

CENTRO UNIVERSITÁRIO DA FEI  
VERA LUCIA TELLES SCAGLIONE

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO FERRAMENTA DE MELHORIA DA  
GESTÃO EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR:** um olhar sobre as  
faculdades privadas.

São Paulo  
2012

VERA LUCIA TELLES SCAGLIONE

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO FERRAMENTA DE MELHORIA DA  
GESTÃO EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: um olhar sobre as  
faculdades privadas.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Centro  
Universitário da FEI para obtenção do título de  
Mestre em Administração, orientado pela Profa.  
Dra. Flávia Consoni.

São Paulo  
2012

Scaglione, Vera Lucia Telles

Avaliação institucional como ferramenta de melhoria da gestão em instituições de educação superior: um olhar sobre as faculdades privadas / Vera Lucia Telles Scaglione. – São Paulo, 2012.

155 f. : il.

Dissertação – Centro Universitário da FEI.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Luciene Consoni

1. Gestão de instituições de educação superior. 2. Faculdades privadas. 3. Avaliação da educação superior. I. Consoni, Flávia Luciene; orient. II. Título.

CDU 378.1



## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, por mais esta conquista.

A minha família por todo o apoio, motivação e principalmente compreensão de minhas ausências.

Ao meu querido irmão Luiz Rogério (in memoriam), pelo exemplo de luta por ideais.

A equipe da FEI em especial a Prof. Dra. Flávia L. Consoni pela orientação na realização deste trabalho.

A equipe da Faculdade Paulista de Artes por todo apoio e, em especial à Dra. Vera Toledo Piza e Dra. Eliana Branco Malanga pela colaboração e amizade.

A banca examinadora e em especial à Dra. Iara de Moraes Xavier por estar sempre disponível aos meus questionamentos, pelo exemplo de dedicação à educação superior e principalmente pela amizade.

Ao Dr. Victor Meyer Júnior, agora também meu orientador e referência maior para realização deste trabalho.

Às amigas Lizika e Brígida pela companhia em boa parte dos eventos de que participei durante este período.

Aos amigos: Alexandre, Antonia, Jorge, Marcello e Marcio pelas produtivas discussões e muitas colaborações.

Aos gestores das faculdades que colaboraram com a pesquisa.

Enfim, a todos que colaboraram direta e indiretamente para a realização deste trabalho.

*Education is the most powerful weapon you can  
use to change the world.*

Nelson Mandela

## RESUMO

A avaliação da educação superior brasileira é de responsabilidade do Estado, que, frente à expansão do segmento, viu-se obrigado a intensificar as ações de avaliação, regulação e supervisão, principalmente com relação às faculdades privadas. Este estudo tem como objetivo analisar a possibilidade de utilização das avaliações institucionais propostas pelo Ministério da Educação, para as instituições de educação superior, como uma ferramenta de qualificação da gestão de faculdades privadas no Estado de São Paulo. O objeto de estudo é a apropriação dos resultados dessas avaliações por parte das IES privadas especificamente as que se incluem na categoria de faculdades para melhoria da gestão. O universo pesquisado são as faculdades privadas que, tendo obtido conceito insatisfatório na avaliação pelo MEC (IGC 2), o que é considerado insuficiente, conseguiram melhorar o conceito nas avaliações seguintes. A amostra escolhida foram as faculdades privadas situadas no Estado de São Paulo, unidade da Federação que reúne o maior número de instituições de educação superior privadas de todo Brasil e de estudantes por elas atendidos. A pesquisa foi feita mediante entrevista, e os resultados demonstraram que a maioria das faculdades privadas utiliza em parte as avaliações institucionais propostas pelo Ministério da Educação como ferramenta de qualificação da gestão. A pesquisa também demonstrou que a maioria das faculdades privadas é gerida por profissionais titulados, da educação ou de áreas específicas das faculdades os quais não possuem formação e nem experiência em administração ou em gestão.

Palavras-chave: Gestão de instituições de educação superior. Faculdades privadas. Avaliação da educação superior.

## ABSTRACT

The assessment of higher education in Brazil is a responsibility of the state, that due to the expansion of the educational segment, was forced to intensify actions of evaluation, regulation and supervision, especially with respect to private universities. This study aims to analyze the possibility of using the institutional evaluations suggested by the Ministry of Education for the higher education institutions, as tool for management qualification of private universities in the State of São Paulo. The object of study is the appropriation of the results of these assessments by the private Higher Education Institutions (IES), specifically those that are included in the category of faculties. The researched universe was composed of private faculties that having obtained an unsatisfactory concept in the evaluation carried out by MEC (IGC 2), considered insufficient, achieved an improved concept in the following evaluations. The chosen sample was composed of the private faculties located within the State of São Paulo, a Federation unit that encompasses the largest number of private universities and their students throughout Brazil. The research was carried out through interviews and the results showed that the majority private faculties use partly institutional assessments proposed by the Ministry of Education as a tool for management qualification. The survey also showed that the most of the private faculties are managed by title professors from the educational area or from other specific areas of the faculties, who do not possess an education in administration or management.

Keywords: Management of higher education institutions. Private faculties. Evaluation of higher education.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - Representação das três instâncias avaliativas do SINAES.....	46
FIGURA 02 - Fluxo da CPA .....	50
FIGURA 03 - Análise das dimensões do SINAES pela CPA .....	52
FIGURA 04 - Fluxograma dos Resultados da autoavaliação.....	53
FIGURA 05 - Figura Síntese ENADE. ....	56
FIGURA 06 - ENADE – CPC .....	60
FIGURA 07 - Evolução do Número de Matrículas em Cursos de Graduação (presencial e a distância) por categoria administrativa 2001- 2010.....	72
FIGURA 08 - Gráfico - Cargo dos respondentes.....	83
FIGURA 09 - Gráfico - Titulação dos respondentes .....	84
FIGURA 10 - Gráfico – Tempo no cargo .....	84
FIGURA 11 - Gráfico - Quantidade de alunos matriculados .....	85
FIGURA 12 - Gráfico - Gráfico dos Conceitos Institucionais (CI).....	86

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Quadro síntese: Processo de Bolonha.....	24
QUADRO 02 - Razão entre o número de matrículas de Graduação e o total de IES, distribuídos por categorias administrativas. ....	73
QUADRO 03 - Resumo dos resultados das avaliações das faculdades selecionadas.....	78
QUADRO 04 – Caracterização dos Respondentes.....	82
QUADRO 05 – Perfil das Faculdades.....	85

## LISTA DE TABELAS

TABELA 01 - Cálculo do ENADE 2010 .....	59
TABELA 02 - Cálculo do CP .....	60
TABELA 03 – Evolução do Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010 .....	72
TABELA 04 - Evolução do número de IES por organização acadêmica (Brasil, 2001 a 2010) .....	74
TABELA 05 - Evolução da Participação Percentual de Matrículas de Graduação por Organização Acadêmica – Brasil – 2001-2010 .....	74
TABELA 06 – Motivos para a criação do PDI.....	87
TABELA 07 – Utilização das orientações legais para confecção do PD... ..	88
TABELA 08 – Metodologia utilizada para criação do PDI .....	89
TABELA 09 – Utilização do PDI como referência para gestão.....	89
TABELA 10 – Cumprimento do PDI .....	90
TABELA 11 – Motivos para a criação da CPA.....	90
TABELA 12 Utilização das orientações legais para confecção da CPA, ou seja, as dimensões do SINAES .....	91
TABELA 13 - Metodologia utilizada para criação da CPA.....	92
TABELA 14 – Periodicidade para aplicação .....	92
TABELA 15 - Utilização dos resultados da autoavaliação para gestão.....	92
TABELA 16 – Integração PDI – autoavaliação – gestão.....	93
TABELA 17 - Fatores que influenciaram a melhoria do IGC.....	94

## LISTA DE SIGLAS

A3ES	Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior Português
AAU	Academic Audit Unit
AERES	Agence de l'évaluation pour la recherche et l'enseignement supérieur
ANDIFES	Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AVALIES	Avaliação de Instituições de Ensino Superior
BASIS	Banco de avaliadores do SINAES
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito de Curso
CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CI	Conceito Institucional
CNA	Comissão Nacional de Acreditação
CNAA	Council for National Academic Audit Unit
CNÉ	Comité National d'évaluation
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONEAU	Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CSE	Conselho Superior de Educação
CTAA	Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação
CVCP	Committee of Vice Chancellors and Principals of British Universities
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	European University Association
FE	Formação Específica
FG	Formação Geral
FMI	Fundo Monetário Internacional
GERES	Grupo Executivo para Reforma da Educação Superior

IDD	Indicador de Diferenças entre o Desempenho Esperado e Observado
IES	Instituição de Educação Superior
IEP	Institutional Evaluation Programme
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PUCCAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PAIUB	Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PPC	Plano Pedagógico do Curso
PROGRAD	Fórum de Reitores de Cursos de Graduação
QAA	Quality Assurance Agency for Higher Education
RIACES	Red Iberoamericana de Agencias de Acreditación en Educación Superior
SESU	Secretaria de Ensino Superior do MEC
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TI	Tempo Integral
TP	Tempo Parcial
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 Cenário atual da educação superior no mundo.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2 Alguns sistemas de avaliação e acreditação adotados no mundo.....</b>	<b>26</b>
2.2.1 Sistema de avaliação do Sistema Português .....	26
2.2.2 Sistema de avaliação no Reino Unido .....	27
2.2.3 Sistema de avaliação na França.....	28
2.2.4 Sistema de avaliação nos EUA .....	29
2.2.5 Sistema de avaliação na China.....	31
2.2.6 Sistema de avaliação na América Latina .....	32
<b>3 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO – CARACTERÍSTICAS, COMPOSIÇÃO E ESPECIFICIDADES .....</b>	<b>35</b>
<b>3.1 Conceito de qualidade na educação superior .....</b>	<b>35</b>
<b>3.2 Avaliação e acreditação de Instituições de Educação Superior .....</b>	<b>37</b>
<b>3.3 Histórico da avaliação da Educação Superior Brasileira .....</b>	<b>39</b>
3.3.1 O Sistema Nacional de Avaliação .....	43
<b>3.4 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).....</b>	<b>45</b>
3.4.1 Avaliação das Instituições de Educação Superior (Autoavaliação/ Comissão própria de Avaliação – CPA e Avaliação Externa).....	49
3.4.2 Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG).....	55
3.4.3 Exame Nacional dos Estudantes (ENADE).....	56
<b>4 GESTÃO ESTRATÉGICA DE IES .....</b>	<b>62</b>
<b>4.1 As Instituições de Educação Superior como organizações complexas .....</b>	<b>62</b>
<b>4.2 A utilização de estratégias na gestão das IES .....</b>	<b>64</b>
<b>4.3 Planejamento estratégico e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) nas IES.</b>	<b>66</b>
<b>4.4 Integração da avaliação institucional e gestão estratégica .....</b>	<b>69</b>

<b>5 ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>71</b>
<b>5.1 Caracterização da educação superior brasileira.....</b>	<b>71</b>
<b>5.2 Caracterização da pesquisa.....</b>	<b>75</b>
<b>5.3 Coleta e tratamento dos dados.....</b>	<b>80</b>
5.3.1 Perfil das faculdades e dos respondentes.....	81
5.3.2 Análise das informações sobre o PDI .....	86
5.3.3 Análise acerca das informações sobre a CPA.....	90
5.3.4 Integração entre PDI/ autoavaliação/ avaliações externas para qualificação da gestão ..	93
5.3.5 Fatores atribuídos à melhoria do IGC.....	94
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>127</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A passagem do segundo para o terceiro milênio representou um verdadeiro marco para a sociedade, caracterizando-se como um momento de profundas, abrangentes e, principalmente, rápidas transformações econômicas, políticas, sociais, científicas e tecnológicas. Assiste-se à passagem da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento, ou seja, o eixo central do desempenho das sociedades é alterado das riquezas materiais e tangíveis, para o conhecimento, a inovação e o empreendedorismo, levando assim a uma grande expansão do setor de serviços.

Como reflexo dessas alterações no mundo capitalista, ocorre um aumento de competitividade entre as empresas, exigindo de seus gestores atitudes cada vez mais elaboradas e profissionais, e a necessidade de revisão de seus planos estratégicos. Nesse contexto de grande competitividade, as desigualdades sociais tornam-se mais visíveis, levando também a uma tomada de consciência no que se refere à responsabilidade social e ambiental, principalmente no âmbito empresarial.

No bojo dessas transformações, ocorre a consolidação da união dos países europeus e a criação de um espaço comum da educação europeia, a partir da Declaração de Bologna; inaugurando, assim, uma nova fase também na esfera educacional (WIELEWICK; OLIVEIRA, 2010).

O Brasil, confrontado com todas essas mudanças, entra também numa fase de transformação visando à sua adaptação a esse novo cenário. Tais mudanças levam a um aumento da procura pela ampliação do conhecimento, o que se reflete na busca pela educação superior pelas diversas camadas sociais da população (SCAGLIONE; PIZA, 2011). Como resultado, a partir da década de 1990, assiste-se a uma grande expansão do setor da educação superior, principalmente através da iniciativa privada (INEP, 2010). Isso desencadeou um processo de crescimento de oferta de vagas, aumento do número de instituições e o acirramento da concorrência entre as instituições de educação superior (IES) brasileiras<sup>1</sup>. O entendimento das causas dessa expansão do setor privado passa pela Lei nº 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que permitiu a abertura de instituições de educação superior (IES) por todo o país e pela dificuldade do Estado em atender a demanda pela educação superior.

---

<sup>1</sup> Este movimento de expansão da educação superior será melhor desenvolvido durante o Capítulo 4.

De acordo com dados do censo da Educação Superior divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP em 2010, as IES privadas representavam 88,3% do total de IES brasileiras, com aproximadamente 4,7 milhões de alunos matriculados no ano de 2010 (INEP, 2010).

Tal expansão trouxe para o Estado um grande desafio: gerir um sistema educacional enorme e bastante diversificado. Pela Constituição de 1988, o Estado é responsável pela garantia da qualidade da educação. Partindo-se dessa premissa, aliado à expansão desenfreada do segmento das IES privadas, o Estado passou a preocupar-se com a avaliação das condições de oferta da educação superior; intensificando, assim, as ações de avaliação, regulação e supervisão, em especial nas instituições de ensino particulares. Em conformidade com o Decreto 5.773/06, a regulação é realizada por meio de atos administrativos normativos e autorizativos, do funcionamento de instituições de educação superior, de cursos de graduação e sequenciais. A supervisão é realizada com a finalidade de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável. E a avaliação, tendo como base a lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2004, constitui-se no referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de qualidade desse sistema.

A partir da publicação da Portaria 40 de dezembro de 2007, republicada em dezembro de 2010, a qual normatiza a aplicação dos atos relativos a avaliação, regulação e supervisão, propõe-se a aplicação da mesma metodologia para todos: universidades, centros universitários e faculdades, e produz conceitos — Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE); Indicador de Diferenças entre o Desempenho Esperado e Observado (IDD); Conceito Preliminar de Curso (CPC); e Índice Geral de Cursos (IGC) — que têm a finalidade de medir a qualidade da educação superior. Índices esses que levam a grandes distorções pela sociedade, que acaba por tomá-los como referências absolutas da qualidade das IES e dos cursos.

Aos gestores das instituições de educação superior cumpre fazer o melhor possível diante de um cenário em que as instituições se movimentam para reconhecer e manter seus cursos, captar e reter alunos, sem perder de vista a árdua tarefa da busca de qualidade no nível esperado pela sociedade e pelo Estado.

Não obstante, a medida da qualidade de nada serve se os resultados não forem utilizados pelas instituições para tomada de decisões que visem melhorar a qualidade da

educação superior em todas as suas dimensões. A integração entre planejamento, processos avaliativos e ações institucionais, no entanto, parece pouco praticada no âmbito das IES.

Na perspectiva desse debate, esta dissertação aborda o tema da qualificação da gestão em faculdades privadas, utilizando como base os resultados dos processos avaliativos propostos pelo MEC, no âmbito da graduação, especialmente a autoavaliação e o plano de desenvolvimento institucional, como instrumentos para uma gestão de qualidade da educação superior.

O objeto de estudo desta pesquisa é a apropriação dos resultados dessas avaliações por parte das instituições de educação superior privadas, especificamente as categorizadas quanto à sua organização como faculdades, de acordo com o artigo 12 do Decreto 5.773/06 e localizadas no Estado de São Paulo (BRASIL, 2006).

Para fins de registros quantitativos, de acordo com a Portaria 40 de 2007, republicada em dezembro de 2010, o MEC classifica as instituições de educação superior, quanto à categoria administrativa em: públicas e privadas. O detalhamento acerca dessas categorias implica as seguintes definições: instituições públicas são aquelas administradas pelo Estado, nas suas várias dimensões: federais, estaduais e municipais; instituições privadas de educação superior são aquelas mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Elas podem ser: particulares (com fins lucrativos); comunitárias (sem fins lucrativos); confessionais (pertencentes a uma organização religiosa), ou filantrópicas (“que visam o bem social, agindo de forma complementar as atividades de Estado”). Já em relação à organização acadêmica, de acordo com a Portaria 40 republicada são classificadas em: faculdades; centros universitários; universidades; institutos federais de educação, ciência e tecnologia; e centros federais de educação tecnológica (INEP, 2010).

Conforme a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, as instituições de educação superior, de acordo com sua organização acadêmica, são classificadas como: I – faculdades; II – centros universitários; III – universidades; IV – institutos federais de educação, ciência e tecnologia; e V – centros federais de educação tecnológica. As faculdades incluem institutos e organizações equiparadas, nos termos do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. São requisitos de atendimento por essas instituições: I – um quinto do corpo docente em regime de tempo integral; e II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado (Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006). As universidades são instituições pluricurriculares 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 de 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 (Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996). Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. No âmbito da educação superior, equiparam-se às universidades federais para efeitos regulatórios (Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008). Os centros federais de educação tecnológica (Cefets) têm por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação profissional e tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada. (BRASIL, 2007).

Este estudo foca a questão da avaliação da educação superior no âmbito da graduação, considerando suas três modalidades: bacharelados, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia.

Deve-se considerar que, mesmo nas instituições privadas, a interferência do Estado é intensa porque, de acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é um dever do Estado, embora seja livre à iniciativa privada oferecê-lo; mantido, porém, ao Estado o poder e o dever de regulamentá-la (BRASIL, 1988).

Dentre as questões que se colocam na gestão das instituições de educação superior privadas, especialmente as organizadas como faculdades, está verificar se tais faculdades conseguem apropriar-se dos resultados obtidos nos processos avaliativos de forma a qualificar a gestão dessas instituições. A definição de processos avaliativos abrange as avaliações propostas pela Lei do SINAES, como a avaliação interna ou autoavaliação da IES, assim como documentos institucionais que a apoiam, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)<sup>2</sup> (BRASIL, 2006).

Com base na Lei do SINAES, o Estado parte para a criação de índices, visando à avaliação da qualidade da educação superior: o ENADE, o índice geral de cursos (IGC), o conceito preliminar de cursos (CPC) e o índice de diferenças entre o desempenho esperado e observado (IDD) (BRASIL, 2006). Tais índices, normatizados pela Portaria 40, impactam fortemente a avaliação da educação superior e geram distorções, pois são entendidos pela sociedade como valores absolutos para medida da qualidade da educação superior.

O problema de pesquisa que se coloca como norteador deste trabalho é o seguinte:

---

<sup>2</sup> O tema PDI, assim como o Decreto 5.773/06 serão tratados detalhadamente no capítulo 3.

**Os processos avaliativos, propostos pelo governo brasileiro, estão colaborando para a qualificação da gestão da educação superior, em especial nas faculdades privadas?**

A proposta desta dissertação, portanto, consiste em analisar se o processo avaliativo serve como ferramenta para qualificar a gestão das faculdades privadas. Para atingir o objetivo geral deste estudo, foram definidos três objetivos específicos:

- a) analisar a relação entre os instrumentos avaliativos do MEC, em especial o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e a autoavaliação, Comissão Permanente de Avaliação (CPA), na gestão das faculdades privadas;
- b) verificar a integração entre os processos avaliativos propostos pelo governo e a gestão das faculdades privadas;
- c) conhecer a percepção dos gestores das faculdades privadas, sobre os processos que levaram à melhoria nos resultados avaliativos.

Justifica-se a proposta, ora apresentada, pela carência de estudos aprofundados sobre faculdades privadas, segmento este que ganhou mais importância devido aos expressivos números: a quantidade de IES privadas, as quais representavam 88,3% do total de estabelecimentos de educação superior em 2010. É visível, porém, que essas IES, principalmente as organizadas como faculdades, necessitam de adequações e, principalmente, de qualificação para atender adequadamente a essa demanda (INEP, 2010).

Por outro lado, em função da intensificação, por parte do Estado, das ações de avaliação, regulação e supervisão, surge a necessidade de aprofundamento de estudos sobre esses processos, com foco nos reflexos causados na gestão dessas instituições.

O tema proposto justifica-se também pela necessidade de se ampliar a compreensão e, em consequência, o número publicações acadêmicas que abordem o tema da qualificação da gestão das faculdades privadas.

O método de abordagem utilizado nesta dissertação é o hipotético-dedutivo, criado por Karl Popper (LAKATOS; MARCONI, 1992). De acordo com esse método, deve-se partir da observação de uma lacuna no conhecimento para definir um objeto de estudo e um problema, levantando hipóteses para respondê-lo. Essas hipóteses serão verificadas (“falseadas” na linguagem de Popper) com a pesquisa, vindo ou não a confirmar-se.

A hipótese básica levantada para esta pesquisa foi a seguinte:

- a) o processo avaliativo institucional, proposto pelo MEC, tem colaborado para a qualificação da gestão das faculdades privadas;

E como hipóteses complementares:

- b) as avaliações do MEC são uma obrigatoriedade com a qual o gestor deve lidar;
- c) de especial relevância para a gestão são a autoavaliação realizada pela CPA e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);
- d) a percepção por parte dos gestores da possibilidade de utilizar produtivamente as imposições legais leva essas faculdades privadas a obterem melhores resultados nos processos avaliativos.

Para testar essas hipóteses foram empregados os seguintes métodos de procedimentos: histórico e comparativo (LAKATOS; MARCONI, 1992). O método histórico foi utilizado para estudar a formação das políticas públicas para a educação superior no Brasil e a criação dos instrumentos para sua implantação. Na parte teórica, foi feito um breve estudo comparativo com as formas de avaliação da educação superior em outros países; e, na pesquisa de campo, foram comparadas e agrupadas as respostas dos gestores de instituições superiores com referência às avaliações obrigatórias e à utilização de seus resultados na melhoria da gestão.

Procurou-se relacionar a variável independente “utilização dessas informações”, com a variável dependente “obtenção de melhor conceito no IGC”, comparando-se as instituições pesquisadas nesse aspecto.

Para a coleta de dados, foram empregados, além da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental em páginas do INEP, MEC e no sistema *e-mec*<sup>3</sup> do MEC, a pesquisa nas páginas das próprias instituições de educação superior. Para a pesquisa de campo foi utilizada a entrevista semi-estruturada realizada pelo telefone, com gestores de faculdades privadas do Estado de São Paulo.

O universo pesquisado são as faculdades privadas que tendo obtido conceito insatisfatório na avaliação pelo MEC (IGC 2), o que é considerado insuficiente, conseguiram melhorar o conceito nas avaliações seguintes. A amostra selecionada são as faculdades privadas do Estado de São Paulo nessa situação. Todas as faculdades selecionadas na amostra foram contatadas, mas apenas 25% do total da amostra se dispôs a responder. Porém, dentre os gestores entrevistados, alguns eram responsáveis por mais faculdades que compunham a amostra, elevando para 40,3% a porcentagem de representatividade da amostra.

O presente estudo está estruturado em três partes: Introdução, Desenvolvimento e Considerações Finais. A introdução contempla a apresentação do tema e da pergunta da

---

<sup>3</sup> O sistema *e-mec* será detalhado no capítulo 2.

pesquisa; os objetivos gerais e específicos, assim como a justificativa teórica e prática para a realização desse estudo.

No desenvolvimento, o capítulo 1 traz a introdução do tema, o capítulo 2 contém breve panorama da educação superior no contexto mundial, com destaque para a experiência de alguns países, a fim de obtermos um contraponto em relação ao caso brasileiro. O capítulo 3 recupera o debate acerca dos sistemas de avaliação da educação superior no Brasil, suas características, composição e especificidades; o capítulo 4 explora o tema da importância da gestão para o sucesso das IES, com destaque para o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que é uma exigência legal, reforçada pela Lei do SINAES. O capítulo 5 apresenta os resultados da pesquisa, iniciando-se com a abordagem metodológica, que contém o detalhamento da metodologia utilizada para a realização da pesquisa de campo, uma seção com a caracterização da educação superior no Brasil, com destaque para a recente expansão dos números desse sistema, com relação a: aumento de vagas, número total de concluintes, número de instituições de educação superior privadas e número de faculdades; finalizando com a análise dos resultados encontrados na pesquisa de campo.

Nas considerações finais são apresentadas algumas conclusões. Por fim, ordenam-se as referências utilizadas como base para este estudo, os apêndices que contêm a carta de apresentação, o termo de sigilo, o questionário utilizado, um quadro síntese dos movimentos avaliativos brasileiros e um quadro completo com o perfil dos respondentes e das faculdades que compuseram a amostra. Nos anexos encontram-se Portarias e Leis consultadas.

## **2 BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Neste capítulo apresenta-se um breve panorama da educação superior no mundo atual, delineando o quadro no qual se insere a educação superior brasileira. São também enfocados alguns modelos de avaliação do ensino superior.

### **2.1 Cenário atual da educação superior no mundo**

A partir da fundação da União Europeia (EU) em 1992, junto a outras questões, surge a ideia da criação de uma política de educação supranacional, assim como a necessidade da criação de um sistema europeu de educação superior (LIMA; AZEVEDO; CATANTI, 2008). Nessa época, o sistema educacional superior europeu percebe a perda de competitividade para o sistema educacional americano, não apenas pela atratividade de estudantes estrangeiros, especialmente os asiáticos, assim como também dos próprios estudantes europeus, principalmente no nível da pós-graduação (HORTALE; MORA, 2004).

A partir de 1998 muitas mudanças ocorreram não somente na Europa, mas em toda a educação superior mundial. Órgãos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), passam de simples entidades financiadoras, a agenciadores de políticas públicas. Os países em desenvolvimento, beneficiários de empréstimos internacionais, foram os mais afetados. A preocupação principal desses organismos era a utilização mais eficiente dos recursos, maior contribuição financeira dos beneficiários (alunos e/ou suas famílias) e a abertura do sistema educacional à iniciativa privada. Pleiteavam a desregulamentação estatal e o abandono do caráter exclusivamente público dos sistemas educacionais (POLIDORI et al., 2011).

Nesse mesmo ano, na Europa, por ocasião do 800º aniversário da Universidade de Paris, durante a Conferência Mundial sobre Educação Superior da UNESCO em Paris, a qual teve como tema: “Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação”, os países: Alemanha, França, Itália e Reino Unido firmaram a Declaração de Sorbonne na qual sugerem a criação do “espaço europeu de educação superior”, reforçando a importância das universidades para o

pleno desenvolvimento cultural da União Europeia: “[...] criar uma área europeia do ensino superior onde as identidades nacionais e os interesses comuns possam interagir e reforçar-se mutuamente para benefício da Europa [...]” (COMUNIDADE EUROPEIA, 1999).

A Declaração de Sorbonne destaca ainda como valores fundamentais das universidades: a cultura da avaliação, da emancipação, da autonomia, da responsabilidade e da prestação de contas (POLIDORI et al., 2011). Na ocasião, foi também enfatizado que a educação superior de qualidade não pode estar dissociada da avaliação e de regras mínimas de regulação (COMUNIDADE EUROPEIA, 1996).

Em 1999, agora com 29 países<sup>4</sup> europeus reunidos na Itália, em Bologna e, dando continuidade às metas estabelecidas no ano anterior em Paris, assinam a Declaração de Bologna, que marca uma mudança em relação às políticas ligadas ao ensino superior dos países envolvidos, e procura estabelecer uma área europeia de ensino superior, a partir do comprometimento dos países signatários em promover reformas de seus sistemas de ensino (COMUNIDADE EUROPEIA, 1999).

A Declaração de Bologna pode ser considerada o documento mais importante da educação superior da atualidade. Trata da questão da atualização do ensino superior frente às grandes mudanças ocorridas no mundo na última década, centrada principalmente na questão da garantia da qualidade da educação superior europeia. Embora não seja um tratado, os governos dos países signatários comprometeram-se em reorganizar os sistemas de ensino superior dos seus países, de acordo com os princípios dela constantes. Esse documento reconhece a importância da educação para o desenvolvimento sustentável de sociedades tolerantes e democráticas.

A Declaração de Bologna, ou melhor, Processo de Bologna, como ficou conhecida, marca o início de uma nova era na educação superior, não apenas na Europa, mas com reflexos em todos os continentes. Dentre seus principais objetivos podem-se destacar três como principais: elevar a competitividade do sistema europeu do ensino superior; assegurar que o sistema europeu de ensino superior consiga adquirir grau de atração mundial semelhante ao das suas tradições cultural e científica; adequar a formação às novas demandas

---

<sup>4</sup> Países que assinaram o tratado de Bolonha: Albânia, Alemanha, Andorra, Armênia, Azerbaijão, Áustria, Bélgica, Bósnia e Herzegovina, Bulgária, Cazaquistão, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Geórgia, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Liechtenstein, Luxemburgo, Macedônia, Malta, Moldávia, Montenegro, Noruega, Países Baixos, Polónia, Portugal, Romênia, Rússia, Santa Sé, Sérvia, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido, República Checa e Ucrânia

do mercado de trabalho e possibilitar a mobilidade interna e externa dos discentes e docentes (COMUNIDADE EUROPÉIA, 1999; HORTALE; MORA, 2004).

Hortale e Mora (2004, p. 945) chamam atenção também para a diferença existente entre “objetivos e as metas para alcançar esses objetivos”. Dentre as metas destacam:

1. Desenvolver um sistema de graus comparáveis e compreensíveis para estudantes e empregadores.
2. Estabelecer uma estrutura de graus em dois ciclos (graduação e pós-graduação), sendo o primeiro relevante para o mercado de trabalho.
3. Estabelecer um sistema uniforme de créditos.
4. Desenvolver programas de intercâmbio para estudantes e docentes.
5. Estabelecer mecanismos de cooperação entre as instituições de educação superior para a garantia da qualidade da formação.
6. Promover a dimensão européia da educação superior.

Dentre essas metas a adoção de um sistema de educação superior, baseado em dois ciclos de estudos, foi considerada a mais importante das alterações realizadas:

- a) 1º ciclo – Licenciaturas e Bacharelados, com duração mínima de três anos;
- b) 2º ciclo - Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado.

O novo sistema de educação europeu seria a chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos. Criava um sistema europeu único de estudos, baseado em créditos que podem também ser adquiridos em contextos de ensino não superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida, desde que sejam reconhecidos pelos estabelecimentos de ensino superior. Tal sistema favoreceria a mobilidade de alunos, docentes e pesquisadores pelo continente europeu. Havia também a preocupação com a validação dos diplomas em toda a Europa (COMUNIDADE EUROPEIA, 1999).

É de extrema importância destacar que toda a reforma do sistema universitário, ocorrida a partir da Declaração de Bologna, foi fruto de decisões de dirigentes políticos, não tendo partido das próprias universidades (HORTALE; MORA, 2004), sendo seus reflexos até hoje sentidos. Ficou conhecida como processo de Bologna pelo fato de estar continuamente sendo monitorada pelos países envolvidos (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

O quadro apresenta um resumo dos principais documentos que se sucederam a essa Declaração:

DATA	DOCUMENTO	PONTO DE DESTAQUE
1999	Declaração de Bologna	Necessidade de retomar o papel da Europa na Educação Superior no contexto global – a Europa do conhecimento.
2000	Projeto <i>Tuning</i>	Projeto piloto para sintonizar as estruturas educativas da Europa.
2001	Comunicado de Praga	Indicação de três linhas de ação: 1) aprendizagem ao longo da vida; 2)envolvimento dos estudantes na gestão; 3) promoção da atividade do espaço europeu de ES.
2003	Comunicado de Berlim	Reafirma objetivos de Bolonha e Praga e adiciona: 1) vínculos mais estreitos entre ES e pesquisa; 2) ampliação do sistema de 2 ciclos, incluindo um terceiro, para doutoramento e cooperação pós-doutoramento. 3)defesa da diversidade dos perfis acadêmicos. Dilema – convergência x padronização.
2005	Comunicado de Bergen	Ministros desejam, até 2007, avançar, nos seguintes aspectos: elaboração das referências e das linhas de orientação para a garantia da qualidade, tal como proposto pelo relatório da ENQA (rede europeia para a garantia da qualidade no ensino superior); estabelecimento dos quadros nacionais de qualificações; emissão e reconhecimento de diplomas conjuntos, incluindo em nível de doutoramento; criação de oportunidades para percursos flexíveis de formação no ensino superior, incluindo existência de disposições para validação dos acervos.
2007	Comunicado de Londres	Esforços e avanços na questão de mobilidade e comparabilidade da certificação são reportados e reiterados. Internacionalização ganha destaque tanto no relato, como nos compromissos futuros. Dimensões de qualidade da UNESCO e OCDE como parâmetro para diálogo internacional. Empregabilidade dos egressos como uma questão central. Retomar a visão inicial do Processo como pauta para os desafios futuros, para além de estruturas e ferramentas.
2009	Comunicado de Louvain	Balanço positivo da primeira década do Processo. Reiterados os fundamentos do Processo de Bolonha como base para a pauta até 2020. Termos presentes (em contraposição à crise econômica atual): inovação, criatividade, modernização. Autonomia universitária indissociável de financiamento público à ES.

Quadro 01 - Quadro síntese: Processo de Bolonha.

