

POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: TATEANDO UM CONCEITO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

*José Euzébio de Oliveira Souza Aragão**
*Regiane Helena Bertagna***

Resumo: O presente artigo discute o modelo de qualidade subjacente às políticas de avaliação do ensino superior brasileiro, implantadas desde meados da década de 1990. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, fazemos um breve resgate histórico do desenvolvimento dessas políticas, inicialmente no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e, posteriormente, reformuladas no governo Luis Inácio Lula da Silva (LULA). Observa-se que, simultaneamente às políticas, houve um processo expansivo do ensino superior privado, principalmente, no governo FHC, introduzindo na educação os conceitos e ideais de qualidade do mundo empresarial. As instituições de ensino são muito mais complexas e infelizmente, observa-se historicamente que os sistemas de avaliação do ensino superior brasileiro se pautam em pressupostos e concepções do modelo empresarial.

Palavras-chave: Política educacional, avaliação do ensino superior, qualidade da educação.

PUBLIC POLICIES FOR THE ASSESSMENT OF HIGHER EDUCATION: AIMING AT A CONCEPT OF EDUCATION QUALITY

Abstract: This paper discusses the model of quality underlying assessment policies in higher education in Brazil that is implemented since mid-1990's. Through literature and documental review, we do a brief historical development of these policies, initially in Fernando Henrique Cardoso's (FHC) administration, and later reformulated in Luís Inácio Lula da Silva's government. It is observed that there was, simultaneously to the policies, a process of expansion of private higher education, especially in Cardoso's (LULA) government, which introduced business concepts and ideals of quality in education. Education institutions are much more complex and unfortunately, it is possible to historically see that the systems of assessment of higher education in Brazil are governed by assumptions and conceptions of the business model.

Keywords: Educational policies, assessment of higher education, education quality.

Introdução

Este artigo discute o modelo de qualidade subjacente às políticas de avaliação do ensino superior implementadas pelo Ministério da Educação (MEC) desde meados da década de 1990¹.

Trata-se de um recorte de uma pesquisa que analisou as políticas públicas de avaliação de cursos de graduação – com ênfase nos Cursos de Administração – implantadas durante os dois mandatos do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), entre 1995 a 2002, até as reformulações implementadas pelo governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva (LULA), especificamente com a promulgação da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

A institucionalização de processos de avaliação da educação superior desde meados da década de 1990 tem sido alvo de debates e podem-se evidenciar diferentes tendências nesses debates. Há os que a consideram como um ajustamento às políticas neoliberais e alinhamento às diretrizes dos organismos internacionais; há os que a apóiam, alegando que nunca o ensino superior brasileiro passou por tamanhas transformações como, por exemplo, a melhoria na titulação do corpo docente, o enriquecimento das bibliotecas, o aparelhamento dos laboratórios, a atualização dos currículos, tudo isso visando um ajustamento aos padrões de qualidade estabelecidos pelas políticas de avaliação.

O período mencionado trouxe para a educação os conceitos e ideais da qualidade do mundo empresarial. A verdade é que paralelamente às políticas de avaliação do ensino superior, houve um processo expansivo do ensino superior privado, principalmente no governo FHC. O foco na avaliação e na qualidade da educação superior veio, portanto, acompanhado da expansão quantitativa do ensino superior. De 1980 a 2006, as instituições de ensino superior públicas tiveram um crescimento de 24% enquanto as instituições privadas cresceram na ordem de 196,5% (BRASIL, 2009).

Neste contexto, a preocupação com a qualidade da educação superior e a necessidade do controle sobre esse nível de ensino impulsionou as avaliações em larga escala voltadas para a melhoria dos cursos de graduação.

O presente trabalho utilizou pesquisa bibliográfica e documental e pretende aprofundar algumas questões/questionamentos em torno da problemática da avaliação e qualidade do ensino superior, tais como: Que modelo de qualidade está subjacente às políticas de avaliação do ensino superior a partir da década de 90? O conceito de qualidade adotado responde a complexidade e especificidade do sistema de ensino superior?

Qualidade na Educação, Educação de Qualidade: polissemias e polêmicas

Torna-se fundamental, discutir ainda que sucintamente sobre a evolução do conceito de qualidade, destacando enfoques, autores e concepções ao longo do tempo, bem como os limites e possibilidades de sua aplicação na educação.

Segundo Carvalho (2005, p. 7), há marcações temporais entre as

principais tendências da qualidade, embora a intersecção e a complementaridade entre os modelos predominantes em cada época sejam grandes. Oliveira (2006), baseado em Garvin (1992), descreve a evolução da qualidade em três grandes fases: era da inspeção, era do controle estatístico e era da qualidade total, similar à classificação de Carvalho (2005). Na era da inspeção, o produto era 'inspecionado' pelo produtor e pelo cliente. O foco estava na detecção de eventuais defeitos de fabricação. Na era do controle estatístico, houve um aprimoramento do controle com a utilização de técnicas estatísticas deslocando o enfoque para o processo de produção. A era da Qualidade Total (QT), segundo Oliveira (2006, p. 4) é a era que estamos vivenciando e a ênfase passa a ser o cliente, tornando-se "o centro das atenções das organizações que dirigem seus esforços para satisfazer às suas necessidades e expectativas".

Goldbarg (1998, p. 36), ao contrário de Oliveira (2006) e de Carvalho (2005), prefere chamar essas fases de impulsos, reestruturações ou ondas que atuam em efeito cumulativo e em auto-referência, ou seja, "incorporam os elementos do estágio anterior para aumentar e adaptar o potencial de resposta da abordagem".

Segundo Goldbarg (1998), na terceira onda, a proposta da QT caminha em direção à integração da gestão ao meio ambiente, englobando, além dos aspectos econômicos, os ecológicos e sociais. Essa nova concepção transcende o conceito de qualidade adjetiva, ou seja, a qualidade referenciada à adequação do produto ofertado ao cliente, trazendo o conceito de qualidade substantiva, ou melhor, dizendo:

a qualidade referenciada à ampla satisfação ou adequação do impacto do processo produtivo, incluindo as repercussões sobre o uso dos recursos e emprego dos meios, os diversos clientes, os colaboradores e o meio-ambiente organizacional e a ética de atuação (GOLDBARG, 1998, p. 46).

Segundo Oliveira (2006, p. 9), "o conceito de qualidade depende do contexto em que é aplicado, podendo-se considerar diversas percepções em relação à qualidade, em face da subjetividade e complexidade de seu significado".

Nesse sentido, Goldbarg (1998) alerta para os *transplants*, ou seja, a absorção das ferramentas da qualidade sem atentar para as necessárias adequações culturais e para a filosofia subjacente a elas, pois muitas empresas fracassaram ao persistirem nessa tendência.

Se a QT obteve adesão total no meio empresarial, na educação a possibilidade de utilização criou, segundo Goldbarg (1998, p. 36): "quatro grupos de pessoas: os encantados, os contrários, os desinformados e os céticos".

A partir da classificação citada acima por Goldbarg (1998), observa-se que há autores contrários à utilização da QT na educação e que sustentam sua crítica ao colocar a QT como parte de uma estratégia do capitalismo neoliberal (FRIGOTTO, 1994; 1995; GENTILI, 1994). Por outro lado, há uma literatura que beira os *transplants* em que, quase por justaposição entrelaça educação/escola e QT numa relação praticamente perfeita.

Goldbarg (1998) analisa as dificuldades de aplicação dos sistemas de QT na área de educação e considera que o sistema escolar possui uma estrutura e um relacionamento entre os subsistemas significativamente diferente do sistema industrial, destacando-se:

Os laços que podem unir mestres e alunos vão além daqueles que ligam um produtor ao seu cliente mais simpático. Um mestre não dá aula, mas influência na formação de uma pessoa. A peculiaridade das relações professor x aluno exigirá, sem qualquer sombra de dúvida, uma adaptação no conceito de cliente (GOLDBARG, 1998, p. 57).

Outro aspecto se refere à interdisciplinaridade, segundo o autor:

Uma escola é uma organização que possui processos extraordinariamente interdependentes, mas, mesmo assim, deve preservar a iniciativa, a criatividade e a independência intelectual de todos os seus componentes. A interdisciplinaridade é um desafio para a padronização (GOLDBARG, 1998, p. 57).

Por último, a importância do compromisso social. Embora toda empresa tenha um compromisso com a sociedade, variando o grau e a intensidade de acordo com a atividade praticada, na educação ocorre algo mais específico, segundo o autor:

[...] Não importando se pública ou particular, em virtude de seu papel delegado, toda escola tem um forte dever com o social, compromisso esse que engloba a obrigação com um serviço de excelência e extensivo ao maior número de pessoas. Absolutamente nenhuma escola, em nenhum nível, em nenhum lugar da Terra pode ser encarada com um simples negócio [...] (GOLDBARG, 1998, p. 58).

