarenta questões, sendo dez de conhecimento geral e trinta de conhecimentos específicos. Até o ano de 2010, a prova era aplicada aos ingressantes e concluintes. Para os ingressantes, a prova tinha como referência a matriz do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para os concluintes, as competências, habilidades e conteúdos agregados pelo aluno durante sua formação (BRASIL, 2007) (BRITO, 2015).

Com as alterações na legislação, Rothen e Barreyro (2008) e Brito (2015) relatam que o ENADE passou por mudanças relevantes em sua concepção original, resultando em 2009, num Exame de caráter populacional, e em 2011, na dispensa dos alunos ingressantes da prova.

Em 2018, com o auxílio da Portaria Normativa nº 840/18, o MEC propôs duas nuances de destaques no percurso histórico do ENADE: primeiro, a regularidade do estudante no ENADE que ficou como condição essencial para conclusão dos cursos de graduação e o recebimento de diplomas; segundo, a inserção do Questionário de Percepção de Prova aos instrumentos de coleta de dados.

O resultado do desempenho dos estudantes é constituído por meio da realização periódica do ENADE e do cálculo do conceito ENADE. Esses resultados são utilizados para fins de cálculo dos indicadores de qualidade da educação superior, como: Conceito ENADE, Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos (IGC). São expressos numa escala de cinco níveis, divulgado na forma do artigo n. 34 da Portaria nº 40/07 e integram o conjunto das dimensões avaliadas na avaliação de cursos e nas autoavaliações.

O conceito ENADE é um indicador que auxilia na avaliação de qualidade da educação superior. Por meio de seus resultados, os órgãos operacionais buscam subsidiar a melhoria das Políticas Educacionais. Os insumos atualmente utilizados pelo INEP para o cálculo do conceito ENADE são a prova e o Questionário do Estudante (INEP, 2017b).

De acordo com INEP (2018c), os insumos considerados da prova para a base de cálculo são: o número de estudantes concluintes participantes com resultados válidos, o desempenho dos estudantes participantes na parte de Formação Geral do exame e o desempenho dos estudantes participantes na parte de Componente Específico do exame. Do Questionário, as informações referentes a infraestrutura e instalações físicas e dos recursos didático-pedagógico.

Para Rothen e Barreyro (2011), o ENADE se constitui na evolução do Exame Nacional de Curso (Provão), por possuir em seu contexto algumas similitudes com o sistema de avaliação daquele período. Entre elas, pode-se citar: a prova de conhecimentos gerais e específicos, que era inicialmente aplicada aos ingressantes e concluintes, e posteriormente foi validada apenas aos concluintes; os instrumentos de avaliação, que naquele período eram a Avaliação de Condições de Ofertas, a Avaliação Institucional e o Provão, agora com o SINAES, a Avaliação de Curso, a Avaliação Institucional e a Avaliação do Desempenho dos Estudantes, transmutada no ENADE. O caráter mercadológico que o Exame despontou à medida que foram institucionalizados os indicadores qualidade e seus insumos passaram a compor sessenta por cento da base de cálculo desses indicadores.

2.3.2 Conceito Preliminar de Curso (CPC)

O Conceito Preliminar de Curso (CPC) é um indicador de qualidade da educação utilizado pelo INEP/MEC para avaliar os cursos de graduação. Seu cálculo e divulgação ocorrem no ano seguinte ao da realização do ENADE. Por meio de seus resultados, os órgãos operacionais delineiam o aprimoramento das políticas públicas voltadas para a educação superior, na medida em que os índices retratam como as instituições e o ensino superior vem se comportando no Brasil (INEP, 2022).