Fonte: Wielewicki; Oliveira, 2010

Apesar de a Declaração de Bologna ter como tema central o controle da qualidade, ela extingue todos os sistemas avaliativos existentes nas IES europeias até então; ao mesmo tempo, para isso propõe-se a cooperação na avaliação da qualidade: “[...] setor da avaliação da qualidade, tendo em vista vir a desenvolver critérios e metodologias que sejam passíveis de comparação” (COMUNIDADE EUROPEIA, 1999, p.1). Na verdade, ao promover a padronização do sistema educacional, presume-se facilitar imensamente a avaliação. A

dificuldade aparece devido à inexistência de indicadores comuns, que tenham sentido nos diferentes contextos em que será implementada (WIELEWICKI; OLIVEIRA, 2010).

Na época, observa-se que muitas universidades da Europa, respaldadas na questão da autonomia, haviam negligenciado mecanismos de avaliação externa ou acreditação, ou criado mecanismos próprios, à margem da supervisão governamental. Tais situações tinham agora de ser rapidamente revistas, com a finalidade da construção do espaço europeu de ensino superior. Tornava-se imperioso, para o avanço do processo, a criação de formas de garantia do controle da qualidade do sistema, isto é, a criação de um sistema de avaliação que possibilitasse a comparação entre os diferentes sistemas educacionais.

Assim, em 2005, com o Comunicado de Bergen, que teve como eixo central a garantia da qualidade da educação superior europeia (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008), optou-se pelo modelo das agências de acreditação, processo no qual a *European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), assume a responsabilidade de reunir os principais organismos de acreditação governamentais e privados, de todos os países participantes do processo; e possibilita, assim, formas de diálogo e interação entre agências (MINISTERIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR, 2008).

Se, por um lado, busca-se a padronização de todo o sistema; por outro, simultaneamente deve-se levar a diferenciação indispensável na busca por competitividade entre as IES, visando ao aumento da atratividade de alunos europeus e estudantes estrangeiros (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

Além da criação de diversas agências acreditadoras, em cada um dos países, após o Decreto de Bologna foram criados Institutos Internacionais que procedem à avaliação de Instituições de Ensino Superior como a *European University Association* (EUA) como o *Institutional Evaluation Programme* – (IEP), os quais são programas de avaliações totalmente independentes das avaliações governamentais de cada um dos países participantes da comunidade europeia (ED.GOV, 2012).

O IEP tem como objetivo o desenvolvimento da autonomia universitária e o fortalecimento das IES durante os processos de mudanças. A avaliação é realizada tendo como base a perspectiva da universidade vista dentro do seu contexto, da própria realidade, a partir da sua missão. É realizada por reitores ou vice-reitores acompanhados por professores universitários provenientes de outros países, pertencentes a universidades diversas, sem nenhum vínculo com a universidade que será acreditada. A orientação dessa avaliação é do tipo formativo, visando ao aperfeiçoamento e ao desenvolvimento dos trabalhos da equipe e da instituição. A avaliação foca-se principalmente nos processos institucionais e na eficácia de

seu planejamento estratégico. Jamais produz julgamentos e nem classificações das instituições. Qualquer país que desejar pode contratá-la (ED.GOV, 2012).

## **2.2 Alguns sistemas de avaliação e acreditação adotados no mundo**

A seguir são apresentados alguns sistemas de avaliação e acreditação utilizados por diferentes nações em 2011. Tentou-se conseguir, através dos países elencados, uma representatividade mundial. As escolhas foram também baseadas na questão de que tais países possuem esquemas avaliativos plenamente desenvolvidos e difundidos.

### **2.2.1 Sistema de avaliação do sistema português**

O sistema de avaliação do ensino superior português é feito através de uma agência acreditadora, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), entidade de direito privado instituída pelo governo através do Decreto-Lei 369/2007, em 05 de novembro de 2007 (A3ES, 2012).

Tem como missão promover a avaliação e a acreditação das IES e de seus ciclos de estudos; e, dessa forma, garantir a qualidade do ensino superior em Portugal. Visava também, através da consecução de sua missão, inserir Portugal no sistema europeu de garantia de qualidade do ensino superior europeu (A3ES, 2012).

A A3ES tem como objetivo geral promover a melhoria do sistema de ensino superior com objetivos específicos, além de desenvolver a avaliação da qualidade do desempenho das IES e dos seus ciclos de estudos: criar indicadores para essa avaliação que possam balizar seu funcionamento; a garantir o cumprimento dos requisitos legais estabelecidos pelo governo, tendo em vista o seu reconhecimento; promover a divulgação de seus resultados para a sociedade e a internacionalização do processo de avaliação (A3ES, 2012).

Paralelamente à A3ES, algumas IES portuguesas aderiram voluntariamente a outros programas de avaliação como o *Institutional Evaluation Programme* – (IEP) da *European University Association (EUA)*.

### 2.2.2 Sistema de avaliação no Reino Unido

O ensino superior no Reino Unido sempre foi notadamente de natureza pública, razão pela qual muito rapidamente teve a consciência da “*accountability*”, ou seja, da necessidade de prestação de contas à sociedade.

Até a década de sessenta, o sistema universitário do Reino Unido era pequeno, e suas práticas eram bastante livres. Não havia muita preocupação com a qualidade e com a eficiência do sistema (SPAGNOLO, 1999). A avaliação nessa época era feita pelo Conselho para os Graus Acadêmicos Nacionais, *Council for National Academic Audit Unit* (CNAA) (SURSOK, 2011).

Nos anos oitenta, o Reino Unido reestruturou o sistema de educação superior: aumentou o número de vagas e reduziu os custos, assim como formalizou a avaliação da qualidade e objetivou a política de mais prestação de contas à sociedade. No início da década dos noventa, o Conselho de Reitores das Universidades Britânicas, *Committee of Vice-Chancellors and Principals of British Universities* (CVCP), preocupado com a garantia da qualidade das IES, criou a Unidade Acadêmica de Auditoria (*Academic Audit Unit - AAU*), que passou a fazer um acompanhamento individual das IES (SPAGNOLO, 1999).

Ainda na década dos noventa, o ensino superior do Reino Unido passou por grandes reformas, dentre elas a extinção dos Institutos Politécnicos, modelo que dominava a estrutura até então. Em 1997, são extintos os órgãos que cuidavam da garantia da qualidade da educação superior, e foi criada a Agência de Garantia de qualidade para a Educação Superior, a *Quality Assurance Agency for Higher Education* (QAA) que passou, então, a ser responsável pela avaliação do ensino superior em todo o Reino Unido (SURSOCK, 2011). Segundo Spagnolo (1999, p. 511) à QAA cabe: “a incumbência de coletar e divulgar informações e de implementar procedimentos adequados de garantia de qualidade”.

No que se refere à metodologia adotada, tenta integrar os processos de autoavaliação institucional a quatro avaliações externas feitas pela QAA: dos cursos, institucional, das associações profissionais e da pesquisa. Essas avaliações são realizadas pelos pares acadêmicos, *peer reviews*. As de cursos são feitas por especialistas nas áreas; e as institucionais, por acadêmicos que ocupam ou já ocuparam cargos administrativos em instituições de ensino superior. Após as visitas são elaborados relatórios que ficam

disponíveis para a população, e a IES tem um ano para rever os pontos fracos apontados neles (SPAGNOLO, 1999).

A partir de 2010, o ensino superior no Reino Unido vive momentos de grande incerteza, pois o Estado posicionou-se no sentido de alterar a manutenção do financiamento desse sistema. Até então, o ensino superior era totalmente custeado pelo Estado. A partir de 2012 as IES terão que buscar novas fontes de financiamento e o aluno provavelmente terá que custear boa parte de seus estudos e com isso provavelmente as políticas públicas de avaliação do sistema de ensino superior sofrerão mudanças. Será uma experiência inédita para o Reino Unido<sup>5</sup>.

### 2.2.3 Sistema de Avaliação na França

A França possui desde 1984, o *Comité National d'Évaluation* (CNÉ), que tem como missão avaliar o conjunto das atividades das IES dependentes do Ministério da Educação. Desde 2007, possui também outra agência de acreditação, a *Agence de l'Évaluation pour la Recherche et l'Enseignement Supérieur* (AERES, 2012).

A metodologia utilizada é a da avaliação por pares (*peer-reviews*), integrado a um processo em nível institucional, em que cada instituição é observada na sua totalidade, devendo ser detectadas fragilidades e pontos fortes, analisada a política quanto aos objetivos, implementação e limites que lhe são fixados no contexto do serviço público. Os pontos avaliados referem-se à qualidade da pesquisa, do ensino, da capacitação dos docentes e da formação permanente, da vida do campus, da orientação dos estudantes e da sua inserção local e internacional. Ocorre com periodicidade de quatro anos. A submissão ao processo é feita mediante solicitações das IES. Os resultados são entregues para o ministro da Educação da França, ficam disponíveis para a população e servem de base para os pedidos de financiamentos (CNÉ, 2012).

Até 2011 o governo francês estava muito preocupado com a posição de suas IES nos rankings advindos dos processos de avaliações e creditações realizados, no sentido de aumentar a visibilidade de suas instituições (SURSOK, 2011).

---

<sup>5</sup> Dados fornecidos em comunicação verbal pelo Prof. Dr. Paul Temple em Seminário Internacional sobre o Ensino Superior, no IOE (Londres, 2012).

## 2.2.4 Sistema de avaliação nos EUA

Os EUA possuem um sistema de ensino superior amplo e bastante complexo, formado por instituições públicas, privadas, com e sem fins lucrativos. A interferência governamental restringe-se à autorização para a abertura das IES, ou seja, o Estado apenas concede uma espécie de licença de funcionamento e, a seguir, delega a atividade de certificação da qualidade das IES a agências acreditadoras (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2010). A avaliação da qualidade do ensino superior é feita através de agências acreditadoras, que estão distribuídas por seis regiões dos Estados Unidos (ZEMSKY, 2011).

1. Middle States (Delaware, the District of Columbia, Maryland, New Jersey, New York, and Pennsylvania)
2. New England (Connecticut, Maine, Massachusetts, New Hampshire, Rhode Island, and Vermont)
3. North Central (Arizona, Arkansas, Colorado, Illinois, Indiana, Iowa, Kansas, Michigan, Minnesota, Missouri, Nebraska, New Mexico, North Dakota, Ohio, Oklahoma, South Dakota, West Virginia, Wisconsin, and Wyoming)
4. Northwest (Alaska, Idaho, Montana, Nevada, Oregon, Utah, and Washington state)
5. Southern (Alabama, Florida, Georgia, Kentucky, Louisiana, Mississippi, North Carolina, South Carolina, Tennessee, Texas, and Virginia)
6. Western (California and Hawaii).

O processo de acreditação americano foi elaborado para instituições privadas e é realizado mediante adesão voluntária das instituições de ensino. As agências acreditadoras são instituições privadas, independentes, sem fins lucrativos e não governamentais. Caracterizam-se pela não interferência governamental. Quanto à metodologia, é basicamente desenvolvida em duas etapas: autoavaliação e seguida pela revisão por pares (ZEMSKY, 2011).

Para a realização das creditações não são utilizados parâmetros fixos, rígidos, em vez disso utiliza-se como base o Projeto Pedagógico, assim como a missão e os objetivos da instituição. A ideia é confirmar se o ensino oferecido condiz com a proposta do curso. Trata-se de um processo longo e profundo (WASC – ACCREDITING COMMISSION FOR SCHOOLS, 2011).

O maior valor do protocolo WASC<sup>6</sup> é que ele garante equidade e justiça para todos os alunos em todas as escolas. Pais, professores, funcionários e estudantes participam de um processo que lhes permite analisar criticamente o seu projeto

---

<sup>6</sup> WASC - : Western Association of Schools and Colleges. Accrediting Commission for School é uma das agências regionais de acreditação de IES nos EUA.

pedagógico, definir seus próprios objetivos e avaliar se seus objetivos estão sendo alcançados e pensar na sua melhoria contínua (WASC, 2012).

Além das agências regionais, existe outro sistema de avaliação promovido pelas entidades de classes profissionais, que certificam instituições voltadas à formação de profissionais altamente especializados, como médicos, engenheiros, advogados, veterinários, enfermeiros, arquitetos entre outros. Como, por exemplo, há a agência dos engenheiros que é a *Accreditation Board for Engineering* (ABET); essa agência ajuda na definição das habilidades e competências esperadas desses profissionais. Mas vale assinalar que o grau de interferência ou impacto dessas agências nos programas ou instituições é mínimo ou praticamente inexistente (ZEMSKY, 2011).

Os processos de acreditação nos EUA são levados muito a sério pelas IES, pois as que dependem de financiamentos públicos, se não obtiverem os certificados emitidos pelas agências acreditadoras, não poderão se habilitar a financiamentos públicos.

Por outro lado pode se dizer que o grande regulador do ensino superior americano é realmente o mercado. O prestígio e a reputação de uma instituição de ensino são considerados fundamentais para a sobrevivência das IES. Anualmente as IES são ranqueadas através desses critérios. Há 35 anos foi criado o *U.S. News & World Report Ranking* considerado o Ranking de Prestígio das IES. Há consenso entre a população de que esse ranking não possui relação direta com padrões de qualidade, embora sejam muito considerados na escolha das instituições. Dentre a população que possui recursos para investir em educação superior, essa preocupação é ainda maior. O prestígio de uma instituição é a certeza do retorno dos investimentos que nela são feitos (ZEMSKY, 2011).

O Centro Nacional de Políticas Públicas para a educação superior americana tem divulgado, desde 2000, a cada dois anos, boletins sobre a qualidade do ensino superior americano, estado por estado, chamados *measuring up*. Esses boletins têm representado um novo momento para a “*accountability*” da educação superior americana. Eles geram muita repercussão, quando são publicados e têm alterado a competição entre as IES de forma significativa (ZEMSKY, 2011).

### 2.2.5 Sistema de Avaliação na China

O sistema educacional superior chinês caracteriza-se por não possuir destaque no contexto econômico, político e social. A China, em 2007, possuía 1.908 IES, sendo que 1.613 eram públicas e apenas 295 particulares. A explicação para a diferença de tamanho, entre o sistema público e o privado, reside na forte regulamentação estatal e nos altos impostos cobrados dessas instituições pelo governo. Além de pequeno, o sistema privado também apresenta baixa qualidade (LIU, 2011).

O Governo chinês possui grande preocupação com a qualidade do sistema, mas ele mesmo se encarrega da tarefa de avaliá-lo, deixando poucas oportunidades para agências independentes, não governamentais. A partir dessas avaliações governamentais são criados *rankings* que exercem forte influência sobre o comportamento dos futuros estudantes das universidades e de seus familiares. Essa situação gera uma série de críticas entre os acadêmicos, que alegam que as IES acabam optando por fazer investimentos em alguns itens que elevam seu posicionamento nos *rankings*, sem que isso se reverta necessariamente em melhoria de qualidade (LIU, 2011).

Até 1998, o Estado chinês exercia rígido controle sobre o sistema educacional; a partir de então transformou-se num monitoramento mais leve, o que permitiu a expansão do sistema (LIU, 2011).

O calendário de avaliações é determinado pelo Ministério da Educação (MOE). A avaliação é realizada por pares, sendo convocados de sete a 13 avaliadores para cada processo. A primeira etapa consiste na autoavaliação, que deve ser realizada com formato fixo, determinado pelo governo. Como resultado, deve ser gerado um relatório de autoavaliação a ser encaminhado previamente à comissão avaliadora e servirá de base para o início dos trabalhos. Inicia-se, então, a visita, com duração de quatro a cinco dias, que envolve: visita ao campus; verificação de documentos da IES; verificação da produção acadêmica da IES como teses, dissertações e *papers*; entrevistas com líderes estudantis docentes e discentes. Como resultados, são dados conceitos, bem como diversas recomendações. Caso a avaliação seja insatisfatória, a IES deverá preparar um relatório de reformas a serem executadas no prazo máximo de um ano, a ser entregue ao MOE. Após esse prazo, os resultados serão verificados e publicados pelo MOE, independentemente de positivos ou negativos. Todo esse esquema, altamente burocrático, presta-se muito mais para

legitimar o sistema para o governo que para outros fins, como a garantia da qualidade (LIU, 2011).

#### 2.2.6 Sistema de Avaliação na América Latina

O processo de preocupação com a garantia de qualidade na América Latina começou precocemente. Na década de 1970, o Brasil criou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES, com o objetivo de avaliar a qualidade dos programas de pós-graduação. Na década dos noventa, países como Argentina, Chile e Colômbia, também preocupados com a questão da qualidade de sua educação superior, iniciam trabalhos nessa direção (LEMAITRE, 2011).

No início do ano 2000, boa parte dos demais países também criaram esquemas de avaliação da qualidade de sua educação superior. Alguns países possuem esquemas de avaliação e acreditação bem montados e consolidados, outros estão ainda iniciando (LEMAITRE, 2011).

Paralelamente, foram criados órgãos internacionais de apoio a esses países no que diz respeito aos seus esforços no sentido de garantia de qualidade de seus sistemas de ensino superior. Dentro do Processo de Bologna destaca-se inclusive o Projeto Alfa, criado em 2006, especificamente com o objetivo de promover a criação e o desenvolvimento do ensino superior na América Latina, assim como sua integração com o ensino superior europeu, com o escopo de com isso contribuir para o desenvolvimento econômico e social da região (*Comisión Europea*)<sup>7</sup>.

O Chile, em 1981, viveu uma grande reforma universitária; até essa época o Estado era responsável pelo financiamento de todo o sistema. A partir de então se adotou o modelo de livre-mercado, igualmente ao que foi feito em outros setores econômicos do país. Essa atitude sem participação de mais atores envolvidos, fez com que ocorresse no país uma expansão enorme do setor de educação superior, sem nenhuma preocupação com a questão da garantia

---

<sup>7</sup> Os participantes são os países pertencentes à União Européia e 18 latino-americanos: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Perú, Uruguai e Venezuela.

da qualidade. Nessa época multiplicaram-se as instituições, assim como os cursos ofertados (DIAZ, 2005).

Atualmente existem no Chile quatro tipos de IES, regulamentadas em 1990 (EHRARDT; PEREIRA; MICHELAN, 2010):

- a) Universidades: concedem títulos de licenciatura, mestrado e doutorado;
- b) Institutos profissionais: concedem títulos profissionais;
- c) Centros de formação técnica: concedem títulos de técnicos de nível superior;
- d) Centros de Educação Superior nas Forças Armadas.

Quanto à natureza, o Chile possui atualmente dois tipos de IES (EHRARDT; PEREIRA; MICHELAN, 2010):

- a) Universidades Tradicionais: são 16 e que contam com o financiamento público, concedendo créditos e bolsas de estudo a seus estudantes;
- b) Privadas: que surgiram em 1981, época da reforma universitária chilena e consequente abertura do sistema. Estas IES não contam com financiamentos públicos.

O sistema de avaliação da qualidade da educação superior chilena foi criado em 2006. É formado pela Comissão Nacional de Acreditação (CNA), Ministério da Educação, Conselho Superior de Educação (CSE) e agências de credenciamento. A avaliação institucional é considerada de suma importância para as IES, principalmente devido ao fato de estar ligada à política de concessão de financiamento público, e também pelos reflexos na publicidade e na reputação institucional (EHRARDT; PEREIRA; MICHELAN, 2010).

O sistema educacional argentino possui caráter binário, isto é, constituído por dois tipos de instituições: as universidades e os institutos superiores não universitários (LAMARRA, 2005, p. 119 apud EHRARDT; PEREIRA; MICHELAN, 2010, p. 4). A partir de 1958 foram permitidas IES privadas na Argentina, mas estas não podem ter fins lucrativos, devem ser constituídas como fundações ou como associações civis, autorizadas por decreto do Poder Executivo, com caráter de funcionamento provisório por um período de seis anos (EHRARDT; PEREIRA; MICHELAN, 2010).

No que se refere à avaliação da educação superior argentina, em 1995, foi criada a Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária, a CONEAU, que tem por finalidade garantir a melhoria da qualidade do sistema superior de educação argentino por meio de avaliações e creditações. Após os seis primeiros anos de funcionamento, as IES devem chamar a CONEAU para creditá-las; se o parecer emitido for positivo, passam a ter

reconhecimento definitivo e novos processos de acreditação ocorrerão apenas voluntariamente (EHRARDT; PEREIRA; MICHELAN, 2010).

Lemaitre (2011) chama atenção de que também há efeitos negativos na garantia da qualidade quando adotados modelos padronizados como ideais, por impedirem a experimentação de novos modelos que possam levar a inovações. Destaca a dificuldade dos avaliadores externos de focar nos objetivos das IES avaliadas, sem confundi-las com os próprios (LEMAITRE, 2011).

Para melhor entendimento do sistema de avaliação brasileiro, é indispensável conhecer como esses processos ocorrem no mundo. O sistema de avaliação do ensino superior no Brasil será tratado no próximo capítulo.

### **3 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR – CARACTERÍSTICAS, COMPOSIÇÃO E ESPECIFICIDADES**

O capítulo 3 trata do sistema brasileiro de educação superior, começa pelo conceito de qualidade em educação superior, passa pelos conceitos de acreditação e avaliação da educação superior, o histórico da avaliação da educação superior até chegar ao modelo atual do SINAES. A seguir é feita um detalhamento de todo o sistema.

#### **3.1 Conceito de qualidade na educação superior**

Para pensar em avaliação é imperativo iniciar com uma reflexão sobre a definição de qualidade do ensino superior. A definição de qualidade é relativamente fácil, quando pensamos em qualidade de produtos tangíveis, como automóveis, roupas e eletrodomésticos. No entanto, ao ousar aferir qualidade de uma Instituição de Educação Superior, a tarefa é mais complicada. Dizer, nesse caso, que qualidade é um conceito relativo e complexo parece ser uma tentativa de contornar o desafio, mas não é, pois existem várias dimensões que se devem considerar ao tentar medi-la.

A primeira grande subjetividade apresenta-se de imediato, quando se tenta definir a própria qualidade. Não existe, e talvez jamais exista, consenso em qualquer forma simplificada ou objetiva de definição (RIBEIRO, 2011).

O conceito tradicional de qualidade, derivado da indústria, refere-se à qualidade de produtos, ao cumprimento de normas e padrões previamente estabelecidos como adequados. Logo, como a educação não pode ser resumida a um produto, essa concepção está longe de definir qualidade na educação. O ex-aluno poderia ser considerado seu produto, assim como o resultado de suas pesquisas, ou o resultado de seus trabalhos sociais, mas a educação superior envolve tudo isso e muito mais. Dias Sobrinho (2003) define as IES como rede de relações ou malha de processos, diferenciando-as totalmente de tudo que remeta à ideia de indústrias com seus produtos bem definidos e quantificáveis.

A qualidade de uma IES pode ser definida pela sua capacidade de cumprir sua missão institucional (OCDE, 1999). Essa definição é muito importante, pois não tenta buscar um

conceito único, um padrão generalizável para todas as IES; ao contrário, ela aceita a diversidade.

Qualidade de uma IES pode ser vista por um prisma economicista, podendo ser resumida nos termos eficiência e eficácia, na gestão de recursos disponíveis e alta produtividade. Essa definição contempla apenas a questão da adequada gestão de uma IES (FAZENDEIRO, 2002), mas não consegue abranger todos os aspectos da educação.

De acordo com Leite (2005), há consenso sobre excelência em instituições de ensino superior, como é o caso de universidades como Oxford e Harvard, mas qualidade não é sinônimo de excelência e nem todas poderiam alcançar aqueles padrões de qualidade. O autor ainda acrescenta que a qualidade de uma IES é definida pelos seus atores: docentes, discentes, funcionários e comunidade. São eles que farão a opção, ou não, pela qualidade da instituição.

De acordo com o documento do INEP, “Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior: diretrizes e instrumentos”, a definição de qualidade seria:

No campo da Educação Superior, a qualidade é um atributo ou conjunto de atributos que existe no seio das instituições e que, no cumprimento de suas missões próprias, satisfazem as expectativas de seus membros e da sociedade e atingem padrões aceitáveis de desempenho (INEP, 2006, p. 10-11).

Esse mesmo documento faz uma importante citação no que diz respeito a referências universais de qualidade e a referenciais específicos:

No entanto, cabe destacar a existência de referentes universais de qualidade, que dizem respeito à natureza, condições e formatos das instituições que constituem o sistema de educação superior, seja ele nacional ou estrangeiro. Podem ser considerados referentes universais: a adequação e a pertinência dos processos de formação, o rigor acadêmico e científico, a condição social, científica e cultural da produção acadêmica, a construção da cidadania e o exercício da democracia.

Do mesmo modo, há referentes específicos particulares de qualidade, vinculados à missão e natureza de um conjunto de instituições ou de uma só instituição, que reafirmam as suas peculiaridades e caracterizam seus propósitos auto-instituídos. Neste caso, os indicadores estão balizados pela missão e pelo projeto pedagógico institucional próprios e dependentes da dimensão, da natureza e dos propósitos que a IES define para si. Eles devem levar em conta a diversidade dos contextos, atores, processos e atividades das IES, dando atenção às especificidades e, ao mesmo tempo, permitindo o delineamento de uma visão global da instituição (INEP, 2006, p. 10-11).

O Estado, de acordo com o artigo 209 da Constituição de 1988, é responsável pela avaliação da qualidade das IES: o ensino é livre à iniciativa privada, mediante a autorização para o funcionamento e a avaliação de qualidade pelo poder público.

Colocada essa questão, surge mais um agente, além da comunidade acadêmica representada por discentes, docentes e funcionários do técnico-administrativo e da sociedade em geral, interessado no controle da qualidade do ensino superior.

Aqui se entra no ponto crucial da questão: por um lado, o Estado, frente a uma demanda reprimida por educação superior e impossibilitado de atender financeiramente a essa questão, viu-se obrigado a abrir o mercado para a iniciativa privada, porém, deparou com um enorme desafio: como cuidar agora de um sistema educacional dessa dimensão? Como cumprir a missão de avaliar sua qualidade?

A dificuldade em avaliar as IES é muito grande, em face da complexidade de suas estruturas, implicações sociais, filosóficas, políticas, éticas, culturais e ideológicas. Além da já citada diversidade de contextos, objetivos e missões que devem ser considerados e respeitados. “Avaliar a qualidade implica necessariamente uma tomada de posição que pressupõe uma escolha de um sistema valorativo, dentre vários outros possíveis, num determinado meio social” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 212).

### **3.2 Avaliação e acreditação de instituições educação superior**

Avaliação tem muitas faces. Significa muitas coisas, se apresenta de muitos modos e busca cumprir distintas finalidades. Também oculta muitos significados. Não a podemos compreender simplesmente como instrumento ou mecanismo técnico. Ela produz sentidos, consolida valores, afirma interesses, provoca mudanças, transforma (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 137).

Avaliar é emitir juízo de valor acerca de alguma coisa e assim nunca será um ato neutro. “Avaliar não é um ato neutro e universal” (LEITE, 2005, p. 15), envolve os valores de quem está avaliando, as concepções de indivíduo e de mundo, as imbricações num contexto sociopolítico e econômico em que ocorre a avaliação. Avaliar gera transformações, aprendizagens, pode ser considerado um exercício de democracia, ao que então se denomina avaliação participativa (LEITE, 2005). A avaliação é uma atividade essencial para o gerenciamento da qualidade de uma IES.

Segundo definição do Ministério da Educação que consta no documento “Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior: Diretrizes e Instrumento”, elaborado em 2006, avaliação “é o processo dialógico que permite olhar as dimensões quantitativas e qualitativas como expressão do vivido e do desejado, como projeto de formação relevante para o

indivíduo e a sociedade” (BRASIL, 2006, p. 32). Para Leite (2005, p. 31) “A avaliação das universidades faz parte das medidas que os governos colocam em prática para justificar controle de qualidade e de gastos públicos [...]”.

A avaliação da educação superior tem como finalidade: melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta, aumentar a eficácia institucional, promover a efetividade acadêmica e social, prestar contas à sociedade, subsidiar os debates sobre as condições gerais da educação superior, promover avanços e orientar as Políticas Públicas para o setor (XAVIER, 2011)<sup>8</sup>.

Existem diferentes concepções de avaliação. Nos anos de 1980 em meio à crise econômica, quando se falava em avaliação da educação, pensava-se em termos de mensuração de eficiência. A questão eram os resultados das avaliações servirem de base para decisões sobre a concessão de financiamentos públicos para a educação. Havia o interesse em criar instrumentos objetivos e quantificáveis (DIAS SOBRINHO, 2002). Na década seguinte, nos anos 1990, surgem os movimentos sociais democráticos, e a preocupação com a eficiência das instituições perde o plano central. Nos anos 2000, ganha força o caráter social das avaliações. Fala-se em avaliação formativa, participativa e democrática, isto é, a avaliação passa a ser vista como fenômeno social e a ser de natureza predominantemente qualitativa.

No Brasil, ao contrário do que é visto no cenário internacional, utiliza-se com mais frequência o termo avaliação da educação superior, enquanto o termo acreditação aparece apenas eventualmente, ao contrário do que acontece na maioria dos outros países inclusive da América Latina.<sup>9</sup> A palavra “acreditação” não existe oficialmente na nossa língua, mas ainda que timidamente já começa a ser associada a processos de garantia de qualidade em diversos setores da economia, assim como na educação. De acordo com o *Red Iberoamericana de Agencias de Acreditación en Educación Superior* (RIACES<sup>10</sup>), acreditação é definida como:

Processo para reconhecer ou certificar a qualidade de uma instituição ou um programa educativo que se baseia em uma avaliação prévia dos mesmos. O processo é conduzido por uma agência externa às instituições de ensino superior. A acreditação ou certificação, reconhece a qualidade dos programas ou instituição credenciada (RIACES, 2012, p. 2).<sup>11</sup>

<sup>8</sup> Informação verbal concedida em aula pela Professora Dra. Iara de Moraes Xavier, em 1 de abril de 2011.

<sup>9</sup> Este tema será desenvolvido a seguir.

<sup>10</sup> RIACES: trata-se de uma instância que promove a cooperação e o intercâmbio entre os países ibero-americanos sobre temas de avaliação e acreditação da qualidade da educação superior, no sentido de colaborar com a garantia da qualidade da educação superior nesses países.

<sup>11</sup> *ACREDITACIÓN* (quality assurance y validation). *Proceso para reconocer o certificar la calidad de una institución o de un programa educativo que se basa en una evaluación previa de los mismos. El proceso es llevado a cabo por una agencia externa a las instituciones de educación superior. La acreditación -o certificación- reconoce la calidad de los programas o de la institución acreditada. (Glossário do RIACES).*

A acreditação visa a garantia da qualidade, isto é, “dar fé pública” a respeito da qualidade de uma instituição, de um curso, de um título ou diploma. As definições dadas à “acreditação”, no segmento educacional, são similares às utilizadas nos outros segmentos. Isto é, trata-se de um processo bastante objetivo com finalidade de controle e regulação com feitos jurídicos, diferentemente da avaliação que tem por finalidade o desenvolvimento e a melhoria da qualidade da IES, podendo ou não servir para fins regulatórios.

Uma IES é ou não acreditada, tendo por base critérios bem objetivos e quantitativos. Esse tipo de acreditação facilita a comparação entre as IES, o que pode ser considerado uma vantagem desse processo. Por outro lado não deixa espaço para que particularidades e especificidades das organizações sejam consideradas, o que demonstra uma das fragilidades do processo (DIAS SOBRINHO, 2008b).

Na maioria dos países os processos de acreditação são realizados por órgãos independentes dos governos. O Estado fica com a função de licenciar os sistemas, e a avaliação da qualidade propriamente dita é delegada a agências acreditadoras, cuja adesão normalmente é voluntária (ABMES, 2012). O Brasil não seguiu essa tendência, devido ao fato de o Estado ter assumido plenamente a tarefa de avaliar o sistema de educação superior.

Há uma tendência mundial de valorização da acreditação, em detrimento a processos avaliativos. Porém é necessária uma grande reflexão no sentido de que a avaliação leva a tomada de consciência muito mais profunda, personalizada, atingindo todas as instâncias institucionais, todos os processos e principalmente todos os atores, levando ao crescimento e ao desenvolvimento da IES, especialmente a autoavaliação. Talvez o ponto ideal esteja na articulação dos dois processos.

Por outro lado, a acreditação facilita internacionalização da educação, a globalização do sistema. A comparação entre vários processos de acreditação é chamada de meta-avaliação, a qual deveria ser o objetivo final de todo esse ciclo: permitir uma avaliação global dos sistemas de ensino superior (DIAS SOBRINHO, 2008a).

### **3.3 Histórico da avaliação da educação superior brasileira**

A primeira proposta de avaliação no Brasil teve início em 1976, com o programa de Avaliação dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, dos Programas de Mestrado e Doutorado da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Como exemplo de pioneirismo na área de avaliação do ensino superior, nos anos 1980 aconteceu a experiência da Universidade de São Paulo (USP), que adotou um modelo formalista de coleta de dados, o que causou resistência não só na própria universidade como em toda comunidade acadêmica: na ocasião foi criada a conhecida “lista dos improdutivos da USP”. Essa lista foi amplamente explorada pela mídia da época, pois relacionava a produção acadêmica por docente. Essa prática atrapalhou a implantação futura de políticas de avaliação do setor, e, mesmo assim, foi replicada anos após pelo MEC, na forma de divulgação dos resultados das avaliações dos cursos através da mídia. Em contrapartida, ao se adotar comissões compostas por pares, estabeleceu-se uma prática: a avaliação por pares, isto é, os “*experts*” numa determinada área de conhecimento, titulados e com reconhecida experiência acadêmica. Tal prática é até hoje incorporada pela CAPES e pelo MEC (SEGENREICH, 2000).

Na mesma época, ocorre a experiência da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP): seguindo em outra direção, a PUCCAMP instituiu um programa de avaliação dos cursos de graduação realizado por um comitê interno. Essa experiência durou quatro anos e merece destaque por ter sido a primeira experiência de uma avaliação transparente e participativa numa universidade (SEGENREICH, 2000).

