UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
MESTRADO ACADÊMICO

KARINA CARDOSO ESTEVES

EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: INDICADORES DE QUALIDADE DAS GRADUAÇÕES A SERVIÇO DO NEOLIBERALISMO?

VITÓRIA DA CONQUISTA/BA
FEVEREIRO - 2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
MESTRADO ACADÊMICO

KARINA CARDOSO ESTEVES

EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: INDICADORES DE QUALIDADE DAS GRADUAÇÕES A SERVIÇO DO NEOLIBERALISMO?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), nível Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional

Orientadora: Profa. Dra. Tatyanne Gomes Marques

VITÓRIA DA CONQUISTA/BA
FEVEREIRO – 2025

FICHA CATALOGRÁFICA

E84e

Esteves, Karina Cardoso.

Educação superior brasileira: indicadores de qualidade das graduações a serviço do neoliberalismo? / Karina Cardoso Esteves, 2025.

140f. : il. color.

Orientador (a): Dr.ª Tatyanne Gomes Marques.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referências F. 108 - 116

1. Educação Superior Brasileira. 2. Graduações. 3. Indicadores de Qualidade. I. Marques, Tatyanne Gomes. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. III. T.

CDD 378.010981

***Catalogação na fonte**: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134*

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

BANCA EXAMINADORA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Nível de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para obtenção do título de Mesta em Educação, especificamente, na Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional, e submetida à avaliação da banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

_____

Profa. Dra. Tatyanne Gomes Marques – UESB
(orientadora)

_____

Profa. Dra. Marinalva Nunes Fernandes - UNEB
(Examinadora Externa)

_____

Profa. Dra. Iracema – UESB
(Examinadora Interna)

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dra. Tatyanne Gomes Marques, pela acolhida, paciência, que, com condução firme e afetuosa me guiou respeitando minhas diferenças e orientou o caminhar da contrução textual com base em muito diáolgo, incentivos e com ensinamentos valiosos que ultrapassaram os muros institucionais e eu os levarei/levo para a minha vida pessoal.

Às professoras Dra. Marinalva Nunes Fernandes e Dra. Iracema Oliveira Lima, pelo aceite para participarem da Banca Examinadora e por contribuírem de forma tão significativa para o todo da nossa pesquisa.

Às professoras, professores, servidores e toda gente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Aos colegas de turma pela partilha intensa e principalmente pela escuta ativa. Somos muitos, diversos, com objetivos distintos, mas uníssonos no compromisso com a pesquisa. Muitos momentos alegres e outros nem tanto foram compartilhados ao longo das aulas e cada um de vocês teve seu papel para que essa dissertação fosse concluída. Alguns já alçaram outros voos, outros foram aprovados no Doutorado e as vitórias de voês deixam meu coração quentinho, cheio de orgulho e vibro daqui por cada conquista.Voem! Voem alto!

Aos meus líderes, Roberto Knittel, Petruska Barreto Ferraz e Lilia Tavares dos Santos que viabilizaram a realização deste sonho pessoal. Ao indivíduo que trabalha e estuda, ter essa oportunidade é motivo de grande gratidão. Durante os dois anos de estudos intensos do mestrado, não houve qualquer interferência negativa por parte deles. Muito pelo contrário. Fui muito incentivada e provocada a alcançar meus objetivos.

Aos líderes que tive a honra de trabalhar e aprender sobre minha própria atividade de trabalho e sobre humanidade. Gratidão Rose (FTC), Hélio Ribeiro (INSS) e Fernanda Moreira (IEL à época e atual SESI).

A todos os meus colegas de trabalho, vocês são fora da curva e nunca duvidem de seus potenciais. Estejam sempre perto de quem os impulsione!

Aos meus amigos, poucos e robustos, que na nossa “loucura” nos entendemos, respeitamos e amamos.

À minha família! É por vocês! Minha mãe - Dirce, minha madastra - Karla, meu marido - Ney e minha filha - Maria Flor (Pepetu), eu os amo imensamente. Sem vocês nada seria/é possível e vocês seguraram uma barra daquelas. Agora é o momento de eu repousar e ser o lastro que vocês foram/são pra mim, para que todos nós alcancemos nossos ideais. Tenho um orgulho gigante da família linda que somos.

E eu me agradeço pela persistência e resiliência. Nunca foi fácil!

“Antes tarde do que mais tarde.”
Dirce Maria Cardoso (minha mãe)

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de seu estudo as interferências neoliberais sobre a qualidade da educação superior, especificamente, sobre as graduações brasileiras. A pesquisa se fundamentou no Materialismo Histórico e Dialético como método e teve como categorias centrais a totalidade e a contradição. A pesquisa analisou como a interferência do neoliberalismo ocorre sobre a educação superior brasileira, epsecificamnte, nas graduações. Nesse sentido, propôs-se a atender a três objetivos: identificar o conceito de qualidade da educação superior para as graduações brasileiras, lastreado pela ideologia neoliberal; problematizar sobre a formulação dos indicadores de qualidade da educação superior brasileira sobre as graduações, por conta de sua base no neoliberalismo; e, por fim, contextualizar sobre a importância de um desenho assertivo das políticas públicas para a educação superior no Brasil, verificando se na construção destas há a observância das especificidades regionais. Para isso, a partir do MHD, fez-se uma análise de documentos já divulgados pelo Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e até da própria Constituição Federativa do Brasil para a compreensão do cenário nacional. Os resultados apontam que a educação superior brasileira, com o enfoque nas graduações, assumiu, ao longo das últimas três décadas um caráter de negócio. Ação iniciada e provocada por organismos internacionais e pela ideologia neoliberal que, para além de um movimento muito bem estruturado, contou com a apropriação inadequada de uma denominação dada pelas Ciências Econômicas que serve apenas para a divisão dos fatores econômicos – setor primário; setor secundário e setor terciário. Logo, como para as Ciências Econômicas a educação está alocada no setor de serviços, o neoliberalismo usurpou essa denominação e iniciou o processo de transnacionalização para consubstanciar seu plano de ação sobre o projeto de sociedade que almejou para a educação superior brasileira. Assim, considerando o objetivo geral deste estudo, o neoliberalismo fez morada na composição dos indicadores de qualidade da educação superior brasileira, quando voltamos nossas atenções para as graduações. A forma como os indicadores foram idealizados, sistematicamente estruturados, os termos adotados, a forma complexa de mensuração e até mesmo os pontos de melhorias para os anos futuros, estão inundados pela ideologia neoliberal.

Palavras-chave: Educação Superior Brasileira. Graduações. Indicadores de Qualidade.

ABSTRACT

This dissertation has as its object of study the neoliberal interferences on the quality of higher education, specifically, on Brazilian undergraduate courses. The research was based on Historical and Dialectical Materialism as a method and its central categories were totality and contradiction. The research analyzed how the interference of neoliberalism occurs in Brazilian higher education, especially in undergraduate courses. In this sense, it proposed to meet three objectives: to identify the concept of quality of higher education for Brazilian undergraduate courses, backed by neoliberal ideology; to problematize the formulation of quality indicators of Brazilian higher education on undergraduate courses, due to its basis in neoliberalism; and, finally, to contextualize the importance of an assertive design of public policies for higher education in Brazil, verifying whether in the construction of these there is the observance of regional specificities. For this, from the MHD, an analysis of documents already released by the Ministry of Education, the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira, the Institute of Applied Economic Research, the National System of Evaluation of Higher Education and even the Federative Constitution of Brazil itself was carried out to understand the national scenario. The results indicate that Brazilian higher education, with a focus on undergraduate courses, has assumed, over the last three decades, a business character. Action initiated and provoked by international organizations and by neoliberal ideology that, in addition to a very well-structured movement, had the inappropriate appropriation of a denomination given by the Economic Sciences that serves only for the division of economic factors – primary sector; secondary sector and tertiary sector. Therefore, as for the Economic Sciences education is allocated to the service sector, neoliberalism usurped this denomination and began the process of transnationalization to substantiate its action plan on the project of society that it aimed for Brazilian higher education. Thus, considering the general objective of this study, neoliberalism has taken up residence in the composition of the quality indicators of Brazilian higher education, when we turn our attention to undergraduate courses. The way the indicators were idealized, systematically structured, the terms adopted, the complex way of measuring and even the points of improvement for future years, are flooded by neoliberal ideology.

Keywords: Brazilian Higher Education. Graduations. Quality Indicators.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A.H. - Análise Horizontal

ABRUEM - Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais

AGCS - Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços

ANATEL - Agência Nacional de Telecomunicações

ANDES - Associação Nacional de Docentes e o Sindicadto Nacional

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANEEL - Agência Nacional de Energia Elétrica

APUB - Associação dos Professores Universitários da Bahia

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior

CEA - Comissão Especial de Avaliação da Educação Brasileira

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CF – Constituição Federativa do Brasil

CMES - Conferência Mundial sobre Educação Superior

CNCST - Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CPA- Comissões Permanentes de Avaliação

CPC - Conceito Preliminar de Curso

DAES - Diretoria de Avaliação da Educação Superior

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

EaD - Educação a Distância

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENC - Exame Nacional de Cursos

EUA - Estados Unidos da América

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIES - Financiamento Estudantil

FMI - Fundo Monetário Internacional

GEXITA - Gerência Executiva de Itabuna

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IDD - Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IEL - Instituto Euvaldo Lodi

IES - Instituição de Ensino Superior

IGC - Índice Geral de Cursos

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSS - Instituto Nacional do Seguro Social

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MEC - Ministério da Educação

MHD - Materialismo Histórico Dialético

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC - Organização Mundial do Comércio

ONU - Organização das Nações Unidas

PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PARFOR - Plano Nacional de Formaçaõ de professores da Educação Básica

PARU - Programa de Avaliação de Reforma Universitária

PEC - Proposta de Emenda Constitucional

PIB - Produto Interno Bruto

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

PRC/CREDUC - Programa de Crédito Educativo

ProUni - Programa Universidade para Todos

R&S - Recrutamento e Seleção

REUNI - Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão para as Universidades Federais

REUNI Digital - Programa de Expansão da EaD nas Universidades Federais

SEI - Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

T&D - Treinamento e Desenvolvimento

TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação

TQMi - Total Quality Management

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Participação percentual dos setores econômicos nas ocupações totais na economia brasileira: anos selecionados entre 1995 e 2012 (em %) 16
Figura 2 – Filtragem de pesquisas que tratam de indicadores de qualidade da educação superior junto à BDTD: por ano de defesa (qtde) 36
Figura 3 – Filtragem de pesquisas que tratam de indicadores de qualidade da educação superior junto à BDTD: por macrorregião (qtde) 37
Figura 4 – Filtragem de pesquisas que tratam de indicadores de qualidade da educação superior junto à BDTD: por identidade de gênero (qtde) 37
Figura 5 – Taxa de analfabetismo no Brasil (1940 a 2022) 57
Figura 6 - Composição dos indicadores de avaliação da educação superior brasileira voltados às graduações 59
Figura 7 - Composição dos indicadores de avaliação da educação superior brasileira voltados às graduações e suas codependências 60
Figura 8 - Histórico ENADE (1993 a 2017) 61
Figura 9 - Princípios e critérios que devem lastrear um sistema avaliativo, à luz da CEA 65
Figura 10 - Subdivisão da aplicação do Enade 67
Figura 11 - Cursos bacharelados e tecnólogos por Faixa do IDD 2022 – Categoria Administrativa (em %) 69
Figura 12 - Dimensões do CPC por peso para sua composição (em %) 71
Figura 13 - Perfil do Corpo Docente por Categoria Administrativa – 2022 (em %) 72
Figura 14 - Percepção sobre o processo formativo por Categoria Administrativa e Modalidade – 2022 (em %) 74
Figura 15 - Cursos por faixa do CPC por Categoria Administrativa – 2022 (em %) 74
Figura 16 - Quantitativo de matrículas em cursos por faixa do CPC por Modalidade – 2022 (em qtde e %) 75
Figura 17 - IES por UF entre as faixas/notas 4 e 5 do IGC – 2022 (em %) 77
Figura 18 - Percentual das IES por faixa do IGC por Categoria Administrativa – Comparativo entre os triênios 2018 e 2022 (em %) 78
Figura 19 - Quantitativo de políticas públicas voltadas para a educação – 1970 a 2024 (em quant.) 88
Figura 20 - Descritivo de Políticas Públicas: total das áreas temáticas, educação e educação superior no Brasil – 1970 a 2024 (em quant.) 94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Indicadores de Qualidade da Educação Superior brasileira de 2004 a 2022 31
Quadro 2 – Filtragem de pesquisas que tratam de indicadores de qualidade da educação superior junto à BDTD (qtde) – detalhamento dos achados 35
Quadro 3 - Filtragem de pesquisas que tratam de indicadores de qualidade da educação superior junto a BDTD: meus pares para esta dissertação 39
Quadro 4 – Disposição dos GT ANPED 40
Quadro 5 – Filtragem de pesquisas que tratam de indicadores de qualidade da educação superior junto à ANPED (qtde) 41
Quadro 6 – Trabalhos cujos temas dialogam com esta pesquisa e seus respectivos bancos de dados 42
Quadro 7 - Composição do IDD Faixa 69
Quadro 8 - Eixos avaliativos para a composição do Conceito Institucional 80
Quadro 9 - Relação de Políticas Públicas na área da educação brasileira – 1970 a 2024 89
Quadro 10 – Relação de Políticas Públicas na área da educação superior brasileira – 1970 a 2024 92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estatística da Educação Superior no Brasil – IES, Docentes, Matrículas e Concluintes 2015 e 2023 (em quant. e %) 52

SUMÁRIO

FAIXA 1 – INTRODUÇÃO: LANÇAMENTO DO EP 16
1 O caminho que se desnuda pela lente do retrovisor 16
1.1 Economêis pro cêis: setores produtivos econômicos e a ótica do setor terciário da economia com a educação 12
1.2 A reforma do Estado e suas implicações sobre a educação superior brasileira 19
Faixa 2 - DESCREVENDO OS ASPECTOS METODOLÓGICOS: A GATA DE ELITE, A METODOLOGIA 25
2.1 O método 25
2.2 O contexto da pesquisa 29
2.3 O recorte temporal da análise 30
2.4 Instrumentos e procedimentos 31
FAIXA 3 – REVISÃO DE LITERATURA: O BELO RETRATO CONTEMPORÂNEO DAS PESQUISAS 34
3.1 Sobre a revisão de literatura, por onde começar? 34
3.2 Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) 35
3.3 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) 40
3.4 Os pares a partir da BDTD e ANPED: enlaces e reflexões 42
FAIXA 4 – O FAMIGERADO TERMO QUALIDADE: A IDEOLOGIA NEOLIBERAL QUALIFICANDO A EDUCAÇÃO 47
FAIXA 5 – MAIS FÁCIL APRENDER JAPONÊS EM BRAILE: A FORMULAÇÃO DOS INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA 60
5.1 Avaliação global do desempenho discente: ENADE e IDD 63
5.2 Avaliação global dos cursos: CPC, IGC e Censo da Educação Superior 72
5.3 Conceito Institucional e Avaliação Institucional 80
FAIXA 6 – PINCÉIS, TINTAS, TELAS E CAVALETES: A IMPORTÂNCIA DO DESENHO ASSERTIVO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS 89
FAIXA 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR FIM, PORÉM NÃO CONCLUSO 103
REFERÊNCIAS 108
ANEXOS 117
ANEXO B - Questionário do Estudante _ ENADE 2024 132

FAIXA 1 – INTRODUÇÃO: LANÇAMENTO DO EP[1]

1 O caminho que se desnuda pela lente do retrovisor

"[...] Quem de pé ficará?
Se a luta acomodar
Diga quem nos dirá?
Quem viver, provará

Nossa emancipação!

[...] Parece que enferrujou,
A bala perdida que me alcança
A ferradura que me calça,
A alça, a lança tranca,
A resistência necessária

Oxidou,

A fonte, a ponte,
A chance de fundir o que rachou
E difundir pra gerações
A demanda do mundo é amar.

[...] Quando há ferrugem, no meu coração de lata
É quando a fé ruge e o meu coração dilata."

(Quando a fé ruge – O Teatro Mágico, 2013)

Uma pessoa metódica, detalhista, observadora, teimosa, autêntica, com instinto de liderança, que tem a percepção/impressão de executar muito bem o que lhe é solicitado e com muito por ser lapidado, saiu ainda criança de Pederneiras, interior do estado de São Paulo, renasceu no norte do Espírito Santo e recomeçou no sul da Bahia. Fazendo uso da narrativa autobiográfica que, propicia a: " [...] compreensão do sujeito e o seu lugar no mundo, sem perder de vista a superação da separação entre conhecimento científico e o saber popular através do projeto político e epistêmico da descolonização" (SILVA; SANTOS, 2022, p. 177) meu[2] caminhar e seus desdobramentos, impostos pela vida, por terras distantes, nunca vistas e vividas antes, deixaram marcas duras, de tempos difíceis,

[1] O Expanded Play (EP) que na tradução livre significa "formato estendido" é uma configuração musical que está exatamente entre o single – canção sozinha/única e o Long Play (LP) – álbum completo, conforme explica Majewski (2019) em matéria ao CD Baby. Nesta dissertação adotei o termo EP pela minha aproximação pessoal com a música, por conta da quantidade do que se está sendo produzido e também em decorrência do tempo em que se dá o programa de mestrado. Talvez num futuro próximo, haja o lançamento do meu LP, ou seja, o doutoramento.

[2] Tendo em conta que as inquietações que me tomaram/tomam, agregadas com a minha trajetória de vida, me trouxeram à esta dissertação e às tomadas de decisões pessoais e profissionais, optei pelo uso da primeira pessoa do singular.

mas de grandes aprendizados. A resiliência fez morada e era palavra de ordem dita por minha mãe e por Karla, sua companheira de vidas e de almas, sem que elas precisassem dizer literalmente nada.

Da condição paupérrima em que nos encontrávamos quando a Bahia passou a ser nosso ninho, em março de 2002, eu com 16 anos, relutava em aceitar a nova realidade que se apresentava, que me indignava e revoltava: "O que temos para almoçar hoje? Bolo de milho! E o que temos para jantar hoje? Mingal de milho! Vamos "tomar" o quê no café da manhã de hoje? Cuzcuz de milho!" Eu indagava e aquela que tinha o coração dilatado e arrebatado de amor, que sentia rugir sua fé até quando não via perspectiva de melhora, respondia. Ela é a dona Dirce, também conhecida como "minha doce mãe" - uma resenha/piada de família. E, embora minha mãe e Karla soubessem da minha ira, conduziram com maestria minha adolescência banhada por lutas familiares pesadas e muito importantes que faziam com nos encontrássemos naquele momento em situação de vulnerabilidade.

Não me tornei uma espiga de milho, tampouco perdi as "pequenas" bochechas que Deus me deu e que eu gentilmente deixei de herança para "minha doce filha" Maria Flor. Então, o que se assucedeu? Tratei de encher meu buchinho com alguma iguaria advinda da milharina e nós cantávamos nas noites de Ilhéus/BA, no bairro Pontal, para pagar o aluguel diário de R$ 5,00 em um dos casebres que foram extintos e deram lugar à "ponte nova", atrás do nobre Opaba Praia Hotel[3]. Eu já me identificava com o universo musical, mas, naquele momento, os laços se apertaram ainda mais e a necessidade se impôs. Tentando ainda "ficar de pé" defronte das adversidades da vida, minha mãe colocava Samuel, filho de Karla, ao seu lado na beira mar, pois, querendo ou não, morávamos de frente à praia. Eles apreciavam o pôr do sol, enquanto o cheirinho de pamonha, polenta ou algo do tipo era preparado por Karla com muito afeto sobre as ripas de madeira que encontrávamos nas ruas, e eu? Eu reclamava.

Em meio a algumas interrupções para estudar... E como eu gostava/gosto de estudar! Aproveitava cada oportunidade que tinha para entender ou tentar entender o que via em aula e me enjuriava ter que faltar ou perder algum evento na escola, contudo, como nossa vida estava um turbilhão, as interrupções eram recorrentes. E, entre idas e vindas, no início de 2003, de passagem por São Paulo, fui trabalhar a convite de uma tia e, na capital cinzenta, já com 18 anos, concluí o Ensino Médio, pois tempo regular para mim soava como uma piada. Nem sabia que já estava inserida na distorção idade-série. Esse retorno para São Paulo foi necessário, pois em terra de "coroné" se você não era filho de alguém, mulher de alguém ou neto de alguém, ingressar no mercado de trabalho no sul da Bahia, naquela época, era tal qual um triatlo, só que sem patrocínio, sem recursos e sem insumos.

[3] O site institucional do Opaba Praia Hotel explica que, além dele estar localizado próximo aos pontos turísticos e praias da cidade – Ilhéus/BA, está: "[...] em frente à Praia do Sul, considerada uma das praias mais bonitas e encantadoras da região".

Eu, negra, filha de uma mulher branca, loira e de olhos verdes, que estava/está em um relacionamento homoafetivo com uma mulher branca e que tem um filho alvo como folha de sulfite, estávamos inundados em um mar de invisibilizações, com nossas vozes tolhidas e cercadas pelo peso da cultura machista, sexista e patriarcal sob a perspectiva de Heleieth Saffioti (2005). Eu incorporo mais adjetivos, como, conservadora, preconceituosa e etarista. Enquanto pessoas não passivas, foi/é um desafio sermos reconhecidas como mulheres pensantes, críticas e sagazes, pois, quando somos, o reconhecimento se dá apenas enquanto trabalhadoras/braçais/serviçais que estão e precisam estar distituídas de consciência, racionalidade e percepção, e essa reflexão se deu à luz de Tatyanne Gomes Marques (2019), acerca das mulheres rurais, sobre as mulheres de modo geral e da condição feminina como um todo[4].

Considerando essas configurações familiares, regressei no final de 2003 para a Bahia com a resistência necessária para contribuir para melhores condições de vida para minha família. Os estudos oportunizaram algumas coisas e minha curiosidade outras. Quase 10 anos se avançaram, contados do término do Ensino Médio, até que minha teimosia abraçou a fé que eu tinha em mim mesma e juntas passamos no finado vestibular[5] da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) em 2012 para o pomposo curso de Ciências Econômicas, pois eu achava um luxo este curso. Parecia coisa de gente fina! De gente entendida das coisas!

A partir do ingresso na Graduação, refleti mais criticamente sobre minhas possibilidades de estudo, as condições - nas mais diversas vertentes - das escolas que frequentei, a atenção das autoridades em todas as suas esferas com a oportunidade, com a igualdade de possibilidades, com a equidade, refleti sobre a palavra meritocracia, tão oralizada, mas que no meu entender, faltam elementos para que ela "se crie". Toda minha experiência de vida, até ali, deram "bug" no meu sistema e era só o começo da pane.

A partir de 2013, exerci atividades laborais junto a uma Instituição de Ensisno Superior (IES) privada, deferindo ou indeferindo os conconvênios/financiamentos/bolsas, isto é, políticas públicas educacionais, como: Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (ProUni), Programa Pravaler – financiamento universitário e outras variações de créditos oferecidas internamente pela instituição. Posteriormente, estagiei no Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) junto à Gerência Executiva (GEXITA) na Seção Serviço de Benefícios e fui designada a imergir em dados quantitativos, análises estatísticas e mensurações diversas para compreender melhor sobre os

[4] A Professora Dr. Tatyanne Gomes Marques, na p. 30 de sua tese de doutorado explica que a modernização promovida pelo capitalismo fez com que as mulheres se tornassem uma força de trabalho significativa. Assim, as cidades emergem como centros de luta e de movimentos que buscam reivindicações específicas para as mulheres dentro do processo geral de transformação social.

[5] A Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) aderiu, a partir do ano de 2013, como forma de ingresso de seus (as) candidatos (as) aos cursos de graduação, o Sistema de Seleção Unificada (SiSu).

processos dos segurados. Finalizei o período de estágio no Instituto Euvaldo Lodi (IEL), onde dei suporte na área comercial, mas atuava diretamente com Recrutamento e Seleção (R&S), Treinamento e Desenvolvimento (T&D), Programa Jovem Aprendiz, Programa de Estágio e formulação de indicadores dos candidatos às vagas que a instituição intermediava, sendo todas essas experiências vividas em Itabuna/BA.

Eu me estarrecia após cada vivência trabalhista, com a tangibilidade da comercialização da educação, as imposições, as classes e os *status* sociais, violências, lacunas do Estado e o preenchimento dessas lacunas pela esfera privada, qualidade do que se ensina, qualidade do que se aprende, rankeamento apontando os melhores cursos e instituições, mas melhores por quê? Para quem? Rankeamento construído por quem? Com qual finalidade? Para atender a quais interesses? Indicadores formulados a partir de qual perspectiva? Contemplando quais áreas da vida humana? As perguntas continuavam e, diante de tais vivências, que surge a minha relação com esta pesquisa.

Até mesmo antes da conclusão da graduação, eu havia entendido que meu papel social perpassaria por estar na ponta do processo, contribuir *in loco*, e assim, iniciei minha jornada rumo à docência. Aquela pessoa metódica clamava por respostas e só se deparava com mais incertezas. Busquei em algumas especializações as tais respostas e as perguntas se aglomeravam. Mal sabia eu que já estava imersa no que tanto queria. Como o questionamento e a análise crítica são alguns dos pontos de partida de um/a pesquisador/a na busca por entender os fenômenos, me autoavaliando, identifiquei que eu precisaria ter mais propriedade sobre o mundo da educação.

Em 2018, residindo e trabalhando em Vitória da Conquista/BA, vislumbrei a possibilidade e ingressei, após processo seletivo, enquanto aluna especial junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) – Mestrado Acadêmico da Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB) na disciplina Políticas Públicas e não me esquecerei do que senti quando ouvi os primeiros “acordes” saídos da boca da Profa. Dra. Iracema Oliveira Lima – um regalo da vida. Tudo o que estava sendo exposto, colocado para debate, reflexões, inquietações, perguntas em cima de perguntas, provocações e afins, era música para meus ouvidos e eu me recordo de ter dito para mim mesma: “É sobre isso! Aqui é meu lugar! Encontrei meu ambiente!” Logo em seguida, decidi me candidatar a uma vaga junto ao PPGED enquanto aluna regular. Fui aprovada e cá estou.

O percurso realizado até agora me fez ousada e então provoco também meus pares economistas para que se aprofundem nas temáticas da educação e que aceitem os desafios das mensurações e/ou do pensar e formular políticas públicas, bem como, os indicadores com mais lastro, mais embasamento e não sendo meros reprodutores, mais do mesmo e/ou mercenários, aproveitando das imposições de sobrevivência latentes do capitalismo. Pode ocorrer ainda que, por mais que haja engajamento e aprofundamento na (s) temática (s), não apenas dos meus pares, podemos estar diante de mais uma imposição do capital que, talvez veja com bons olhos, o afastamento das áreas do

conhecimento, aniquilando a transdiciplinaridade em prol da obtenção/permanência do poder e do se fazer valer a (s) sua (s) vontade (s)/interesse (s).

As produções textuais que seguem nas próximas páginas descreverão a construção do processo de investigação e análise sobre a preocupação com o que se entende por qualidade na educação superior brasileira sobre as graduações, tendo em conta a forma como essa qualidade é medida. Este conceito qualitativo pode ser inferido também através dos indicadores de qualidade da educação superior brasileira que, de uma forma geral, são: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), Censo da Educação Superior , Conceito Preliminar de Curso (CPC), Índice Geral de Cursos (IGC) e Censo Institucional e Avaliação Institucional. Ao considerar o meu contexto de vida, minhas inquietações convergem para: **a formulação dos indicadores de qualidade da educação superior brasileira, com o foco nas graduações, está entranhada pelo neoliberalismo?**

O sistema capitalista e suas vertentes: comercial, industrial, financeira e informacional, apresentam elementos comuns, tais como a propriedade privada dos meios de produação, a divisão da sociedade em classes, economia de mercado lastreada em oferta e demanda, liberdade econômica e a troca de produtos num mercado para a obtenção de lucro ou simplesmente a acumulação do capital. Logo, a educação, pensada, estruturada, formulada, aplicada e mensurada com suas raízes fincadas no capitalismo, pode se apresentar ou ser forçada a se apresentar como uma educação mercantil.

A pesquisa é orientada então pelo objetivo geral de **investigar sobre a interferência do neoliberalismo na formulação dos indicadores de qualidade da educação superior brasileira sobre as graduações**. Nesse sentido, são objetivos específicos: a) Identificar o conceito de qualidade da educação superior para as graduações brasileiras, lastreado pela ideologia neoliberal, em decorrência de suas consequências no longo prazo; b) Problematizar sobre a formulação dos indicadores de qualidade da educação superior brasileira sobre as graduações, por conta de sua base no neoliberalismo; e c) Contextualizar sobre a importância de um desenho assertivo das políticas públicas para a educação superior no Brasil, verificando se na construção dessas políticas há a observância das especificidades regionais brasileiras.

Entende-se que a compreensão final desta dissertação seja de relevância social, uma vez que pode contribuir para a elaboração de políticas públicas educacionais. Ao mesmo tempo, há relevância acadêmica, pois pode contribuir com a compreensão dos consensos forçosos que culminam na quantificação da qualidade, estimulando que mais pesquisadores/as se debrucem sobre a temática e contribuam para a identificação de alternativas outras. Há também a justificativa pessoal dada a minha aproximação com o objeto de estudo ao longo da minha atuação laboral, bem como, há relevância política nestes escritos, vez que a educação, através também dos seus planos de educação, estão no epicentro das políticas públicas educacionais. Meu interesse se reforça e a condução se dá não pura

e simplesmente pela importância e influência pessoal onde há conceitos preexistenes, como menciona Castro (2022, p.24), mas através do percurso metodológico e da exposição dos achados que se imporão, atribuindo o rigor que a pesquisa exige. A ciência requer da pessoa pesquisadora não: “ [...] a renúncia de toda ideologia, mas que faça todos os esforços de que é capaz para subordiná-la, no decorrer de seu trabalho, à realidade dos fatos estudados” (Goldmann, 1988, p.19).

Compreendendo a minha responsabilidade social e o compromisso de uma pesquisa idônea, metaforicamente faço o lançando do meu EP - a dissertação, quando a Faixa 1 apresentou os aspectos introdutórios que versam sobre meu percurso pessoal, laboral e acadêmico, bem como minha aproximação com o objeto de estudo. Além da contextualização sobre o que a economia entende como oferta, demanda, a distinção dos setores econômicos, a educação alocada para a economia no setor de serviços e a subutilização do termo serviços pelo neoliberalismo para a tratativa mercadológica da educação.

Na Faixa 2 foram descritos os aspectos metodológicos: o MHD se evidencia enquanto método de abordagem; assim como se apresenta o contexto da pesquisa a partir da ótica nacional; os instrumentos e procedimentos sobre a coleta e análise dos dados que serão traduzidos a partir da perspectiva da revisão de literatura, da análise documental, dos achados via dados secundários e da análise descritiva.

A Faixa 3 trouxe, a arte dentro de si mesma, conduz ao exercício de se pesquisar acerca do que já foi estudado sobre a temática, suas aproximações e afastamentos, suas implicações e, o que foi obtido, dará suporte para o desenvolvimento e fluidez deste texto.

Na Faixa 4 foi observada a construção de um entendimento sobre a composição do conceito de qualidade da educação superior brasileira sobre as graduações a partir da ideologia neoliberal.

Recaiu sobre a Faixa 5 a problematização a partir da descrição da formulação dos atuais indicadores de qualidade da educação superior brasileira das graduações e situa o tema no contexto crítico.

O destaque na Faixa 6 foi para a contextualização da importância de um desenho assertivo sobre as políticas públicas, com atenção à educação superior brasileira.

Se destinou para a Faixa 7 a consolidação dos resultados, expondo o que foi encontrado e sua correlação com o objetivo geral e com os objetivos específicos, através dos instrumentos, dados coletados e análises realizadas.

1.1 Economêis pro cêis: setores produtivos econômicos e a ótica do setor terciário da economia com a educação

"Alô, alô Carlinhos Elói e ouvintes da 104.
Aqui quem fala é seu amigo "Carro Velho".

Quero parabenizarmos pelo seu magnífico programa
e pogama lídel em audiência.
Um programa que vem levantando os ouvintes de Quixeramobim.
Uma pessoa que está fazeno o maior sucesso em Quixeramobim.

Uma pessoa subjestivamente qualificado.
Uma pessoa mediocrático.
Uma pessoa retombante.
Uma pessoa cabriocárica.

[...] São pessoas que vive fazeno um trabalho magnífico
e com a sua aomildade,
com a sua simpricidade,
dento da consequência mediovágel.

Quero cumprimentar meu amigo Carlinho Elói
por ser uma pessoa inoxidável.
Quer dizer, uma pessoa brilhante.
São pessoas estrambólicas.
Quero parabenizar por ele ser uma pessoa rélpis.
Uma pessoa batráquio.
Uma pessoa que tenta alegrar a população do nosso Quixeramobim.

Quero parabenizá toda famia Balbino.
Principalmente meu amigo Miguel Balbino,
por ser uma pessoa estrogonoficamente sensílvel.
Uma pessoa que merece o respeito tecnológico [...]."

(O rei do elogio - Carlos Alberto Domingos dos Santos, o "Carro Velho" –Quixeramobim/CE, 2008)

Alô, alô ouvintes/leitores deste EP/texto de qualificação. Aqui quem fala é sua amiga, economista, Karina Cardoso Esteves. Destaco minha formação, pois sou encantada pela área e também porque, embora esteja imersa neste momento em um Programa em Nível de Mestrado Acadêmico em Educação, minhas raízes advindas das Ciências Econômicas saem por todos os meus poros e exigir de mim um linguajar outro é, em alguma medida, tolhir algumas habilidades que tenho

e/ou lapidei ao longo do meu percurso. Contudo, não me furto em me empenhar em desenvolver tantas outras e de tentar cada vez mais me aproximar das terminologias e conceituações da educação.

Ainda que seja necessário expor conceitos da economia, haverá um cuidado na tentativa de decodificar os códigos/denominações/expressões econômicas, pois, como diria o Prof. Dr. Elson Cedro Mira, que de forma muito descontraída conduz até a presente data algumas das disciplinas da graduação em Ciências Econômicas na UESC: "No bom e velho economês isso quer dizer que...", logo, estima-se que toda gente leitora consiga minimamente compreender sobre o que será explanado.

Vamos então de economês pro cês. É importante destacar que o Brasil é historicamente considerado um país agroexportador e com predominância de oferta de produtos de baixo valor agregado, ou seja, o país tem ampla extensão territorial, com produções alargadas na agricultura e não transforma o que possui em artigos prontos para serem consumidos. Essa incapacidade não se justifica por falta de maquinário, de tecnologia ou por falta de quem venha a operar todo esse conjunto, mas por conta do projeto de sociedade pensado pelo capital para o Brasil, à luz de Murilo José de Souza Pires e Gesmar Rosa dos Santos (1999). Isso faz com que tenhamos que exportar matéria-prima e importar o produto já transformado/acabado/finalizado e esse movimento envolve uma transação monetária curiosa, pois vendemos em moeda nacional, o real, e compramos o produto acabado em moeda estrangeira, o dólar, por exemplo. Logo, pela natureza do produto e pela gangorra da definição do preço de venda e de compra imposta pelo mercado, advém a expressão baixo valor agregado.

A participação das atividades do setor terciário - bens, serviços e comércio - no Produto Interno Bruto (PIB) nacional tem se ampliado, demonstrando uma importante representatividade desse setor junto ao somatório de todas as riquezas produzidas no país. Em decorrência de sua pujança, o terceiro setor é, atualmente, um segmento de suma importância para a economia do brasileira, porém, crescer e desenvolver possuem conceitos distintos e esta pesquisa preocupa-se com o aspecto do desenvolvimento.

Para a economia, há uma divisão acerca dos setores básico de produção de um país, conforme Sandroni (1999) ressalta:

> O setor primário reúne as atividades agropecuárias e extrativas (vegetais e minerais). O setor secundário engloba a produção de bens físicos por meio da transformação de matérias-primas, realizada pelo trabalho humano com o auxílio de máquinas e ferramentas: inclui toda a produção fabril, a construção civil e a geração de energia. O setor terciário abrange os serviços em geral: comércio, armazenagem, transportes, sistema bancário, saúde, educação, telecomunicações, fornecimento de energia elétrica, serviços de água e esgotoe administração pública (Sandroni, 1999, p. 555).

No que diz respeito à distinção de crescer e desenvolver economicamente, ainda à luz de

Sandroni (1999), o crescimento econômico é:

> Aumento da capacidade produtiva da economia e, portante, da produção de bens e serviços de determinado país ou área econômica. É definido pelo índice de crescimento anual do Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*. O crescimento de uma economia é indicado ainda pelo índice de crescimento da força de trabalho, a proporção da receita nacional poupada e investida e o grau de aperfeiçoamento tecnológico. (Sandroni, 1999, p. 81).

O citado autor, nessa perspectiva, conceitua o desenvolvimento econômico da seguinte forma (ibid, p. 95):

> Crescimento econômico (aumento do Produto Nacional Bruto *per capita)* acompanhado pela melhoria do padrão de vida da população e por alterações fundamentais na estrutura de sua economia. O estudo do desenvolvimento econômico e social partiu da constatação da profunda desigualdade, de um lado, entre os países que se industrializaram e atingiram níveis de bem-estar material, compartilhados por amplas camadas da população, e, de outro, aqueles que não se industrializaram e por isso permaneceram em situação de pobreza e com acentiados desníveis sociais. Durante o século XIX, a industrialização de muitos países da Europa e da América do Norte reduziu os demais países à condição de colônias políticas e/ou econômicas dos primeiros. A guinada para o desenvolvimento, ocorrida a partir da Segunda Guerra Mundial, foi quase precedida por mudanças políticas profundas (especialmente a conquista da independência política e a formação de governos que colocavam o desenvolviemtno nacional como objetivo principal); a partir daí fortaleceu-se a ideia de "desenvolvimento", um processo de transformação estrutural com o objetivo de superar o atraso histórico em que se encontravam esses países e alcançar, no prazo mais curto possível, o nível de bem-estar dos país considerados "desenvolvidos". O desenvolvimento de cada país depende de suas características próprias (situação geográfica, passado histórico, extensão territorial, população, cultura e recursos naturais). De maneira geral, contudo, as mudanças que caracterizam o desenvolvimento econômico consistem no aumento da atividade industrial em comparação com a atividade agrícola, migração da mão-de-obra do campo para as cidades, redução das importações de produtos primários e menos dependência de auxílio externo. A Organização das Nações Unidas usa os seguintes indicadores para classificar os países segundo o grau de desenvolvimento: índice de mortalidade infantil esperança de vida média, grau de dependência econômica externa, nível de industrialização, potencial científico e tecnológico, grau de alfabetização e condições sanitárias.

Paulo César Milone (1998) relata que, para haver desenvolvimento econômico, é preciso observar, numa linha temporal, a variação positiva do crescimento econômico. Essa mensauração se dá através de indicadores de renda, renda per capita, PIB, decréscimo dos níveis de pobreza, desemprego e desigualdade, além de melhoria nos níveis de educação, nutrição, saúde, transporte e moradia.

Já Nali de Jesus de Souza (1993) chama a atenção para a existência de duas correntes do pensamento econômico sobre o desenvolvimento. Uma delas, da tradição clássica, entende crescimento e desenvolvimento econômico enquanto sinônimos, a outra, com formação na tradição marxista e dos ensinamentos da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), encaram o desenvolvimento de maneira bem distinta do crescimento. Percebem o crescimento como condição importante para o desenvolvimento, porém insuficiente.

Nali (1993) explica que enquanto o crescimento era entendido como uma mudança ‘quantitativa’ em uma estrutura específica, o desenvolvimento era visto como uma transformação ‘qualitativa’ na estrutura econômica e social. E essa segunda vertente conta com a contribuição do economista argentino Raul Prebisch e do economista brasileiro Celso Furtado, por exemplo.

Gilson Batista de Oliveira (2002) destaca as controvérsias entre o crescer e desenvolver, contudo, aponta que o crescimento econômico, embora não seja suficiente por si só para o desenvolvimento, é essencial para combater a pobreza e alcançar um padrão de vida digno.

Inicia-se, então, a provocação sobre refletir como as políticas públicas para a Educação Superior no Brasil abordam a temática de crescimento e desenvolvimento para que investiguemos e façamos as problematizações pertinententes acerca de suas formulações, aplicações, contribuições, pontos de melhoria, se for o caso, e entendimento de suas especificidades.

As políticas públicas educacionais passam a apresentar maior consistência sobre a educação superior a partir da reestruturação do Programa de Crédito Educativo (PCR/CREDUC) – que teve suas formulações iniciadas na década de 1970, mas fora institucionalizada apenas em 1992, explica o Manual do Programa de Crédito Educativo divulgado em 1995 pelo Ministério da Educação (MEC). Tais alterações desembocaram em um segundo modelo de financiamento, o Financiamento Estudantil (FIES) em 1999.

Ainda sobre as políticas públicas, idealizado e estruturado em 2003, o Programa Universidade para Todos (ProUni) é instituído em 2004 agregando maior robustez às políticas vislumbradas. Vale salientar que, embora este estudo não se debruce sobre a formulação, o desenho, a fiscalização e nem a problematização no que concerne à origem e utilização de recursos públicos para atendimento do setor privado educacional brasileiro, cabe, no mínimo, reflexão, questionamento e indagação sobre o que é feito do erário público. Independentemente da sociedade acompanhar e realizar as devidas prestações de contas, esclarecimentos, bem como, questionar do por quê que o dinheiro público está à serviço das instituições privadas.