Além dos aspectos citados, Goldbarg (1998, p. 54) aponta que o contexto educacional é mais sofisticado e complexo, os impactos

sociais da atividade produtiva educacional são um dos mais importantes aspectos do fenômeno, os 'clientes' possuem necessidades e expectativas extremamente sofisticadas e conflitantes, e, além disso, existe outro nível de envolvimento emocional em jogo: o do crescimento da alma humana e não somente de sua satisfação dimensional.

Argumentos favoráveis à QT, segundo esse autor referem-se à eficácia da QT; ela não é uma filosofia utópica, suas ferramentas fazem sentido. Uma educação de qualidade precisa de uma gestão de qualidade, porque essa conduz a uma mentalidade e padrões adequados a uma gestão eficiente e eficaz, a uma prática fundada em princípios éticos, ao comprometimento dos envolvidos (professores e funcionários) com os objetivos da educação (GOLDBARG, 1998).

Por outro lado, de forma mais crítica, Frigotto (1994) coloca a QT dentro de um contexto mais amplo de reestruturação social do capitalismo, melhor dizendo, em uma nova ordem mundial. Essa nova ordem mundial, ou essa nova (des)ordem mundial como proclama o autor, é o resultado de um contexto da reestruturação capitalista e que no campo da educação e formação, encontra novos conceitos que tentam dar conta desta nova materialidade: formação para a qualidade total, formação abstrata, policognição, qualificação flexível e polivalente, constituindo uma literatura apologética sobre sociedade pós-industrial e sociedade do conhecimento.

Para Enguita (1994), a problemática da qualidade sempre esteve presente no mundo da educação e do ensino, mas nunca havia alcançado esse grau de centralidade. Ela vem substituir a problemática da igualdade e da igualdade de oportunidades. Inicialmente o conceito de qualidade foi identificado tão somente com a dotação de recursos humanos e materiais aos sistemas escolares. Posteriormente, o foco da atenção do conceito se deslocou dos recursos para a eficácia do processo: conseguir o máximo resultado com o mínimo custo, uma lógica idêntica à da produção empresarial privada. Atualmente, o conceito de qualidade se identifica com os resultados obtidos pelos estudantes; pautados na lógica da competição do mercado (capitalista).

Com uma posição favorável à QT, tal como Spanbauer (1995) e Ramos (1994), Drügg e Ortiz (1994), vêem a QT como uma alternativa interessante para atender às expectativas e necessidades dos clientes. Para essas autoras, o primeiro passo "para ter Qualidade Total na Educação é pensar a escola como uma empresa e aplicar a ela os mesmos princípios de QT que se aplicam à empresa" (DRÜGG; ORTIZ, 1994, p. 49).

Nesse sentido, a satisfação dos clientes é fundamental. Para Drügg e Ortiz (1994, p. 50), "os clientes preferenciais da escola são os alunos, num segundo momento, os pais e, em última instância, a sociedade". Defendem a QT indicando que:

A Qualidade Total é, portanto, a somatória de pequenas melhorias de cada um no cotidiano, não apenas o professor, mas de todos os que estão envolvidos direta ou indiretamente com o trabalho pedagógico. [...] Qualidade Total é a diferença entre o sucesso e o não sucesso. E serão os alunos, os pais e a sociedade que determinarão se existe ou não qualidade em uma escola (DRÜGG; ORTIZ, 1994, p. 51).

Políticas de Avaliação do Ensino Superior e Qualidade da Educação

Para Dias Sobrinho (1999), as palavras “eficiência” e “qualidade” aparecem com maior recorrência no centro da questão da avaliação, ora se complementando, ora representando cenários distintos e até mesmo conflitantes. Para uns, a universidade deve responder a desafios e demandas de setores desenvolvidos da sociedade e das administrações governamentais, na perspectiva da eficiência. Para outros, a universidade deve estar comprometida com a sua história e autonomia, com um papel social importante na formação e desenvolvimento da cidadania.

A educação, na atualidade, passou a ser encarada como promotora do desenvolvimento e requisito para ingresso na competitividade internacional. O ensino superior, em todo o mundo, inclusive nas regiões mais pobres, se expandiu de forma assustadora, embora o número de vagas ainda seja insuficiente. Essa pressão pela qualificação e competitividade mundial causou alguns efeitos: insuficiência de recursos orçamentários destinados às IES públicas, expansão do mercado de escolas privadas e, heterogeneidade e diferenças das IES.