Em 1983, foi criado o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), desenvolvido pelo Conselho Federal de Educação (CFE), CAPES e MEC. Esse programa teve como objetivo geral avaliar o estado de implantação dos dispositivos da reforma universitária de 1968 e como objetivo específico conhecer como se realizavam as atividades de produção e difusão do conhecimento na educação superior. Foi uma proposta bastante inovadora para a época, uma vez que trouxe à tona questões como a importância da avaliação dos resultados da gestão das IES, a necessidade de considerá-las dentro de um determinado contexto, a priorização da autoavaliação e a participação da comunidade em todo esse processo. Foi precursor do formato dos sistemas seguintes de avaliação que surgiram no país, como o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e o Sistema Nacional da Avaliação do Ensino Superior (SINAES) (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Desativado no ano seguinte, 1984, em função de ter recebido pouco apoio político do MEC, foi seguido por outras iniciativas governamentais, como a “Comissão de Notáveis” em 1985 (DIAS SOBRINHO, 2003). Os trabalhos dessa comissão resultaram em um documento que resumidamente sugere, para a superação da crise universitária, a valorização da autonomia universitária, baseada no processo de avaliação externa. Esse documento sugere a criação de uma agência acreditadora nacional (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Um ano após o relatório da Comissão de Notáveis, 1986, foi criado o Grupo Executivo para Reforma da Educação Superior (GERES) o qual tinha como preocupação central o aumento da eficiência e da melhoria da performance das instituições de ensino federais.

Esse grupo propunha sugestões na direção da privatização e da vinculação da autonomia ao desempenho. Os indicadores avaliativos propostos por esse grupo sustentavam-se na concepção controladora da avaliação, na qual critérios quantitativos balizariam a distribuição e a gestão de recursos, atrelados à divulgação de informações para a sociedade, sobre eficiência e a produtividade das instituições (COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1986).

Dentre suas principais contribuições, destacam-se: o questionamento de modelos propostos na reforma universitária de 1968, que versava sobre a associação entre o ensino e a pesquisa, colocando que esse item não retratava a realidade de nossas universidades. Propunha mais flexibilização e também um modelo de universidade que abrangesse todas as áreas do conhecimento, sugerindo a possibilidade da existência de universidades especializadas numa única área do conhecimento (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Outro ponto que merece destaque nesse documento é a discussão a respeito do sistema de educação superior brasileira, em que aparece pela primeira vez a questão da diversidade de objetivos de uma faculdade isolada, ao mesmo tempo em que destaca a alta relevância de sua missão, e questiona-se o modelo de universidade como o único possível, sugerindo por fim uma convivência criativa entre as universidades e as faculdades isoladas.

Por outro lado, no Brasil as Faculdades e as Escolas isoladas constituem a maior parte da rede de instituições do sistema de ensino superior. A diferença entre uma escola isolada e uma universidade não é uma questão de competência, a menos que essa competência seja adjetivada. Uma escola isolada não é uma componente menor ou secundária do sistema de ensino superior. Tem um papel definido a cumprir e deve fazê-lo tão competidamente quanto a universidade deve fazer o seu. Por sua natureza, a escola isolada é essencialmente uma escola de formação profissional, voltada para o atendimento de uma função social específica e de alta relevância no contexto das sociedades modernas (BRASIL, 1986, p. 7- 8).

No tocante à avaliação, esse documento ressalta a preocupação com a universidade pública, uma vez que as faculdades isoladas, principalmente as particulares, estão sujeitas à avaliação do próprio mercado; assim, a necessidade de outras avaliações fica relativizada.

Os trabalhos do GERES resultaram em forte resistência da comunidade acadêmica aos modelos e às propostas lançadas pelo grupo, principalmente a sugestão da ligação entre desempenho e disponibilização de recursos, ou seja, a liberação de recursos por parte do Estado ficaria atrelada a avaliação positiva da performance institucional.

Na década de 1990 destaca-se a experiência de avaliação da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP), a qual lançou um programa de qualidade da graduação, centrado no processo de avaliação e no desenvolvimento do Projeto Pedagógico do Curso (PPC); foi um modelo misto de avaliação e intervenção. Em cursos com dificuldades, uma comissão de professores ajudava na elaboração de uma nova proposta pedagógica.

Na mesma época ocorreu a mais conhecida de todas essas experiências avaliativas: na da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Iniciada em 1991, consistia no levantamento de dados sobre corpo docente, qualificação e produção científica. Sua implantação foi difícil, contemplava apenas a dimensão do corpo docente e o máximo objetivo atingido foi instituir a autoavaliação na universidade.

Dentre as inúmeras dificuldades observadas a partir de todas essas experiências, a maior delas diz respeito à implantação de uma cultura avaliativa (SEGENREICH, 2000). Pode-se notar em comum, nesses primeiros movimentos, que a preocupação com a avaliação não era o foco principal, e sim a preocupação com as políticas públicas para a educação (BARREYRO; ROTHEN, 2008). Apenas em 1993 surge o primeiro programa brasileiro voltado para a questão da avaliação da educação superior: o Programa de Avaliação Institucional (PAIUB), programa que surgiu a partir do trabalho da Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, composta por membros de entidades representativas do setor.

Esse programa, produto do trabalho da Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, partiu de uma iniciativa das universidades públicas brasileiras, a partir das experiências realizadas em algumas delas. Foi construído pelas universidades, com a participação de entidades tais como o Fórum de Reitores de Cursos de Graduação (PROGRAD), a Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) entre outros. Recebeu amplo apoio do MEC em 1993 e 1994.

Seus objetivos principais eram: rever e aprimorar o projeto acadêmico e sociopolítico da IES, à medida que promove a permanente melhoria da qualidade e a pertinência das atividades desenvolvidas. Tinha como objetivo promover a melhor utilização possível dos recursos da IES, gerar atividades que pudessem reafirmar seus compromissos científicos e sociais, ressaltando sua importância, garantir a qualidade de seus serviços e, com isso, obter sua legitimação junto à sociedade. Tinha como foco a avaliação institucional, contando com a

participação de todos os segmentos da comunidade universitária e a preocupação com a melhoria da qualidade do ensino superior.

Entre seus princípios básicos estavam: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária das IES, legitimidade e continuidade. Princípios estes emancipatórios e participativos os quais seriam reaproveitados anos mais tarde pelo SINAES (Sistema Nacional da Avaliação do Ensino Superior).

Era composto pelas seguintes etapas: sensibilização, diagnóstico, autoavaliação, avaliação externa e reavaliação. Nesta última etapa deveriam ser discutidos os resultados das avaliações e se necessário sugeridas ações de melhoria tanto para os cursos, como para as IES (LEITE, 2005).

O PAIUB dedicou-se basicamente à graduação, uma vez que a pós-graduação era avaliada pela CAPES. O programa possuía dotação própria de recursos, sendo voluntária a adesão da IES, que ocorria através da apresentação de projetos (LEITE, 2005).

O PAIUB chegou a ser desenvolvido pela maioria das universidades públicas da época e, sem ser extinto formalmente, foi relegado pela adoção do Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido como “Provão”. Mesmo após sua extinção, muitas IES continuaram realizando as avaliações propostas pelo programa (LEITE, 2005).

### 3.3.1 O Sistema Nacional de Avaliação

Em 1996 tem início um novo movimento que foi denominado Sistema Nacional de Avaliação. Era constituído por quatro partes: Sistema de Avaliação dos Cursos de Pós-graduação – CAPES, o Programa de Avaliação do Ensino de Graduação, o Sistema Estatístico da Educação e o Programa Nacional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

O ENC, ou “provão”, era constituído por três procedimentos: realização anual do Exame Nacional de Cursos – ENC, PROVÃO; avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação de cursos submetidos aos exames nacionais; e as Avaliações de Cursos de Graduação pelas Comissões de Ensino ou Comissões de Especialistas (antecederiam autorizações, reconhecimentos e recredenciamentos), que eram realizadas através de visitas *in loco*.

O ENC, instituído pela Lei nº 9.131/95 e regulamentado em 1996 pelo Decreto nº 2.026/96, tinha como objetivo avaliar os cursos de graduação por meio de provas aplicadas aos estudantes concluintes. Ou seja, o objeto da avaliação seria o desempenho do aluno, assumido como produto final. Nessa época não havia avaliação periódica de cursos, ocorria uma avaliação quando de seu início, ou autorização; e quando da formação da primeira turma, ou reconhecimento do curso.

Era um exame realizado anualmente, de caráter obrigatório para todo estudante concluinte, condicionando à sua realização o recebimento do diploma. Focava apenas uma amostra desses alunos e o resultado de desempenho dessa amostra dos estudantes passava a representar o conceito que seria atribuído à IES. A instituição de ensino recebia um conceito que variava numa escala de “A” a “E”, onde “A” representava o conceito máximo. A obtenção de três conceitos “E” consecutivos levava a instauração de supervisão, podendo levar até ao encerramento do curso, caso a situação não fosse revertida. Seus resultados eram usados pelo MEC para efeitos regulatórios no reconhecimento de cursos de graduação.

O ENC, ou “provão”, teve muito mais destaque nesta sistemática de avaliação que os dois outros integrantes: a avaliação das condições de oferta de cursos de graduação e as avaliações institucionais, que ficaram relegadas ao segundo plano.

A implantação desses instrumentos ocorreu em 1996, mesmo ano da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, a qual determinava que o credenciamento de IES e o reconhecimento dos cursos seriam por prazo limitado e, vinculados à realização de avaliações periódicas.

O “Provão” criou uma cultura de avaliação com base no “ranqueamento”, isto é, na concorrência. O *ranking* trazia as “melhores” e as “piores” IES. Os conceitos obtidos pelos alunos, para os quais a realização desse exame não trazia nenhum reflexo, acabavam por traduzir-se no conceito do curso.

Apesar de as normas preverem punições nos casos de resultados negativos no Provão, na prática, nunca se traduziu em efeito punitivo, apenas a exposição na mídia.

Apesar de o Provão ter sido duramente criticado por acadêmicos e por especialistas em avaliação, e ter sido muitas vezes boicotado pelos estudantes, sua aceitação pela sociedade foi muito boa, sendo um dos modelos de avaliação de maior visibilidade nacional e internacional, podendo ser considerado um “marco na educação brasileira” (POLLIDORI et al; 2011, p. 259). No que se refere à melhoria qualitativa do sistema, pouco agregou uma vez que, como seus conceitos eram relativos, uma IES podia melhorar sua qualidade de ensino e permanecer

com o mesmo conceito, se as demais instituições melhorassem também. Não existia um padrão de referência.

Esse modelo de avaliação, introduzido em 1996, representava um modelo educacional neoliberal, no qual o próprio mercado criaria mecanismos de ajustes, controle da qualidade e autorregulação. Em 2003, com a posse de um novo governo que adotaria outra orientação política; num primeiro momento foi mantida a avaliação praticamente nos mesmos moldes, enquanto quase imediatamente se constituiu uma comissão para revisão das políticas de avaliação. Assim, o modelo de avaliação do Provão deveria ser reelaborado com vistas a integração e articulação de seus componentes, visando à construção de um sistema de avaliação formativa (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006). Desse modo foi constituída a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA).

### **3.4 Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior (SINAES)**

A CEA era formada por docentes das áreas de educação superior e avaliação, ligados às universidades públicas, predominantemente, e representantes da União Nacional dos Estudantes (UNE). Não era uma comissão representativa da educação brasileira propriamente dita, pois o segmento privado, já representativo nessa época, não foi contemplado. Tinha a finalidade de elaborar, no prazo de 120 dias, propostas para um novo modelo de avaliação da educação superior brasileira. A CEA foi presidida pelo Prof. Dr. José Dias Sobrinho, um dos maiores expoentes do tema da avaliação institucional no Brasil.

A missão da CEA era realizar análise e diagnóstico dos instrumentos, procedimentos e quadro normativo de avaliação e regulação da Educação Superior vigente até então (DIAS SOBRINHO, 2003). Seu objetivo era a reformulação dos processos, instrumentos e políticas de avaliação e regulação da educação superior.

Após quatro meses de estudos, audiências e consultas públicas e, consideradas as experiências dos programas anteriores de avaliação da educação superior brasileira, em especial do PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras), conceberam em setembro de 2003, a proposta do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (GIOLO; RISTOFF, 2006). Assim surgia uma nova proposta de avaliação e regulação da Educação Superior brasileira, tendo como eixo central a avaliação institucional.

Recebeu o nome de sistema, pois sua proposta era integrar os diversos instrumentos e momentos da avaliação, os espaços de avaliação no MEC, a autoavaliação e a avaliação externa. E ainda articulava, sem confundir, regulação e avaliação, assim como propiciava a coerência da concepção geral da avaliação com os objetivos e a política de educação superior. Passou a utilizar o termo “educação superior” em vez de ensino superior, pelo motivo de o primeiro ser mais amplo.

O sistema de avaliação proposto é complexo, pois envolve múltiplos instrumentos, momentos e agentes. Pretende ir além da verificação do desempenho e rendimento de uma IES, buscando sentidos mais amplos de sua existência. A proposta é de uma avaliação realmente sistêmica e focada nas IES, que consiga realizar ao mesmo tempo as funções de avaliação e regulação. E do tipo formativa, ou seja: acreditando no processo de conhecimento gerado no interior das instituições como uma forma de melhorar a qualidade (BARREYRO, 2004).

O SINAES foi regulamentado através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (ANEXO A), sendo um sistema integrado composto por três pilares: a avaliação das IES (autoavaliação e avaliação externa); dos cursos de graduação (CST, Licenciaturas e Bacharelados), também chamada de ACG; e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).



Figura 01- Representação das três instâncias avaliativas do SINAES.  
Fonte: Autora

O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno desses três pilares: o ensino, a pesquisa e a extensão, além de outros aspectos como: responsabilidade social da IES,

desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente, instalações, entre outros aspectos.

Esse sistema avaliativo tem como objetivo final: “assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior (IES), dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX da LDB” (BRASIL, 2004).

Trata-se de uma política pública de Estado, de caráter nacional e obrigatório que abrangendo todas as IES ligadas ao MEC e, por adesão, as IES estaduais; valorizando, assim, o regime de colaboração entre os sistemas federal e estadual. Cabe ressaltar que a adesão das IES estaduais é voluntária<sup>12</sup>, podendo ser plena ou parcial.

O SINAES tem por finalidade (MEC, Lei 10891/2004):

- a) melhorar a qualidade da educação superior;
- b) orientar a expansão da sua oferta;
- c) aumentar a eficácia institucional;
- d) promover a efetividade acadêmica e social;
- e) prestar contas à sociedade;
- f) subsidiar os debates sobre as condições da educação superior;
- g) promover avanços nas políticas para o setor;
- h) orientar as políticas públicas.

Tem como princípios fundamentais: a responsabilidade social com a qualidade da educação superior, o reconhecimento da diversidade do sistema, o respeito à identidade, à missão e à história das instituições, a globalidade, isto é, compreensão de que a instituição deve ser avaliada com base em um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação orgânica e não de forma isolada; e a continuidade do processo avaliativo. Independentemente de sua natureza jurídica e de seus propósitos, as IES precisam ser entendidas como instituições sociais e, enquanto tais devem ser avaliadas e deixar-se avaliar periodicamente (DIAS SOBRINHO, 2003).

O SINAES deve ter como foco central de suas preocupações a questão do sentido social das IES. A avaliação deve buscar os significados sociais de que se reveste a formação promovida nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, isto é, verificar os efeitos sociais dos trabalhos produzidos pela IES e pelos serviços por ela prestados.

---

<sup>12</sup> Como exemplo, temos a participação da UNICAMP.

Os princípios norteadores do SINAES são (BRASIL, 2004):

- a) globalidade – avaliação de todos os elementos que compõem a IES;
- b) comparabilidade– busca de uma padronização de conceitos e indicadores;
- c) respeito à identidade das IES e suas características;
- d) legitimidade – adoção de metodologias e construção de indicadores capazes de conferir significado às informações que devem ser fidedignas;
- e) reconhecimento, por todos os agentes, da legitimidade do processo.

O sistema se propõe a assegurar o respeito a identidade e diversidade das IES e de cursos, como também o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados avaliativos provenientes das avaliações. Garante a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações (BRASIL, 2004).

Com relação ao modelo anterior de avaliação, vigente até então, o “Provão”, vemos a passagem da avaliação para um processo composto por diversos instrumentos e agentes, que permitirão avaliação mais ampla e completa das Instituições de Ensino Superior. Aqui há o deslocamento do eixo único de uma simples prova feita por um único agente do sistema - o aluno - para uma avaliação multifacetada e processual, que permitirá uma visão mais ampla do sistema de ensino superior brasileiro.

A gestão desse sistema ficou a cargo da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), como órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, que ficou responsável por estabelecer diretrizes, critérios e estratégias necessárias para esse processo avaliativo e também garantir-lhe qualidade e coerência. A CONAES deverá assegurar também a melhoria constante desse sistema. Os resultados obtidos pelo SINAES servirão de base para os processos decisórios do MEC, para fundamentar os processos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior, assim como os processos de autorização e renovação de reconhecimento de cursos de graduação. Ao CONAES cabe a difícil missão de integração de todo o sistema (CONAES, 2004); e ao Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), a implantação e a operacionalização.

O SINAES utiliza um modelo de avaliação que procura equilibrar as abordagens quantitativas e qualitativas, nas diferentes perspectivas avaliativas. Cada uma dessas avaliações possui instrumentos próprios para seus fins, que são aplicados em diferentes momentos. Os instrumentos utilizados pelo SINAES, por sua vez estão divididos em:

- a) dimensões: são agrupamentos de grandes traços ou características referentes aos aspectos institucionais sobre os quais se emite juízo de valor e que, em seu conjunto, expressam a totalidade da instituição;
- b) categorias: são subdivisões ou aspectos específicos que compõem uma dimensão e que, em conjunto, expressam a situação em que se encontra a instituição com relação a cada dimensão;
- c) grupo de indicadores: conjunto de medidas e/ou evidências usadas para caracterizar o estado da categoria. Não é objeto de avaliação e pontuação;
- d) indicadores: são evidências concretas dos grupos de indicadores (quantitativas ou qualitativas) relativas a cada um dos conjuntos de indicadores, que de uma forma simples ou complexa caracterizam a realidade dos múltiplos aspectos institucionais que retratam;
- e) critérios: são atributos ou qualidade dos indicadores que permitem avaliar uma categoria (BRASIL, 2004).

#### 3.4.1 Avaliação das instituições de educação superior (Autoavaliação/Comissão Própria de Avaliação – CPA e Avaliação Externa)

As avaliações institucionais, previstas pelo SINAES, também chamadas de Avaliação de Instituições de Educação Superior (AVALIES), podem ser internas, isto é, autoavaliações realizadas por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), ou externas realizadas por comissões designadas pelo INEP.

O AVALIES serve como referência e integração de todo o sistema avaliativo proposto. Possui caráter formativo, visando ao aperfeiçoamento integral da IES como um todo. Para que esse objetivo se realize plenamente é importante a participação de todos os atores envolvidos, isto é, de toda a comunidade acadêmica e também da comunidade externa, principalmente do entorno do local onde a IES está inserida. Esse processo avaliativo deve levar a uma tomada de consciência sobre sua missão, valores e objetivos, tanto acadêmicos como sociais, além da criação da cultura avaliativa. Visa à identificação do perfil da IES e o significado de sua atuação (CONAES, 2004). Tem por finalidade o credenciamento e reconhecimento de IES.

A Comissão Própria de Avaliação (CPA) foi criada nos termos do artigo 11 da Lei nº 10.861/2004, que institui o SINAES. De acordo com essa lei, toda instituição de ensino superior, pública ou privada, deverá constituir a Comissão Própria de Avaliação (CPA), com as atribuições de conduzir os processos de autoavaliação interna da instituição, bem como de sistematizar e prestar as informações solicitadas pelo INEP.

A CPA deve seguir as orientações do INEP e cumprir o cronograma estabelecido pela CONAES. No site do INEP encontram-se os manuais com as orientações para a realização dessa autoavaliação, incluído um detalhado roteiro de como realizá-la. Segundo esse documento, os principais requisitos para a autoavaliação são: existência de uma equipe de coordenação; participação dos integrantes da IES; compromisso explícito por parte dos dirigentes das instituições, informações válidas e confiáveis; e o uso efetivo dos resultados obtidos.

Com base nesses requisitos, cada instituição deve montar o seu projeto de autoavaliação, de acordo com suas especificidades. Esse roteiro sugere a elaboração da autoavaliação em três etapas: preparação, desenvolvimento e consolidação.

A figura 2 ilustra essas três etapas.



Figura 02 – Fluxo da CPA  
Fonte: Autora

**A primeira etapa é a de preparação que consiste em:**

a) constituição da CPA: a primeira etapa da CPA consiste na formação da equipe que será responsável pelo processo de autoavaliação institucional. Deverá conter membros de todos os segmentos. De acordo com as Diretrizes da CONAES, “deve contar, na sua composição, com a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e, também, da sociedade civil organizada” (CONAES, 2004). No que se refere à composição apenas exige que conte com a participação de todos os segmentos, com o mesmo número de representantes de cada segmento, deixando a livre critério das IES a organização e a dinâmica de funcionamento. Segundo Leite (2005), a escolha dos membros que comporão a CPA é de fundamental importância, uma vez que se trata de um órgão de representação acadêmica, o qual necessita obter legitimidade junto à comunidade acadêmica;

b) sensibilização da comunidade acadêmica para a importância da autoavaliação;

c) preparação do Projeto: em conformidade com a Portaria 2051/04, que regulamenta o SINAES, essa fase seria a de definição de objetivos, estratégias e metodologia, recursos e calendário das ações avaliativas.

O projeto da CPA deve ser elaborado tendo por base as diretrizes e os princípios do SINAES e deve se considerar as características da Instituição e experiências avaliativas anteriores. O ideal é que seja utilizada metodologia de construção coletiva, conforme defende Ristoff (2011).

A **segunda etapa** será o **desenvolvimento**, isto é, ações, coleta de dados, informações e análise das informações e confecção de Relatórios Parciais.

A **terceira etapa** faz a **Consolidação**, ou seja, a elaboração do relatório final, a divulgação dos resultados encontrados e o balanço crítico do processo avaliativo e de seus resultados, em termos da melhoria da qualidade dos trabalhos institucionais. O sucesso dessa etapa é de extrema importância para a continuidade do processo.

O trabalho de autoavaliação institucional deve ter como objetivo a identificação das fragilidades e das potencialidades da instituição, nas dez dimensões previstas pelo SINAES, sendo um importante instrumento para a tomada de decisões institucionais e dele deverá resultar um relatório abrangente e detalhado, contendo análises, críticas e sugestões.

A avaliação dessas dez dimensões permite que se faça um retrato bastante fidedigno de uma IES num dado momento. E também que se faça uma avaliação da qualidade geral do serviço por ela ofertado.

As dez dimensões de análise institucionais previstas pelos SINAES, as quais devem ser consideradas pela CPA são:

1) missão e o plano de desenvolvimento institucional (PDI);

2) 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, às bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

3) 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;

4) comunicação com a sociedade;

5) políticas de pessoal, de carreira do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

6) 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;

7) infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

8) planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;

9) políticas de atendimento aos estudantes;

10) sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da Educação Superior.

As dimensões 1, 2, 3 e 5 avaliam as políticas da IES. As dimensões 1, 3 e 4 avaliam o relacionamento da instituição com a sociedade. Por fim, as dimensões 1, 6, 7, 8 e 10 avaliam a gestão da IES propriamente dita, conforme demonstrado na figura 3:



Figura 03 - Análise das dimensões do SINAES pela CPA  
Fonte: Autora.

A autoavaliação, em conjunto com a avaliação do INEP, isto é, a visita *in loco*, atende às IES no desenvolvimento da autoconsciência institucional, na definição de seus planos, métodos e trajetórias. As análises e as recomendações derivadas das avaliações internas e externas e dos demais instrumentos deverão ser divulgadas para subsidiar novos planejamentos e decisões, com vistas ao contínuo aperfeiçoamento da IES e do próprio sistema. Além disso, deve atender também as questões regulatórias do MEC.

A seguir um fluxo dos resultados da autoavaliação:

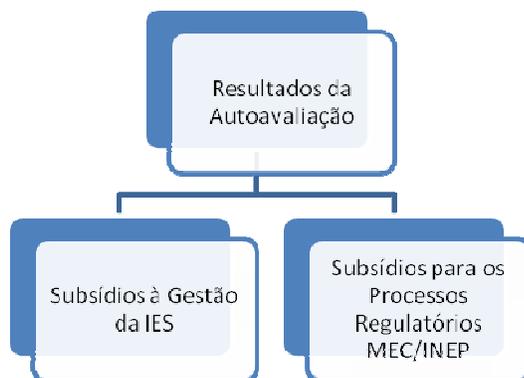


Figura 04 - Fluxo dos Resultados da autoavaliação  
Fonte: Autora.

Assim, os resultados das avaliações realizadas pela CPA e pelo INEP devem alimentar o processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho da IES e servir como ferramenta para o planejamento de ações de melhoria permanente da qualidade e da pertinência das atividades desenvolvidas.

Do ponto de vista regulatório, importante destacar que, no caso de avaliações com conceitos insatisfatórios, a CPA terá destacado papel no sentido de orientar a IES e ajudar a conduzi-la na revisão das deficiências apontadas, conforme a Portaria 40 de 2007, republicada em 2010. Deverá colaborar na confecção de um Plano de Melhorias Institucionais a serem realizadas no prazo máximo de um ano.

De acordo com o documento do INEP (2005), Avaliação Participativa Perspectivas e Debates:

A auto-avaliação é fundamental. A partir dela construímos um diálogo com as instituições, com os cursos e estudantes, mostrando que a avaliação não é um instrumento de punição ou uma ferramenta para mostrar a posição das instituições em um *ranking*, mas um processo de apoio à melhoria da qualidade da educação (INEP, 2005, p. 8).

A crítica que se faz sobre a autoavaliação diz respeito ao fato de que, no caso em que falta seriedade, acaba sendo desvirtuada e utilizada como marketing institucional (DIAS SOBRINHO, 2008).

A visita *in loco* se desenvolve através de reuniões previamente estabelecidas, criando oportunidades para a comissão de avaliadores interagir com representantes de todos os segmentos da comunidade acadêmica, visitar as instalações da instituição e verificar toda a documentação, incluindo relatórios de outras avaliações realizadas na IES. Deve-se prestar atenção especial à CPA e a seus relatórios. Esse processo deve ser bastante completo, rigoroso e democrático. É esperado que, ao final da visita, seja possível ter uma fotografia da IES naquele momento e que seja possível identificar potencialidades e dificuldades, que serão então relatadas à IES e ao MEC (CONAES, 2004).

Após a visita, é gerado um relatório detalhado sobre as dez dimensões avaliadas da IES, a ser enviado para a Secretaria da Regulação do MEC, com um conceito institucional (CI), que varia de um a cinco. Tanto a IES como a Secretaria têm prazo de 30 dias para recorrer e solicitar impugnação, caso não concordem com o Relatório emitido. A discordância pode ser total ou parcial. Caso haja pedido de impugnação por parte da IES, deve ser encaminhado um relatório de impugnação à Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA), no prazo de 60 dias. A CTAA foi instituída pelo MEC através da Portaria 1.027 de 2006 e é responsável por acompanhar os processos periódicos de avaliação institucional externa e de cursos do SINAES (INEP, 2006) e julgar os recursos que são interpostos. Além disso, a CTAA é também responsável pela seleção dos avaliadores do SINAES, o Banco de avaliadores do SINAES ou Banco de especialistas, o BASIS<sup>13</sup>.

De acordo com a Portaria nº 1.027, a seleção de avaliadores ocorrerá de acordo com a demanda de avaliações, sendo realizada uma pré-seleção e conseqüente convite para a capacitação, após a qual, será, então, publicada Portaria Ministerial que homologará os nomes que passam a fazer parte do BASIS.<sup>14</sup>

Ristoff (2004) chama atenção para importância do papel interpretativo dos avaliadores e que a capacitação deles deve ir muito além da preparação técnica para a utilização adequada dos instrumentos que compõem a avaliação, e sim:

---

<sup>13</sup> O BASIS foi regulamentado, na mesma portaria que a CTAA, nº 1.027, de 15 de maio de 2006, e constitui-se em cadastro nacional e único de avaliadores selecionados pelo INEP para constituição de Comissão de Avaliação *in loco* (INEP, 2006). Surgiu da necessidade da realização das visitas *in loco*. Aqui surge mais um desafio: a necessidade da criação desse banco, sua permanente capacitação e avaliação.

<sup>14</sup> A partir de 2012 a capacitação dos avaliadores passou a ser feita também com a utilização do EAD (Plataforma Moodle). Assim como o desempenho dos avaliadores passou a ser avaliado pelos dirigentes das IES ao término das visitas *in loco*.

[...] criar condições necessárias para que os avaliadores, especialistas em suas áreas de conhecimento, possam mergulhar nas questões da avaliação e de estudá-las em todos os seus limites e possibilidades (RISTOFF, 2004, p. 182).

Assim, os resultados das avaliações realizadas pela CPA e pelo INEP devem alimentar o processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho da IES e servem como ferramenta para o planejamento de ações de melhoria permanente da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas.

#### 3.4.2 Avaliação dos cursos de Graduação (ACG)

Já a ACG (Avaliação de Cursos de Graduação) utiliza instrumentos e procedimentos próprios e inclui também as visitas *in loco* de comissões externas, formadas por especialistas das áreas, com o objetivo de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação.<sup>15</sup> Essas visitas, além de contribuírem para o autoconhecimento e o crescimento institucional, devem produzir subsídios para a regulação e para as políticas públicas de educação.

Essas visitas ocorrem de forma semelhante às visitas *in loco* para avaliação institucional. As comissões normalmente agendam previamente reuniões com os vários segmentos acadêmicos, para os quais novamente a reunião com a CPA deve ser privilegiada. São realizadas visitas às instalações, atendo-se mais aos laboratórios do curso em questão. É feita a verificação de toda a documentação institucional e do curso, incluída detalhada análise da documentação dos docentes e dos relatórios de avaliações anteriores que a IES ou o curso tenham passado. Ao final do processo é elaborado Relatório que contém parecer final sobre o curso, e atribuído ao curso conceito (CC) de 1 a 5, que será enviado ao MEC e servirá para fins dos processos regulatórios desse órgão.

---

<sup>15</sup> Os critérios que determinam quais IES receberão as visitas serão descritos na próxima seção.

### 3.4.3 Exame Nacional dos Estudantes (ENADE)

O terceiro pilar da Lei do SINAES é o ENADE, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o qual é a base de todo o sistema de avaliação de cursos e instituições. O objetivo do exame, conforme preconizado pelo INEP, é avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial.

O ENADE é realizado pelo INEP, sob a orientação da CONAES, e conta com o apoio técnico de Comissões Assessoras de Áreas. Consiste numa prova de 40 questões aplicada a todos os alunos concluintes do curso superior, sendo 10 de formação geral e 30 de formação específica, conforme a área. Além da prova, o aluno responde previamente a um questionário socioeconômico.

As notas são normalizadas para uma escala discreta de 1 a 5, sendo que as melhores médias recebem conceito 5 e as piores 1. O ENADE, portanto, não avalia numa escala absoluta, mas sim relativa. Ou seja, o que realmente avalia é o desempenho com relação aos demais cursos. Em suma, o conceito ENADE deve ser visto como indicador de qualidade do curso em comparação aos demais.

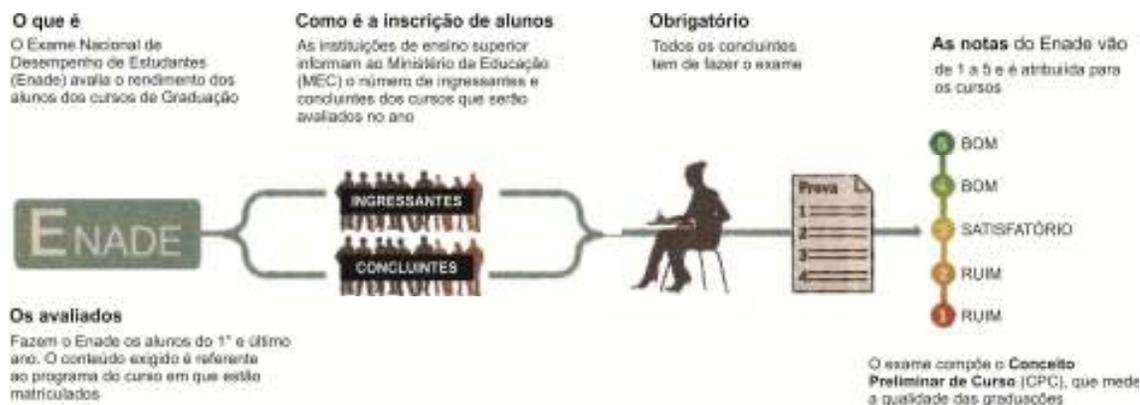


Figura 05 - Síntese ENADE 1  
Fonte: Autora, adaptado de Saldaña, 2012.

Um ponto importante na análise do ENADE consiste na falta de interesse do aluno para com o exame. Sua única obrigação é o comparecimento, isto é, se o aluno comparecer, terá registrada situação regular em seu histórico escolar, independentemente de seu resultado. O desempenho individual dos alunos não é divulgado. Por outro lado, pesa sobre as IES uma

imensa responsabilidade no que se refere ao desempenho de seus alunos nesse exame. Caso a IES seja mal avaliada, em função da má avaliação dos alunos, terá de assinar termo de saneamento perante o MEC.

De acordo com o ciclo avaliativo do SINAES, todos os cursos de graduação devem ser avaliados a cada três anos. Inicia-se pelo ENADE, que é aplicado aos estudantes nas áreas definidas anualmente por Portaria Ministerial e posteriormente, realiza-se a avaliação *in loco* dos respectivos cursos e IES. Pode-se adotar o processo de amostragem, aplicada a alunos concluintes e a ingressantes. Vale ressaltar que a Lei permite que se aplique a totalidade de cada um dos grupos, caso seja necessário.

A amostragem utilizada é do tipo probabilística: assim, todos os elementos da população possuem probabilidade conhecida e não nula de participarem dessa amostra (DIAS SOBRINHO, 2008). Com esses cuidados é possível, através da análise dos resultados, produzir informações válidas sobre os cursos avaliados.