Rothen e Barreyro (2011) relatam que a aparição do Conceito Preliminar nos marcos regulatórios ocorreu em dezembro de 2007, com a Portaria Normativa nº 40/07, instituída pelo Ministro Fernando Haddad (2005-2012). Nesta portaria foram estabelecidos, os fluxos dos processos relacionados à renovação de reconhecimento de cursos e credenciamento de IES, para os quais foi determinado, que independente do processo, as IES deveriam obedecer o ciclo avaliativo e a instrução documental prescritos no Decreto nº 5.773/06. Somente após essa fase, o INEP geraria o Conceito Preliminar. Em agosto de 2008, para regulamentar o que fora estabelecido na Portaria Normativa nº 40/07, o Ministro Haddad, com o auxílio da Portaria Normativa nº 04/08, institui o Conceito Preliminar de Curso.

De acordo com BRASIL (2007; 2008a), o CPC como os demais indicadores de qualidade da educação é parametrizado numa escala de cinco níveis, sendo os conceitos um e dois, insatisfatório, e três, quatro e cinco satisfatórios. Para a Portaria Normativa nº 04/08, as visitas de comissões *in loco*, para os processos de renovação de reconhecimento de cursos, foram condicionadas a atribuição do Conceito Preliminar de Curso, onde para as IES com conceito cinco, a Secretaria competente expede automaticamente a Portaria de Renovação de Reconhecimento. Para as IES com conceitos três ou quatro, as visitas podem ou não ser requeridas. Se requeridas, a IES tem prazo de sessenta dias para solicitar a visita *in loco*, que pode confirmar, alterar ou manter o CPC publicado. Para aquelas com conceito satisfatório, que não quiserem requerer visitas, o CPC se mantém definitivo e o processo é encaminhado à Secretaria competente para a expedição do ato autorizativo. Para aquelas IES que não alcançaram o padrão mínimo de qualidade, ou o conceito insatisfatório (1 e 2), resguarda-se a obrigatoriedade do recebimento das visitas *in loco* (BRASIL, 2007; BRASIL, 2008a).

Para Rothen e Barreyro (2011), o INEP/MEC operacionaliza os cálculos do CPC a partir dos dados da avaliação de desempenho dos estudantes, do cadastro eMEC e do Censo da Educação Superior. A composição e o peso desses insumos, foram estabelecidos em ato normativo, pelo Ministro Fernando Haddad, por meio da Portaria nº 821/09, na qual estão prescritos os procedimentos para avaliação de IES e cursos de graduação no âmbito do 1º Ciclo de Avaliação do SINAES. O peso e a composição do CPC foram assim dimensionados: insumos (40%), distribuídos em 20% para a titulação de doutores, 5% para mestres, 5% para regime de trabalho parcial ou integral, 5% para infraestrutura e 5% para questão pedagógica; ENADE (60%), sendo 15% o desempenho dos concluintes; 15% o desempenho dos ingressantes (não mais existente) e 30% o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) (BRASIL, 2009; ROTHEN; BARREYRO, 2011).

Para Rothen e Barreyro (2011), a criação do CPC impactou diretamente na proposta inicial do SINAES, a medida em que a criação de índices e conceitos privilegia o ENADE e desconsidera as demais avaliações. Os resultados dos CPCs evidenciam claramente esse paradigma, na medida em que dispensam, das avaliações *in loco*, as instituições de ensino com CPCs satisfatórios, e obrigam as com conceitos inferiores, isto é, as que não atenderam os padrões mínimos de qualidade, requererem visitas *in loco*.

2.3.3 Índice Geral de Curso (IGC)

De acordo com site do INEP (2022), o Índice Geral de Curso (IGC) é um indicador utilizado pelo INEP/MEC para avaliar as instituições de ensino superior brasileiras, sejam elas, públicas ou privadas, universidades, centros universitários e faculdades. Por meio do IGC, é possível sintetizar, num único indicador, a qualidade de todos os cursos de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado) de uma IES. Seus resultados são divulgados anualmente, após a divulgação do resultado do ENADE. O IGC foi instituído pelo Ministro Fernando Haddad, em setembro de 2008, por intermédio da Portaria Normativa nº 12/08.