Concomitantemente, a universidade passou a ser cobrada quanto à eficiência e à qualidade das respostas às múltiplas demandas e exigências de uso racional e responsável dos recursos públicos. Neste sentido, a avaliação demandada pelos governos é muito mais voltada à política e à administração da educação superior do que para os processos de ensino-aprendizagem e de produção científica, tecnológica, cultural, e de formação da cidadania, como ressalta Dias Sobrinho (1999). O grande inspirador dessa nova concepção de universidade, segundo o autor, é o Banco Mundial (BM), que dissemina a perspectiva neoliberal e exerce um papel central no processo de globalização do capitalismo.

A avaliação da qualidade do ensino superior, neste sentido, utiliza-se das ferramentas da qualidade (como o controle estatístico) visando à mensurabilidade, a comparação, a hierarquização, o *ranking*. Dentro dessa lógica, incentivados pelo Banco Mundial, os governos têm utilizado testes objetivos e padronizados para medir os conhecimentos dos estudantes, aplicados ao final dos cursos.

Vários outros autores (SILVA Jr.; SGUISSARD, 2001; SILVA Jr., 2002; DALBEN, 2003), apresentam trabalhos que analisam a avaliação educacional sob o aspecto político-econômico e social, remetendo o movimento da avaliação (da qualidade) da educação ao modelo neoliberal vigente.

Políticas de Avaliação do Ensino Superior no Brasil

Em decorrência da tendência apontada acima, em uma breve perspectiva histórica, descreveremos sobre a construção das políticas de avaliação do ensino superior, nos governos de FHC e LULA.

Desde meados da década de 1990, no Brasil, o conceito de avaliação deixou de se circunscrever ao âmbito do ensino-aprendizagem. No tocante ao ensino superior, iniciou-se a construção e difusão da necessidade de processos de avaliação para mensuração do desempenho dos alunos nesse nível de ensino. Esse processo permitiria o aperfeiçoamento contínuo das atividades de ensino, pesquisa e extensão e, ao mesmo tempo, serviria como uma prestação de contas à sociedade (*accountability*).

Há certo consenso entre gestores, educadores e a própria sociedade sobre a importância da avaliação educacional (SOUZA, 2001; VIEIRA, 2000; MELCHIOR, 2004). As divergências são principalmente quanto à forma, sobre quem avalia e o que fazer com os resultados. Na opinião dos especialistas em avaliação educacional, a avaliação é um instrumento valioso para orientar as reformas educacionais e induzir políticas públicas para melhoria da qualidade da educação.

Segundo Maia Filho, Pilati e Lira (1998) o Brasil foi o primeiro país da América Latina a instituir processos de avaliação na educação superior, começando pela pós-graduação. Esse processo, segundo os autores, iniciou-se na década de 1970 e esteve relacionado à formulação de ações e políticas para o desenvolvimento da pós-graduação. Seu foco de avaliação era a proposta didático-pedagógica e a produtividade científica e acadêmica dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Entretanto, há vinte anos não se havia conseguido implantar um processo semelhante para os cursos de graduação. Maia Filho, Pilati e Lira (1998) citam várias tentativas nesse sentido, entre elas o Programa de Avaliação da Reforma Universitária, implementado pela Capes entre 1983-1985 e apoiado pela Financiadora de Estudos e Projetos (Finep).

A partir de 1995, com a Lei nº 9.131, que definiu a sistemática de avaliação coordenada pelo MEC, ficou estabelecido que se realizassem “avaliações periódicas das instituições e cursos de graduação, utilizando-se procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão” (MAIA FILHO; PILATI; LIRA, 1999, p. 78).

A avaliação externa de cada IES era realizada por comissões de

especialistas nomeadas pela Secretaria de Ensino Superior (SESu) que analisavam aspectos relacionados à administração geral, administração acadêmica, integração social, produção científica, avaliações de cada um dos cursos de graduação por meio da análise das condições de oferta, que enfatizava a organização didático-pedagógica, as instalações físicas e o corpo docente. Entre os procedimentos adotados para avaliações incluíam, a realização, a cada ano, de exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso. O Exame Nacional de Cursos, a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação, as avaliações das Comissões de Especialistas nomeadas pelo SESu para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação e o Sistema Integrado de Informações Educacionais do INEP constituíram o sistema de avaliação como um todo.

A política de avaliação educacional voltada para o ensino superior se desenvolveu durante os dois mandatos de FHC e sob a condução de seu Ministro da Educação Paulo Renato de Souza. Essa política, que causou polêmica em toda a comunidade acadêmica, voltava-se, principalmente, para o Exame Nacional de Cursos, que possibilitou a divulgação de um *ranking* dos cursos de graduação no Brasil.

É inegável que as políticas de avaliação do ensino superior implementadas por FHC, apesar das críticas da comunidade acadêmica e de alguns especialistas em educação, sejam consideradas como precursoras de uma cultura de avaliação do ensino superior que estimularam e produziram mudanças nesse nível de ensino em nosso país. Após os oito anos de mandato de FHC, o governo que o sucedeu e que criticava o sistema de avaliação do ensino superior vigente, implementa a partir de 2004, uma nova política de avaliação do ensino superior chamada de SINAES, coordenada pela Comissão Especial de Avaliação (CEA), ou seja, mantém a ideia da necessidade de um sistema de avaliação para esse nível de ensino.

O SINAES, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, regulamentada pela Portaria nº 2.051, de 09 de julho do mesmo ano, é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Ele possui uma série de instrumentos complementares: auto-avaliação, avaliação externa, ENADE, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação. A proposta era que os resultados das avaliações possibilitassem traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no país.

O Provão foi mantido por LULA no seu primeiro ano de governo, introduzindo, entretanto duas novidades. Primeiro publicou o resultado dos cursos em ordem alfabética, em lugar de ordem crescente de classificação. Em segundo lugar, inseriu como um dos

resultados a média absoluta das áreas de conhecimento, antes relativa, baseada na curva normal (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006).

Segundo Verhine, Dantas e Soares (2006), em contraste com o sistema anterior, a abordagem do SINAES foi pensada como verdadeiramente sistêmica e com foco na instituição. As avaliações institucionais passariam a fornecer análises abrangentes das dimensões, estruturas, objetivos, relações, atividades, compromissos e responsabilidade social das IES e de seus cursos. Para os autores, pode-se perceber uma nítida diferença entre avaliação institucional e avaliação de cursos, e o ENADE passa ser a terceira parte do sistema, com igual peso.

Além disso, ressaltam Verhine, Dantas e Soares (2006), enquanto o Provão se apresentava como um mecanismo de regulação, o ENADE seria, principalmente, um instrumento de avaliação, através do diagnóstico de competências e habilidades adquiridas ao longo de um ciclo de três (03) anos de escolarização superior, cruzando com a visão do aluno sobre sua instituição e com seu conhecimento sobre aspectos mais gerais, não relacionados a conteúdos específicos. Dessa forma, os resultados deixaram de se prestar a *ranking*, tornando o sistema de avaliação mais subjetivo, dificultando em especial, o estabelecimento de critérios e de padrões a partir dos quais decisões quanto a regulação viriam a ser tomadas.

Verhine, Dantas e Soares (2006) consideram ainda que os idealizadores do SINAES, e particularmente do ENADE, procuraram trabalhar aspectos considerados deficientes no Provão. Se no sistema anterior não articulava os resultados do Provão com os demais componentes da Avaliação da Educação Superior, o ENADE seria utilizado para a composição da nota do curso e, esta última, seria utilizada no conceito da instituição.

Considerações finais

A transposição direta dos ideais da qualidade é incompatível com o contexto educacional por razões apontadas anteriormente pelos diversos autores, entre eles Goldbarg (1998), Frigotto (1995), Gentili (1994), Enguita (1994) e Dias Sobrinho (1999). Trata-se de instituições de ensino superior, não de organizações empresariais. As instituições de ensino são muito mais complexas do que uma empresa com função meramente lucrativa, e, assim sendo, sua função (social) exige uma articulação de sujeitos (diretores, professores, alunos, pais e sociedade em geral) para um bem comum (educação da sociedade) dificultando as noções de produto/serviço, produtor, cliente e produtividade. Mas, infelizmente, observa-se historicamente que os sistemas de avaliação do ensino superior brasileiro se pautaram em pressupostos e concepções do modelo empresarial, ou seja, avaliam-se padrões, processos e “produto final”, numa perspectiva de competitividade e produtividade e numa política de responsabilização

pelos resultados.

Quando falamos de qualidade no ensino nos referimos à articulação de múltiplos aspectos que direta ou indiretamente refletem na relação ensino-aprendizagem, na instituição e no sistema de ensino. Esses múltiplos aspectos apresentam-se concatenados e expressos em documento construído coletivamente pelos principais agentes da escola, a saber: gestores, professores, profissionais da educação, e, em alguns casos, a família dos educandos, a comunidade educacional. E esse documento, que pode ser chamado de projeto político-pedagógico, deveria entranhar-se no cotidiano das instituições, reformulando-se quando necessário e constituindo-se como foco da avaliação.

E, desta forma, a qualidade de ensino enquanto proposta ou intenção deveria estar suportada em uma política e gestão educacional que possibilitasse aos diferentes níveis de ensino as condições e os recursos necessários à prática pedagógica adequada.

Observa-se que, embora muito se tenha feito e avançado nos últimos anos em termos de sistema de avaliação no Brasil, ainda há muito a ser realizado no sentido de se orientar tais sistemas para a qualidade da educação, respeitando-se as especificidades desse fenômeno. Portanto, o conceito de qualidade não pode ser restrito ou restringir-se a pequenos grupos ou realidades, mas necessita atender a complexidade e abrangência do sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, é preciso que se desvincule de concepções empresariais, mercantis, neoliberais e, se garanta uma avaliação e uma qualidade para educação que encaminhe para a emancipação, para a formação cidadã, em que os conteúdos possam enfatizar os valores éticos e civis que norteiam a vida em uma sociedade justa.

Notas

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente do Departamento de Educação, do Instituto de Biociências da UNESP, Câmpus de Rio Claro. E-mail: aragao@rc.unesp.br

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação, do Instituto de Biociências da UNESP, Câmpus de Rio Claro. E-mail: regiane@rc.unesp.br

¹ Trabalho apresentado no VI Encontro Iberoamericano de Educação (EIDE), na UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Araraquara, em 2011.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior**. Brasília: MEC/CONAES, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior – 2007**. Brasília. 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

CARVALHO, Marly Monteiro de. Histórico da gestão da qualidade. In: CARVALHO, Marly Monteiro de; PALADINI, Edson Pacheco (orgs.). **Gestão da qualidade: teoria e casos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO. **Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira**. Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Secretaria do Ensino Superior (SESu), Ministério da Educação (MEC). Março de 2004.

DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: LISITA, V. M. S de; SOUSA, L. F. E. C. P. (org.). **Políticas educacionais, políticas escolares e alternativas de inclusão social**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Concepções de universidade e de avaliação institucional. Avaliação Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. **RAIES**, v. 4, nº 2, jun. 1999.

DRÜGG, Kátia Issa; ORTIZ, Dayse Domene. **O desafio da educação: a qualidade total**. São Paulo: Makron Books, 1994.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A., SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Capital humano e sociedade do conhecimento: concepção neoconservadora de qualidade na educação. In: Qualidade da educação: uma análise da proposta neoliberal. **Contexto & Educação/** Universidade de Ijuí. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, nº 34, abr./jun. 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GARVIN, David A. **Gerenciando a qualidade**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GOLDBARG, Marco César. Educação e qualidade: repensando conceitos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, nº 193, p. 35-62, set./dez. 1998.

MAIA FILHO, Tancredo; PILATI, Orlando; LIRA, Sheyla Carvalho. O exame nacional de cursos (ENC). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 79, nº 192, maio/ago. 1998.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação institucional da escola básica**. Porto Alegre: Premier, 2004.

OLIVEIRA, Otávio J. Gestão da qualidade: introdução à história e fundamentos. In: OLIVEIRA, Otávio J. **Gestão da qualidade: tópicos avançados**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

RAMOS, Cosete. **Pedagogia da qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

SILVA Jr., João dos Reis. **Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA Jr., João dos Reis; SGUISSARD, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **LDB e a educação superior**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

SPANBAUER, Stanley J. **Um sistema de qualidade para educação: usando técnicas de qualidade e produtividade para salvar nossas escolas**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.

VERHINE, Robert Evam; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. Do provão ao Enade: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no ensino superior brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, nº 52, p. 291-310, jul./set. 2006.

VIEIRA, Paulo Reis. Avaliação institucional e acadêmica: tendências nos Estados Unidos e no Brasil. In: MEYER Jr, Victor; MURPHY, Patrick. **Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária**. Florianópolis: Insular, 2000.

Recebido em: maio de 2012.
Aprovado em: agosto de 2012.