O SINAES permitiu, em função de sua sistemática trienal, abrangência e amplitude muito maiores do que o “Provão”. Enquanto este conseguiu durante todo seu período de vigência, dar conta de apenas vinte e seis áreas de conhecimento, o SINAES consegue a cada ciclo atingir aproximadamente cinquenta áreas.

O gerenciamento do SINAES ocorre todo em meio eletrônico, no Sistema *e-mec*, que foi criado pela Portaria 40 de 12.12.2007, republicada em 29.12.2010. O *e-mec* tem por finalidade cuidar das informações relativas aos processos referentes às IES em trâmite no MEC: regulação, avaliação e supervisão do sistema federal de educação, com o objetivo final de: “simplificar, racionalizar e abreviar o trâmite dos processos relacionados, utilizando ao máximo as possibilidades oferecidas pela tecnologia da informação” (Portaria 40/2007).

A implantação da Lei do SINAES pode ser dividida em duas fases: de 2004, época de sua criação, até a publicação do Decreto nº 5773 em 2006. A partir da criação do Decreto 5773/06 a Avaliação do SINAES passa a constituir referencial básico para os processos de regulação e supervisão do ensino superior brasileiro, com o objetivo de promover a melhoria de sua qualidade.

Por regulação entendem-se os atos administrativos que promovem a autorização do funcionamento de IES e de cursos. Já a supervisão consiste em zelar pela conformidade da oferta da educação superior.

Aqui se atrela a avaliação a regulação e supervisão, trazendo um grande desafio para o SINAES: evitar que toda a política avaliativa proposta se transforme numa atividade burocrática, punitiva e de controle. “Neste momento, a avaliação se transforma no eixo

estruturante da Política Pública de Educação. Ao invés, a avaliação precisa ser indutora de qualidade acadêmica e administrativa das IES” (XAVIER, 2011)<sup>16</sup>.

A avaliação institucional não pode ser entendida como um instrumento meramente de controle nem de punição, mas, principalmente de compreensão, formação, autodesenvolvimento e transformação (DIAS SOBRINHO, 2008).

Até a Publicação do Decreto 5773/2006, o Brasil estava participando dos debates mundiais sobre educação (DECLARAÇÃO DE BOLOGNA), sobre busca de garantia de qualidade da educação superior. A partir desse decreto, muda de rumo.

A autoavaliação institucional perde espaço nesse novo cenário e, por sua vez, o ENADE volta a ser o eixo central de todo o processo, representando de certa forma um retrocesso ao modelo anterior do Provão.

A grandiosidade do sistema de educação brasileiro e a pretensão do MEC de controlá-lo fizeram com que se reduzisse a Lei do SINAES à simples determinação de índices - ENADE, IDD, CPC e IGC. Isso aplicado a um sistema em rápido crescimento gerou grandes distorções. Esses índices não foram criados por Lei, surgiram através da Portaria 40 de 2007.

O **IDD**, Indicador de Diferenças entre o Desempenho Esperado e Observado, é uma tentativa complexa de medida de competências e habilidades acumuladas durante o curso. Para seu cálculo, compara-se o desempenho médio dos alunos do curso no ENADE com o desempenho médio de todos os alunos brasileiros do mesmo curso e na mesma condição socioeconômica. Para a determinação da condição socioeconômica é utilizado o questionário respondido pelos concluintes às vésperas do ENADE. É com base nele e nos resultados do ENEM dos ingressantes que se tem o perfil do aluno da instituição para efeito de determinação do IDD. O que se pretende medir é, portanto, o efeito do curso. Mais uma vez é um conceito relativo e não absoluto, pois a normalização para a escala de 1 a 5 é feita com a tabulação de todos os resultados daquele curso no país com o mesmo perfil de ingressantes.<sup>17</sup>

O **CPC**, Conceito Preliminar de Curso é um indicador composto pelo conceito ENADE, pelo IDD e outros insumos, como titulação e regime de dedicação do corpo docente — informações essas extraídas do Censo da Educação Superior do MEC — e percepção dos alunos com relação à infraestrutura e à organização didático-pedagógica, avaliadas

---

<sup>16</sup> Informação verbal concedida por Prof<sup>a</sup> Dra. Iara de Moraes Xavier, em 01 de abril de 2011 durante uma aula.

<sup>17</sup> A partir de 2011 o MEC passou a utilizar a nota do ENEM dos ingressantes.

precariamente por intermédio do questionário socioeconômico que antecede o ENADE. O CPC é o índice mais importante atualmente para fins regulatórios.<sup>18</sup>

Os indicadores considerados para composição do CPC são:

1. Censo informado pela IES
  - a) Número de alunos por curso
  
2. Cadastro docente informado pela IES
  - a) Número de mestres e doutores por curso
  - b) Número de docentes em tempo integral (TI) e em tempo parcial (TP)
  
3. Questionário informado pelo aluno
  - a) Escolaridade dos pais
  - b) Infraestrutura
  - c) Organização didático-pedagógica
  
4. Prova realizada pelo concluinte
  - a) Formação Geral (FG)
  - b) Formação Específica (FE)

O Cálculo do ENADE 2010 foi feito de acordo conforme tabela abaixo:

Tabela 01 – Cálculo do ENADE 2010

<b>PESO</b>	<b>PROVA</b>	<b>ALUNO</b>	<b>QUESTÕES</b>
60%	FE	C	30
15%	FE	I	30
12,5%	FG	C	10
12,5%	FG	I	10

Fonte: Autora

A partir desse cálculo chega-se a um peso total aluno concluinte de 72,5% e um peso total do aluno ingressante = 27,5%. Os conceitos são dados numa escala relativa de conceitos de 1 a 5. CPC iguais ou maiores que 3 são considerados satisfatórios e as IES dispensadas das visitas *in loco*, 1 ou 2 são considerados conceitos insatisfatórios e as IES com estes conceitos receberão visitas *in loco* para que se possa confirmar ou não estes conceitos. Uma das críticas recorrentes se dá pelo fato de 10% dele ser constituído pela resposta dos alunos a duas

<sup>18</sup> Censo da Educação Superior: anualmente, o INEP realiza a coleta de dados sobre a educação superior, com o objetivo de oferecer informações detalhadas sobre a situação atual e as grandes tendências do setor, tanto à comunidade acadêmica quanto à sociedade em geral.

perguntas do questionário socioeconômico do ENADE, uma sobre planos de ensino e outra sobre a percepção dos estudantes a respeito da infraestrutura (INEP, 2010).

Os critérios de cálculos são publicados anualmente pelo INEP. É de se esperar mudança a partir de 2011 por conta da consideração do ENEM, tendo sido os ingressantes dispensados de realizar o ENADE.

Abaixo um resumo da forma de cálculo do CPC utilizada em 2011, com os respectivos pesos utilizados para cada insumo. Os dados sobre titulação e corpo docente são extraídos do Censo da Educação Superior, os quais são informados pelas IES ao início de cada ano. Os dados sobre infraestrutura e PPC são retirados das respostas dos alunos a duas perguntas do questionário socioeconômico respondido pelos concluintes antes da prova.

Tabela 02 – Cálculo do CPC

INSUMO	PESO
Nota do Concluinte	20%
IDD	35%
Infraestrutura	7,5%
PPC	7,5%
Titulação de doutor	15%
Titulação de Mestre	7,5%
Regime de Trabalho	7,5%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Fonte: Autora

A Figura 6 ilustra a relação entre ENADE e CPC.



Figura 06 – ENADE - CPC.

Fonte: Machado, 2012, p. C8.

O terceiro e último índice é o **IGC**, Índice Geral de Cursos, o qual diferentemente dos anteriores pretende avaliar a qualidade da instituição, pois é calculado com base em média ponderada dos CPC de todos os cursos de graduação e das avaliações da CAPES para os cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

A maior fragilidade do SINAES diz respeito à mensuração do processo de ensino-aprendizagem. Para Leite (2005) o ensino é a parte esquecida na avaliação proposta pelo SINAES. Frauches (2010) também levanta a mesma dificuldade no SINAES: “Em nenhum instrumento de avaliação adotado pelo MEC percebe-se a avaliação dos objetivos da educação, estabelecidas no art. 205 da Constituição” (FRAUCHES, 2010, p. 144):

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

## **4 GESTÃO ESTRATÉGICA DE IES**

Neste capítulo, a instituição de ensino superior é enfocada como organização, destacando-se o fato de ser uma organização complexa.

### **4.1 As instituições de educação superior como organizações complexas**

As organizações podem ser entendidas como sistemas sociais criados por indivíduos para apoiar o esforço colaborativo para atingir objetivos específicos. A sociedade está baseada nelas. Possuem como objetivo a satisfação de interesses pessoais e sociais, sendo responsáveis pela produção de bens e serviços. Quanto a constituição podem ser naturais, por exemplo, a família; ou artificiais, criadas para se atingir determinado objetivo<sup>19</sup>.

Existem diferentes tipos de organizações, as quais se diferenciam em função da natureza e diversidade de seus objetivos, missões e valores. Variam também em função de necessidades, porte, volume de recursos disponíveis, tipo de organização administrativa e número de pessoas envolvidas.

Outra característica que todas possuem em comum é o fato de precisarem ser produtivas. As avaliações institucionais colaboram no sentido de mensurar em que medida esse objetivo está sendo alcançado.

Uma das primeiras instituições na vida de um indivíduo é a escola, podendo ser considerada também uma das mais importantes para nossa sociedade, assim como as universidades. Estas são consideradas instituições sociais, importantes devido à relevância de seu trabalho. São organizações altamente especializadas em transmissão, produção e aplicação do conhecimento com benefícios para os indivíduos e para a sociedade (MEYER JR; MEYER, 2007).

As IES diferenciam-se de organizações convencionais pelo fato de serem complexas, possuírem objetivos ambíguos e difusos, tecnologia fragmentada, clientes com necessidades personalizadas e diversificadas, profissionalismo nas áreas acadêmicas e também por serem

---

<sup>19</sup> Informações verbais concedidas pelo Professor Dr. Victor Meyer Junior, em 17 de abril de 2011 durante aula expositiva no Centro Universitário São Camilo.

altamente influenciáveis pelo ambiente (BALDRIDGE, 1983). Segundo Meyer Jr e Meyer (2005), essa complexidade leva as universidades a necessitarem de formas próprias de planejamento e gestão, adequadas à sua diversidade.

Quanto ao tipo de modelo de organização das universidades, no que se refere a tomada de decisões, Meyer Jr. e Meyer (2005), baseando-se em vários autores, apresenta cinco tipos:

- a) modelo burocrático (WEBER, 1978 *apud* MEYER Jr., 2005, p 375): as IES possuem um funcionamento racional, baseado em normas e regulamentos. Buscam sempre obter mais eficiência;
- b) modelo político (BALDRIDGE, 1983): segundo esse autor, há dentro das IES grupos atuando, simultaneamente, com objetivos diferentes;
- c) modelo colegiado (MILLET, 1978 *apud* MEYER Jr., 2005, p 375): a estrutura acadêmica é formada por profissionais agrupados aos pares, distribuídos através de colegiados, nos quais as decisões são tomadas com base no consenso entre esses grupos;
- d) modelo anárquico ou *Garbage Can* (COHEN; MARCH, 1974, *apud* MEYER Jr., 2005, p 375): descrevem as universidades como “anarquias organizadas, onde cada integrante toma decisões autônomas, predominando a ausência de controle”;
- e) *sistema frouxamente articulado*, justaposto (WEICK, 1976, *apud* MEYER Jr., 2005, p 375): classificou as universidades como “um sistema frouxamente articulado, onde cada unidade é um sistema semi-autônomo de decisão, atuando de forma independente das demais áreas da organização”.

Todos esses modelos acima citados coexistem em todas as IES, sendo que alguns se destacam mais que outros em determinados momentos. Apesar da percepção de toda essa estrutura complexa e diferenciada das IES, o modelo de gestão utilizado normalmente advém de modelos empresariais que, ao contrário das IES, caracterizam-se por sistemas lineares e mecanicistas. E, conforme colocado por Weick (1976 *apud* Meyer; Lopes, 2008, p 58) de difícil aplicação num “sistema frouxamente articulado” como o que caracteriza as IES. O mesmo autor assinala ainda que a utilização equivocada de modelos gerenciais empresariais, em ambientes educacionais, pode levar a uma perda da eficácia de suas ações.

O sucesso das IES, devido sua complexidade, dependerá imensamente das ações da administração, da sua gestão. Outra importante característica das IES é serem organizações abertas, muito permeáveis ao ambiente, isto é, tão logo ocorra uma mudança, imediatamente precisam se adaptar (MEYER JR; MEYER, 2005).

## 4.2 A utilização de estratégias na gestão das IES

As estratégias são essenciais para a sobrevivência das organizações, mormente em momentos de mudanças aceleradas como o atual. No caso das IES, que são instituições extremamente sensíveis ao ambiente, a utilização de estratégias torna-se vital.

Dentro da escola da administração, tendo como foco a compreensão e a criação de modelos de gestão, várias são as definições dadas ao conceito de estratégia empresarial, todas com o objetivo de aumentar a competitividade das organizações. A utilização dos modelos empresariais, dadas especificidades do setor educacional, deve ocorrer com bastante parcimônia e critérios. Também a adoção desses modelos pelas IES costuma ser alvo de muitas críticas dos acadêmicos, que preferem preservá-las dos riscos inerentes ao ambiente empresarial. De acordo com Keller ([s.d.] *apud* Meyer; Lopes, 2008, p 58) não existe teoria da administração universitária, esta se encontra ainda em desenvolvimento.

Para Mintzberg (1988), estratégia pode ser definida como um elo entre a organização e o meio, ou seja, um padrão de tomada de decisões organizacionais para fazer face ao contexto em que está inserida. Hamel e Prahalad (1994) apresentam definição parecida, ao conceituar estratégia como um padrão de respostas da empresa ao seu meio, através dos tempos, ou seja, é o ajustamento da empresa ao seu ambiente. Porém, apesar de altamente permeáveis ao ambiente, nas IES os ajustes às mudanças ocorrem num ritmo bastante lento, são organizações que demoram a incorporar novidades e readaptar-se (MEYER JR; MEYER, 2007).

Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000) propõem a existência de dez escolas de formação de estratégias, que podem ser segmentadas em dois grandes grupos: as prescritivas e as descritivas. Cada um desses grupos enfoca o processo estratégico de forma diferente. As escolas prescritivas preocupam-se quanto ao modo como as estratégias devem ser desenvolvidas, descrevendo fórmulas gerais para a criação das estratégias empresariais. Já a descritiva direciona sua análise para o modo como as estratégias são formuladas, centrando suas observações e explicações nos diversos fenômenos que podem criar as estratégias empresariais.

Dentre as escolas descritivas, para os fins do presente trabalho, merece destaque a “Escola do Aprendizado”, que entende a estratégia como um processo que surge dentro da organização através de seus membros, individual ou coletivamente. Assim, as estratégias surgiriam dos padrões comportamentais praticados pela organização, inexistindo a cisão entre formulação e implementação da estratégia. As estratégias seriam o aprendizado da

organização que emerge por intermédio do fluxo das ações. Mintzberg (1988) afirma que em ambientes altamente competitivos e imprevisíveis, fica difícil imaginar, e ainda mais acertar, estratégias deliberadas.

Meyer Jr. e Meyer (2005, p. 375) destacam uma “dicotomia entre intenção e ação”, ou seja, a formulação das estratégias ocorre independentemente de sua implementação. A formulação das estratégias acontece na cúpula das organizações e sua concretização, em níveis inferiores, formando-se um hiato entre o pensar e o agir.

Também, segundo Mintzberg (1994), a formulação da estratégia pode ser entendida como trabalho artesanal, muito mais um trabalho de natureza artística do que técnica. Cita ainda que as instituições precisam de estratégia e todas as têm, mesmo que não as percebam (MINTZBERG, 2001).

Meyer Jr. (2004) em seu artigo: “Planejamento estratégico nas instituições de ensino superior: técnica ou arte?”, também destaca a importância da utilização, pelos gestores, de aspectos como intuição e criatividade na formulação de estratégias. Apresenta duas maneiras para formulação de estratégias, a que denomina técnica, constituída por atos racionais e formais; e a segunda, a intuitiva, a qual dependerá de aspectos menos racionais e mais intuitivos e subjetivos. Propõe uma miscelânea dos dois métodos como melhor modelo a ser utilizado.

Aqui se entra numa segunda questão de grande relevância ao tema: liderança nas IES. Quem são os líderes de uma IES, ou seus gestores? Com base num modelo tradicional de gestão de IES, ainda bastante distante dos modelos empresariais, como já foi dito anteriormente, os gestores das IES usualmente são docentes de carreira, eleitos para a função através de eleições entre seus pares ou indicações políticas, no caso de IES públicas, ou através da indicação dos mantenedores, no caso de IES privadas. Tanto nas IES públicas, como nas privadas, o perfil dos gestores é o mesmo. Apesar de seus inquestionáveis conhecimentos acadêmicos em suas respectivas áreas, muitas vezes não estão preparados para a tarefa de conduzir uma IES, com toda a sua complexidade (MEYER; LOPES, 2008).

Outro fato extremamente relevante quanto à questão da liderança das IES, refere-se à importância da sua participação no planejamento estratégico. A ausência de comando superior pode ser fatal para um planejamento estratégico (MEYER JR; MEYER, 2004).

### **4.3 Planejamento estratégico e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) nas IES**

As IES, assim como os outros tipos de organizações, para enfrentar o aumento de competitividade, as incertezas e o constante desafio de um mundo caracterizado pela globalização e por um ritmo de mudanças constantes, precisam de estratégias, ou melhor, de uma gestão estratégica, a qual por sua vez deriva de um planejamento estratégico. Segundo Meyer Jr. e Meyer (2005), o planejamento estratégico pode ser descrito como um processo organizacional por meio do qual uma organização define e redefine sua missão, objetivos e metas; e seleciona as estratégias e meios para atingi-los no futuro, numa constante interação com o ambiente. Ou seja, a organização precisa fazer uma leitura de sua situação atual, isto é, de seus pontos fortes e de suas fragilidades, para poder pensar seu presente e prospectar seu futuro. O planejamento estratégico seria o processo utilizado para alcançar as estratégias necessárias. O objetivo principal do planejamento estratégico é dar direcionamento à organização.

O planejamento estratégico nas IES é chamado de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). O PDI das IES é uma exigência legal antiga, desde 2001, reforçada pela Lei do SINAES em 2004. Ele é necessário como apoio para todos os processos regulatórios: credenciamento e recredenciamento institucional, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. Refere-se a uma ferramenta de planejamento que, respeitando a identidade de cada IES, tem como propósito a definição das estratégias necessárias para atingir metas e objetivos traçados pela instituição, passando pela definição da sua estrutura organizacional, do seu Projeto Pedagógico Institucional com as diretrizes pedagógicas que orientam ações e atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver. Para o Estado, esse planejamento tem como objetivo maior a garantia da qualidade, que deverá permear todos os trabalhos já desenvolvidos ou a serem implementados pelas IES. Devido sua abrangência e relevância, pode-se considerar que o PDI assume a condição de compromisso da IES para com o MEC.

O PDI deve ser elaborado para um período de cinco anos, devendo conter o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, assim como a manutenção de padrões de qualidade e dependendo da natureza da IES, também deverá incluir seu planejamento orçamentário.

Além do seu conteúdo, considera-se muito importante a metodologia com que é construído, uma vez que esse fator é considerado determinante para o seu sucesso. Assim é exigido que conste, no próprio documento, a metodologia com que foi confeccionado. O ideal é que seja elaborado através de um processo de construção coletiva e, no caso de IES já em funcionamento, que tenha utilizado como referencial os resultados das avaliações institucionais. Caso a construção do PDI não tenha sido participativa, em vez de tornar-se um documento de referência para a IES, pode constituir-se num grande fardo a ser carregado por ela (SEGENREICH, 2005).

Ao mesmo tempo em que a confecção do PDI, para fins de atendimento à regulação, aparentemente concede liberdade para as IES determinarem objetivos e metas, por outro as restringe completamente ao lançar roteiros exageradamente estruturados para servirem de base para a construção do documento e também ao exigir a adoção de eixos temáticos pré-determinados (SEGENREICH, 2005).

De acordo com orientações do MEC, o PDI, no que se refere ao seu texto, deve primar por clareza, objetividade e coerência, além de ser factível, ou seja, demonstrar viabilidade. Além disso, o documento deve conter dez eixos temáticos essenciais (BRASIL, 2006).

O primeiro eixo exigido trata do perfil institucional, ponto em que deve ser inserido um breve histórico da IES, sua missão institucional, a descrição de seus objetivos e metas, assim como explicitada sua área de atuação. O que se espera neste ponto é uma caracterização global da instituição.

O segundo eixo delinea o Projeto Pedagógico Institucional iniciando pela inserção regional da IES, seguido por um detalhamento de sua organização didático-pedagógica, suas políticas de ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social da IES e sua gestão. Nesse eixo também podem ser incorporadas possíveis inovações metodológicas e tecnológicas adotadas pelas instituições.

O terceiro eixo sugerido constitui-se na elaboração de cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de seus cursos, tanto presenciais como a distância. Nesse ponto, a IES deve informar dados completos sobre os cursos como quantidade de vagas, número de alunos por turma, turnos de funcionamento incluindo o regime de matrículas. Este eixo deve incluir também a intenção de expansão da IES. Ou seja, é um dos tópicos mais relevantes do PDI, uma vez que exige da IES um direcionamento, uma pré-definição de suas pretensões.

O quarto eixo cuida da questão das políticas referentes ao corpo docente, exige reflexão bastante abrangente incluindo composição detalhada: titulação, experiência no

magistério superior e experiência profissional não acadêmica, regime de trabalho, plano de carreira, critério para seleção, regime de contratação, políticas de capacitação e previsões de expansão ao longo dos anos que o PDI contempla.

O quinto eixo temático versa sobre a organização administrativa da IES, da sua estrutura organizacional, passando por suas instâncias de decisão, organograma institucional e acadêmico. Inclui também os órgãos colegiados, no que diz respeito à competência e organização, e os órgãos de apoio às atividades acadêmicas. Isto é, esse eixo versa sobre o exercício da democracia dentro das IES.

O sexto eixo temático aborda a questão das políticas de atendimento aos discentes, como programas de apoio pedagógico e financeiro (bolsas), estímulos à permanência incluindo a descrição dos programas de nivelamento e atendimento psicopedagógico, organização estudantil no que se refere a participação e políticas de acompanhamento de ex-alunos.

O sétimo eixo destaca a infraestrutura da IES e deve conter detalhamento de todos os espaços da IES com ênfase em laboratórios e biblioteca. Foca-se não apenas o espaço físico, mas também deve abranger equipamentos, serviços prestados, horários de funcionamento e pessoal disponível. Esse eixo, além de descritivo, deve conter também um quantitativo de equipamentos disponíveis e do acervo da biblioteca. Por fim, devem constar políticas de expansão e aquisição de novos equipamentos e ampliação do acervo da biblioteca. Ainda nesse eixo, as IES devem demonstrar condições inclusivas, bem como acessibilidade e capacidade para atendimento imediato e prioritário de portadores de necessidades especiais (Decreto nº 5.296/04 e Decreto nº 5.773/06).

O oitavo eixo contém as políticas de autoavaliação que serão utilizadas pela IES, de acordo com a Lei do SINAES. O nono eixo faz alusão à sustentabilidade financeira da IES incluindo as estratégias de gestão financeira orçamento que apoie os cinco anos de vigência do PDI.

A análise global dos eixos essenciais propostos revela-se como poderoso instrumento de programação para os gestores das IES, uma vez que promove reflexão bastante abrangente e articulada sobre a maioria dos aspectos institucionais. Exige ponderação sobre a IES e suas perspectivas e análise do momento, além de prospecção para os próximos anos. Trata-se de documento que precisa ser dinâmico e que pode e deve ser revisto pelas IES sempre que necessário.

Devido à complexidade e à permeabilidade das IES, nota-se que muitas vezes os Planejamentos Estratégicos não se traduzem em ações, como seria de se esperar. Na prática

outras ações são empreendidas e, às vezes, com mais eficácia que as planejadas. Deve-se, contudo, prestar atenção para não adotar como regra a tomada de decisões à parte do Planejamento, o que em médio termo pode comprometer o desempenho organizacional. Outro perigo seria a situação oposta, em que o planejamento estratégico atrapalhe a flexibilidade necessária às IES (MANGOLIM, 2005).

#### **4.4 Integração da avaliação institucional e gestão estratégica**

Uma vez que o PDI contém a missão e as estratégias para atingir as metas e os objetivos que a própria IES determinou para si, torna-se o eixo central dos processos avaliativos tanto para as autoavaliações como para as avaliações externas (SEGENREICH, 2005).

Os eixos essenciais do PDI são comuns às dimensões de análise preconizadas pelo SINAES. A avaliação do PDI deve permitir a comparação entre o que foi previsto pela IES e o que foi executado e, a partir deste pareamento, percebido algum desvio, o ideal seria buscar prontamente intervir para sanar as dificuldades levantadas.

Tanto a autoavaliação interna (CPA) como as avaliações externas devem sempre iniciar pela leitura atenta do PDI, o qual deve ser completo o suficiente para passar a ideia do funcionamento global da IES. E, nesse ponto, retoma-se a importância de ter sido fruto de construção e implantação coletiva. O PDI deve refletir a identidade e a dinâmica da IES e estar plenamente colocado em prática. Um PDI bem elaborado e executado revela alto grau de coerência institucional, e é um bom indício sobre o funcionamento da instituição.

Apesar da importância das IES no cenário das organizações e de suas particularidades, assim como as outras organizações, elas precisam ser produtivas e ter condições para enfrentar as adversidades que se impõem e a competitividade que atualmente as cerca. Para isso, muitas vezes adotam modelos importados da gestão empresarial, o que invariavelmente constitui-se num grande equívoco.

Nas IES, devido à sua complexidade, a capacidade gerencial ganha força, tornando-se o diferencial necessário para o seu sucesso. A utilização de estratégias por essas instituições também se torna imprescindível para a sobrevivência.

Várias são as definições, dadas a estratégias, mas a que aparentemente parece mais próxima das IES seria a de Mintzberg (2001) que sugere a formulação da estratégia como um

trabalho artesanal, muito mais de natureza artística do que técnica. Meyer Jr e Meyer (2004) destaca a distância existente entre a formulação das estratégias e as ações observadas no dia-a-dia das IES.

Como método de organização das estratégias que serão utilizadas pelas instituições, surge o planejamento estratégico, que seria o processo utilizado para alcançar as estratégias necessárias. O objetivo principal do planejamento estratégico é dar um direcionamento à organização.

O planejamento nas IES recebe o nome de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e na medida em que sua confecção trata-se de exigência legal, concede-se uma oportunidade única para que as IES conduzam suas atividades a partir de um planejamento bem estruturado, isto é, elas definem ou redefinem missão e objetivos e as estratégias necessárias para atingi-los. Possibilita que as particularidades das IES sejam explicitadas, e que a IES faça uma projeção de quais são seus horizontes.

Por outro lado, o Estado mostra-se tão incisivo nas orientações sobre a confecção desse documento que se pode levantar a hipótese do cerceamento da autonomia das IES.

A sugestão do MEC/INEP (BRASIL, 2006) é de que o PDI seja montado de acordo com eixos estruturantes pré-estabelecidos, os quais apresentam forte similaridade com os indicadores propostos pelo SINAES. Fato este que liga o PDI à avaliação institucional, tornando-o documento base, tanto das autoavaliações, como das avaliações externas e que poderia servir como ferramenta orientadora da gestão.

## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Pretende-se apresentar os dados coletados na pesquisa bibliográfica, documental, nas bases de dados do *e-mec* e INEP e na pesquisa de campo, com as faculdades selecionadas para compor a amostra. Inicialmente são apresentados dados que comprovam o expressivo crescimento do setor de faculdades privadas. A seguir os dados obtidos nas bases de dados e na pesquisa de campo, são analisados à luz da bibliografia apresentada no capítulo 2, buscando-se intersecções com os achados e, com isso, responder à pergunta desta pesquisa: “Os processos avaliativos propostos pelo governo brasileiro estão colaborando para a qualificação da gestão da educação superior, em especial nas faculdades privadas?”

### 5.1 Caracterização da educação superior no Brasil

No Brasil, as profundas mudanças ocorridas nos contextos econômico, político e social, no início do século XXI, têm promovido a ascensão de classes menos favorecidas, que passaram a ter acesso a bens de consumo e também à educação superior (SCAGLIONE; PIZA, 2011).

Vale ressaltar o caráter inteiramente externo para mobilizar a essas mudanças: o ambiente mudou, e as IES precisaram responder a ele. Porém os estudos realizados sobre as IES demonstram que elas não têm dedicado nenhuma atenção especial, para responder adequadamente a essas mudanças, muito menos verifica-se a criação de estratégias desenvolvidas com essa finalidade pelos gestores das IES (MEYER JR; MURPHY, 2003). A partir do final da década de 90, assiste-se a um aumento da procura pela educação superior, o que levou a um aumento da oferta de vagas nesse segmento, impulsionado também por alterações na legislação educacional, LDB 9.394/06 (BARREYRO; ROTHEN, 2008). A Figura 7, sobre a Evolução do Número de Matrículas em Cursos de Graduação de acordo com a categoria do estabelecimento, mostra que a expansão do número de IES prosseguiu até 2006. Desde então, o número de instituições tem permanecido praticamente estável — as aquisições dos grandes conglomerados têm compensado o surgimento de instituições de ensino de pequeno porte.

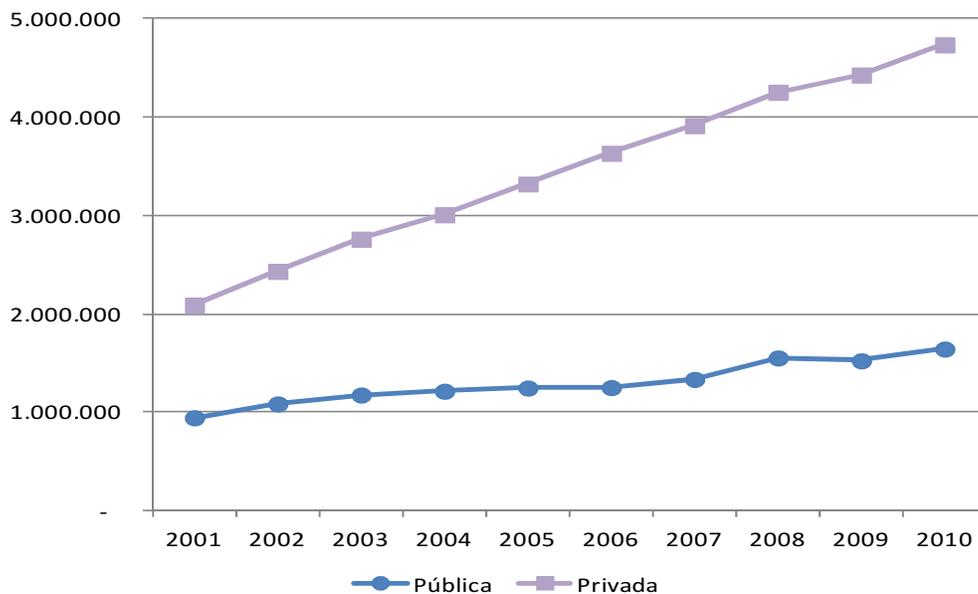


Figura 07 - Evolução do Número de Matrículas em Cursos de Graduação ) por categoria administrativa 2001-2010  
Fonte: INEP, 2011b.

Na tabela 3 são apresentados os resultados sobre a evolução do número de IES entre 2001 e 2010, considerando as categorias administrativas (INEP, 2010). É possível notar que a grande expansão ocorreu no segmento privado, o qual apresentou crescimento da ordem de 42,5 % (2001- 2010).

Tabela 03 - Evolução do Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010

Ano	PÚBLICAS	Total	%	PRIVADAS	%
2001	1.391	183	13,2	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	1.442	88,1
2003	1.859	207	11,1	1.652	88,9
2004	2.013	224	11,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	2.069	89,4
2010	2.378	278	11,7	2.100	88,3

Fonte: Autora, “adaptado de” INEP, 2011b.

A razão entre o número de matrículas de graduação e o total de instituições por categoria administrativa é apresentado pelo quadro 2. Pode-se observar que a categoria pública concentra maior número de matrículas numa mesma instituição, comparativamente à categoria privada. E que as IES privadas (com até 1.000 alunos), representam 64,6% do total de IES, demonstrando a representatividade dessa categoria (INEP, 2010).

<b>Faixas de Matrículas</b>	<b>Total de IES</b>	<b>PÚBLICAS</b>	<b>PRIVADAS</b>
Até 1.000	1.468	112	1.356
De 1.000 a 2.000	344	41	303
De 2.001 a 3.000	167	21	146
De 3.001 a 5.000	144	18	126
De 5.001 a 7.000	60	16	44
De 7.001 a 10.000	50	10	40
Mais de 10.000	144	60	84
<b>Total</b>	<b>2.377</b>	<b>278</b>	<b>2.099</b>

Quadro 02 – Razão entre o número de matrículas de Graduação e o total de IES, distribuídos por categorias administrativas.