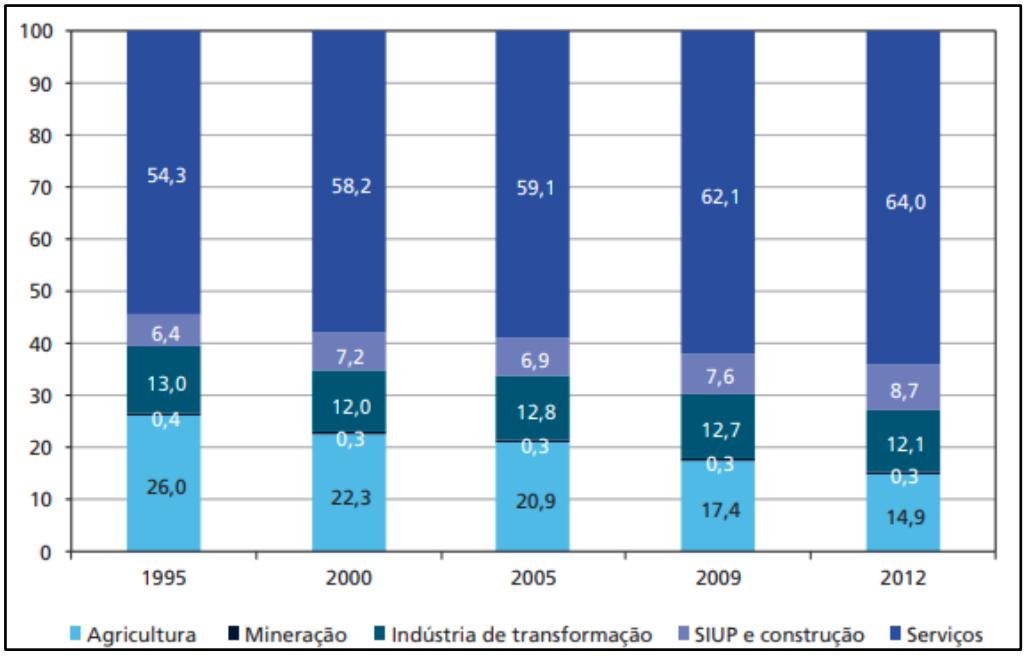
Crescimento e desenvolvimento econômico, políticas públicas educacionais para educação superior no Brasil e setores econômicos produtivos brasileiros estão num ponto de interseção. O crescimento está vinculado ao aumento da capacidade produtiva, ou seja, no bom economêis é a capacidade que uma sociedade tem em aumentar sua produção tendo em conta os recursos que dispõe – ferramenta, maquinário, matéria-prima, espaço físico, etc. O desenvolvimento para esta dissertação encontrou guarida na perspectiva de Sandroni (1999), como uma transformação estrutural com o objetivo da superação do atraso histórico em que se encontram/avam alguns países para o alcance de um nível significativo de bem-estar que já fora atingido por países tidos como “desenvolvidos”. Os setores produtivos econômicos (setor primário ou primeiro setor – agricultura, pecuária e extrativismo; setor secundário ou segundo setor – indústria; setor terciário ou terceiro setor: bens,

serviços e comércio) dão os indícios de como, se e o quanto o país está crescendo e as políticas públicas emergem e são elaboradas, como explica Marcela Coelho Andrade (2019):

> [...] em meio a conflitos sociais e/ou políticos-econômicos em que as contradições sociais se elevam ao ponto de ensejarem uma mudança na tática adotada pelos governos para manterem a sua governabilidade. Assim, o Estado passa a assumir uma característica de papel regulador, passando a intervir diretamente nas questões econômicas, políticas e sociais, em especial, se tornaram importantes estratégias para a manutenção das relações de poder representadas pelo Poder Público. Assim, torna-se importente investigar o contexto de elaboração e o papel desempenhado pela Constituição Brasileira de 1988 na promoção dos direitos sociais e na implementação de políticas públicas. (Andrade, 2019, p. 303).

É possível então observar o que a Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI) nos mostra. A SEI explicita que, de 1995 a 2012, a participação do setor terciário para a economia foi consideravelmente superior à dos demais setores econômicos. Como é possível constatar na figura abaixo.

Figura 1 - Participação percentual dos setores econômicos nas ocupações totais na economia brasileira: anos selecionados entre 1995 e 2012 (em %).



Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).
Obs: Para 2012, a informação é calculada com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

Não há uma hierarquia sobre os setores econômicos, há uma compreensão de como o mercado se movimenta. Especificamente o setor teciário se apresenta também como uma espécie de termômetro no que diz respeito aos empregos formais e não formais, e uma onda informal assolou o Brasil no período pandêmico e tal informalidade reverberou nos percentuais descritos abaixo.

No ano de 2020, em decorrência da pandemia da COVID-19, as atividades econômicas

foram afetadas em larga escala e o setor de serviços predominou. Ao comparar o ano de 2021 com o de 2020, houve crescimento de 10,9%, alcançando 74,1% de representatividade na participação das atividades econômicas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). Trouxe o enfoque para o setor de serviços, porque a economia assim categorizou a educação e se houve aumento das atividades deste setor, por consequência, deve ter havido aumento também na demanda sobre educação.

Por compreender a relevância do setor terciário para o Brasil e partindo da observância do mecanismo de oferta e demanda de serviços, há uma sistematização que abarca tanto os problemas fundamentais da economia – o que produzir, para quem produzir e como produzir – segundo o Montoro (1996) - como os fatores que influem sobre a demanda de um produto, bem e/ou serviço. De acordo com o Sandroni (1999), oferta é:

> (...) quantidade de bens ou serviços que se produz e se oferece no mercado, por determinado preço e em determinado período de tempo. Diversos fatores influenciam o comportamento de um ofertante no mercado (...) 1- preço do bem em questão; (...) 2- a tecnologia; (...) 3- as condições climáticas; (...) 4- o suprimentodos insumos necessários para a produção da mercadoria (Sandroni, 1999, p. 429).

Por outro lado, sob a perspectiva da teoria microeconômica e também à luz do Sandroni (1999), conceitua-se como demanda:

> (...) quantidade de um bem ou serviço que um consumidor deseja e está disposto a adquirir por determinado preço e em determinado momento. A demanda depende de fatores como: 1- preferência do consumidor; (...) 2- poder de compra do consumidor; (...) 3- preços dos outros bens, tanto os bens substitutos como os complementares; 4- preço do bem em questão, pois pelos mecanismos comuns do mercado, quanto mais alto for o preço, menor será a quantidade demandada; 5- qualidade do bem; 6- expectativas do consumidor quanto à renda pessoal e preços (Sandroni, 1999, p. 160).

Identifica-se que uma das variáveis que interfere na tomada de decisões por parte dos demandantes é a qualidade.

Sendo a educação, para a economia, uma das atividades pertencentes ao setor terciário – bens, serviços e comércio – conforme já foi explicado, inescrupulosamente esta denominação "serviços" é utilizada pelo neoliberalismo que, defende a intervenção mínima do Estado na economia e atribui ao setor privado maior poder de atuação em detrimento do setor público, para embasar a transnacionalização da educação, que se trata da oferta da educação, por intermédio de organizações de serviços educacionais com fins lucrativos. Na contramão da internacionalização – onde é pressuposta e se faz valer a autonomia na pesquisa, na educação e na extensão - o neoliberalismo,

tendo como cúmplice o Estado brasileiro, pode ter afogado o Brasil na transnacionalização. Todavia, indubitavelmente surrupiou a denominação que a economia atribui para educação. Além de utilizar o termo serviços de forma equivocada, desprezível e condenável, porque, para a economia, a educação está contida no setor de serviços apenas para que seja possível setorizar as atividades econômicas, para o neoliberalismo, a educação, propositadamente, apresenta-se travestida de bem e de direito, mas empossada enquanto serviço/comércio, culminando numa educação enquanto mercadoria.

Conforme a Constituição Federativa do Brasil (CF) de 1988, no Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I – Da Educação, Art. 205, temos: "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 ". Logo, se é direito de todos, conduzir a educação apenas enquanto serviço é também deixá-la à mercê de possíveis interrupções, interferências e tendências que podem vir a favorecer apenas os interesses mercantis.

A educação, devido as suas especificidades, não se sistematiza da mesma forma frente a outros bens e serviços, e tampouco pode ser tratada sob o viés mercadológico dada a sua relevância na formação individual e na sua contribuição para o desenvolvimento. Problematizar sobre a atuação da ideologia neoliberal na formulação dos indicadores de qualidade da educação superior brasileira nas graduações, pode vir a identificar possibilidades tangíveis de onde seja admissível atuar na tentativa da minorização de impactos advindos das operações mercadológicas sustentadas pelo capital. E, para desvelar tantas questões, o percurso metodológico indica o melhor caminho a ser percorrido.

1.2 A reforma do Estado e suas implicações sobre a educação superior brasileira

“ [...] A burguesia não tem charme nem é discreta
Com suas perucas de cabelos de boneca
A burguesia quer ser sócia do Country
A burguesia quer ir a New York fazer compras

A burguesia não repara na dor
Da vendedora de chicletes
A burguesia só olha pra si
A burguesia só olha pra si
A burguesia é a direita, é a guerra [...].”

(Burguesia – Cazuza)

Em agosto de 1995, foi apresentado ao Congresso Nacional, o Projeto de Emenda Constitucional nº 173, que abordava a reforma do Estado brasileiro. Sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), iniciou-se, então, uma nova ofensiva contra os direitos sociais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. FHC começou sua gestão com uma ampla reforma nas políticas e nas instituições do Estado, buscando reduzir o Custo Brasil[6], enfrentar a crise econômica e garantir a inserção do país na economia globalizada (Cardoso, 1998). Para alcançar esses objetivos, o governo brasileiro promoveu uma luta ideológica que retratava os direitos sociais como privilégios e obstáculos ao desenvolvimento econômico. Nesse contexto, foram implementadas medidas como a desregulamentação da economia, a flexibilização da legislação trabalhista, a redução dos gastos públicos, a privatização de empresas estatais e a abertura do mercado a investimentos estrangeiros.

Ilse Gomes Silva (2004, p. 03) traz que:

> Na proposta do Ministério da Administração e Reforma do Estado, o Estado social-liberal “(...) detém esse poder (de legislar e punir, de tributar e realizar transferências de recursos) para assegurar a ordem interna - ou seja, garantir a propriedade dos contratos -, defender o país contra o inimigo externo, e promover o desenvolvimento econômico e social”. Este novo modelo almeja ser social e liberal, democrático e submetido ao controle social, ou seja, um Estado “que por sua vez proteja os direitos sociais ao financiar as organizações públicas não-estatais - que defendem direitos ou prestam serviços de educação, saúde, cultura, assistência social - e seja mais eficiente ao introduzir a competição e a flexibilidade da provisão desses serviços.

[6] Denominação abrangente para diversos custos de produção ou despesas relacionadas que dificultam ou empreguem desvantagem para o exportador brasileiro na colocação de seus produtos no mercado internacional, além de inviabilizarem a competição do produtor nacional com os produtos importados. Observar Manual de Comunicação da Secom.

A reforma que consistiu em um conjunto de mudanças estruturais e administrativas com o objetivo de modernizar a gestão pública, aumentar a eficiência do Estado e responder às demandas da sociedade contemporânea, esteve alicerçada em três pilares: privatização, publicização e terceirização.

Sobre a privatização, esta foi apresentada pelo governo via campanha de desmoralização das empresas públicas e no esgotamento dos rescursos do Estado e, assim, apresentada como uma grande oportunidade para arrecadar recursos e equilibrar a economia, justificando-se ainda como uma possibilidade de atração de dólares para, a partir disso, operar na redução da dívida externa e interna do país. No entanto, mostrou-se eficaz principalmente na formação de novos monopólios privados, especialmente nos setores de água, saneamento, energia elétrica e telecomunicações. O plano não incluía medidas que exigissem compromissos dos compradores, como investimentos que impulsionassem a economia nacional ou restrições à importação e ao envio de lucros para o exterior.

Já no que diz respeito à publicização, consistiu em criar, segundo Ilse Gomes Silva (2004, p. 05), organizações sociais, ou seja, transformar uma entidade estatal em uma organização de direito privado, mas com características públicas e não-estatais. Essas organizações têm a função de gerir e executar serviços, como a administração de hospitais, universidades, museus, creches e ambulatórios. Embora sejam financiadas pelo Estado, sua gestão fica a cargo de grupos privados sem fins lucrativos.

Sobre a terceirização, tratou da transferência que o governo faz de algumas atribuições que estavam sob sua alçada para o setor privado mediante contratos.

Tal reforma foi moldada por um cenário de transição política, iniciado com a redemocratização do país em 1985, e pelas crises econômicas das décadas de 1980 e 1990. A hiperinflação, o desemprego e a necessidade de ajustes fiscais impulsionaram uma reavaliação do papel do Estado na economia e na sociedade. Os governos Collor (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foram fundamentais para a implementação dessas transformações.

No que diz respeito às principais diretrizes da reforma, é possível destacar:

- ✓ **Descentralização**: Um dos principais objetivos da reforma foi descentralizar as funções do Estado, transferindo responsabilidades para estados e municípios. Isso visava promover maior autonomia local e uma gestão mais próxima da população. Conforme Souza e Silva (2017) afirmam, a descentralização visou ajustar a administração pública às demandas regionais e locais, promovendo assim maior eficiência e incentivando a participação social.
- ✓ **Privatização:** A reforma incluiu a privatização de diversas empresas estatais, como a Telebrás e a Vale do Rio Doce, com o intuito de reduzir a intervenção estatal na economia, incentivar a competitividade e gerar receitas para o Tesouro Nacional. Segundo Ferreira (2019), as privatizações foram consideradas uma estratégia para modernizar a economia brasileira, impulsionando a eficiência e atraindo investimentos privados.

- ✓ **Regulamentação e Acompanhamento**: A criação de agências reguladoras, como a Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL) e a Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL), foi uma estratégia para controlar setores que antes eram monopolizados pelo Estado, garantindo que a privatização não resultasse em falta de regulação. Lima (2020) ressalta que as agências reguladoras emergem como um instrumento fundamental para assegurar que a privatização não prejudique a qualidade dos serviços oferecidos à sociedade.
- ✓ **Participação Social**: A reforma buscou integrar mecanismos de participação social na elaboração e execução de políticas públicas, com o intuito de promover maior transparência e controle social. Carvalho (2018) destaca que a participação social é crucial para legitimizar as políticas públicas e assegurar que elas atendam às necessidades da sociedade.
- ✓ **Modernização da Gestão**: Foram implementadas práticas de gestão pública, incluindo a adoção de sistemas de avaliação de desempenho e a profissionalização da administração pública, com um foco na transparência e na eficiência. Almeida (2021) aponta que a modernização da gestão pública é um passo essencial para transformar a administração em um ambiente mais eficiente e capaz de responder às necessidades da população.

Segundo Pacheco (2005), o objetivo da reforma era modernizar a gestão pública, implementando práticas que varolizassem a eficiência, a tranparência e a participação social. No que diz respeito à educação, especificamente sobre a educação superior, as diretrizes tinham como foco a expansão do acesso e da melhoria da qualidade, através de iniciativas que perpassavem pela criação de novos intitutos, até a ampliação das universidades federais. Ou seja, as mudanças estruturais advindas da reforma afetaram diversas áreas, e a educação superior foi uma delas.

Sobre a expansão quantitativa da educação superior, impulsionada pela reforma, houve um aumento considerável na oferta de cursos e instituições. De acordo com o Ministério da Educação (MEC, 2020), entre os anos 2000 e 2020, o número de instituições de ensino superior no Brasil passou mais que dobrou e esses dados serão melhor detalhados e abordados na Faixa 4 desta dissertação.

As evidências de qualidade da educação superior se dão também através de indicadores e é possível apontar notas quantitativamente maiores obtidas no ENADE e também no aumento das exigências para a acreditação de cursos. No entanto, essa expansão também gerou desafios. Oliveira (2018) ressalta que a pressa pela expansão levou à criação de instituições que não cumpriam padrões mínimos de qualidade. O autor defende que a massificação do ensino superior, sem a devida atenção à formação dos docentes e à infraestrutura necessária, prejudicou o aprendizado e a formação global dos alunos.

Um dos principais objetivos da reforma do Estado era promover a inclusão social por meio da educação. Para democratizar o acesso, foram criados programas como o FIES, as cotas raciais e sociais nas universidades, além do ProUni que teve ampla adesão da população e se mostrou um

dispositivo pujante de ingresso às graduações.

Outro ponto de atenção recai sobre as privatizações e regulações que desabrocham como consequências muito bem arquitetadas. O crescimento de instituições privadas de ensino , embora se apresente como uma nova opção de acesso, pode ser também uma nova opção de mercantilização e as agências reguladoras passaram a ter uma função fulcral sobre a supervisão e avaliação de tais instituições.

Oliveira (2018) e Santos (2019) se convergem em muitos pontos, inclusive quando deixam explícito que a qualidade da educação superior é uma questão complexa, que requer uma abordagem integrada, por meio da qual a expansão do acesso seja acompanhada por políticas robustas de qualidade. Ou seja, observando a reforma a partir da ótica da educação superior brasileira, ela trouxe impactos multifacetados, sensíveis e até paradoxais, pois ao mesmo passo que pode ser obervada como ponto de perspectiva de expansão de oportunidades, estas mesmas oportunidades se apresentam dúbias, quando há simbiose entre qualidade, recursos financeiros, possibilidade de ingresso no novo mercado (bolsa de ações) e análises gerenciais que não estão formatadas para as necessidades e particularidades singulares da educação.

Ainda na esteira das intenções de expansão da educação brasileira, a iniciativa lançada pelo governo federal, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), em 2007, trouxe, através do Decreto Presidencial nº 6.096/2007, o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão para as Universidades Federais (REUNI) que tinha como objetivos aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais; diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, do ensino a distância, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e/ou bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de certificações; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino (BRASIL, 2007). A proposta visava aumentar a inclusão e a permanência de estudantes no ensino superior, focando na formação de profissionais qualificados, por meio da criação de novas vagas e da ampliação da infraestrutura das instituições.

Segundo Ferreira e Cruz (2010), “[...] o REUNI representa uma tentativa do Estado de enfrentar as desigualdades no acesso à educação superior, buscando garantir que mais estudantes tenham oportunidades de formação acadêmica”. Com intencionalidade incremental, o REUNI visou a uma gestão mais assertiva nas universidades, afim de promover a autonomia administrativa e financeira, além de tentar proporcionar uma maior liberdade para que as instituições tomassem decisões que atendessem às suas realidades locais. Uma série de medidas foram adotadas pelo governo federal para a retomada do crescimento do ensino superior público brasileiro, através da criação de condições para que as universidades federais pudessem promover expansão física, pedagógica e acadêmica.

À luz de Kátia Regina de Souza Lima (2013), cada universidade federal que aceitasse este "termo de pactuação de metas", um "contrato de gestão" com o MEC o governo "prometia" um aumento de recursos limitado a 20% das despesas com custeio e pessoal. Uma análise minuciosa do parágrafo terceiro dos artigos terceiro e sétimo do Decreto que instituiu o REUNI mostra as condições para essa "expansão", uma vez que o atendimento aos planos dependia da capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação. Ainda ao trazer as questões abordadas pela autora supracitada, a lógica imposta pelo REUNI é uma miscelânea da centralidade na expansão do ensino de graduação, das expressões de precarização, bem como, da intensificação do trabalho docente através das formas de trabalho inscritas nos processos mais amplos de alterações estruturais no capitalismo, além da certificação em larga escala e da quebra da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Kátia Regina de Souza Lima (2013) prossegue destacando quatro eixos da intensificação estrutural do trabalho no contexto da mundialização financeira:

> [...] a ampliação de formas mais desregulamentadas de trabalho, reduzindo o conjunto de trabalhadores estáveis com empregos formais e gerando, simultaneamente, o surgimento de trabalhadores terceirizados e subcontratados; a pressão exercida em relação aos trabalhadores contratados no sentido de submissão à intensificação da exploração em um contexto de desemprego estrutural; o uso das inovações tecnológicas, substituindo a força humana de trabalho e comprimindo o tempo/espaço da produção a favor do capital e a imposição de uma lógica empresarial/mercantil/produtivista ao trabalho e mesmo à totalidade da vida social. (colocar a referência aqui).

Muitas críticas pairaram sobre o Programa, principalmente, no que tange à rápida expansão das vagas e os investimentos públicos empregados em instituições privadas. Estamos defronte de um mecanismo de inchaço organizacional e não de uma ampliação de escala, vez que crescimento desordenado, sem planejamento, sem planos de ações bem definidos e sem estratégias sistematizadas, levando em consideração métodos estruturados, são identificados aqui. A implementação do REUNI faria crescer exponencialmente o quantitativo de vagas e matrículas, mas pouco vislumbrou vertentes como a da permanência, da conclusão, do processo democrático para a inclusão, além da observância de casos de evasão.

Em 2012, findou-se então o REUNI sem que as universidades recebessem sequer a metade dos investimentos prometidos pelo governo federal e, ao final, nem todas as metas estabelecidas pelo MEC foram alcançadas. Apesar das variações orçamentárias, Edward Madureira (2010), vice-presidente da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), considera que o REUNI foi o programa mais significativo da história das universidades federais brasileiras. "É verdade que ocorreram 'acidentes de percurso', mas o programa foi fundamental para consolidar a infraestrutura, promover a contratação de pessoal e, sobretudo, impulsionar a pós-graduação e a 'interiorização' das universidades, aumentando sua presença em

cidades menores e nas regiões do Nordeste, Centro-Oeste e Norte". Madureira (2010) continua e destaca que, a partir dos avanços advindos do REUNI, seria necessário o restabelecimento de novas metas, considerando, inclusive, a criação de novos programas de incentivo, vez que havia a expectativa da continuidade do processo de expansão, embasado no Plano Nacional de Educação (PNE) que projetou jovens ainda a serem inseridos na educação superior e estamos falando na ordem de 30% de jovens. E para além deste ponto de atenção, Madureira (2010) traz que seria de fundamental importância que fosse garantida a recomposição do quadro de técnicos-administrativos, bem como, a abordagem, análise e incorporação no desenho dos progemas as assimetrias regionais existentes.

Um exemplo do que trouxe Madureira é o Programa de Expansão da EaD nas Universidades Federais - REUNI Digital que, embora esteja em construção, já evidenciou seus objetivos, que envolvem, a ampliação do acesso e garantia de uma formação de qualidade nos cursos de nível superior para a população; o apoio à política de inclusão, facilitando o ingresso e a permanência de alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com deficiência e de grupos minoritários; proporcionar flexibilidade nos horários, o que pode ajudar a reduzir a evasão no ensino superior; maximizar o aproveitamento e a adequação da infraestrutura existente das IES para oferecer novas vagas em cursos de nível superior; e contribuir, por meio da Educação a Distância (EaD), para a disseminação, aprimoramento e criação de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), especialmente nas universidades federais.

Faixa 2 - DESCREVENDO OS ASPECTOS METODOLÓGICOS: A GATA DE ELITE, A METODOLOGIA

"Rainha da balada, adora batucada,
É sempre bem chega em qualquer pagode
Bem à cima da média, um tremendo filé
E só chega quem pode.

Tá sempre perfumada, de roupa importada
Vabagundo azarando e ela nem aí,
Se liga aí segurança,
Traz a pulserinha que ela quer subir.

Ela só vai, ela só vai, ela só vai se for de camarote.

Ela rouba a cena, ela é turbinada,
Ela é saliente, toda marombada,
Ela é atraente, toda desenhada,
Ela é gata de elite e só curte área VIP."

(Só vai de camarote – Grupo Revelação, 2012)

A metodologia chega sem pedir licença, é imponente e avassaladora. Quer você queira ou não, o momento de se debruçar sobre ela vai passar, nem que seja por cima de você, mas vai passar. E ela? Ah, ela! A metodologia determina a condução do trabalho e mergulhar em suas profundezas traz potência e, confesso, que também traz certo receio. Ainda que com receio, neste capítulo, descrevo o método, o contexto da pesquisa, o recorte temporal, os instrumentos e procedimentos da pesquisa.

2.1 O método

Esta pesquisa é um desdobramento do meu trabalho monográfico (Esteves, 2017) entitulado de *Ensino Superior Privado Nacional: uma opção reafirmada na contemporaneidade da economia brasileira no século XXI*, porém, agora me entorpeço de outras fontes acadêmicas, logo, o estudo ganhou nova roupagem e aceitei o desafio de concepções não exploradas outrora. Uma vez que no trabalho monográfico, embora já houvesse a inquietação acerca da qualidade da educação, o foco se dava pra a razão de ser das IES. Diferindo assim do objetivo desta dissertação.

Tecer acerca da educação é perturbador - nas mais variadas interpretações que esta palavra possa proporcionar – além de ser uma temática sensível e que requer cautela e parcimônia para compreender, é preciso considerar "as múltiplas determinações que cercam o fenômeno", parafraseando o que a Profa. Arlete Ramos dos Santos em suas aulas no PPGED (2023).

Analisar criticamente os indicadores de qualidade da educação superior brasileira sobre as graduações foi a proposta, tendo como pano de fundo o sistema capitalista, mais propriamente a faceta neoliberal. Se partiu do pressuposto de que os indicadores podem ter sido/são moldados a partir de uma política gerencial, estruturados de maneira muito bem arquitetada para servir aos próprios interesses capitalistas e tentar perpetuar essa retroalimentação. O neoliberalismo se mostra de forma a conduzir as questões através de um engendramento conflituoso e contraditório em sua essência, logo, há morada no hiato entre o que se apresenta e o que é de fato, tratando-se então da aparência e da essência. A educação, por seu caráter libertador, sempre esteve num território de disputa, palavra esta que o capitalismo gosta e tenta sair vencedor, independentemente das consequência e do custo – social, econômico, humano, político, cultural, ambiental, etc.

É indispensável explicar que o neoliberalismo neste texto encontra lastro na perspectiva de Perry Anderson (1995, p. 01), quando o autor evidencia que o surgimento desta vertente se deu logo após a II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte, como: " [...] uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar". Anderson (1995, p. 01) prossegue e acrescenta que: "Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de marcado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política".

Quando do seu surgimento, aqueles que defendiam o neoliberalismo ecoavam, como menciona Anderson (1995, p.2), que: "[...] a desigualdade era um valor positivo – na realidade imprescindível em si". Na obra Balanço do Neoliberalismo, Anderson (1995) contextualiza as fragilidades de modelos econômicos, as contradições do capitalismo e sua sobrevivência a partir das crises geradas por ele mesmo, bem como, o fortalecimento das ideias neoliberais a partir das instabilidades e fragilidades, como por exemplo na crise do petróleo na década de 1970, quando houve a concomitância entre altas taxas de inflação com baixas taxas de crescimento. O modelo neoliberal emerge como a solução para os desafios que estavam postos e passou a atacar os sindicatos, o movimento operário como um todo, com a justificativa que estes agentes corroíam as bases de acumulação capitalista via: "[...] pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais" (1995, p. 02).

A estrutura neoliberal se finca em uma disciplina orçamentária através da restrição de gastos com o bem-estar e com a criação intencional, estruturada e muito bem planejada de um exército de reserva de trabalho, para que haja a restauração natural do desemprego. Há também a contração de emissão monetária, elevação nas taxas de juros, diminuição considerável dos impostos sobre os altos rendimentos, revogação dos controles sobre os fluxos financeiros e imposições de novas legislações anti-sindicais, para quê? À luz de Anderson (1995), para que o modelo neoliberal se lançasse como o remédio para os problemas que afetam a sociedade como um todo e muito disso se daria, a partir

de um amplo programa de privatização, nas mais diversas frentes das necessidades sociais.

Não é incomum no Brasil as falas de cunho político, de tendências distintas, acerca da educação brasileira ser apontada para uma qualidade contestável. Se assim se mostrar efetivamente para a população, o remédio para este problema pode ser apresentado pelo neoliberalismo. Um exemplo da contestabilidade da educação pode ser identificado no 1º parágrafo da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que versa sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que traz:

> 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 (Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, 1º parágrafo).

Não há aqui, de forma alguma, a insinuação de que estamos diante de uma educação superior brasileira melhor ou pior, mas há a inquietude quanto ao lugar de dúvida em que, por vezes, é posta a educação, sem que haja o zelo em mostrar o que se define e o que se almeja sob a ótica qualitativa. O Sinaes tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior tendo por base quais correlações? Melhorar a qualidade comparando-a com o quê/quem? E a intencionalidade futura é chegar em qual patamar? Por quê? E atendendo a quais interesses?

Sendo assim, esta pesquisa dá as mãos ao Materialismo Histórico Dialético (MHD) como Método de Abordagem. Este método científico foi concebido a partir das inquietações de Karl Marx (1818-1883) e possibilitou que, para além do que se mostra – a aparência - sejam possíveis e passíveis a análise crítica e as reflexões dos fenômenos postos, independentemente das áreas de conhecimento e de modo que aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais, ambientais, dentre outros, sejam criticizados conjuntamente – a essência. A categoria totalidade do MHD se faz presente neste estudo, pois ela expressa a ideia de a sociedade ser analizada como um todo e não de forma fragmentada, ou reduzida a uma soma de partes. Isso porque a realidade não é compreendida por partes soltas, mas pela interrelação dos diferentes elementos, formando um sistema amplo e conectado. Desse modo, se justifica a compreensão de como mudanças em um setor da sociedade impactam em outros.

A fala de Marx que afirma que "[...] todo começo é difícil" (2017, p.51) pode ser contestada? Sim! Mas fez muito sentido quando do entendimento para a elaboração da metodologia. No MHD e no âmbito das ciências sociais, prevalece o pensar sobre o que se fazer a partir disso. O contestar e as contradições fazem parte do *modus operandis* e quem se envereda por estas bandas precisa compreender, ou compreenderá ao longo do processo, que o conforto que as ciências exatas possam trazer não é tão aplicável aqui, pois o desconforto é o ponto focal e trabalhar sobre incertezas é

desafiador.

Desafio aceito! E agora? Ela, a soberana, a que só curte área VIP, a rainha da balada – a metodologia - rouba a cena e gentilmente desmistifica a dicotomia entre pesquisa quantitativa ou pesquisa qualitativa, já que oferta um leque de possibilidades. Fazendo-me valer de tanta coisa para degustar, os dados foram coletados através do viés documental, de bases secundárias, e as análises para alcançar os objetivos se deram sob a ótica da análise descritiva exploratória. De posse dos dados por vezes quantitativos e tendo como lastro o MDH, o viés reflexivo se instaurou e foi fator determinante para que o pensar crítico pudesse ser explorado e conclusões pudessem surgir diante da complexidade e das contradições impostas pela ideologia neoliberal.

A dialética faz com que a interpretação de um fato ou fenômeno deva ser dinâmica e totalizante da realidade, uma vez que os fatos sociais não podem ser entendidos isoladamente. Dessa forma, é importante a análise do todo e não apenas uma parte do todo, uma vez que a sociedade não pode ser concebida como se um aspecto não tivesse correlação com outro. Isso posto, justifica a investigação, também sobre a observância das especificidades regionais para a construção dos indicadores de qualidade da educação superior voltada às graduações. Pois, diante de contextos regionais tão diversos, ter indicadores que mensurem apenas a totalidade, sem ponderar as interferências, as particularidades e as conjunturas regionais, pode revelar de maneira não verídica em sua totalidade o panorama nacional, de forma a talvez ampliar o diastema social.

O MHD não é uma forma de ver a realidade e sim de explicar a realidade, não sendo então um processo de teorização, já que se trata da maneira de perceber o mundo. José Paulo Netto (2011) evidencia que o MHD é um método que se dispõe a explicar a realidade e que quem orienta o caminho a ser percorrido é a própria realidade, é a coisa em si, é o que existe, são as relações de poder em si, é o material = real, sendo assim, ele é um constructo em constante movimento de alteração.

Martins e Lavoura (2018, p. 09) fazem menção a Lukács (1968), sobre o sentido que há entre singular-particular-universal como residentes do fundamento que sustenta uma autêntica e verdadeira avizinhação e compreensão da realidade. O singular é entendido a partir de como o fenômeno se revela de forma imediata, contudo, já que os fatos não são compreendidos de forma isolada, ocorre que o fenômeno não se expressa apenas em sua singularidade ou em sua universalidade. Segundo Lukács (1968, apud Martins e Lavoura, 2018, p. 09): “o particular representa para Marx a expressão lógica da categoria de mediação entre o específico (singular) e o geral (universal), impossíveis de serem compreendidos de modo isolado e por si mesmos ”. Sendo assim, aspectos qualitativos e quantitativos são aceitos no MHD: em alguns casos insuficientes quando estudados de forma isolada e, por consequência, indissociáveis para o estudo do objeto pesquisado.

Cheptulin (2004, p.203) traz a definição do aspecto qualitativo junto à metodologia como:

> [...] determinismo interno da coisa insuficiente, já que não coloca em evidência o conteúdo da categoria considerada, não permite que seja distinguida, não apenas de toda a série das outras categorias da dialética, mas também da categoria de quantidade, que lhe é organicamente ligada.

Discutir de forma geral sobre os indicadores de qualidade da educação superior no Brasil acerca das graduações, bem como, problematizar sobre a formulação de tais indicadores, apontando hiatos, além de contextualizar a importância do desenho assertivo de políticas públicas educacionais foi um exercício intenso e que se encontrarou imerso nos consensos possíveis e impostos pelo sistema capitalista, sendo exequível a partir da contradição contida no MHD.

Arlete Ramos dos Santos (2023) evidencia a existência de uma negociação denominada como "consenso", ou seja, a disposição mercantil é estimulada a fazer investimentos frente a alguma segurança de seus interesses. E mais, esta negociação encontra refúgio no Estado, colocado ainda por Arlete como Estado (Neo) desenvolvimentista. Materializa-se então o que Mészáros (2008) explica que é o capital se favorecendo a todo custo de algum avanço na área da educação se dando por meio de "consentimentos" forçosos. O sistema capitalista impõe a realização de negociações, de acordos e de consensos e, se estes não forem feitos, nem os progressos elementares, tampouco os consubstanciais, se darão no âmbito educacional em decorrência do projeto de educação que fora/é pensado e implementado pelo neoliberalismo.

Esses consensos se referem às contradições da sociedade capitalista. À Luz de Castro (2022, p.23), a educação formal "é uma das suas principais ferramentas e meios de reprodução das ideias dominantes, sua ideologia [...] avança [...] como ferramenta ajustada aos seus interesses".

Aquela criança saída do interior do estado de São Paulo, então, deu lugar a uma pesquisadora em formação, que é ciente de sua eterna condição de aprendente, cujo ânimo e vivacidade se constituíram nas aulas do PPGED e também como aluna especial da disciplina de Políticas Públicas, e a organização das ideias com o senso crítico mais refinado se fez também com o meu ingresso e participação nas discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas para a Educação Superior (GEPPES).

2.2 O contexto da pesquisa

A minha vertente latente se (in) quietou no título - *EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: indicadores de qualidade das graduações à serviço do neoliberalismo?* - que evidencia a delimitação do território, explicando que a área de estudo se dá sob a perspectiva nacional, pois os indicadores são medidos e estão disponíveis na plataforma do MEC. Contudo, até mesmo essa condição de análise e divulgação macro dos indicadores é discutida, vez que há grande diversidade entre as regiões

brasileiras e a dissertação indica o peso desta distinção e o quão relevante é continuar a mensurar sob a perspectiva geral.

A proposta foi abarcar tanto as IES públicas como as privadas. Esta amplitude se justifica porque o MEC expõe o panorama geral e também o segmentado, ofertando ainda elementos para avaliações comparativas, o que pode ser até o início de estudos futuros a partir dos aprofundamentos diversos, ao utilizar, por exemplo, apenas o viés comparativo entre as entidades públicas e privadas.

Cabe salientar que, por se tratar de documentação pública e de acesso livre, não houve a necessidade de submeter esta pesquisa junto ao Comitê de Ética.

2.3 O recorte temporal da análise

No que diz respeito ao período observado para a coleta das informações, este se deu a partir da divulgação dos primeiros indicadores, isto é, do ano de 2004 e, conforme divulgação dos dados e acesso amplo a eles, foram trazidas informações dos anos de 2022, 2023 e 2024. O ano de 2004 foi o ponto de corte inicial, em decorrência da publicação dos primeiros dados conduzidos pelo Sinaes através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

O quadro 1 apresenta a evolução da mensuração e divulgação dos indicadores de qualidade da educação superior brasileira sobre as fgraduações, à luz do Sinaes, pelo Insituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Quadro 1 – Indicadores de qualidade da educação superior brasileira de 2004 a 2022.

	Indicadores					
Ano	**ENADE**	**CPC**	**IGC**	**IDD**	**Conceito Institucional e Avaliação Institucional**	**Censo da Educação Superior**
2004	x				x	
2005	x				x	
2006	x				x	
2007	x	x	x		x	
2008	x	x	x		x	x
2009	x	x	x		x	x
2010	x	x	x		x	x
2011	x	x	x		x	x
2012	x	x	x		x	x
2013	x	x	x		x	x
2014	x	x	x		x	x
2015	x	x	x		x	x
2016	x	x	x	x	x	x
2017	x	x	x	x	x	x
2018	x	x	x	x	x	x
2019	x	x	x	x	x	x
2020	x	x	x	x	x	x
2021	x	x	x	x	x	x
2022	x					

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados do Inep. Indicadores de qualidade da educação superior.
Nota: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), Conceito Preliminar de Curso (CPC), Índice Geral de Cursos (ICG) e Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD).

Essa linha temporal ampla é importante tendo em conta a lente da política, das políticas públicas, ou a da falta delas e a da demanda imposta pela transnacionalização, termo este que terá dialogicidade na Faixa 4 da dissertação. Há ciência da magnitude em que esta pesquisa se insere, contudo, houve o esforço para que houvesse o esgotamento na busca dos dados, cautela, zelo e rigor para a interpretação dos mesmos.

2.4 Instrumentos e procedimentos

Para investigar sobre a interferência do neoliberalismo na formulação dos indicadores de qualidade da educação superior brasileira, com o foco nas graduações, três objetivos específicos foram levantados. No que diz respeito ao objetivo que se propõe a identificar quais são as variáveis focais na composição do conceito de qualidade para a ideologia neoliberal, este foi realizado através de análise documental, já que a imersão sobre a CF, sobre o MEC e demais achados se fez necessária para a compreensão global desta temática. Logo, a imersão nos documentos existentes foi imprescindível e minha aproximação com alguns sites, como por exemplo, do Ministério da Educação, se deu no período em que eu estava em processo de escrita da monografia, o que se mostrou como facilitador para a busca para esta pesquisa.

Complementarmente, se lançou mão também da busca de informações junto ao Inep, pois

nesta plataforma estão armazenadas informações relevantes que apontam, por exemplo, quantitativos de inscrições juntos às IES públicas e privadas, de matrículas, de concluintes, de docentes. Informações que também tive acesso quando do período da construção textual da minha monografia. Todos esses dados estão disponíveis dentro da linha temporal pertinente no que concerne ao início das mensurações dos indicadores de qualidade da educação superior brasileira, levando em consideração o que fora instituído pelo Sinaes, como já fora mencionado.

Sobre a problematização acerca da formulação dos indicadores de qualidade da educação superior brasileira sobre as graduações, as atenções se voltaram para a obtenção de dados secundários e, embora haja situações comparativas, o cerne da análise se deu sob a perspectiva descritiva por meio da qual a identificação e o detalhamento da composição de cada um dos indicadores de qualidade ocorreram. Nessa etapa foi possível o desmembramento minucioso da constituição e de como os indicadores são formados, quais as suas premissas e também seus ciclos avaliativos, para que o entendimento das características individuais destes sejam compreendidos, estendidos e agregados para a formulação macro qualitativa da educação superior brasileira. Deparamo-nos então com os seguintes indicadores: ENADE, IDD, CPC, IGC, Conceito Institucional e Avaliação Institucional, e Censo da Educação Superior.

O percurso histórico do contexto da educação superior no Brasil é de extrema importância, bem como, a implementação das políticas públicas ou da falta delas e suas reverberações, para que consiga ser vislumbrado o projeto de educação que foi/é estabelecido e o que será para o país.

Entende-se por políticas públicas as ações, as iniciativas, as medidas, os programas gestados pelo governo, seja nacional, estadual ou municipal, para que os direitos, os interesses e as resoluções de questões da população sejam assegurados e isso ocorre com a participação de entes públicos e privados. Mead (1995) as define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Já Lynn (1980) as define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”.

Celina Souza (2002, p. 5) traz que:

> Pode-se, então, resumir o que seja política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

Sejam as políticas públicas do tipo distributiva, redistributiva, regulatória ou constitutiva, elas moldam o país, são percebidas nas mais diversas frentes do cotidiano da sociedade e dizem respeito

e precisam se atentar para as necessidades de toda gente.

O processo de ciclos de políticas públicas envolve o estágio da identificação de um problema que contempla a verificação dos recursos disponíveis, avaliação do custo-benefício e articulação da mobilização social para a garantia da viabilidade da política. Há ainda a definição das frentes de atuação, o delineamento dos processos operacionais a serem desenvolvidos e seus agentes, além de contar com a execução propriamente dita e os cumprimentos dos normativos estipulados. Mauro Calista Tavares (2005, p.311), quando versa sobre plano de ação, traz que "São os planos de ação que vão materializar as estratégias e os resultados do processo seguido, traduzindo-os em ação dia-a-dia com impactos futuros".

Ao compreender que as políticas públicas dialogam com o desenvolvimento humano que, à luz do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) abarca a renda, a saúde e a educação como pilares fundamentais para a expansão das liberdades humanas e exprime esses elementos através do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), a análise dos dados secundários obtidos e a revisão de literatura se deram sob o viés descritivo. Sendo que a revisão se concentrou em apresentar um panorama geral sobre o que foi produzido na literatura do início da divulgação dos indicadores de qualidade da educação superior brasileira sobre as graduações, até o momento, trazendo as abordagens dos pares para a discussão.

FAIXA 3 – REVISÃO DE LITERATURA: O BELO RETRATO CONTEMPORÂNEO DAS PESQUISAS

"[...] Coisa linda
Vou pr'onde você está
Não precisa nem chamar

Coisa linda
Vou Pr'onde você está

[...] Ah, se a beleza mora no olhar
No meu você chegou e resolveu ficar
Pra fazer teu lar [...]."

(Coisa linda – Tiago Iorc, 2015)

O que se sabe sobre o objeto pesquisado é trazido nesta Faixa a partir da investigação da temática e sua interlocução com trabalhos que exprimam aproximação com este estudo intitulado *EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: indicadores de qualidade das graduações à serviço do neoliberalismo?*

A relevância da Revisão de Literatura se dá porque nela está contida o aspecto desafiador de mapear pesquisas e, a partir disso, realizar as discussões acadêmicas e a elaboração textual, entrelaçando inferência e interpretação de dados (BARDIN, 2016). Há um exercício contínuo em identificar as pesquisas que se aproximam/afastam, realizando as devidas justificativas das obras reunidas.

3.1 Sobre a revisão de literatura, por onde começar?

Ao me deparar com o processo de investigação, dúvidas como o que de fato precisaria ser feito, onde se realizaria a busca, a partir de qual período, entre tantos outros questionamentos, surgiram. Logo, um planejamento foi esboçado.

Coube identificar a (s) plataforma (s) de banco de dados a ser (em) utilizada (s) e, para isso, o critério empregado foi de acessar pesquisas consolidadas que os Programas de Pós-Graduação de Mestrados e Doutorados, acadêmicos ou não, conferem, além da aproximação em grupos de trabalhos específicos, que são referências na área e dialogam com o que há de mais recente. Se entende que, independentemente da área do conhecimento, uma vez que os achados tragam aproximação relevante com a temática, eles passarão para as demais etapas de seleção, ou seja, logo de início foram lidos os

títulos das obras como critério de inclusão e aqueles que apresentaram relação com a temática tiveram seus resumos analisados, como mais um critério de inclusão. Para os casos em que não houve aproximação, a pesquisa foi excluída da revisão. As pesquisas onde título e resumo apresentaram aderência à temática, foram consultadas também as metodologias e as considerações finais. A relevância dessa aproximação se deu, em um primeiro momento, sobre a leitura dos títulos das pesquisas publicadas a partir do ano de 2004, período em que os primeiros indicadores de qualidade da educação superior brasileira começaram a ser divulgados e, a posteriori, da leitura dos seus respectivos resumos. É importante salientar que o objeto estudado reside na formulação dos indicadores de qualidade da educação superior brasileira sobre as graduações, logo, aceitar quaisquer trabalhos que tratem apenas de indicadores de qualidade, sem que estejam vinculados com a educação superior brasileira e sobre as graduações, traria um caráter dispersivo para esta pesquisa. Ficou então aqui evidenciado mais um critério de exclusão.