Com a publicação da Portaria Normativa nº 12/08, o MEC estabeleceu os procedimentos para a divulgação, cálculo e insumos do IGC. Para a divulgação, ficou definido que o IGC seria divulgado anualmente. Para o cálculo, foi determinado que este seria realizado a partir da média ponderada dos CPCs do último triênio e a nota da CAPES nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo essa ponderação o número de matrículas dos estudantes, distribuídos nos diferentes níveis de ensino. Os insumos para a média ponderada do IGC se constituem a partir da prova do ENADE, questionário do estudante do ENADE, dados do Censo da Educação Superior, notas da CAPES e informações do sistema e-MEC (BRASIL, 2007; BRASIL, 2008b).

O CPC e o IGC são constituídos indicadores de qualidade da educação. Nesse sentido eles apresentam algumas simetrias no que tange à escala de conceito e à condicionalidade dos atos regulatórios. Na escala de conceito, os IGCs satisfatórios são aqueles que estão parametrizados entre três e cinco, e os insatisfatórios, os que estão abaixo de três. Na condicionalidade dos atos regulatórios, as IES dispensadas das visitas *in loco*, são aquelas com conceitos satisfatórios, de acordo o artigo 35A da Portaria Normativa nº 40/07. As IES com conceitos insatisfatórios, em um dos três anos do ciclo avaliativo, serão obrigadas a recorrer a visita *in loco*, no prazo de 30 dias, para terem seus atos renovados (BRASIL, 2007).

Polidori (2009) destaca que o sistema de avaliação da educação superior no Brasil, passou por mudanças radicais em seu formato e em sua concepção. A institucionalização do SINAES, no primeiro Governo do Presidente Lula (2003-2006), representava a construção de uma proposta avaliadora emancipatória, baseada nos processos formativos e nas especificidades das IES do País. No entanto, com o desenvolvimento do sistema e a criação do CPC e IGC em 2008, verificou-se alterações nos critérios de avaliação e regulação. A medida em que o ENADE se torna a fonte central de informações do CPC e do IGC e a divulgação desses conceitos é realizada pelo próprio MEC, ocorre o retorno da avaliação mercadológica, pois os novos índices e seus conceitos retornam ao tempo da mídia, dos *rankings* e da avaliação quantitativa (DIAS SOBRINHO, 2008; BARREYRO, 2008)

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é fruto de um trabalho acadêmico desenvolvido na disciplina Estudos Avançados em Pesquisa do Mestrado Profissional em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A razão que moveu a pesquisa se deve as mudanças que ocorreram no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que culminaram na sobreposição do ENADE como instrumento de avaliação e na concepção de novos indicadores de qualidade.

A discussão está apoiada teoricamente na compreensão da Reforma do Estado Brasileiro, Políticas Educacionais e Avaliação da Educação Superior, amparada em: Shiroma *et al.* (2002), Chauí (2003), Lima (2006), Barreyro (2004), Polidori *et al.* (2006), Rothen e Barreyro (2006; 2008), Silva e Abreu (2008), Polidori (2009), Zandavali (2009), Dambros e Mussio (2014), Flores (2017); Caldeiron (2011), Cardoso e Dias Sobrinho (2014), Brito (2015), Souza e Guerra (2020) e Chomsky (2020).

O estudo desenvolveu-se a partir da pesquisa bibliográfica e documental. Marconi e Lakatos (2017) definem pesquisa bibliográfica como uma produção científica realizada a partir de textos publicados a respeito de determinado tema, assim, para a constituição da pesquisa bibliográfica foram realizadas diversas buscas nas bases acadêmico-científicas, como portal da CAPES, SciELO, Google acadêmico e periódicos voltados para a temática de Educação, Políticas Públicas e Avaliação na educação superior.