Fonte: Autora “adaptado de” INEP, 2010

No que se refere à evolução do número de IES por organização acadêmica, nota-se que novamente a categoria que apresentou mais crescimento foi o das “faculdades”. O número de instituições organizadas como faculdades evoluiu de 1.143 instituições em 2001 para 2.025 em 2010, o que representou um crescimento percentual de 77,2 %, indicando um crescimento real de participação no segmento da ordem de 3%; passando de 82,2% em 2001 para 85,2% em 2010. Outra categoria que também apresentou crescimento, bem inferior ao das faculdades, foram os Centros Universitários que evoluíram de 66 para 126 unidades, equivalendo a um crescimento percentual de 47,6% e um crescimento real de representatividade no segmento de 0,6%, porém bem inferior ao crescimento das faculdades. Nas outras categorias o crescimento foi ínfimo, conforme demonstrado na tabela 4:

Tabela 04 - Evolução do número de IES por organização acadêmica (Brasil, 2001 a 2010)

ANO	TOTAL	UNIVERSIDADES	CENTROS UNIVERSITÁRIOS	FACULDADES	IFS E CEFETS
2001	1.391	156 (11,2%)	66 (4,7%)	1143 (82,2%)	26 (1,9%)
2002	1.637	162 (9,9 %)	77 (4,7%)	1367 (83,5%)	31 (1,9%)
2003	1.859	163(8,8%)	81 (4,4%)	1576 (84,5%)	39 (2,1%)
2004	2.013	169 (8,4%)	107 (5,3%)	1703 (84,6%)	34 (1,7%)
2005	2.165	176 (8,1%)	114 (5,3%)	1842 (85,1%)	33 (1,5%)
2006	2.270	178 (7,8%)	119 (5,2%)	1940 (85,5%)	33 (1,5%)
2007	2.281	183 (8,1%)	120 (5,3%)	1945 (85,3%)	33 (1,5%)
2008	2.252	183 (8,1%)	124 (5,5%)	1911 (84,9%)	34 (1,5%)
2009	2.314	186 (8,0%)	127 (5,5%)	1966 (85,0%)	35 (1,5%)
2010	2.378	190 (8,0%)	126 (5,3%)	2025 (85,2%)	37 (1,6%)

Fonte: INEP, 2011b.

No que tange ao número de matrículas na graduação, a análise do quadro 7 demonstra que apesar do maior número de matrículas estar concentrado nas universidades, a comparação desse quadro com o anterior (quadro 6) demonstra que as faculdades correspondem ao maior número de instituições da educação superior, em um total de 2.025 .Considerando-se que 85,2% das IES estão organizadas como faculdades (2.025 instituições), pode-se dizer que as IES, no Brasil, são, na maioria, de pequeno porte (INEP, 2010).<sup>20</sup>

Tabela 05 – Evolução da Participação Percentual de Matrículas de Graduação por Organização Acadêmica – Brasil – 2001-2010

ANO	UNIV. (%)	CENTROS UNIV. (%)	FACULDADES (%)	IFS E CEFETS (%)
2001	64,6	11,1	23,6	0,7
2002	62,1	12,3	24,8	0,7
2003	58,9	12,8	27,4	0,9
2004	57,3	14,6	27,3	0,8
2005	56,1	14,9	28,4	0,6
2006	54,2	15,2	30	0,6
2007	55,8	13,4	30,1	0,7
2008	56,3	13	29,9	0,8
2009	55,5	13,4	30,0	1,1
2010	54,3	13,1	31,2	1,4

Fonte: INEP, 2011b

<sup>20</sup> No Censo da Educação Superior o INEP utiliza o termo de pequeno porte para se referir as faculdades, apesar de não ser possível localizar uma definição oficial para o “IES de pequeno porte”.

O entendimento das causas dessa expansão do setor privado passa pela Lei nº 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que permitiu a abertura de IES por todo o país.

De acordo com dados do Censo da Educação Superior, referente a 2010, divulgados pelo INEP (2011b), as IES privadas representavam 88,3% do total de IES brasileiras, com aproximadamente 4,7 milhões de alunos matriculados em nível de graduação. Com relação ao total nacional de alunos matriculados, isso representava 74,4%, cabendo às instituições públicas, portanto, o restante, ou seja, 25,6%.

Outra informação importante extraída do Censo do INEP de 2010 refere-se à concentração das matrículas num pequeno número de instituições. Na graduação presencial, 48,9% das matrículas se concentravam em 5,1% das instituições, consideradas de grande porte, com mais de dez mil matriculados. As instituições de pequeno porte, com menos de mil matrículas, detinham 63,8% do alunado de graduação na modalidade presencial (INEP, 2011b). Por outro lado, é possível observar que de 2001 a 2010, o número de ingressantes nos cursos superiores não acompanhou o aumento do número de vagas oferecidas, o que acabou gerando uma grande capacidade ociosa, em especial nas IES privadas.

A responsabilidade pela qualidade da educação é do Estado, mesmo quando fornecida pela iniciativa privada. Entra-se, então, numa seara mais complexa que é o conceito de qualidade no contexto educacional, e em especial na educação superior. A definição de qualidade em termos gerais já é bastante difícil, mas deve ser sempre considerada atrelada a um determinado contexto socioeconômico e político. Desse ponto surge a motivação para o estudo, de verificar se as faculdades privadas estão conseguindo apropriar-se dos resultados das avaliações para qualificação de sua gestão.

## **5.2 Caracterização da pesquisa**

Para realização do presente estudo o método de abordagem empregado foi o hipotético-dedutivo, criado por Karl Popper (LAKATOS; MARCONI, 2009). Partiu-se inicialmente de uma ampla pesquisa bibliográfica e análise documental sobre os temas: conceito de qualidade aplicado ao ensino superior; conceito de avaliação, histórico e modelos de avaliação das instituições de ensino superior no mundo e no Brasil; a Lei do SINAES, passando por todas as suas dimensões, incluídas questões como a autoavaliação – CPA, o

ENADE e seus índices, e por fim, um aprofundamento sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional em IES proposto pelo MEC, o PDI. Tal levantamento foi feito através de livros, periódicos especializados, documentos gerados em eventos da área, sites, documentos oficiais do MEC e dos órgãos responsáveis pela educação superior em outros países elencados como relevantes para este estudo, além da participação da pesquisadora durante este estudo em dez eventos nacionais e quatro internacionais da área<sup>21</sup>. A este trabalho somou-se uma ampla pesquisa na plataforma do MEC, o “*e-mec*” – sistema este que congrega as informações sobre o ensino superior no Brasil.

Além da revisão da literatura e da pesquisa em sites especializados, foi proposta a realização de uma pesquisa de campo. O universo desta pesquisa são as instituições privadas de educação superior do Brasil, organizadas como faculdades. Foi, então, escolhida uma amostra, do tipo intencional e não probabilística, a partir dos seguintes dados: o critério de escolha das faculdades para composição da amostra de pesquisa incluiu os resultados das avaliações feitas pelo MEC. Foram selecionadas as faculdades privadas, localizadas no estado de São Paulo, que apresentaram melhoria no Índice Geral de Cursos (IGC), e disponibilidade para participar da pesquisa. Trata-se, portanto, de uma amostra intencional, na qual se escolhem os indivíduos a serem estudados a partir de critérios específicos (MARCONI; LAKATOS, 1999).

A limitação desse tipo de amostragem diz respeito à dificuldade de generalização, mas apresenta grande validade dentro do seu contexto específico (MARCONI; LAKATOS, 1999).

Partindo-se da análise das planilhas do INEP, referentes aos IGC, foram selecionadas em primeiro lugar as instituições categorizadas como faculdades. O segundo critério utilizado considerou a categoria administrativa: foram separadas as faculdades privadas. O terceiro critério foi localização: foram selecionadas apenas as faculdades localizadas no estado de São Paulo, como forma de limitar a amostra e, também, devido ao fato de o estado de São Paulo sediar a maioria das instituições de educação superior privadas, categorizadas como

---

<sup>21</sup> **1.** X Congresso Brasileiro de Gestão Educacional e II Congresso Internacional de Gestão Educacional. 2012; **2.** V Congresso Brasileiro da Educação Superior Particular. 2012; **3.** Entendendo o PROIES. 2012. (Seminário); **4.** 8ª Jornadas Regionais SEMESP. 2012. ; **5.** IX Congresso Brasileiro de Gestão Educacional & I Congresso Internacional de Gestão Educacional. 2011; **6.** XI Colóquio Internacional sobre Gestão universitária na América do Sul e **7.** II Congresso Internacional IGLU. 2011; **8.** Seminário do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) - MEC/INEP. 2011;**9.** Seminário SINAES - Avaliação e Perspectivas MEC/ CONAES. 2011; **10.** *Higher Education Management and Evaluation - IOE - Institute of Education University of London.* 2011. (Seminário); **11.** Apresentação do Censo da Educação Superior - MEC/ INEP. 2011 (Encontro); **12.** I Jornada de Capacitação Docente FPA.Painel sobre Avaliação Institucional e o Processo Avaliativo proposto pelo MEC.. 2011; **13.** *Study Day for Higher Education administrators - Green College - OXFORD.* 2011; **14.** *Visit of Cambridge University.* 2011.

faculdades privadas, além de pertencer à Região Sudeste, a qual, segundo o Censo da Educação superior, possui 48,7% do total de matrículas no Brasil (INEP, 2010). São Paulo responde ainda por 37% das vagas disponíveis para graduação no país, cabe ainda destacar a tradição da educação superior no Estado São Paulo, conforme exposto abaixo (CONSONI; HENRIQUES, 2011):

São Paulo é, sem dúvida, um dos estados com maior tradição no ensino superior do país, com inúmeros institutos e faculdades criados desde o fim do século XIX e começo do século XX, como a Faculdade de Direito do Largo São Francisco (1827), a Escola Politécnica (1893), a Escola de Práticas de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ, 1899), a Faculdade de Medicina (1913) e a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araraquara (1923). Entre os eventos mais significativos para o desenvolvimento do ensino superior e das ciências no ESP está a criação da Universidade de São Paulo, em 1934. Ela se deu em torno de um grupo de intelectuais paulistas com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) e a unificação de um conjunto de escolas e faculdades já existentes no estado.

Inicialmente para a composição da amostra foi feita a leitura e a análise das tabelas referentes aos resultados do ENADE 2007, 2008, 2009 e 2010, que se encontram disponíveis na página eletrônica do INEP. Tais tabelas possuem abas que permitem a escolha do tipo de instituição de educação superior que se pretende consultar por organização acadêmica. Dentro de cada uma dessas tabelas foi possível verificar dados como a natureza jurídica dessas faculdades: públicas ou privadas, a unidade federativa em que está localizada a faculdade, além do IGC propriamente dito. Assim, foi possível a visualização dos dados e seleção das faculdades privadas localizadas no estado de São Paulo. Porém são diversas tabelas divididas por anos, entre 2007-2010, e nenhuma delas trazia a série histórica que permitisse o acompanhamento dos IGC, ano a ano, e não permitindo a visualização da melhoria nesses conceitos. Posto isso foi construída uma nova tabela (Tabela 1), partindo-se da tabela de 2007 e incluindo os IGC ano a ano. Com isso foi possível a visualização da série histórica e a identificação das faculdades privadas que apresentaram melhoria no IGC, no caso 51 faculdades que compuseram inicialmente a amostra. Por fim partindo-se da consulta ao site do *e-mec*, foi feito o levantamento e a inclusão dos dados relativos aos CI (conceitos institucionais) obtidos por essas faculdades nos últimos anos (nem todas possuíam esse conceito).

Na sequência o quadro 3 com o resumo dos resultados das avaliações das faculdades selecionadas.

Nº	IGC 2007	IGC 2008	IGC 2009	IGC 2010	CI
1	2	3	3	3	CI 3
2	2	2	3	3	S/C
3	2	2	S/C	3	3
4	2	3	3	3	3
5	2	3	3	3	3
6	2	2	2	3	3
7	2	2	2	3	3
8	2	3	2	2	4
9	2	2	3	3	3
10	2	3	2	3	S/C
11	2	2	3	3	2
12	2	2	3	3	S/C
13	2	2	3	3	3
14	2	2	2	3	3
15	2	2	3	3	3
16	2	2	3	S/C	S/C
17	2	2	3	3	3
18	2	S/C	3	S/C	3
19	2	2	3	3	2
20	2	3	S/C	S/C	S/C
21	2	3	3	3	3
22	2	3	3	3	3
23	2	3	3	3	4
24	2	2	3	3	S/C
25	2	3	2	2	2
26	2	2	3	3	3
27	2	2	3	3	3
28	2	2	3	3	3
29	2	2	2	3	3
30	2	2	3	3	3
31	2	2	3	3	3
32	2	3	3	3	S/C
33	2	3	3	3	S/C
34	2	2	3	3	3
35	2	3	S/C	S/C	S/C
36	2	3	3	3	3
37	2	3	S/C	S/C	S/C
38	2	2	3	3	S/C
39	2	2	2	3	S/C
40	2	2	3	3	3
41	2	2	2	3	4

continua

conclusão

Nº	IGC 2007	IGC 2008	IGC 2009	IGC 2010	CI
42	2	2	3	3	S/C
43	2	2	S/C	3	S/C
44	2	3	3	3	3
45	2	3	3	3	3
46	2	2	3	3	3
47	2	2	3	3	3
48	2	3	3	3	3
49	2	3	3	3	3
50	2	3	3	3	3
51	2	2	3	3	3

Quadro 03 - Resumo dos resultados das avaliações das faculdades selecionadas

Fonte: Autora

Nota: Baseado com informações de INEP 2007, 2008, 2009, 2010

De um total de 51 faculdades privadas existentes no Estado de São Paulo, que apresentaram melhoria no IGC nos últimos anos, 16 (31,4%) foram compradas ou incorporadas por Grupos Educacionais Empresariais de capital aberto, ou seja, passaram a apresentar perfil institucional com características diversas das que se pretendia estudar. Porém optou-se por mantê-las dentro do estudo, uma vez que os dados objetivos não sofreram alterações. Outro dado verificado refere-se às faculdades privadas que pertencem a pequenos grupos, que compartilham a mesma estrutura administrativa e inclusive mesmos gestores com até quatro outras faculdades, as quais na prática trabalham como se fossem apenas uma. A seguir foi feito um levantamento no site do MEC, no banco de dados *e-mec*, sobre essas 51 instituições para confirmar se estavam ativas, o conceito atribuído na última avaliação institucional (CI) e os dados do dirigente e o endereço do site para contato futuro. Pode-se observar ainda que três, dentre as faculdades privadas selecionadas, encerraram atividades nos últimos anos 2009 e 2010. Chegou-se, então, ao resultado de 48 faculdades ativas que compuseram efetivamente a amostra.

Como instrumento de pesquisa optou-se pela confecção de um roteiro de questões do tipo semi-estruturado, que se encontra disponível no Apêndice C. Antes de proceder à montagem do instrumento foram elencadas as principais categorias de análise.

- a) perfil dos respondentes e das faculdades;
- b) motivação para a criação do PDI;
- c) utilização das orientações legais para confecção do PDI;
- d) metodologia utilizada para criação do PDI;
- e) utilização do PDI como referência para gestão;

- f) cumprimento do PDI;
- g) motivos para a criação da CPA;
- h) utilização das orientações legais para confecção da CPA, ou seja, as dimensões do SINAES;
- i) metodologia utilizada para criação da CPA;
- j) utilização dos resultados da autoavaliação para gestão;
- k) integração PDI – autoavaliação – gestão;
- l) fatores que influenciaram a melhoria do IGC.

A partir do estabelecimento dessas categorias de análise foi elaborado o roteiro de questões que conseguiu atender às demandas existentes.

### **5.3 Coleta e tratamento dos dados**

Antes da aplicação definitiva do instrumento, foi realizado um pré-teste com cinco gestores de faculdades privadas, não pertencentes à amostra, que emitiram suas opiniões sobre os mesmos. Na sequência, antes da aplicação oficial, foram feitos os ajustes necessários.

Foram enviados, então, por e-mail o questionário, acompanhado de carta de apresentação e termo de sigilo (APÊNDICES A e B), para as 48 faculdades selecionadas, sendo que no caso das faculdades pertencentes a grupos educacionais, inicialmente não foi possível obter nenhum dado sobre o corpo diretivo e nem sobre as CPA dessas instituições, e os e-mails seguiram todos para um único destinatário. Por fim a partir de contatos telefônicos conseguiu-se a participação de um gestor desse grupo.

Espontaneamente não houve nenhuma resposta; partiu-se, então, para uma abordagem mais direta: telefonar para todas as faculdades, confirmar os nomes dos dirigentes ou de outro elemento da equipe que tivesse condições de responder ao questionário e também confirmar o recebimento do primeiro e-mail.

A partir dessa abordagem foi possível reenviar vários e-mails, agora para destinatários específicos e, inclusive, falar com vários deles. A maioria confirmou ter recebido a pesquisa, mas não ter tido tempo para responder. Mediante insistência e nova rodada de ligações, foi possível obter 13 questionários respondidos o que representou um retorno de 27,7%. Das 13 respostas conseguidas, apenas uma foi respondida por e-mail; as demais foram respondidas

através de entrevistas pelo telefone. Essa etapa durou 45 dias e ocorreu durante o período entre 30 de agosto e 15 de outubro de 2012.

Em função do relativo baixo índice de retorno, surge a preocupação com a representatividade da amostra. Segundo Lüdke e André (1986), estudos com generalizações naturalísticas dispensam a necessidade da representatividade. Assim, parte-se do que se pode ou não aferir a partir da amostragem obtida, através de uma análise generalística.

A análise dos dados foi realizada através da análise de cinco eixos principais que foram contemplados no instrumento:

- a) perfil dos respondentes e das faculdades;
- b) levantamento de informações sobre o PDI;
- c) levantamento de informações sobre a CPA;
- d) integração PDI/ CPA/ avaliações externas;
- e) fatores atribuídos à melhoria do IGC.

Esses eixos foram selecionados a partir do levantamento documental acerca dos principais instrumentos legais atualmente exigidos pelo MEC, os quais segundo a hipótese básica desta pesquisa: “o processo avaliativo institucional, proposto pelo MEC está colaborando para a qualificação da gestão das faculdades privadas” poderia impactar a gestão das faculdades selecionadas no sentido de qualificá-las.

Quanto à análise dos dados, propriamente dita, foram empregados primeiramente procedimentos estatísticos simples como a confecção de tabelas e gráficos a partir do cálculo da distribuição de frequência simples de cada questão.

Como as respostas ao questionário foram verbais, mesmo partindo de questões fechadas surgiram comentários que foram anotados e posteriormente analisados. As próximas seções trazem os dados levantados nas entrevistas, assim como análises e interpretações com base na bibliografia que orientou esse trabalho.

### 5.3.1 Perfil das faculdades e dos respondentes

Visando facilitar a visualização global do perfil dos respondentes foi construído o Quadro 4. Foram atribuídas letras para que se possa melhor compreender os resultados

encontrados sem comprometer o sigilo dos respondentes (o quadro completo, com a síntese de todos os dados encontrados encontra-se no APÊNDICE F).

FACULDADES	CARGO DO RESPONDENTE	NÚMERO DE FACULDADES	VÍNCULO	TEMPO NO CARGO	ESCOLARIDADE
A	Diretor geral	1	CLT	3 meses	Doutorado
B	Diretor geral	2	SEM RESPOSTA	10 meses	Especialização
C	Diretor geral	1	CLT	2 anos	Mestrado
D	Diretor geral	1	CLT	7anos	Doutorado
E	Diretor acadêmico	1	CLT	Sem resposta	Doutorado
F	Diretora acadêmica	3	CLT	14 anos	Mestrado
G	Diretor	1	CLT	9 anos	Doutorado
H	Coordenadora geral	1	CLT	8 anos	Especialização
I	Presidente conselho de mantenedores	1	ESTATUTÁRIO	30 anos	Mestrados (2)
J	Secretário geral do grupo de IES	3	CLT	12 anos	Especialização
K	Secretária geral e coordenadora CPA	1	CLT	6 anos	Graduação
L	Coordenador CPA	4	CLT	3 anos	Doutorado
M	Professor e coordenador CPA	1	CLT	5 anos	Doutorado
	13	21			

Quadro 04 - Caracterização dos Respondentes

Fonte: Autora

Nota: Baseado em pesquisa de campo, 2012

No total foram entrevistados 13 gestores, que respondem por 21 faculdades do total das 48 identificadas para compor a amostra, entre as quais quatro respondentes se disseram responsáveis por mais de uma faculdade. Como esses gestores que responderam por mais faculdades referiam-se a essas como uma única unidade, optou-se por trabalhar com a quantidade de 13 faculdades. A princípio foram abordados os diretores das faculdades dos quais partiu, algumas vezes, a indicação de outros elementos da equipe que poderiam colaborar.

Desse total (13) temos um mantenedor, o qual representa 7,7% da amostra; sete diretores, representando 53,9% da amostra, ou seja, a maioria dos respondentes; um secretário geral, representando 7,7% da amostra e três coordenadores de CPA, o que corresponde ao segundo maior grupo, com 23,1% dos respondentes e um coordenador geral, representando 7,7% da amostra (Figura 8). A escolha dos respondentes ocorreu a partir da verificação de quem seria capaz de responder a questões relativas ao planejamento estratégico, à

autoavaliação e, sobretudo, sobre resultados avaliativos junto ao MEC e gestão propriamente dita.

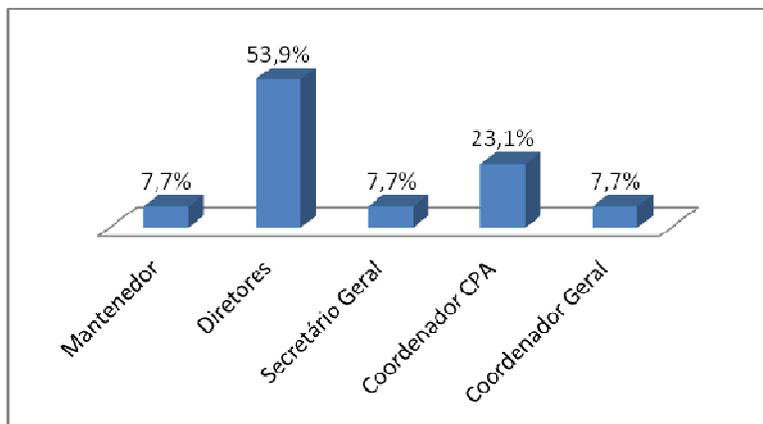


Figura 08 – Cargo dos respondentes

Fonte: Autora

Nota: Baseado em pesquisa de campo, 2012

A análise desses dados demonstra que, na maioria das faculdades, o domínio sobre a gestão encontra-se centralizado nos dirigentes superiores.

Quanto à escolaridade dos respondentes, predominam os doutores (seis), representando 46,2% da amostra, sendo que dentre aqueles que mencionaram a área de formação há: doutorado em agronomia; engenharia elétrica; linguística aplicada; ciência política e educação. Foram mencionados mestrados em educação e em semiótica (os dois pela mesma entrevistada) e em educação. Apenas um dos respondentes relatou ter apenas graduação (a secretária geral), representando apenas 7,7% da amostra. Chama a atenção o bom nível de formação dos respondentes, revelando que independentemente dos cargos, as faculdades possuem a consciência da importância da formação dos responsáveis pela gestão. Aliado a esse fato percebe-se também o atendimento à exigência legal<sup>22</sup> quanto à formação do quadro docente e no que se refere à titulação dos profissionais das IES (LDB, 1996 / Decreto 5.773/06), (BRASIL, 2006).

<sup>22</sup> De acordo com a LDB 9.394/06, artigo 52 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: [\(Regulamento\)](#)

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.

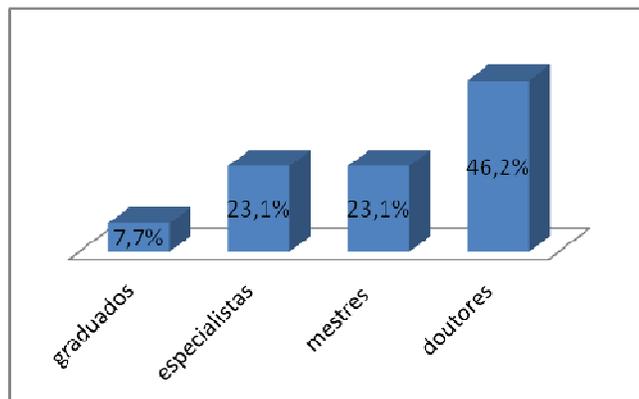


Figura 09 – Gráfico - Titulação dos respondentes

Fonte: Autora

Nota: Baseado em pesquisa de campo, 2012

Outro dado verificado também diz respeito ao vínculo que os respondentes possuem com as faculdades; observou-se que a maioria (92,3%) possui vínculos formais e estáveis. Não se chegou a 100% provavelmente pelo fato de um dos respondentes estar há pouco tempo no cargo, 10 meses e, provavelmente em função disso, ainda sem formalização do vínculo. Revelando que há consciência da alta carga de responsabilidade desses profissionais.

No que se refere ao tempo de serviço dos gestores nesses cargos, verifica-se que 53,8% está há mais de 5 anos no cargo, demonstrando mais uma vez a aderência e o alto grau de envolvimento dos gestores com essas faculdades (Figura 9). Esse dado revela que os informantes eram pessoas que conheciam o tipo de negócio acerca dos quais responderam, tinham envolvimento com a organização, assim como estavam familiarizados com suas rotinas.

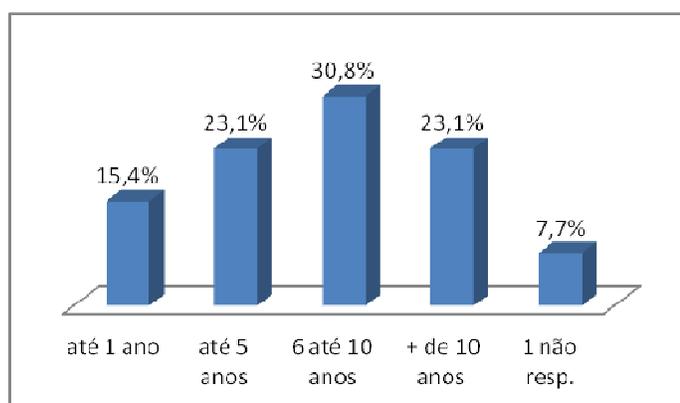


Figura 10 - Gráfico – Tempo no cargo

Fonte: Autora

Nota: Baseado em pesquisa de campo, 2012

Quanto ao perfil das faculdades que compuseram a amostra nota-se que a maior parte possui menos de 10 cursos, dois possuem apenas um curso e, no outro extremo, duas possuem respectivamente 19 e 33 cursos, distanciando-as, assim, da média do grupo (Quadro 5).

FACULDADES	QUANTIDADE DE CURSOS DE GRADUAÇÃO	QUANTIDADE DE ALUNOS MATRICULADOS	CONCEITO INSTITUCIONAL (CI)
A	5	650	3
B	4	800	3
C <sup>23</sup>	10	2.500	3
D	5	900	3
E	1	NÃO INFORMADO	S/C
F	19	11.000	3
G	7	1.500	4
H	1	300	3
I	33	7.000	4
J	10	3.800	3
K	9	1.600	S/C
L	3	1.300	3
M	7	840	3

Quadro 05 - Perfil das Faculdades

Fonte: Autora

Nota: Baseado em pesquisa de campo, 2012

Quanto ao número de alunos matriculados percebe-se a predominância (61,5%) de faculdades com número de alunos entre 500 e 2.000 alunos (Figura 11).

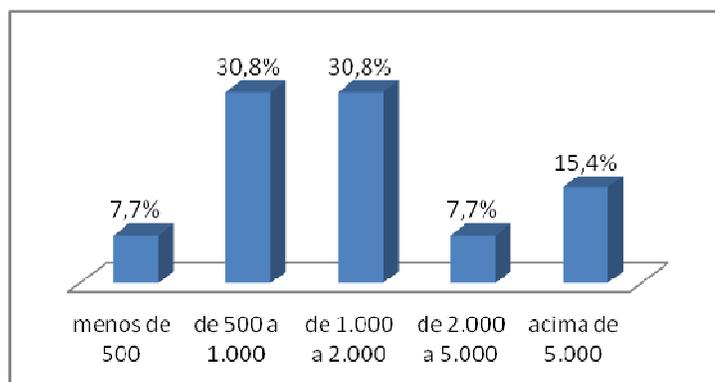


Figura 11 – Gráfico - Quantidade de alunos matriculados

Fonte: Autora

Nota: Baseado em pesquisa de campo, 2012

<sup>23</sup> A Faculdade C pertence a um grupo educacional.

Destacando-se os conceitos obtidos nas avaliações institucionais por essas faculdades nos últimos anos temos que a maioria dessas faculdades, 69,2% obteve CI=3 na última avaliação, dado esse que corrobora o IGC 3 obtido por essas faculdades. O que representa, segundo os indicadores preconizados pelo SINAES, conceito satisfatório (BRASIL, 2004).

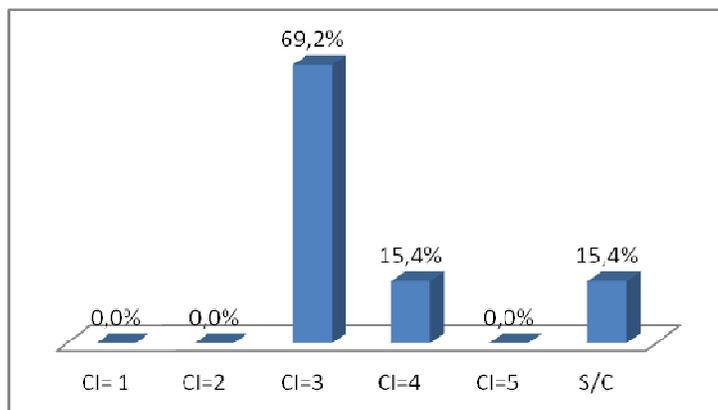


Figura 12 – Gráfico dos Conceitos Institucionais (CI)

Fonte: Autora

Nota: Baseado em pesquisa de campo, 2012

É importante pontuar que, mesmo nos casos em que o entrevistado é responsável por mais de uma instituição, não foram mencionadas situações diferentes quanto ao Conceito Institucional de cada uma delas. Nem todas as instituições estudadas possuem Conceito institucional (CI) ainda.

Destaca-se o caso de duas instituições que obtiveram CI 4, o que representa segundo os indicadores preconizados pelo SINAES um referencial de qualidade acima do esperado (BRASIL, 2004).

### 5.3.2 Análise das informações sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

No que se refere ao bloco de questões sobre o PDI pretendia-se verificar se as faculdades que compuseram a análise possuem planejamento estratégico e, em caso positivo, qual foi a motivação para sua criação. Verificar qual a metodologia utilizada para sua confecção, se foi criado para cumprir as exigências legais do MEC e se foram utilizadas as

orientações emitidas por esse órgão para confecção desse documento. Pretendia-se também analisar a existência de integração entre o PDI, a autoavaliação institucional e as avaliações externas do MEC e, finalmente, se o PDI é utilizado como ferramenta orientadora da gestão.

No que tange à motivação para criação do PDI, foi criada uma tabela para melhor visualização das respostas, ordenadas com base nas mais citadas.

Tabela 06 - Motivos para a criação do PDI

Razões	Ocorrências	Frequência acumulada (%)
Imposição legal	8	61,5
Organização interna	8	61,5
Visão do Gestor	4	30,8
Aumento da competitividade	4	30,8
Melhor utilização de recursos	4	30,8
Outros	3	23,1
<b>Total</b>		

Fonte: Autora

Notas: Baseado em pesquisa de campo, 2012

Os respondentes tinham a opção de elencar mais de uma alternativa.

No item “outros” apareceram as seguintes falas: “Não sei, assumi agora!” (Faculdade A); “Orientação do grupo educacional. São realizadas reuniões e passadas as diretrizes com o passo a passo de como fazer, dadas por especialistas no assunto” (Faculdade C); “Rumos a serem tomados” (Faculdade F). Chama atenção a questão de um dos respondentes pertencer a um grande grupo educacional, tendo ficado bem clara a padronização utilizada por esse grupo para a gestão das faculdades, mesmo tratando-se de um grupo de faculdades dispersas por várias regiões, o que provavelmente leva a vieses, quando se pensa em um modelo padronizado de PDI e de CPA. Embora se trate de uma constatação intrigante, não será mais aprofundada essa questão por não estar dentro dos objetivos deste estudo.

Partindo da análise das respostas dos gestores sobre quais razões os levaram a criação do planejamento, fica nítido que a “exigência legal da criação do PDI” foi o fator preponderante com 61,5% dos respondentes assumindo o PDI dessa forma, juntamente com a necessidade de organização interna para também 61,5% dos respondentes. Na sequência surgem também respostas como visão do gestor, resposta ao aumento da competitividade e necessidade do planejamento para melhor aproveitamento dos recursos disponíveis.

Em consonância com os documentos legais estudados, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), para as instituições de educação superior, começou a ser exigido pelo MEC em 2001, tendo sido novamente destacado em 2004 pela Lei do SINAES (BRASIL, 2004).

Conforme a teoria pesquisada, o planejamento organizacional pode ser definido como o processo organizacional a partir do qual a instituição define missão, objetivos e metas a alcançar, selecionando as estratégias necessárias para isso, tudo em sintonia com o contexto em que se encontra inserida (MEYER JR; MEYER, 2005).

É importante destacar que nem todos tiveram condições de responder sobre o PDI; a rejeição ao tema foi considerável, e o grau de conhecimento revelou-se bem menor, se comparado à autoavaliação institucional. Porém é possível perceber que, quando o PDI está incorporado às práticas institucionais, os gestores percebem claramente sua utilidade. Fato esse que pode ser comprovado através das respostas obtidas sobre a utilidade do PDI, quando 46,2% colocaram-no como referência para tomada de decisões. Em consonância com a maior motivação para confecção do PDI: no que se refere à exigência legal, nota-se nos questionários que a maioria dos gestores, 61,5%, seguiram as orientações legais para a confecção desse documento.

De acordo com o Decreto 5.773/06, são passadas orientações bastante precisas para elaboração do PDI, o qual deve ser claro, objetivo e factível, obedecendo aos dez eixos propostos nesse documento (BRASIL, 2006).

Tabela 07 – Utilização das orientações legais para confecção do PDI

Grau de utilização	Ocorrências	Frequência acumulada (%)
Totalmente	8	61,5
Parcialmente	0	0
Não utilizei	2	15,4
Não responderam	3	23,1
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

Fonte: Autora

Nota: Baseado em pesquisa de campo, 2012

No que se refere à maneira como o PDI deve ser construído, destaca-se a importância da construção coletiva, buscando-se com isso obter-se um alto grau de coerência institucional. Na prática verificou-se que, nessas faculdades, o PDI é feito na maioria das vezes por equipe interna, às vezes com a colaboração de consultoria externa (69,23%), revelando adequado grau de aderência ao que foi proposto pelo MEC.