Inicialmente duas plataformas foram pensadas: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por conta dos trabalhos consolidados encontrados oriundos de Programas de Mestrado e Doutorado, sejam em Nível Acadêmico ou não; e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), porque há grupos de pesquisas relevantes e que se debruçam sobre a temática, ademais, é possível acessar o que há de mais recente no meio acadêmico. Em ambas, os mesmos descritores foram utilizados e eles constam no quadro 2 do item 3.1.

3.2 Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

O quadro a seguir evidencia o que se obteve junto à BDTD no que se refere aos indicadores de qualidade da educação superior.

Quadro 2 – Filtragem de pesquisas que tratam de indicadores de qualidade da educação superior junto à BDTD (qtde) – detalhamento dos achados

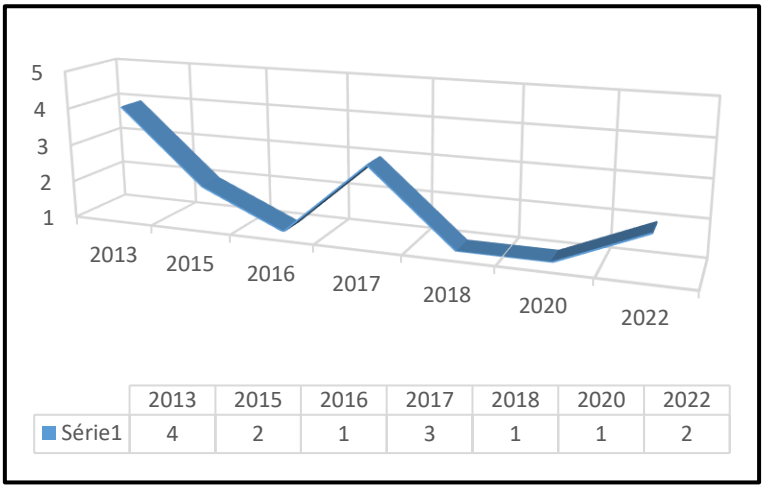
Banco de Dados								
Plataforma	Marcador	Descritor (es): utilizou-se tanto no plural como no singular; com aspas e sem aspas	Pesquisas localizadas (qtde)	Observância de Correlação				
				Título		Resumo		Bibliografia
				Pesquisas (qtde)	Correlação	Pesquisas (qtde)	Correlação	
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	1º Título 2º Resumo	Indicadores de qualidade Educação Superior / indicadores de qualidade da educação superior	9	6	Há correlação	3	Há correção	Relevante
						3	Não há	***
				3	Não há correlação	***	***	***
		Indicadores de qualidade Educação Superior **not** Educação Básica / indicadores de qualidade da educação superior **not** educação básica	232	8	Há correlação	3	Há correção	Relevante
						5	Não há	***
				224	Não há correlação		***	***

Fonte: Banco de dados da BDTD (2024).
Nota: Elaboração própria.

Foi identificado o quantitativo de 14 pesquisas que apresentaram relação com a temática através de seus títulos. Diante disso, o processo de leitura dos resumos foi feito para que o processo de decisão em acessar as metodologias e as considerações finais fosse tomado.

Do universo de 14 pesquisas, 64,28% são dissertações e 35,71% de teses. A figura a seguir retrata o ano das pesquisas.

Figura 2 – Filtragem de pesquisas que tratam de indicadores de qualidade da educação superior junto à BDTD: por ano de defesa (qtde).



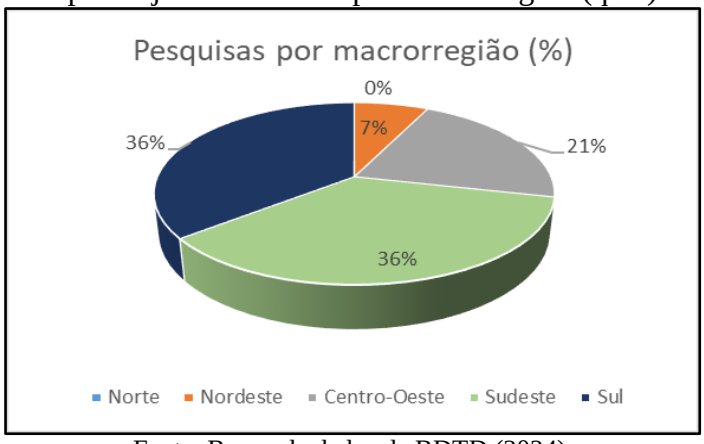
Fonte: Banco de dados da BDTD (2024).
Nota: Elaboração própria.

Algumas reflexões surgem a partir da figura 1 como, por exemplo, pesquisas não localizadas entre os anos de 2004 e 2012, tendo como base os descritores escolhidos, que tivessem aproximação com a temática desta dissertação a partir de seus respectivos títulos. Também cabe destaque para os anos de 2019 a 2022 que foram marcados por um governo nacional que descontinuou políticas públicas educacionais e fez cortes monetários[7] drásticos no repasse para o segmento, podendo contribuir para a inibição do tripé ensino, pesquisa e extensão. Além disso, o mundo estava defronte de uma pandemia, o que também pode ter contribuído para a desaceleração nas pesquisas e respectivas defesas.

De maneira agregada, para além do ano de defesa, a figura 2 retrata o panorama das pesquisas que abordam o tema dos indicadores de qualidade da educação superior encontradas tendo como ótica as macrorregiões brasileiras.

[7] O Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), publicou em 2021 o Balanço do Orçamento Geral da União e explicou que, em 2021, o gasto público com a educação atingiu o menor patamar desde 2012. E que entre os anos de 2019 e 2021, a execução orçamentária diminuiu R$ 8 bilhões em termos reais.

Figura 3 – Filtragem de pesquisas que tratam de indicadores de qualidade da educação superior junto à BDTD: por macrorregião (qtde).

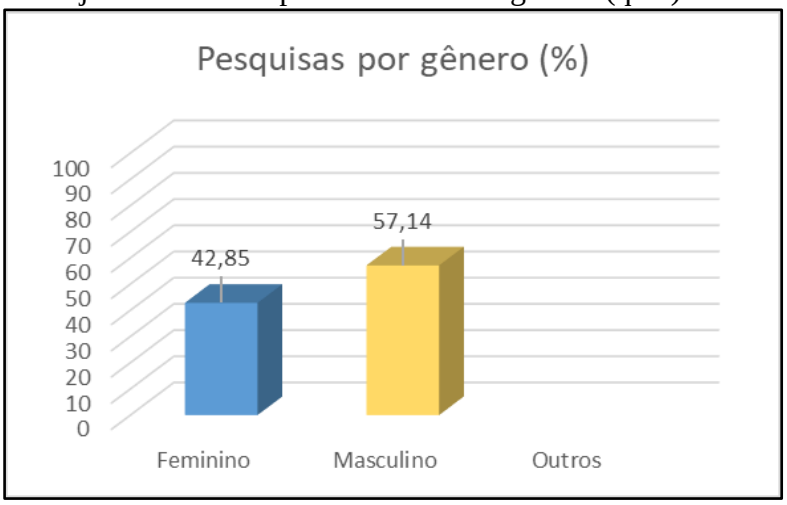


Fonte: Banco de dados da BDTD (2024).
Nota: Elaboração própria.

A figura anterior expõe que tanto a região sudeste como a sul trazem um percentual expressivo de pesquisas que tratam de indicadores de qualidade da educação superior, que pode ser justificado a partir dos investimentos públicos e privados realizados nestas regiões, que se amalgamam com a história da inserção da educação superior no Brasil e que consequentemente exprimem um quantitativo maior dos programas de pós-graduação e, se fôssemos avaliar a figura 3 como um ranking, o nordeste surge na quarta posição e o norte na quinta – sem produção alguma sobre o objeto desta pesquisa, o que também é justificável através do projeto educacional pensado para o país, onde historicamente no norte e no nordeste brasileiros houve poucos investimentos nos programas de pós-graduação até o início do século XXI.

No que concerne à avaliação da produção sob a perspectiva de identidade de gênero, a figura 4 traz os achados.

Figura 4 – Filtragem de pesquisas que tratam de indicadores de qualidade da educação superior junto à BDTD: por identidade de gênero (qtde).



Fonte: Banco de dados da BDTD (2023).

Nota: Elaboração própria.

Apesar das demais identidades de gêneros existentes, é importante salientar que apenas o feminino e masculino foram identificados, e/ou foi desta maneira que as autoras e os autores decidiram se apresentar. Dito isso, nesta averiguação por gênero há um outro ponto que pode se tornar um foco para estudos por mim conduzidos à posteriori, que é a evidência de 57,14% das construções textuais se derivarem de elaborações masculinas.

Enquanto mulher, preta, pobre, arrimo de família, casada, mãe e trabalhadora que estuda, estudar para mim sempre foi um lugar de muita batalha e conseguir ocupar este espaço foi/é motivo de grande alegria, festa, comemoração, consciência, mas também de constância e disciplina. Empiricamente, as vivências que tive desnudaram grandes desafios que este perfil de gente que sou, mas desistir não foi/é opção.

Após a leitura dos resumos, o quantitativo de 14 pesquisas foi reduzido para 05 e estes estão dispostos no quadro 3.

Quadro 3 – Filtragem de pesquisas que tratam de indicadores de qualidade da educação superior junto ao BDTD: meus pares para esta dissertação.

Autor(a)	Título	Nível Acadêmico	Ano de Defesa	Macrorregião	IES	Gênero	Link de acesso à pesquisa
DOURADO, Renan Carlos	Criação de novos indicadores de qualidade na educação superior para compor o conceito preliminar de curso como indicador de qualidade	Mestrado	2017	Sul	UFSC	Masculino	https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182878
PANDOLFI, Cesar	Modelo de mensuração da importância das variáveis do Censo da Educação Superior, Censo Demográfico e os indicadores de qualidade das instituições de ensino superior	Doutorado	2017	Sul	UFRGS	Masculino	https://lume.ufrgs.br/handle/10183/156820
SILVA, Edcleide Maria da	Aspectos contextuais e metodológicos da avaliação da qualidade da educação superior brasileira: uma anáįlise dos indicadores utilizados pelos órgãos reguladores nos processos de avaliação dos cursos de graduação	Mestrado	2013	Nordeste	UFPE	Feminino	https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11366/1/Edcleide.pdf
SANTOS, Leandro Elias dos	O padrão de qualidade no Enade e o desempenho dos acadêmicos em três licenciaturas da UFMT : encontros e desencontros da educação superior	Mestrado	2022	Centro-Oeste	UFMT	Mestrado	https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/100197
FERREIRA, Jeferson Saccol	Revelações do SINAES : (des)caminhos da avaliação da qualidade nos Cursos de Pedagogia no Brasil	Doutorado	2017	Sul	UFRGS	Masculino	https://lume.ufrgs.br/handle/10183/170336

Fonte: Banco de dados da BDTD (20424).
Nota: Elaboração própria.

O retrato obtido das 14 pesquisas inicialmente identificadas se repete aqui com o afunilamento para 05 pesquisas: 03 pesquisas são dissertações e 02 são teses; 01 pesquisa teve como ano de defesa 2013, 03 pesquisas foram defendidas em 2017 e 01 ocorreu em 2022; a macrorregião sul se mostra expressiva e o gênero masculino é o preponderante ao tratar do tema dos indicadores de qualidade da educação superior brasileira.

Após a leitura do resumo, fez-se necessária a continuidade da leitura de um dos trabalhos para que fosse assegurada a sua aderência com a temática, porém a aderência não se efetivou. O trabalho que foi excluído e não será considerado para a interlocução desta revisão de literatura foi a obra do pesquisador Leandro Elias dos Santos intitulada "O padrão de qualidade no ENADE e o desempenho dos acadêmicos em três licenciaturas da UFMT: encontros e desencontros da educação superior". Sendo assim, junto à BDTD, foram consideradas 04 pesquisas para diálogo, compreensão e reflexão acerca do que foi produzido pelos pares.

3.3 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)

Em atenção ao que na atualidade versa sobre o objeto de pesquisa, vez que a BDTD já foi analisada e a amplitude de pesquisas por lá foi feita, a ANPED foi acessada enquanto banco de dados e os anais observados foram os da 40ª Reunião da ANPED que se deu em 2021. Cabe ressaltar que, quando do levantamento destes dados, a 41ª Reunião da ANPED estava por acontecer, logo, optou-se por verificar o que já constava na plataforma para este texto para a qualificação.

A Associação sistematiza as pesquisas por Grupos de Trabalho (GT), que estão dispostos de GT 02 a GT 24 e são eles:

Quadro 4 – Disposição dos GT ANPED.

(Continua)

Grupos de Trabalho (GT)	
GT 02	História da Educação
GT 03	Movimentos Sociais, sujeitos e processos educativos
GT 04	Didática
GT 05	Estado e Plítica Educacional
GT 06	Educação Popular
GT 07	Educação de crianças de 0 a 6 anos
GT 08	Formação de professores
GT 09	Trabalho e Educação
GT 10	Alfabetização, leitura e escrita
GT 11	Política da Educação Superior
GT 12	Currículo
GT 13	Educação Fundamental
GT 14	Sociologia da Educação
GT 16	Educação e Comunicação

(Conclusão)

Grupos de Trabalho (GT)	
GT 17	Filosofia da educação
GT 18	Educação de pessoas jovens e adultas
GT 19	Educação Matemática
GT 20	Psicologia da educação
GT 21	Educação e relações étnico-raciais
GT 22	Educação ambiental
GT 23	Gênero, sexualidade e educação
GT 24	Educação e arte

Fonte: Banco de dados da ANPED (2024).
Nota: Elaboração própria

Fazendo a leitura das temáticas dos GT e ingressando nos mesmos, aquele que dialoga com esta pesquisa é o GT 11 – Política da Educação Superior. Desse modo, a figura a seguir evidencia o que se obteve até o presente momento junto à ANPED - GT 11.

Quadro 5 – Filtragem de pesquisas que tratam de indicadores de qualidade da educação superior junto à ANPED (qtde).

Banco de Dados								
Plataforma	Marcador	Descritor (es): utilizou-se tanto no plural como no singular; com aspas e sem aspas	Pesquisas localizadas (qtde)	Observância de Correlação				
				Título		Resumo		Bibliografia
				Pesquisas (qtde)	Correlação	Pesquisas (qtde)	Correlação	
Associação Nacional de pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)	1º Título 2º Resumo	Indicadores de qualidade Educação Superior / indicadores de qualidade da educação superior	34	1	Há correlação	1	Há correção	Relevante
				33	Não há correlação	33	Não há orrelação	***
		Indicadores de qualidade Educação Superior **not** Educação Básica / indicadores de qualidade da educação superior **not** educação básica	34	O quantitativo de pesquisas encontradas foi o mesmo,logo, a sistematização da leitura do título e à posteriori do resumo, se deu conforme descrição acima.				

Fonte: Banco de dados da BDTD (2024).
Nota: Elaboração própria

Após a leitura dos títulos das 34 pesquisas contidas no Grupo de Trabalho 11, apenas uma apresentou correlação com este estudo. O resumo desta pesquisa também foi lido e a aderência se confirmou. A obra intitulada “Sinaes no contexto de um Estado avaliador: algumas reflexões”, é de autoria da pesquisadora Adriana Rocha Vilela Arantes, da Universidade de Brasília (UnB), e a publicação se deu no ano de 2021. Conforme explicado por Arantes, trata-se de um artigo advindo de

estudos que estão em andamento junto ao doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da referida Universidade.

3.4 Os pares a partir da BDTD e ANPED: enlaces e reflexões

Este levantamento realizado junto à BDTD e ANPED se deu com a intencionalidade de encontrar estudos que tenham aproximação com o objeto desta pesquisa, nomeada aqui *Educação superior brasileira: indicadores de qualidade das graduações à serviço do neoliberalismo?* Embora houvesse a intenção, a aproximação supracitada poderia não ter se efetivado e esse também seria um dado importante para a contrução deste estudo e possíveis desdobramentos.

Norma Sandra de Almeida Ferreira (2002) menciona acerca da importância e do desafio que é realizar o levantamento supracitado. Sobre um ponto de convergência entre as pesquisas, ela diz que:

> [...] trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (Ferreira, N., 2002, p. 258).

Tendo como suporte a técnica de fichamento, o processo descritivo se deu. Se iniciou, então, a descrição dos achados junto a BDTD e ANPED, onde o quadro abaixo expõe o quantitativo de pesquisas encontradas e o tipo do material.

Quadro 6 – Trabalhos cujos temas dialogam com esta pesquisa e seus respectivos bancos de dados.

		Banco de Dados	
		BDTD	ANPED
Tipo do Material	Artigo	0	1
	Dissertação	2	0
	Tese	2	0

Fonte: Banco de dados da BDTD e ANPED (2024).
Nota: Elaboração própria

Como já foi mencionado, os títulos dos trabalhos foram lidos e aqueles que possuíam aderência passaram pela segunda filtragem, que foi a leitura dos respectivos resumos. Um texto em específico requereu um debruçar maior e, para além dessa leitura inicial e após a leitura mais

aprofundada, identificou-se que ele não tinha correlação com este estudo.

Sendo assim, a exclusão dos trabalhos ocorreu de forma gradativa e atendendo sempre à observância e coerência da leitura dos títulos e resumos. É importante salientar que foram localizados trabalhos cujas palavras-chave possuíam aproximação, contudo, não tratavam do tema em nenhum aspecto que os tornassem relevantes para serem considerados como pares. Dessa forma, das 241 pesquisas encontradas na BDTD e das 34 localizadas junto à ANPED, totalizando 275 pesquisas, 04 textos da BDTD e 1 texto da ANPED, totalizando 05 textos, exigiram a leitura minuciosa e em sua totalidade. Ficou evidenciado que essas 05 obras trazem traços de coesão, aproximação entre si e com esta construção textual com abordagens temáticas semelhantes.

No que diz respeito às abordagens metodológicas, os textos se delinearam para pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, análise fatorial, análise multivariada, pesquisa de avaliação de processo e MHD. Cabe explicar que um texto trouxe mais de uma abordagem.

Após essa explanação geral sobre as informações dos trabalhos selecionados, a fase exploratória teve início. Cabe destacar dos textos pontos altos para a construção deste enlace entre o que já foi dito, o que se poderia acrescentar e o que se poderia pesquisar e discutir, vez que há muitas camadas, possibilidades e demais objetos de estudos a serem tratados que não são cabíveis nesta elaboração textual.

Um ponto de convergência entre os cinco textos foi a categoria “qualidade da educação superior brasileira” a partir dos indicadores e a “relação do Estado brasileiro com o termo qualidade”. Renan Carlos Dourado (2017, p. 17), em sua dissertação, aponta que o sistema de avaliação vem se adaptando aos novos desafios impostos pela regulamentação, sendo crucial também considerar os indicadores internacionais para que haja a compreensão de suas composições e a análise acerca de possíveis adaptações para o contexto nacional. Dourado (2017) traz à tona um indicador que acendeu um alerta, que foi o Conceito Preliminar de Curso (CPC). O ponto de atenção em questão foi que, na estruturação da composição do indicador CPC, não são considerados aspectos dos fluxos dos alunos dentro da educação superior – ingresso, permanência e conclusão. Dentre outros diagnósticos de lacunas do CPC, Dourado (ano) criou sete indicadores, dos quais cinco são sugeridos para incorporar o CPC.

Fez parte do processo desta pesquisa, versar sobre cada indicador de forma individualizada e sistematizada e algumas convergências e lacunas podem surgir e a compreensão do sistema que compõe a qualidade da educação superior brasileira se deu de forma mais assertiva. No capítulo onde ocorreu essa sistematização - Faixa 5, foi possível esmiuçar a composição de cada indicador e, bebendo da fonte de Dourado (ano), entendeu-se se apenas o CPC demandou de novas abordagens ou se estamos diante de algo de uma magnitude mais ampla.

Cesar Pandolfi (2017, p. 16), em sua tese traz a questão da micropolítica que permeia o

processo de avaliação da qualidade da educação superior brasileira. Ele relata que, a partir de sua ótica, existem duas concepções de avaliação, a quantitativa e a qualitativa. A quantitativa se volta para a mensuração de desempenhos e resultados, com o estabelecimento de hierarquia entre as IES, além de possuir foco na supervisão do funcionamento institucional. Já a qualitativa está envolvida para a compreensão e atribuição de significados aos processos e atividades acadêmicas, identificação de formas para superar fragilidades, bem como para o desenvolvimento de potencialidades.

Assim como Dourado (ano), Pandolfi (2017) aborda a questão da heterogeneidade das IES, da necessidade de diálogo e reflexão sobre os modelos de análise de qualidade, sobre um maior quantitativo de estudos longitudinais, além de indicar o *framework*[8] como uma possibilidade para a resolutividade de desafios de diversas frentes. Ao fazer essa leitura, senti-me provocada por Pandolfi, iniciando a reflexão se esse conjunto de técnicas e dispositivos conseguem abranger a complexidade das questões qualitativas educacionais.

Um fato que me chamou a atenção no texto de Pandolfi (2017) foi a correlação que ele fez entre o constructo região com qualidade. Nas suas conclusões, expressa que a relação foi positiva baixa, porém significativa e isso faz com que eu persista na investigação dos elementos que compõem os indicadores de qualidade da educação superior, pois um dos objetivos desta pesquisa é contextualizar a importância de um desenho assertivo de indicadores, verificando se na construção destes há a observância das especificidades regionais brasileiras. Já se sabe, via Pandolfi, que embora a relação seja positiva baixa, ela é significativa. No capítulo específico sobre cada indicador, foi possível trazer com maior robustez as análises feitas por Pandolfi para a discussão e se identificou as variáveis que ele utilizou para chegar aos resultados que apresenta.

Jeferson Saccol Ferreira (2017, p. 276), em sua tese, evidencia algo que, quando iniciei a busca pelo conceito de qualidade e mais propriamente qualidade da educação, ficou evidente, que é: "[...] a natureza complexa e polissêmica do tema, suas contradições e tensionamentos". Sendo assim, o Sinaes foi, para ele, como será para mim, uma plataforma para obtenção de dados importantes para alcançar os objetivos propostos e elaboração textual como um todo. Ainda sobre o autor (2017, p. 276), ele é incisivo quando defende a tese de que "[...] o Sinaes moldou-se à supremacia do mercado orientada por uma face normativa da avaliação em profunda contradição à qualidade emancipatória, preconizada nos documentos oficiais instituintes do próprio Sinaes ". Ele complementa dizendo que:

> [...] a qualidade que ocorre é outra – muito mais voltada para o Economicismo e Isoformismo do que à equidade – e fica potencialmente incapaz de conduzir à emancipação. O Sinaes, como se apresenta, está modelado às necessidades e à mentalidade gerencial das grandes corporações educacionais, revelando uma enorme capacidade e fôlego do mercado em continuar crescendo, inclusive pela via da Educação à Distância, por conta, sobremaneira, da força normativa da avaliação. Percebe-se que a proteção do negócio encontra estratégias

[8] Plataforma uinificada para o desenvolvimento e execução de sistemas.

> espetaculares que nada têm a ver com o compromisso social da universidade, mas com a mentalidade empresarial, competente e inteligente, fidedigna aos seus propósitos mercantis, como não poderia deixar de ser. [...] Em com sequência disso, pressionadas por essa lógica, as instituições sucumbem em seu papel de protagonistas sociais porque deixam de atuar como espaço de produção de crítica e de intelectualidade. Com isso, comprometem sua liberdade acadêmica e autonomia e perdem sua capacidade de pensar criticamente, com discernimento, para que possam apresentar respostas à sociedade, aos desafios da vida, do local e do global. Tendo suas liberdades cerceadas, as instituições não conseguem perseguir suas missões e objetivos, perdem sua autonomia e abrem espaço para forças políticas e ideológicas que queiram exercer controle sobre elas. (Ferreira. J., 2017, p. 278).

O autor coloca seus holofotes sobre a redução de todos os fatos sociais apenas para a dimensão econômica quando aborda o economicismo e sobre realizar as coisas repetidamente da mesma maneira quando menciona o isoformismo. É de extrema relevância a observância do movimento de uma avaliação utilitarista e que se apresenta, segundo o autor supracitado, através de relações estocásticas. Sobre esta última afirmação, quando do desenho de cada indicador, será possível fazer um paralelo com este termo para que seja possível afirmar se os indicadores estão imersos em uma sequência de observações e relações aleatórias e não dialogados entre si.

Adriana Rocha Vilela Arantes (2021, p. 01), em seu artigo, evidencia que " [...] a política de avaliação da educação superior no Brasil tem uma história de idas, voltas e transformações [...]". Ela complementa abordando que, embora o Sinaes historicamente esteja atrelado à regulação, está também vinculado a interesses políticos e econômicos.

Arantes (2021, p. 02) traz o pensamento de Almerindo Janela Afonso (2013) no que diz respeito ao reconhecimento de três estágios/fases na adoção do sistema de avaliação no campo da educação, desenvolvidos ao longo das três últimas décadas do Estado avaliador. O desenvolvimento inicial se caracteriza pela associação da ideologia neoliberal às políticas de avaliação e *accountability*[9], além do aumento dos mecanismos de avaliação em larga escala em nível nacional. Em seguida, o segundo estágio é marcado pela adesão dos países a formas de avaliação internacional. No estágio atual, o terceiro, observa-se a transnacionalização dos processos de avaliação.

Ainda sobre o neoliberalismo, Arantes (2021, p. 02-03) traz apontamentos e considerações que se amalgamam às concepções da Deise Mancebo (2008) que relata que:

> [...] o neoliberalismo se tornou a nova ordem internacional e poderia ser sintetizado em desafios e contradições centradas num regime de muita inflação e incertezas quanto à condução política. A lógica neoliberal foi materializada pela política do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), com o intuito de reconstruir e desenvolver o campo da educação superior na América Latina. O Estado, sob a lógica neoliberal de Estado-mínimo, reduz sua intervenção efetiva no campo educacional e fortalece suas funções fiscais, de regulação e de avaliação. Nesse sentido, verifica-se que a expansão da educação superior com forte incentivo à ampliação de vagas e abertura de instituições na esfera privada não se deram ao acaso, mas sob a compreensão da lógica liberal de transferência ao mercado de responsabilidades antes assumidas pelo Estado (Arantes, 2021, p. 02-03).

[9] Responsabilização, fiscalização e controle social.

Edcleide Maria da Silva (2013), em sua dissertação denomina como danosa a influência neoliberal à educação e ela aponta que, embora seja de suma importância a educação superior à luz da produção do conhecimento, surgem riscos umbilicalmente relacionados a sua mercantilização que desvirtua a missão de impulsionar o desenvolvimento das nações. Silva traz ainda observações relevantes sobre a educação superior quando diz que:

> Quando pautada no racionalismo econômico, em que prevalece o princípio da maximização do ganho, de cunho individualista, em detrimento do Estado e da comunidade, não se coaduna com os valores de cidadania, solidariedade e de cooperação, necessários ao desenvolvimento real e sustentável das nações. Situação em que perde gradativamente seu status de bem público e passa a se pautar em interesses imediatistas, em detrimento da sua potencialidade de emancipação do sujeito (Silva, 2013, p. 21).

Dialogando com Silva (2013), eu partilho do mesmo entendimento de que é necessária a observância das diferentes realidades. Como ela menciona (2013, p. 22), isso: " [...] tem seu valor, mas também suas limitações".

No que tange à construção propriamente de indicadores, Silva (2013, p. 25) explica o que deve ser primeiro levado em consideração para esse delineamento:

> [...] relevância, gradação de intensidade, univocidade, padronização e rastreabilidade, podem constituir elementos norteadores para avaliar o que pode ser considerado um bom indicador para a educação superior. Fundamental, quando se almeja retratar o mais fidedignamente possível o cenário brasileiro, marcado pela dimensão continental e diversidade regional, e pelo papel tripartite – ensino, pesquisa e extensão – desenvolvido pelas IES, notadamente pelas universidades.

Silva (2013, p. 105) aborda algo que soou como música para meus ouvidos: [...] é necessário avaliar a qualidade do instrumento de mensuração, uma vez que ao não descrever adequadamente a realidade, erros podem se repetir indefinidamente". Essa observação é condição *Sine Qua Non* no momento da elaboração das políticas públicas educacionais, uma vez que essa situação tem uma relação diretamente proporcional no seu papel enquanto recurso de apoio para a gestão acadêmica e como dispositivo informacional.

FAIXA 4 – O FAMIGERADO TERMO QUALIDADE: A IDEOLOGIA NEOLIBERAL QUALIFICANDO A EDUCAÇÃO

“ Malandro é malandro, mané é mané
(Podes cre que é)

Malandro é o cara que sabe das coisas
Malandro é aquele que sabe o que quer
Malandro é o cara que tá com dinheito
E não se compara com um Zé Mané”

(Malandro é Malandro e Mané é Mané – Bezerra da Silva, 1999)

Para que seja possível compreender como o termo qualidade é consumido pela ideologia neoliberal, é preciso perpassar pelo processo de estruturação da globalização, que visou a integração e interdependência entre os países nas mais diversas frentes, como por exemplo política, sociedade, economia, cultura e fomentado consubstancialmente pelos avanços tecnológicos. Essa intensificação ganhou robustez do capital uma vez que tal simbiose possibilitou, para além de avanços sociais e de ganho para a ampla população, expansões das mais diversas e em escala internacional.

As expansões coloniais e conexão entre os continentes propiciaram intercâmbios culturais e acadêmicos. O fortalecimento do Estado e o sistemade industrialização, compuseram o reforço para a propagação das universidades, bem como, o início da internacionalização, que, entre 1900 e 1930 foi identificada também a internacionalização dos currículos com estudantes de diferentes lugares do mundo se inscrevendo nas universidades dos Estados Unidos e da Europa.

Ou seja, ampliação e agressividade na captação das trocas comerciais, financeiras, políticas, culturais, dentre outras, além da massiva circulação de bens, serviços e capital. Há várias facetas e camadas para serem observadas quando se trata de globalização, contudo, direcionando-a para o objeto de estudo desta pesquisa, ela se tornou uma porta de acesso larga e rápida para o avanço voraz sobre o serviço mercantil educação, assim visto pelo neoliberalismo. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi fundada em 1919, conforme site da Organização supracitada e a partir de então, o marco para a promoção da educação superior a nível global se estabelece.

O período após a segunda guerra mundial foi marcante, já que pulsava um desejo coletivo sobre a reconstrução e cooperação internacional e, a educação, tornou-se foco para o fomento de programas de intercâmbio acadêmico internacional, que, para além da UNESCO, contou também com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945. Entre 1950 e 1960, os

programas de bolsas internacionais deram início ao processo de financiamento de intercâmbio de estudantes e também de professores, como o Program Fullbright, lançado nos Estados Unidos. Em 1980 houve o crescimento da educação superior na América Latina e Ásia, já que estes locais se apresentavam como um nicho de mercado a serem desbravados, onde os países investiram de forma vigorosa em suas próprias instituições de ensino superior (IES). A mobilidade estudantil se tonificou entre 1980 e 1990, onde os estudantes passaram a buscar programas de graduação e pós-graduação no exterior, tendo como destinos mais frequêntes os Estados Unidos, Reuni Unido e Austrália.

Em 1999, com a Declaração de Bolonha, se deu início ao Processo de Bolonha, que se tratava de um documento conjunto assinado pelos Ministros da Educação de 29 países europeus para a criação de um espaço de ensino superior unificado. Logo em seguida, os primeiros rankings universitários internacionais eclodiram e passaram a ganhar importância, dada essa massificação internacional que veio sendo costurada ao longo das décadas, e que, a partir de então, se estabeleceu enquanto referência, pois divulgava a classificação qualitativa das universidades em todo o mundo, como o Times Higher Educatione o QS World University Rankings. Fazendo com que este dispositivo se tornasse um termômetro avaliativo das IES, ao mesmo tempo que provocava a competitividade global.

A partir de 2010, a expansão da educação na modalidade on-line, se apresentou como novo nicho de mercado e o aumento das plataformas digitais, via internet, impulsionou o Massive Open Oline Courses – cursos on-line, permitindo a ampliação ao acesso, não tendo mais como fator desafiante a questão geográfica.

Os desdobramentos advindos da globalização, convergiram também sobre a interpretação do termo qualidade se referir a algo “bom” ou “ruim”, implicando num julgamento de valor, e tal vertente foi conectada a um modelo de gestão desenvolvido por consultorias empresariais estadunidenses no final da década de 1950, denominado *Total Quality Management* (TQM) ou Gestão de Qualidade Total. Essa visão defende que a qualidade precisa ser capaz de oportunizar benefícios para a empresa e para o consumidor/cliente externo (SANTANA, 2007).

À luz de Feigenbaum (1990), qualidade é: “[...] a combinação de características de produtos e serviços de cada área da organização, para o atendimento das expectativas do cliente”. Deming (1990) explica que não se trata apenas de ausência de defeitos e que, diante de toda uma linha de produção, o cliente é a parte mais importante. Ele continua relatando que, para uma instituição sobreviver, passará pelo crivo da preferência do consumidor, que ditará, após processo comparativo, se ela possui ou não boa qualidade.

Ao aproximar o conceito para a área da educação, comumente se ouve sobre a necessidade da retomada do padrão de qualidade que fora, em algum momento, experimentado. Houve mudanças na forma da organização social, logo, a escola/faculdade/universidade de “ontem”, com

a qualidade experenciada e a agregação de valor de "ontem", enfrentará desafios para atingir seu objetivo educacional qualitativo se fizer uso dos mesmos dispositivos utilizados outrora na atualidade.

Pode não ser o indivíduo que esteja despreparado para se inserir na IES, mas sim as IES e o Estado que podem desconsiderar as diferenças e as reais necessidades de sua sociedade, inibindo os avanços humano, sociais, culturais, ambientais, etc. É importante observar que fatores competem para a qualidade, desde a formação inicial do sujeito, como a forma com que o Estado conduz e financia as IES, dentre tanto outros.

Beisiegel (2005) relata que essa crítica conversadora ainda não compreendeu que a escola mudou. Ele destaca que:

> [...] mudou radicalmente, e que a população também, e a crítica a situação atual é outra, completamente diferente, tomando como parâmetro exatamente aquela escola do passado que já não existe mais. Qualidade de ensino e conteúdo das disciplinas são pensados a partir de uma escola que já foi superada. A realidade é totalmente outra e exige, inclusive, um quadro teórico de reflexão diferente (Beidiegel, 2005, p. 116).

Vale ressaltar que quando Beisiegel menciona uma mudança na escola, ele não se refere à alteração dos valores e princípios desta que, conforme o art. 205 da Constituição Federal do Brasil, minimamente deveriam visar: "[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", mas passaram a servir ao mercado sem o íntegro atendimento de sua própria Constituição.

Ao analisar o termo qualidade sob a perspectiva da transnacionalização, observa-se que há um movimento neoliberal, que faz a transferência de variados fatores (oferta, indicadores, capacitação continuada, faturamento, etc) do Estado para o setor privado mercantil, que agrega ao ensino. Assim, são realizadas análises qualitativas apenas mercadológicas, em termos gerenciais e dissociados da internacionalização. Cabe diferenciar então transnacionalização de internacionalização.

Boaventura de Sousa Santos (2004, p. 27) compreende a transnacionalização como a forma, por meio da qual, se materializa a mercadorização do ensino superior e que, para isso, há a necessidade de se alterar o paradigma institucional da universidade por um paradigma empresarial. O autor destaca ainda que há um grande interesse em investir nessa área por ser considerada um dos mais vibrantes nichos de mercado do século XXI.

Na acepção de Mário Luiz Neves de Azevedo (2015, p. 87), "A transnacionalização da educação seria a oferta transfronteiriça de ensino, presencial ou a distância, por intermédio de organizações transnacionais de serviços educacionais com finalidade de lucro". O autor faz destaque para o fato de algumas IES privadas integrarem o novo mercado – ações – o que, para ele, também

se enquadraria em uma modalidade de transnacionalização.

As autoras Maria das Graças Martins da Silva e Joíra Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins (2018, p. 05) apontam que: "[...] sob o eixo da transnacionalização, há claros sinais de que a educação superior está na linha de frente de um processo mercadológico sem fronteiras, movimento agressivo na sua disseminação, mas que não se processa sem contradições".

No que diz respeito à internacionalização, ainda bebendo da fonte de Maria das Graças Martins da Silva e Joíra Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins (2018, p. 3), elas explicam se tratar do sentido de colcaboração acadêmica (termo utilizado pelas autoras) com o intuito do avanço da ciência. Ressaltam que:

> [...] a internacionalização da educação superior pode contribuir para desenvolver habilidades interculturais, ampliação das vertentes do conhecimento acadêmico, visão holística do saber e larga vivência pessoal com objetivo de solidariedade mútua, maior tolerância entre povos e cooperação mundial. Tal prática, tradicionalmente, pautou-se nos princípios da solidariedade e da reciprocidade, tendo como objetivo o diálogo, fundado no respeito ao diferente e na troca de conhecimentos segundo um interesse humanitário. Contudo, políticas globais situadas em período relativamente recente têm afetado as políticas de educação superior, tendendo a tratar a educação como mercadoria – transnacionalização – o que gera pressão para que as ecigências do setor produtivo se sobreponham aos ideais da cooperação internacional solidária. Sendo assim, as instituições de educação superior sofrem os efeitos das tais forças, inclinando-se a uma visão mais pragmática, competitica, utilitarislta e produtora (ou indutora) de inovações mercadológicas (Silva e Martins, 2018, p. 3).

Marília Costa Morosini (2008) explica que a internacionalização, do ponto de vista institucional nacional, estaria configurada, por exemplo, com a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES), já que ambas têm o objetivo de atender à necessidade de formação de especialistas e pesquisadores/as para o projeto de desenvolvimento do país.

A partir da compreensão da diferenciação entre os termos, identifica-se que a internacionalização pressupõe autonomia na pesquisa e produção, enquanto a transnacionalização se preocupa com o auferimento de lucro e está embebida em modelos internacionais que ditam como se darão os repasses financeiros aos países. Talvez não haja o cenário de uma atuar em paralelo com a outra, mas sim do escamoteamento da internacionalização para a ascenção da transnacionalização.

As políticas globais, num passado recente, vêem afetando e interferindo sobre as políticas da educação superior, tratando a educação como mercadoria, sobrepondo, assim, aos ideais de cooperação vistos até então. Com isso, as IES sofrem impactos das forças internacionais e acabam se curvando à transnacionalização.

As tais forças internacionais são identificadas no Brasil, de maneira mais acentuada, a partir da década de 1990 e na Conferência Muncial sobre Educação Superior (1998), palco de discussões

que deveriam estar voltadas para a internacionalização e em defesa da natureza pública da educação, de forma hábil, apresentou-se tendenciosa para a comercialização.

Maria das Graças Martins da Silva e Joíra Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins (2018, p. 4), destacam que:

> Em 1998, em Paris, durante a Conferência Mundial sobre Educação Superior (CMES) na Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a comunidade acadêmica internacional e governos de mais de 180 países manifestaram, de maneira clara e insofismável, sua decisão de manter o ensino superior como um direito e um bem público. No entanto, ao mesmo tempo e sem fazer alarde, o secretariado da Organização Mundial do Comércio (OMC), com o apoio de representantes de alguns governos que contraditoriamente aprovaram a Declaração de Paris, manobrava para criar normas que tratassem o ensino superior como uma mercadoria a ser comercializada e liberalizada, retirando dos Estados nacionais, em termos práticos, o direito de decidir com soberania sobre ações que visem formar cidadãos conscientes e responsáveis.

As autoras explicam que a OMC possui como uma de suas regras a liberação progressiva dos serviços. Logo, se para a ideologia neoliberal a educação é um serviço, ela também será liberada para as transações mercadológicas. As autoras (2018, p. 5) desatcam que:

> A partir de 1999, em documento da área de cobertura do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS), a educação parra a ser regulamentada como serviço, p que é aceito pelos países membros, incluindo o Brasil. Tal aceitação se consubstanciaria por acordos bi ou multilaterais entre eles. A condição de educação como mercadoria, naturalmente, presume modalidades transnacionais de aplicação de serviços universitários mercantis. A oferta fronteiriça consiste na provisão transnacional do serviço sem que haja movimento físico do consumidor. [...] O consumo no estrangeiro consiste na provisão do serviço através do movimento transnacional do consumidor. [...] a presenca comercial consiste em produtor privado de educação superior estabelecer sucursais no estrangeiro a fim de aí vender os seus serviços. [...] a presena de pessoas consiste na deslocação temporária ao estrangeito de fornecedores de serviços sediados num dado país, sejam eles professores ou pesquisadores.

Nessa mesma perspectiva, Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 34) traz que:

> [...] a provisão do serviço se dá através do movimento transnacional do consumidor. É esta atualmente a grande fatia da transnacionalização mercantil da universidade. Um estudo recente da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) calcula que este comércio valia, em 1999, 30 bilhões de dólares. No início de 2000, 514 mil estrangeiros estudavam nos Estados Unidos da América (EUA), mais de 54% oriundos da Ásia.

Um movimento guiado por planejamento estratégico, com um excelente plano de ação - para o neoliberalismo - passa a ser instaurado e, visando à política de qualidade de mercado e mapeamento de processos críticos, são aplicados os princípios da Total Quality Management International (TQMi) para o bom desenvolvimento do "negócio" educação.

Lima et al. (2019) sintetizam o explicitado acima da seguinte forma:

> A qualidade do ensino foi preterida por: Relatórios Financeiros; valores de ação; rentabilidade de investimentos; receita operacional líquida; margem de contribuição; lucro líquido e outros. [...] a política neoliberal alterou o contexto político e socioeconômico do país, até mesmo o rumo do setor educacional, fazendo surgir fenômenos como: a) Proliferação de IES privadas no país; b) sucateamento do aparato de ensino público; c) alto controle e formação de mão-de-obra aligeirada e barata; e d) crescimento do volume de recursos públicos para financiar ações privadas, principalmente no segmento de ensino superior (Lima et al., 2019, p. 5).

Compreende-se, portanto, que a qualidade, imersa no sistema capitalista, abraçada pelo neoliberalismo, veste-se de elementos gerenciais para suprir as demandas mercantis. Partir dessa premissa, lacunas deixadas pelo Estado quanto à definição do conceito de qualidade para a área educacional foram preenchidas pela mão mercadológica, cabendo reflexão acerca do motivo de tantos diastemas deixados de forma proposital pelo Estado.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 faz menção à necessidade da garantia da qualidade, contudo, não elenca explicitamente os critérios para tal adjetivação e imputa ao Plano Nacional de Educação (PNE) diretrizes para "[...] articulação e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis [...]", para que as políticas públicas possam ser formuladas, conforme elucida no art. 204:

> Art. 204. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

É possível inferir que as cinco diretrizes supracitadas compõem o cerne da qualidade compreendida pela CF, porém, apenas relatar sobre a necessidade da melhoria no ensino (diretriz III) está distante de evidenciar o que se entende como tal.

O PNE[10], coordenado pelo MEC e regido via Lei nº 13.005/2014, aponta vinte metas a serem alcançadas na década que compreende o período de 2014 a 2024. Dentre as providências, há menção para o aumento de matrículas, elevação da taxa de alfabetização e elevação no investimento público que foi reprimido a partir de 2016, sob a gestão do então Presidente Michel Temer, quando promulgou a Proposta de Emenda Constitucional – PEC – dos Gastos Públicos nº 55/2016, definindo assim o congelamento em investimento por 20 anos, sob a justificativa de melhor ajuste fiscal nacional. Cabe destaque para as metas 13 e 19 do PNE que versam, respectivamente, sobre a elevação da qualidade educacional superior (sem elucidar o que se define por qualidade, já que visa melhorá-la) e ampliação de mestres e doutores no quadro docente e gestão democrática. Ao considerar critérios técnicos de

[10] O Plano Nacional de Educação do decênio 2014-2024, foi prorrogado até 31 de deembro de 2025, conforme evidencia a Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024.

mérito e desempenho, também não mencionam os fatores que compõem tais critérios meritocráticos.

Diante de tais metas, conjectura-se que seu alcance apontaria para a certificação de qualidade educacional. Contudo, o PNE trata de vários níveis educacionais e pouco explica quando lança seus holofotes para o ensino superior brasileiro.

Na tabela a seguir, há dados que expõem pontos significativos para a compreensão do projeto de educação que o Brasil adota e, consequentemente, das metas estipuladas que, de maneira evidente, podem afirmar o êxito no que tange à dimensão crescimento.

Tabela 1 – Estatística da Educação Superior no Brasil – IES, Docentes, Matrículas e Concluintes 2015 e 2023 (em quant. e %).

(Continua)

Descrição	Ano e A.H.	Total por Dependência Administrativa								Universidade							
		Total	Pública				Privada			Total	Pública				Privada		
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Com Fins Lucrativos	Sem Fins Lucrativos		Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Com Fins Lucrativos	Sem Fins Lucrativos
IES	2015	2364	295	107	120	68	2069	1011	1058	195	107	63	38	6	88	20	68
	2023	2580	316	121	138	57	2264	1473	791	205	116	69	41	6	89	23	66
	A.H. (%)			**9,14**				**9,42**				**5,13**				**1,14**	
Docentes	2015	341971	162263	104787	51281	7442	190989	85096	116266	202852	135910	86718	46802	3179	69525	16053	54153
	2023	319705	177599	122795	49840	6228	150367	78740	78121	189498	140932	93927	44934	2887	50425	16208	34877
	A.H. (%)			**-6,51**				**-21,27**				**-6,58**				**-27,47**	
Matrículas	2015	8033574	1952585	1214759	618883	118943	6080989	3328769	2752220	4277377	1663596	1068225	545735	49636	2613781	1149885	1463896
	2023	9977217	2069366	1327057	664797	77512	7907851	6163089	1744762	5296722	1700427	1079727	582753	37947	3596295	2750669	845626
	A.H. (%)			**24,19**				**30,04**				**23,83**				**37,59**	
Concluintes	2015	1152458	240051	134463	86871	18717	912407	482418	429989	597034	205483	121620	76429	7434	391551	176770	214781
	2023	1374789	257285	155069	89668	12548	1117504	819030	298474	754236	209012	127805	75882	5325	545224	401599	143625
	A.H. (%)			**19,29**				**22,48**				**26,33**				**39,25**	

(Conclusão)

Descrição	Ano e A.H.	Centro Universitário								Faculdade								Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet)
		Total	Pública				Privada			Total	Pública				Privada			Federal
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Com Fins Lucrativos	Sem Fins Lucrativos		Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Com Fins Lucrativos	Sem Fins Lucrativos	
IES	2015	149	9	0	1	8	140	45	95	1980	139	4	81	54	1841	946	895	40
	2023	393	9	1	1	7	384	234	150	1941	150	10	96	44	1791	1216	575	41
	A.H. (%)			**163,76**				**174,29**				**-1,97**				**-2,72**		2,5
Docentes	2015	40359	1249	0	103	1146	39153	15232	24302	102764	7938	436	4399	3147	95647	57123	42435	17765
	2023	57260	1383	92	35	1256	55940	33081	24067	65459	7842	885	4909	2099	58035	37120	22315	28011
	A.H. (%)			**41,88**				**42,88**				**-36,30**				**-39,32**		**57,68**
Matrículas	2015	1358524	18844	0	1570	17274	1339680	754309	585371	2252797	125269	1658	71578	52033	2127528	1424575	702953	144876
	2023	3303733	16476	2381	431	13664	3287257	2682470	604787	1136311	112012	4498	81613	25901	1024299	729950	294349	240451
	A.H. (%)			**143,19**				**145,38**				**-49,56**				**-51,85**		**65,97**
Concluintes	2015	209946	2924	0	118	2806	207022	115896	91126	332892	19058	257	10324	8477	313834	189752	124082	12586
	2023	415478	3045	806	100	2139	412433	308240	104193	179920	20073	1303	13686	5084	159847	109191	50656	25155
	A.H. (%)			**97,90**				**99,22**				**-45,95**				**-49,07**		**99,86**

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – Sinopse Estatística da Educação Superior (2015 e 2023).
Nota: Elaboração própria.

Em linhas gerais, a análise horizontal (A.H.), que é a variação percentual de acréscimo ou decréscimo ao se analisar um objeto, permite identificar que houve um acréscimo de 9,14% das IES públicas e de 9,4 das IES privadas em todo o território nacional do ano de 2015 em comparação ao ano de 2023. O destaque se dá para os Centros Universitários Privados, que tiveram um aumento de 174,29% de 2015 para 2023. No que diz respeito às matrículas, também acompanharam o fluxo das IES e apresentaram crescimento 24,19% nas IES públicas e de 30,04% nas IES privadas, com

destaque de 145,38%, comparando o ano de 2015 com o ano de 2023, também para os Centros Universitários Privados.

É necessário retomar neste ponto aos objetivos do PNE para o decênio 2014-2024, pois uma de suas metas era o aumento das matrículas e tal meta foi alcançada, conforme tabela acima. Porém, embora tenha havido aumento da capacidade estrutural, não houve ampliação de escala, houve o inchaço institucional. Isso quer dizer que, a estrutura física pode ter sido ampliada para a chegada de mais pessoas, porém, todo o restante da instituição não se alterou consubstancialmente para a chegada, permanência e conclusão dessas pessoas.

Essa afirmativa pode ser identificada através da quantidade global dos docentes entre os anos de 2015 e 2023. Houve um decréscimo significativo de 6,51% de docentes nas IES públicas e 21,27% de docentes nas IES privadas. Se houve aumento de matriculados e diminuição de docentes, há um mecanismo nada sutil sobre o desaquecimento na contratação docente, mostrando ser um plano de longo prazo e que pode também estar vinculado à dissociação desse profissional ao ambiente educacional, principalmente, daqueles que exerciam/em a docência sob regime de Dedicação Exclusiva.

Na lógica neoliberal de enxugamento das despesas, pressupõe-se que o gerencialismo nas IES possibilite diminuir justamente os docentes por considerá-los muito caros. Na contradição dessa realiade, também são diminuídas as reivindicações por melhorias nas condições de trabalho, na aquisição de insumos, nos projetos educacionais, no acesso amplo à educação e em toda a cadeia em que estão relacionados ensino, pesquisa e extensão. Uma outra faceta que a ideologia neoliberal apresenta é o desmonte e o desaquecimento da atuação docente na abrangência da educação. Resistir não é fácil e, em uma realidade onde a vida se impõe, o desmonte é uma tentativa de calar e, por vezes, consegue, pois as perdas, nas mais variadas frentes, são muito maiores, caso a resistência insista em resistir. Talvez estejamos diante da seleção natural dos vulneráveis dentro dos vulneráveis.

Embora tenha havia crescimento global dos dados referentes aos concluintes entre os anos de 2015 e 2023, tendo 19,29% de crescimento sobre as IES públicas e de 22,48% sobre as IES privadas, quando são observados os quantitativos entre pessoas matriculadas e pessoas concluintes, o diastema é assustador. Refiro-me aqui sobre pessoas matriculadas e concluintes porque, ao falarmos muito sobre números, por vezes, uma parcela das pessoas pode acabar se esquecendo que os percentuais, os indicadores e os quantitativos se tratam de pessoas. E este é mais um ponto nefasto do neoliberalismo. Colocar tudo e todos sobre um ponto mensurável e decidir mercadologicamente sobre suas vidas. A discrepância entre aqueles que ingressam e aqueles que conseguem concluir é elevada, e políticas públicas educacionais sobre a permanência e condições dignas desta permanência dentro das IES também precisam emergir.

O desenho das políticas públicas está propositadamente voltado para crescimento de

matrícula e não para as possibilidades reais de acesso, continuidade e conclusão, percepção e acolhimento das particularidades humanas e, futuramente, numa melhor remuneração profissional. Cabe incluir nessa discussão a interferência das Comissões Permanentes de Avaliação (CPA), que, através das Secretarias de Educação, aplicam testes para que jovens e adultos, que esão no ensino fundamental e no ensino médio, possam ser certificados, possibilitanto que qualquer pessoa que não conseguiu concluir uma ou mais etapas da Educação Básica, tenha seus estudos finalizados sem que haja a necessidade de se matricularem em uma outra escola. Tais exames de certificação se dão de modo presencial, impresso, digital ou itinerante. Sendo assim, questões socioeconômicas, culturais, ambientais, de gênero e específicas das regiões brasileiras, por exemplo, não compõem a estrutura do indicador concluintes, que tanto atrai olhares do mercado para investimento no "produto" educação no país. Fiz as aspas em produto, pois este é o caráter impregado pelo ideal neoliberal, conduzido pela transnacionalização da educação no Brasil.

Crescer não é desenvolver e, segundo Milone (1998), alguns dos condicionantes considerados relevantes para que haja a promoção do desenvolvimento enquanto melhorias de condições de vida são Produto Interno Bruto (PIB), PIB per capita, crescimento, análise dos níveis de pobreza, análise dos indicadores de desemprego emprego, além de itens concernentes à desigualdade, sendo ele, Coeficiente de Gini – mensura a (des)igualdade de distribuição de renda de um determinado território, salário mínimo nominal e salário mínimo necessário.

Em se tratando de promoção do desenvolvimento, um apanhado histórico se faz importante para o entendimento e exercício de analogia com a atualidade.

Entre os governos de Emílio Garrastazu Médici e Fernando Collor de Mello – 1970 a 1990, houve a idealização, implementação, maturação e declínio do Programa Crédito Universitário. Nesse espaço temporal, o país passava por uma desaceleração do crescimento e o índice de pobreza, entre os anos de 1970 a 1990, atingiu 5.253.186 pessoas, conforme os estudos do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). A média do desemprego entre os anos de 1984 e 1994 foi de 5,56%, logo, a conjuntura propiciou a elevação da desigualdade nacional. O país estava sob o contexto entre o término da Ditadura Civil Militar e a reestruturação política. A instabilidade econômica se evidenciou e os altos níveis de inflação também marcaram a gestão de Collor.

O cenário como um todo, somado às falhas de estrutura e planejamento do programa Crédito Universitário, impulsionaram à reformulação deste sistema de crédito que culminou com o surgimento do FIES em 1999. No âmbito do ensino superior, as matrículas e inscrições apresentaram amplo crescimento, enquanto o quantitativo de concluintes e de docentes mostrava-se baixo e constante.

No primeiro ano do mandato de FHC, ainda à luz dos estudos do DIEESE, o país cresceu

4,2% em decorrência de política monetária fomentada na nova moeda nacional, o Real, e em algumas medidas de política econômica liberal, visando à retomada do crescimento dia liberalização e privatização.

O DIEESE apontou que em 2002 o valor do salário mínimo necessário para suprir as despesas de um trabalhador e sua família com alimentação, moradia, saúde, educação, vestuário, higiene, transporte, lazer e previdência deveria ser de R$ 1.378,19, bem acima do valor que estava em vigência, R$ 200,00. Mesmo diante de um cenário econômico delicado, que perpassou pela crise da desvalorização de sua moeda em 1999, afastando investidores do país, juntamente com a Lei de Responsabilidade Fiscal, além de uma crise política e o racionamento de energia, a reestruturação do financiamento estudantil alavancou o quantitativo das matrículas das IES privadas. Todavia, nos anos 2000, o Brasil investia 2,4% do seu PIB em educação.

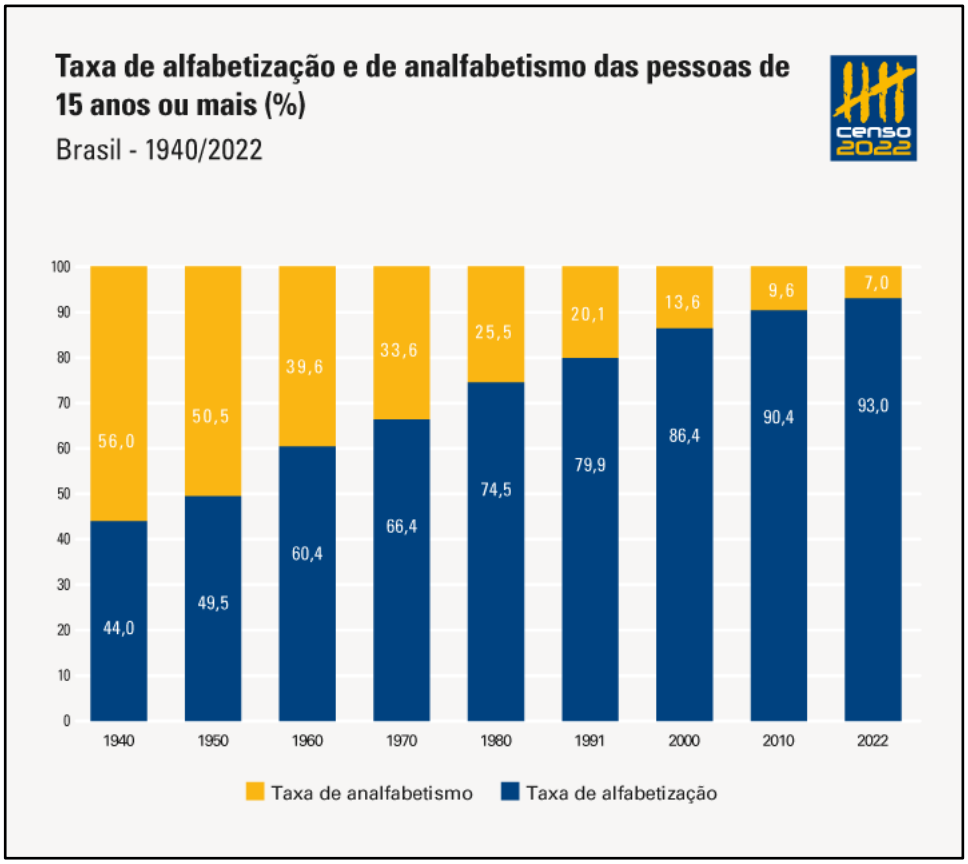
No que tange aos dois mandatos do governo Lula, a partir de políticas monetárias expansionistas, o DIEESE aponta que o ano de 2010 fecha com 7,6% de crescimento. A pobreza e desemprego caíram abruptamente, chegando este último a 6,8%. A média simples do grau da desigualdade nacional totalizou 0,558 e o salário mínimo nominal foi de R$ 510,00, enquanto o salário mínimo necessário estava avaliado em R$ 2.227,53. O ensino superior no Brasil continuava com taxas crescentes de inscrições e matrículas e o ensino superior privado, que desde 1998 mostrava avanços em algumas variáveis, evidenciou dados ainda mais expressivos nas inscrições e matrículas. Em 2002 havia um quantitativo de 2.428.258 alunos matriculados.

Curiosamente, as IES fecham o ano de 2008 com a soma de 2.016 unidades e o número de concluintes, embora tenha crescido, não acompanhou a evolução em larga escala que as demais variáveis mencionadas.

Além do FIES, o ProUni se instaura, notando-se uma demanda que consome tais políticas com intensidade. O investimento na educação – da básica até a superior – em 2012 chegou a 4,7% do PIB nacional. A previsão para que se atinjisse 10% do PIB para este segmento estava embasada na implementação eficiente do PNE, à luz do neoliberalismo, e a perspectiva de se atingir essa meta foi prevista ao longo da década posterior.

Também estava na relação de metas do PNE do decênio 2014-2024 maiores investimentos, além da redução da taxa de analfabetismo, que pode ser vista na figura abaixo.

Figura 5 – Taxa de analfabetismo no Brasil (1940 a 2022).



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - Censo Demográfico.

A figura evidencia a redução do analfabetismo no Brasil desde a década de 1940, até o ano de 2022, contudo, há subdivisões dentro do analfabestismo, além dos mecanismos impostos pelo Estado brasileiro sobre a aprovação compulsória. Logo, a malandragem do neoliberalismo, que não dá um tempo, não explica que apenas a redução da taxa não assegura a elevação da qualidade da educação, tampouco do desenvolviemnto humado e da compreensão lógica do alunado. E como a alfabetização faz parte das metas do PNE, há apenas a menção da redução da taxa, sem que haja a explicação do contexto, logo, estamos diante do que se aparenta, mas que não se sustenta como essência.

FAIXA 5 – MAIS FÁCIL APRENDER JAPONÊS EM BRAILE: A FORMULAÇÃO DOS INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Para a Faixa 5 dar-se-á a indispensabilidade da leitura esmerada de uma cantiga. Esta é de conhecimento massivo e poderia estar descrita dentro de um melhor palavreado. Mas em se tratando do neoliberalismo, por que facilitar se é possível complicar?

"Arremessei o objeto no felino no
Mas o felino no
Não veio a óbtito to
Sra. Maria Francisca da Silva Correia de Souza za
Ficou estupefata ta
Do brador, do brador, que o felino exprimiu
Meau."

(Atirei o pau no gato – Adaptações de Karina Cardoso Esteves e Elves Silva Fernandes, 2019)

A partir da Lei nº 10. 861 de 2004, o Sinaes, que segue as diretrizes definidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), estruturou três componentes para o processo avaliativo sobre a educação superior brasileira voltada às graduações: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Assim, toda a organização do processo avaliativo se deu por meio do Inep.

No que diz respeito às avaliações voltadas para as instituições, a intenção é identificar o perfil institucional e a qualidade de sua atuação, levando em consideração as atividades realizadas, os cursos, os programas, os setores e os projetos desenvolvidos. Quando o foco avaliativo são os cursos de graduação, objetiva-se averiguar as condições de ensino ofertado, o perfil do corpo docente e a organização didático-pedagógica. Sobre a avaliação do desempenho dos estudantes de graduação, o ponto focal é o desempenho apresentado pelos discentes em relação aos conteúdos progamáticos, suas competências e também as suas habilidades.

O Inep, em publicação em sua página eletrônica em 2023 intitulada de "Sinaes completa 19 anos", apontou elementos denominados de "aperfeiçoamentos" para o sistema, destacando que:

> O Inep está desenvolvendo uma agenda de estudos e aprimoramentos para atuar em várias frentes de trabalho para aprimoramento dos processos e dos instrumentos avaliativos, a exemplo de: caracterizar em mais detalhes o sistema de educação superior, de modo a reconhecer as missões institucionais e as especificidades dos cursos; tornar o Enade comparável e estabelecer critérios mínimos de desempenho; aumentar o comprometimento dos estudantes no Enade; revisar os questionários do Enade; identificar quais resultados da avaliação servem às políticas regulatórias e de financiamento; desenvolver novos indicadores

> educacionais; aperfeiçoar os instrumentos de avaliação in loco; aprimorar a avaliação dos cursos de licenciaturas.

Ainda na esteira dos aperfeiçoamentos, o Inep relatou que os encontros regionais se darão com o intuito da realização de:

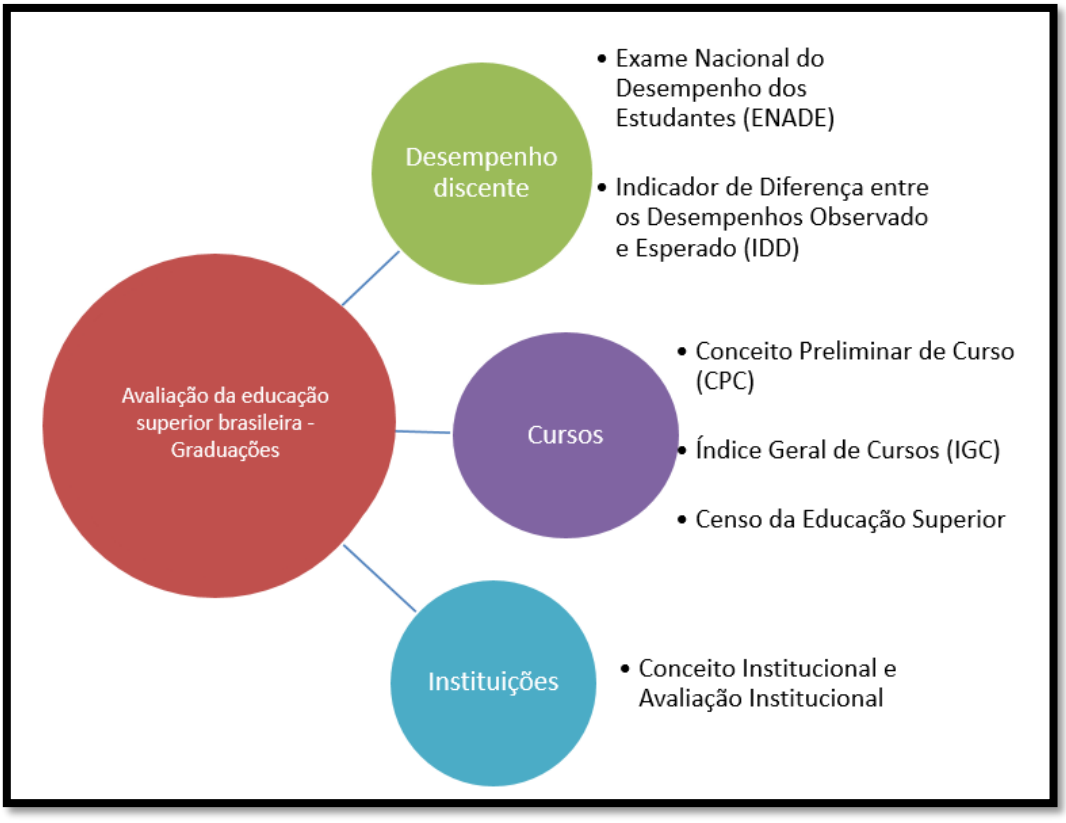
> [...] debates com associações representativas, coordenadores, gestores educacionais, estudantes e especialistas para discutir ações que envolvam os aperfeiçoamentos planejados, além de temas como valorização dos resultados da autoavaliação institucional; inclusão das atividades de extensão, de iniciação científica e de estágios supervisionados nos instrumentos avaliativos; avaliação da eficiência dos sistemas de ensino; acompanhamento dos egressos dos cursos de graduação; e disseminação do uso dos resultados das avaliações do Sinaes (Avaliação in Loco, Enade e Indicadores).

As mensurações se dão a partir de indicadores que se subdividem para compreender o contexto qualitativo das instituições, dos cursos e do desempenho discente, no que diz respeito sobre como são avaliadas qualitativamente as graduações brasileiras.

Nesta Faixa, os indicadores que compõem a avaliação da educação superior brasileira são reapresentados, pois foram mencionados na Faixa 2 desta dissertação, porém, a partir deste capítulo, são abordados com maior robustez.

A figura a seguir explica quais são os indicadores e a qual vertente eles estão vinculados.

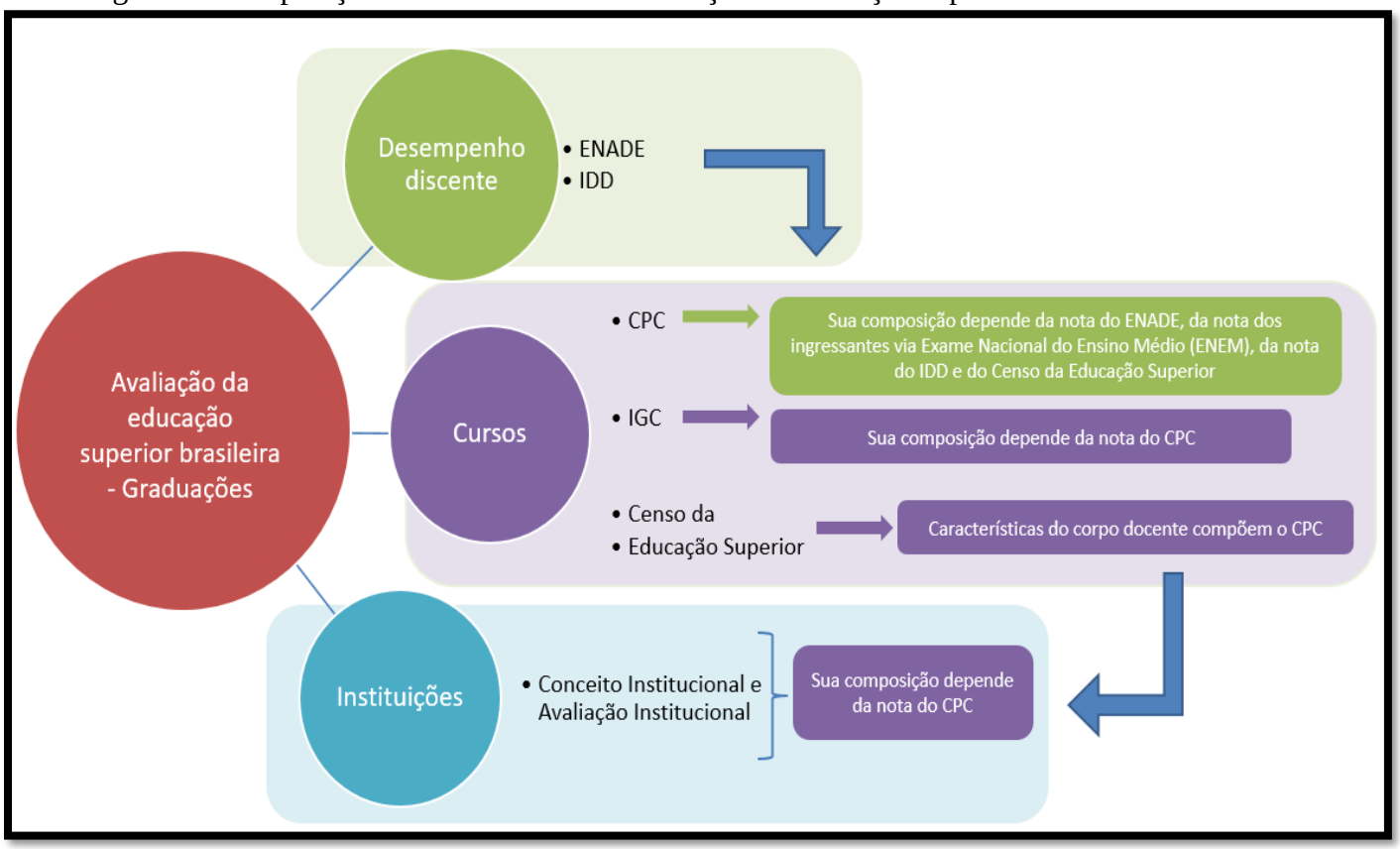
Figura 6 - Composição dos indicadores de avaliação da educação superior brasileira voltados às graduações



Fonte: Inep, 2023.
Nota: Elaboração própria

Diante do exposto, é possível identificar seis indicadores que compõem a qualidade da educação superior brasileira - ENADE, IDD, Censo da Educação Superior, CPC, IGC, Conceito Institucional e Avaliação Institucional. Cada um deles é mensurado de uma forma e dentro de uma linha temporal própria, logo, há uma codependência do resultado de um item, para que o outro seja validado. Então, a figura abaixo demonstra como de fato este enlace se dá.

Figura 7 - Composição dos indicadores de avaliação da educação superior brasileira voltados às



Fonte: Inep, 2023.
Nota: Elaboração própria

A figura 6 mostra que, para que a avaliação das instituições ocorra, ela depende de itens da avaliação dos cursos. Ao mesmo tempo, para que a avaliação dos cursos se dê, esta depente de itens da avaliação do desempenho discente. Desta forma, o sistema de avaliação da educação superior brasileira, voltado às graduações, apresenta-se como um dispositivo codependente e complexo porque assim se deseja ser, embora não precisasse ser.

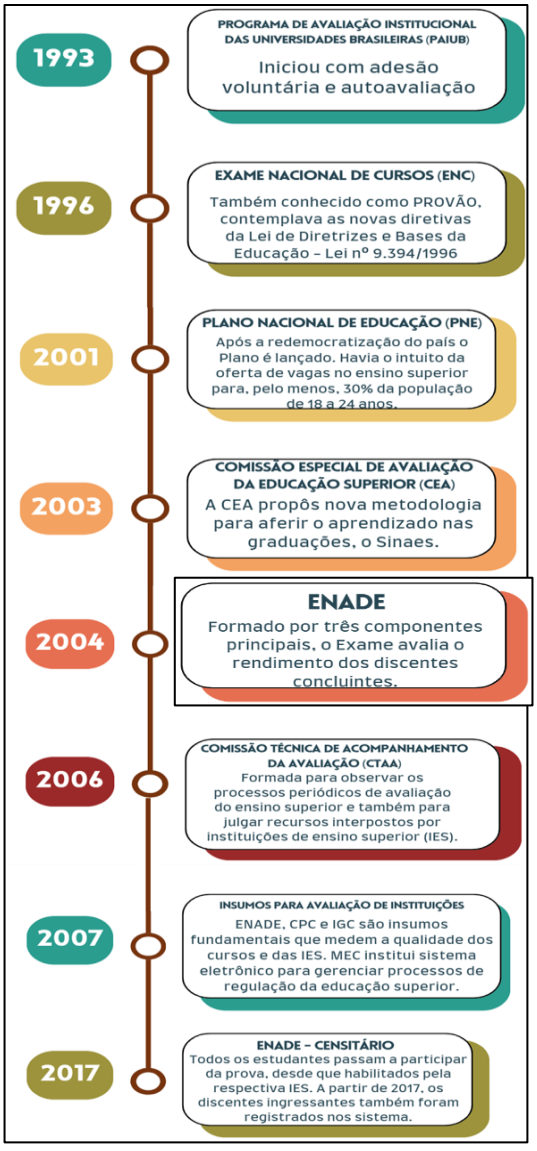
As subseções que vêm adiante detalharão os indicadores e as suas codependências, para que na próxima Faixa sejam descritos aspetos reflexivos desta construção, dialogando com as questões conceituais sobre políticas públicas.

5.1 Avaliação global do desempenho discente: ENADE e IDD

De acordo com o documento disponibilizado pelo MEC, intitulado de Qualidade da Educação Superior (2010), o ENADE mensura o desempenho dos discentes das graduações via uma inscrição compulsória, que vincula a realização do Exame ao acesso à diplomação e conclusão do curso de graduação. Conforme o Inep explica, é possível solicitar dispensa do Exame, todavia, o discente precisa preencher o Questionário do Estudante e ter o seu pleito deferido.

A linha temporal a seguir mostra o caminho percorrido desde a ideia da implementação de um programa de avaliação até o exame em seus moldes atuais.

Figura 8 - Histórico ENADE (1993 a 2017)



Nota:Elaboração própria

Tendo como ponto de partida a reforma universitária da década de 1970, o instrumento de avaliação institucional se definiu numa dimensão nacional, como parte constituinte de políticas públicas da educação superior no Brasil.

Aurilena Pereira Norberto (2014, p. 04) explica que:

> A avaliação externa brasileira se inspirou no modelo americano de credenciamento dos cursos de pós-graduação stricto sensu desde 1977. A Coodernação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES), foi responsável pelo processo de implementação desse sistema no Brasil. Em 1982, a Associação Nacional de Docentes e o Sindicadto Nacional (ANDES-SN), propuseram a avaliação institucional, sendo apoiados pelo MEC que, em 1983, implementou o Programa de Avaliação de Reforma Universitária (PARU), funcionando de forma precária até o ano de 1986. Ao final da década de 1980, ampliaram-se ainda mais as discussões em torno do processo de avaliação institucional, haja vista q promulgação da Constituição de 1988, com a publicação dos artigos 37, estabelecendo os princípios da legalidade, moralidade e publicidade; artigo 206, proponto garantia de qualidade como princípio constitucional para o ensino; e o artigo 209, associando o ensino privado à avaliação de qualidade pelo Poder Público.

A Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e a ANDIFES criaram o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que foi regulamentado pelos Decretos nº 2.026 de 10 de outubro de 1996, e nº 2.306 de 19 de agosto de 1997, e pela Portaria MEC nº 302 de 07 de abril de 1998, e, a partir desta organização legal, foi então estruturado o sistema de avaliação do ensino superior, onde procedimentos foram estabelecidos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior no Brasil.

No Decreto nº 2.026 supracitado, em seu artigo 3º, há 11 itens a serem levados em consideração para a que os indicadores de desempenho global fossem compreendidos, e eles são:

I. Taxas de escolarização bruta e líquida;
II. Taxas de disponibilidade e de utilização de vagas para ingresso;
III. Taxas de evasão e de produtividade;
IV. Tempo médio para a conclusão dos cursos;
V. Índice de qualidade do corpo docente;
VI. Relação média alunos por docente;
VII. Tamanho médio das turmas;
VIII. Participação da despesa com ensino superior nas despesas públicas com educação;
IX. Despesas públicas por aluno no ensisno superior público;
X. Despesa por aluno em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) por habitante nos sistemas público e privado;
XI. Proporção da despesa pública com remuneração de professores.

No artigo 1º desse mesmo Decreto, a redação traz que o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior perpassará pela análise de indicadores de desempenho global, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou natureza das instituições de ensino. Porém, em nenhum dos 11 itens, há, explicitamente, o processo metodológico e/ou alguma conjectura da observância regional para que a avaliação aconteça, relata apenas como ar-se-á a compreensão no nível nacional.

Outro ponto a ser trazido são as recorrentes taxas a serem observadas, mas sem nenhum desenho do que fazer a partir do momento em que os resultados estiverem à disposição. Para além disso, há uma preocupação sobre quantidade nas mais diversas frentes, como nas vagas para ingresso, sobre a produtividade, sobre o tempo médio de conclusão – sem levar em consideração a distorção idade-série - e sobre o tamanho das turmas. Ou seja, de forma escancarada, o Decreto versa sobre as questões que empurram a educação para o segmento serviço e moeda de troca, pois quanto mais vagas, quanto maior for a produtividade da IES por meio dos docentes, quão menor for o tempo de conclusão e quanto maiores forem as turmas, melhor para o mercado, melhor para o capital.

Ainda tendo como pano de fundo o capital, há uma preocupação cirúrgica sobre as despesas, pois o graduando precisa trazer retorno monetário, logo, controlar as despesas é imprescindível. Dessa forma, o Decreto é incisivo quando são abordadas as despesas públicas por aluno, as despesas por aluno em relação ao PIB, tendo em conta os habitantes das cidades, além de ser observada também a proporção da despesa pública com a remuneração docente. As coisas óbvias precisam ser ditas, logo, não há a intenção de um descaso sobre as despesas, ou que elas não sejam importantes e, portanto, não tenham que ser acompanhadas de perto. O cerne da questão sobre as despesas é o que o neoliberalismo ganha se tiver turmas cheias, o que as cidades com uma certa quantidade de habitantes recebe de incentivo, a quem interessa discutir sobre piso e não sobre o teto salarial docente, dentre tantas ouitros pontos.

A leitura na íntegra do Decreto nº 2.026/96, permite identificar as interferências neoliberais, como por exemplo, o estímulo à mais vagas, à turmas cada vez mais volumosas, abrindo uma oportunidade para que empresas privadas se apossem de uma parcela do mercado – nicho - e nem foi trazida para esta discussão o ensino à distância. Com recursos monetários é possível fazer ampliações estruturais, ampliação de escala, remanejamento de docente, alteração de currículo para componente curricular, impor salários a serem transacionados, cobrar resultados e fazer a gestão por resultados. Um negócio! Há a priorização da eficiência do sistema sobre o desenvolvimento do indivíduo, de seu processo de aprendizagem, do próprio processo de ensino, e da capacidade crítica do ser humano. De forma impactante, nos é apresentada uma política pública baseada em aspectos econômicos crus, ou seja, tocada pelo custo-benefício, pelo trade-off (o quanto custa determinada oportunidade e as consequentes escolhas que são feitas a partir dela), o retorno financeiro e o valor agregado que, nada

mais é do que o incremento, o plus, o que se tem a mais para oferecer para o cliente, sem que o contexto educacional seja levado em consideração, vez que, em definitivo, a educação não é uma mercadoria.

Eu mencionei sobre a EaD e torno a repetir que as obviedades precisam ser dialogadas. Não há dúvidas da importância e do alcance da EaD para a população. Em casos incontáveis, a formação só se daria através desta modalidade e que, com ela, são apresentadas possibilidades de pagamento mais condizentes com o poder aquisitivo de parte da massa social, quando a formação ocorre por meio de instituição privada. Pontos de atenção também recaem sobre a EaD, como por exemplo, a carga horária, facilitações, acompanhamento do desenvolviemnto discente, credencialismo e muito mais. Karin Vieira da Silva, João Peixoto e Anderson Sasaki Vasques Pacheco (2017) dizem que algumas problemáticas identificadas na EaD não são exclusivas da modalidade a distância e que há um equívoco em atribuir para esta modalidade as vicissitudes que circundam o modelo tradicional. Como neste texto o ponto focal da discussão é outro, num futuro próximo, será possível o debruçar multifacetado sobre a educação à distância.

Ao considerar o que foi aprendido pelos discentes, o conhecido popularmente como PROVÃO, carregava consigo a obrigatoriedade da feitura de um exame nacional anual, por meio do qual, os/as graduandos/as, com base nos conteúdos mínimos de cada curso, eram avaliados/as e tinham seus conhecimentos assim aferidos na fase de conclusão dos cursos de graduação. O Exame Nacional de Cursos (ENC) – denomindado PROVÃO – tem amparo legal na Lei nº 9.131/1995, sendo que em março de 1996 o MEC instituiu o ENC através da Portaria nº 249.

As três primeiras áreas do conhecimento avaliadas foram administração, direito e engenharia civil, tendo uma abrangência ampliada de maneira gradativa, até o alcance de 30 áreas do conhecimento no ano de 2003, onde o PROVÃO teve sua última edição.

Com algumas fragilidades em sua formulação e a não abrangência simultânea sobre as amplas áreas de conhecimento, o PROVÃO passou a ter caráter de ranking, estimulando a competitividade entre as IES, retirando o foco avaliativo inicial sobre o discente, ao qual ele havia se proposto. Entre as fragilidades, estava como conduzir – didatica, pedagogicamente e sobre também a qualidade da formação individual - após os resultados divulgados, os processos com os discentes que não tinham apresentado rendimento satisfatório. Além disso, questionava-se como conduzir as IES, a nível de orientação e de um plano estruturado, onde estes discentes estavam matriculados. Para esses e tantos outros pontos de atenção sem a celeridade necessária para que as lacunas fossem minimizadas, ao longo de suas edições, o Sinaes foi composto e substituiu o PROVÃO.

No processo de implementação avaliativa de cursos, das IES e dos discentes no Brasil, a Comissão Especial de Avaliação da Educação Brasileira (CEA), pertencente ao Sinaes, estruturou 8 princípios e critérios que devem balizar um sistema de avaliação.

Figura 9 - Princípios e critérios que devem lastrear um sistema avaliativo, à luz da CEA



Fonte: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): da concepção à regulação
Nota: Elaboração própria.

Ao ler os princípios estabelecidos pela Comissão para um sistema avaliativo assertivo, identificam-swe elementos já trazidos pela Constituição Federativa de 1988 e reforçados pelo MEC. Exemplos disso é a educação como direito social e dever do Estado. Porém, ao analisar o documento apresentado pelo Sinaes, o Estado imputa às IES o fazer chegar este direito, contudo, quando se tratam de IES privadas, há um tom permissivo do Estado, que faz a transferência de responsabilidade e deixa, quase como a mão invisível de Adam Smith, agir sobre a oferta, demanda, verificação, regulação e sanções.

Esse processo remete àquelas situações de marketing quando uma experiência negativa ocorre, o "boca a boca" dos clientes ganha muito espaço e a empresa ofertante recua e repensa seus processos diante da exposição desfavorável de sua marca. Sobre os valores sociais, estes precisam ser revistos,

reanalisados, pois, por vezes, estão ultrapassados. Nem tudo o que é legal é aceitável. Quem idealizou, formulou e implementou o que está posto, assim o fez a partir de suas vivências e de expectativa de mundo que percebe. Todavia, tantos outros contextos existem e precisam ser levados em consideração, logo, permitir que as IES implementem, por exemplo, valores conservadores por serem historicamente adotados é pueril e incongruente com a contemporaneidade.

Regulação e controle, e prática social com objetivo educacional, são princípios que repousam nas ideologias neoliberais. Não há problema em se regular e controlar alguma coisa, a questão são os dispositivos feitos para tais mensurações e os desdobramentos futuros. Como a regulação será feita, a partir de quais critérios, há orientação para as devidas adequações - caso sejam necessárias – quais os prazos a serem adotados, não havendo o cumprimento do que foi determinado quais serão as sanções e para além disso, o que será feito com todos estes apontamentos, por que será feito e para beneficiar quem. Na administração, quando o termo controle é utilizado, é um indicativo de verificar se o que foi estruturado/planejado foi realizado de forma satisfatória. Caso não tenha sido, medidas precisam ser tomadas, estratégias outras precisam ser adotadas e colocadas novamente " à prova". Sobre a prática social com o objetivo educacional, é necessário ficarmos alertas para compreendermos de qual objetivo educacional está sendo tratado. Como a imersão aqui está sobre a implementação de avaliações e estas beberam de fontes internacionais que atendem ao mercado, trata-se então de um objetivo educacional do capital, que se traveste de diretio, enquanto suga toda a força vital que a educação possui, em detrimento do negócio educação.

Sobre os 4 últimos princípios, toda uma construção textual foi trazida pela Comissão, mas não ficou coesa a forma como estes elementos se aplicariam na prática, logo, muita teoria e muitos conceitos foram apresentados, mas sobre a aplicabilidade pouco se falou, tornando frágil esta estrutura. Em se tratando de processo avaliativo, compreendo que pontos de partida existem e que as questões a serem melhoradas vão surgindo. O que não se pode é estagnar, ficar alheio ao que a sociedade demanda do Estado e não buscar os avanços devidos que a educação tanto requer e precisa.

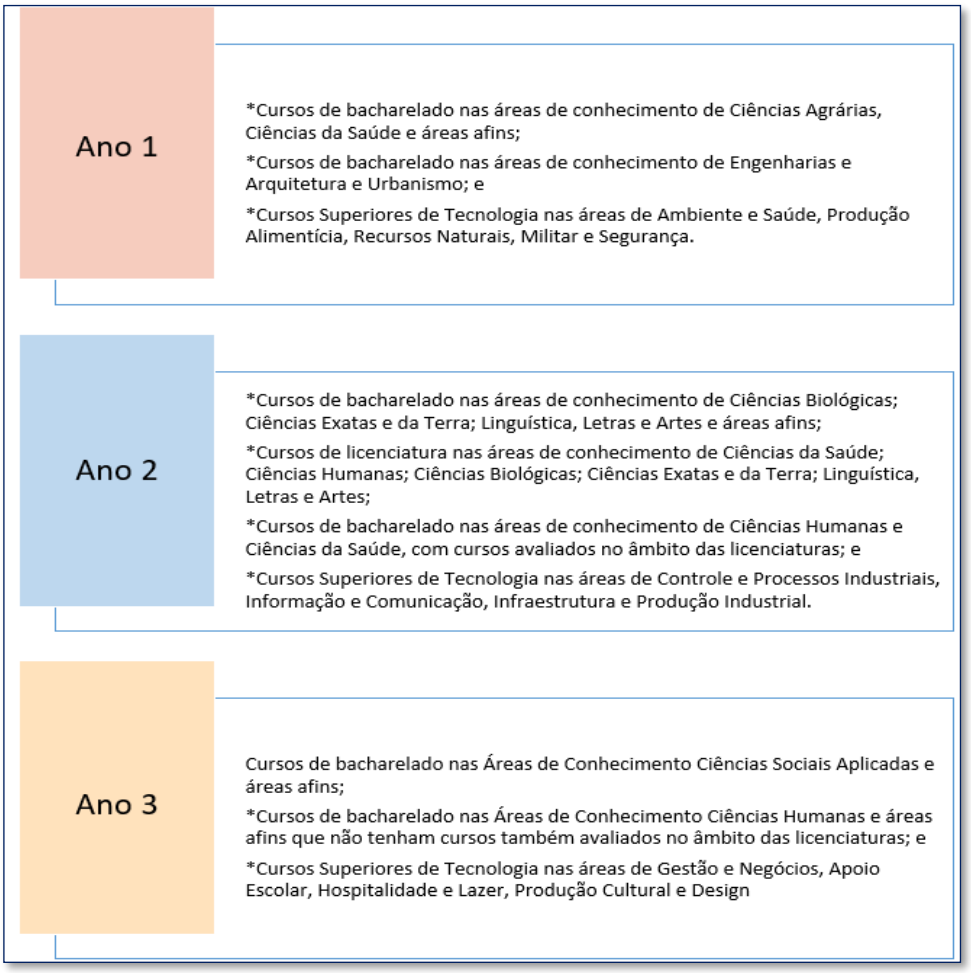
No ano de 2004, a primeira avaliação já formatada enquanto ENADE foi realizada e, naquele momento, os/as graduandos/as concluintes eram devidamente cadastrados/as, orientados/as a preencherem o Questionário do Estudante[11] e compulsoriamente conduzidos a realizarem a avaliação. De acordo com o Inep, o Ciclo Avaliativo do Enade determina:

> [...] as áreas de avaliação e os cursos a elas vinculados. As área de conhecimento para os cursos de bacharelado e a licenciatura derivam da tabela de áreas do conhecimento divulgada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Já os eixos tecnológicos são baseados no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), do Ministério da Educação.

[11] Exemplos de questinonário dos anos de 2004 e 2024 seguem no Anexo desta dissertação. O Questinário do ano de 2014, até o dia 04 de janeiro de 2025, não estava disponível junto ao site do Inep.

Ainda à luz do Inep, as provas se dão de 3 em 3 anos e são subdivididas em áreas do conhecimento e eixos tecnológicos, conforme a figura abaixo retrata.

Figura 10 - Subdivisão da aplicação do ENADE



Fonte: Inep.
Nota: Elaboração própria

Quando o Exame teve sua primeira edição no ano de 2004, apenas os estudantes concluintes realizaram a prova, contudo, desde 2017, os discentes ingressantes, que foram devidamente cadastrados e faziam parte da área de conhecimento e eixo tecnológico a ser avaliado naquele triênio, também passaram a realizar o Exame compulsoriamente. É importante explicar que, a obrigatoriedade está vinculada a ralização do teste e não sobre a nota obtida.

De forma quantitativa, o Exame possui nota que oscila de 1 a 5 e seu entendimento é que notas entre 1 e 2 são consideradas insatisfatórias, nota 3 é considerada como satisfatória e notas entre 4 e 5, consideradas com alto nível de qualidade. O não alcance de nota satisfatória, ou seja, nota 3,

leva a IES à uma supervisão realizda por parte do MEC e a entraves no que diz respeito a financiamentos e programas.

Dois pontos precisam de reflexão. O primeiro no sentido de nenhuma responsabilização para o discente e o segundo sobre a aceitação de uma nota mediana.

Quando o discente é selecionado para realizar o Exame, a ele cabe apenas comparecer no dia, no horário e no local determinados e responder à prova, seja qual for a sua resposta. A partir deste momento obrigatório cumprido, está apto à diplomação, independentemente da nota que venha a receber. Ou seja, é respondido alguma coisa, de alguma forma e siga seu caminho. Há um porém impactante nesta forma de conduzir o exame, enraizado em sua concepção, que é a vinculação das notas obtidas pelos discentes para a formulação de outros dois indicadores – CPC e IGC.

Ora, vejam só uma situação hipotética. Uma certa aluna chamada Karina, estudante do 8º semestre de economia, fez o ENADE no ano de 2024, tirou uma nota 2, finalizou seu curso, recebeu seu diploma e foi para o mercado de trabalho. A IES onde ela estudou absorve esta nota e recairá para a instituição, no ano de 2025, a nota tirada. Tenho a lucidez de entender que apenas um único aluno não tem este poder, quando se trata de média simples, mas há uma fragilidade na formulação da estrutura da interpretação do Exame, pois, independentemente dos motivos aos quais Karina obteve um rendimento tido como insuficiente, esta nota será da IES. Logo, o item responsabilização discente não é levado em consideração quando da realização do Exame. Como é possível então, ter um nível de confiabilidade alto junto ao exame, vez que, a partir da nota do Enade o CPC e o IGC são constituídos? Como dizem oas pessoas mais experientes, nem sempre querer é poder. Então, mesmo querendo algumas respostas, não as tenho até a presente data ou ainda não tive acesso à elas.

Como as avaliações do ENADE ocorrem de forma trienal para cada área do conhecimento e eixos tecnológicos, trazer dados soltos, se torna incoerente, vez que já foi identificado que há uma simbiose entre os indicadores. Logo, dados nacionais sobre o IDD, CPC e IGC serão apresentados conforme as formulações destes indicadores forem sendo trazidas. Sendo assim, é possível prosseguir e canalisar as atenções para a formulação do Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e o Esperado (IDD).

A Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), publicou em abril do ano de 2024, o documento entitulado de Indicadores de Qualidade da Educação Superior. Em atenção ao IDD, a DAES (2024, p. 11) explica neste documento de apresentação de resultados que:

> O IDD é um indicador de qualidade que busca mensurar o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no ENADE e no ENEM. Quando utilizamos a nota do ENEM para o cálculo do IDD analisamos quais são as condições de desenvolvimento desse estudantes no momento do ingresso na graduação. Na forma como foi definido, o IDD é o valor agregado, em média, pelo curso, em relação ao resultado esperado, no ENADE, para a área de avaliação.

O IDD nada mais é do que a dicotomia entre a expectativa e a realidade individualizada do alunado brasileiro que está inserido na graduação. Como ele ingressou e como finaliza seu ciclo através das categorias administrativas das IES: privada com fins lucrativos, privada sem fins lucrativos, comunitária, pública federal, pública estadual ou pública municipal/especial.

Dessa forma, as notas obtidas para o IDD circundam entre -1 e 1, sendo nota -1 considerada abaixo do esperado, nota entre -1 e 1 considerada próxima ao esperado e nota acima de 1 considerada acima do esperado.

Para que o IDD possa ser observado também nos moldes das notas do ENADE, o IDD Faixa subdivide as notas -1 a 1, entre as notas de 1 a 5. Temos então a seguinte estrutura:

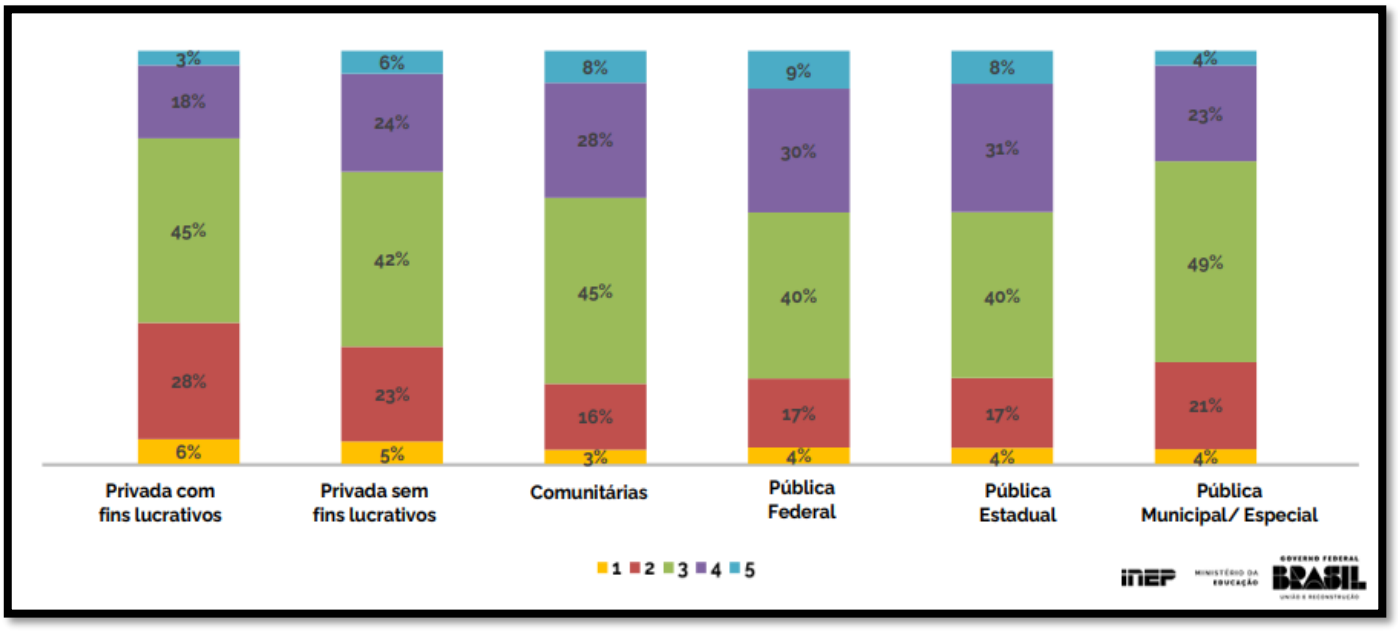
Quadro 7 - Composição do IDD Faixa

IDD	Abaixo do esperado (menor que -1)	Próximo ao esperado (de -1 a 1)	Acima do esperado (maior que 1)
ENADE	Notas entre 1 e 2 (insatisfatória)	Nota 3 (satisfatória)	Notas entre 4 e 5 (excelência de qualidade)

Fonte: Inep
Nota: Elaboração própria

A partir da composição do IDD Faixa, é possível compreender os resultados apresentados pela DAES sobre o IDD do ano de 2022. É sempre importante relembrar que, o IDD está vinculado com os resultados do ENADE, e este, é mensurado de 3 em 3 anos, logo, a seguir, há o resultado de algumas áreas do conhecimento e de eixos tecnológicos.

Figura 11 - Cursos bacharelados e tecnólogos por Faixa do IDD 2022 – Categoria Administrativa (em %)



Fonte: Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) 2024.

Tendo em conta as 6 categorias administrativas, o IDD, em 2022, encontrou-se em posição satisfatória, que é equivalente a nota 3. Há uma maior expressividade dentro da nota 3 para as IES públicas municipal/especial com 49% do total, seguidas das privadas com fins lucrativos e das comunitárias, ambas com 45% do total, das privadas sem fins lucrativos com 42% do total e das públicas federais e públicas estaduais, ambas com 40% do total.

Outro detalhe importante para a composição do IDD são as condicionantes para que um curso tenha o seu IDD calculado. A DAES (2024, p. 04), explica que:

> Para que um curso tenha o IDD calculado, é preciso que ele atenda às seguintes condições: a) Possuir no mínimo 2 (dois) estudantes concluintes participantes do Enade com dados recuperados da base de dados do Enem no período entre o ano de ingresso no curso avaliado e os 3 (três) anos anteriores; b) Atingir 20% (vinte por cento) do total de estudantes concluintes participantes do Enade com dados recuperados da base de dados do Enem.

Destaco que, embora houvesse a possibilidade, este trabalho não se atém a realizar análises comparativas entre os triênios, entre as categorias administrativas, entre como um determinado indicador se comportou em um ano específico, dentre tantas outras vertentes. O foco é tecer sobre os indicadores de forma ampla, a influência que sofrem pelo neoliberalismo e mais precisamente nesta Faixa, sobre como se dá a composição desta estrutura de avaliação.

Entendo também que, a esta altura, os leitores que por aqui passem possam fazer aquele exercício não tão agradável de voltar alguns parágrafos e/ou páginas para entenderem algum contexto e retomarem a leitura. Eu gostaria de tornar as coisas mais fluidas, porém, com tantas codependências, mensurações em tempos distintos e tendo o neoliberalismo como o operador dos indicadores, por que facilitar o processo se é possível complicar? Talvez ler japonês em braile seja menos trabalhoso, contudo, tornar o todo dificultoso, também faz parte do projeto muito bem estruturado e colocado em prática pelo neoliberalismo.

5.2 Avaliação global dos cursos: CPC, IGC e Censo da Educação Superior

O Conceito Preliminar de Cursos (CPC), de acordo com que o Inep informa, combina: "[...] diferentes aspectos como desempenho dos estudantes; valor agregado pelo curso; corpo docente; e condições oferecidas para o desesenvolvimento do processo formativo." E para que um curso tenha o CPC calculado, a DAES (2024, p. 04) traz que: "[...] é preciso que o curso possua no mínimo 2 (dois) estudantes concluintes participantes no Enade. Cursos que não atendem a esse critério ficam Sem Conceito (SC)." Seu cálculo e sua divulgação se dão anualmente e ocorrem

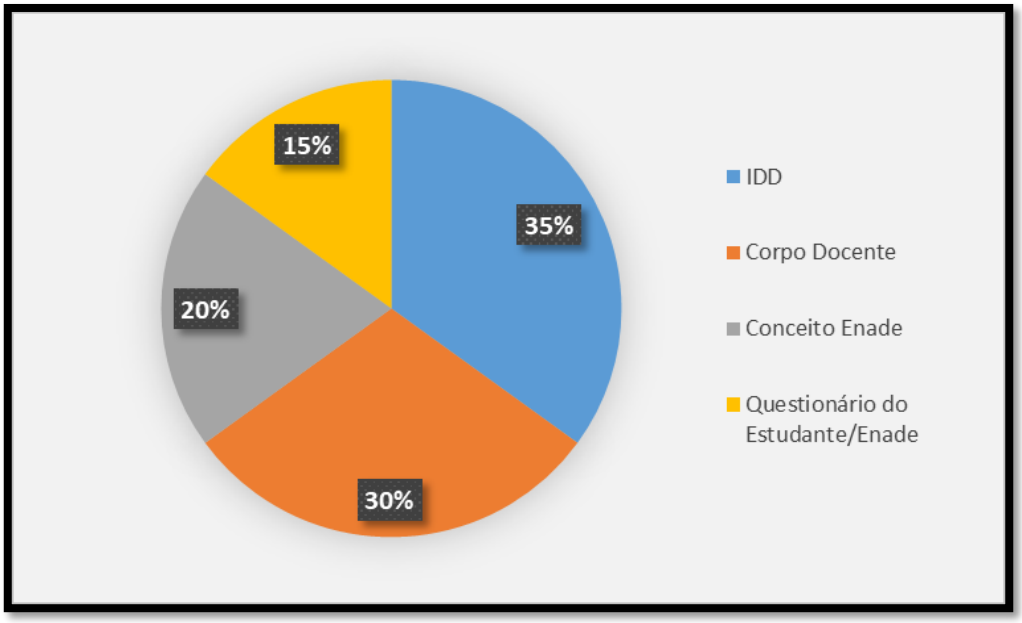
após a divulgação da nota daquele triênio do Enade. Sendo esta metodologia aprovada pelo Conaes.

Como CPC e IGC dialogam umbilicalmente e são mensurados a cada ano, nada melhor do que introduzir o IGC na discussão, vez que ambos avaliam os cursos de graduação e as IES, além de, à luz da DAES (2024, p. 06):

> [...] subsidiarem a definição de políticas públicas, bem como, fazer uso dos seus resultados como critério seletivo ou de distinção nos processos de Supervisão e Regulação da Educação Superior; Na definição da matriz orçamentária da rede federal de Educação Superior; e, Em programas e políticas públicas do Governo Federal. Dentre eles Universidade Aberta do Brasil (UAB), Plano Nacional de Formaçaõ de professores da Educação Básica (PARFOR), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Universidade para Todos (ProUni).

O CPC apresenta agrupamento de quatro dimensões que são destinadas agora à avaliação da qualidade dos cursos de graduação no Brasil: Conceito Enade, IDD, Corpo Docente – percentual de Mestres e Doutores e o Regime de Trabalho via Censo da Educação Superior, e o Questionário do Estudante respondido quando da realização do Enade, que evidencia a percepção dos discentes sobre o seu processo formativo. Sobre o peso de cada dimensão sobre a formulação do CPC, temos:

Figura 12 - Dimensões do CPC por peso para sua composição (em %).



Fonte: Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) 2024.
Nota: Elaboração própria.

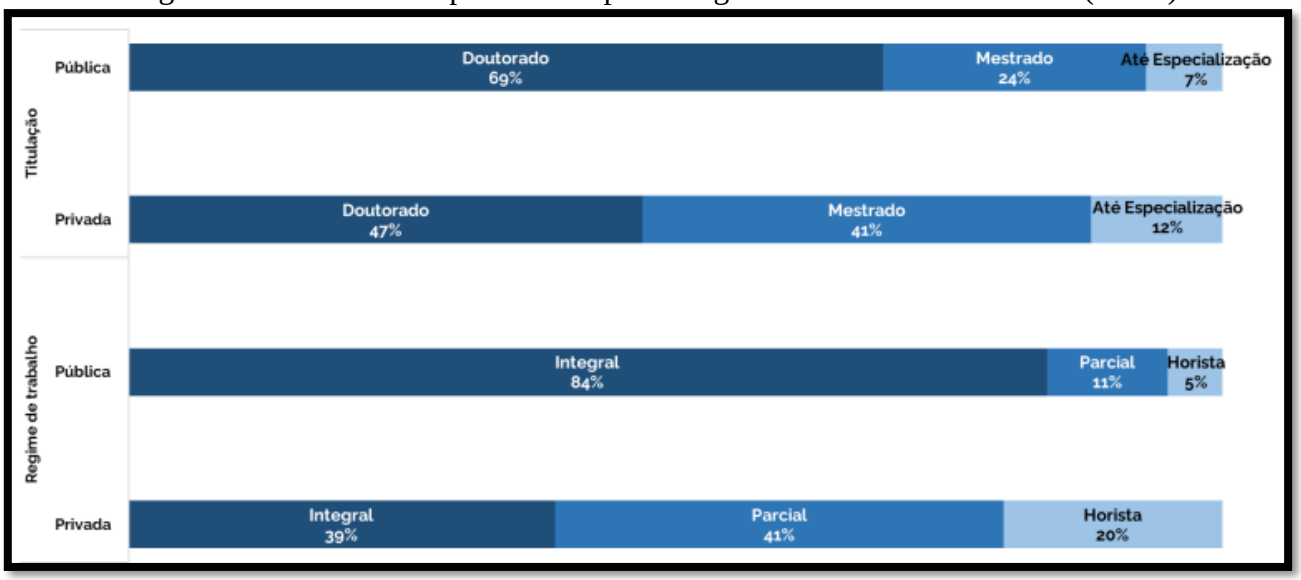
Para que seja possível manter a estrutura de notas já vistas com o ENADE e IDD, o CPC também se subdivide e qualifica os cursos observando as notas entre 1 e 5.

O Censo da Educação Superior também é trazido para o diálogo, pois o CPC considera, de acordo com o que evidencia a DAES (2024, p. 17): "[...] a proporção de professores mestres; a

proporção de professores doutores; e a proporção de professores em regime de trabalho parcial ou integral.”

Abaixo são trazidas informações do cenário do ano de 2022 acerca do perfil do corpo docente, com base nas respostas dos Questionários do Estudantes que fizeram o Enade no ano de 2022.

Figura 13 - Perfil do Corpo Docente por Categoria Administrativa – 2022 (em %)



Fonte: Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) 2024.

É possível identificar que, no ano de 2022, no que diz respeito às IES públicas e privadas, há um percentual expressivo de doutores, com 69% para as IES públicas e 47% para as IES privadas. Sobre os docentes mestres, as IES privadas possuem um quantitativo maior, com 41% e as públicas com 24%. Quando o foco é o regime de trabalho, sobre as IES privadas, o percentual de doutores e mestres é quase equivalente 39% e 41% respectivamente, tanto para os que exercem atividade de forma integral ou parcial. Contudo, quando a atenção se volta para as IES públicas, há robustez sobre os doutores que exercem atividades de forma integral, sendo seu percentual de 84%. Logo, para a avaliação global dos cursos, quanto maior for o quantitativo de doutores e mestres, melhor o curso será avaliado.

A realização do Censo se dá anualmente pelo Inep e utiliza as informações do cadastro do sistema digital do MEC o e-MEC, onde são mantidos os registros de todas as instituições, seus cursos e locais de oferta. O Inpe menciona que:

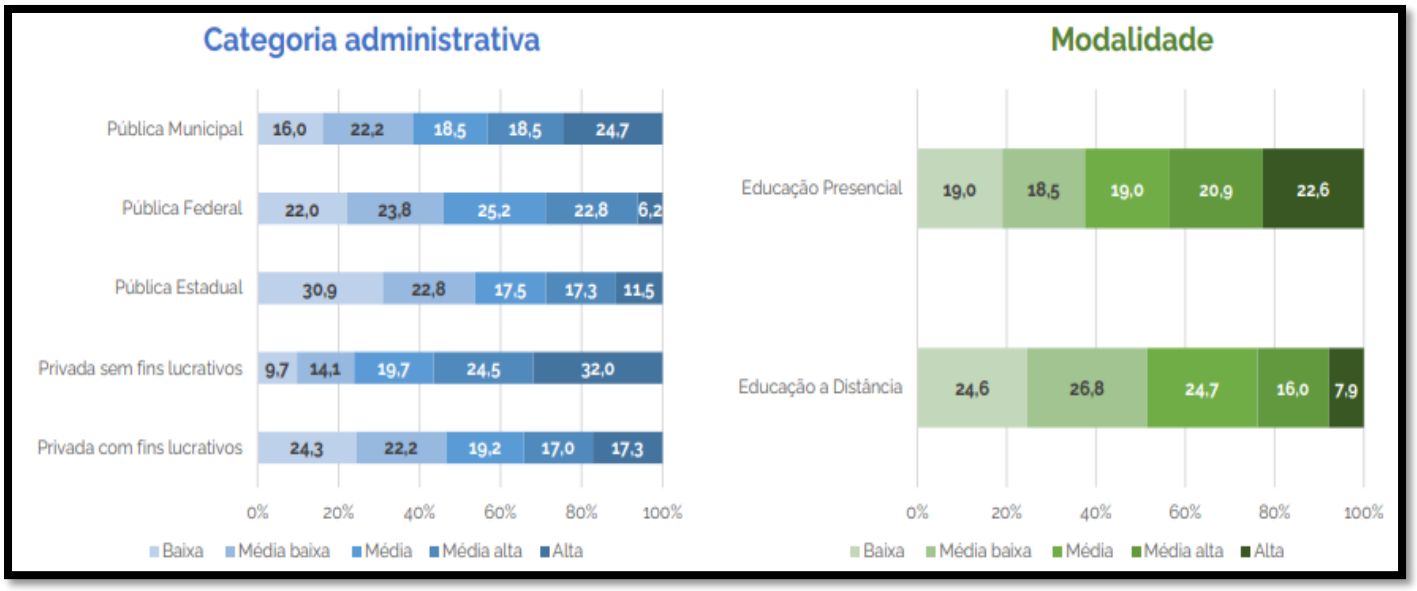
> A partir desses registros, o censo coleta informações sobre a infraestrutura das instituuições da educação superior, vagas oferecidas, candidatos, matrículas, ingressantes, concluintes e docentes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa. O objetivo da coleta é oferecer informações estatpisticas confiável, que permitam conhecer e acompanhar o sistema brasileira de educação superior; subsidiar o Ministério da Educação

> com informações estatísticas para as atividades de acompanhamento e avaliação, programas de expansão e de melhoria da qualidade desse nível de ensino, entre outros; disponibilizar dados para o cálculo de indicadores que fundamentem a formulação e a implementação de políticas públicas; e contribuir para o trabalho dos gestores das instituições e demais gestores de governo, de instituições de âmbito público ou privado, pesquisadores, especialistas e estudantes do Brasil e de outros países, bem como de organismos internacionais.

A citação anterior poderia apenas compor a construção textual, dando peso e corroborando com o que está sento exposto, se não fosse por um detalhe que quase passou desapercebido e, se a leitura não fosse atenta, não teria tanta importância. Trata-se da disponibilização dos dados nacionais para cálculos de indicadores que contribuam para o trabalho de gestores das mais diversas frentes, bem como de organismos internacionais, para que as políticas públicas sejam feitas. Temos, a partir do Inep, com a concordância do MEC, a costura muito bem realizada do plano estruturado de educação, neste caso, a educação superior brasileira, pelo neoliberalismo. O Brasil bebe da fonte internacional, permite que os diversos organismos analisem nossos cenários, que eles ditem as regras e, tal qual fantoches, o governo brasileiro cumpre, sem pestanejar e em momento algum se preocupa em não entrar ou em sair do modelo gerencialista que a educação está sendo e/ou está inserida.

Para caminhar para o término das codependências do CPC, a ele também está vinculada a percepção dos estudantes sobre seu processo formativo e isso ocorre através das respostas obtidas do Questionário do Estudante, e mais uma vez reforço a importância que é atribuída ao discente para a composição dos indicadores de qualidade. Nesse questionário são consideradas: “[...] informações relativas à organização didático-pedagógica, à infraestrutura e instalações físicas e às oportunidade de ampliação da formação acadêmica e profissional dos estudantes” (DAES, 2024, p. 21). O grau de concordância discente se dá via escala likert que tem nota atribuída de 1 a 6, onde 1 indica menor concordância e 6 indica maior concordância, sendo a escala composta por percepção baixa, média baixa, média, média alta e alta, conforme figura abaixo.

Figura 14 - Percepção sobre o processo formativo por Categoria Administrativa e Modalidade – 2022 (em %)

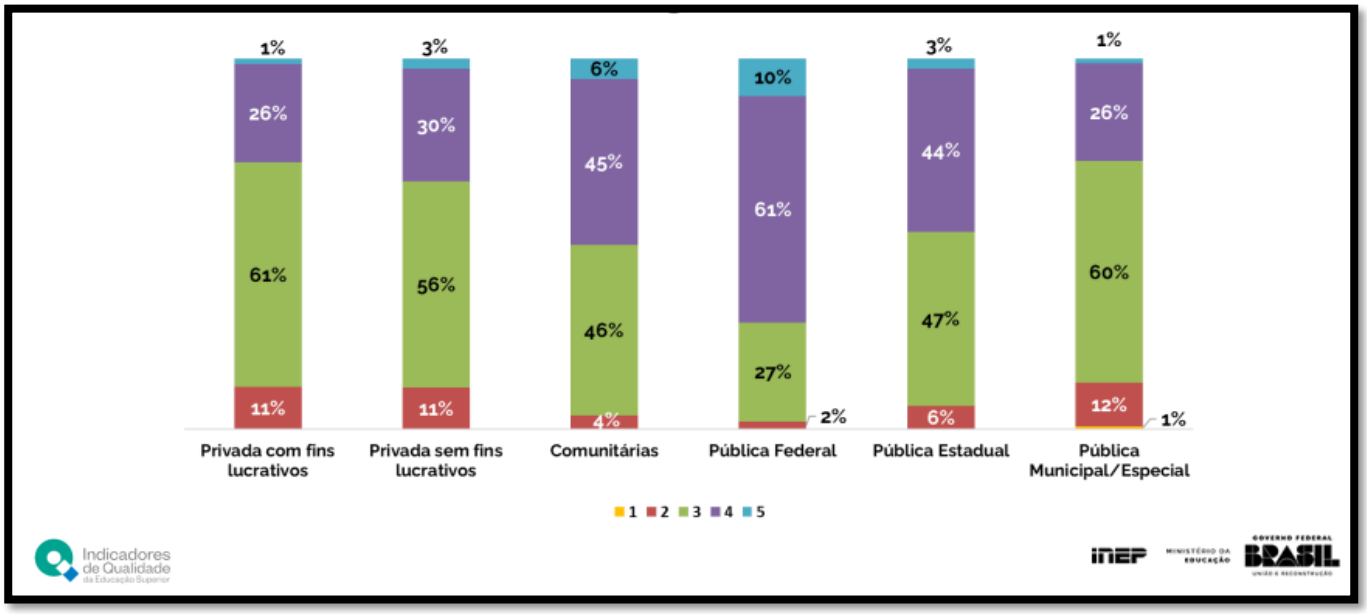


Fonte: Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) 2024.

Os discentes respondentes do Questionário no ano de 2022 indicaram que possuem alta percepção quando a categoria administrativa são as IES privadas sem fins lucrativos, com 32% dos respondentes, seguida da categoria das IES públicas municipais com 24,7% dos respondentes e em terceiro lugar, para as IES privadas com fins lucrativos com 17,3% dos respondentes. Quando o que está em questão são as modalidades, a percepção discentes para a educação presencial é mais do que três vezes maior, com 22,6% dos respondentes, em relação a educação a distância, que teve 7,9% dos respondentes.

Para que saibamos como os cursos, por Categoria Administrativa, estão avaliados no ano de 2022, a figura abaixo, extraída do documento da DAES (2024, p. 29) vem para sanar tal curiosidade.

Figura 15 - Cursos por faixa do CPC por Categoria Administrativa – 2022 (em %)

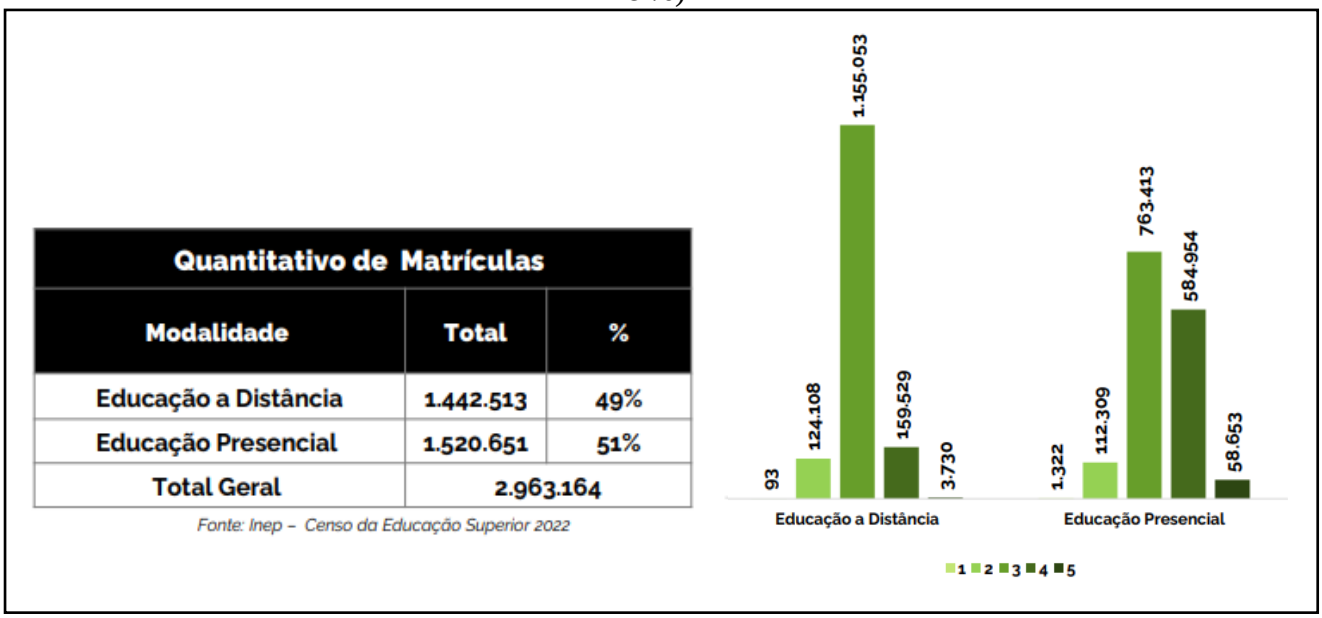


Fonte: Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) 2024.

Cinco das seis Categorias Administrativas estão com nota 3, que indica qualidade satisfatória. Porém, 3 destas Categorias estão com nota 4, que indica excelência e são elas, as IES públicas federais, com 61%, seguidas das IES comunitárias, com 45% e as IES públicas estaduais com 44%.

Sobre esta mesma avaliação, porém voltada para as modalidades presencial ou a distância, a DAES (2024, p. 28) traz uma informação importante, conforme figura abaixo.

Figura 16 - Quantitativo de matrículas em cursos por faixa do CPC por Modalidade – 2022 (em qtde e %)



Fonte: Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) 2024.

O CPC persiste na nota 3 em ambas as modalidades, mas apresenta uma melhor distribuição entre as notas 3 e 4 quando observada a modalidade de educação presencial. Porém, o ponto de atenção recai sobre o quantitativo de matrículas das IES. Este é um fator que havia sido mencionado no item 5.1 desta dissertação, quando trouxe o Decreto nº 2.026 de 10 de outubro de 1996, quando discorri sobre os 11 pontos que devem ser levados em consideração para a compreensão do desempenho global dos indicadores. Então reflitamos sobre o que está posto. Há uma legislação que vincula a qualidade da educação superior brasileira sobre as graduações, com quantidade de matrícula nos cursos, logo, estabelece conexão com a relação média de alunos por docente e com o tamanho médio das turmas. Estabelece conexão maior ainda com quem tem possibilidade de ampliação de estrutura, de escala, de contratação docente, de insumos, dentre outras vertentes, ou seja, com o neoliberalismo.

Estamos defronte do mecanismo neoliberal em prol do capital acontecendo diante de nossos olhos e é possível refletir se temos docentes suficientes para absorverem os discentes matriculados, se as condições de trabalho docente serão atendidas em sua maioria, porque pensar sobre atendimento na inteireza é utopia e se todos os alunos terão as condições dignas de permanência e conclusão. São pontos que precisam ou precisariam ser analisados por quem formula os indicadores de qualidade. De forma aberta e sem nenhum pudor, é pensado, regulamentado, implementado, estimulado, acompanhado e cobrado quantidade e isso tem um preço, pois o inchaço ocorre, mas e a qualidade educacional, não acompanha o todo. Crescer não é desenvolver!

Ao longo da dissertação, foram abordadas questões que versaram sobre o ENADE, sobre o IDD e de maneira mais recente sobre o Censo da Educação Superior e o Questionário do Estudante. Sendo assim, o CPC teve a sua formulação trazia e é possível colocar os holofotes sobre o IGC.

O Índice Geral dos Cursos avaliados nas IES leva em consideração os aspectos apontados pela DAES (2024, p. 43): “ Média dos CPC do último triênio, relativos aos cursos da instituição; média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação strictu sensu atribuídos pela Capes na última avaliação disponível; e distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação strictu sensu.”

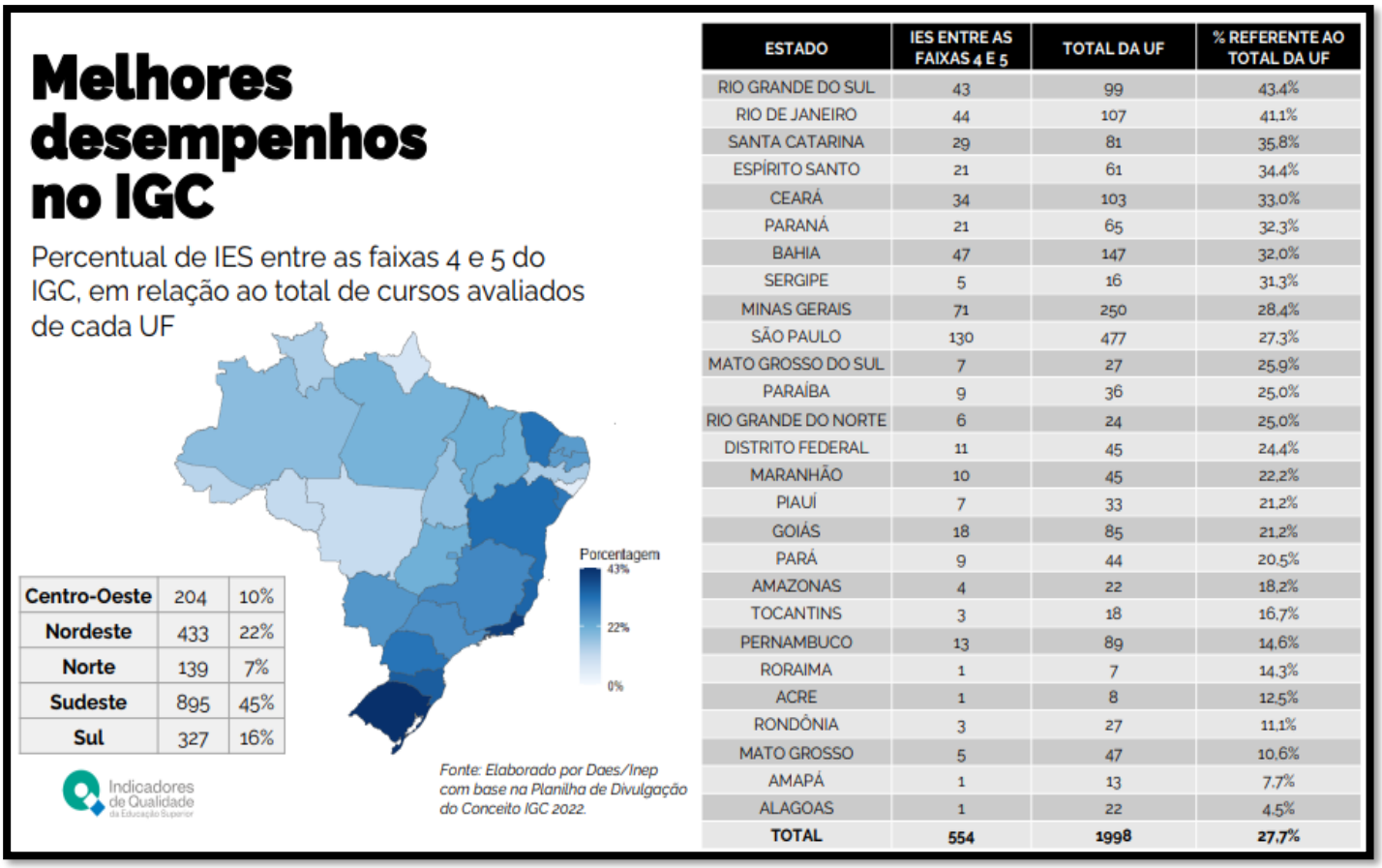
Em linhas gerais, quando se fala de qualidade da educação superior no Brasil, no que diz respeito às graduações, o IGC e o CPC são os mais analisados, respectivamente. Sendo o IGC o indicador mais divulgado, trabalhado e acessado para a adoção das estratégias gerenciais tão apreciadas e utilizadas pelo neoliberalismo para o negócio educação para atender ao capital.

Por se tratar de um índice que faz o apanhado geral dos cursos, a própria denominação atrai os olhares de todos os agente envolvidos: os pretensos estudantes, os docentes, o suporte administrativo escolar, o poder público municipal, estadual e nacional, além dos organismos internacionais. É um desafio se deparar com a apresentação lúdica do indicador que, se não houver o debruçar sobre todo o sistema avaliativo da educação superior brasileira e observar apenas a crueza do IGC, corre-se o risco de haver o fortalecimento da formulação do sistema avaliativa como está posta e travar uma disputa entre os estados e as IES que possuem o melhor índice.

O ICG nada mais é do que um ranking nacional e você pode se deleitar em como fará a sua análise: por UF, por macrorregião, observando apenas algumas IES dentro de uma linha temporal, de forma nacional, etc. O indicador tem a sua importância, expressa o panorama nacional apesar de sua complexidade e torna possível algum olhar macro sobre os cursos ofertados em todo o território nacional.

Ao ter como base o ano de 2022, a figura que segue mostra o IGC, de forma rankeada por UF, à luz da DAES (2024, p. 50).

Figura 17 - IES por UF entre as faixas/notas 4 e 5 do IGC – 2022 (em %)



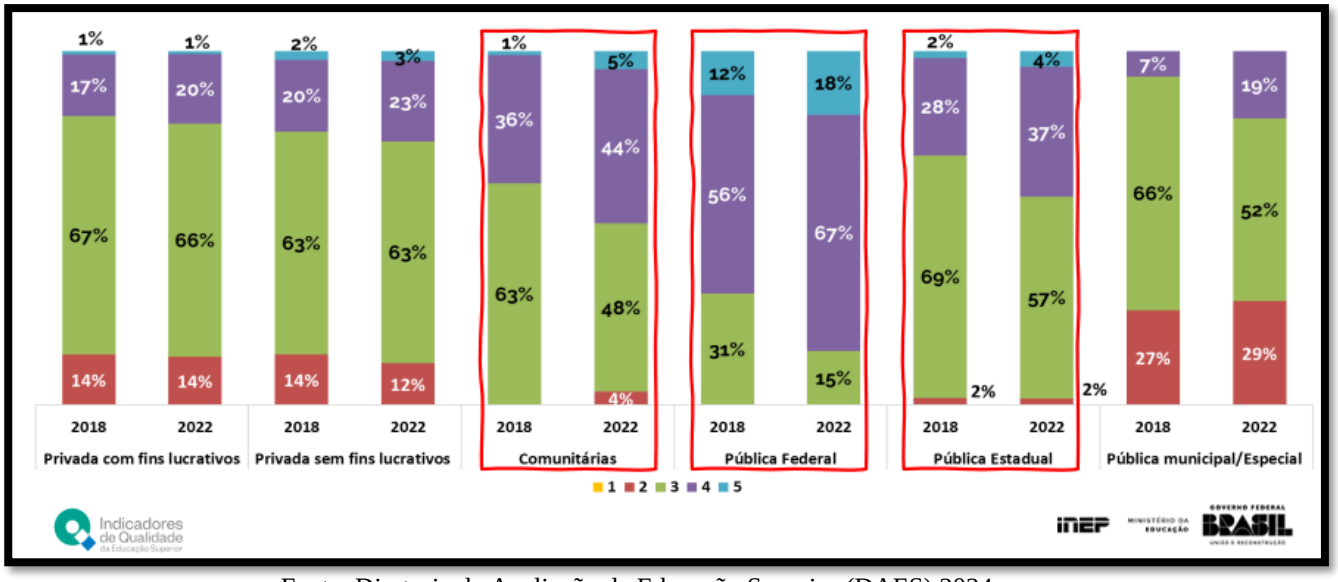
ESTADO	IES ENTRE AS FAIXAS 4 E 5	TOTAL DA UF	% REFERENTE AO TOTAL DA UF
RIO GRANDE DO SUL	43	99	43,4%
RIO DE JANEIRO	44	107	41,1%
SANTA CATARINA	29	81	35,8%
ESPÍRITO SANTO	21	61	34,4%
CEARÁ	34	103	33,0%
PARANÁ	21	65	32,3%
BAHIA	47	147	32,0%
SERGIPE	5	16	31,3%
MINAS GERAIS	71	250	28,4%
SÃO PAULO	130	477	27,3%
MATO GROSSO DO SUL	7	27	25,9%
PARAÍBA	9	36	25,0%
RIO GRANDE DO NORTE	6	24	25,0%
DISTRITO FEDERAL	11	45	24,4%
MARANHÃO	10	45	22,2%
PIAUÍ	7	33	21,2%
GOIÁS	18	85	21,2%
PARÁ	9	44	20,5%
AMAZONAS	4	22	18,2%
TOCANTINS	3	18	16,7%
PERNAMBUCO	13	89	14,6%
RORAIMA	1	7	14,3%
ACRE	1	8	12,5%
RONDÔNIA	3	27	11,1%
MATO GROSSO	5	47	10,6%
AMAPÁ	1	13	7,7%
ALAGOAS	1	22	4,5%
TOTAL	**554**	**1998**	**27,7%**

Fonte: Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) 2024.

As regiões sul e sudestes brasileiras estão no topo do ranking, mas é possível visualizar o estado da Bahia em 7º lugar, sendo motivo de comemoração e da certeza de que o trabalho incansável realizado por este estado vem colhendo seus frutos e está num caminho positivo e assertivo. O que não se pode é perder de vista como o todo do sistema avaliativo é composto e se deixar enganar pela aparência dessa política de rankeamento.

Como a codependência entre os indicadores impera, faz-se importante trazer o que o Brasil exporta para os organismos internacionais e grita em plenos pulmões quando divulga nas mais diversas mídias, como está a qualidade da educação superior brasileira, sobre as graduações, à luz da DAES (2024, p. 52).

Figura 18 - Percentual das IES por faixa do IGC por Categoria Administrativa – Comparativo entre os triênios 2018 e 2022 (em %)



Fonte: Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) 2024.

De todas as vertentes que compõem o sistema de avaliação da educação superior brasileiro, esta talvez seja a mais importante, pois a nota obtida junto ao IGC é lastro para credenciamento, recredenciamento e autorização para novos cursos para as IES.

Acompanhando os demais resultados vistos até aqui, o ICG, tanto do triênio de 2018, como o de 2022, permanecem com nota 3. Contudo, quando analisamos o triênio de 2022, as IES públicas federais ampliaram suas notas e fincaram suas raízes na nota 4, tendo 67% de suas instituições avaliadas nesse patamar. Este é um avanço importante, significativo e que precisa ser seguido pelas demais categorias administrativas, pois permanecer na nota 3 é aceitar um grau de suficiência que está a quem do que o Brasil pode oferecer. É aceitar a pequenez que o neoliberalismo quer impor ao povo brasileiro e ao comodismo estrutural, para que a grandiosidade de nossas instituições e de todos que estão direta e/ou indiretamente ligados seja abafada.

Quando a IES tem notas entre 1 e 2, ela passa por uma avaliação, acompanhamento, auditoria e supervisão do MEC para que deixe esse patamar e alcance degraus mais altos, porém, quando a nota é 3, nada é feito e a inércia se dá. As IES brasileiras possuem um trabalho impecável, incansável e de um grau de profissionalismo que precisa reverberar nos números que são apresentados. Qualquer indicador que seja incapaz de captar a magnificência das IES brasileiras, sobretudo, das IES públicas, precisa urgentemente ser revisto e reformulado.

5.3 Conceito Institucional e Avaliação Institucional

O Conceito Institucional (CI) e a Avaliação Institucional (AI) são avaliações feitas pelo

MEC, in loco, nas IES, e estas visitas, têm como base o desempenho dos IGCs institucionais. A avaliação institucional é feita tanto via autoavaliação ou através de avaliação interna (comissão própria da IES), como pela avaliação externa através de comissões designadas pelo Inep.

Sobre estes indicadores, conforme apresenta o Inep, perguntas quantitativas são formuladas e precisam englobar diversos aspectos da instituição, como por exemplo, a infraestrutura física e tecnológica, a metodologia pedagógica, o plano de desenvolvimento institucional (PDI), a gestão institucional, o corpo docente, política de ensino para graduação e pós-graduação, quais os métodos estruturados para que a comunicação interna e externa aconteça, como ocorre o relacionamento com a comunidade escolar, como é feito o atendimento das equipes administrativas, como é o ambiente de trabalho e quais são as condições neste local de trabalho.

De acordo com a DAES (2017, p. 08):

> O cálculo utilizado para obter o CI considera pesos atribuídos aos cinco principais eixos do instrumento de avalaiação. Assim, para o ato de recredenciamento ou transformação de organização acadêmica, os eixos 1 (Planejamento e Avaliação Institucional) e 3 (Políticas acadêmicas) possuem peso 10, enquanto os eixos 2 (Desenvolvimento institucional) e 5 (Infraestrutura) têm peso 30; o eixo 4 (Políticas de gestão) possui peso 20.

O quadro abaixo descre as subdivisões dos eixos avaliativos que compõem o CI.

Quadro 8 - Eixos avaliativos para a composição do Conceito Institucional

Peso 10 Peso 20 Peso 30

(Continua)

Eixo	Peso	Descrição
1 - Planejamento e Avaliação Institucional	10	Evolução institucional a partir dos processos de Planejamento e Avaliação institucional
		Processo de autoavaliação institucional
		Autoavaliação institucional; participação da comunidade acadêmica
		Autoavaliação institucional e avaliações externas: análise e divulgação dos resultados
		Relatórios de autoavaliação
2 - Desenvolvimento Institucional	30	Missão, objetivos, metas e valores institucionais
		PDI, planejamento didático-instrucional e política de ensino de graduação e de pós graduação
		PDI, políticas e práticas de pesquisa ou iniciação científica, de inovação tecnológica e de desenvolvimento artístico e cultural
		PDI, políticas institucionais voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial
		PDI e políticas institucionais voltadas ao desenvolvimento econômico e à responsabilidade social
		PDI e política institucional para a modalidade EaD
		Estudo para implantação de polos EaD

(Continua)

Eixo	Peso	Descrição
3 - Políticas Acadêmicas	10	Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação
		Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós graduação lato sensu
		Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação stricto sensu
		Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, a inovação tecnológica e o desenvolvimento artístico e cultural
		Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão
		Políticas institucionais e ações de estímulo e difusão para a produção acadêmica docente
		Política institucional de acompanhamento dos egressos
		Política institucional para internacionalização
		Comunicação da IES com a comunidade externa
3 - Políticas Acadêmicas	10	Comunicação da IES com a comunidade interna
		Política de atendimento aos discentes
		Políticas institucionais e ações de estímulo à produção discente e à participação em eventos (graduação e pós-graduação)
4 - Políticas de Gestão	20	Titulação do corpo docente
		Política de capacitaçao docente e formação continuada
		Política de capacitação e formação continuada para o corpo técnico-administrativo
		Política de capacitação e formação continuada para o corpo de tutores presenciais e a distância
		Processos de gestão institucional
		Sistema de controle de produção e distribuição de material didático
		Sustentabilidade financeira: relação com o desenvolvimento institucional
		Sustentabilidade financeira: participação da comunidade interna
5 - Infraestrutura	30	Instalações administrativas
		Salas de aula

(Conclusão)

Eixo	Peso	Descrição
		Auditórios
		ala de professores
		Espaço para atendimento aos discentes
		Espaço de convicência e de alimentação
		Laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas: infraestrutura física
		Infraestrutura física e tecnológica destinada à Comissão Permanete de Avaliação (CPA)
		Bibliotecas: infraestrutura
		Bibliotecas: plano de atualização do acervo
		Salas de apoio de informática ou estrutura equivalente
5 - Infraestrutura	30	Instalações sanitárias
		Estrutura dos polos EaD
		Infraestrutura tecnológica
		Infraestrutura de execução e suporte
		Plano de expansão e atualização de equipamentos
		Recusos de tecnologias de informação e comunicação
		Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

Fonte: Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) 2017.
Nota: Elaboração própria

É através desta simbiose de indicadores, com linhas temporais distintas, que mensuram por vezes o mesmo objeto e que se apresenta de maneira complexa, que os indicadores de qualidade da educação superior brasileira se apresentam.

Esta Faixa se debruçou sobre a composição do cenário que atribui aspectos qualitativos como mensuradores da educação superior brasileira, então, a necessidade de expor o instrumento de avaliação se deu em decorrência da importância do objeto avaliado – educação superior brasileira – e das consequências a partir de um instrumento que não descreva adequadamente a realidade, culminando em erro (s) que pode (m) até se repetir indefinidamente. Edcleide Maria da Silva (2013, p. 107) diz que: “Tal situação afeta significativamente o seu papel como recurso de apoio à gestão acadêmica e como insumo

informacional para a análise e a formulação de políticas públicas.” A autora continua e sua perspectiva se amálgama com a minha, quando ela relata que há fragilidade sobre os indicadores de processo que são utilizados na avaliação da educação superior brasileira, uma vez que os indicadores não são suficientes, nos moldes em que estão postos, de retratarem o processo de ensino e aprendizagem, já que se curvam, em sua maioria, no enfoque de aspectos estruturais e processuais, tornando o fluxo avaliativo em ferramenta de regulação com interesse em resultados.

A qualidade da educação superior brasileira, conduzida pelo capital, que encontra guarida nas iniciativas privadas mercantis, não comporta a complexidade e multiplicidade do conceito de qualidade na educação. Sobre esta incapacidade, Edcleide Maria da Silva (2013, p. 112) traz que:

> É considerar que se o processo parcial é bom, o resultado global também será, numa relação linear, sem cogitar que o resultado do sitema é distinto da soma das suas partes e vice-versa, [...] uma vez que a adoção de um sistema de indicadores é pautado em aspectos estruturais, de processos e de resultados, [...] adotando uma dicotomia intencional e que busca aferir e inferir resultados.

Foram trazidos aspectos de qualidade da educação, logo, torna-se necessário também trazer para a discussão Dermeval Saviani (2009, p. 07), quando conceitua educação como: “ [...] uma comunicação entre pressoas livres em graus diferentes de maturação humana, numa situação histórica determinada; e o sentido dessa comunicação, a sua finalidade é o próprio homem, quer dizer, sua promoção”. Jeferson Saccol Ferreira (2018, p. 97), por sua vez, explica que a educação como fenômeno, trazida por Saviani, se dá em duas frentes: assistemática e sistemática. Sobre elas ele evidencia que:

> A educação assistemática ocorre ao nível da consciência irrefletida e a educação com um objeto explícito, reflexiva e intencional, é denominada de sistemática. Assim, o homem é capaz de educar de modo sistematizado (estrutura) educacional, capta os seus provelas, efetua reflexões sobre eles, formula-os em termos objetivos, organiza meios para alcançar tais objetivos, cria um processo concreto que os realiza e mantém ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação. Sendo assim, o “sistema educacional” é resultado da educação sistematizada e isso implica que não pode haver “sistema educacional” sem educação sistematizada, embora seja possível esta sem aquele.

Para Saviani (2008, p. 09), ter consciência dos problemas é condição *Sine Qua Non* para a passagem de uma atividade assistemática para a sistemática e, uma vez identificados os problemas, as soluções serão exigidas. Sobre esta exigência, Jeferson Saccol Ferreira (2018, p. 98) relata que: “ [...] a formulação de uma teoria educacional (Pedagogia) integrará os problemas e conhecimentos na integralidade da práxia histórica na qual receberão o seu significado humano. A teoria referida deverá, assim, indicar os objetivos e meios que tornem possível a atividade comum intencional.” Porém, à luz de Saviani (2008, p. 13), há grandes obstáculos para a construção do Sistema Nacional de Educação

no Brasil, abrangendo os aspectos ecpnômicos, políticos, filosófico-ideológicos e legais.

Para que esses obstáculos, Saviani (2008) compreende enquanto sistema algo que não é um dado natural, mas um produto da ação humana, e esta, se apresenta resistente e se mantém ao longo dos anos com um traço de descontinuidade das políticas públicas, reside aí a dificuldade na transposiçao destes obstáculos. Saviani (2008, p.18), ao falar da descontinuidade, afirma que ela:

> [...] se patenteia no alto grau de fragmentação das ações que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e nas disputas poíticas que marcam os partidos nas isntâncias deferal, estadual e municipal. Em conseuqência, persistem também os desafios ideológicos, pois a ideia de sistema nacional de educação permanece sujeita a considerável controvérsia, o que interfere no ordenamento legal que continua sendo um grande desafio para se chegar a uma normatização comum, válida para todo o país, condição indispensável à implantação do sistema nacional de educação.

Ao se considerar o sistema de educação, as descontinuidades e os grandes desafios plantados pelo neoliberalismo, a disposição do mecanismo avaliativo apresentou baixa relevância sobre o processo de aprendizagem enquanto objetivo central e trabalha a favor da burocracia, tornando-se peça de um jogo e de um esquema capitalista muito bem arquitetado. Os aspectos de acesso para toda gente, condições de permanência, ações de acompanhamento ao longo do percurso acadêmico sobre a aprendizagem, bem como possibilidades de conclusão, tendo em vista a diversidade social brasileira, não são observados e levados em consideração de maneira estruturada na composição dos indicadores atuais.

É possível identificar ainda que, não apenas a diversidade brasileira não é levada em conta, como são copiados modelos, indicadores e estruturas de mensurações internacionais, sem que as adequações seja realizadas para o atendimento das necessidades e realidade brasileira. A revista digital Le Monde Diplomatique Brasil, em 04 de agosto de 2014 publicou uma matéria sobre os indicadores de qualidade dos países sul-americanos e traz que:

> Quando os indicadores educacionais das nações sul-americanas são comparados com os dos países industrializados e de alta renda, algumas observações parecem interessantes. Em 1980, com exceção talvez dos índices de alfabetização do Uruguai e, em menor grau, da Argentina e do Chile, os indicadores dos países da América do Sul aqui analisados eram piores, ou mesmo bem piores, do que os dos países industrialmente desenvolvidos. Em 2010, os indicadores educacionais da Argentina, Chile, Uruguai e Venezuela, com exceção da taxa de analfabetismo neste último, são equivalentes aos dos países industrializados. Esse fato talvez indique que a diferença educacional entre nossos vizinhos geopolíticos mais avançados em termos educacionais e os países industrializados não seja mais perceptível nesses indicadores, podendo ter migrado para indicadores educacionais além do ensino superior, como a pós-graduação e a pesquisa científica, esta última fortemente dependente de um sistema escolar mais sofisticado, ou se manifestam apenas nos indicadores qualitativos.

Ainda sobre os países sul-americanos, o Inep também sistematiza e operacionaliza o Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do Mercosul e Estados Associados (Arcu-Sul), que

se trata de um mecanismo do Setor Educacional do Mercosul permanente sobre a acreditação regional e tem por objetivo trazer garantia pública nos níveis de qualidade acadêmicos e científicos dos cursos.

Em muitos países a avaliação da educação superior envolve um misto de avaliação institucional, de programas, de desempenho discente e de pesquisa. Dentre os itens a serem avaliados estão alguns como, a qualidade do corspo docente, infraestrutura, produção científica, indicador percentual de empregabilidade dos egressos, resultados de testes padronizados, além dos impactos sociais das pesquisas realizadas. Os rankings são largamente utilizados enquanto mecanismo comparativo do desempenho das universidades em caráter global. Há ainda a intencionalidade da garantia do cumprimento das missões institucionais que, teoricamente, versam sobre a contribuição para com a sociedade e para o avanço do conhecimento.

Sobre a avaliação institucional quatro elementos preponderantes podem ser identificados: qualidade do corpo docente, infraestrutura e recursos, gestão e liderança e satisfação discente. No Reuni Unido, o Teaching Excellence Framework (TEF) se propõe a evidenciar a qualidade do ensino nas universidades e nos Estados Unidos, o National Institutional Accreditation e os processos de Regional Accreditation avaliam a qualidade institucional com base em padrões de ensino, infraestrutura, pesquisa, e resultados acadêmicos.

No que diz respeito a avaliação de cursos e programas, três elementos principais estão em voga: currículo e conteúdo, metodologia e ensino, e avaliação e empregabilidade. Na Alemanha, o Akkreditierungsrat (Conselho de Acreditação) é o responsável pela acreditação de programas e cursos em universidades, para que sejam garantidos os padrões de qualidade específicos do país. Já na França, o Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES) avalia e credencia programas acadêmicos e instituições de ensino superior.

Sobre a avaliação de desempenho dos discentes, são levados em consideração o desempenho quantitativo acadêmico e são realizados exames de competência para medir habilidades e conhecimentos internalizados pelos alunos. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) coordena Programme for International Student Assessment (PISA), que, embora tenha seus holofotes voltados para a educação básica, também traz dados relacionados ao desempenho dos estudantes nas competências necessárias para o ensino superior. Por falar em competências discentes, na Coreia do Sul existem exames específicos para esta finalidade como o Korean College Scholastic Ability Test (CSAT).

No que tangem os indicadores de pesquisa e inovação, há três vertentes recorrentes, as publicações acadêmicas e produções científicas, as citações e seus impactos e as parcerias de pesquisas e financiamentos. Sobre a ênfase em pesquisas, os Estados Unidos realizam suas mensurações através de rankings como o Times Higher Education (THE) e o Reino Unido faz uso da Research Excellence Framework (REF).

Ainda sobre os rankings, é levada em consideração a qualidade acadêmica e o ensino, o impacto da pesquisa e as inovações científicas, a internacionalização consolidada, além da reputação global.

Independentemente da observância nacional ou internacional sobre os indicadores de qualidade da educação superior, um ponto de atenção é trazido por Renan Carlos Dourado (2017, p. 98) quando ele aponta que é pueril conjecturar que apenas um único indicador seja capaz de atuar como guarda-chuvas a ponto de exprimir as questões qualitativas da educação, mais precisamente da educação brasileira, segundo ele. Sendo assim, é importante reconhecer que os indicadores existentes cumprem parcialmente alguns objetivos, principalmente àqueles vinculados ao neoliberalismo, logo, contribuições metodologicamente bem contextualizadas e estruturadas, precisam furar a bolha ideológica da estrutura neoliberal, vez que eles orientam a região e dão a tônica política num primeiro momento, mas precisam, acima de tudo, exprimir o rx da sociedade, para que as tantas vulnerabilidades deixem de estar invisibilizadas propositadamente e passem a ser solucionadas.

FAIXA 6 – PINCÉIS, TINTAS, TELAS E CAVALETES: A IMPORTÂNCIA DO DESENHO ASSERTIVO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

"Com o cheiro doce da arruda
Penso em buda, calmo
Tenso, busco uma ajuda
Às vezes me vem um salmo
Tira a visão que iluda, é tipo um oftalmo
E eu, que vejo além de um palmo
Por mim, tu, Ubuntu, algo almo
Se for pra crer no terreno
Só no que nóis tá vendo memo
Resumo do plano é baixo, pequeno
Mundano, sujo, inferno e veneno
Frio, inverno e sereno
Repressão e regressão
É um luxo ter calma, a vida escalda
Tento ler almas pra além de pressão
Nações em declive na mão desse Barrabás
Onde o milagre jaz
Só prova a urgência de livros
Perante o estrago que um sabre faz
Imersos em dívidas ávidas
Sem noção do que são dádivas
No tempo onde a única que ainda corre livre aqui são nossas lágrimas
E eu voltei pra matar, tipo infarto
Depois fazer renascer, estilo um parto
Eu me refaço, farto, descarto
De pé no chão, homem comum
Se a bênção vem a mim, reparto
Invado cela, sala, quarto
Rodei o globo, hoje tô certo de que
Todo mundo é um

Tudo, tudo, tudo, tudo que nóis tem é nóis
Tudo, tudo, tudo que nóis tem é
Tudo, tudo, tudo que nóis tem é nóis"

(Principia – Emicida, 2021)

O MEC quantificou, por meio de indicadores, a qualidade da educação superior no Brasil. Assim, a educação brasileira passou a apresentar um novo *layout*, com objetivos de financeirização, via iniciativa privada mercantil.

Cunha (2007) menciona acerca do imediatismo na busca por diplomas - massificação do ensino - que resulta no comprometimento da educação e por consequência, na qualidade do que é

ofertado. Há um questionamento relevante no que concerne a finalidade da obtenção do diploma no período atual, resultando no credencialismo, termo adotado quando o mercado requisita e melhor remunera àqueles que possuem especialização e bom desempenho. Contudo, este mesmo mercado se adapta com o cenário que se apresentar e diante de um quadro não tão favorável, fará contratações de pessoas com formação educacional deficiente e passará a remunerá-las também de maneira diferenciada.

Justifica-se, então, falar sobre as políticas públicas, pois para que seja possível vislumbrar cenários outros que transponham e/ou reduzam a interferência neoliberal sobre a educação superior no Brasil, elas são imprescindíveis. Tema sensível, complexo, que apresenta várias facetas e conceituar políticas públicas não é algo simples, tanto que se trata de uma questão polissêmica.

No campo de estudo das ciências políticas, uma das atenções se volta para a tentativa de revelar a estrutura de como os problemas sociais se desembocam em problemas políticos e, assim, demandam tomadas de decisões e proposições por parte das autoridades governamentais. Mara de Oliveira e Sandro Trescastro Bergue (2012, p. 83) relatam que:

> Trata-se de uma concepção processual de política pública, cujo instrumento metodológico detém-se na análise da trajetória das questões sociais. [...] Por isso, examinar uma política pública implica, metodologicamente, investigar as diferentes fases de sua formação, envolvendo o contexto do surgimento da questão social, a sua transformação num problema político, a formulação da política propriamente dita, a sua implementação e os resultados sociais alcançados.

É importante destacar que, para a ciência política, há diferentes enfoques teóricos e metodológicos de análise das políticas públicas e, entre os mais conhecidos, estão os modelos instrumentais, racionais e processuais. Nesta dissertação, o enfoque processual foi adotado porque ele posui finalidade explicativa e concentra os estudos na análise das variadas fases políticas. Dessa foram, atribui atenção ao papel que deve ser desempenhado pelos diferentes agentes decisórios.

De acordo com Mara de Oliveira e Sandro Trescastro Bergue (2012, p. 84), a perspectiva processual de análise de políticas públicas tem:

> [...] a clara pretensão de superar as limitações do instrumento analítico dos tradicionais estudos administrativos, concentrados na descrição dos procedimentos formais e na análise técnica da política, e que assumem como sendo inquestionável a neutralidade política de uma burocracia estatal simplesmente executiva.São estudos que não analisam a complexa natureza dos procesos políticos e sociais que interferem direta ou indiretamente na formulação, implementação e avaliação dos resultados das políticas públicas. O enfoque processual de análise das políticas públicas doi proposto originalmente por O'Donnell e Oslak (1974) e tem se mantido atual e revitalizado pelas pesquisas e estudos acadêmicos preocupados em problematizar os processos de gestão das políticas sociais, as dificuldades para coordenas ações entre as diferentes políticas governamentais e delas com as organizações sociais, mas também as limitações dos recursos humanos, materiais e financeiros para garantir os direitos sociais.

Os autores supracitados complementam dialogando acerca das políticas públicas que procuram assegurar os direitos sociais constitucionais, que é o caso da educação, e mais precisamente neste texto, da educação superior brasileira. Mara de Oliveira e Sandro Trescastro Bergue (2012, p. 84), retratam que: "A explicação para seus objetivos, conteúdo, sucesso e/ou fracasso não pode ser buscada, exclusivamente, nos seus formalismos normativos e jurídicos, mas num conjunto de fatores causais concomitantes". Nao se trata de negligenciar a importância dos aspectos legais, uma vez que as leis e suas normatizações são um ponto de atenção. O outro ponto é que não se pode negar o impacto dos conflitos que estão postos no jogo de interesse entre o que deve ser feito e o que se realiza, das posições e das ações políticas que são adotadas pelos agentes envolvidos, bem como a repercussão das reações sociais.

Oliveira e Bergue (2012, p. 85) conceituam políticas públicas numa versão abrangente:

> [...] políticas públicas são todas as decições e também as não decisões políticas que afetam assuntos e questões de interesse público. Genericamente, em matéria política, tomar uma decisão ou decidir não fazer nada diante dos problemas que vão surgindo, sejam eles econômicos, sociais, sejam eles ambientais ou políticos, é uma decisão política. Numa versão mais complexa e também crítica que considera os problemas decorrentes da estrutura econômica de classes da sociedade capitalista, baseada na valorização do capital privado e no trabalho assalariado, as políticas públicas podem ser compreendidas como estratégias de ação governamental que buscam compatibilizar [...] recursos econômicos provenientes do processo de produção e de acumulação privada do capital, obtidos sobretudo por meio de impostos e tributações [...] e a legitimidade política dos poderes públicos, advinda quer dos pleitos eleitorais que autorizam os poder públicos constituírem a agirem, pelo menos em regimes político-democráticos. Nesse sentido, pode-se dizer que as políticas públicas são ações governamentais que buscam resolver os problemas que a sociedade civil – pela sua própria natureza contraditória, conflitiva, egoísta, individualista e privada – não consegue. Problemas que são inerentes à própria lógica conflitiva das necessidades, dos interesses, das ideologias, dos desejos e das aspirações de indivíduos, grupos, classes e instituições da sociedade civil e que, ao mesmo tempo, formam e/ou constituem suas distintas identidades, sejam elas individuais, classistas, sejam políticas e ideológicas.

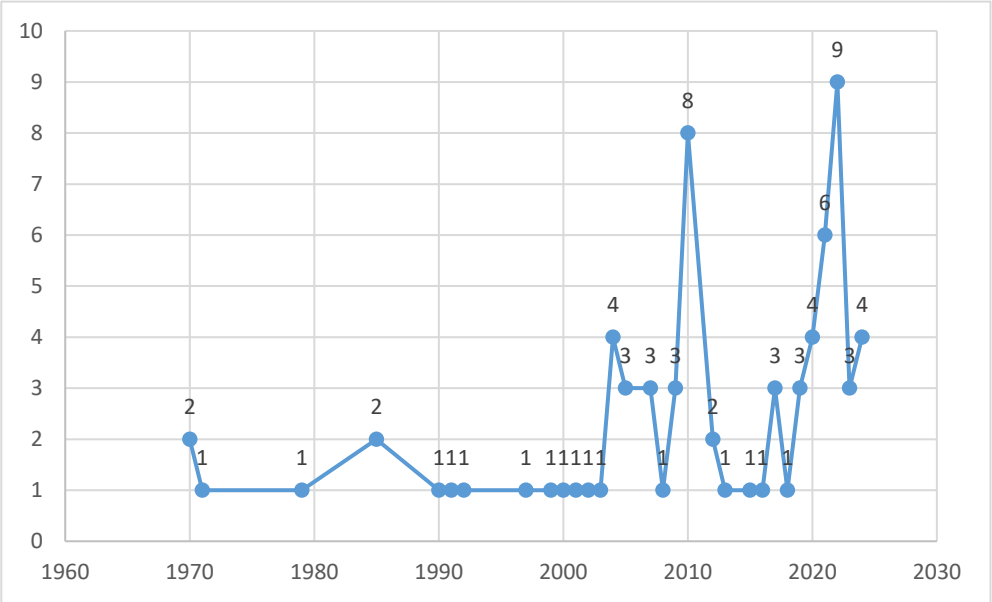
Fazer com que as condições favoráveis para o bem-estar e para o desenvolvimento da população sejam criadas é parte constituinte das políticas públicas, mesmo sendo o Estado cercado de interesses contraditórios e, por vezes, irreconciliáveis, ele é o local central de diversas lutas. Por ser o campo estratégico dessa batalha social, é nele e através dele que são construídos os consensos e as negociações, e o fator poder acaba ganhando destaque.

Enquanto agente diretamente ligado aos insumos que dão sustentação para algumas políticas públicas, o IPEA elaborou um catálodo de políticas públicas implementadas no Brasil desde a década de 1970 e este escrito teve: "[...] natureza qualitativa, descritiva e exploratória com foco no levantamento das políticas públicas de âmbito Federal, bem como dos programas governamentais", conforme está descrito no documento Catálogo de Políticas Públicas Nota Metodológica (2022, p. 04).

Ao tomar como referência esse catálogo, trago informações relacionadas, numa ordem

anual crescente, às políticas públicas brasileiras. É importante salientar que o documento relacionou 934 políticas públicas entre os anos de 1970 a 2024, voltadas para as seguintes áreas: Administração Pública, Agropecuária e Agrária, Assistência social, Ciência e Tecnologia, Comunicação, Cultura, Defesa nacioanl, Desenvolvimento Regional, Direitos Humanos, Educação, Gênero, Habitação e Urbanismo, Igualdade Racial, Indústria e Comércio, Infraestrutura, Justiça e Segurança Pública, Meio Ambiente, Política Econômica, Previdência, Relações Exteriores, Saúde, Segurança Alimentar, Trabalho e Emprego, e Turismo, Desporto e Lazer. Destas 934 políticas públicas, 75 são da área da Educação e estão quantificadas na linha temporal abaixo.

Figura 19 - Quantitativo de políticas públicas voltadas para a educação – 1970 a 2024 (em quant.).



Fonte: Catálogo Instituto de Pesqueisa Econômica Aplicada (IPEA) 2022.
Nota: Elaboração própria

Levando em consideração o início da vigência da política pública, no ano de 2004 houve o quantitativo de 04, em 2010 o quantitativo foi de 08 e, em 2022, 09 políticas públicas educacionais foram implementadas e elas se deram, respectivamente, com a condução do país sobre a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff e novamente Luiz Inácio Lula da Silva.

A seguir, consta o descritivo das 75 políticas públicas pensadas para a área da educação entre os anos de 1970 a 2024.

Quadro 9 - Relação de Políticas Públicas na área da educação brasileira – 1970 a 2024

(Continua)

Política	Ano	Vigência_início
Programa de Colaboração Financeira para a Edição de Livros Texto	1970	11/05/1970
Programa de Participação de Estudantes em Trabalho de Magistério	1970	16/03/1970
Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF)	1971	09/06/1971
Programa de Desenvolvimento e Preservação do Livro (Prodelivro)	1979	18/12/1979
Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	1985	19/08/1985
Programa Nova Universidade	1985	24/12/1985
Programa Nacional de Bibliotecas de Instituições de Ensino Superior	1990	19/01/1990
Programa Nacional de Educação e Trabalho (PLANTE)	1991	20/09/1991
Programa de Crédito Educativo	1992	26/06/1992
Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)	1997	28/04/1997
Política Nacional de Educação Ambiental	1999	28/04/1999
Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação	2000	30/12/2000
Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)	2001	12/07/2001
Programa de Educação Fiscal Virtual para crianças e adolescentes	2002	22/10/2002
Programa Brasil Alfabetizado	2003	09/09/2003
Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE)	2004	11/06/2004
Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste	2004	19/11/2004
Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência	2004	08/03/2004
Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos	2004	11/06/2004
Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)	2005	27/06/2005
Brasil Afroatitude - programa integrado de ações afirmativas para universitários negros	2005	
Programa de Educação Tutorial (PET)	2005	26/09/2005
Programa Brasil Profissionalizado	2007	13/12/2007
Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)	2007	25/04/2007
Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)	2007	13/12/2007
Programa de Extensão Universitária (PROEXT)	2008	01/07/2008

(Continua)

Política	Ano	Vigência_início
Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Pro-Infância)	2008	01/07/2008
Programa Dinheiro Direto na Escola aos Alunos da Educação Básica	2009	17/06/2009
Política Nacional da Educação Escolar Indígena	2009	27/05/2009
Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica	2009	30/01/2009
Programa Especial de Fortalecimento do Ensino Médio	2010	09/08/2010
Programa Um Computador por Aluno (PROUCA)	2010	14/06/2010
Política de Educação do Campo	2010	05/11/2010
Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profuncionário)	2010	31/12/2010
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)	2010	25/06/2010
Programa Mais Educação	2010	27/01/2010
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)	2010	05/11/2010
Programas de Material Didático	2010	27/01/2010
Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)	2012	13/03/2013
Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES)	2012	19/07/2012
Política Nacional de Expansão das Escolas Médicas das Instituições Federais de Educação Superior	2013	22/07/2013
Política de Educação para o Consumo Sustentável	2015	12/11/2015
Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)	2016	10/10/2016
Programa Nacional do Livro e do Material Didático	2017	19/07/2017
Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	2017	17/02/2017
Programa de Inovação Educação Conectada	2017	24/11/2017
Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica	2018	02/07/2018
Política Nacional de Alfabetização	2019	11/04/2019
Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares	2019	06/09/2019
Programa Novos Caminhos	2019	
Política Nacional de Educação Especial	2020	30/09/2020
Programa Conta para Mim	2020	04/05/2020

(Continua)

Política	Ano	Vigência_início
Programa Tempo de Aprender	2020	02/03/2020
Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores (Future-se)	2020	
Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional (EJA Integrada)	2021	01/12/2021
Programa Educação e Família	2021	02/08/2021
Programa Itinerários Formativos	2021	16/09/2021
Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares	2021	17/06/2021
Programa Brasil na Escola	2021	30/03/2021
Política de Inovação Educação Conectada	2021	02/07/2021
Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica	2022	23/05/2022
Programa Primeira Infância na Escola	2022	17/05/2022
Programa de Apoio ao Processo de Internacionalização de Instituições de Ensino e de Pesquisa Brasileiras - PAPRI.	2022	01/07/2022
Programa para Desenvolvimento em Energias Renováveis e Eficiência Energética nas Instituições Federais de Educação – EnergIFE	2022	18/08/2022
Programa para a Incorporação e Desenvolvimento de Processos de Internacionalização - PIDP	2022	29/08/2022
Política Nacional de Desfazimento e Recondicionamento de Equipamentos Eletroeletrônicos e dispõe sobre o Programa Computadores para Inclusão	2022	21/12/2022
Programa de modernização da capacidade tecnológica e transformação digital para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF, Centros Federais de Educação Tecnológica - Cefets e Colégio Pedro II	2022	27/12/2022
Programa Campeonatos Escolares Municipais – CEM	2022	21/12/2022
Programa Escola em Tempo Integral	2023	31/07/2023
Programa Esperança Garcia - Trajetórias Negras na Advocacia Pública Nacional	2023	05/09/2023
Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento	2023	27/06/2023
Programa Manuel Querino de Qualificação Social e Profissional – PMQ	2024	15/02/2024
Política Nacional de Formação Continuada para o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA)	2024	26/02/2024
Programa Língua Indígena Viva no Direito	2024	18/04/2024
Programa Escola e Comunidade – Proec	2024	01/04/2024

Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) 2022
Nota: Elaboração própria

Uma vez que está sendo analisada a educação superior brasileira, não poderia deixar de fazer o recorte voltando as lentes para este objeto. Sendo assim, em se tratando de políticas públicas para a educação superior brasileira, há o quantitativo de 22 políticas que estão descritas abaixo.

Quadro 10 – Relação de Políticas Públicas na área da educação superior brasileira – 1970 a 2024

(Continua)

Política	Ano	Vigência_início
Programa de Colaboração Financeira para a Edição de Livros Texto	1970	11/05/1970
Programa Nova Universidade	1985	24/12/1985
Programa Nacional de Bibliotecas de Instituições de Ensino Superior	1990	19/01/1990
Programa de Crédito Educativo	1992	26/06/1992
Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação	2000	30/12/2000
Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)	2001	12/07/2001
Brasil Afroatitude - programa integrado de ações afirmativas para universitários negros	2005	
Programa de Educação Tutorial (PET)	2005	26/09/2005
Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)	2007	25/04/2007
Programa de Extensão Universitária (PROEXT)	2008	01/07/2008
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)	2010	25/06/2010
Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)	2012	13/03/2013
Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES)	2012	19/07/2012
Política Nacional de Expansão das Escolas Médicas das Instituições Federais de Educação Superior	2013	22/07/2013
Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores (Future-se)	2020	
Programa de Apoio ao Processo de Internacionalização de Instituições de Ensino e de Pesquisa Brasileiras - PAPRI.	2022	01/07/2022
Programa para Desenvolvimento em Energias Renováveis e Eficiência Energética nas Instituições Federais de Educação - EnergIFE	2022	18/08/2022
Programa para a Incorporação e Desenvolvimento de Processos de Internacionalização - PIDP	2022	29/08/2022
Programa de modernização da capacidade tecnológica e transformação digital para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF, Centros Federais de Educação Tecnológica - Cefets e Colégio Pedro II	2022	27/12/2022

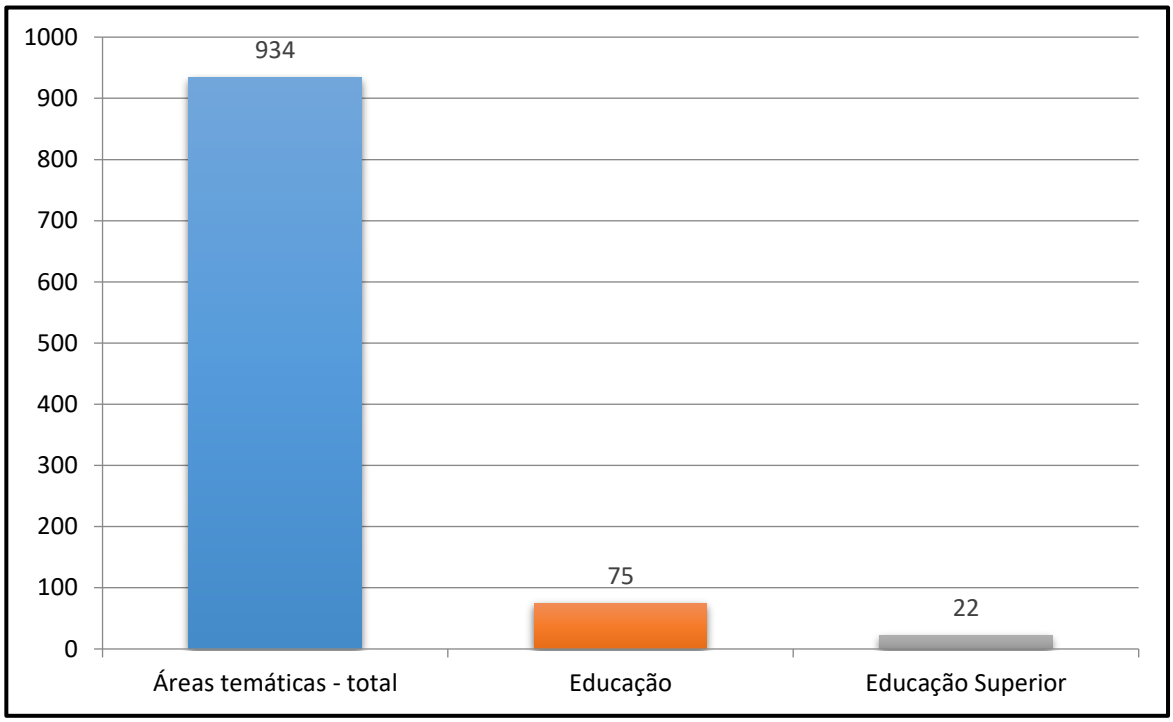
(Continua)

Política	Ano	Vigência_início
Programa Esperança Garcia - Trajetórias Negras na Advocacia Pública Nacional	2023	05/09/2023
Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento	2023	27/06/2023
Programa Língua Indígena Viva no Direito	2024	18/04/2024

Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) 2022
Nota: Elaboração própria

De forma resumida, a figura a seguir mostra o cenário quantitativo brasileiro, desde a década de 1970 até o ano de 2024, com base no Catálogo de Políticas Públicas do IPEA, acerca do total de políticas públicas, observando todas as áreas temáticas, as políticas públicas voltadas para a educação e as que estão voltadas para a educação superior brasileira.

Figura 20 – Descritivo de Políticas Públicas: total das áreas temáticas, educação e educação superior no Brasil – 1970 a 2024 (em quant.).



Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) 2022
Nota: Elaboração própria

É impactante constatar que, de um universo de 934 políticas públicas para o Brasil, entre os anos de 1970 a 2024, apenas 75 (8,02%) são destinadas para a educação. Mais impactante ainda é identificar que das 75 políticas, 22 delas estão voltadas para a educação superior, ou seja, apenas 29,33% das políticas em educação estão com o foco para a educação superior. Se a comparação se der sobre o quantitativo global, das 934 políticas públicas trazidas, apenas 2,35% delas são vinculadas à educação superior.

Estes dados reforçam o projeto de sociedade que foi/é pensado para o Brasil através do neoliberalismo, pois um Estado que insiste em não amparar a educação de seu país, deixa uma mensagem muito forte sobre o poder que tem em mãos e para onde quer endereçar seus esforços. Logo, o que é apresentado pelo capital se mostra inebriante e seduz a quem deveria pensar com coerência e ofertar para a sociedade, condições cada vez mais dignas nas mais diversas vertentes.

Um ponto não é pensado através da lente neoliberal: crescer não é desenvolver. Urge transpor a forma de condução da educação como fator de produção e que num futuro próximo trará excedente econômico e é imprescindível lutar para que a educação seja também o viabilizador do pensar, refletir, criticizar e agir em prol de si e de sua classe. Fazer com que o indivíduo consiga compreender em qual situação se encontra numa sociedade, agir em prol da libertação de qualquer que seja a sua amarra e, enfim, desenvolver um senso crítico (FREIRE, 1967). Porém, para que o

indivíduo consiga atingir esse patamar de compreensão, a fragilidade na condução da educação precisará ser transposta, caso contrário, o projeto que visa lucro acima de qualquer outro interesse, fará com que a educação esteja fadada, até seus últimos dias, à mercantilização e ao adestramento.

A Constituição afirma que é a partir da educação que há a preparação para o indivíduo exercer a cidadania, se qualificar para o trabalho, além do pleno desenvolvimento pessoal. Diante do exposto, a Carta Magna do país precisa se fazer valer, mas é pega em contradição quando se rende às firmas educacionais oligopolistas, a ação de organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização Mundial do Comércio (OMC), que provocam a desnacionalização do ensino superior no país, conforme retrata Lima et al. (2019, p. 07), não levando em consideração nem as especificidades sob uma perspectiva macro do Brasil, tampouco as particularidades regionais do país.

A política neoliberal alterou o curso educacional brasileiro atrelando qualidade a relatórios financeiros e de fenômenos como a proliferação de IES através da vertente privada mercantil. O projeto deste segmento político faz sua lição de casa muito bem feita, consegue encontrar nichos de mercado para a implementação de seu produto – educação – e encontra nos países como o Brasil, que possui lacunas estruturais e de políticas públicas que atendam às reais necessidades de sua população, "[...] mercados regionais com grande capacidade de atração de investimentos externos, e grande potencial econômico, vinculados a diversos setores produtivos [...], sendo realizado um verdadeiro leilão dos locais mais atrativos à recepção de investimentos." (LIMA, 2019, p. 04).

A educação, através do neoliberalismo, se tornou uma ferramenta exclusiva para a retroalimentação do sistema econômico vigente, todavia, o homem está para além de servir como massa de manobra e, se a ótica desta análise não for recomposta, a educação superior brasileira poderá ser identificada tal qual uma máquina de diplomas de consistência duvidosa, em que o aluno é o "cliente", o docente é o "empregado", a IES é o "gerente" e o Estado é o "patrão", onde só convém a maximização do lucro, via também de mensalidades e repasses de programas sociais educacionais, maquiados de oferta educacional democrática.

Adriana Rocha Vilvea Arantes (2021, p. 02) traz que: "[...] o conceito de Estado é tema de reflexões, não é consensual e está sempre em movimento." Tal conceito é adotado nesta dissertação e não é possível negar que o Estado apresenta elementos específicos como poder e dominação de classes. Ainda sob a perspectiva de Adriana Rocha Vilvea Arantes (2021, p. 02), o Estado, refere-se: " à totalidade da sociedade política, ao conjunto de pessoas e instituições que formam a sociedade juridicamente organizada sobre determinado território." Tendo o Estado enquanto agente avaliador, mais precisamente neste texto, como avaliador da educação superior brasileira, Arantes (2021, p. 02) aponta três estágios adotados para o sistema de avaliação sobre a educação ao longo

das últimas três décadas.

> O primeiro estágio seria marcado pela vinculação da ideologia neoliberal às políticas de avaliação e accountability e pelo incremento de mecanismos de avaliação de larga escala em contexto nacional. O segundo, pela aderência dos países a formas de avaliação internacional, e o terceiro, o estágio atual, pelos processos de transnacionalização da prática avaliativa. [..] O Estado buscou, por meio da proclamação de uma variedade de regras e normas cada vez mais uniformizdas, orientar, coordenar e controlar a educação superior em face dos interesses dos grupos hegemônicos. [...] O neoliberalismo se tornou a nova ordem internacional e poderia ser sintetizado em desafios e contradições centradas num regime de muita inflação e incertezas quanto à condução política.

Sobre a materialização da lógica neoliberal pela política, Arantes (2021, p. 02) diz que, com o objetivo da reconstrução e desenvolvimento do campo da educação superior na América Latina, o neoliberalismo se personificou através do Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BM). Sobre isso, ela traz que:

> O Estado, sob a lógica neoliberal de Estado-mínimo, reduz sua intervenção efetiva no campo educacional e fortalece suas funções fiscais, de regulação e de avaliação. Nesse sentido, verifica-se que a expansão da educação superior com forte incentivo à ampliação de vagas e abertura de instituições na esfera privada não se deram ao acaso, mas sob a compreensão da lógica liberal de transferência ao mercado de responsabilidades antes assumidas pelo Estado. A ideologia neoliberal no Brasil se consolida no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – 1995-1998 e 1999-2002 – e contribuiu de forma significativa para as reformas da política de avaliação instauradas no Brasil pelo estímulo à produtividade do setor público, ao aumento da eficiência e efetividade, à melhoria do desempenho na gestão pública e ao controle burocrático do poder estatal inspirado na administração privada (ARANTES, 2021, p. 02 – 03).

O plano avaliativo da educação superior no Brasil, conforme está orientado, traz concepções confusas, causando uma série de dúvidas, críticas e desafios, vez que foram alicerçadas nos interesses políticos e econômicos. É possível compreender então a magnitude do alcance de uma política pública e concluir que, sua idealização, formulação, implementação e vigência atravessará anos a fio. Então, a condução neoliberal sobre a educação superior brasileira, que vem sendo estruturada, no mínimo, há 3 décadas, reverberará por longos anos e o população brasileira continuará a mercê das consequências do plano de educação que lhe foi traçado outrora.

Celso Furtado, em algumas de suas obras (1959; 1969; 1983), reitera sobre um ponto que é a não garantia de resultados positivos a partir da manutenção de políticas públicas por conta da ausência de articulação entre os agentes envolvidos, pois o resultado de algumas políticas são incongruentes e levam a consequências que não haviam sido programadas. Ele ainda menciona que como não há convergência na intencionalidade das políticas propostas e as intenções do Estado se sobressaem sobre as necessidades da sociedade, este acaba sendo um fator que oculta a possibilidade da resolução dos dilemas sociais.

Uma vez que o conjunto de ações planejadas precisam visar a resolução e/ou mitigação de uma situação em específico, é imprescindível a identificação do problema, a formulação de alternativas para ele, a tomada assertiva de decisões, a implementação em tempo hábil para sanar a demanda social, bem como, o acompanhamento, monitoramento e avaliação do que foi implantado. É desse modo que a estrutura de uma política pública se dá, porém, parafraseando o Emicida: " Tudo, tudo, tudo, tudo que nóis tem é nóis", já que os desafios estão sobre quem maneja e opera as poíticas. Quando ocorre a identificação do problema e as atenções estão voltadas para o momento da formulação de alternativas, há aqui a inclusão de benefícios que não são pensados para o todo da população. No momento da descrição sinóptica, minuciosa e descritiva das alternativas, são inseridas, propositadamente, pela ideoligia neoliberal, soluções mercantis e que trazem benefícios apenas para a retroalimentação e permanência dos fatores poder e dinheiro, sobre todas as demais questões.

Graciela da Silva Oliveira, Ana Paula Zampieri Silva de Pietri e Nelio Bizzo (2019), na obra Pesquisa Quantitativa e Educação: desafios e potencialidades, destacam uma compreensão que versa sobre o emprego de técnicas e métodos quantitativos na pesquisa em educação. As autoras e o autor explicam que, excetuando as avaliações de desempenho escolar, ainda são incipientes as produções a partir de tais técnicas e que há mais de vinte anos que não são contemplados estudos disciplinares sobre esses métodos. As avaliações dos objetos tendo como ponto focal a interpretação dos sujeitos sociais exalam metodologia descritiva e qualitativa. Contudo, segundo Gatti (2004, p. 29), existem:

> [...] aspectos, objetos e situações do campo educacional que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos, [...] como por exemplo, trabalhos sobre analfabetismo, percurso e fracasso escolar, fluxo escolar, letramento, políticas públicas e financiamento de educação básica, avaliação educacional, entre outros.

A falta de uma tradição sólida no que diz respeito à utilização de dados quantitativos na pesquisa educacional no Brasil, segundo Gatti (2004, p. 04):

> Dificultou, e dificulta, o uso desses instrumentos analíticos de modo mais consistente, bem como dificulta a construção de uma perspectiva mais fundamentada e crítica sobre o que eles podem ou não podem nos oferecer; dificulta ainda a construção de uma perspectiva consistente faze aos limites desses métodos, limites que também existem nas metodologias ditas qualitativas os quais, em geral, não têm sido também considerados. De outro lado, dificulta a leitura crítica e contextualizada quando dados quantitativos são trazidos à discussão, seja nos âmbitos acadêmicos, seja em âmbito público. Devemos considerar também que, muitos dos estudos quantitativos em educação, especialmente os que utilizam de técnicas de análise mais sofisticadas, mais flexíveis e mais robustas, não são realizados por educadores, mas por pesquisadores de outras áreas que se debruçam sobre o objeto educação (economistas, físicos, estatísticos, sociólogos, psicólogos, etc.). Com isto, interpretações e teorizações nem sempre incorporam as discussões em pauta no campo das reflexões sobre a educação.

A igualdade de oportunidades educacionais, redução da evasão e elevação dos índices de concluintes, só serão atingidos paralelamente ao avanço do desenvolvimento social da nação. Àquele que está imerso em determinado nível de pobreza, desempregado e que se vê sem as condições básicas para que o seu próprio desenvolvimento seja promovido e sua subsistência esteja assegurada, torna-se impotente de lograr êxito nos diversos âmbitos da vida e, consequentemente, no educacional. A meritocracia por si não se aplica, pois falta a este termo ingredientes sociais mais robustos além do tão conhecido esforço individual. A educação básica carece de intervenções e (re) análises em sua estrutura, porém o ensino superior brasileiro também necessita dividir a atenção, porque semestralmente são colocados novos profissionais nos campos de trabalho.

Há uma inversão, imposta pelo neoliberalismo, na ordem da compreensão do que se deseja com a educação e consequentemente do que se almeja num projeto de sociedade. Não se espera pessoas robotizadas que sirvam a um sistema e sim, que consigam compreender, via educação, a relevância do desenvolvimento pessoal, e que por consequência, haja a libertação das amarras, despindo a toda gente dos antolhos que o Estado insiste em querer colocar por pressupor que não há ser humano pensante entre os brasileiros.

O que está disciplinado na Constituição Federal do Brasil não se aplica em sua totalidade. Inexiste igualdade de condições, acesso e permanência, não há liberdade para a pesquisa, que, desde 2019, sob as deliberações do presidente Jair Messias Bolsonaro, padece com cortes monetários na ordem de 71%, ou seja, 1,3 bilhão de reais, de acordo com a Associação dos Professores Universitários da Bahia (APUB) – 2022.

O rapper Emicida escreveu na canção Pricipia que ele vê além de um palmo, mas se for para acreditar em algum terreno, terá que ser apenas o terreno que se vê, sem mais nenhuma perspectiva, porque o resumo do plano é baixo, pequeno, sujo, frio, repressão e regressão, e se o ideal neoliberal não for enfrentado, tudo, tudo, tudo, tudo que “nóis” tem continuará sendo “nóis”.

FAIXA 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR FIM, PORÉM NÃO CONCLUSO

“If today was your last day
And tomorrow was too late
Could you say boodbay to yesterday?
Would you live eacg momento like your last?
Leave old pictures in the past?
Donate every dime you had?
If today was your last day
[...]
Regardless of who you are
So do whatever it takes
‘Cause you can’t rewind a moment in this life
Let nothing stand in your way [...].

Tradução:
Se hoje fosse seu último dia
E amanhã fosse tarde demais
Você poderia dizer adeus para o ontem?
Você viveria cada momento como se fosse o último?
Deixaria velhas fotos no passado?
Doaria cada centavo que você tem?
E se hoje fosse seu último dia?
[...]
Independentemente de quem você seja
Então faça o que for preciso
Porque você não pode reviver um momento nesta vida
Não deixe nada atrapalhar seu caminho [...].

(If today was your last day – Nickelback, 2008)

Caso hoje fosse meu último dia, partiria com a sensação de ter me envolvido, me atentado e tentado provocar reflexões, (des) confortos e ações sobre a educação superior brasileira. Por vezes estagnamos diante dos entraves postos intencionalmente pela ideologia neoliberal, que também tem o objetivo de nos fazer paralisar. Porém, desistir não é opção e dialogar é um dos caminhos para que cada vez mais pesquisadores e pesquisadoras compreendam o contexto macro educacional, para que juntos consigamos entender ainda mais da complexidade deste universo e lutar contra a mercantilização da nossa educação.

É nesse sentido colaborativo que esta investigação buscou verificar e identificou interferências neoliberais sobre os indicadores de qualidade da educação superior brasileira acerca das graduações.

A partir da contextualização sobre o que se entende por conceito de qualidade da educação superior brasileira, o primeiro objetivo específico foi contemplado à luz da ideologia neoliberal, pois surgiu o modelo de gestão desenvolvido por consultorias empresariais estadunidenses, denominado

Total Quality Management (TQM) ou Gestão de Qualidade Total, que possui o objetivo de defender que a qualidade precisa ser capaz de oportunizar benefícios para a empresa e para o consumidor/cliente externo. A qualidade passou a ser conduzida sob o viés de relatórios financeirros, valores de ação, rentabilidade de investimento, receita líquida operacional, margem de contribuição e lucro líquido. A alteração do contexto político e social neoliberal fez com que os palcos mundiais passassem para discussões sobre a transnacionalização. A OMC fez manobras na Conferência Mundial sobre Educação Superior em 1998, com o apoio de alguns governos, inclusive do Brasil, para que normativas fossem criadas para que a educação fosse tratada como mercadoria, liberada e amplamente comercializada entre os países que aprovaram a Declaração de Paris. A OCDE seguiu o fluxo neoliberal, mas saiu pela tangente apenas enquanto mensurador de indicadores. Educação enquanto serviço gera alto faturamento e a OCDE calculou que, em 1999, o comércio valia cerca de 30 bilhões de dólares.

A ideologia neoliberal afana, sem nenhum pudor, o termo serviços das Ciências Econômicas, que categorizou a educação dentro do Setor Terciário ou Terceiro Setor – Serviços e Comércio, apenas para uma melhor compreensão do que se realiza dentro de um país e, vendeu o termo de forma literal e inescrupulosa. Os dados se arrastarão por longos anos como, por exemplo, através da proliferação de IES privadas mercantis, do sucateamento do ensino público, do alto controle da formação de mão-de-obra barata e aligeirada, bem como, do crescimento de recursos públicos para o financiamento das ações privadas. Trata-se então de um planejamento estratégico muito bem alicerçado e instaurado, com fins de transnacionalização e sem sinalização de reversão do negócio lucrativo denomidado, pelo neoliberalismo, de educação.

O sistema capitalista se movimenta de tal maneira que, quando nos damos conta, ele já nos cercou e o sufocamento nos toma. Daí surge a interferência neoliberal sobre a formulação dos indicadores e antes da apresentação de qualquer composição de indicador, as políticas públicas que são elaboradas já carregam consigo esse movimento. A dissertação me leva a refletir que estamos numa represa e que o capital fica apenas observando, pois, independentemente para onde se corra, ele já estará lá. E aqui repousa a obtenção do segundo objetivo específico. Há ainda a formulação do PNE para o decênio 2014-2024 (e o decênio foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025) que, em suas metas, aponta como ponto de qualidade a elevação das matrículas, a redução da taxa de analfabetismo, o aumento do investimenro público e a elevação da qualidade da educação superior. Já se sabia, nos bastidores, que tudo isso aconteceria, então, a normatização veio para legitimar o que já estava posto. Contudo, crescimento de matrícula não é garantia de permanência e de conclusão. Redução da taxa de analfabetismo não é garantia de êxito no processo de ensino e aprendizagem, aumento do investimento público não garante o desenvolvimento humano. A condução que vem sendo dada é a utilização do recurso público para as instituições privadas mercantis, e a elevação da

qualidade da educação superior brasileira sobre as graduações, se deu largamente sob a édige mercadológica.

A partir dessa engenharia neoliberal, os indicadores de qualidade da educação brasileira sobre as graduações – ENADE, IDD, Censo da Educação Superior, CPC, IGC, Censo Institucional e Avaliação Institucional – são muitos, confusos, complexos, com mensurações em linhas temporais diferentes, com observância por vezes de um mesmo objeto de estudo e dissociados dos princípios da internacionalização por estarem deliberadamente muito bem alocados nos braços da transnacionalização. Não contemplam a inteireza da CF sobre a educação no Brasil, não se atentam para as questões regionais brasileiras, já que estamos falando de um país de proporções continentais, com diferenças e problemas estruturais e com realidades múltiplas.

Os indicadores ENADE, CPC e IGC, caíram na armadilha do ranekamento e/ou foram colocados lá pelo neoliberalismo e, a partir dos resultados apresentados para o Brasil e para o mundo, as tomadas de decisões gerenciais ocorrem e a maquiagem da qualidade da educação no país é feita para que os investimentos sejam aqui continuados. Indicadores que não retratam com fidedignidade a realidade do objeto que se estuda e que não incorporam em suas formulações as belezas e as mazelas de sua sociedade. Estão servindo fortemente para a retroalimentação do sistema capitalista, quando deveriam ter seus holofotes voltados para a população e em como agir em prol da resolução e da melhoria genuína da educação, da formação crítica e o desenvolvimento humano. Porém, não interessa para o capital que a sociedade tenha tamanhas habilidades e atributos.

Para que todo esse esquema logre êxito, o sucesso na formuação das políticas públicas precisa estar garantido, então, desde de composição de chapa para o processo eleitoral, financiamento de campanha, visitação por regiões pré-eleições, até a união de esforços pós-eleição, novas coligações e interesses fazem parte do jogo para usar o Estado a favor do capital. Essa é a conjuntura onde o objeto desta pesquisa está posto e que pelo MHD se fez possível refletir para além do que se mostra – a aparência - e a análise crítica e as reflexões dos fenômenos foram criticizados conjuntamente – a essência. É tão paradoxal e contraditório que o neoliberalismo força uma aparência de educação enquanto direito, quando em sua essência neoliberal, o tem como mercadoria. Se identifica a cada leitura sobre este projeto de educação para o Brasil que a categoria totalidade do MHD se faz cada vez mais necessária, já que a ideologia neoliberal se preocupa em trazer apenas os elementos soltos e fragmentados, sem que a inter-relação entre os elementos e agentes se dê e se estabeleçam as devidas conexões.

Ao analisarmos as datas de vigências das poíticas públicas voltadas à educação e as voltadas à educação superior no Brasil, desde a década de 1970 até o ano de 2024, o que foi encontrado é alarmante. Menos de 9% das políticas são destinadas para a educação e menos de 3% estão com o foco para a educação superior. E esses percentuais não são mais baixo, em decorrência da vertente

política com tendência à esquerda que viabilizou o que a sociedade usufrui. Não há ingenuidade de minha parte em acreditar que não há consensos entre direita e esquerda. Há uma indignação ao ver o poder público agir de maneira tão descompromissada com a educação de seu povo.

O fluxo da descrição de como deve ser composta uma política está posto, mas o que não está à disposição da sociedade o querer fazer, o querer agir. Os desafios sociais são vastos, a vontade do Estado é limitada para resolver as diferentes questões importantes de sua população, frente a imensidão dos benefícios contidos nos acordos privados mercantis. A educação é vigorosa, potente, imponente e carrega consigo força, ou seja, poder. Os organismos neoliberais que orbitam na educação já compreenderam esse vigor e querem, a todo custo, ter acesso e querem permanecer em lugar de poder. Independentemente do partido que assuma a condução do Brasil, ao invés de se posicionarem e romperem com o fluxo neoliberal que envolve a educação enquanto comércio, não o fazem em prol dos tais benefícios mercantis. É preciso ir além sobre essa afirmação, pois não só o Estado brasileiro não rompe com essa lógica nada lógica, como é parte constituinte das formulações das políticas públicas educacionais globais.

A coleta de dados para esta construção textual se deu a partir de informações já publicadas e muitas delas estão e são administradas pelo Estado. Constata-se a relevância de ter acesso a um banco de dados gerido pelo Estado e ler sobre como ele comercializa a educação de seu país quando traz proposições de melhorias sobre a forma de contruir poíticas e de mensurar dados. Estas continuam e estão cada vez mais em diálogo com o que os organismos internacionais passaram a impor.

Há algumas limitações que não foram possíveis de serem tratadas nesta dissertação como, por exemplo, a tentativa da construção de indicadores que levem em consideração os aspectos de ensino e aprendizagem, do índice de desenvolvimento humano, das questões que abrangem as situações de vulnerabilidades, que dialoguem com a questão das condições de permanência do estudante, que retirem dos/as graduandos/as tamanha responsabilidade sobre um indicador, ou que, cobre dos discentes uma contrapartida e os/as coresponsabilizem sobre o que respondem no exame do ENADE.

Diante de tantas mudanças nas formas de interações mundiais, avanços tecnológicos e arranjos de mercado, a educação se vê na contingência de se reestruturar e encontrar seu novo ponto de equilíbrio, principalmente no que tange a qualidade. O caminho é longo e o que se faz no percurso precisa ser levado em consideração.

Considerando o MHD como condutor das reflexões deste texto, eu concluo que os indicadores de qualidade da educação superior brasileira sobre as graduações foram abraçados pelo neoliberalismo e se vestem de elementos gerenciais para suprir as demandas mercantis. Lacunas deixadas pelo Estado sobre a definição do conceito de qualidade para a área educacional foram preenchidas pela mão mercadológica, cabendo reflexão do por quê de tantos diastemas. Esta dissertação deixa a sua contribuição social, acadêmica e políticas com o intuito da continuidade nas

pesquisas voltadas para o avanço sobre a qualidade da educação superior sobre as graduações brasileiras.

REFERÊNCIAS

AFONSO. Almerindo Janela. **Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e a teoria da modernização revisitada.** Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 53, p. 267 – 284, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bBY4jtTrbmqnxmRcJrQkpqj/#. Acesso em: 26 jun. 2024.

AKKREDITIERUNGSRAT. Disponível em: https://akkreditierungsrat.de/en/accreditation-system/programme-accreditation/programme-accreditation. Acesso em: 26 mar. 2025.

ALMEIDA, R. **Modernização da Gestão Pública: Desafios e Perspectivas**. Editora FGV. 2021.

ANDRADE, Marcela Coelho. **Políticas Públicas na Constituição Federal de 1988:** alguns comentários sobre os desafios e avanços. Disposnível em: https://periodicos.ufjf.br/. Acesso em: 20 out. 2023.

ANDERSON, Perry. **Balanço do Neoliberalismo.** Disponível em: http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/giselle.souza/politica-social-ii/texto-1-balanco-do-neoliberalismo-anderson. Acesso em: 24 jul. 2023.

ANPED. **Grupos de Trabalho.** Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/grupos-de-trabalho. Acesso em: 26 jun. 2024.

ARANTES, Adriana Rocha Vilela. **SINAES no contexto de um Estado avaliador: algumas reflexões.** Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_20_28.. Acesso em: 26 jun. 2024.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Transnacionalização e mercadorização da educação superior:** examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil – a expansão privado-mercantil. Revista Internacional de Educação Superior (RIESup), Campinas, v. 1 n. 1 p. 86-102, jul./set. 2015a.

BDTD. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/ vufind/. Acesso em: 26 jun. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 2016. Disponível em: https://docero.tips/doc/ laurence-bardin-analise-de-conteudo-2016-14m3g6068v. Acesso em: 04 jan. 2025.

BEISIEGEL, C. de R. **A qualidade do ensino na escola pública.** Brasília : LíberLivroEditora, 2005. BRASIL. **Constituição, 1988**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em:19 de maio de 2023.

BERTOLIN, Julio C. G. **Avaliação da quaalidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização: período 1994-2003.** Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?user=ZkU1MtwAAAAJ&hl=en . Acesso: 26 jun. 2024.

BRASIL. **Diário Oficial do Distrito Federal. Decreto nº 43.225, de 18 de abril de 2022.** Disponível em: https://dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2022|04_Abril|DODF%20034%2018-04-2022%20EDICAO%20EXTRA%20A|&arquivo=DODF%20034%2018-04-

2022%20EDICAO%20EXTRA%20A.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Lei 10.867/2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acessoem: 19 de maio de 2023.

BRASIL. **Lei 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outrasprovidências.** Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011- 2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 19 de maio de 2023.

CARVALHO, L. **Participação Social e Políticas Públicas no Brasil**. Editora Unesp. 2018.

CASTRO, Ricardo Alexandre. **A agroecologia e a educação do campo no Projeto Político Pedagógico de escolas do Campo em Assentamentos do MST no Território de Identidade do Sudoeste Baiano**. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/10759 . Acesso em: 20 jun. 2024.

CAZUZA. **Burguesia.** Disponível em: https://www.letras.mus.br/cazuza/43858/. Acesso em: 26 jun. 2024.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista:** categorias e leis da dialética. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/222329141/Cheptulin-Alexandre-Dialetica-materialista-Categorias-e-leis-da-dialetica-pdf#. Acesso em: 10 ago. 2023.

CUNHA, L. A. C. R. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas.** UNESP, 2007.

DAES. **Indicadores de Quaidade da Educação Superior.** Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/composicao/diretoria-de-avaliacao-da-educacao-superior. Acesso em: 04 jan. 2025.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Disponível em: https://ehea.info/. Acesso em: 26 mar. 2025.

DEMING, W. Edwards. **Qualidade: a revolução da administração.** Rio de Janeiro:Marques Saraiva, 1990.

DOURADO, Renan Carlos. **Criação de novos indicadores de qualidade na educação superior para compor o conceito preliminar de curso como indicador de qualidade.** Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=23. Acesso em: 26 jun. 2024.

DYE, Thomar D. **Understanding Public Policy.** Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall. 1984.

EMICIDA. **Principia.** Disponível em: https://www.letras.mus.br/emicida/principia-part-fabiana-cozza-pastoras-do-rosario-e-pastor-henrique-vieira/. Acesso em: 26 jun. 2024.

ESTEVES, Karina Cardoso. **ENSINO SUPERIOR PRIVADO NACIONAL: uma opção reafirmada na contemporaneidade da economia brasileira no século XXI.** 2017.

FEIGENBAUM, A. V. **Total Quality Control.** Third Edition, Pittsfield, Massachussets,1990.

FERREIRA, J. L.; CRUZ, D. A. **Reuni: desafios e perspectivas da educação superior no Brasil.** Brasília: Editora Universidade de Brasília.

FERREIRA, Jeferson Saccol. **Revelações dos SINAES: (des)caminhos da avaliação da qualidade nos Curso de Pedagogia no Brasil.** Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=23. Acesso em: 26 jun. 2024.

FERREIRA, M. **Privatizações e a Economia Brasileira: Um Estudo Crítico.** Editora Record. 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "estado da arte".** Educação & Sociedade, v. 23, n. 79, p. 257–272, ago. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 26 jun. 2024.

FREIRE, P. **A educação como prática de liberdade (1967).** Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/ paulofreire/livro_freire_educacao_pratica. Acesso em 20 ago. 2024.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**, 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1959.

FURTADO, C. **Teoria e política do desenvolvimento econômico**, 7. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.

FURTADO, Celso. **Não à recessão e ao desemprego.** Rio de janeiro: Paz e Terra, 1983.

GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação.** Educação e Pesquisa, v. 30, n. 1, p. 11- 30, 2004.

Gestão da Qualidade Total. Disponível em: https://8quali.com.br/o-que-e-tqm-gestao-da-qualidade-total/. Acesso em: 19 jun. 2023.

GOLDMANN, L. **Ciências Humanas & Filosofia – O que é Sociologia?** 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1988.

GRUPO REVELAÇÃO. **Só vai de camarote.** Disponível em: https://www.letras.mus.br/revelacao/camarote/. Acesso em: 26 jun. 2024.

IBGE. **Censo Demográfico.** Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25089-censo-1991-6.html?edicao=25091. Acesso em: 26 dez. 2024.

IBGE. **Indicadores de Desemprego.** Disponível em: https://www.ibge.gov.br/indicadores#desemprego. Acesso em: 20 out. 2023.

IBGE. **Sistema de Contas Nacionais Trimestrais.** Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9300-contas-nacionais-trimestrais.html?=&t=resultados. Acesso em: 23 ago 2023.

ILSE, Gomes Silva. **A reforma do Estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições.**

2004. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18778. Acesso em: 04 jan. 2025.

INESC. **A conta do desmonte.** Balanço do Orçamento Geral da União de 2021. Disponível em: https://inesc.org.br/wp-content/uploads/2022/04/BalancoOrcamento2021-Inesc-1.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024.

INEP. **Censo da Educação Superior – Notas Estatísticas 2019.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

INEP – **Indicadores de Qualidade da Educação Superior.** Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e- indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior. Acesso em: 30 maio 2023.

INEP. **Indicadores Educacionais.** Disponível em http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais. Acesso em 23 ago. 2023.

INEP – **Resultado IGC 2019:** indicadores de qualidade da educação superior.Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/indicadores/resultados/2019/apresentacao_IGC_2019.pdf. Acesso em: 03 jul. 2023.

IPEA. **Catálogo de Políticas Públicas Nota Metodológica.** Disponível em: https://catalogo.ipea.gov.br/post/16/ nota-metodologica-catalogo-de-politicas-publicas-versao-2022. Acesso em: 04 jan. 2025.

IPEA. **Participação percentual dos setores econômicos nas ocupações totais na economia brasileira: anos selecionados entre 1995 e 2012.** Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/produtividade_no_brasil_miolo_cap08.pdf. Acesso em: 26 dez. 2024.

IORC, Tiago. **Coisa linda.** Disponível em: https://www.letras.mus.br/tiago-iorc/coisa-linda/. Acesso em: 26 jun. 2024.

JAM SESSIONS. **Jam no MAM.** Disponível em: https://www.jamnomam.com.br/jam-no-mam/jam-sessions. Acesso em: 18 out. 2023.

KOREAN COLLEGE SCHOLASTIC ABILITY TEST. Disponível em: https://expatschoolskorea.com/article/all-about-suneung-csat-- korean-college-entrance-exam.html. Acesso em: 26 mar. 2025.

LE MONDE DIPLOMATIQUE BRASIL. **Um panorama da educação na América do Sul.** Disponível em: https://diplomatique.org.br/um-panorama-da -educacao-na-america-do-sul/. Acesso em: 26 mar. 2025.

LIMA, J. P. C; ABREU, W. F; POÇA, H. N. F; *at all*. FINEDUCA. **Financeirizaçãoe Oligopolização do Ensino Superior Privado-Mercantil Brasileiro:** a sestra e a destra numulárias no âmago da educação. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/82457/52324. Acesso em: 19 jul. 2023.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **O Programa Reuni e os desafios para a formação profissional em Serviço Social.** Disponível em: https://www.redalyc.org/.articulo.oa?id=179629354012. Acesso em: 26 de nov. 2024.

LIMA, T. **Agências Reguladoras e a Nova Governança no Brasil**. Editora Sage. 2020.

Lynn, L. E. Designing Public Policy: A Casebook on the Role of Policy Analysis. Santa Monica, Calif.: Goodyear. 1980.

LOUREIRO, M. R. **Reforma do Estado: uma análise das políticas públicas.** São Paulo: Editora FGV. 2002.

MADUREIRA, Edward. **Reitor da UFG Edward Madureira Brasil é o novo presidente da Andifes.** Disponível em: https://www.andifes.org.br/2010/06/17/ reitor-da-ufg-edward-madureira-brasil-e-o-novo-presidente-da-andifes/. Acesso em: 26 dez. 2024.

MANCEBO, Deise. **Reformas e políticas. Educação Superior e Pós-Graduação no Brasil.** Disponível em: https://www.grupoatomoealinea.com.br/reformas-e-politicas-educacao-superior-e-posgraduacao-no-brasil.html. Acesso em: 26 jun. 2024.

MAJEWSKI, Greg. **A diferença entre EP, LP e single, em plataformas como Spotify e Apple Music.** Disponível em: https://somosmusica.cdbaby.com/o-que-e-um-ep/. Acesso em: 27 set. 2023.

MARQUES, Tatyanne Gomes. **Um pé na roça – outro na Universidade:** experiência de acesso e permanência de jovens mulheres da roça na universidade do Estado da Bahia (UNEB). Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-BBPFV2 . Acesso em: 30. ago. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. **Materialismo Histórico-Dialético:** contributos para a investigação em educação. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?format=pdf. Acesso em: 30. ago. 2023.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política: o processo de produção do capital. 2a ed. São Paulo: Boitempo, 2017. v. 1.

MASSIVE OPEN ONLINE COURSES. Disponível em: https://www.mooc.org. Acesso em: 26 mar. 2025.

Mead, L. M. **"Public Policy: Vision, Potential, Limits".** Policy Currents, Fevereiro: 1-4. 1995.

MEC**. Censo da Educação Superior 2020.** Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior. Acesso em: 04. Jan. 2025.

MEC. **Qualidade da Educação Superior.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4316-livretoqualidadeducacao&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jul. 2023.

MEC. **Manual do Programa de Crédito Educativo**. 1995. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/mcreduc.pdf . Acesso em: 27 set. 2023.

MEC. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: http://pne.mec.gov.br/. Acesso em12 ago. 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Disponível em: http://piape.prograd.ufsc.br/files/2020/07/Istv%C3%A1n-M%C3%A9sz%C3%A1ros-A-educa%C3%A7%C3%A3o-para-al%C3%A9m-do-capital.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

MILONE, Paulo César. **Crescimento e desenvolvimento econômico:** Teorias e evidências empíricas. In: PINHO, D. B.; VASCONCELOS, M. A. S. Manual de Economia. 3. ed. São Paulo : Saraiva, 1998.

MONTORO FILHO, A. F., et al.; PINHO, D. B. (Coord); VASCONCELLOS, M. A. S. (Coord). **Manual de Economia.** 2. ed., 4ª Tiragem. São Paulo : Saraiva, 1996.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da Educação Superior no Brasil pós-LDB: o impacto das sociedades tecnologicamente avançadas. In: BITTAR, Mariluce et al. (Org.). **Educação superior no Brasil:** 10 anos pós-LDB. Brasília, DF: INEP, 2008. (Coleção Inep 70 anos, v. 2).

NETTO, José Paulo. **Introdução do estudo do método de Marx.** Disponível em: https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/introducao-aos-estudos-do-metodo-de-marx-j-p-netto.pdf. Acesso em: 30 ago. 2023.

NICKELBACK. **If today was your last day.** Disponível em: https://www.letras.mus.br/nickelback/1375580/. Acesso em: 26 jun. 2024.

NORBERTO, Aurilena Pereira. **As políticas públicas da educação superior: avaliação institucional nas universidades brasileiras.** Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/132216/2014-408.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024.

OLIVEIRA, Gilson Batista de. **Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento.** Disponível

Oliveira, Graciela da Silva Oliveira; PIETRI, Ana Paula Zampieri Silva de Pietri; BIZZO, Nelio. **Pesquisa Quantitativa e Educação: desafios e potencialidades.** Disponível em: https://www.academia.edu/64475721/Pesquisa_Quantitativa_e_Educação_Desafios_e_Potencialidades. Acesso em: 26 dez. 2024.

Oliveira, J. R. **Educação Superior no Brasil: desafios da qualidade.** Editora Brasiliense. em: https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/477. Acesso em: 18 out. 2023.

OLIVEIRA, Mara de; BERGUE, Sandro Trescastro. **Políticas públicas [recurso eletrônico]: definições, interlocuções e experiências** / org. Mara de Oliveira, Sandro Trescastro Bergue. – Dados eletrônicos. Caxias do Sul, RS : Educs, 2012. Disponível em: E-book: Políticas Públicas: Definições, Interlocuções e Experiências. Acesso em: 26 dez. 2024.

ONU. Disponível em: https://www.un.org/ pt/rio. Acesso em: 26 mar. 2025.

O rei do elogio. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2gMGcy6KXnI. Acesso em: 14 set. 2023.

OPABA PRAIA HOTEL. Disponível em: https://www.opabahotel.com.br/. Acesso em: 04 out. 2023.

O Teatro Mágico. **Quando a fé ruge.** Disponível em: https://www.letras.mus.br/o-teatro-magico/quando-a-fe-ruge/. Acesso em: 26 jun. 20224.

Pacheco, J. (2005). **Reforma do Estado e políticas públicas no Brasil.** Editora UnespSantos, M. A inclusão na educação superior: desafios e perspectivas. Editora UFMG. 2019.

PANDOLFI, Cesar. **Modelo de mensuração da importância das variáveis do Censo da Educação Superior, Censo Demográfico e os indicadores de qualidade das instituições de ensino superior.** Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=23. Acesso em: 26 jun. 2024.

PEC 55/2016. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337. Acesso em: 20 jun 2023.

PIRES, José de Souza; SANTOS, Gesmar Rosa dos. **Modelo agroexportador, política macroeconômica e a supremacia do mercado: uma visão do modelo brasileiro de exportação de commodities.** Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. – Brasília : Rio de janeiro : Ipea, 1990. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/970/1/TD_1817.pdf.

PNE. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de- educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 20 jun2023.

PROGRAMA FULLBRIGHT**.** Disponível em: https://exchanges.state.gov/us/program/fullbright-program. Acesso em: 26 mar. 2026.

QS WORLD UNIVERSITY RANKINGS**.** Disponível em: https://www.topuniversities.com. Acesso em: 26 mar. 2026.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

SALVARO, Giovana Ilka Jacinto; LAGO, Mara Coelho de Souza; WOLFF, Cristina Scheibe. **"Mulheres agricultoras" e "mulheres camponesas": lutas de gênero, identidades políticas e subjetividades.** Psicologia & Sociedade, v. 25, n. 1, p. 79-89, 2013.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia.** 3ª ed. – São Paulo : BestSeller, 1999.

SANTANA, F. F. **A dinâmica da aplicação do termo qualidade na educação superiorbrasileira.** São Paulo : Editora SENAC São Paulo, 2007.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Os Movimentos Sociais do Campo e a Reforma Agrária do Consenso.** Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-59942017000200007. Acesso em: 17 abr. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SANTOS, Leandro Elias dos. **O padrão de qualidade no ENADE e o desempenho dos acadêmicos em três licenciaturas da UFMT: encontros e desencontros da educação superior.** Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_48cb6e8f0039ecbc9b9980ecc4a4fe5f/Details. Acesso em: 26 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação.** 2008. Disponivel em: https://www.scielo.br/j/tes/a/LVvkxRZdYczChk9qcxCdNFG/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 26 dez. 2024.

SEI Disponível em http://www.sei.ba.gov.br/images/pib/xls/nacional/pib_nacio_part_vab.xls. Acesso em: 14 jul. 2023.

SILVA, Bezerra da. **Malandro é malandro e mané é mané**. Disponível em: https://www.letras.mus.br/bezerra-da-silva/44558/. Acesso em: 26 jun. 2024.

SILVA, Edcleide Maria da. **Aspectos contextuais e metodológicos da avaliação da qualidade da educação superior brasileira: uma análise dos indicadores utilizados pelos órgãos reguladores nos processos de avvaliação dos cursos de graduação.** Disponível em: https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/4098. Acesso em: 26 jun. 2024.

SILVA, Maria das Graças Martins da. MARTINS, Joíra Aparecida Leite de Oliveira Amorim. **Fronteiras:** amálgamas e contradições. Disponível em: http://educa.fcc.org **Internacionalização e transnacionalização da educação superior no programa Ciência sem**.br/pdf/repub/v27n64/2238-2097-repub-27-64-111.pdf. Acesso em: 20 jan 2024.

SILVA, Karin Vieira da., PEIXOTO, João., PACHECO, Anderson Sasaki Vasques. **Reflexões teóricas sobre perspectivas críticas na Educação a distância.** Revista EDaPECi. Ano IX, Vol. 17, nº 2, 2017. Disponível em: Reflexões teóricas sobre perspectivas críticas na Educação a distância | Revista EDaPECI. Acesso em 26 dez. 2024.

SILVA, J. B.; SANTOS, S. G. A. **Pesquisa (auto)biográfica e narrativas formativas:** itinerários descolonizadores. Revista Debates Insubmissos, a.5, v. 5, n.18, 2022.

SINAES. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Lei_10861_140404.pdf. Acesso em: 20 jan 2024.

SINAES. **Da concepção à regulamentação**. 4ª edição ampliada, 2017. Disponível em: MIOLO_4º Edição.pmd. Acesso em 26 dez. 2024.

SINAES. **Sinaes completa 19 anos**. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/sinaes-completa-19-anos. Acesso em 26 dez. 2024.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: Conceitos, Tipologias e Sub-Áreas.** Disponível em: https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3843/material/001-%20A-%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

SOUZA, F. e SILVA, J. **Descentralização e Gestão Pública no Brasil: Teoria e Prática.** Editora Atlas. 2017.

SOUZA, Nali de Jesus de. **Desenvolvimento polarizado e desequilíbri regionais no Brasil.** 993. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/ 10183/25279/000256913.pdf?sequence=1. Acesso em: 04 jan. 2025.

TAVARES, M. C. **Gestão Estratégica.** 2. ed. São Paulo: Atlas. 2005.

TEACHING EXCELLENCE FRAMEWORK. Disponível em: https://www.officeforstudents.org.uk/. Acesso em 26 mar. 2025.

TIMES HIGHER EDUCATION. Disponível em: https://www.timeshighereducation.com. Acesso em: 26 mar. 2025.

UESC. **Sistema de Seleção Unificada – SISU.** Disponível em: http://www.uesc.br/processo_seletivo/proc_sel_anteriores/index.php?item=conteudo_selecao2013.php. Acesso em: 04 out. 2023.

UNESCO. Disponível em: https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasilia/about. Acesso em: 26 mar. 2025.

ANEXOS

ANEXO A - Questionário do Estudante _ ENADE 2004



QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

ENADE - 2004 EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

Esta pesquisa é parte integrante do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE – e tem por objetivos:

- traçar o perfil dos estudantes, ingressantes ou concluintes, dos cursos de graduação do país;
- conhecer a opinião dos estudantes sobre o ambiente acadêmico em que realizam a sua formação; e- consolidar informações para promover a melhoria das condições de ensino e dos procedimentos didático-pedagógicos.

Para que essas metas sejam alcançadas, é importante sua participação.

Procure responder a esta pesquisa de forma individual, conscienciosa e independente. A veracidade das suas respostas é fundamental.

Em cada questão, marque apenas **uma** resposta, ou seja, aquela que **melhor** corresponda às suas características pessoais, às condições de ensino e procedimentos vivenciados por você. Os dados serão tratados estatisticamente e não haverá divulgação de dados individuais.

Preencha o cartão apropriado com as suas respostas, utilizando para tanto caneta esferográfica preta. Entregue esse cartão na sala onde você vai realizar a prova, **no dia 07 de novembro.**

Gratos pela sua valiosa contribuição.

QUEM É VOCÊ?

01. Qual o seu estado civil?(A) Solteiro(a).
(B) Casado(a).
(C) Separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a).
(D) Viúvo(a).
(E) Outro.

02. Quantos irmãos você tem?(A) Nenhum.
(B) Um.
(C) Dois.(D) Três.
(E) Quatro ou mais.

03. Quantos filhos você tem?(A) Nenhum.
(B) Um.
(C) Dois.(D) Três.
(E) Quatro ou mais.

04. Como você se considera?(A) Branco(a).
(B) Negro(a).
(C) Pardo(a) / mulato(a).
(D) Amarelo(a) (de origem oriental).
(E) Indígena ou de origem indígena.

05. Com quem você mora atualmente?
(A) Com os pais e/ou outros parentes.
(B) Com esposo(a) e/ou filho(s).
(C) Com amigos (compartilhando despesas ou de favor).
(D) Com colegas em alojamento universitário.
(E) Sozinho(a).

06. Qual a faixa de renda mensal das pessoas quemoram em sua casa?
(A) Até 3 salários-mínimos.
(B) De 3 a 10 salários-mínimos.
(C) De 10 a 20 salários-mínimos.
(D) De 20 a 30 salários-mínimos.(E) Mais de 30 salários-mínimos.

07. Quantos membros de sua família moram com você?
(A) Nenhum.
(B) Um ou dois.
(C) Três ou quatro.
(D) Cinco ou seis.
(E) Mais do que seis.

08. Assinale a situação abaixo que melhor descreveseu caso.
(A) Não trabalho e meus gastos são financiados pelafamília.
(B) Trabalho e recebo ajuda da família.
(C) Trabalho e me sustento.
(D) Trabalho e contribuo com o sustento da família.

(E) Trabalho e sou o principal responsável pelo sustentoda família.

9. Se você trabalha ou trabalhou, qual é ou foi a carga horária aproximada de sua atividade remunerada (não contar estágio)?

(A) Não exerço (não exerci) atividade remunerada.
(B) Trabalho (trabalhei) eventualmente.
(C) Trabalho (trabalhei) até 20 horas semanais.
(D) Trabalho (trabalhei) mais de 20 horas semanais emenos de 40 horas semanais.
(E) Trabalho (trabalhei) em tempo integral – 40 horassemanais ou mais.

10. Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento vocêrecebe ou recebeu para custeio das despesas do curso? (A) Financiamento Estudantil – FIES.
(B) Bolsa integral ou parcial (inclusive descontos emmensalidades) oferecida pela própria instituição.
(C) Bolsa integral ou parcial oferecida por entidadesexternas.
(D) Outro(s). (E) Nenhum.

11. Qual o grau de escolaridade do seu pai?(A) Nenhuma escolaridade.
(B) Ensino Fundamental: de 1ª a 4ª série.
(C) Ensino Fundamental: de 5ª a 8ª série.
(D) Ensino Médio.
(E) Superior.

12. Qual o grau de escolaridade de sua mãe?(A) Nenhuma escolaridade.
(B) Ensino Fundamental: de 1ª a 4ª série.
(C) Ensino Fundamental: de 5ª a 8ª série.
(D) Ensino Médio.
(E) Superior.

13. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?(A) Todo em escola pública.
(B) Todo em escola privada (particular).
(C) A maior parte do tempo em escola pública.
(D) A maior parte do tempo em escola privada (particular).
(E) Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

14. Que tipo de curso de ensino médio você concluiu?(A) Comum ou de educação geral, no ensino regular.
(B) Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade,agrícola, etc.), no ensino regular.
(C) Profissionalizante de magistério de 1ª a 4ª série (Curso Normal), no ensino regular.
(D) Supletivo.
(E) Outro curso.

15. Como é seu conhecimento de língua inglesa?(A) Leio, escrevo e falo bem.
(B) Leio, escrevo e falo razoavelmente.
(C) Leio e escrevo, mas não falo.
(D) Leio, mas não escrevo nem falo.
(E) Praticamente nulo.

16. Como é seu conhecimento de língua espanhola?(A) Leio, escrevo e falo bem.
(B) Leio, escrevo e falo razoavelmente.

(C) Leio e escrevo, mas não falo.
(D) Leio, mas não escrevo nem falo.
(E) Praticamente nulo.

17. Excetuando-se os livros escolares, quantos livrosvocê leu no presente ano? (A) Nenhum. (Passe para questão 19) (B) No máximo dois.
(C) Entre três e cinco.
(D) Entre seis e oito.
(E) Oito ou mais.

18. Quais os tipos de livros que você mais lê?(A) Obras literárias de ficção.
(B) Obras literárias de não-ficção.
(C) Livros técnicos.
(D) Livros de auto-ajuda.
(E) Outros.

19. Com que freqüência você lê jornal?(A) Diariamente.
(B) Algumas vezes por semana.
(C) Somente aos domingos.
(D) Raramente.
(E) Nunca. (Passe para a questão 21)

20. Quais os assuntos dos jornais que você mais lê?(A) Todos os assuntos.
(B) Política e/ou Economia.
(C) Cultura e Arte.
(D) Esportes.
(E) Outros.

21. Que meio você mais utiliza para se manter atualizadosobre os acontecimentos do mundo contemporâneo?
(A) Jornais.
(B) Revistas.
(C) TV.
(D) Rádio.
(E) Internet.

22. Com que freqüência você utiliza a biblioteca de suainstituição?
(A) A instituição não tem biblioteca.
(B) Nunca a utilizo.
(C) Utilizo raramente.
(D) Utilizo com razoável freqüência.
(E) Utilizo muito freqüentemente.

23. Que fonte(s) você mais utiliza ao realizar asatividades de pesquisa para as disciplinas do curso?
(A) O acervo da biblioteca da minha instituição.
(B) O acervo da biblioteca de outra instituição.
(C) Livros e/ou periódicos de minha propriedade.
(D) A Internet.
(E) Não realizo (realizei) pesquisas no meu curso.

24. Quantas horas por semana, aproximadamente, vocêdedica (dedicou) aos estudos, excetuando as horas de aula ?

(A) Nenhuma, apenas assisto às aulas.
(B) Uma a duas.
(C) Três a cinco.(D) Seis a oito.
(E) Mais de oito.

25. Que tipo de atividade acadêmica você desenvolve(desenvolveu), predominantemente, durante o curso, além daquelas obrigatórias?

(A) Atividades de iniciação científica ou tecnológica.
(B) Atividades de monitoria.
(C) Atividades em projetos de pesquisa conduzidos porprofessores da minha instituição.
(D) Atividades de extensão promovidas pela instituição.(E) Nenhuma atividade.

26. Você está (esteve) envolvido(a) em algum projeto depesquisa (iniciação científica)?

(A) Sim, desenvolvo (desenvolvi) pesquisa(s) independente(s).
(B) Sim, desenvolvo (desenvolvi) pesquisa(s) supervisionada(s) por professores.
(C) Sim, participo (participei) de projetos de professores.
(D) Sim, participo (participei) de projetos de estudantesda pós-graduação.
(E) Não, porque não me interesso (interessei) ou nãotenho (tive) oportunidade.

27. Que entidade promoveu a maior parte dos eventos(congressos, jornadas, seminários, etc.) de que você participa (participou)?

(A) Minha instituição de ensino.
(B) Outras instituições de ensino.
(C) Diretórios estudantis ou centros acadêmicos.
(D) Associações científicas ou profissionais da área.(E) Não participo (participei) de eventos.

28. Que atividade(s) extracurricular(es) oferecida(s) pela sua instituição você mais desenvolve ou desenvolveu?

(A) Atividades culturais (palestras, conferências, etc.).
(B) Atividades artísticas (teatro, música, etc.).
(C) Atividades desportivas.
(D) Estudos de línguas estrangeiras.
(E) Nenhuma.

29. Das atividades artístico-culturais listadas abaixo,qual constitui sua preferência para o lazer?

(A) Cinema.
(B) Espetáculos teatrais.
(C) *Shows* musicais e/ou concertos.
(D) Dança.
(E) Nenhuma.

COMO VOCÊ LIDA COM O MICROCOMPUTADOR?

30. Com que freqüência você utiliza microcomputador?

(A) Nunca (passe para a questão 43).
(B) Raramente.
(C) Às vezes.

(D) Freqüentemente.(E) Sempre.

31. Você tem acesso à Internet?(A) Sim.
(B) Não.

Nas questões de 32 a 35 indique onde você utiliza microcomputador.

32. Em casa?(A) Sim.
(B) Não.

33. No trabalho?(A) Sim.
(B) Não.

34. Na instituição de ensino do seu curso?
(A) Sim.
(B) Não.

35. Em outros locais não mencionados?
(A) Sim.
(B) Não.

Nas questões de 36 a 41 indique para que finalidade você utiliza o microcomputador.

36. Para entretenimento?(A) Sim.
(B) Não.

37. Para trabalhos escolares?(A) Sim.
(B) Não.

38. Para trabalhos profissionais?(A) Sim.
(B) Não.

39. Para comunicação via e-*mail* ? (A) Sim.
(B) Não.

40. Para operações bancárias?(A) Sim.
(B) Não.

41. Para compras eletrônicas?(A) Sim.
(B) Não.

42. Como você classifica o seu conhecimento deinformática?
(A) Muito Bom.
(B) Bom.
(C) Ruim.
(D) Muito Ruim.

COMO VOCÊ ANALISA AS CONDIÇÕES DA INSTITUIÇÃO ONDE ESTUDA OU ESTÁ CONCLUINDO O CURSO DE GRADUAÇÃO?

43. Considerando-se apenas as aulas teóricas, qual onúmero aproximado de estudantes por turma?
(A) Até 30.
(B) Entre 31 e 50. (C) Entre 51 e 70.
(D) Entre 71 e 100.

(E) Mais de 100.

44. Como são as instalações físicas (salas de aula,laboratórios, ambientes de trabalho/estudo) utilizadas no seu curso?

(A) Amplas, arejadas, bem iluminadas e com mobiliárioadequado.
(B) Arejadas, bem iluminadas e com mobiliáriosatisfatório, embora pequenas em relação ao número de estudantes.
(C) Bem iluminadas e com mobiliário satisfatório,embora sejam mal ventiladas e pequenas em relação ao número de estudantes.
(D) Mal ventiladas, mal iluminadas, pequenas emrelação ao número de estudantes e com mobiliário razoavelmente satisfatório.
(E) Mal arejadas, mal iluminadas, com mobiliárioinadequado, e pequenas em relação ao número de estudantes.

Nas questões de 45 a 47, indique como você considera as aulas práticas em relação aos aspectos mencionados.

45. O espaço pedagógico é adequado ao número deestudantes?

(A) Sim, em todas elas.
(B) Sim, na maior parte delas.
(C) Sim, mas apenas na metade delas.
(D) Sim, mas em menos da metade delas.
(E) Não, em nenhuma.

46. O material de consumo oferecido é suficiente para onúmero de estudantes?

(A) Sim, em todas elas.
(B) Sim, na maior parte delas.
(C) Sim, mas apenas na metade delas.
(D) Sim, mas em menos da metade delas.
(E) Não, em nenhuma.

47. Os equipamentos disponíveis são suficientes para onúmero de estudantes?

(A) Sim, em todas elas.
(B) Sim, na maior parte delas.
(C) Sim, mas apenas na metade delas.
(D) Sim, mas em menos da metade delas.
(E) Não, em nenhuma.

48. Como são os equipamentos de laboratório utilizados no seu curso?

(A) Atualizados e bem conservados.
(B) Atualizados, mas mal conservados.
(C) Desatualizados, mas bem conservados.
(D) Desatualizados e mal conservados.
(E) Não há laboratório no meu curso.

49. Como a sua instituição viabiliza o acesso dosestudantes de graduação aos microcomputadores, para atender às necessidades do curso?

(A) Plenamente.
(B) De forma limitada.
(C) Não viabiliza para os estudantes do meu curso.
(D) Não viabiliza para nenhum estudante.

(E) O curso não necessita de microcomputadores.

50. Como você avalia o acervo da biblioteca, quanto àatualização, face às necessidades curriculares do seu curso?

(A) É atualizado.
(B) É medianamente atualizado.
(C) É pouco atualizado.
(D) É desatualizado.
(E) Não sei responder.

51. Com relação aos livros mais usados no curso, onúmero de exemplares disponíveis na biblioteca atende ao alunado?

(A) Atende plenamente.
(B) Atende razoavelmente.
(C) Atende precariamente.
(D) Não atende.
(E) Não sei responder.

52. Como você avalia o acervo de periódicos cientifico acadêmicos disponíveis na biblioteca, quanto à atualização?

(A) É atualizado.
(B) É medianamente atualizado.
(C) É desatualizado.
(D) Não existe acervo de periódicos especializados.(E) Não sei responder.

53. A biblioteca de sua instituição oferece serviço deempréstimo de livros?

(A) Sim, para todo o acervo.
(B) Sim, mas apenas para obras de caráter didático.
(C) Sim, mas apenas para obras de interesse geral.
(D) Não há empréstimo.
(E) Não sei responder.

54. Como é o serviço de pesquisa bibliográfica oferecido?

(A) Utiliza apenas processos manuais.
(B) Dispõe de sistema informatizado local.
(C) Dispõe de sistema informatizado local e de acesso àrede nacional de bibliotecas.
(D) Dispõe de sistema informatizado local e de acessoàs redes nacional e internacional de bibliotecas.
(E) Não sei responder.

Nas questões 55 e 56, avalie as condições da biblioteca em relação aos aspectos mencionados.

55. Horário de funcionamento que atenda às suasnecessidades.

(A) Plenamente adequado.
(B) Adequado.
(C) Pouco adequado.
(D) Inadequado.
(E) Não sei responder.

56. Instalações para leitura e estudo.(A) Plenamente adequadas.
(B) Adequadas.
(C) Pouco adequadas.(D) Inadequadas.

(E) Não sei responder.

COMO VOCÊ AVALIA O TRABALHO DOS DOCENTES E O CURRÍCULO DO SEU CURSO DE GRADUAÇÃO?

Nas questões 57 e 58, indique se você percebe que a concepção do seu curso articula o conhecimento da área (teorias, procedimentos, técnicas, instrumentos, etc) com os aspectos especificados.

57. Aspectos sociais, políticos e culturais da realidadebrasileira.

(A) Sim, em todas as atividades do curso.
(B) Sim, no ensino de várias disciplinas.
(C) Sim, mas apenas no ensino de algumas disciplinas.
(D) Não articula.
(E) Não sei informar.

58. Temas gerais e situações do cotidiano.(A) Sim, em todas as atividades do curso.
(B) Sim, no ensino de várias disciplinas.
(C) Sim, mas apenas no ensino de algumas disciplinas.
(D) Não articula.
(E) Não sei informar.

Nas questões de 59 a 66, responda em que medida a sua instituição contribui (contribuiu) para que, ao longo do seu curso de graduação, você possa

(pudesse) refletir sobre a realidade social brasileira, nos aspectos relacionados.

59. Analfabetismo.

(A) Contribui (contribuiu) amplamente.
(B) Contribui (contribuiu) parcialmente.
(C) Contribui (contribuiu) muito pouco.
(D) Não contribui (não contribuiu) de forma alguma.
(E) Não sei informar.

60. Desigualdades econômicas e sociais.(A) Contribui (contribuiu) amplamente.
(B) Contribui (contribuiu) parcialmente.
(C) Contribui (contribuiu) muito pouco.
(D) Não contribui (não contribuiu) de forma alguma.
(E) Não sei informar.

61. Desemprego.

(A) Contribui (contribuiu) amplamente.
(B) Contribui (contribuiu) parcialmente.
(C) Contribui (contribuiu) muito pouco.
(D) Não contribui (não contribuiu) de forma alguma.
(E) Não sei informar.

62. Habitação.

(A) Contribui (contribuiu) amplamente.
(B) Contribui (contribuiu) parcialmente.
(C) Contribui (contribuiu) muito pouco.
(D) Não contribui (não contribuiu) de forma alguma.(E) Não sei informar.

63. **Discriminação em relação a cor, gênero e minorias.**(A) Contribui (contribuiu) amplamente.
(B) Contribui (contribuiu) parcialmente.
(C) Contribui (contribuiu) muito pouco.
(D) Não contribui (não contribuiu) de forma alguma.(E) Não sei informar.

64. **Diversidades e especificidades regionais.**(A) Contribui (contribuiu) amplamente.
(B) Contribui (contribuiu) parcialmente.
(C) Contribui (contribuiu) muito pouco.
(D) Não contribui (não contribuiu) de forma alguma.
(E) Não sei informar.

65. **Segurança e criminalidade.**
(A) Contribui (contribuiu) amplamente.
(B) Contribui (contribuiu) parcialmente.
(C) Contribui (contribuiu) muito pouco.
(D) Não contribui (não contribuiu) de forma alguma.(E) Não sei informar.

66. **Exploração do trabalho infantil e/ou adulto.**(A) Contribui (contribuiu) amplamente.
(B) Contribui (contribuiu) parcialmente.
(C) Contribui (contribuiu) muito pouco.
(D) Não contribui (não contribuiu) de forma alguma.(E) Não sei informar.

Nas questões 67 e 68, responda se o curso oferece/ofereceu oportunidade de vivenciar os aspectos relacionados a seguir, e em qual situação.

67. **Conhecimento de ações comunitárias.**(A) Sim, em programa de extensão.
(B) Sim, em várias disciplinas.
(C) Sim, em algumas disciplinas.
(D) Sim, em atividade de pesquisa (iniciação científica). (E) Não, o curso não oferece/ofereceu oportunidade.

68. **Atuação em iniciativas e programas comunitários.**(A) Sim, em programa de extensão.
(B) Sim, em várias disciplinas.
(C) Sim, em algumas disciplinas.
(D) Sim, em atividade de pesquisa (iniciação científica).
(E) Não, o curso não oferece (não ofereceu) oportunidade.

69. **Como você avalia o currículo do seu curso?**
(A) É bem integrado, havendo clara vinculação entre asdisciplinas.
(B) É relativamente integrado, já que as disciplinas sevinculam apenas por blocos ou áreas de conhecimento afins.
(C) É pouco integrado, já que poucas disciplinas seinterligam.
(D) Não apresenta integração alguma entre as disciplinas.
(E) Não sei dizer.

70. **Ao iniciarem os trabalhos em cada disciplina, osdocentes discutem o plano de ensino com os estudantes?**
(A) Sim, todos.
(B) Sim, a maior parte.
(C) Sim, mas apenas cerca da metade.
(D) Sim, mas menos da metade.

(E) Nenhum discute. (Neste caso, passe para a questão 72)

71. Os planos de ensino contêm todos os seguintesaspectos: objetivos, procedimentos de ensino e de avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina?

(A) Sim, todos contêm.
(B) Sim, a maior parte contém.
(C) Sim, mas apenas cerca da metade contém.
(D) Sim, mas apenas menos da metade contém.(E) Não, nenhum contém.

72. Em que medida as orientações contidas nos planosde ensino são relevantes para os estudantes no desenvolvimento do curso?

(A) São altamente relevantes.
(B) São relevantes.
(C) São medianamente relevantes.
(D) São de pouca relevância.
(E) Não são relevantes.

73. Que técnica de ensino a maioria dos professorestem utilizado, predominantemente?

(A) Aulas expositivas (preleção).
(B) Aulas expositivas, com participação dos estudantes.(C) Aulas práticas.
(D) Trabalhos de grupo, desenvolvidos em sala de aula. (E) Outra.

74. Você é (foi) solicitado a realizar atividades depesquisa como estratégia de aprendizagem?

(A) Sim, em todas as disciplinas.
(B) Sim, na maior parte das disciplinas.
(C) Sim, mas apenas em metade das disciplinas.
(D) Sim, mas em menos de metade das disciplinas.
(E) Não, em nenhuma disciplina.

75. Como você avalia os procedimentos de ensinoadotados pela maioria dos professores, quanto à adequação aos objetivos do curso?

(A) Bastante adequados.
(B) Adequados.
(C) Parcialmente adequados.
(D) Pouco adequados.
(E) Inadequados.

76. Que tipo de material, dentre os abaixo relacionados,é (foi) mais utilizado por indicação de seus professores durante o curso?

(A) Livros-texto e/ou manuais.
(B) Apostilas e resumos.
(C) Cópias de trechos ou capítulos de livros.
(D) Artigos de periódicos especializados.
(E) Anotações manuais e cadernos de notas.

Nas questões 77 e 78, indique como você caracteriza o uso dos recursos especificados nas atividades de ensino-aprendizagem do curso.

77. Recursos audiovisuais.(A) Amplo e adequado.
(B) Amplo, mas inadequado.
(C) Restrito, mas adequado.

(D) Restrito e inadequado.
(E) A minha escola não dispõe desses recursos/meios.

78. Meios de tecnologia educacional com base nainformática.
(A) Amplo e adequado.
(B) Amplo, mas inadequado.
(C) Restrito, mas adequado.
(D) Restrito e inadequado.
(E) A minha escola não dispõe desses recursos/meios.

79. Que instrumentos de avaliação a maioria dos seusprofessores adota predominantemente?
(A) Provas escritas discursivas.
(B) Testes objetivos.
(C) Trabalhos de grupo.
(D) Trabalhos individuais.
(E) Provas práticas.

80. Como é a disponibilidade dos professores docurso, na instituição, para orientação extraclasse?
(A) Todos têm disponibilidade.
(B) A maioria tem disponibilidade.
(C) Cerca da metade tem disponibilidade.
(D) Menos da metade tem disponibilidade.
(E) Nenhum tem disponibilidade.

81. Seus professores têm demonstrado domínioatualizado das disciplinas ministradas?
(A) Sim, todos.
(B) Sim, a maior parte deles.
(C) Sim, mas apenas metade deles.
(D) Sim, mas menos da metade deles.
(E) Não, nenhum deles.

Nas questões de 82 a 84, responda se o seu curso oferece, além das atividades teóricas e práticas, os programas indicados.

82. Iniciação cientifica.
(A) Sim, com aproveitamento regulamentar de conhecimentos para a integralização curricular.
(B) Sim, com aproveitamento de conhecimentos para aintegralização curricular, mas sem regulamentação.
(C) Sim, mas sem aproveitamento de conhecimentospara a integralização curricular.
(D) Não oferece.
(E) Não sei informar.

83. Extensão.
(A) Sim, com aproveitamento regulamentar de conhecimentos para a integralização curricular.
(B) Sim, com aproveitamento de conhecimentos para aintegralização curricular, mas sem regulamentação.
(C) Sim, mas sem aproveitamento de conhecimentospara a integralização curricular.
(D) Não oferece.
(E) Não sei informar.

84. Monitoria.

(A) Sim, com aproveitamento regulamentar de conhecimentos para a integralização curricular.
(B) Sim, com aproveitamento de conhecimentos para aintegralização curricular, mas sem regulamentação.
(C) Sim, mas sem aproveitamento de conhecimentospara a integralização curricular.
(D) Não oferece.
(E) Não sei informar.

Nas questões de 85 a 87, indique qual a contribuição dos programas relacionados para sua formação.

85. Iniciação cientifica.(A) Ampla.
(B) Parcial.
(C) Restrita.
(D) Nenhuma.
(E) Não participei desse tipo de programa.

86. Extensão.(A) Ampla.
(B) Parcial.
(C) Restrita.
(D) Nenhuma.
(E) Não participei desse tipo de programa.

87. Monitoria.(A) Ampla.
(B) Parcial.
(C) Restrita.
(D) Nenhuma.
(E) Não participei desse tipo de programa.

Nas questões de 88 a 90, caracterize, de maneira geral, a avaliação dos programas de que você participa (participou), quanto aos procedimentos e critérios adotados.

88. Iniciação cientifica.
(A) É (foi) sistemática e plenamente adequada em seuscritérios.
(B) Não é (não foi) sistemática, porém é (era) adequadaem seus critérios.
(C) É (foi) sistemática, mas não é (era) adequada emseus critérios.
(D) Não é (não foi) sistemática, nem adequada em seuscritérios.
(E) Não há (não houve) avaliação.

89. Extensão.
(A) É (foi) sistemática e plenamente adequada em seuscritérios.
(B) Não é (não foi) sistemática, porém é (era) adequadaem seus critérios.
(C) É (foi) sistemática, mas não é (era) adequada emseus critérios.
(D) Não é (não foi) sistemática, nem adequada em seuscritérios.
(E) Não há (não houve) avaliação.

90. Monitoria.
(A) É (foi) sistemática e plenamente adequada em seuscritérios.
(B) Não é (não foi) sistemática, porém é (era) adequadaem seus critérios.
(C) É (foi) sistemática, mas não é (era) adequada emseus critérios.

(D) Não é (não foi) sistemática, nem adequada em seuscritérios.
(E) Não há (não houve) avaliação.

91. Seu curso apóia a participação dos estudantesem eventos de caráter científico (congressos, encontros, seminários, etc.)?

(A) Sim, sem restrições, com recurso financeiro e dispensa de presença às aulas para os que participam.
(B) Sim, com dispensa de presença às aulas para osque participam, mas com recurso financeiro somente para os que apresentam trabalho.
(C) Sim, mas apenas com dispensa de presença àsaulas para os que participam.
(D) Sim, mas apenas quando a participação se dá poriniciativa da própria IES.
(E) Não apóia de modo algum.

QUAIS AS MAIORES CONTRIBUIÇÕES DO CURSO?

92. Como você avalia o nível de exigência do curso?(A) Deveria exigir (ter exigido) muito mais de mim.
(B) Deveria exigir (ter exigido) um pouco mais de mim.
(C) Exige (exigiu) de mim na medida certa.
(D) Deveria exigir (ter exigido) um pouco menos de mim.(E) Deveria exigir (ter exigido) muito menos de mim.

93. Qual você considera a principal contribuição docurso?

(A) A obtenção de diploma de nível superior.
(B) A aquisição de cultura geral.
(C) A aquisição de formação profissional.
(D) A aquisição de formação teórica.
(E) Melhores perspectivas de ganhos materiais.

Nas questões de 94 a 103, indique em que medida o conjunto de disciplinas do curso contribui (contribuiu) para você desenvolver as competências relacionadas abaixo.

94. Atuação ética, com responsabilidade social, paraa construção de uma sociedade includente e solidária.

(A) Contribui (contribuiu) amplamente.
(B) Contribui (contribuiu) parcialmente.
(C) Contribui (contribuiu) muito pouco.
(D) Não contribui (não contribuiu) de forma alguma.(E) Não considero que desenvolva tal competência.

95. Organização, expressão e comunicação do pensamento.

(A) Contribui (contribuiu) amplamente.
(B) Contribui (contribuiu) parcialmente.
(C) Contribui (contribuiu) muito pouco.
(D) Não contribui (não contribuiu) de forma alguma.(E) Não considero que desenvolva tal competência.

96. Raciocínio lógico e análise crítica.

(A) Contribui (contribuiu) amplamente.
(B) Contribui (contribuiu) parcialmente.
(C) Contribui (contribuiu) muito pouco.
(D) Não contribui (não contribuiu) de forma alguma.(E) Não considero que desenvolva tal competência.

97. Compreensão de processos, tomada de decisão eresolução de problemas no âmbito de sua área de atuação.

(A) Contribui (contribuiu) amplamente.
(B) Contribui (contribuiu) parcialmente.
(C) Contribui (contribuiu) muito pouco.
(D) Não contribui (não contribuiu) de forma alguma.(E) Não considero que desenvolva tal competência.

98. Atuação em equipes multi, pluri e interdisciplinares.(A) Contribui (contribuiu) amplamente.
(B) Contribui (contribuiu) parcialmente.
(C) Contribui (contribuiu) muito pouco.
(D) Não contribui (não contribuiu) de forma alguma.(E) Não considero que desenvolva tal competência.

99. Atuação profissional responsável em relação aomeio-ambiente.

(A) Contribui (contribuiu) amplamente.
(B) Contribui (contribuiu) parcialmente.
(C) Contribui (contribuiu) muito pouco.
(D) Não contribui (não contribuiu) de forma alguma.(E) Não considero que desenvolva tal competência.

100. Observação, interpretação e análise de dados einformações.

(A) Contribui (contribuiu) amplamente.
(B) Contribui (contribuiu) parcialmente.
(C) Contribui (contribuiu) muito pouco.
(D) Não contribui (não contribuiu) de forma alguma.(E) Não considero que desenvolva tal competência.

101. Utilização de procedimentos de metodologiacientífica e de conhecimentos tecnológicos para a prática da profissão.

(A) Contribui (contribuiu) amplamente.
(B) Contribui (contribuiu) parcialmente.
(C) Contribui (contribuiu) muito pouco.
(D) Não contribui (não contribuiu) de forma alguma.(E) Não considero que desenvolva tal competência.

102. Utilização de recursos de informática necessáriospara o exercício profissional.

(A) Contribui (contribuiu) amplamente.
(B) Contribui (contribuiu) parcialmente.
(C) Contribui (contribuiu) muito pouco.
(D) Não contribui (não contribuiu) de forma alguma.(E) Não considero que desenvolva tal competência.

103. Assimilação crítica de novos conceitos científicose de novas tecnologias.

(A) Contribui (contribuiu) amplamente.
(B) Contribui (contribuiu) parcialmente.
(C) Contribui (contribuiu) muito pouco.
(D) Não contribui (não contribuiu) de forma alguma.(E) Não considero que desenvolva tal competência.

ANEXO B - Questionário do Estudante _ ENADE 2024

Ministério da Educação **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep** **Diretoria de Avaliação da Educação Superior - Daes**	enade licenciaturas
	Questionário do Estudante - Enade das Licenciaturas 2024
1	**Qual o seu estado civil?** A ( ) Solteiro(a) B ( ) Casado (a) ou vivendo em união estável. C ( ) Separado(a) judicialmente/divorciado(a) D ( ) Viúvo(a) E ( ) Outro.
2	**Você tem filhos?** A ( ) Não B ( ) Sim, 1 filho C ( ) Sim, 2 filhos D ( ) Sim, 3 filhos ou mais.
3	**Qual é a sua cor ou raça?** A ( ) Branca. B ( ) Preta. C ( ) Amarela. D ( ) Parda. E ( ) Indígena. F ( ) Não quero declarar.

4	**Você tem alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades? (Você pode marcar quantas alternativas considerar necessárias).** A ( ) Não possuo B ( ) Cegueira C ( ) Baixa Visão. D ( ) Surdez E ( ) Deficiência Auditiva F ( ) Deficiência Física. G ( ) Transtorno do Espectro Autista (TEA) H ( ) Altas habilidades/superdotação I ( ) Deficiência Intelectual J ( ) Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) K ( ) Dislexia. L ( ) Outras/outros M ( ) Não quero declarar
5	**Alguém em sua família concluiu um curso superior?** A ( ) Sim. B ( ) Não. C ( ) Não sei responder.
6	**Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?** A ( ) Nenhuma. B ( ) Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série). C ( ) Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série). D ( ) Ensino Médio. E ( ) Ensino Superior - Graduação. F ( ) Pós-graduação (Especialização) G ( ) Pós-Graduação (Mestrado ou Doutorado). H ( ) Não sei.
7	**Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?** A ( ) Nenhuma. B ( ) Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série). C ( ) Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série). D ( ) Ensino Médio. E ( ) Ensino Superior - Graduação. F ( ) Pós-graduação (Especialização) G ( ) Pós-Graduação (Mestrado ou Doutorado). H ( ) Não sei.

8	**Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsas)?** A ( ) Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais. B ( ) Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas. C ( ) Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos. D ( )Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos. E ( )Tenho renda e contribuo com o sustento da família. F ( ) Sou o principal responsável pelo sustento da família.
9	**Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos? (considere como família a sua unidade de origem composta por pessoas que possuem vínculos consanguíneos e/ou de parentesco, todas moradoras do mesmo domicílio).** A ( ) Até 1,5 salário mínimo (até R$ 2.118,00). B ( ) De 1,5 a 3 salários mínimos (R$ 2.118,01 a R$ 4.236,00). C ( ) De 3 a 4,5 salários mínimos (R$ 4.236,01 a R$ 6.354,00). D ( ) De 4,5 a 6 salários mínimos (R$ 6.354,01 a R$ 8.472,00). E ( ) De 6 a 10 salários mínimos (R$ 8.472,01 a R$ 14.120,00). F ( ) De 10 a 30 salários mínimos (R$ 14.120,01 a R$ 42.360,00). G ( ) Acima de 30 salários mínimos (mais de R$ 42.360,01).
10	**Qual alternativa melhor descreve a sua situação de trabalho durante a maior parte do curso? (Excluindo trabalhos acadêmicos e bolsas).** A ( ) Não trabalhei durante o curso. B ( ) Trabalhei 20 horas semanais. C ( ) Trabalhei 30 horas semanais. D ( ) Trabalhei 40 horas semanais E ( ) Trabalhei com jornada de trabalho flexível de horários.

11	**Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social? (Exemplos de políticas de ação afirmativa ou inclusão social são as Cotas e o Prouni.)** A ( ) Não. B ( ) Sim, por critério étnico-racial. C ( ) Sim, por critério de renda. D ( ) Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos. E ( ) Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores. F ( ) Sim, por sistema diferente dos anteriores.

12	**Qual a principal razão para você ter escolhido a sua instituição de educação superior?** A ( ) Gratuidade. B ( ) Preço da mensalidade. C ( ) Proximidade da minha residência. D ( ) Proximidade do meu trabalho. E ( ) Facilidade de acesso. F ( ) Qualidade/reputação. G ( ) Foi a única onde tive aprovação. H ( ) Possibilidade de ter bolsa de estudo. I ( ) Outro motivo
13	**Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento do curso você recebeu para custear todas ou a maior parte das mensalidades? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.** A ( ) Nenhum, pois meu curso é gratuito. B ( ) Nenhum, embora meu curso não seja gratuito. C ( ) ProUni integral. D ( ) ProUni parcial, apenas. E ( ) FIES, apenas. F ( ) ProUni Parcial e FIES. G ( ) Bolsa oferecida por governo estadual, distrital ou municipal. H ( ) Bolsa oferecida pela própria instituição. I ( ) Bolsa oferecida por outra entidade (empresa, ONG, outra). J ( ) Financiamento oferecido pela própria instituição. K ( ) Financiamento bancário

14	**Algum fator dificultou sua permanência no ensino superior?** A ( ) Não tive dificuldades B ( ) Falta de recursos financeiros para pagar mensalidades. C ( ) Falta de recursos financeiros para se manter estudando. D ( ) Falta de recursos financeiros para comprar material e/ou equipamentos requeridos pelo curso. E ( ) Necessidade de trabalhar. F ( ) Falta de tempo para estudar. G ( ) Comportamento discriminatório por parte de professores ou colegas em relação alguma condição sua particular. H ( ) Dificuldade de deslocamento para a instituição. I ( ) Dificuldade de relacionamento com professores. J ( ) Dificuldade de relacionamento com os colegas. K ( ) A modalidade de ensino (a distância ou presencial) não incentivava os estudos. L ( ) O conteúdo do curso não fazia sentido. M ( ) Não sei ou não quero responder.

15	**Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de auxílio permanência? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração**. A ( ) Nenhum. B ( ) Auxílio moradia. C ( ) Auxílio alimentação. D ( ) Auxílio moradia e alimentação. E ( ) Auxílio permanência. F ( ) Outro tipo de auxílio.
16	**Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de bolsa acadêmica? (Você pode marcar quantas alternativas considerar necessário).** A ( ) Nenhum. B ( ) Bolsa de iniciação científica. C ( ) Bolsa de extensão. D ( ) Bolsa de monitoria/tutoria. E ( ) Bolsa PET. F ( ) Bolsa PIBID. G ( ) Bolsa Residência Pedagógica. H ( ) Outro tipo de bolsa acadêmica.

17	**Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedicou aos estudos, excetuando as horas de aula?** A ( ) Nenhuma, apenas assisto às aulas. B ( ) De uma a três. C ( ) De quatro a sete. D ( ) De oito a doze. E ( ) Mais de doze.
18	**Você pretende exercer o magistério após o término do curso?** A ( ) Sim, como atuação profissional principal. B ( ) Sim, mas esta não será a minha atuação profissional principal. C ( ) Não. D ( ) Ainda não decidi.
19	**Onde você pretende atuar daqui a cinco anos?** A ( ) Em escola pública, como professor. B ( ) Em escola privada, como professor. C ( ) Em escola/instituição pública, na gestão educacional. D ( ) Em escola/instituição privada, na gestão educacional. E ( ) Em outro campo de atuação profissional não vinculado à educação.

A seguir, leia cuidadosamente cada assertiva e indique seu grau de concordância com cada uma delas, segundo a escala que varia de 1 (discordância total) a 6 (concordância total). Caso você julgue não ter elementos para avaliar a assertiva, assinale a opção "Não sei responder" e, quando considerar não pertinente ao seu curso, assinale "Não se aplica".							
(1) discordo totalmente	**(2)**	**(3)**	**(4)**	**(5)**	**6) concordo totalmente**	**( ) não sei responder**	**( ) não se aplica**
20	Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária.						
21	Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e/ou de atividades que estimularam a investigação acadêmica.						
22	As atividades realizadas durante seu trabalho de conclusão de curso contribuíram para qualificar sua formação profissional.						
23	As relações professor-aluno ao longo do curso foram positivas, estimulando os estudantes a estudar e aprender.						
24	Os professores apresentaram e discutiram os planos de ensino/curso das disciplinas com os estudantes.						
25	As referências bibliográficas indicadas pelos professores contribuíram para seus estudos e aprendizagens.						
26	As avaliações da aprendizagem realizadas durante o curso foram compatíveis com os conteúdos ou temas trabalhados pelos professores.						
27	Os professores demonstraram domínio dos conteúdos abordados nas disciplinas.						
28	Os professores utilizaram estratégias e instrumentos de avaliação diversificados (provas, seminários, trabalhos em grupo, portfólio, autoavaliação, etc)						
29	Os professores ofereceram devolutivas das avaliações (comentários, explicações, sugestões para melhoria) que auxiliaram os estudantes a avançar em suas aprendizagens.						
30	Os professores estimularam a participação ativa dos estudantes durante as aulas (por meio de atividades em grupo, discussões, seminários, etc) não se limitando às aulas expositivas.						
31	O curso disponibilizou quantidade suficiente de professores ou tutores para auxiliar os estudantes nas disciplinas a distância.						

32	Nas disciplinas a distância, houve interação ao vivo (presencial ou síncrona, mediada por tecnologia) entre os estudantes e o professor.
33	Foram oferecidas oportunidades para os estudantes superarem dificuldades relacionadas ao processo de formação.
34	A coordenação do curso esteve disponível para orientação acadêmica dos estudantes.
35	O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.
36	O curso propiciou acesso a conhecimentos atualizados e/ou contemporâneos em sua área de formação.
37	As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação como profissional.
38	As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiaram você a se posicionar mais criticamente diante do conhecimento.
39	Os estudantes participaram de avaliações periódicas das condições de formação (disciplinas, atuação dos professores, infraestrutura).
40	O Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA (Moodle, Google Classroom, etc.) apresentou materiais, recursos e tecnologias apropriados para o desenvolvimento das disciplinas.
41	O curso proporcionou condições de acesso adequado às bibliografias indicadas nas disciplinas, de forma física ou virtual.
42	As salas de aula apresentaram tamanho, mobiliário e recursos tecnológicos adequados.
43	As condições de infraestrutura dos polos foram adequadas para os encontros presenciais (não se aplica para cursos presenciais).
44	Os ambientes e equipamentos destinados às aulas práticas foram adequados ao curso e à quantidade de estudantes.
Na seção a seguir, todos os itens são precedidos da seguinte frase: No meu curso de Licenciatura, aprendi a:	

45	Planejar o ensino considerando a proposta curricular, os conhecimentos prévios, as origens culturais, as experiências de vida e os interesses de todos os estudantes.
46	Propor objetivos de aprendizagem desafiadores aos estudantes, considerando os diferentes níveis cognitivos e dimensões do conhecimento.
47	Planejar sequências didáticas, articulando diferentes estratégias de ensino, recursos e formas de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento.
48	Utilizar estratégias e recursos diversificados das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), de maneira apropriada e contextualizada ao processo de ensino e aprendizagem.
49	Dominar os conhecimentos específicos da minha área de formação e saber como ensiná-los.
50	Analisar como os estudantes aprendem, em cada faixa etária e etapa de ensino, utilizando estratégias, recursos e materiais adequados e contextualizados a todos os estudantes.
51	Utilizar diferentes estratégias e recursos para a aprendizagem dos estudantes do público da educação especial (alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento, alunos com altas habilidades/superdotação).
52	Dominar as informações sobre a estrutura e organização do sistema educacional brasileiro, incluindo suas etapas, modalidades e as políticas a elas associadas.
53	Conhecer o aluno surdo, sua cultura, identidade e a utilizar os princípios básicos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).
54	Trabalhar com o tema das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.
55	Realizar a gestão da sala de aula, considerando diferentes aspectos como a organização de espaços físicos, o aproveitamento do tempo, a seleção de materiais e recursos pedagógicos.
56	Identificar e desenvolver estratégias pedagógicas preventivas e corretivas para lidar com fenômenos como a indisciplina, o *bullying* e as diferentes formas de violência escolar.
57	Desenvolver estratégias de gestão de sala de aula que busquem manter os alunos interessados e engajados nas atividades pedagógicas, criando um ambiente seguro, organizado e respeitoso.
58	Monitorar o processo de aprendizagem dos estudantes, por meio de diferentes estratégias, para identificar avanços e necessidades.
59	Utilizar estratégias e instrumentos de avaliação diversificados, considerando a heterogeneidade dos estudantes (provas, seminários, trabalhos em grupo, portfólio, autoavaliação, etc).
60	Oferecer devolutivas das avaliações compreensíveis aos estudantes, com comentários, explicações e sugestões que os auxiliem a avançar em suas aprendizagens.

61	Dominar as informações sobre as avaliações externas, sabendo integrá-las ao planejamento das ações didático-pedagógicas da escola.
62	Trabalhar em equipe dialogando sobre minhas práticas pedagógicas, de modo colaborativo e solidário.
63	Refletir permanentemente sobre a minha prática pedagógica, revisando-a e readequando-a sempre que necessário.
64	Reconhecer a importância de participar da comunidade escolar de maneira propositiva, respeitando as decisões tomadas nas instâncias colegiadas, colaborando para a melhoria da escola como um todo.
65	Interagir com as famílias, respeitando as suas culturas e múltiplas formas de organização, visando a melhoria da aprendizagem de todos os estudantes.
66	Identificar situações de risco, violência e vulnerabilidade social dos estudantes, apoiando a escola na colaboração com as redes de proteção social (Conselho Tutelar, SUS, CRAS, etc).