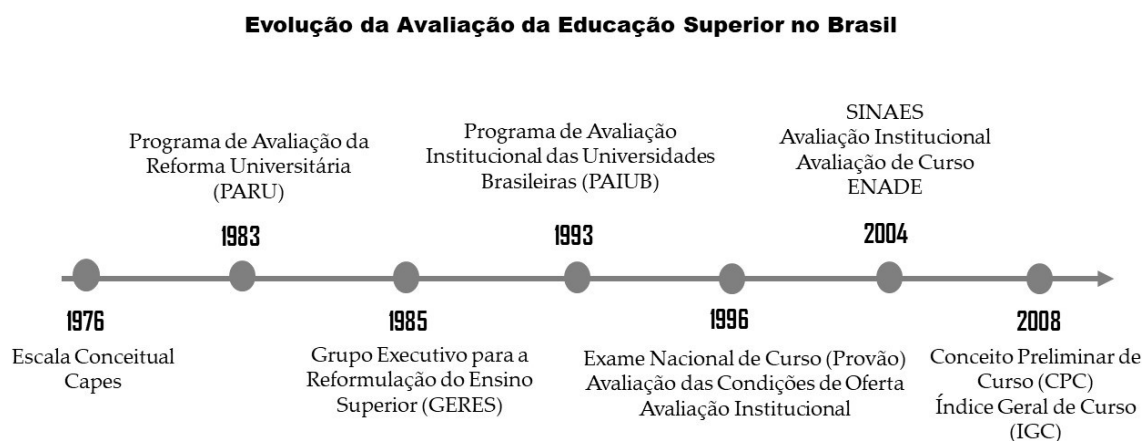
Já no âmbito da pesquisa documental, parafraseando Severino (2013), é a pesquisa realizada em fontes primárias, ou seja, em objetos que ainda não receberam tratamento analítico, para os quais o autor deverá desenvolver investigação e tratamento mais acurados. Aqui, portanto, foram analisadas as legislações referentes aos marcos regulatórios da avaliação da educação superior, compreendidos na Portaria MEC nº 249/96, Decreto nº 2.026/96, Lei 10.172/01, Decreto 3.860/01, Lei 10.861/04, Portaria Normativa nº 40/07, Portarias Normativas nº 4 e nº12 de 2008, Portaria nº 821/09 e Portaria Normativa nº 840/18.

4 RESULTADOS

4.1 O SINAES E OS INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

O percurso histórico da avaliação superior no Brasil não pode ser compreendido, na opinião de Barreyro (2004), Lima (2006), Dias Sobrinho (2008), Polidori, (2009) e Calderon *et al.* (2011) sem a contextualização dos ajustes econômicos a reestruturação da economia global. Na figura 2, demonstra-se a evolução desse percurso, situando na linha do tempo as transformações ocorridas desde o advento da Escala Conceitual da CAPES até a introdução do CPC e o ICG, que são as mais recentes alterações inseridas.

Figura 2 - Evolução da Educação Superior no Brasil



Fonte: elaboração própria a partir de <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/legislacao-e-normas>

Portanto, as mudanças na administração pública dentro da lógica do mercado, retratam para Calderon *et al.* (2011), a forte expansão das propostas neoliberais durante o governo de FHC (1995-2002). A passagem da administração burocrática para a gerencial se constituiu no âmbito da administração, no “aperfeiçoamento da ação governamental por meio da racionalização dos custos do aparelho estatal e na melhoria da qualidade dos serviços prestados à população” (ROTHEN; BARREYRO, 2008, p. 125).

O estabelecimento do PDRE, pelo Ministro da Administração Luiz Carlos Bresser Pereira, em maio de 1996, reflete a adesão do Estado a essas políticas neoliberais, posto que

com a implementação do Plano Diretor, os direitos sociais como saúde e educação foram transferidos para o setor de serviços não exclusivos do Estado ou competitivos, houve a redefinição do papel regulador do Estado, a diminuição de sua intervenção e o aumento do controle desses setores pelo mercado (ROTHEN; BARREYRO, 2008).

Com a aprovação da nova LDB e a publicação de decretos que permitiam a diversificação institucional, verificou-se, conforme Corbucci, Kubota e Meira (2016) e Rothen e Barreyro (2008), um crescimento excepcional no ensino superior por meio da iniciativa privada, chegando um percentual de crescimento, no período de 1997 a 2003, de 132% no número de matrícula nos cursos de graduação presenciais e 160% no número de instituições de nível superior.

A concentração de matrículas e o aumento do número de instituições na rede privada, retratavam para Flores (2017), a oferta pedagógica de baixa qualidade, pelo fato dessas instituições funcionarem como um conglomerado de escolas profissionais que não consolidaram internamente a pesquisa e a carreira acadêmica. Para nivelar e controlar em termos de qualidade essa oferta expansiva, Polidori *et al.* (2006), Zandavali (2009) e Cardoso e Dias Sobrinho (2014) assinalam que o MEC estabeleceu à época, alguns mecanismos de avaliação, como o Exame Nacional de Curso (Provão), o Decreto nº 2.026/96, a Avaliação das Condições de Oferta (ACO) e Avaliação de IES privadas.

Tendo em vista que o Provão ganhou primazia e transformou-se num elemento estrutural para as políticas educacionais daquele período, posto que seus resultados eram convertidos em forma de *ranking* e divulgados na mídia, não demorou para que as críticas na comunidade acadêmica aparecessem. Afinal, o ranqueamento das instituições e cursos, construídos a partir de um exame que usava o resultado do desempenho dos alunos, para identificar a qualidade da educação superior, demonstrava a desconstrução dos processos avaliativos e o caráter mercadológico do exame (DIAS SOBRINHO, 2008; POLIDORI, 2009; CALDERON *et al.*, 2011). Foi nesse contexto que se criou o SINAES.

A Lei 10.861/04, preconiza, em seu artigo primeiro, portanto, que o SINAES deve assegurar nacionalmente os processos de avaliações das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, tendo por finalidade, a melhoria da qualidade da educação superior, sendo a avaliação institucional (interna e externa) o ponto focal das avaliações (DIAS SOBRINHO, 2008).

De acordo com Dias Sobrinho (2008), o SINAES é um modelo de avaliação amplo e integral, emancipatório e formativo, baseado na avaliação de diferentes dimensões, dentre elas: missão e plano de desenvolvimento institucional; política para o ensino, pesquisa, pós-graduação, e extensão; responsabilidade social; comunicação com a sociedade; políticas de pessoal; organização e gestão da instituição; infraestrutura física; planejamento e avaliação; políticas de atendimento aos estudantes e sustentabilidade financeira.

Para os autores críticos do Provão (DIAS SOBRINHO, 2008; POLIDORI, 2009; CALDERON *et al.*, 2011), o SINAES representava a consolidação de um sistema coerente e coeso, na medida em que a Avaliação Institucional, ponto central do sistema, para ser realizada efetivamente, envolveria “articulação entre as diversas dimensões educativas e institucionais, diferentes metodologias, procedimentos, objetos e objetivos, instâncias da comunidade acadêmico-científica e do Estado, autoavaliação e avaliação externa, autorregulação e regulação” (DIAS SOBRINHO, 2008, P. 820).

Dados esses pressupostos, Dias Sobrinho (2008) ressalta ainda que a avaliação institucional (interna e externa) é instrumento de autoconhecimento e de autorregulação, posto que seus resultados consistem “em um amplo balanço que cada instituição deve fazer para conhecer-se mais profundamente, refletir sobre suas responsabilidades, seus problemas e potencialidades, ou seja, planejar e estabelecer metas para melhorar a qualidade em todas as dimensões institucionais e educativas” (DIAS SOBRINHO, 2008, P. 819).

De fato, para Dias Sobrinho (2008), o SINAES nos seus primeiros quatro anos de implementação, assinalou essa cultura avaliativa, para além das normas burocrático-legais e os famigerados *rankings*. No entanto, com as recentes alterações nos órgãos operacionais, nos marcos regulatórios e concepções de indicadores e conceitos de qualidade, a construção desse processo participativo é interrompida, e o sistema retoma novamente o paradigma técnico-burocrático, de escalas numéricas, *rankings*, *marketing* e propaganda.

A institucionalização do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e do Índice Geral de Curso (IGC), pelo o Ministro Fernando Haddad (2005-2012), em 2008, atestou as vicissitude do SINAES, na medida em que o IGC e o CPC, ao se constituírem indicadores de qualidade, adulteraram a proposta de avaliação integrada do SINAES. Posto que, seus resultados ensejaram na elevação do ENADE como pilar central da avaliação, condicionaram o processo avaliativo ao uso da regulação e favoreceram a competitividade entre as instituições (DIAS SOBRINHO, 2008; CALDERON *et al.*, 2011; ROTHEN; BARREYRO, 2011).

Para compreender o impacto desses indicadores no processo de avaliação, é válido ressaltar que a Lei do SINAES preconiza, em seu artigo segundo, que para assegurar a qualidade da educação superior, o SINAES utilizará três elementos distintos para a avaliar a educação: a avaliação institucional, a avaliação de curso e a do desempenho dos estudantes, sendo o resultado destas, referenciais para os processos de regulação e supervisão.

Porém, quando é institucionalizado o CPC e o IGC por meio da republicação da Portaria Normativa nº 40/07 e das Portarias de nº 4/08 e 12/08, e condicionado os atos regulatórios (renovação de reconhecimento de curso e credenciamento) a dispensa das visitas *in loco*, quando o curso ou a instituição alcançar CPC e IGC satisfatórios (de 3 a 5), verifica-se um atropelo na aplicabilidade da proposta conceitual do SINAES, uma vez que a Lei prescreve que os resultados dos três pilares da avaliação servirão de referenciais para os processos de regulação e supervisão e não os dos indicadores.

Somado a isso, tem-se ainda a primazia do ENADE em relação aos outros componentes da avaliação, dado ao fato, dos insumos da base de cálculo do CPC e IGC congregarem 60% das informações dos insumos do ENADE, o que coloca em xeque os demais métodos de avaliação.

Outra consequência relatada por Dias Sobrinho (2008), Rothen e Barreyro (2011) e Caldeiron *et al.*, (2011), é que os indicadores de qualidade passaram a promover a competitividade entre as instituições, principalmente no setor privado, na medida em que os próprios órgãos operacionais (MEC/INEP), organizam e divulgam nos seus *sites* oficiais, os resultados dos melhores e piores cursos e instituições do Brasil.

A criação de leis complementares ou ajustes a aplicabilidade do sistema apresentam concepções diferentes quanto ao propósito da avaliação, tanto para os órgãos regulatórios MEC/INEP, quanto para os teóricos da avaliação (DIAS SOBRINHO, 2008; POLIDORI, 2009; ROTHEN E BARREYRO, 2011), para o INEP (2022), posto que para o MEC/INEP, os resultados do CPC e IGC são referenciais de orientação para formulação de políticas públicas para a educação superior, para as avaliações *in loco* e para a consulta da sociedade. Para a literatura especializada, a criação desses conceitos contraria as expectativas do SINAES, uma vez que eles remetem o processo avaliativo a escalas numéricas, princípios economicistas (eficiência, competitividade e performidade), uso de recurso mercantil e fortalecimento do mercado educacional, a medida em que seus resultados são elaborados e divulgados em escalas de *rankings* (CALDERON *et al.*, 2011; POLIDORI, 2009).

Na opinião de Dias Sobrinho ((2011), a avaliação da educação superior brasileira, em decorrência das recentes alterações do INEP tem interrompido a construção do processo participativo da avaliação e promovido o retorno às posturas axiomáticas e paradigmas técnico-burocráticos, ou seja, o que outrora era considerado avanço na melhoria de qualidade da educação, foi reduzido a partir do CPC e IGC, ao *marketing*, a propaganda e ao mero

atendimento aos padrões mínimos de qualidade da educação (DIAS SOBRINHO, 2008; POLIDORI, 2009; CALDERON *et al.*, 2011; ROTHEN E BARREYRO, 2011).

5 CONCLUSÃO

O presente artigo buscou apresentar as mudanças que a proposta conceitual do SINAES sofreu desde sua implementação. Para tanto, realizou-se na primeira seção, a análise do contexto econômico e político da década de 90 e seus impactos na formulação de políticas educacionais setoriais (básica e superior) e na construção histórica do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

Na sequência foram contextualizados, em conformidade com a legislação, os indicadores de qualidade da educação, ENADE, CPC E IGC, seus insumos, pesos, composições e periodicidade. Ressaltando que para a literatura especializada, esses indicadores, desde sua concepção foram modificados por diversas vezes para atender à aplicabilidade do sistema e sofisticar as análises de informações utilizadas nas suas bases de cálculos.

A instituição desses indicadores por meio de leis complementares, em especial o CPC e IGC, acarretaram a interrupção do processo participativo da avaliação, uma vez que os resultados desses indicadores condicionaram a avaliação ao processo de controle e regulação, elevaram o ENADE a coluna central do processo avaliativo e impulsionaram a competitividade e a escalada de *rankings* entre as instituições.

A partir do objetivo proposto, constatou-se que as mudanças na proposta conceitual do SINAES vieram de leis complementares como forma de ajuste na aplicabilidade do sistema. Porém, esses ajustes desencadearam a descaracterização do sistema e a promoção das escalas de *rankings*, em especial no setor privado, quando o próprio Ministério da Educação, passa por meio da Portaria Normativa nº 40, a classificar e ranquear os melhores e piores cursos e instituições do ensino superior no Brasil.

Durante a pesquisa, foi registrado que os teóricos da literatura especializada, ainda abordam de forma tímida, os porquês da institucionalização dos indicadores de qualidade (CPC e IGC) da educação, principalmente no que tange às limitações da aplicabilidade técnica da proposta conceitual do SINAES, quanto às avaliações externas.

Tendo em vista que o artigo analisou as conformações da proposta do SINAES desde sua concepção preambular, observou-se que ainda existem tensões entre as concepções de avaliação e de regulação, desde a implementação da proposta elaborada pela CEA, até a concepção dos indicadores de qualidade da educação. Nesse sentido, elenca-se para estudos posteriores o aprofundamento entre essas diferentes concepções e a contribuição dos processos avaliativos à regulação. Também poderão ser aprofundadas as limitações da aplicabilidade técnica da proposta conceitual do SINAES e fatores que levaram a implantação dos indicadores CPC e IGC.

REFERÊNCIAS

BARREYRO, Gladys Beatriz. Do Provão ao SINAES: O Processo de Construção de um Novo modelo de avaliação da educação superior. **Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior**, v. 9, n.2, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1267>. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16763-port-norm-040-2007-seres&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 4, de 05 de agosto de 2008**. Brasília, 2008a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=06/08/2008&jornal=1&pagina=19&totalArquivos=72>. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 12, de 05 de setembro de 2008**. Brasília, 2008b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=06/08/2008&jornal=1&pagina=19&totalArquivos=72>. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 821, de 24 de agosto de 2009**. Brasília, 2008. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/08/2009&jornal=1&pagina=9&totalArquivos=72>. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 840, de 24 de agosto de 2018**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/38406804/do1-2018-08-27-portaria-normativa-n-840-de-24-de-agosto-de-2018-38406450. Acesso em: 07 ago. 2022.

BRITO, Tainá Fernandes de. **Corpo Docente: fatores determinantes do desempenho docente no ENADE**. 2015, 192f. Dissertação de Mestrado em Ciências Contábeis – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Pag. 24. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-21032016-115045/publico/CorrigidoTainaBrito2015.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2022.

CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira; SILVA, Fernanda Cristina da; PACHECO, Andressa Sasaki Vasques; MELO, Pedro Antônio de. A Capes e Suas Sete Décadas: Trajetória da Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 16, n. 36, outubro de 2020. Disponível em: <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=d7a8fcc5-7fce-4f4c-a456-6cf90c8ff151%40redis>. Acesso em: 10 ago.2022.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; POLTRONIERI, Heloisa; BORGES, Regilson Maciel. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de Estado? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 19, p. 813-826, 2011. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/issue/view/38>. Acesso em 29 jul. 2020.

CARDOSO, Roberta Muriel; DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e Educação no Brasil: avanços e retrocessos. Série-Estudos - **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 37, p. 263–273. Jan/jun. 2014. Disponível em: <<https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/766/633>>. Acesso em: 26 jun. 2022. Acesso em: 05 jul. 2022.

CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luis Claudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa. **Evolução da Educação Superior Privada no Brasil: Da Reforma Universitária de 1968 à Década de 2010**. Radar, n. 46 - Tecnologia, Produção e Comércio Exterior. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2016. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7066/1/Radar_n46_evolu%
f. Acesso em: 15 jul.2022.](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7066/1/Radar_n46_evolu%c3%a7%c3%a3o.pdf)

CHAUÍ, Marilena de Souza. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 28 abril.2022.

CHOMSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas? Neoliberalismo e ordem social**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020. p 21-46.

DAMBROS, Marlei; MUSSIO, Bruna Roniza. **Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/656-1.pdf. Acesso em: 01 jun.2022.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 13, p. 817-825, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/4trQr3brp3FM4XRvp96ZHqK/?lang=pt>. Acesso em: 04 ago.2022.

DIAS, Juliana da Silva; OLIVEIRA, Cassius Gomes de. Avaliação da educação superior no Brasil, aspectos históricos e legais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v.25, p. 238-256, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/4018>. Acesso em: 18 ago.2022.

FLORES, Sharon Rigazzo. **A Democratização do Ensino Superior no Brasil, Uma Breve História: Da Colônia a República**. Revista Internacional de Educação Superior. Campinas, v.3, n.2, p. 401-416, maio./ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650611/16824>. Acesso em: 08 jul.2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/conceito-preliminar-de-curso-cpc>. Acesso em: 22 ago.2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Manual do Enade 2010**. Brasília, DF, 2010a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nota Técnica Nº 12/2017/CGCQES/DAES**: Cálculo da nota final do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade. Brasília, DF, 2017b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **NOTA TÉCNICA Nº 16/2018/CGCQES/DAES[VF1]** : Brasília, DF, 2018c.

LIMA, Cláudia Gonçalves de. Reforma do Estado brasileiro e a reestruturação da educação superior: estratégias do grande capital para os Países de capitalismo periférico e o ideário da democratização dos direitos sociais. Dissertação (Mestrado) –Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2006. P.44-58.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017. p.54-67.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAÚJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 14, p. 425-436, 2006.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mrycNktVzr36Nn5njkkjSZv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 jul.2022

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 14, p. 439-452, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/yFb9SmwXsdtq9rrzTp3fhFs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 agos. 2022

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. " SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 955-977, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/k4GvPgqGxKXNKJ85ZMySjnL/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2022.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação da educação superior, reforma do Estado e agências reguladoras nos governos FHC. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 15, n. 1, 2008. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7521>. Acesso em: 03 ago. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico** [livro eletrônico] 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p.106-107.

SILVA, Mônica Ribeiro da Silva; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p.523-550, jul/dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n2p523/11420>. Acesso em: 05 jul. 2022.

SOUZA, Saulo Rodrigo Alves de; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Avaliação da educação superior no Brasil. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 9, n.18, p.1–17, Pub. Contínua. 2020. <https://doi.org/10.5902/2318133842336>. Acesso em: 03 ago. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P.54-93.

ZANDAVALLI, Carla Busato. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**,

v. 14, p. 385-438, 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/aval/a/yD4cHVXpdYySy6wgbzTJ3yn/abstract/?lang=pt>. Acesso em:
04 jul. 2022.