Segenreich (2005) destaca a importância da utilização da metodologia participativa para a confecção do PDI, colocando que caso não seja fruto de construção coletiva pode vir a tornar-se um grande fardo para a instituição.

Tabela 08 – Metodologia utilizada para criação do PDI

Criação	Ocorrências	Frequência acumulada(%)
Gestor	1	7,7
Membro da equipe	0	0
Equipe interna	5	38,5
Equipe interna & consultoria externa	4	30,8
Consultoria externa	1	7,7
Não responderam	2	15,4
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

Fonte: Autora

Nota: Baseado em pesquisa de campo, 2012

Nem todos souberam responder como esse documento foi confeccionado, o que demonstra fragilidade da gestão, assim como falta de conhecimento sobre o documento base de todas as avaliações (Decreto 5.773/06). Além disso, o PDI deve conter o perfil da IES, missão, metas sendo muito importante ser um documento conhecido e aceito pela comunidade acadêmica. Com relação à utilização do PDI como referência para a gestão observa-se que possui bastante significado nesse aspecto, tendo sido apontado em primeiro lugar, por 46,2% dos respondentes, como facilitador do processo de tomada de decisões; em segundo lugar com 38,5% de respostas, como sendo utilizado como base para a maioria das ações institucionais.

Nesse ponto vale ressaltar a existência de uma “dicotomia entre intenção e ação” (MEYER JR; MEYER, 2005, p. 375), principalmente devido ao fato de que o planejamento é construído na cúpula das organizações e sua execução por níveis inferiores.

Tabela 09 – Utilização do PDI como referência para gestão

PDI como referência p/ gestão	Ocorrências	Frequência acumulada (%)
Estabelecimento de visão de curto, médio e longo prazo,	4	30,8
Processo de tomada de decisões.	6	46,2
Definição das estratégias competitivas	2	15,4
Base para ações institucionais	5	38,5
Ações institucionais <u>não</u> se baseiam nele	1	7,7
Articulação c/ avaliações	4	30,8
Não articulação com avaliações	2	15,4
<b>TOTAL</b>		

Fonte: Autora

Notas: Baseado em pesquisa de campo, 2012

Os respondentes podiam escolher mais de uma resposta. Alguns não souberam responder.

Pensando-se em termos práticos, em linhas gerais o PDI não se configurou como um documento muito presente no dia a dia dessas faculdades, sendo inclusive desconhecido por alguns dirigentes. Aliado ao hiato existente entre o pensar e o agir, fazem com que o PDI seja percebido pelos gestores apenas como parcialmente cumprido, tendo sido apontado dessa forma por 53,9% dos gestores (vide Tabela 10).

Tabela 10 – Cumprimento do PDI

Cumprimento do PDI	Ocorrências	Frequência acumulada (%)
Totalmente	2	15,4
Parcialmente	7	53,9
Não responderam	4	30,8
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

Fonte: Autora

Notas: Baseado em pesquisa de campo, 2012

Dois respondentes não souberam responder.

### 5.3.3 Análise acerca das informações sobre a autoavaliação (CPA)

Nessa etapa da pesquisa pretendia-se verificar se as faculdades entrevistadas possuíam um projeto de autoavaliação ou CPA desenvolvido. Dentre as questões que orientaram essa análise temos: quais os fatores teriam motivado sua criação, qual a metodologia utilizada e qual o peso das exigências legais nessa criação e consequente na execução, e, se possui articulação com os outros documentos institucionais propostos pelo MEC, como as avaliações externas e o PDI. Por fim, se os resultados da CPA são utilizados para norteamento das principais ações gerenciais e principalmente para sua qualificação.

A constituição de uma equipe própria de autoavaliação (CPA) surge como determinação da Lei do SINAES, constituindo-se em um dos maiores pilares de todo o processo avaliativo proposto (BRASIL, 2004).. As respostas à questão sobre as razões para a criação da CPA apontam que realmente a autoavaliação tornou-se presente a partir da imposição legal (92,3%) (BRASIL, 2004). A tabela abaixo revela ainda outros fatores que influenciaram a criação da CPA (Tabela 10).

Tabela 11 - Motivos para a criação da CPA

Razões	Ocorrências	Frequência acumulada (%)
Imposição legal	12	92,3
Visão do Gestor	1	7,7
Organização interna	4	30,8
Preocupação com as contingências externas	7	53,9
Outros	1	7,7
<b>Total</b>		

Fonte: Autora

Notas: Baseado em pesquisa de campo, 2012

Os respondentes podiam responder a mais de uma alternativa.

A segunda fonte de motivação mais citada refere-se à preocupação com as contingências externas, o que remete novamente ao planejamento estratégico e à questão da formulação de estratégias nessas faculdades. Remetem por sua vez a Mintzberg (1988) e a Hamel e Prahalad (1994), que afirmam que as estratégias podem ser definidas como padrão de respostas ao contexto em que estão inseridas. Revelam, ainda, que a preocupação com o ambiente externo surge na elaboração da CPA, que se mostrou muito mais presente no dia a dia das faculdades, quando comparada ao PDI, além de ferramenta útil à gestão.

Antes dessa questão foi verificado o ano de implantação da autoavaliação e a maioria respondeu 2004 e 2005. Essa informação reforça o fato de que foi criada por exigência legal, uma vez que tal exigência data dessa época, 2004 (BRASIL, 2004). A autoavaliação é uma ferramenta conhecida e tida como útil pelos gestores, o interesse em conhecer seu público, checar a qualidade dos serviços prestados e conhecer os anseios da comunidade acadêmica, muitas vezes levaram a experiências de pesquisas desse tipo, independentemente da imposição legal.

Tabela 12 – Utilização das orientações legais para confecção da CPA, ou seja, as dimensões do SINAES.

Utilização	Ocorrências	Frequência (%)
Totalmente	1	7,7
Parcialmente	10	76,9
Utiliza todos e inclui mais alguns	1	7,7
Não utiliza	1	7,7
<b>TOTAL</b>		<b>100</b>

Fonte: Autora

Nota: Baseado em pesquisa de campo, 2012

Nesse ponto verifica-se que, apesar de a motivação para a criação da CPA ser predominantemente a exigência legal; do ponto de vista prático, a maioria das faculdades, 76,93% relatou utilizar-se das orientações recebidas para confecção do instrumento, apenas parcialmente, vão além adéquam as necessidades de cada faculdade.

Quanto à metodologia utilizada para a criação da CPA, nota-se que a maioria foi criada por equipes internas (46,2%), às vezes com a colaboração de consultorias (23,1%). Situação similar à verificada quanto a confecção do PDI, em consonância com o que foi idealizado pelo MEC, uma construção coletiva e participativa (BRASIL, 2004).

Tabela 13 – Metodologia utilizada para criação da CPA

Criação	Ocorrências	Frequência acumulada(%)
Gestor	1	7,7
Membro da equipe	0	0
Equipe interna	6	46,2
Equipe interna & consultoria externa	3	23,1
Consultoria externa	1	7,7
<b>TOTAL</b>		

Fonte: Autora

Nota: Baseado em pesquisa de campo, 2012

Um dos respondentes disse desconhecer como foi feito o projeto (Faculdade B), e outro respondente disse já ter recebido o projeto pronto, do grupo educacional a que pertence (Faculdade C). Esses dados destoaram do restante dos respondentes e que aponta no sentido de uma CPA mais distante dos objetivos preconizados pela Lei do SINAES e distanciam necessariamente de uma avaliação que possa ser utilizada como ferramenta de qualificação da gestão.

Tabela 14 – Periodicidade para aplicação

Periodicidade	Ocorrências	Frequência (%)
Anualmente	11	84,6
Semestralmente	2	15,4
<b>TOTAL</b>		<b>100</b>

Fonte: Autora

Nota: Baseado em pesquisa de campo, 2012

No que diz respeito à periodicidade da aplicação, 84,6% disseram ser anual. Tal fato provavelmente demonstra a questão que, de acordo com as diretrizes do MEC, o Relatório da CPA deve ser enviado uma vez ao ano. Essa exigência possivelmente impõe que, mesmo à maioria das faculdades privadas selecionadas que trabalham, sob regime semestral, optem por aplicação apenas anual. O que corrobora a confirmação de que ainda o elemento propulsor da autoavaliação seria a exigência legal.

Tabela 15 - Utilização dos resultados da autoavaliação para gestão

Utilização	Ocorrências	Frequência (%)
Totalmente	8	61,5
Parcialmente	3	23,1
Não utiliza	2	15,4
<b>TOTAL</b>		<b>100</b>

Fonte: Autora

Nota: Baseado em pesquisa de campo, 2012

A CPA mostra-se claramente reconhecida como aliada à gestão, uma vez que 61,5% dos respondentes relataram utilizar totalmente os resultados obtidos na gestão, 23,1% parcialmente e justificam a não utilização plena em razão da falta de recursos; apenas 15,4% dos respondentes disseram não utilizar os resultados.

O satisfatório grau de desenvolvimento da CPA, de acordo com a teoria pesquisada, provavelmente corrobora a hipótese de que uma CPA bem montada e implementada torna-se efetivo aliado do gestor rumo às melhorias institucionais, uma vez que a partir de seus resultados consegue-se uma visão das fragilidades e das potencialidades da instituição num dado momento.

#### 5.3.4 Integração entre Plano de desenvolvimento Institucional (PDI)/ autoavaliação (CPA)/ avaliações externas para qualificação da gestão

A tabela 16 apresenta a percepção dos respondentes sobre a integração PDI-autoavaliação – gestão.

Tabela 16 – Integração PDI – autoavaliação - gestão

Integração	Ocorrências	Frequência acumulada(%)
Sim	7	53,9
Não	3	23,1
Não responderam	3	23,1
<b>TOTAL</b>		<b>100</b>

Fonte: Autora

Nota: Baseado em pesquisa de campo, 2012

Três respondentes, que não aparecem na tabela, responderam respectivamente: “mais ou menos” (Faculdade F), “alguma” (Faculdade M) e “deveria”? (risos) (Faculdade L). O que representa que 23,1% dos respondentes não têm claro o motivo, tampouco noção dos possíveis benefícios que poderiam obter, a partir da utilização integrada desses instrumentos.

Do total de respondentes, 53,9% percebem plenamente a integração entre os instrumentos PDI-CPA com a gestão, o que confirma a questão levantada na pesquisa: quando os instrumentos propostos são bem utilizados, os gestores percebem facilmente sua articulação com a gestão. Apesar de a melhoria apresentada ser pequena, possibilitou que garantisse o referencial mínimo de qualidade exigido pelo MEC.

Nesse ponto vale destacar que as duas faculdades, além de terem apresentado melhoria no IGC, também conseguiram CI=4, isto é, acima do referencial mínimo de qualidade; além disso, relataram que articulam planejamento, autoavaliação e avaliações com a gestão, e tiveram conceito acima da maioria das faculdades da amostra. A análise dessas duas instituições indica que, quando plenamente utilizados os instrumentos propostos pelo MEC, podem colaborar efetivamente para a qualificação da gestão das faculdades privadas e reforça a confirmação da pergunta de pesquisa: **Os processos avaliativos, propostos pelo governo brasileiro, estão colaborando para a qualificação da gestão da educação superior, em especial nas faculdades (IES) privadas?**

Para Segenreich (2005), como o PDI deve conter a missão e as estratégias que serão necessárias para obtenção dos objetivos que a própria IES determinou para si, torna-se o documento base para todas as ações institucionais, incluindo as avaliações. Dessa forma, o PDI pode servir como ferramenta para a qualificação da gestão das IES.

#### 5.3.5 Fatores atribuídos à melhoria do IGC:

A tabela 17 apresenta os principais fatores atribuídos pelos respondentes à melhoria do IGC.

Tabela 17 - Fatores que influenciaram a melhoria do IGC

Fatores	Ocorrências	Frequência acumulada(%)
Melhoria infraestrutura	6	46,2
Políticas de pessoal	2	15,4
Documentos institucionais	3	23,1
Comunicação institucional	6	46,2
Políticas de atendimento discente	4	30,8
Alterações na gestão	0	0
Políticas de ensino-pesquisa-extensão	1	7,7
Funcionamento dos colegiados	1	7,7
Responsabilidade social	0	0
Autoavaliação	4	30,8
Influência legal	2	15,4
Outros	8	61,5
<b>TOTAL</b>		

Fonte: Autora

Notas: Baseado em pesquisa de campo, 2012

Nesse item poderia ser escolhida mais de uma resposta.

Esse foi o item em que a maioria demonstrou muita animação ao responder, com exceção de um respondente que questionou como havia chegado a essa hipótese de melhoria. Situação essa que confirma que, para ocorrer melhoria, são necessários esforços gerenciais e, quando isso aconteceu, os resultados foram positivos.

A maioria dos gestores atribuiu o aumento no IGC a fatores como: melhoria da infraestrutura e ações de comunicação institucional (ambos com 46,2% das respostas). A seguir foram apontados fatores como melhoria do atendimento ao discente e a autoavaliação (ambos com 30,8% das respostas).

Nos comentários adicionais predominam as observações relativas às medidas administrativas: Faculdade C - “A organização geral”; Faculdade L - “Revisão do Estatuto Geral, simplificação e enxugamento da estrutura administrativa e dos colegiados”; Faculdade F - “Maior organização administrativa”.

A seguir vêm as medidas relativas à comunicação: Faculdade I - “Mais eventos, contratação de uma equipe de jornalismo para divulgação desses eventos do grupo”, Faculdade J - “Integração entre os canais de comunicação”.

A valorização do aluno também é mencionada: “Necessidade de melhorar o desempenho, melhoria do material didático”; Faculdade J “Priorizar o aluno, colocá-lo em primeiro lugar. Ouvi-lo, atendê-lo”. Este último inclui um aspecto de comunicação, mas interna.

Há os que mencionam fatores externos: Faculdade G - “Aumento da concorrência na região”, Faculdade A - “Com o crescimento da região, os alunos começaram a estudar aqui em vez de ir para a capital ou outros centros”.

Um dos entrevistados manifestou sua indignação com as avaliações oficiais do MEC: Faculdade E - “Aprendi a driblar, atendi algumas coisas ou fingi que atendi. Talvez uma safra de alunos mais interessados. Isto sim ajudou. Esse ENADE é uma droga, um abuso”! (Outro respondente), da Faculdade B, também comentou o “excesso de burocracia e que o MEC exige tantos colegiados, e a Faculdade é tão pequena, que na prática torna-se impossível e desnecessário o atendimento a essas demandas”. Tais comentários demonstram que esses respondentes conhecem bem os dispositivos legais, mas os veem como uma ameaça, algo que não agrega valor. Logo não percebem as possibilidades de qualificação a partir do uso desses instrumentos. A presença desses comentários demonstra que algumas ações foram deliberadamente empreendidas para obtenção de melhoria. Conforme referencial estudado, as ações gerenciais nas faculdades afetam diretamente seu desempenho. Chama atenção a inexistência de um modelo específico para a gestão das instituições educacionais, de forma

que são frequentes as tentativas de aplicação de modelos gerenciais empresariais, os quais costumam fracassar, principalmente pela alta complexidade encontrada nesses ambientes (MEYER JR; MEYER, 2005).

Outro fato que corrobora a teoria estudada é a preocupação dos gestores com o ambiente externo, o que reflete outra característica dessas organizações: o fato de serem altamente permeáveis ao ambiente, ou seja, as alterações de cenários impactam imediatamente essas instituições (MEYER JR; MEYER, 2005).

Este capítulo permitiu conhecer mais sobre as faculdades privadas, inicialmente passando pelos expressivos números do crescimento do setor privado da educação superior e, mais especificamente, das instituições organizadas como faculdades. A seguir, através da pesquisa de campo foi possível, em primeiro lugar, partindo dos bancos de dados, obter um panorama geral dos resultados das faculdades privadas nas avaliações realizadas pelo MEC. E com as entrevistas foi possível aprofundar o conhecimento sobre como as faculdades privadas do Estado de São Paulo, que obtiveram melhoria no IGC, estão lidando com os instrumentos propostos pelo MEC e se estão conseguindo utilizá-los como ferramentas de gestão para efetiva qualificação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente à grande expansão da educação superior no final da década de 90, quando o número de instituições organizadas como faculdades evoluiu de 1.143 instituições, em 2001, para 2.025, em 2010; representando um crescimento de 77,2%, ocorrida principalmente via iniciativa privada, o Estado depara com uma difícil tarefa: garantir a qualidade da Educação Superior. Com isso reforçou as ações de avaliação, supervisão e regulação.

Desde a década de 1980, o Brasil mostra-se preocupado em desenvolver sistemas para avaliar a qualidade da educação superior, com destaque para o PAIUB de 1993, o qual forneceu as bases para a criação da política de avaliação atual: o SINAES. Cabe ressaltar também a outra experiência avaliativa, o Provão, por ter tornado pública a necessidade de avaliação da qualidade da educação superior.

Em 2004, foi criada a lei do SINAES como proposta de um novo modelo avaliativo com o objetivo de reformular todo o processo, além de tentar integrar os diversos instrumentos e momentos da avaliação da educação superior. O SINAES traz um novo modelo, tendo como eixo central a avaliação institucional.

Através do levantamento bibliográfico sobre como é realizada a avaliação da qualidade da educação superior em outros países, verificou-se que até a publicação do Decreto 5.773/06, o Brasil estava em consonância com as boas e atuais práticas de avaliação. Nota-se também, a partir desse levantamento, que a preocupação com a qualidade da educação superior é assunto igualmente da agenda de muitos outros países, fato esse confirmado através da Declaração de Bologna e seus desdobramentos. Porém, após a publicação do referido decreto, o Brasil sai do debate mundial, muito em função da necessidade do MEC em controlar rigidamente todo o sistema.

Nesse momento o ENADE toma o plano central, como o Provão o fez um dia, e a autoavaliação proposta pela SINAES perde espaço nesse cenário. Assiste-se a seguir à criação, através da Portaria 40/07, dos índices IDD, CPC e IGC, todos tendo como base o ENADE (BRASIL, 2007).

Além disso, as instituições educacionais passaram a enfrentar mais concorrência, o que, aliada com a intensificação das ações de avaliação, supervisão e regulação, faz com que revejam suas ações gerenciais no sentido de tornarem-se mais competitivas.

Com base nesse cenário, a pesquisa realizada se propôs a analisar se o processo avaliativo proposto pelo MEC serve como ferramenta para qualificar a gestão das faculdades

privadas. O instrumento utilizado foi um questionário semi-estruturado, que acabou servindo de base para entrevistas e permitiu atingir o objetivo geral deste estudo, partindo de três objetivos específicos delimitados inicialmente:

- a) analisar a utilização dos instrumentos legais como o PDI e a CPA na gestão das faculdades privadas;
- b) verificar a integração entre PDI, CPA e os processos avaliativos propostos pelo governo;
- c) verificar a percepção dos gestores sobre os processos que levaram a melhoria nos resultados avaliativos.

As instituições educacionais selecionadas para comporem a amostra tinham em comum, além de serem todas privadas, organizadas como faculdades e localizadas no Estado de São Paulo, o fato de terem obtido melhoria no Índice Geral de Cursos (IGC), de forma que se prestavam ao estudo pretendido.

A concessão das entrevistas foi bastante difícil. Com apenas três exceções, a maioria dos demais respondentes de forma geral não se sentiam à vontade para falar sobre o assunto, sendo que para alguns foi necessária muita insistência até a obtenção das respostas.

Quanto ao perfil desses gestores, muitos eram profissionais de carreira dentro das instituições, professores e que, apesar de a maioria possuir nível elevado de estudos, eram despreparados no sentido de experiência e conhecimentos em gestão, para a tarefa de conduzir uma IES com toda a sua complexidade (BALBRIDGE; 1983; MEYER JR; LOPES, 2008).

No que se refere à motivação para a criação e a implantação do planejamento institucional (PDI) e da autoavaliação (CPA), revela-se como fator preponderante a imposição legal, assim como a utilização das orientações legais para a confecção dos mesmos.

No decorrer dessa análise foi possível perceber que a maioria das faculdades da amostra possui muito mais entrosamento com as questões que se referem à autoavaliação, à CPA; já o planejamento institucional, o PDI, aparece como algo que os gestores conhecem, mas não tão presente no dia-a-dia, como seria de se esperar. Essa observação remete à teoria sobre a existência de uma dicotomia entre o pensar e o agir institucional (MEYER JR; MEYER, 2005), assim como a questão de que os planejamentos são elaborados pela cúpula das instituições e executados por outras pessoas que, muitas vezes, os desconhecem.

Quanto à relevância para a gestão da autoavaliação, a CPA, e do Plano de Desenvolvimento Institucional, o PDI, verificou-se que a autoavaliação, CPA, encontra-se bem presente na gestão dessas faculdades; já o Plano de Desenvolvimento Institucional, o

PDI, embora a maioria o coloque como referência para a tomada de decisões, o que aponta para confirmação da percepção sobre sua importância no contexto institucional, não foi citado por nenhum dos gestores como fator que teria levado à melhoria do IGC.

Apesar de a avaliação apresentar-se como uma oportunidade única para o crescimento e desenvolvimento das instituições de educação superior, o fato de apresentar-se associada a regulação estatal, faz com os gestores percebam apenas a faceta do controle, não conseguindo vislumbrar os ganhos possíveis. Já a autoavaliação, CPA, aparece como mais preservada, mais próxima da realidade dessas faculdades, menos ameaçadora. Talvez esteja nesse ponto a possibilidade de se retomar uma avaliação formativa, participativa e democrática, isto é, a avaliação vista como fenômeno social e de natureza predominantemente qualitativa e que possa ocorrer desatrelada das exigências legais, o que lhe conferirá mais autonomia como processo e mais confiabilidade perante a sociedade.

Retomando o problema colocado - **Os processos avaliativos, propostos pelo governo brasileiro, estão colaborando para a qualificação da gestão da educação superior, em especial nas faculdades (IES) privadas?** Os processos avaliativos propostos pelo governo brasileiro estão sendo aproveitados em parte pelos gestores das faculdades privadas para a qualificação da gestão da educação superior, uma vez que os que o fazem estão conseguindo maior qualificação. Também se mostra necessária uma ampliação da compreensão por parte dos gestores dos sentidos da avaliação e dos instrumentos propostos como um todo, principalmente com relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Retomando a questão da atual política de Estado para garantia da qualidade da educação superior, volta-se novamente para o SINAES, o qual se mostra muito bem constituído e capaz de promover desenvolvimento às instituições de educação superior, em especial às faculdades privadas. Porém o fato de atrelar avaliação com regulação e supervisão afasta essa possibilidade. O receio da punição torna-se mais forte que a visualização de crescimento. Foi possível verificar que alguns respondentes veem a avaliação como algo perigoso, a ser driblado, que não deve ser muito falado; outros até a utilizam proveitosamente, mas não têm essa consciência. As dificuldades na aplicação e no gerenciamento da atual política de avaliação são inúmeras, principalmente no que se refere à consideração das especificidades das faculdades privadas.

Atualmente o MEC fala em rever o sistema avaliativo; há um projeto de lei, tramitando na Câmara dos Deputados, que prevê a criação de uma autarquia, Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES), que teria a finalidade de supervisionar e avaliar as instituições de educação superior e os cursos de graduação,

atrelados ao sistema federal; assumindo, assim, algumas funções atualmente de responsabilidade do MEC e do INEP. Esse projeto de lei demonstra que há consciência do Estado sobre a necessidade de adequações do atual sistema avaliativo, assim como preocupação com a questão da garantia da qualidade da educação superior.

Quanto à limitação deste estudo, pode-se destacar o fato de ter abrangido apenas as faculdades privadas localizadas no Estado de São Paulo, o que não possibilitou verificar como ocorre em outros locais. Como possibilidade para novas pesquisas sugerem-se novos estudos com as faculdades privadas, as quais além de seus expressivos números atuais, ao que tudo indica, devem manter o ritmo de crescimento, uma vez que de acordo com as metas do governo, colocadas no atual Plano Nacional de Desenvolvimento (PNE) vigência 2011-2020, o governo fala em 10 milhões de alunos na educação superior, e, para atingir essa meta, terá de contar muito com a iniciativa privada. Com isso esse segmento necessitará de muitos estudos para adequação e qualificação. A diversidade do sistema educacional privado brasileiro revela-se como outro tema interessante, a ser estudado à luz da atual avaliação proposta pelo governo. E, de maneira geral, todos os estudos que se aprofundem no tema da gestão das instituições de educação superior serão de extrema importância para a sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABMES. **Diagnósticos e propostas para a avaliação da educação superior no Brasil**. Brasília: Associação Brasileira de Mantenedores, 2012. (Cadernos n. 23).

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR - A3ES. **Manual de avaliação**. Disponível em: <<http://www.a3es.pt/pt/o-que-e-a3es>>. Acesso em: 04 abr. 2012.

AGENCE DE L'ÉVALUATION POUR LA RECHERCHE ET LA L'ENSEIGNEMENT - AERES. **Principes**. Disponível em : <<http://www.aeres-evaluation.fr/>>. Acesso em: 07 abr. 2012.

BALDRIDGE, J. V. Strategic planning in higher education: does the emperor have any clothes? In: \_\_\_\_\_. **The dynamics of organizational change in education**. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, 1983. p. 167-179.

\_\_\_\_\_ et al. Organizational characteristics of colleges and universities. In: BALDRIDGE; J.V.; DEL, T. (eds.). **The dynamics of organizational change in education**. Berkeley: McCutchan, 1983. p. 38-59.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARREYRO, G. Do provão ao SINAES: o processo de construção de um novo modelo de avaliação da educação superior. Avaliação. **Revista da Rede de Avaliação Institucional do Ensino Superior**, v. 9, n. 1, mar. 2004. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v09n02/v09n02a04.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2012.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma historia da avaliação da educação superior brasileira: analise dos documentos do PARU, CNRES, GERES, e PAIUB. **Avaliação**, Campinas, v.13, n.1, p.131-152, mar. 2008.

BRASIL. Governo. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado. 5 out. 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/.../constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/.../constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria PORTARIA Nº 1.027, DE 15 DE MAIO DE 2006 - Dispõe sobre banco de avaliadores do Sistema Nacional de Av. Ed. Superior - SINAES, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA, e dá outras providências. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/24>>

\_\_\_\_\_. Lei n. 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 20 mar. 1996. Seção 2, p. 36.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior**. Brasília, 1986. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Avaliação externa de instituições de educação superior: diretrizes e instrumentos**. Brasília, 2006. Disponível em: >. Acesso em: 26 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base de dados da Avaliação da Educação Superior - emec**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 jun.2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto 5.773/06 de 9 de maio de 2006**. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm)>. Acesso em: 24 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa Nº 40, de 12 de dezembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007. Seção 1, p. 23, 29 dez. 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port\\_40.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf)>. Acesso em: 24 jun. 2012.

COMITÉ NATIONAL D'ÉVALUATION (CNÉ). **Méthodologie**. [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <[https://www.cne-evaluation.fr/fr/present/som\\_mis.htm](https://www.cne-evaluation.fr/fr/present/som_mis.htm)>. Acesso em: 07 abr. 2012.

COMISIÓN EUROPEA – PROYECTO ALFA. **Construyendo el futuro sobre la educación**. 2012. Disponível em: <[http://ec.europa.eu/europeaid/where/latin-america/regional-cooperation/alfa/index\\_es.htm](http://ec.europa.eu/europeaid/where/latin-america/regional-cooperation/alfa/index_es.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2012.

COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Uma nova política para a educação superior brasileira, 1985**. 1986. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/comissao.htm>> . Acesso em: 09 mar. 2012.

CONAES. Ministério da educação. **Conheça a CONAES**. 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13082:apresentacao-conaes&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13082:apresentacao-conaes&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 19 fev. 2012.

CONSONI, F.; HENRIQUES, F. Formação de recursos humanos e educação superior: o papel do conhecimento como estratégia de desenvolvimento no Estado de São Paulo. In: LIMA, Renato Sérgio de (Org.). **Recursos humanos**. São Paulo: Emplasa/ Cebrap, 2011. (Estudos EMPLASA, Série Território, n.5).

COMUNIDADE EUROPEIA. **Declaração de Bologna**. Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999. Bolonha, 1999. Disponível em: <[www.aauab.pt/bolonha/declaracaobolonha.pdf](http://www.aauab.pt/bolonha/declaracaobolonha.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2012.

COMUNIDADE EUROPEIA. FRANCE, GERMANY, ITALY AND THE UNITED KINGDOM. **Sorbonne joint declaration**: joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. Paris, May 25 1998. Disponível em: <[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/SORBONNE\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/SORBONNE_DECLARATION1.pdf)>. Acesso em: 09 jul. 2012.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Ed. Insular, 2002.

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

DIAS SOBRINHO, J. **Acreditação**. In SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2008a, Brasília, DF. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15305:seminario-internacional-de-avaliacao-da-educacao-superior-2008&catid=323:orgaos-vinculados&Itemid=1075](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15305:seminario-internacional-de-avaliacao-da-educacao-superior-2008&catid=323:orgaos-vinculados&Itemid=1075)>. Acesso em: 09 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.; GOERGEN, P. (Orgs.). **Universidade e sociedade**: perspectivas internacionais. Sorocaba: Eduniso, 2008b. p. 169-182.

DIAZ, S. D. A reforma neoliberal da educação superior no Chile em 1981. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 57, feb. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092005000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092005000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 abr. 2012.

GIOLO, J.; RISTOFF, D. O SINAES como Sistema. **RBPG**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006. Disponível em:

<[http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.3\\_6\\_dez2006\\_/Est\\_Artigo2\\_n6.pdf](http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.3_6_dez2006_/Est_Artigo2_n6.pdf)>. Acesso em: 24 jun. 2012.

EHRHARDT G.; PEREIRA M. F.; MECHELAN, L. S. **Percurso para a meta-avaliação na educação superior em países Latino – Americanos**: os casos da Argentina, Brasil, Chile e México. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EM AMÉRICA DEL SUR; 10; 2010; Mar del Plata; Florianópolis; INPEAU; 2011. Disponível em: <<http://portal.inpeau.ufsc.br/base-de-dados/%3e>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

EUA EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. **Strong universities for Europe**. 2004. Disponível em: <<http://www.eua.be/Home.aspx>>. Acesso em: 31 mar. 2012.

FAZENDEIRO, A. **Avaliação da qualidade da educação: uma abordagem no quadro do planeamento**. In: CNE. Qualidade e Avaliação da Educação. SEMINÁRIO E COLÓQUIOS, 2002, Lisboa: CNE – Ministério da Educação, 2002.

FRANCO, M. L. P. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FRAUCHES, C. C. A avaliação do ensino superior: obstáculos, desafios e oportunidades na gestão. In: COLOMBO, S.; CARDIM, P. (Orgs.). **Nos bastidores da educação brasileira**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 133-146.

GIOLO, J. ; RISTOFF, D. O SINAES como sistema. **RBPG**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006. Disponível em: <[http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.3\\_6\\_dez2006\\_/Est\\_Artigo2\\_n6.pdf](http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.3_6_dez2006_/Est_Artigo2_n6.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2012.>. Acesso em: 10 abr. 2012.

HAMEL, G.; PRAHALAD, C. K. **Competing for the future**. Boston: Harvard Business School Press, 1994.

HORTALE, V. A.; MORA, J. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. **Educ. Soc.**, Campinas v. 25, n. 88, p. 937-960, out 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a14v2588.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2012.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Avaliação participativa perspectivas e debates**. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B10C23031-61B5-4C01-83C6-F5C81F4C4A94%7D\\_Simposio%20Avaliacao%20Participativa.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B10C23031-61B5-4C01-83C6-F5C81F4C4A94%7D_Simposio%20Avaliacao%20Participativa.pdf)>. Acesso em: 26 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. **Avaliação externa de instituições de educação superior:** diretrizes e instrumentos, 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos>>. Acesso em: 26 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. **Censo da educação superior:** resumo técnico. 2008. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo\\_tecnico\\_2008\\_15\\_12\\_09.pdf](http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2011.

\_\_\_\_\_. **Cálculo do conceito preliminar de curso (CPC):** nota técnica, 2010. Brasília, 2011a. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/c/journal/view\\_article\\_content?groupId=10157&articleId=81406&version=1.2](http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=81406&version=1.2)>. Acesso em: 15 out. 2011

\_\_\_\_\_. **Censo da educação superior:** resumo técnico 2010. Brasília, 2011b. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2010.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Orientações gerais para o roteiro de autoavaliação das instituições.** Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Resumo técnico censo da educação superior 2009.** Brasília, 2010. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/c/journal/view\\_article\\_content?groupId=10157&articleId=14153&version=1.0](http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=14153&version=1.0)>. Acesso em: 16 out. 2011.

LAKATOS, E. ; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Atlas, 1992.

\_\_\_\_\_. **Metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1991.

LEITE, D. **Reformas universitárias:** avaliação institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEMAITRE, M. J. Accountability in Latin America: focusing on quality, assurance and funding mechanisms. In: STENSAKER, B.; HARVEY, L. (Orgs.). **Accountability in higher education:** global perspectives on trust and power. London: Routledge, Taylor e Francis Group, 2011. p. 133-156.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L.; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.; GOERGEN, P. (Orgs.). **Universidade e sociedade: perspectivas internacionais**. Sorocaba: Eduniso, 2008. p. 45-72.

LIU, S. Accountability in China: primitive attempts. In: STENSAKER, B.; HARVEY, L. (Orgs.). **Accountability in higher education: global perspectives on trust and power**. London: Routledge, Taylor e Francis Group, 2011. p. 73-92.

LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, R. Atraso do MEC poupa de corte cursos de ciências contábeis e administração. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 fev. 2012. Caderno Cotidiano, p. C8.

MANGOLIM, L. **Estratégias em universidades privadas: um estudo de caso**; 2005. 208 f.; Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC-PR, Curitiba.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MEYER JR, V. Planejamento universitário: ato racional, político ou simbólico. Um estudo de universidades brasileiras. **ALCANCE – Revista científica do programa de mestrado acadêmico em Administração da Universidade Vale do Itajaí**, Florianópolis, v.12, n.3, p.373-389, set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Enfrentando as crises: competição e estratégias. In: MURPHY, J. P.; MEYER JR., V. (Orgs.). **Liderança e gestão da educação superior católica nas Américas**. Curitiba: Champagnat, 2007. p. 265-295.

\_\_\_\_\_. Novo contexto e as habilidades do administrador universitário. In: MEYER JR., V.; MURPHY, J. P. (Orgs.). **Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária, um diálogo Brasil EUA**. Florianópolis: Insular, 2003. p. 173-192.

MEYER JR., V.; MUGNOL, G. Competição e estratégias no contexto das instituições de ensino superior privadas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 11, p. 153-165, jan./abr. 2004.

MEYER JR., V.; LOPES, M. C. B. Gestion escolar: desafios y alternativas gerenciales. **Visiones de la educacion**, Talca, n. 13, p. 55-65, Primer Semestre 2008.

MEYER JR, V; MEYER, B. Planejamento estratégico nas instituições de ensino superior: técnica ou arte? In COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 4, 2004, Florianópolis. **Anais eletrônicos do IV...**, Florianópolis, NUPEAU/UFSC, 2004. Disponível em: <<http://www.inpeau.ufsc.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2012-11-19.

MINTZBERG, H. Generic strategies: toward a comprehensive framework. In: SHRIVASTAVA, P. (ed.). **Advances in strategic management**. Greenwich: Jay Press, 1988. v. 5, p. 1-67.

\_\_\_\_\_. **The rise and fall of strategic planning**. New York: Freeman, 1994.

\_\_\_\_\_. O contexto maduro. In: MINTZBERG, H.; QUINN, J. B. **O processo da estratégia**. Porto Alegre: Bookmann, 2001.

MINTZBERG, H; AHLSTRAND, B. ; LAMPEL, J. **Safári de estratégia**: um roteiro pela selva do planejamento estratégico. Porto Alegre: Bookman, 2000.

OECD - ORGANISATION ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT Quality and internationalisation in higher education. *Programme on institutional management in higher education-IMHE*. Paris: 1999.

POLIDORI, M. M. et al. Políticas de avaliação da educação superior brasileira. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.01, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/1354/showToc>>. Acesso em: 31 mar. 2012.

PORTUGAL. MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR – DIREÇÃO GERAL DO ENSINO SUPERIOR (DGES). **Garantia de qualidade**. 2008. Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Objectivos/Garantia+de+Qualidade/>>. Acesso em: 02 abr. 2012.

RIACES. Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior. **Glosario internacional de evaluación de la calidad y acreditación**. Disponível em: <<http://www.riaces.net/index.php/pt/criterios-de-qualidade.html>>. Acesso em: 14 abr. 2012.

RIBEIRO, J. L. L. S. Avaliação das universidades brasileiras: as possibilidades de avaliar e as dificuldades de ser avaliado. **Revista da avaliação da educação superior**, Campinas, v.16, n.1, p. 57-71, 2011.

RISTOFF, D. I. O SINAES e os seus desafios. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 09, n. 01, mar. 2004. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772004000100009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772004000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 mar. 2012.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação Institucional: pensando princípios. In: BALZAN, N. C; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). **Avaliação institucional, teoria e experiências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 37-49.

SALDAÑA, P. Mais de 30 universidades são suspeitas de terem ‘inflado’ as notas do ENADE. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 mar. 2012. Vida, p. A16.

SCAGLIONE, V. L. T.; PIZA, V.T. Estratégias de marketing aplicadas a Instituições de Educação Superior Privadas. **Revista GUAL**, Florianópolis, v.4, n. 2, p.167-181, maio/ago. 2011.

SEGENREICH, S. C. D. **O significado da atual avaliação externa do MEC para as Universidades Brasileiras**. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1106T.PDF>>. Acesso em: 21 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. O PDI como referente para avaliação de instituições de educação superior: lições de uma experiência. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educ.** [online]. v. 13, n. 47, p. 149-168, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v13n47/v13n47a03.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2012.

SPAGNOLO, F. O sistema britânico de garantia de qualidade do ensino superior: lições para o Brasil. **Revista Brasileira Est. Pedagogia**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 508-526, set./dez. 1999. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/175/174>>. Acesso em: 07 abr. 2012.

STENSAKER, B.; HARVEY, L. **Accountability in higher education: global perspectives on trust and power**. London: Routledge, Taylor e Francis Group, 2011.

SURSOK, A. Accountability in Western Europe: shifting quality assurance paradigms. In: STENSAKER, B.; HARVEY, L. (Orgs.). **Accountability in higher education: global perspectives on trust and power**. London: Routledge, Taylor e Francis Group, 2011. p. 111-132.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción**. Paris: UNESCO, 1998.

VERHINE, R.; DANTAS L. M. V.; SOARES J. F. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio: avaliação das Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 291-310, jul./set. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n52/a02v1452.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2012.

US DEPARTMENT OF EDUCATION. **Accreditation in the United States**. 2010. Disponível em: <[http://www2.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation\\_pg2.html](http://www2.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation_pg2.html)>. Acesso em: 17 jun. 2012.

WASC - WESTERN ASSOCIATION OF SCHOOLS AND COLLEGES - ACCREDITING COMMISSION FOR SCHOOLS. **Accrediting commission for schools western association of schools and colleges**. 2012. Disponível em: <<http://www.wascenior.org/about/purposeofaccreditation>>. Acesso em: 09 abr. 2012.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; OLIVEIRA, Marlize Rubin. Internacionalização da educação superior: processo de Bolonha. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a03v1867.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2012.

ZEMSKY, R. Accountability in the United States: sorting through an American Muddle. In: STENSAKER, B.; HARVEY, L. (Orgs.) **Accountability in higher education: global perspectives on trust and power**. London: Routledge, Taylor e Francis Group, 2011. p.157-176.

**APÊNDICE A - Carta de Apresentação**

São Paulo, 30 de agosto de 2012.

Ref.: Pesquisa em gestão universitária.

Prezado dirigente,

A Avaliação Institucional tem sido uma constante preocupação no meio acadêmico, em especial para as faculdades privadas, no atual cenário educacional brasileiro. Acredita-se que ampliar os conhecimentos nessa área pode ser essencial e agregador para a atuação dos gestores universitários.

Este é o tema de estudo da pesquisadora Vera Lucia Telles Scaglione, aluna do Mestrado em Administração do Centro Universitário da FEI, que está desenvolvendo a pesquisa sobre: “Avaliação Institucional como ferramenta de melhoria da gestão em instituições de educação superior: um olhar sobre a realidade das faculdades privadas”.

Esse estudo tem por objetivo verificar se as faculdades privadas conseguem apropriar-se dos resultados obtidos nos processos avaliativos de forma a qualificar a sua gestão.

Esta pesquisa foca o caso das instituições que aumentaram o Índice Geral de Cursos (IGC/ MEC) – da faixa 2 para 3. Desse modo, pretende-se verificar como se articulam os resultados das autoavaliações e avaliações externas do MEC e o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, com as ações de gestão propriamente ditas. O foco específico é compreender se os processos avaliativos, assim como a utilização do PDI, têm contribuído para a qualificação da gestão.

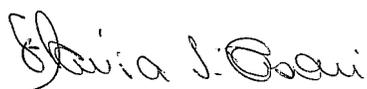
Para que esta pesquisa possa ser realizada, solicitamos a colaboração da sua instituição no preenchimento deste roteiro de perguntas em anexo a esta mensagem. Trata-se de um questionário com questões de múltipla escolha que para ser preenchido demandará cerca de 15 minutos. Após o preenchimento, solicita-se que o arquivo (gravado) seja reenviado por e-mail.

Gostaríamos de enfatizar que a sua participação é fundamental para a conclusão deste estudo que tem como motivação maior, trazer elementos que possam contribuir com a melhora dos instrumentos de avaliação institucional. E, para intensificar esses conhecimentos, é fundamental obtermos o posicionamento dos gestores das faculdades selecionadas.

Gostaríamos também de garantir que todas as informações que forem fornecidas ao longo dessa entrevista serão mantidas sob sigilo absoluto, segundo especificações contidas no Termo de Sigilo (anexo).

Nesse sentido, contamos com sua participação, que é de fundamental importância para a conclusão desse estudo, e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos pelo contato: [vera.fpa@terra.com.br](mailto:vera.fpa@terra.com.br).

Cordialmente,



Vera Lucia Telles Scaglione  
Aluna do Programa de Mestrado do Centro universitário da FEI  
Fone para contato: (011) 98222-8640  
e-mail: [vera.fpa@terra.com.br](mailto:vera.fpa@terra.com.br)

Profª Flávia Consoni – Orientadora da pesquisa.  
Doutora em Política Científica e Tecnológica pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)  
Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Administração  
Centro Universitário da FEI  
Fone para contato: (011) 3207. 6227 ramal: 5205 ou 5223  
e-mail: [fconsoni@fei.edu.br](mailto:fconsoni@fei.edu.br)

**APÊNDICE B - Termo de Sigilo**

**São Paulo, 30 de agosto de 2012.**

Prezado (a) Sr (a),

Asseguramos que as informações relativas à sua faculdade, prestadas durante a entrevista com pesquisadora do Centro Universitário da FEI:

- Serão mantidas sob sigilo absoluto;
- Serão identificadas por código durante os trabalhos de análise dos dados, cuja correlação com a faculdade ficará em documento sigiloso;
- Os dados serão apresentados de forma agregada, de modo a não permitir a identificação de respostas individualizadas das faculdades;
- Os dados servirão apenas para fins acadêmicos;
- Em hipótese alguma servirão para finalidades legais, fiscais, comerciais ou mercadológicas.

Agradecemos sua colaboração a Pesquisa: “Avaliação Institucional como ferramenta de melhoria da gestão em instituições de educação superior: um olhar sobre a realidade das faculdades privadas”, e colocamo-nos à sua disposição, para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Vera Lucia Telles Scaglione

Aluna do Programa de Mestrado do Centro universitário da FEI

Fone para contato: (011) 98222-8640

e-mail: vera.fpa@terra.com.br

Profª Flávia Consoni – Orientadora da pesquisa.

Doutora em Política Científica e Tecnológica pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Pesquisadora (Bolsista do Programa ProDoc Capes)

do Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo (USP)

Fone para contato: (011) 9783.4316

e-mail: flavia.consoni@gmail.com

**APÊNDICE C – Questionário**

Prezado Gestor,

O questionário a seguir faz parte de uma pesquisa em nível de mestrado em Administração de Empresas da FEI. Trata-se de um estudo sobre a qualificação da gestão em instituições privadas de ensino superior.

Sua participação é de fundamental importância para a conclusão deste estudo.

Atenciosamente,

Vera Lucia Telles Scaglione

### I- PERFIL DO RESPONDENTE

Dados Pessoais

Nome (opcional): \_\_\_\_\_.

Cargo que ocupa: \_\_\_\_\_.

Vínculo: \_\_\_\_\_.

Tempo nesse cargo: \_\_\_\_\_.

Idade: \_\_\_\_\_.

Escolaridade: ( ) graduado

( ) pós graduação (especialização)

( ) mestrado

( ) doutorado

( ) outros. Especifique: \_\_\_\_\_.

### II- PERFIL DA IES

Dados da IES

Nome (opcional): \_\_\_\_\_

Organização administrativa: ( ) Pública ( ) Privada

Organização Acadêmica: ( ) Faculdade ( ) Centro Universitário ( ) Universidade

Quantidade de cursos: \_\_\_\_\_

Quantidade de alunos matriculados: ( ) até 1.000

( ) de 1.001 a 2.000

( ) de 2.001 a 3.000

( ) de 3.001 a 5.000

( ) de 5.001 a 7.000

( ) de 7.001 a 10.000

( ) Mais de 10.000

Ano da última avaliação externa do curso de Direito: \_\_\_\_\_.

Resultado: \_\_\_\_\_.

Data da última avaliação institucional: \_\_\_\_\_.

Resultado: \_\_\_\_\_.

Site da IES: \_\_\_\_\_

### III – DADOS SOBRE O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO (PDI)

Ano de implantação do 1º PDI: \_\_\_\_\_.

1- Cite a razão da sua criação (caso haja mais de uma alternativa, elencar numericamente em ordem de importância):

( ) imposição legal do MEC.

( ) visão do gestor.

( ) necessidade de planejamento para fins de organização interna.

( ) necessidade de planejamento devido ao aumento de competitividade.

( ) necessidade de planejamento para melhor utilização dos recursos.

( ) outro. Especifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

2- Utilizou as orientações do MEC para a confecção do PDI?

( ) sim, totalmente.

( ) sim, parcialmente.

( ) não utilizei. Especifique nesse caso os motivos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

3- Qual a metodologia utilizada para sua criação?

( ) projeto individual, realizado pelo gestor.

( ) projeto individual realizado por outro membro da equipe. Cite a função: \_\_\_\_\_.

( ) projeto criado por equipe acadêmica interna.

( ) projeto criado por equipe multidisciplinar interna.

( ) projeto criado por equipe interna em parceria com consultoria externa.

( ) projeto criado por consultoria externa.

3- Quem participa atualmente da elaboração de novos PDI's (especifique os cargos dos participantes):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

4- Com relação ao PDI pode-se afirmar que (caso haja mais de uma alternativa, elencar numericamente em ordem de importância):

( ) Colabora no estabelecimento de visão de curto, médio e longo prazo, baseados na missão e nos valores institucionais.

( ) Colabora no processo de tomada de decisões.

( ) Colabora na definição das estratégias competitivas (custos, foco ou diferenciação).

( ) A maioria das ações institucionais o tomam como base.

( ) A maioria das ações institucionais não se baseiam nele.

( ) Apresenta articulação com o processo avaliativo.

( ) Não apresenta articulação com o processo avaliativo.

5- Existe acompanhamento do cumprimento do PDI? Em caso positivo qual?

---

---

---

---

#### IV – COMISSÃO PRÓPRIA DE AUTOAVALIAÇÃO

Ano de implantação da CPA: \_\_\_\_\_.

1- Cite a razão da sua criação (caso haja mais de uma alternativa, elencar numericamente em ordem de importância):

( ) imposição legal do MEC.

( ) visão do gestor.

( ) necessidade relacionada ao conhecimento interno.

( ) preocupação com as contingências externas, dentre elas o aumento de competitividade.

( ) outro. Especifique: \_\_\_\_\_

---

2- Qual a metodologia utilizada para a confecção do projeto inicial da CPA?

( ) projeto individual, realizado pelo gestor.

( ) projeto individual realizado por outro membro da equipe. Cite a função: \_\_\_\_\_.

( ) projeto criado por equipe acadêmica interna.

( ) projeto criado por equipe multidisciplinar interna.

( ) projeto criado por equipe interna em parceria com consultoria externa.

( ) projeto criado por consultoria externa.

3 – A CPA utiliza as dimensões e os indicadores preconizados pelo SINAES?

( ) não usa.

( ) usa alguns.

( ) usa todos.

( ) utiliza todos e inclui mais alguns.

4- Atualmente quem são os membros da CPA (especificar as funções)?

---

---

---

---

5- Qual a periodicidade com que é aplicada? \_\_\_\_\_.

6- Qual sua percepção sobre a CPA? \_\_\_\_\_

---

---

---

7- Você utiliza os resultados dos Relatórios da CPA para sua gestão? Em caso afirmativo: descreva como; em caso negativo: cite os motivos para não utilização.

---

---

---

---

## V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

1 - Na prática da gestão da IES percebe a integração entre PDI, CPA e avaliações *in loco* realizadas pelo INEP/MEC?

( ) sim

( ) não

2- A que fatores você atribui a melhoria do conceito ENADE de 2 para 5 na visita em loco (caso haja mais de uma alternativa, elencar numericamente em ordem de importância) ?

- melhorias/atualizações na infraestrutura;
- melhorias nas políticas de pessoal;
- revisões/atualizações de documentos institucionais
- melhorias na comunicação institucional;
- melhoria nas políticas de atendimento aos estudantes;
- alterações na gestão;
- alterações nas políticas de ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação?
- alterações no funcionamento dos colegiados.
- alterações nas ações de responsabilidade social da IES?
- alterações na CPA?
- outras. Especifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Existe alguma outra questão que não foi abordada e que você considere importante ser colocada?

---

---

---

---

Obrigada pela colaboração!

**APÊNDICE – D – Quadro dos movimentos avaliativos brasileiros.**

Documento/ Tópico	PARU 1983	CNRES 1985	GERES 1986	PAIUB 1993	ENC PROVÃO 1996	SINAES 2003
<b>Autores</b>	Desenvolvido pelo Conselho Federal de Educação - CFE, CAPES e SESu/MEC	24 membros (heterogêneo) provenientes da comunidade acadêmica e da sociedade.	Grupo interno do MEC	Comissão Nacional de Avaliação (contou com a participação de entidades representativas do setor)	Grupo Interno do MEC	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA). Formada por docentes das áreas de educação superior e avaliação, ligados às universidades públicas, predominantemente, e representantes da União Nacional dos Estudantes (UNE)
<b>Descrição</b>	Avaliar o estado de implantação da Reforma Universitária de 1968	Valorização da autonomia universitária obtida através da avaliação externa.	A avaliação serviria de base para distribuição dos recursos públicos.	Através da Avaliação das IES promover a adequada utilização dos recursos das universidades	Criar uma política de avaliação periódica das IES e dos cursos de graduação.	Transformar a Política de Avaliação das IES, num sistema articulado, integrado e participativo.
<b>Objetivo</b>	Diagnóstico da educação superior	Propor nova política de educação superior	Propor nova lei de educação superior e o aumento da eficiência das IES federais	Propor uma sistemática de avaliação institucional.	Avaliar os cursos de graduação por meio de provas aplicadas aos estudantes concluintes dos curso de graduação.	Além da verificação do desempenho e rendimento de uma IES, buscar os sentidos mais amplos de sua existência
<b>Função/ Concepção de avaliação</b>	Formativa	Regulação	Regulação	Formativa	Regulação	Emancipatória e formativa
<b>Tipo de avaliação</b>	Interna	Externa	Externa	Autoavaliação e Av. externa	Externa	Autoavaliação e avaliação externa
<b>Aspectos Positivos</b>	Retomada da	Sugere o	Questiona o modelo	Reconhece a	Atraiu a atenção da População	Articulação e integração entre

	importância da Avaliação para as IES	desenvolvimento da cultura avaliativa nas IES, indica inclusive no sentido da criação de uma agência acreditadora.	único de universidade e o paradigma da associação ensino, pesquisa e extensão. Reconhece a diversidade e a importância das IES privadas e isoladas, dedicadas apenas ao ensino.	importância da avaliação institucional e participativa e a importância com a melhoria da qualidade do ensino superior.	para a questão da importância da educação superior.	os diversos componentes da avaliação. Respeito a diversidade institucional.
<b>Fragilidades</b>	Curta duração, não permitindo maior alcance de suas propostas	Curta duração, não permitindo maior alcance de suas propostas	Gerou forte resistência dentro da comunidade acadêmica em função da proposta da vinculação da autonomia universitária ao desempenho que a avaliação adquiria caráter punitivo, padronizado, classificatório e com ênfase na discriminação e na exclusão.	Avaliava apenas a graduação, não permitindo uma visão geral do sistema.	Falta de integração e articulação entre os seus componentes. Gerou forte resistência de toda a comunidade acadêmica em especial os alunos, que chegaram inclusive a organizar boicotes ao provão. Trazia uma cultura de avaliação baseada no ranqueamento e na concorrência. O <i>ranking</i> trazia as “melhores” e as “piores” IES.	Ligação entre avaliação e regulação. Disseminação da ideia da avaliação punitiva.

Fonte: Autora “adaptado de” Wielewicki; Oliveira, 2010

**APÊNDICE E - Quadro completo do perfil dos respondentes e das faculdades.**

FACULDADES	CARGO DO RESPONDENTE	NÚMERO DE FACULDADES	VÍNCULO	TEMPO NO CARGO	ESCOLARIDADE	QUANTIDADE DE CURSOS DE GRADUAÇÃO	QUANTIDADE DE ALUNOS MATRICULADOS	CONCEITO INSTITUCIONAL (CI)
A	Diretor geral	1	CLT	3 meses	Doutorado	5	650	3
B	Diretor geral	2	SEM RESPOSTA	10 meses	Especialização *	4	800	3
C	Diretor geral	1	CLT	2 anos	Mestrado	10	2.500	3
D	Diretor geral	1	CLT	7anos	Doutorado	5	900	3
E	Diretor acadêmico	1	CLT	Sem resposta	Doutorado	1	NÃO INFORMADO	S/C
F	Diretora acadêmica	3	CLT	14 anos	Mestrado	19	11.000	3
G	Diretor	1	CLT	9 anos	Doutorado	7	1.500	4
H	Coordenadora geral	1	CLT	8 anos	Especialização	1	300	3
I	Presidente conselho de mantenedores	1	ESTATUTÁRIO	30 anos	Mestrados (2)	33	7.000	4
J	Secretário geral do grupo de IES	3	CLT	12 anos	Especialização	10	3.800	3
K	Secretária geral e coordenadora CPA	1	CLT	6 anos	Graduação	9	1.600	S/C
L	Coordenador CPA	4	CLT	3 anos	Doutorado	3	1.300	3
M	Professor e coordenador CPA	1	CLT	5 anos	Doutorado	7	840	3
	13	21						

**ANEXO A – LEI N° 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004.**



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004.**

[Conversão da MPv nº 147, de 2003](#)

Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do [art 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.](#)

§ 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.

§ 2º O SINAES será desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal.

Art. 2º 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.

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

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.

§ 1º Na avaliação das instituições, as dimensões listadas no **caput** deste artigo serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, devendo ser contemplada, no caso das universidades, de acordo com critérios

estabelecidos em regulamento, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

§ 2º Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto-avaliação e a avaliação externa **in loco**.

§ 3º A avaliação das instituições de educação superior resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Art. 4º A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

§ 1º A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

§ 2º A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Art. 5º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

§ 1º O ENADE aferirá 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.

§ 2º O ENADE será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais, aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso.

§ 3º A periodicidade máxima de aplicação do ENADE aos estudantes de cada curso de graduação será trienal.

§ 4º A aplicação do ENADE será acompanhada de instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes, relevante para a compreensão de seus resultados.

§ 5º O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação,

atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento.

§ 6º Será responsabilidade do dirigente da instituição de educação superior a inscrição junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP de todos os alunos habilitados à participação no ENADE.

§ 7º A não-inscrição de alunos habilitados para participação no ENADE, nos prazos estipulados pelo INEP, sujeitará a instituição à aplicação das sanções previstas no § 2º do art. 10, sem prejuízo do disposto no art. 12 desta Lei.

§ 8º A avaliação do desempenho dos alunos de cada curso no ENADE será expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

§ 9º Na divulgação dos resultados da avaliação é vedada a identificação nominal do resultado individual obtido pelo aluno examinado, que será a ele exclusivamente fornecido em documento específico, emitido pelo INEP.

§ 10. Aos estudantes de melhor desempenho no ENADE o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento.

§ 11. A introdução do ENADE, como um dos procedimentos de avaliação do SINAES, será efetuada gradativamente, cabendo ao Ministro de Estado da Educação determinar anualmente os cursos de graduação a cujos estudantes será aplicado.

Art. 6º Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação e vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, com as atribuições de:

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

II – estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;

III – formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;

IV – articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;

V – submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE;

VI – elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;

VII – realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 7º A CONAES terá a seguinte composição:

I – 1 (um) representante do INEP;

II – 1 (um) representante da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES;

III – 3 (três) representantes do Ministério da Educação, sendo 1 (um) obrigatoriamente do órgão responsável pela regulação e supervisão da educação superior;

IV – 1 (um) representante do corpo discente das instituições de educação superior;

V – 1 (um) representante do corpo docente das instituições de educação superior;

VI – 1 (um) representante do corpo técnico-administrativo das instituições de educação superior;

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

§ 1º Os membros referidos nos incisos I e II do **caput** deste artigo serão designados pelos titulares dos órgãos por eles representados e aqueles referidos no inciso III do **caput** deste artigo, pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 2º O membro referido no inciso IV do **caput** deste artigo será nomeado pelo Presidente da República para mandato de 2 (dois) anos, vedada a recondução.

§ 3º Os membros referidos nos incisos V a VII do **caput** deste artigo serão nomeados pelo Presidente da República para mandato de 3 (três) anos, admitida 1 (uma) recondução, observado o disposto no parágrafo único do art. 13 desta Lei.

§ 4º A CONAES será presidida por 1 (um) dos membros referidos no inciso VII do **caput** deste artigo, eleito pelo colegiado, para mandato de 1 (um) ano, permitida 1 (uma) recondução.

§ 5º As instituições de educação superior deverão abonar as faltas do estudante que, em decorrência da designação de que trata o inciso IV do **caput** deste artigo, tenha participado de reuniões da CONAES em horário coincidente com as atividades acadêmicas.

§ 6º Os membros da CONAES exercem função não remunerada de interesse público relevante, com precedência sobre quaisquer outros cargos públicos de que sejam titulares e, quando convocados, farão jus a transporte e diárias.

Art. 8º A realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes será responsabilidade do INEP.

Art. 9º O Ministério da Educação tornará público e disponível o resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos.

Art. 10. Os resultados considerados insatisfatórios ensejarão a celebração de protocolo de compromisso, a ser firmado entre a instituição de educação superior e o Ministério da Educação, que deverá conter:

I – o diagnóstico objetivo das condições da instituição;

II – os encaminhamentos, processos e ações a serem adotados pela instituição de educação superior com vistas na superação das dificuldades detectadas;

III – a indicação de prazos e metas para o cumprimento de ações, expressamente definidas, e a caracterização das respectivas responsabilidades dos dirigentes;

IV – a criação, por parte da instituição de educação superior, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso.

§ 1º O protocolo a que se refere o **caput** deste artigo será público e estará disponível a todos os interessados.

§ 2º O descumprimento do protocolo de compromisso, no todo ou em parte, poderá ensejar a aplicação das seguintes penalidades:

I – suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação;

II – cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos;

III – advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior.

§ 3º As penalidades previstas neste artigo serão aplicadas pelo órgão do Ministério da Educação responsável pela regulação e supervisão da educação superior, ouvida a Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, em processo administrativo próprio, ficando assegurado o direito de ampla defesa e do contraditório.

§ 4º Da decisão referida no § 2º deste artigo caberá recurso dirigido ao Ministro de Estado da Educação.

§ 5º O prazo de suspensão da abertura de processo seletivo de cursos será definido em ato próprio do órgão do Ministério da Educação referido no § 3º deste artigo.

Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes:

I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;

II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

Art. 12. Os responsáveis pela prestação de informações falsas ou pelo preenchimento de formulários e relatórios de avaliação que impliquem omissão ou distorção de dados a serem fornecidos ao SINAES responderão civil, penal e administrativamente por essas condutas.

Art. 13. A CONAES será instalada no prazo de 60 (sessenta) dias a contar da publicação desta Lei.

Parágrafo único. Quando da constituição da CONAES, 2 (dois) dos membros referidos no inciso VII do **caput** do art. 7º desta Lei serão nomeados para mandato de 2 (dois) anos.

Art. 14. O Ministro de Estado da Educação regulamentará os procedimentos de avaliação do SINAES.

Art. 15. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 16. Revogam-se a [alínea a do § 2º do art. 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961](#), e os [arts 3º e 4º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995](#).

Brasília, 14 de abril de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Tarso Genro*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 15.4.2004

**ANEXO B - CONAES**

## **CONAES**

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

### **Princípios e atribuições**

**A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES** é o órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004. A CONAES possui as seguintes atribuições:

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

### **Contato**

Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES

Edifício Sede do Conselho Nacional de Educação - CNESGAS, Av. L2 Sul, Quadra 607, Lote 50 - Térreo - Sala 16  
70200-670 - Brasília – DF

Tels: (61) 2022-7945 / 7947 / 7949 / Fax: 2022-4976

E-mail: [conaes@mec.gov.br](mailto:conaes@mec.gov.br)

**ANEXO C - Decreto Federal n.º 5.773, de 9 de maio de 2006**

**Decreto Federal n.º 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 seqüenciais no sistema federal de ensino.*

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 9º, incisos VI, VIII e IX, e 46, da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei no 9.784, de 29 de janeiro de 1999, e na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, e, D E C R E T A :

## CAPÍTULO I

## DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SISTEMA FEDERAL DE ENSINO

Art. 1º Este Decreto dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. § 1º A regulação será realizada por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação e seqüenciais.

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

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

Art. 2º 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.

Art. 3º As competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, na forma deste Decreto.

Parágrafo único. As competências previstas neste Decreto serão exercidas sem prejuízo daquelas previstas na estrutura regimental do Ministério da Educação e do INEP, bem como nas demais normas aplicáveis.

Art. 4º Ao Ministro de Estado da Educação, como autoridade máxima da educação superior no sistema federal de ensino, compete, no que respeita às funções disciplinadas por este Decreto:

- I - homologar deliberações do CNE em pedidos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior;
- II - homologar os instrumentos de avaliação elaborados pelo INEP;
- III - homologar os pareceres da CONAES;
- IV - homologar pareceres e propostas de atos normativos aprovadas pelo CNE; e
- V - expedir normas e instruções para a execução de leis, decretos e regulamentos.

Art. 5º No que diz respeito à matéria objeto deste Decreto, compete ao Ministério da Educação, por intermédio de suas Secretarias, exercer as funções de regulação e supervisão da educação superior, em suas respectivas áreas de atuação.

§ 1º No âmbito do Ministério da Educação, além do Ministro de Estado da Educação, desempenharão as funções regidas por este Decreto a Secretaria de Educação Superior, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e a Secretaria de Educação a Distância, na execução de suas respectivas competências.

§ 2º À Secretaria de Educação Superior compete especialmente:

- I - instruir e exarar parecer nos processos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior, promovendo as diligências necessárias;

II - instruir e decidir os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação e seqüenciais, promovendo as diligências necessárias;

III - propor ao CNE diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições;

IV - estabelecer diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para autorização de cursos de graduação e seqüenciais;

V - aprovar os instrumentos de avaliação para autorização de cursos de graduação e seqüenciais, elaborados pelo INEP, e submetê-los à homologação pelo Ministro de Estado da Educação;

VI - exercer a supervisão de instituições de educação superior e de cursos de graduação, exceto tecnológicos, e seqüenciais;

VII - celebrar protocolos de compromisso, na forma dos arts.60 e 61; e

VIII - aplicar as penalidades previstas na legislação, de acordo com o disposto no Capítulo III deste Decreto.

§ 3o À Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica compete especialmente:

I - instruir e exarar parecer nos processos de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior tecnológica, promovendo as diligências necessárias;

II - instruir e decidir os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia, promovendo as diligências necessárias;

III - propor ao CNE diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições de educação superior tecnológica;

IV - estabelecer diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para autorização de cursos superiores de tecnologia;

V - aprovar os instrumentos de avaliação para autorização de cursos superiores de tecnologia, elaborados pelo INEP, e submetê-los à homologação pelo Ministro de Estado da Educação;

VI - elaborar catálogo de denominações de cursos superiores de tecnologia, para efeito de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia;

VII - apreciar pedidos de inclusão e propor ao CNE a exclusão de denominações de cursos superiores de tecnologia do catálogo de que trata o inciso VI;

VIII - exercer a supervisão de instituições de educação superior tecnológica e de cursos superiores de tecnologia;

IX - celebrar protocolos de compromisso, na forma dos arts.60 e 61; e

X - aplicar as penalidades previstas na legislação, de acordo com o disposto no Capítulo III deste Decreto.

§ 4o À Secretaria de Educação a Distância compete especialmente:

I - exarar parecer sobre os pedidos de credenciamento e recredenciamento de instituições específico para oferta de educação superior a distância, no que se refere às tecnologias e processos próprios da educação a distância;

II - exarar parecer sobre os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de educação a distância, no que se refere às tecnologias e processos próprios da educação a distância;

III - propor ao CNE, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições específico para oferta de educação superior a distância;

IV - estabelecer diretrizes, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para autorização de cursos superiores a distância; e

V - exercer, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, a supervisão dos cursos de graduação e seqüenciais a distância, no que se refere a sua área de atuação.

Art. 6o No que diz respeito à matéria objeto deste Decreto, compete ao CNE:

I - exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento do Ministro de Estado da Educação;

II - deliberar, com base no parecer da Secretaria competente, observado o disposto no art. 4o, inciso I, sobre pedidos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior e específico para a oferta de cursos de educação superior a distância;

III - recomendar, por sua Câmara de Educação Superior, providências das Secretarias, entre as quais a celebração de protocolo de compromisso, quando não satisfeito o padrão de qualidade específico para credenciamento e credenciamento de universidades, centros universitários e faculdades;

IV - deliberar sobre as diretrizes propostas pelas Secretarias para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições;

V - aprovar os instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições, elaborados pelo INEP;

VI - deliberar, por sua Câmara de Educação Superior, sobre a exclusão de denominação de curso superior de tecnologia do catálogo de que trata o art. 5o, § 3o, inciso VII;

VII - aplicar as penalidades previstas no Capítulo IV deste Decreto;

VIII - julgar recursos, nas hipóteses previstas neste Decreto;

IX - analisar questões relativas à aplicação da legislação da educação superior; e

X - orientar sobre os casos omissos na aplicação deste Decreto, ouvido o órgão de consultoria jurídica do Ministério da Educação.

Art. 7o No que diz respeito à matéria objeto deste Decreto, compete ao INEP:

I - realizar visitas para avaliação in loco nos processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior e nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação e seqüenciais;

II - realizar as diligências necessárias à verificação das condições de funcionamento de instituições e cursos, como subsídio para o parecer da Secretaria competente, quando solicitado;

III - realizar a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes;

IV - elaborar os instrumentos de avaliação conforme as diretrizes da CONAES;

V - elaborar os instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições e autorização de cursos, conforme as diretrizes do CNE e das Secretarias, conforme o caso; e

VI - constituir e manter banco público de avaliadores especializados, conforme diretrizes da CONAES.

Art. 8o No que diz respeito à matéria objeto deste Decreto, compete à CONAES:

I - coordenar e supervisionar o SINAES;

II - estabelecer diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação de cursos de graduação e de avaliação interna e externa de instituições;

III - estabelecer diretrizes para a constituição e manutenção do banco público de avaliadores especializados;

IV - aprovar os instrumentos de avaliação referidos no inciso II e submetê-los à homologação pelo Ministro de Estado da Educação;

V - submeter à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos para aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE;

VI - avaliar anualmente as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes do SINAES;

VII - estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;

VIII - ter acesso a dados, processos e resultados da avaliação; e

IX - submeter anualmente, para fins de publicação pelo Ministério da Educação, relatório com os resultados globais da avaliação do SINAES.

## CAPÍTULO II

### DA REGULAÇÃO

#### Seção I

##### Dos Atos Autorizativos

Art. 9º A educação superior é livre à iniciativa privada, observadas as normas gerais da educação nacional e mediante autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Art. 10. O funcionamento de instituição de educação superior e a oferta de curso superior dependem de ato autorizativo do Poder Público, nos termos deste Decreto.

§ 1º São modalidades de atos autorizativos os atos administrativos de credenciamento e reconhecimento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como suas respectivas modificações.

§ 2º Os atos autorizativos fixam os limites da atuação dos agentes públicos e privados em matéria de educação superior.

§ 3º A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação, nos termos da Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004.

§ 4º Qualquer modificação na forma de atuação dos agentes da educação superior após a expedição do ato autorizativo, relativa à mantenedora, à abrangência geográfica das atividades, habilitações, vagas, endereço de oferta dos cursos ou qualquer outro elemento relevante para o exercício das funções educacionais, depende de modificação do ato autorizativo originário, que se processará na forma de pedido de aditamento.

§ 5º Havendo divergência entre o ato autorizativo e qualquer documento de instrução do processo, prevalecerá o ato autorizativo.

§ 6º Os prazos contam-se da publicação do ato autorizativo.

§ 7º Os atos autorizativos são válidos até sessenta dias após a comunicação do resultado da avaliação pelo INEP, observado o disposto no art. 70.

§ 8o O protocolo do pedido de credenciamento de instituição de educação superior, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de curso superior prorroga a validade do ato autorizativo pelo prazo máximo de um ano.

§ 9o Todos os processos administrativos previstos neste Decreto observarão o disposto na Lei no 9.784, de 29 de janeiro de 1999.

Art. 11. O funcionamento de instituição de educação superior ou a oferta de curso superior sem o devido ato autorizativo configura irregularidade administrativa, nos termos deste Decreto, sem prejuízo dos efeitos da legislação civil e penal.

§ 1o Na ausência de qualquer dos atos autorizativos exigidos nos termos deste Decreto, fica vedada a admissão de novos estudantes pela instituição, aplicando-se as medidas punitivas e reparatórias cabíveis.

§ 2o A instituição que oferecer curso antes da devida autorização, quando exigível, terá sobrestados os processos de autorização e credenciamento em curso, pelo prazo previsto no parágrafo único do art. 68.

§ 3o O Ministério da Educação determinará, motivadamente, como medida cautelar, a suspensão preventiva da admissão de novos alunos em cursos e instituições irregulares, visando evitar prejuízo a novos alunos.

§ 4o Na hipótese do § 3o, caberá recurso administrativo ao CNE, no prazo de trinta dias, sem efeito suspensivo.

## Seção II

### Do Credenciamento e Recredenciamento de Instituição de Educação Superior

#### Subseção I

##### Das Disposições Gerais

Art. 12. 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.

Art. 13. O início do funcionamento de instituição de educação superior é condicionado à edição prévia de ato de credenciamento pelo Ministério da Educação.

§ 1o A instituição será credenciada originalmente como faculdade.

§ 2o O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as conseqüentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade.

§ 3o O indeferimento do pedido de credenciamento como universidade ou centro universitário não impede o credenciamento subsidiário como centro universitário ou faculdade, cumpridos os requisitos previstos em lei.

§ 4o O primeiro credenciamento terá prazo máximo de três anos, para faculdades e centros universitários, e de cinco anos, para universidades.

Art. 14. São fases do processo de credenciamento:

I - protocolo do pedido junto à Secretaria competente, instruído conforme disposto nos arts. 15 e 16;

II - análise documental pela Secretaria competente;

III - avaliação in loco pelo INEP;

IV - parecer da Secretaria competente;

V - deliberação pelo CNE; e

VI - homologação do parecer do CNE pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 15. O pedido de credenciamento deverá ser instruído com os seguintes documentos:

I - da mantenedora:

a) atos constitutivos, devidamente registrados no órgão competente, que atestem sua existência e capacidade jurídica, na forma da legislação civil;

b) comprovante de inscrição no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas do Ministério da Fazenda - CNPJ/MF;

c) comprovante de inscrição nos cadastros de contribuintes estadual e municipal, quando for o caso;

d) certidões de regularidade fiscal perante as Fazendas Federal, Estadual e Municipal;

e) certidões de regularidade relativa à Seguridade Social e ao Fundo de Garantia do Tempo de Serviço - FGTS;

f) demonstração de patrimônio para manter a instituição;

g) para as entidades sem fins lucrativos, demonstração de aplicação dos seus excedentes financeiros para os fins da instituição mantida; não remuneração ou concessão de vantagens ou benefícios a seus instituidores, dirigentes, sócios, conselheiros, ou equivalentes e, em caso de encerramento de suas atividades, destinação de seu patrimônio a outra instituição congênere ou ao Poder Público, promovendo, se necessário, a alteração estatutária correspondente; e

h) para as entidades com fins lucrativos, apresentação de demonstrações financeiras atestadas por profissionais competentes;

II - da instituição de educação superior:

a) comprovante de recolhimento da taxa de avaliação in loco, prevista na Lei no 10.870, de 19 de maio de 2004;

b) plano de desenvolvimento institucional;

c) regimento ou estatuto; e

d) identificação dos integrantes do corpo dirigente, destacando a experiência acadêmica e administrativa de cada um.

Art. 16. O plano de desenvolvimento institucional deverá conter, pelo menos, os seguintes elementos:

I - missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso;

II - projeto pedagógico da instituição;

III - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, especificando-se a programação de abertura de cursos, aumento de vagas, ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, a previsão de abertura dos cursos fora de sede;

IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto a flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos;

V - perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional não acadêmica, bem como os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro;

VI - organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e os procedimentos de auto-avaliação institucional e de atendimento aos alunos;

VII - infraestrutura física e instalações acadêmicas, especificando:

a) com relação à biblioteca: acervo de livros, periódicos acadêmicos e científicos e assinaturas de revistas e jornais, obras clássicas, dicionários e enciclopédias, formas de atualização e expansão, identificado sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos; vídeos, DVD, CD, CD-ROMS e assinaturas eletrônicas; espaço físico para estudos e horário de funcionamento, pessoal técnico administrativo e serviços oferecidos;

b) com relação aos laboratórios: instalações e equipamentos existentes e a serem adquiridos, identificando sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos, os recursos de informática disponíveis, informações concernentes à relação equipamento/ aluno; e descrição de inovações tecnológicas consideradas significativas; e

c) plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS;

VIII - oferta de educação a distância, sua abrangência e pólos de apoio presencial;

IX - oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado; e

X - demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras.

Art. 17. A Secretaria de Educação Superior ou a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, conforme o caso, receberá os documentos protocolados e dará impulso ao processo.

§ 1º A Secretaria competente procederá à análise dos documentos sob os aspectos da regularidade formal e do mérito do pedido.

§ 2º A Secretaria, após análise documental, encaminhará o processo ao INEP para avaliação in loco.

§ 3º A Secretaria poderá realizar as diligências necessárias à completa instrução do processo, visando subsidiar a deliberação final das autoridades competentes.

§ 4º A Secretaria solicitará parecer da Secretaria de Educação a Distância, quando for o caso, e, ao final, tendo como referencial básico o relatório de avaliação do INEP, emitirá parecer.

Art. 18. O processo será encaminhado ao CNE, para deliberação, em ato único, motivadamente, sobre a conformidade do estatuto ou do regimento com a legislação aplicável, a regularidade da instrução e o mérito do pedido.

Parágrafo único. Da decisão do CNE caberá recurso administrativo, na forma de seu regimento interno.

Art. 19. O processo será restituído à Secretaria competente, que o encaminhará ao Ministro de Estado da Educação para homologação do parecer do CNE.

Parágrafo único. O Ministro de Estado da Educação poderá restituir o processo ao CNE para reexame, motivadamente.

## Subseção II

### Do Recredenciamento

Art. 20. A instituição deverá protocolar pedido de recredenciamento ao final de cada ciclo avaliativo do SINAES junto à Secretaria competente, devidamente instruído, no prazo previsto no § 7º do art. 10.

Parágrafo único. O processo de recredenciamento observará as disposições processuais referentes ao pedido de credenciamento, no que couber.

Art. 21. O pedido de credenciamento de instituição de educação superior deve ser instruído com os seguintes documentos:

I - quanto à mantenedora, os documentos referidos no art. 15, inciso I; e II - quanto à instituição de educação superior, a atualização do plano de desenvolvimento institucional, do regimento ou estatuto e das informações relativas ao corpo dirigente, com destaque para as alterações ocorridas após o credenciamento.

Art. 22. O deferimento do pedido de credenciamento é condicionado à demonstração do funcionamento regular da instituição e terá como referencial básico os processos de avaliação do SINAES.

§ 1o A Secretaria competente considerará, para fins regulatórios, o último relatório de avaliação disponível no SINAES.

§ 2o Caso considere necessário, a Secretaria solicitará ao INEP realização de nova avaliação in loco.

Art. 23. O resultado insatisfatório da avaliação do SINAES enseja a celebração de protocolo de compromisso, na forma dos arts. 60 e 61 deste Decreto.

Parágrafo único. Expirado o prazo do protocolo de compromisso sem o cumprimento satisfatório das metas nele estabelecidas, será instaurado processo administrativo, na forma do art. 63, inciso II, ficando suspensa a tramitação do pedido de credenciamento até o encerramento do processo.

### Subseção III

#### Do Credenciamento de Curso ou Campus Fora de Sede

Art. 24. As universidades poderão pedir credenciamento de curso ou campus fora de sede em Município diverso da abrangência geográfica do ato de credenciamento, desde que no mesmo Estado.

§ 1o O curso ou campus fora de sede integrará o conjunto da universidade e não gozará de prerrogativas de autonomia.

§ 2o O pedido de credenciamento de curso ou campus fora de sede se processará como aditamento ao ato de credenciamento, aplicando-se, no que couber, as disposições processuais que regem o pedido de credenciamento.

### Subseção IV

#### Da Transferência de Manutenção

Art. 25. A alteração da manutenção de qualquer instituição de educação superior deve ser submetida ao Ministério da Educação.

§ 1o O novo mantenedor deve apresentar os documentos referidos no art. 15, inciso I, deste Decreto.

§ 2o O pedido tramitará na forma de aditamento ao ato de credenciamento ou credenciamento da instituição, sujeitando-se a deliberação específica das autoridades competentes.

§ 3o É vedada a transferência de cursos ou programas entre mantenedoras.

§ 4o Não se admitirá a transferência de manutenção em favor de postulante que, diretamente ou por qualquer entidade mantida, tenha recebido penalidades, em matéria de educação superior, perante o sistema federal de ensino, nos últimos cinco anos.

### Subseção V

#### Do Credenciamento Específico para Oferta de Educação a Distância

Art. 26. A oferta de educação a distância é sujeita a credenciamento específico, nos termos de regulamentação própria.

§ 1o O pedido observará os requisitos pertinentes ao credenciamento de instituições e será instruído pela Secretaria de Educação Superior ou pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, conforme o caso, com a colaboração da Secretaria de Educação a Distância.

§ 2o O pedido de credenciamento de instituição de educação superior para a oferta de educação a distância deve ser instruído com o comprovante do recolhimento da taxa de avaliação in loco e documentos referidos em regulamentação específica.

§ 3o Aplicam-se, no que couber, as disposições que regem o credenciamento e o recredenciamento de instituições de educação superior.

### Seção III

#### Da Autorização, do Reconhecimento e da Renovação de Reconhecimento de Curso Superior

##### Subseção I

##### Da Autorização

Art. 27. A oferta de cursos superiores em faculdade ou instituição equiparada, nos termos deste Decreto, depende de autorização do Ministério da Educação.

§ 1o O disposto nesta Subseção aplica-se aos cursos de graduação e seqüenciais.

§ 2o Os cursos e programas oferecidos por instituições de pesquisa científica e tecnológica submetem-se ao disposto neste Decreto.

Art. 28. As universidades e centros universitários, nos limites de sua autonomia, observado o disposto nos §§ 2o e 3o deste artigo, independem de autorização para funcionamento de curso superior, devendo informar à Secretaria competente os cursos abertos para fins de supervisão, avaliação e posterior reconhecimento, no prazo de sessenta dias.

§ 1o Aplica-se o disposto no caput a novas turmas, cursos congêneres e toda alteração que importe aumento no número de estudantes da instituição ou modificação das condições constantes do ato de credenciamento.

§ 2o A criação de cursos de graduação em direito e em medicina, odontologia e psicologia, inclusive em universidades e centros universitários, deverá ser submetida, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde.

§ 3o O prazo para a manifestação prevista no § 2o é de sessenta dias, prorrogável por igual período, a requerimento do Conselho interessado.

Art. 29. São fases do processo de autorização:

I - protocolo do pedido junto à Secretaria competente, instruído conforme disposto no art. 30 deste Decreto;

II - análise documental pela Secretaria competente;

III - avaliação in loco pelo INEP; e

IV - decisão da Secretaria competente.

Art. 30. O pedido de autorização de curso deverá ser instruído com os seguintes documentos:

I - comprovante de recolhimento da taxa de avaliação in loco;

II - projeto pedagógico do curso, informando número de alunos, turnos, programa do curso e demais elementos acadêmicos pertinentes;

III - relação de docentes, acompanhada de termo de compromisso firmado com a instituição, informando-se a respectiva titulação, carga horária e regime de trabalho; e

IV - comprovante de disponibilidade do imóvel.

Art. 31. A Secretaria competente receberá os documentos protocolados e dará impulso ao processo.

§ 1o A Secretaria realizará a análise documental, as diligências necessárias à completa instrução do processo e o encaminhará ao INEP para avaliação in loco.

§ 2o A Secretaria solicitará parecer da Secretaria de Educação a Distância, quando for o caso.

§ 3o A Secretaria oficiará o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou o Conselho Nacional de Saúde, nas hipóteses do art. 28.

§ 4o A Secretaria procederá à análise dos documentos sob os aspectos da regularidade formal e do mérito do pedido, tendo como referencial básico o relatório de avaliação do INEP, e ao final decidirá o pedido.

Art. 32. O Secretário competente poderá, em cumprimento das normas gerais da educação nacional:

I - deferir o pedido de autorização de curso;

II - deferir o pedido de autorização de curso, em caráter experimental, nos termos do art. 81 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; ou III - indeferir, motivadamente, o pedido de autorização de curso.

Art. 33. Da decisão do Secretário, caberá recurso administrativo ao CNE, no prazo de trinta dias.

## Subseção II

### Do Reconhecimento

Art. 34. O reconhecimento de curso é condição necessária, juntamente com o registro, para a validade nacional dos respectivos diplomas.

Art. 35. A instituição deverá protocolar pedido de reconhecimento de curso decorrido pelo menos um ano do início do curso e até a metade do prazo para sua conclusão.

§ 1o O pedido de reconhecimento deverá ser instruído com os seguintes documentos:

I - comprovante de recolhimento da taxa de avaliação in loco;

II - projeto pedagógico do curso, incluindo número de alunos, turnos e demais elementos acadêmicos pertinentes;

III - relação de docentes, constante do cadastro nacional de docentes; e IV - comprovante de disponibilidade do imóvel.

§ 2o Os cursos autorizados nos termos deste Decreto ficam dispensados do cumprimento dos incisos II e IV, devendo apresentar apenas os elementos de atualização dos documentos juntados por ocasião da autorização.

§ 3o A Secretaria competente considerará, para fins regulatórios, o último relatório de avaliação disponível no SINAES.

§ 4o Caso considere necessário, a Secretaria solicitará ao INEP realização de nova avaliação in loco.

Art. 36. O reconhecimento de cursos de graduação em direito e em medicina, odontologia e psicologia, deverá ser submetido, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde. Parágrafo único. O prazo para a manifestação prevista no caput é de sessenta dias, prorrogável por igual período, a requerimento do Conselho interessado.

Art. 37. No caso de curso correspondente a profissão regulamentada, a Secretaria abrirá prazo para que o respectivo órgão de regulamentação profissional, de âmbito nacional, querendo, ofereça subsídios à decisão do Ministério da Educação, em sessenta dias. § 1o Decorrido o prazo fixado no caput, a Secretaria abrirá prazo para manifestação do requerente, por trinta dias. § 2o Instruído o processo, a Secretaria examinará os documentos e decidirá o pedido.

Art. 38. O deferimento do pedido de reconhecimento terá como referencial básico os processos de avaliação do SINAES.

Art. 39. O resultado insatisfatório da avaliação do SINAES enseja a celebração de protocolo de compromisso, na forma do arts. 60 e 61.

Parágrafo único. Expirado o prazo do protocolo de compromisso sem o cumprimento satisfatório das metas nele estabelecidas, será instaurado processo administrativo de cassação de autorização de funcionamento na forma do art. 63, inciso II.

Art. 40. Da decisão, caberá recurso administrativo ao CNE, no prazo de trinta dias.

#### Subseção III

##### Da Renovação de Reconhecimento

Art. 41. A instituição deverá protocolar pedido de renovação de reconhecimento ao final de cada ciclo avaliativo do SINAES junto à Secretaria competente, devidamente instruído, no prazo previsto no § 7o do art. 10.

§ 1o O pedido de renovação de reconhecimento deverá ser instruído com os documentos referidos no art. 35, § 1o, com a atualização dos documentos apresentados por ocasião do pedido de reconhecimento de curso.

§ 2o Aplicam-se à renovação do reconhecimento de cursos as disposições pertinentes ao processo de reconhecimento.

§ 3o A renovação do reconhecimento de cursos de graduação, incluídos os de tecnologia, de uma mesma instituição deverá ser realizada de forma integrada e concomitante.

#### Subseção IV

##### Do Reconhecimento e da Renovação de Reconhecimento de Cursos Superiores de Tecnologia

Art. 42. O reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia terão por base catálogo de denominações de cursos publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Art. 43. A inclusão no catálogo de denominação de curso superior de tecnologia com o respectivo perfil profissional dar-se-á pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, de ofício ou a requerimento da instituição.

§ 1o O pedido será instruído com os elementos que demonstrem a consistência da área técnica definida, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais.

§ 2o O CNE, mediante proposta fundamentada da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, deliberará sobre a exclusão de denominação de curso do catálogo.

Art. 44. O Secretário, nos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia, poderá, em cumprimento das normas gerais da educação nacional:

I - deferir o pedido, com base no catálogo de denominações de cursos publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica;

II - deferir o pedido, determinando a inclusão da denominação do curso no catálogo;

III - deferir o pedido, mantido o caráter experimental do curso;

IV - deferir o pedido exclusivamente para fins de registro de diploma, vedada a admissão de novos alunos; ou V - indeferir o pedido, motivadamente.

Parágrafo único. Aplicam-se ao reconhecimento e à renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia as disposições previstas nas Subseções II e III.

### CAPÍTULO III

#### DA SUPERVISÃO

Art. 45. A Secretaria de Educação Superior, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e a Secretaria de Educação a Distância exercerão as atividades de supervisão relativas, respectivamente, aos cursos de graduação e seqüenciais, aos cursos superiores de tecnologia e aos cursos na modalidade de educação a distância.

§ 1º A Secretaria ou órgão de supervisão competente poderá, no exercício de sua atividade de supervisão, nos limites da lei, determinar a apresentação de documentos complementares ou a realização de auditoria.

§ 2º Os atos de supervisão do Poder Público buscarão resguardar os interesses dos envolvidos, bem como preservar as atividades em andamento.

Art. 46. Os alunos, professores e o pessoal técnico-administrativo, por meio dos respectivos órgãos representativos, poderão representar aos órgãos de supervisão, de modo circunstanciado, quando verificarem irregularidades no funcionamento de instituição ou curso superior.

§ 1º A representação deverá conter a qualificação do representante, a descrição clara e precisa dos fatos a serem apurados e a documentação pertinente, bem como os demais elementos relevantes para o esclarecimento do seu objeto.

§ 2º A representação será recebida, numerada e autuada pela Secretaria competente e em seguida submetida à apreciação do Secretário.

§ 3º O processo administrativo poderá ser instaurado de ofício, quando a Secretaria competente tiver ciência de irregularidade que lhe caiba sanar e punir.

Art. 47. A Secretaria dará ciência da representação à instituição, que poderá, em dez dias, manifestar-se previamente pela insubsistência da representação ou requerer a concessão de prazo para saneamento de deficiências, nos termos do art. 46, § 1º, da Lei no 9.394, de 1996, sem prejuízo da defesa de que trata o art. 51. § 1º Em vista da manifestação da instituição, o Secretário decidirá pela admissibilidade da representação, instaurando processo administrativo ou concedendo prazo para saneamento de deficiências. § 2º Não admitida a representação, o Secretário arquivará o processo.

Art. 48. Na hipótese da determinação de saneamento de deficiências, o Secretário exará despacho, devidamente motivado, especificando as deficiências identificadas, bem como as providências para sua correção efetiva, em prazo fixado.

§ 1º A instituição poderá impugnar, em dez dias, as medidas determinadas ou o prazo fixado.

§ 2º O Secretário apreciará a impugnação e decidirá pela manutenção das providências de saneamento e do prazo ou pela adaptação das providências e do respectivo prazo, não cabendo novo recurso dessa decisão.

§ 3º O prazo para saneamento de deficiências não poderá ser superior a doze meses, contados do despacho referido no caput.

§ 4º Na vigência de prazo para saneamento de deficiências, poderá ser aplicada a medida prevista no art. 11, § 3º, motivadamente, desde que, no caso específico, a medida de cautela se revele necessária para evitar prejuízo aos alunos.

Art. 49. Esgotado o prazo para saneamento de deficiências, a Secretaria competente poderá realizar verificação in loco, visando comprovar o efetivo saneamento das deficiências.

Parágrafo único. O Secretário apreciará os elementos do processo e decidirá sobre o saneamento das deficiências.

Art. 50. Não saneadas as deficiências ou admitida de imediato a representação, será instaurado processo administrativo para aplicação de penalidades, mediante portaria do Secretário, da qual constarão:

I - identificação da instituição e de sua mantenedora;

II - resumo dos fatos objeto das apurações, e, quando for o caso, das razões de representação;

III - informação sobre a concessão de prazo para saneamento de deficiências e as condições de seu descumprimento ou cumprimento insuficiente;

IV - outras informações pertinentes;

V - consignação da penalidade aplicável; e

VI - determinação de notificação do representado.

§ 1o O processo será conduzido por autoridade especialmente designada, integrante da Secretaria competente para a supervisão, que realizará as diligências necessárias à instrução.

§ 2o Não será deferido novo prazo para saneamento de deficiências no curso do processo administrativo.

Art. 51. O representado será notificado por ciência no processo, via postal com aviso de recebimento, por telegrama ou outro meio que assegure a certeza da ciência do interessado, para, no prazo de quinze dias, apresentar defesa, tratando das matérias de fato e de direito pertinentes.

Art. 52. Recebida a defesa, o Secretário apreciará o conjunto dos elementos do processo e proferirá decisão, devidamente motivada, arquivando o processo ou aplicando uma das seguintes penalidades previstas no art. 46, § 1o, da Lei no 9.394, de 1996:

I - desativação de cursos e habilitações;

II - intervenção;

III - suspensão temporária de prerrogativas da autonomia; ou

IV - descredenciamento.

Art. 53. Da decisão do Secretário caberá recurso ao CNE, em trinta dias.

Parágrafo único. A decisão administrativa final será homologada em portaria do Ministro de Estado da Educação.

Art. 54. A decisão de desativação de cursos e habilitações implicará a cessação imediata do funcionamento do curso ou habilitação, vedada a admissão de novos estudantes.

§ 1o Os estudantes que se transferirem para outra instituição de educação superior têm assegurado o aproveitamento dos estudos realizados.

§ 2o Na impossibilidade de transferência, ficam ressalvados os direitos dos estudantes matriculados à conclusão do curso, exclusivamente para fins de expedição de diploma.

Art. 55. A decisão de intervenção será implementada por despacho do Secretário, que nomeará o interventor e estabelecerá a duração e as condições da intervenção.

Art. 56. A decisão de suspensão temporária de prerrogativas da autonomia definirá o prazo de suspensão e as prerrogativas suspensas, dentre aquelas previstas nos incisos I a X do art. 53 da Lei no 9.394, de 1996, constando obrigatoriamente as dos incisos I e IV daquele artigo.

Parágrafo único. O prazo de suspensão será, no mínimo, o dobro do prazo concedido para saneamento das deficiências.

Art. 57. A decisão de descredenciamento da instituição implicará a cessação imediata do funcionamento da instituição, vedada a admissão de novos estudantes.

§ 1o Os estudantes que se transferirem para outra instituição de educação superior têm assegurado o aproveitamento dos estudos realizados.

§ 2o Na impossibilidade de transferência, ficam ressalvados os direitos dos estudantes matriculados à conclusão do curso, exclusivamente para fins de expedição de diploma.

#### CAPÍTULO IV

#### DA AVALIAÇÃO

Art. 58. A avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes será realizada no âmbito do SINAES, nos termos da legislação aplicável.

§ 1o O SINAES, a fim de cumprir seus objetivos e atender a suas finalidades constitucionais e legais, compreende os seguintes processos de avaliação institucional:

- I - avaliação interna das instituições de educação superior;
- II - avaliação externa das instituições de educação superior;
- III - avaliação dos cursos de graduação; e
- IV - avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação.

§ 2o Os processos de avaliação obedecerão ao disposto no art. 2o da Lei no 10.861, de 2004.

Art. 59. O SINAES será operacionalizado pelo INEP, conforme as diretrizes da CONAES, em ciclos avaliativos com duração inferior a:

I - dez anos, como referencial básico para credenciamento de universidades; e II - cinco anos, como referencial básico para credenciamento de centros universitários e faculdades e renovação de reconhecimento de cursos.

§ 1o A avaliação como referencial básico para credenciamento de instituições, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos resultará na atribuição de conceitos, conforme uma escala de cinco níveis.

§ 2o A avaliação como referencial básico para credenciamento de instituições e autorização de cursos não resultará na atribuição de conceitos e terá efeitos meramente autorizativos.

Art. 60. A obtenção de conceitos insatisfatórios nos processos periódicos de avaliação, nos processos de credenciamento de instituições, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação enseja a celebração de protocolo de compromisso com a instituição de educação superior.

Parágrafo único. Caberá, a critério da instituição, recurso administrativo para revisão de conceito previamente à celebração de protocolo de compromisso, no prazo de dez dias contados da comunicação do resultado da avaliação pelo INEP, conforme a legislação aplicável.

Art. 61. O protocolo de compromisso deverá conter:

- I - o diagnóstico objetivo das condições da instituição;
- II - os encaminhamentos, processos e ações a serem adotados pela instituição com vistas à superação das dificuldades detectadas;
- III - a indicação expressa de metas a serem cumpridas e, quando couber, a caracterização das respectivas responsabilidades dos dirigentes;
- IV - o prazo máximo para seu cumprimento; e V - a criação, por parte da instituição de educação superior, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso.

§ 1o A celebração de protocolo de compromisso suspende o fluxo dos prazos previstos nos §§ 7o e 8o do art. 10.

§ 2o Na vigência de protocolo de compromisso, poderá ser aplicada a medida prevista no art. 11, § 3o, motivadamente, desde que, no caso específico, a medida de cautela se revele necessária para evitar prejuízo aos alunos.

Art. 62. Esgotado o prazo do protocolo de compromisso, a instituição será submetida a nova avaliação in loco pelo INEP, para verificar o cumprimento das metas estipuladas, com vistas à alteração ou à manutenção do conceito.

§ 1o O INEP expedirá relatório de nova avaliação à Secretaria competente, vedadas a celebração de novo protocolo de compromisso.

§ 2o A instituição de educação superior deverá apresentar comprovante de recolhimento da taxa de avaliação in loco para a nova avaliação até trinta dias antes da expiração do prazo do protocolo de compromisso.

Art. 63. O descumprimento do protocolo de compromisso enseja a instauração de processo administrativo para aplicação das seguintes penalidades previstas no art. 10, § 2o, da Lei no 10.861, de 2004:

I - suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação;

II - cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos; e III - advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de educação superior.

§ 1o A instituição de educação superior será notificada por ciência no processo, via postal com aviso de recebimento, por telegrama ou outro meio que assegure a certeza da ciência do interessado, para, no prazo de dez dias, apresentar defesa, tratando das matérias de fato e de direito pertinentes.

§ 2o Recebida a defesa, o Secretário apreciará o conjunto dos elementos do processo e o remeterá ao CNE para deliberação, com parecer recomendando a aplicação da penalidade cabível ou o seu arquivamento.

§ 3o Da decisão do CNE caberá recurso administrativo, na forma de seu regimento interno.

§ 4o A decisão de arquivamento do processo administrativo enseja a retomada do fluxo dos prazos previstos nos §§ 7o e 8o do art. 10.

§ 5o A decisão administrativa final será homologada em portaria do Ministro de Estado da Educação.

Art. 64. A decisão de suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação definirá o prazo de suspensão, que não poderá ser menor que o dobro do prazo fixado no protocolo de compromisso.

Art. 65. À decisão de cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos de graduação por ela oferecidos, aplicam-se o disposto nos arts. 57 ou 54, respectivamente.

Art. 66. A decisão de advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de educação superior, será precedida de processo administrativo disciplinar, nos termos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

## CAPÍTULO V

### DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

#### Seção I

##### Das Disposições Finais

Art. 67. O pedido de credenciamento de instituição de educação superior tramitará em conjunto com pedido de autorização de pelo menos um curso superior, observando-se as disposições pertinentes deste Decreto, bem como a racionalidade e economicidade administrativas.

Art. 68. O requerente terá prazo de doze meses, a contar da publicação do ato autorizativo, para iniciar o funcionamento do curso, sob pena de caducidade.

Parágrafo único. Nos casos de caducidade do ato autorizativo e de decisão final desfavorável em processo de credenciamento de instituição de educação superior, inclusive de curso ou campus fora de sede, e de autorização de curso superior, os interessados só poderão apresentar nova solicitação relativa ao mesmo pedido após decorridos dois anos contados do ato que encerrar o processo.

Art. 69. O exercício de atividade docente na educação superior não se sujeita à inscrição do professor em órgão de regulamentação profissional.

Parágrafo único. O regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação.

## Seção II

### Das Disposições Transitórias

Art. 70. O disposto no § 7o do art. 10 não se aplica a atos autorizativos anteriores a este Decreto que tenham fixado prazo determinado.

Art. 71. O catálogo de cursos superiores de tecnologia será publicado no prazo de noventa dias.

§ 1o Os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos superiores de tecnologia em tramitação deverão adequar-se aos termos deste Decreto, no prazo de sessenta dias, contados da publicação do catálogo.

§ 2o As instituições de educação superior que ofereçam cursos superiores de tecnologia poderão, após a publicação deste Decreto, adaptar as denominações de seus cursos ao catálogo de que trata o art. 42.

Art. 72. Os campi fora de sede já criados e em funcionamento na data de publicação do Decreto no 3.860, de 9 de julho de 2001, preservarão suas prerrogativas de autonomia pelo prazo de validade do ato de credenciamento, sendo submetidos a processo de recredenciamento, que se processará em conjunto com o recredenciamento da universidade, quando se decidirá acerca das respectivas prerrogativas de autonomia.

Art. 73. Os processos iniciados antes da entrada em vigor deste Decreto obedecerão às disposições processuais nele contidas, aproveitando-se os atos já praticados.

Parágrafo único. Serão observados os princípios e as disposições da legislação do processo administrativo federal, em especial no que respeita aos prazos para a prática dos atos processuais pelo Poder Público, à adoção de formas simples, suficientes para propiciar adequado grau de certeza, segurança e respeito aos direitos dos administrados e à interpretação da norma administrativa da forma que melhor garanta o atendimento do fim público a que se dirige.

Art. 74. Os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos em tramitação no CNE e já distribuídos aos respectivos Conselheiros relatores seguirão seu curso regularmente, na forma deste Decreto.

Parágrafo único. Os processos ainda não distribuídos deverão retornar à Secretaria competente do Ministério da Educação.  
Art. 75. As avaliações de instituições e cursos de graduação já em funcionamento, para fins de recredenciamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento, serão escalonadas em portaria ministerial, com base em proposta da CONAES, ouvidas as Secretarias e o INEP.

Art. 76. O Ministério da Educação e os órgãos federais de educação revogarão expressamente os atos normativos incompatíveis com este Decreto, em até trinta dias contados da sua publicação.

Art. 77. Os arts. 1o e 17 do Decreto no 5.224, de 1o de outubro de 2004, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 1o .

§ 1o Os CEFET são instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica.

.....” (NR)

“Art.17.....  
.

§ 4o Os CEFET poderão usufruir de outras atribuições da autonomia universitária, devidamente definidas no ato de seu credenciamento, nos termos do § 2o do art. 54 da Lei no 9.394, de 1996.

§ 5o A autonomia de que trata o § 4o deverá observar os limites definidos no plano de desenvolvimento institucional, aprovado quando do seu credenciamento e recredenciamento.” (NR)

Art. 78. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 79. Revogam-se os Decretos nos 1.845, de 28 de março de 1996, 3.860, de 9 de julho de 2001, 3.864, de 11 de julho de 2001, 3.908, de 4 de setembro de 2001, e 5.225, de 1º de outubro de 2004.

Brasília, 9 de maio de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad