

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**O CONCEITO DE QUALIDADE NA AVALIAÇÃO
INSTITUCIONAL NO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO
SUPERIOR DO PARANÁ: contribuições interpretativas à luz de
Bourdieu e Toulmin.**

CARLOS EDUARDO BITTENCOURT STANGE

**MARINGÁ
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**O CONCEITO DE QUALIDADE NA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO
SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ: contribuições
interpretativas à luz de Bourdieu e Toulmin.**

Tese apresentada por CARLOS EDUARDO BITTENCOURT STANGE ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a):

Prof. Dr.: MÁRIO LUIZ NEVES DE AZEVEDO

MARINGÁ
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(Biblioteca Central- UEM, Maringá - PR. Brasil)

S785c

Stange, Carlos Eduardo Bittencourt

O conceito de qualidade na avaliação institucional no Sistema Estadual de Ensino Superior do Paraná : contribuições interpretativas à luz de Bourdieu e Toulmin /Carlos Eduardo Bittencourt Stange. – Maringá, PR, 2020.

245 f.: il. colar., figs., tabs., maps.

Orientador: Prol. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo.

Tese (Doutorado)- Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Educação. 2. Ensino superior- Paraná -Avaliação Institucional. 3. Educação- Qualidade- Ensino Superior- Paraná. 4. Bourdieu, Pierre, 1930-2002 .5. Toulmin, Stephen Edelston, 1922- 2009. I. Azevedo, Mário Luiz Neves de, orient. 11. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Fundamentos da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 111. Título.

CDD 23.ed. 378

CARLOS EDUARDO BITTENCOURT STANGE

**O CONCEITO DE QUALIDADE NA AVALIAÇÃO
INSTITUCIONAL NO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO
SUPERIOR DO PARANÁ: contribuições interpretativas à luz de
Bourdieu e Toulmin.**

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof. Dra. Ângela Maria de Sousa Lima
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Oscar Alves
Conselho Estadual de Educação

Prof. Dra. Ângela Mara de Barros Lara
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof. Dra. Maria Luisa Furlan Costa
Universidade Estadual de Maringá - UEM

AGRADECIMENTOS

A Universidade Estadual de Maringá, UEM pela oportunidade do Curso de Doutorado Em Educação, linha de pesquisa em Política e Gestão.

Ao Professor Doutor Mário Luiz Neves de Azevedo, que além das lições pertinentes a Orientação, me mostrou, significativamente, o valor do Educador.

A Professora Doutora Ângela Mara de Barros Lara e a Professor Doutora Maria Luisa Furlan Costa por suas lições e sempre acolhida durante o curso de Doutorado.

A Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO e aos seus Dirigentes, a partir do Magnífico Reitor Professor Dr. Fabio Hernandes, com destaques aos Professores Dr. Carlos Alberto Ferreira Gomes, Dr. Vitor Hugo Zanette, Dr. Aldo Nelson Bona, assim estendendo o agradecimento a todos os demais agentes universitários e professores da UNICENTRO.

A Todas e Todos que de algum modo contribuíram com a implantação da Avaliação Institucional no Estado do Paraná, com destaque a Todos os participantes da SETI/CEA.

A meus Pais, Júlio e Bela (in memoriam); a meus Irmãos, Cezar (in memoriam) e Vera!

A minha Filha, Isabella – Luz, Carinho, Apoio e Compreensão!

A Tania, Minha Luz, Inspiração e Paz!

As grandes amizadas construídas nesta trajetória de avaliações, Amauri Bassoli de Oliveira, Odelir Dileto Cachoeira, Mario Candido de Athyde Júnior, Oscar Alves.

A opinião pensa mal; não pensa: traduz necessidades em conhecimentos. Ao designar os objetos pela utilidade, ela se impede de conhecê-los. Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo a ser superado. (BACHELARD, 1996, p. 18)

Las definiciones de calidad nunca son neutrales ni inocentes, sino que refieren a equilibrios de poder, dentro de la educación superior y entre la educación superior y otros actores sociales. (LAMAITRE, 2005, p.130)

STANGE, Carlos Eduardo Bittencourt. **O CONCEITO DE QUALIDADE NA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ: contribuições interpretativas à luz de Bourdieu e Toulmin.** 243 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2020.

RESUMO

Este estudo é uma pesquisa bibliográfica e interpretativa documental sobre avaliação institucional na linha de Política e Gestão, com foco no Estado do Paraná. Delimita-se o tema em relação à interpretação do conceito de qualidade que permeia os instrumentos de avaliação institucional dos sistemas nacional e estadual, haja vista o fato de os exercícios de avaliação interna e externa, muitas vezes, constituírem-se em diagnósticos temporais em interpretação somatória, distanciando-se, portanto, da concepção formativa. Objetiva-se, com esta pesquisa, contribuir com debates em relação ao conceito de qualidade proposto através dos instrumentos de avaliação institucional. Para tanto, buscou-se compreender se, e em qual proporção, a objetividade proposta em um sistema de avaliação institucional é contributiva frente à subjetividade interpretativa. Para tanto, a perspectiva integradora com os temas referentes a sistema de ensino, regulação, supervisão, avaliação e autonomia são debates necessários. A base teórica desta investigação encontra em Bourdieu (2009) o debate sobre o senso prático em relação à objetividade do subjetivo, em Toulmin (2007) um modelo argumentativo e em Azevedo (2013) o essencial debate sobre equidade e igualdade. A metodologia de pesquisa organizou-se em revisão da literatura e interpretações documentais, esta em observação participante. Espera-se que esta pesquisa contribua com resultados de ordem conceitual e metodológica, onde os profissionais da Educação possam compreender que a Avaliação Institucional é ainda um Campo em formação e interativo a outros Campos; que a objetividade frente à necessária evidência de situações institucionais não imprima reducionismos de trato apenas executivo em esfera administrativa, mas sim se constitua em atitude interdisciplinar combinatória à compreensão do conceito de qualidade basilar da avaliação; que a Avaliação tem papel preponderantemente pedagógico e representativo para a compreensão de condições equitativas a fim de se bem ofertar condições de igualdade, cuja natureza é essencial para a Educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação; Políticas e Gestão; Avaliação Institucional; Qualidade na Educação.

STANGE, Carlos Eduardo Bittencourt. **THE QUALITY CONCEPT IN INSTITUTIONAL EVALUATION IN PARANÁ HIGHER EDUCATION STATE SYSTEM: interpretative contributions in the light of Bourdieu and Toulmin.** 243 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2020.

ABSTRACT

The present study is a bibliographic and documental interpretative research about institutional evaluation on Policy and Management, mainly in the State of Parana. The theme is delimited in relation to the interpretation of the quality concept that permeates the tools of institutional evaluation of the national and state's systems, considering the fact that the exercises of internal and external evaluation often constitute in temporal diagnostic and in summation interpretation, removing themselves, therefore, of the formative conception. The objective of this research is to contribute with debates about the quality concept proposed throughout the tools of institutional evaluation. For that purpose, the aim was to comprehend if, at any proportion, the proposed objectivity in an institutional evaluation system is contributive face to interpretative subjectivity. Thus, the integrative perspective with themes that refers to teaching system, regulation, supervision, evaluation and autonomy are necessary debates. The theoretical basis of this investigation finds in Bourdieu (2009) the debate about the practical sense in relation to the subjective objectivity; in Toulmin (2007), an argumentative model and in Azevedo (2013) the essential debate about equity and equality. The research methodology was organized in literature review and documental interpretation, is in participant observation. The expectation is that the present research contributes with the conceptual and methodological order results, where Education professionals can comprehend: that the Institutional Evaluation is still an area in formation and that interacts to other areas; that the objectivity face to the necessary evidence of institutional situations do not infuse reductionisms of just executive tracts in administrative sphere, but that it constitutes in interdisciplinary attitude combinatorial to the comprehension of the quality concept basic of evaluation; that the Evaluation is predominantly pedagogical and representative to the comprehension of equitable conditions in order to well offer equality conditions, which nature is essential to a high quality Education.

Keywords: Education; Policy and Management; Institutional Evaluation; Education of Quality.

LISTA DE FIGURAS

1	Diagrama “V” epistemológico inicial.....	22
2	Mapa georreferenciado indicando a localização das Universidades Estaduais do Paraná e respectivos polos UAB para EAD.....	86
3	Esquema de um argumento segundo Toulmin (2007).....	128
4	Adaptação do esquema de modelo argumentativo de Toulmin (2007) para o processo avaliativo.....	129
5	Layout estrutural de indicador.....	130

LISTA DE TABELAS E QUADROS

1	Tabela 1 - Instituições De Ensino Superior no Brasil pela natureza de manutenção com foco em Universidades.....	39
2	Tabela 2 - Universidades públicas estaduais por região geográfica no Brasil e localidade.....	40
3	Tabela 3 - Quantitativo de oferta de cursos de graduação por natureza de manutenção.....	42
4	Tabela 4 – Quantitativo de matrículas em cursos de graduação no Brasil, por manutenção com ênfase em sistema público, por região.....	44
5	Tabela 5 - Quantitativo de concluintes em cursos de graduação no Brasil, por manutenção com ênfase em sistema público, por região.....	47
6	Tabela 6 - Porcentual de concluintes em cursos de graduação em relação ao total de matrículas.....	47
7	Tabela 7 - Quantitativo Titulação geral Brasil.....	49
8	Tabela 8 – Quantitativo Titulação <i>Stricto sensu</i>	49
9	Tabela 9 - Quantitativo Titulação <i>Stricto senso</i> por manutenção pública.....	49
10	Tabela 10 – Quantitativo Titulação <i>Stricto senso</i> em Universidades por manutenção pública.....	50
11	Tabela 11 - Quantitativo Titulação <i>Stricto senso</i> em Universidades estaduais por região no Brasil.....	54
12	Tabela 12 – Quantitativo do corpo de funcionários técnico-administrativos e/ou agentes universitários.....	56
13	Tabela 13 - Escolaridade e formação do corpo de funcionários técnico-administrativos e/ou agentes universitários.....	57
14	Tabela 14 - Quantitativo do corpo de funcionários técnico-administrativos e/ou agentes universitários por região do Brasil.....	62
15	Tabela 15 - Cursos oferecidos e alunos matriculados por instituição de ensino superior do estado do paran� - em dez/2018, SETI/PR.....	66
16	Tabela 16 -Concluintes e evas�es por institui�o de ensino superior do estado do paran� - em dez/2018, SETI/PR.....	66
17	Tabela 17 - Quantitativo de servidores - dez/2018, SETI/PR.....	67
18	Quadro 1 – Denomina�o de Cursos de Gradua�o, considerando a IES, o Grau e a Modalidade de oferta.....	70
19	Quadro 2 – Demonstrativo do Sistema Estadual de Ensino Superior.....	76
20	Quadro 3 – S�ntese da oferta de Cursos de Gradua�o no Sistema de Ensino Superior do Paran�.....	78
21	Tabela 18 – Tabela de IDHM e IDH Educa�o referentes aos anos 2000 e 2010.....	84
22	Quadro 4 – S�ntese em rela�o as categoriza�es, vis�es e compreens�es sobre qualidade a partir de Bertolin, 2009.....	94
23	Quadro 5 – Rela�es entre regula�o estatal e a cultura da avalia�o.....	103
24	Quadro 6 – Atua�o dos agentes, fases e instrumentos de avalia�o.....	141
25	Quadro 7 - Op�es de termo de coopera�o CONAES/INEP e Sistemas	171

	Estaduais de Ensino Superior no Brasil para a adesão ao SINAES.....	
26	Quadro 8 – Síntese dos cenários avaliativos.....	212

LISTA DE GRÁFICOS

1	Graus e modalidades de Formação em Cursos de Graduação (%) no Sistema de Ensino Superior do Estado do Paraná.....	79
2	Índice de Desenvolvimento Municipal do Paraná – comparativo entre os anos 2000 e 2009.....	81
3	Índice de Desenvolvimento Municipal do Paraná – diferença percentual entre os anos de 2000 e 2009.....	82
4	Demonstrativo da elevação do Índice de Desenvolvimento Municipal das 35 localidades de oferta de Cursos em modalidade presencial no Sistema de Ensino Superior do Estado do Paraná entre 2000 a 2009.....	83
5	Demonstrativo referente a construção do SEAES a partir das atas da CEE/CES, entre os anos de 2004 a 2019.....	152

LISTA DE SIGLAS

BASIs	Banco de Avaliadores
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito de Curso
SETI/CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior do Sistema Estadual de Ensino do Paraná
CEE/CES	Conselho Estadual de Educação/Câmara de Ensino Superior
CEE/CESu	Conselho Estadual de Educação/Câmara de Ensino Superior
CEE/CP	Conselho Estadual de Educação/Conselho Pleno
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEEs/BR	Conselhos Estaduais de Educação do Brasil
CFE	Conselho Federal de Educação
CFE/CLN	Conselho Federal de Educação/Câmara de Legislação e Normas
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
DCN	Diretriz Curricular Nacional
EaD	Educação a Distância
ENC	Exame Nacional de Curso.
e-mec	Sistema eletrônico do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
IDD	Desempenhos Observado e Esperado
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IEES	Instituições Estaduais de Ensino Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira
ISSN	International Standard Serial Number
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEC/INEP/BASIs	Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira/Banco de Avaliadores
PDI	Plano de desenvolvimento institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PNE	Plano Nacional de Educação
SEED	Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná
SETI/PR	Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, até 2019. Superintendência Geral da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, após 2019.
SETI/CES	Coordenação de Ensino Superior da Superintendência Geral da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná.
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior

UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIUV	Centro Universitário de União da Vitória
RLN	Requisitos legais e normativos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	ENSINO SUPERIOR PÚBLICO ESTADUAL DO PARANÁ NO CENÁRIO NACIONAL.....	23
2.1	Concepção de Sistema de Ensino no Estado do Paraná com foco no Ensino Superior.....	23
2.2	Dados censitários com ênfase na oferta de ensino superior em universidades públicas estaduais com foco no Estado do Paraná.....	38
2.2.1	Em relação ao número de instituições de ensino superior no Brasil, com foco em universidades públicas estaduais.....	39
2.2.2	Em relação ao número de cursos de graduação, matrículas e concluintes no Brasil, com foco em universidades públicas estaduais.....	40
2.2.3	Em relação ao quadro social com foco em universidades públicas estaduais.....	48
2.2.4	Diagnóstico em relação a composição situacional do sistema estadual de ensino superior nas universidades estaduais públicas do Paraná.....	68
2.2.5	Alguns estudos em relação a perspectivas de desenvolvimento local e consequente qualidade de vida dos alunos formados no sistema estadual de ensino superior.....	79
3	REVISÃO DA LITERATURA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: BOURDIEU (2009) E TOULMIN (2007)	87
3.1	Revisão da literatura.....	87
3.2	Contribuições a partir do modelo argumentativo de Stephen E. Toulmin para a interpretação sobre a qualidade em processos avaliativos: uma possibilidade estruturante para a autoavaliação.....	124
3.3	Pierre Bourdieu: contribuições a partir do senso prático para a interpretação sobre a qualidade em processos avaliativos: reflexões sobre a objetividade do subjetivo.....	133
4	A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E O CONCEITO DE QUALIDADE NO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICO DO PARANÁ.....	150
4.1	Análise documental a partir das atas da Câmara de Ensino Superior do Conselho Estadual de Educação, de 2004 a 2019.....	150
4.2	Análise Documental a partir das atas da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, de 2004 a 2019.....	189
5	CONCLUSÕES.....	206
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	221

I. INTRODUÇÃO

Há algumas décadas, vivenciamos na Educação um tempo meritocrático, valorizado pela noção administrativa temporal de metas e resultados, cuja regulação de ‘qualidade de prestação de bons serviços’ estratifica os pretensos melhores. Ato contínuo, sem muitas ações direcionadas aos, então, ‘piores’. Todavia, o critério é a prestação de serviço sob a ótica de um olhar a partir de uma integração conceitual deveras abstrata – a qualidade para o mercado!

Dourado e Oliveira (2009) enfatizam assertivamente que “qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico (2009, p.203).” No viés da avaliação institucional¹, cuja razão objetiva compreender a avaliação das condições, não reduzidas as físicas apenas, de oferta de ensino em sua natureza indissociável da pesquisa e da extensão.

Esse conceito, envolve, portanto, as concepções sobre Mundo, Homem, Cultura, Sociedade e Educação, sendo esta a estrutura de assimilação de conhecimentos que se espera, como Direito Social². Inclua-se aqui o conceito de equidade e de igualdade discutidos por Azevedo (2013) e não, *tabula rasa*, tratá-lo enquanto mercadoria em diagnósticos isolados sob a pertença valoração de mercado, por vezes confundível com a ideia de competência concorrencial em uma visão métrica, cujo capital simbólico (BOURDIEU, 2009, p. 229) classificador legitima-se pela exclusão.

Cenário de tensões entre o Direito Social acima esperado e a legislação objetivada para a normatização regulatória e consequente operacionalização de um sistema de ensino, o que implica necessariamente a avaliação sobre este, coexistem uma gama de fatores interferentes tanto de origem interna institucional³ quanto e, por vezes preponderante, de origem externa⁴, cuja comunalidade dá-se pelas aproximações no campo do poder.

¹ O termo Avaliação Institucional nesta pesquisa engloba em sua concepção a avaliação de curso, a auto avaliação e a avaliação de desempenho dos estudantes.

² Compreendendo aqui o Direito Social a partir do art. 6º da Constituição Federal de 05 de outubro de 1988 que exara: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.”

³ Compreenda-se aqui, dentre outros, o de maior implicação – a centralização administrativa sob a égide de um jogo político interno.

⁴ Compreenda-se aqui, de forma predominante a interferência de políticas partidárias locais e regionais.

Internamente no campo acadêmico, de modo objetivo, há sérias tensões entre os quatro grandes subcampos estruturais de uma IES, sendo estes compreendidos como: o subcampo pedagógico⁵, o subcampo administrativo⁶, o subcampo burocrático⁷ e o preponderante subcampo da política interna⁸. Externamente ao campo acadêmico, o campo do mercado é preponderante sobre o campo da política ideológico-partidária.

Nesse debate, tanto interna quanto externamente, discursos valem-se do conceito de Qualidade como palco de suas afirmações e consequentes induções intencionais. Seguindo essa linha de raciocínio, como bem destacado por Shiroma, Campos e Garcia⁹ (2005, p. 428; apud EVANGELISTA, 2012, p. 4) – “palavras importam”.

Poder-se-ia depreender por qualidade uma Educação que ao longo da vida escolar proporcionasse um perfil ativo e participativo, questionador e crítico de alunos. Isso exigiria, então, de seus professores, de igual modo e valor, essa mesma compreensão da interação social do ensino e da aprendizagem compreendendo o saber sócio-histórico desenvolvido ao longo do tempo, como conhecimentos e metodologias em postura crítica em relação à estratégia de sobrevivência frente às dinâmicas mudanças na sociedade contemporânea (MOREIRA, 2010, p.4). Depreende-se desse posicionamento a expectativa em

[...] melhores canais de comunicação, interação e de integração entre os níveis de ensino que constituem o Sistema Educacional Brasileiro, ao menos diminuindo as atuais distâncias. Inclui-se nesse debate, a falta de sintonia entre políticas públicas direcionadas à educação e às condições do exercício metodológico pedagógico nas escolas. (STANGE, 2018, p.329)

Cabem aqui, com permissão ao foco, considerações estruturantes a partir de Saviani (2010, p.392). Ele afirma que “pela elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em decorrência da atual Constituição Federal, promulgada em 5/10/1988” teve-se a oportunidade de ser organizado um Sistema Nacional de Educação, todavia perdida, uma vez que

a organização do Sistema Nacional de Educação foi inviabilizada pela interferência governamental, que preferiu uma LDB minimalista para não

⁵ Ensino, Pesquisa e Extensão.

⁶ Estrutura organizacional de planejamento e operacional do cotidiano.

⁷ Sistemas de controle na organização decisória.

⁸ Que criticamente, se esquecido o diálogo, resume-se ao ‘poder do mando’.

⁹ SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>.

comprometer sua política educacional, que promovia a desresponsabilização da União pela manutenção da educação, ao mesmo tempo que concentrava em suas mãos o controle por meio de um sistema nacional de avaliação do ensino em todos os seus níveis e modalidades. (SAVIANI, 2010. p.392)

A avaliação institucional, enquanto sistema nacional de avaliação, incluindo aqui a avaliação sobre a oferta de cursos, o exercício da avaliação interna e a avaliação de desempenho dos estudantes sobre um sistema educacional distinto do sistema federal, deveria compreender, enquanto base estruturante para uma avaliação processual e formativa, a não centralidade tal qual posta por meio do estabelecimento dos compreendidos índices de qualidade¹⁰, mas sim, a coordenação em regimes de colaboração entre a União e as unidades federativas.

Essa mesma colaboração está assim exarada no artigo 211 da Constituição Federal de 1988: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988), explicitando, claramente, o posicionamento do governo federal em relação aos estados e municípios.

A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.¹¹ (sem grifos no original)

Ainda na Constituição Federal de 1988, reafirma-se essa colaboração no artigo 214, determinando que “a lei estabelecerá o plano nacional de educação”, explicitando no Inciso III deste artigo a “melhoria da qualidade do ensino”¹².

A condição de a União organizar e financiar o sistema federal e dos sistemas estaduais prestar assistência técnica e financeira, localizada aqui a expressão de regime

¹⁰ **Conceito Preliminar de Curso**, CPC, estabelecido pela Portaria Normativa MEC nº4/2008, de 05 de agosto de 2008.

Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior, IGC, estabelecido pela Portaria Normativa MEC nº5/2008, de 05 de setembro de 2008.

Índice de diferença entre os desempenhos esperado e observado, IDD. Segundo Portal INEP é calculado desde a criação do SIANES pela Lei 10.861/2004, conforme acesso em http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/publicados-os-microdados-do-indicador-da-diferenca-entre-os-desempenhos-observado-e-esperado-idd-/21206

Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, ENADE, criado pela Lei nº10.861/2004, de 14 de abril de 2004.

¹¹ Idem, ibidem.

¹² Idem, ibidem.

de colaboração, tem acento no artigo 34 da Constituição que exara “a União não intervirá nos Estados nem no Distrito Federal”, ou seja, tem-se a autonomia assegurada aos estados e aos municípios (BRASIL, 1988).

Saviani compreende que

se o sistema pode ser definido como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante, conclui-se que o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país. (SAVIANI, 2010, p.381)

Depreende-se, então, o porquê do sistema de avaliação sobre as condições de oferta de ensino no Brasil ser proposto como Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior, SINAES. A noção de sistema deixa claro a diversidade, e assim a República Federativa do Brasil assegura-se no artigo 3º da Constituição Federal de 1988, ao firmar como princípios: “II – garantir o desenvolvimento nacional” e “IV – “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (BRASIL, 1988)

Todavia, em sua prática, essa noção de colaboração não se configura justamente sob pena de compreender-se em intervenção. Assim, os estados têm sua autonomia para, em seus sistemas avaliativos, aderirem ou não aos instrumentos de avaliação propostos pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, SINAES. Ressalta-se, porém, que o Conselho Nacional de Educação, CNE, não pode exercer a regulação sobre os cursos ofertados nos referidos sistemas estaduais, competindo aos Conselhos Estaduais de Educação essa tarefa. Em outros termos, nos fazeres do processo avaliativo, o estado pode utilizar-se dos instrumentos do SINAES, assim como também tem a possibilidade de convocar avaliadores do banco nacional de avaliadores, BASIs, porém, em sistema avaliativo próprio, ou, então, realizar seus próprios instrumentos e banco de avaliadores. Esse último, é o processo que, até a presente data, a deste estudo, o estado do Paraná desenvolve. Observa-se, justamente por essa situação constitucional, que o conceito de sistema se torna frágil, para não afirmar inexistente. Essa afirmação restará clara no terceiro capítulo deste trabalho.

Porém, se há fragilidade na compreensão do conceito de sistema nacional de avaliação, como, então, e incluindo nesta perspectiva a aprendizagem, se estrutura o

conceito de qualidade no processo avaliativo institucional e de cursos sobre a oferta de ensino, no âmbito do Sistema de Ensino Superior do estado do Paraná?

Esse é o debate proposto nesta pesquisa, ressaltando que a perspectiva integradora com os temas referentes a sistema de ensino, regulação, supervisão, avaliação e autonomia são debates necessários. Para tanto, no primeiro capítulo o texto discorrerá sobre o Paraná no cenário nacional, tendo como critério de análise o Ensino Superior Público Estadual. No segundo capítulo serão explicitados, por meio de revisão da literatura e de teorias de fundamentação teórica com base em Bourdieu (2009) e em Toulmin (2007) os posicionamentos assumidos neste trabalho. No terceiro capítulo, será demonstrado, por meio de análises interpretativas, o possível conceito de qualidade compreendido no Sistema Estadual de Avaliação de Ensino Superior, SEAES, lembrando que este dá-se em espelho ao SINAES. Por fim, em termos de conclusão, o conceito de sistema será retomado e serão ponderadas algumas reflexões sobre expectativas em termos de qualidade em Educação, com ênfase no ensino superior.

Em termos metodológicos, trata-se de pesquisa bibliográfica e interpretativa documental, está última a partir de uma observação participante (THIOLLENT¹³, 1988, p.15 apud LARA; MOLINA, 2011 p.143) cujo objetivo geral refere-se a compreender o conceito de qualidade na proposta de avaliação por meio do Sistema Estadual de Avaliação do Ensino Superior, SEAES cuja base de origem, conteúdo e metodológica advém do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, SINAES. A base para essa interpretação, em termos específicos, dar-se-á à luz do modelo argumentativo de Toulmin (2007).

Para tanto, como alicerce metodológico, propõem-se um esquema em “V” heurístico, com base em Gowin e Novack (1984, p.71-72), conforme segue:

¹³ THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988

DOMÍNIO CONCEITUAL

DOMÍNIO METODOLÓGICO

Filosofias/Visão de Mundo: A Avaliação Institucional é uma atitude autorreflexiva e pedagógica e assim deve ser compreendida e representada institucionalmente, contribuindo com a observação, compreensão e interpretação sobre as situações institucionais, em uma constante ação do observador observando, compreendendo, interpretando, propondo, implementando, metavaliando.

Teorias:

O Senso Prático de Bourdieu (2009) e O Modelo de Argumentação de Toulmin (2007);

Princípios:

Justiça social, autorreflexão, concepção pedagógica, objetividade; racionalidade; argumentação.

Constructo:

Sistemas Avaliativos enquanto compreensão pedagógica sobre a qualidade em relação às condições da Instituição e de suas ofertas de Curso.

Conceitos-Chave:

Campo Científico; Objetividade; Subjetividade; Igualdade; Equidade; Obstáculos; Modelo analítico-argumentativo; Planejamento; Indicadores de avaliação; Interdisciplinaridade; Regulação; Supervisão; Avaliação; Sistema de Ensino; Autonomia.

Fenômeno de Interesse:

O conceito de qualidade no Sistema de Ensino Superior do estado do Paraná

Questão Básica:

Como está estruturado, incluindo nesta perspectiva a aprendizagem, o conceito de qualidade no processo avaliativo institucional e de cursos sobre a oferta de ensino, no âmbito do Sistema de Ensino Superior do estado do Paraná?

Expansões do Modelo:

Compreensão em relação ao capital pedagógico sobre outros sistemas de avaliação de ensino.

Em termos de resultados esperados ao Valor

Um posicionamento crítico-reflexivo direcionado a uma abordagem conceitual integradora e multidisciplinar contributiva para a formação do campo da Avaliação Institucional enquanto capital pedagógico na compreensão das situações institucionais, objetivando o conceito de qualidade.

Em termos de hipótese frente à questão básica: Espera-se como resultados desta investigação científica de ordem interpretativa que se possa compreendam: 1º - à luz de Bourdieu (2009) que a Avaliação Institucional, ainda é um Campo em formação e interativo a outros Campos, 2º - que a objetividade frente à necessária evidência de situações institucionais não imprima reducionismos de trato apenas executivo em esfera administrativa, mas sim constitua-se em atitude interdisciplinar combinatória a compreensão do conceito de qualidade, tendo em Toulmin (2007) uma proposta de modelo argumentativo interpretativo; 3º - que a Avaliação tem papel preponderantemente pedagógico e representativo para a compreensão processual equitativa para que se possa bem ofertar condições de igualdade assegurando a justiça social (AZEVEDO, 2013), enquanto princípio essencial para a Educação de qualidade.

Transformações: A partir de revisão bibliográfica e de análises documentais, propor a transformação de atitude executiva em âmbito administrativo para compreensão autorreflexiva pedagógica sobre as políticas, programas e ações institucionais e suas condições para a oferta de cursos, de pesquisa e de extensão possibilitando contribuições em relação ao conceito de qualidade.

Registros: Dados documentais sobre o SINAES; sobre o SEAES e sua implantação e implementação tendo como parâmetro a legislação vigente Federal e Estadual; revisão da literatura; análises documentais sobre a legislação estadual, as atas da câmara de ensino superior do Conselho Estadual de Educação e da Comissão Especial da Educação Superior do Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

Evento/Objeto: Análise interpretativa sobre o Sistema de Avaliação SEAES e no âmbito do Sistema Estadual de Ensino Superior do estado do Paraná, com foco nas Universidades Estaduais.



Figura 1 - Diagrama "V" Epistemológico inicial

2. O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO ESTADUAL DO PARANÁ NO CENÁRIO NACIONAL

Neste capítulo serão apresentadas condições de contexto do estado do Paraná em relação à concepção de sistema de ensino e seus limites e aos dados censitários com ênfase na oferta de ensino superior em Universidades Públicas Estaduais; além disso, trará um breve diagnóstico situacional das ofertas no ensino superior público estadual e, por fim, um estudo interpretativo em relação ao desenvolvimento que as universidades públicas estaduais indicam em termos de índices de desenvolvimento regional. Justifica-se este levantamento de dados sobre a Educação Superior Pública Estadual do Paraná em acordo a premissa de Barnett (1992)¹, o qual afirma não ser possível formar opinião consistente sobre qualidade em Educação Superior sem antes se ter uma razoável concepção da própria educação superior (apud BERTOLIN, 2007, p. 311).

2.1 Concepção de Sistema de Ensino no estado do Paraná com foco no Ensino Superior

A título de localização temporal, faz-se necessário um retomar na história da educação, tendo como recorte o Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931 que “crêa o Conselho Nacional de Educação”, CNE (BRASIL, 1931a). A ideia de sistema, embora não explícita, pode ser inferida a partir do artigo 5º, alínea f, que afirma ser atribuição do CNE: “firmar as diretrizes gerais do ensino primário, secundário, técnico e superior, atendendo, acima de tudo, os interesses da civilização e da cultura do país”², bem como já assume, também, a dimensão de colaboração entre o país, estados e municípios ao afirmar, em mesmo artigo, alínea c, a atribuição do CNE de: “sugerir providências tendentes a ampliar os recursos financeiros, concedidos pela União, pelos Estados ou pelos Municípios à organização e ao desenvolvimento do ensino, em todos os seus ramos.”³ Todavia, segundo Guilherme e Santos (2019, p.2), a política centralizadora do governo de Getúlio Vargas imprime ao CNE o papel de “Tribunal da Educação.”

Em mesma data, 11 de abril de 1931, o governo emite o Decreto nº 19.851 que

¹ BARNETT, Ronald. Improving higher education: total quality care. Bristol. USA: SRHE and Open University Press. 1992.

² Idem, ibidem.

³ Idem, ibidem.

dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. (BRASIL, 1931b)

Em seu artigo 3^a afirma que “o regimen universitario no Brasil obedecerá aos preceitos geraes instituidos no presente decreto, podendo, entretanto, admittir variantes regionaes no que respeita á administração e aos modelos didacticos”⁴, assim já incorporando a noção de diversidade, base para a concepção de sistema. Essa condição afirma-se no artigo 4^o que exara: “as universidades brasileiras desenvolverão acção conjuncta em benefício da alta cultura nacional, e se esforçarão para ampliar cada vez mais as suas relações e o seu intercambio com as universidades estrangeiras”⁵, trazendo, aqui, a concepção de regimes de colaboração.

Ainda em relação à colaboração, afirma em seu artigo 6^o que “as universidades brasileiras poderão ser creadas e mantidas pela União, pelos Estados ou, sob a fórma de fundações ou de associações, por particulares, constituindo universidades federaes estaduaes e livres”⁶ e, em seu artigo 8^o expressa a noção de sistema: “o Governo Federal, mediante parecer do Conselho Nacional de Educação, poderá realizar accôrdo com os governos estaduaes para a organização de universidades federaes, constituídas de institutos de ensino superior federais e estaduais[...]”⁷.

Conforme o artigo 12 desse mesmo decreto, a equiparação das universidades estaduais em relação às federais para fins de concessão de títulos, necessita “inspecção prévia pelo Departamento Nacional do Ensino e ouvido o Conselho Nacional de Educação”⁸, assumindo, em definitivo, o papel de um Estado Fiscalizador regulatório por meio do artigo 13, o qual esclarece que

[...] as Universidades estaduaes e livres equiparadas ficarão sujeitas à fiscalização do Governo Federal, por intermedio do Departamento Nacional de Ensino, que verificará a fiel observância de todos os preceitos legaes e estatutarios que regem a organização e o funcionamento da univerisdade e dos institutos que a compuzerem, solidarios e estrictamente responsaveis pela efficiencia do ensino nelles ministrado. (BRASIL, 1931b)

⁴ Idem, ibidem.

⁵ Idem, ibidem.

⁶ Idem, ibidem.

⁷ Idem, ibidem.

⁸ Idem, ibidem.

Esse recorte traz à luz o fato que somente por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, artigo 10, Inciso IV é que passa a ser incumbência dos Estados “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.”⁹(BRASIL, 1996a)

Novamente retomando um recorte temporal, agora com foco no estado do Paraná, o conceito de sistema, a partir da LDB nº4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961, cujo artigo 10 determina a criação dos Conselhos Estaduais de Educação, CEEs/BR, (BRASIL, 1961), surge de modo sistematizado por meio da Lei nº 4.978/1964, de 5 de dezembro de 1964, que “estabelece o sistema estadual de ensino” do estado do Paraná. (PARANÁ, 1964)

Conhecida como a “Lei do Sistema”, em seu artigo 71 cria o Conselho Estadual de Educação, CEE, com atribuições definidas no artigo 74¹⁰. O estado do Paraná, embora em sua Constituição de 1967, de 8 de maio de 1967 ainda não ampare o CEE, exara preocupação com o sistema de ensino por meio do artigo 133, onde afirma que “o Estado organizará o seu sistema de ensino, observando os princípios da Constituição Federal [...]” (PARANÁ, 1967).

A Constituição do estado do Paraná de 1989, de 5 de outubro de 1989, em seu artigo 179, §4º, afirma que “o sistema estadual de ensino, organizado pelo Poder Público Estadual em colaboração com os Municípios, será definido em lei, observado o sistema nacional de educação.” (PARANÁ, 1989)¹¹. Assim, pelas funções deliberativas, normativas, consultivas e recursais exercidas desde o seu início de funcionamento em 1964, o Conselho Estadual de Educação do Paraná, CEE/PR assume a seguridade de ordem jurídica ao sistema, sendo, então, confirmado pelo artigo 288 da Constituição do estado do Paraná de 1989, o qual afirma que “o Conselho Estadual de Educação, órgão deliberativo, normativo e consultivo, será regulamentado por lei, garantidos os princípios de autonomia e representatividade na sua composição.” (PARANÁ, 1989)

⁹ Este artigo revoga o artigo 47 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, cujo teor determinava que “a autorização para funcionamento e reconhecimento da Universidade ou estabelecimento isolado de ensino superior será tornada efetiva, em qualquer caso, por decreto ao Poder Executivo Federal, após prévio parecer favorável do Conselho de Educação competente.”

¹⁰ Idem, ibidem

¹¹ O estado do Paraná, desde sua emancipação política em 19 de dezembro 1853, promulgou 6 Constituições nos anos de: 1892, 1927, 1935, 1947, 1967 e 1989. Somente a partir da Constituição Estadual de 1947, no artigo 110 surge a expressão “sistema de ensino”, mas desde a Constituição Estadual de 1935, artigo 114, previa-se a criação do Conselho de Educação, cuja denominação na Constituição Estadual de 1947, artigo 121 passou a ser Conselho Estadual de Educação. O ensino superior, por sua vez, é citado desde a Constituição Estadual de 1892, artigo 137.

Retomando a “Lei do Sistema”, agora com direcionamento específico ao Ensino Superior, depreende-se através do artigo 175 que “o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário.” (PARANÁ, 1964) e, pelo artigo 178 que

os estabelecimentos de ensino superior, sujeitos à legislação estadual, adotarão os currículos mínimos e a duração dos cursos, que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício de profissão liberal, que forem fixados pelo Conselho Federal de Educação.¹²

Ainda, enquanto sistema de ensino, determina em seu artigo 188 que

os estabelecimentos isolados, oficiais estaduais que se organizarem sob a forma de autarquias ou fundações, receberão os recursos estaduais destinados à sua manutenção e desenvolvimento, sob a forma de auxílios, com dotações globais constantes do orçamento geral do Estado.¹³

De modo sistematizado, em relação ao Ensino Superior, a primeira ação normativa do CEE/PR, com fulcro no Parecer do Conselho Federal de Educação, CFE/CLN nº 826/1981, de 1º de dezembro de 1981 (PEREIRA, 2019), se deu por meio da Deliberação do Conselho Estadual de Educação em seu Conselho Pleno, CEE/CP nº16/1982, de 04 de junho de 1982, cujo teor

1. Estabelece normas para o Reconhecimento de Instituições de Ensino Superior do Sistema Estadual de Ensino e dos respectivos cursos de graduação.
2. Instrui as Instituições de Ensino Superior do Sistema Estadual de Ensino na elaboração dos processos de reconhecimento de cursos de graduação.
3. Fixa normas sobre fiscalização nas Instituições de Ensino Superior do Sistema Estadual de Ensino.
4. Delega à SEED fiscalização das Instituições Isoladas de Ensino Superior do Sistema Estadual de Ensino. (PARANÁ, 1982)

Essa Deliberação organiza toda a forma de procedimento bem como estabelece a documentação a ser encaminhada e a forma, estrutura e trâmite dos processos, cujo foco é eminentemente regulatório. Desde então estabelece em seu rito a visita *in loco* com a finalidade de verificação por meio de “Comissão Verificadora” proposta pela câmara de

¹² Idem, ibidem.

¹³ Idem, ibidem.

Ensino Superior, CEE/CESu, artigos 4 e 5 da referida Deliberação CEE/CP nº16/1982 (PARANÁ, 1982), já citada. Destaque-se que, a partir do Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969¹⁴, a condição de fiscalização é presente nessa Deliberação (BRASIL, 1969).

Por meio do Decreto nº 180/1987, de 25 de março de 1987, o Governo do Paraná institui a Secretaria Extraordinária do Ensino Superior, ciência e Tecnologia (PARANÁ, 1987a). Até então a organização do ensino superior era de responsabilidade do Departamento de Assuntos Universitários, DAU¹⁵, da Secretaria da Educação, SEED. Ambos, a Secretaria extraordinária e o DAU são extintos pelo Decreto nº 635, de 5 de junho de 1987 (PARANÁ, 1987b), ao mesmo tempo em que se nomeia o Secretário Especial do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia.

Em 1987, pela Lei nº 8.485/1987, de 8 de junho de 1987, fica criado o cargo de Secretário Executivo do Conselho Estadual de Ciência e Tecnologia (PARANÁ, 1987c) e pelo Decreto nº 4.766, de 1º de setembro de 1988, fica “aprovado o Regulamento da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, SETI”¹⁶ (PARANÁ, 1988), desmembrando o Ensino Superior da Secretaria de Educação e do Desporto, SEED.

Em 05 de julho de 1991, o CEE/PR emite nova Deliberação CEE/CP, a de nº 12/1991, cujo teor “fixa normas sobre a indicação e autorização de professores para os estabelecimentos Isolados de Ensino Superior, sob jurisdição do CEE.” (PARANÁ, 1991b) Essa norma do CEE/PR complementa a Deliberação CEE/CP nº16/1982, já

¹⁴ Art 17. A fiscalização dos estabelecimentos isolados de ensino superior, mantidos pelos Estados ou Municípios, caberá aos sistemas estaduais de ensino. (BRASIL, Decreto-Lei nº464, de 11 de fevereiro de 1969)

¹⁵ Instituído pelo decreto nº 205/1975, de 9 de abril de 1975 que extinguiu Superintendência de Ensino Superior, criando o Departamento de Assuntos Universitários, sendo este constituído pela Coordenação de Documentos Educacionais, Coordenação de Assistência ao Educando, Centro de Treinamento de Magistério do Paraná e Coordenação dos Núcleos Regionais.

¹⁶ Ato contínuo, pelo Decreto nº 95/1991, de 20 de março de 1991 atribui-se ao Secretário de Estado da Indústria e do comércio o assessoramento para a implantação de políticas nas áreas de ensino superior, ciência e tecnologia (PARANÁ, 1981a). A Lei Complementar nº 9.896/1992, de 8 de janeiro de 1992, transforma a Secretaria da Indústria e do Comércio para Secretaria de Estado da Indústria e do comércio, Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (PARANÁ, 1992a), cujo regulamento é aprovado pelo Decreto nº 1.411/1992, de 25 de junho de 1992 (PARANÁ, 1992b); sendo alterada esta denominação pela Lei 11.066/1995, de 1º de fevereiro de 1995 para Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, SETI. Em 1997 a SETI é submetida à Norma ISO 9002/94, sendo aprovada e recebendo o Certificado com abrangência para a área de Gestão e Assessoramento em Ensino Superior, Ciência e Tecnologia em outubro de 1998. O Decreto nº 4.766/1998, de 01 setembro 1998, aprova o novo regulamento da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, - SETI, ficando revogado o Decreto nº. 1.411/1992, de 25 de junho de 1992. Esse Decreto é, então, revogado pelo Decreto nº 1.419/2019, de 23 de maio de 2019 (PARANÁ, 2019a), que retorna ao modelo administrativo anterior a 1975, criando a “Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior”.

citada em relação aos processos de autorização e de reconhecimento (PARANÁ, 1982) de cursos, imprimindo prazo em até de 30 de novembro de 1991 para encaminhamento da relação completa dos docentes dos cursos em funcionamento para a aprovação do CEE/PR (PARANÁ, 1991b). As mesmas deliberações são revogadas somente em 2005, pela Deliberação CEE/CP nº1/2005, de 14 de fevereiro de 2005, a qual “fixa normas para as instituições de ensino superior mantidas pelo Poder Público Estadual e Municipal do Estado do Paraná” (PARANÁ, 2005a).

Importante destacar, contudo, que pelo Decreto nº 2.856/2004, de 22 de abril de 2004, o Governo do estado do Paraná cria a “Comissão Especial de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino Superior do Paraná, SETI/CEA, com o objetivo de avaliar as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelas Instituições Estaduais de Ensino Superior – IEES do Estado do Paraná”. (PARANÁ, 2004).

A Deliberação CEE/CP nº1/2005 (PARANÁ, 2005a), já mencionada, em mesmo caráter regulatório da Deliberação CEE/CP nº16/1982 (PARANÁ, 1982), também já citada, admite em seu Capítulo XI “Da Avaliação Institucional”, os artigos 46 a 52, com destaque ao artigo 51, que determina ser de responsabilidade do CEE/PR a avaliação externa, e ao artigo 52, o qual declara que “a avaliação externa tomará como suporte instrumento de avaliação próprio elaborado pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Estadual de Educação”, CEE/CES (PARANÁ, 2005a). Ressalta-se que esses instrumentos foram elaborados, todavia, pela SETI/CEA e não pela CEE/CES.

A Deliberação CEE/CP nº 3/2005, de 5 de outubro de 2005, cujo assunto refere-se à “alteração dos artigos 14, 18 e 61 da Deliberação n.º 1/05-CEE/PR e outras providências”(PARANÁ, 2005b), imprimiu competência para a SETI/PR coordenar os processos avaliativos para fins regulatórios de credenciamento e de reconhecimentos das universidades estaduais. Isso se complementa ao que, por extensão, já se depreendia a partir do artigo 20 da Deliberação CEE/CP nº1/2005 (PARANÁ, 2005a), já mencionada, em relação às avaliações para fins regulatórios de curso, quando passaram a ser coordenadas pela SETI/CES, incluindo-se nesses processos a designação de comissão de avaliação externa, adquirindo, portanto, um *locus* distinto de ser simples comissão verificadora, como antes designada pela SEED a partir da Deliberação CEE/PR nº16/1982 (PARANÁ, 1982), já citada. Essa extensão em relação à coordenação dos processos avaliativos confirma-se, também, a partir da Deliberação CEE/CP nº 1/2007, de 9 de março de 2007, ao determinar as “normas para credenciamento de instituições e autorização de cursos a distância, no Sistema Estadual

de Ensino do Paraná.”(PARANÁ, 2007a), em relação à avaliação de cursos na modalidade de Educação a Distância, EaD.

Ainda em 2005, por meio da Deliberação CEE/CP nº 4/2005, de 7 de outubro de 2005, o CEE/PR toma pra si a determinação de cronograma de envio dos relatórios institucionais para a SETI/CES (PARANÁ, 2005c), uma vez que a “a Comissão Especial de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino Superior, designada pelo Decreto nº 2856, de 22.04.2004 do Senhor Governador, concentra as atribuições executivas do processo avaliativo.” (PARANÁ, 2005d)

Decorrente desses movimentos, por meio do Decreto nº 1.416/2007, de 12 de setembro de 2007, a SETI/CEA é reestruturada em razão de sua função, que passa a ser a de estabelecer “diretrizes e princípios para a Avaliação Institucional das IES do Paraná, e trabalhará integrada às Comissões Próprias de Avaliação das IES, bem como em colaboração com o Conselho Estadual de Educação” (PARANÁ, 2007b) e também da forma de representatividade em sua composição, deixando de ser nominal e passando a ser institucional. Essa condição de estabelecer as diretrizes e princípios para a avaliação possibilitou à SETI/CEA a proposta de instrumentos de avaliação institucional e de cursos, assim contribuindo para a estrutura de sistema de ensino superior do Paraná.

O CEE/PR, então, em razão de grande demanda represada de processos de avaliação de cursos, considerando a presença efetiva da SETI/CEA na estrutura do sistema de ensino superior, regulamenta, por meio da Deliberação CEE/CP nº3/2009, de 8 de maio de 2009, a “aplicação do conceito preliminar nos processos de renovação de reconhecimento de curso superior, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná” (PARANÁ, 2009a), assim tornando o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, ENADE, a base de estratificação para o tipo de trâmite regulatório e, em termos de rito avaliativo, estabelecendo pelo art. 2º que “fica dispensada a realização da avaliação *in loco* nos processos de renovação de reconhecimento de cursos superiores com Conceito Preliminar de Cursos Superiores - CPCs 3, 4 e 5.”¹⁷

Esse movimento afirmado pela Deliberação CEE/CP nº3/2009 (PARANÁ, 2009a), se por um lado traz à luz do SINAES o sistema de ensino superior público estadual do Paraná, assim possibilitando melhor aproximação aos procedimentos, dimensões e indicadores avaliativos, fatores importantes na concepção de sistema de

¹⁷ Idem, ibidem

avaliação e de mesma compreensão de qualidade, por outro imprime ao estado a mesma pesada crítica de classificação por *rankings*.

É importante destacar que, conforme já relacionado neste trabalho, mesmo com acento no art. 211, *caput*, da Constituição Federal de 1988 referente à colaboração entre sistemas (BRASIL, 1988), o art. 34, *caput*, desta mesma Lei, impede que as avaliações realizadas pelo SEAES substituam os Conceitos Preliminares de Curso, resultados de cálculos entre ENADE, o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado, IDD e insumos institucionais pelo Conceito de Curso, CC, significando que para o cenário brasileiro o curso avaliado ainda permaneceria com conceito 1 ou 2, ou mesmo sem conceito, por mais que a avaliação no SEAES viesse a atribuir conceito 5. Assim, além da crítica de ranqueamento, chega-se a um limite no entendido “regime de colaboração”, uma vez que, para que essa substituição de conceitos pudesse ocorrer, a regulação deveria ser realizada pelo sistema federal e não pelo sistema estadual de ensino superior.

Em 4 de setembro de 2009, o CEE/PR emite a Deliberação CEE/CP nº4/2009, de 4 de setembro de 2009 (PARANÁ, 2009b). Para a composição dessa Deliberação do CEE, houve um movimento estadual que levou a uma audiência pública envolvendo todo o sistema de ensino superior público estadual do Paraná. “Essa Audiência ocorreu em 26 de agosto de 2009, com a presença da SETI/CEA, CEE/PR e representações de 16 (dezesseis) IES do Sistema que contribuíram com sugestões, as quais foram analisadas e incorporadas nesta Deliberação.” (PARANÁ, 2009c) Ato contínuo, em outubro de 2009, a SETI/CEA protocoliza o processo nº 953/2009 que solicita “Consulta [...] sobre a alteração dos artigos 25¹⁸ e 82¹⁹ da Deliberação CEE/CP n.º 04/2009”. Somando-se a esse protocolo da SETI/CEA, a Universidade Estadual de Maringá, mediante protocolo, também realiza consulta ao CEE/PR em relação ao artigo

¹⁸ Deliberação CEE/PR nº 4/2009, artigo 25: “as faculdades, escolas superiores e centros universitários deverão solicitar o seu credenciamento no prazo máximo de 05 (cinco) anos, considerados a partir do credenciamento por este Conselho.

Parágrafo único. Fica ressalvado às universidades o prazo de no máximo 10 (dez) anos para apresentar o pedido de credenciamento.”

Alterou na Deliberação CEE/PR nº 1/2010, artigo 25, para: “os centros universitários, as faculdades e as escolas superiores deverão solicitar o seu credenciamento 180 (cento e oitenta) dias antes do vencimento do prazo do credenciamento.

Parágrafo único. As universidades deverão solicitar o seu credenciamento 1 (um) ano antes do vencimento do prazo do seu credenciamento.”

¹⁹ Deliberação CEE/PR nº 4/2009, artigo 82: “os diplomas expedidos por faculdades e escolas superiores serão registrados em universidades do Sistema Estadual de Ensino, conforme determinação da SETI.”

Passa a ser na Deliberação CEE/PR nº 1/2010, artigo 93: “os diplomas expedidos por faculdades e escolas superiores serão registrados em universidades do Sistema Estadual de Ensino, considerando a proximidade geográfica.”

84²⁰, o qual buscou incorporar a Deliberação CEE/CP nº3/2009 (PARANÁ, 2009a), já referida, em sua redação, todavia, sem as especificações que esta determinava, uma vez que a Deliberação CEE/CP nº 3/2009 era, então, revogada pelo artigo 85 da Deliberação CEE/CP nº 4/2009 (PARANÁ, 2009b).

Essas situações imprimem ao CEE/PR, a partir da Indicação CEE/CES nº1/2010, de 9 de abril de 2010 (PARANÁ, 2010a), outros posicionamentos assumidos em relação à Deliberação CEE/CP nº 4/2009 (PARANÁ, 2009b). Compreendidos estes posicionamentos em termos de melhores direcionamentos, a Deliberação CEE/CP nº 1/2010, de 9 de abril de 2010, especifica em título próprio o que é regulação, a quais cursos atingem, quais são os processos aqui pertencentes e como se dará seu trâmite, caso a caso, especificando no art. 53²¹ a renovação de reconhecimento de curso (PARANÁ, 2010b). Há, também, avanços em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional, PDI²², peça fundamental em relação à identidade institucional²³ no sentido da integração com o processo avaliativo institucional e de cursos, sendo esse o documento esclarecedor sobre as políticas, programas, ações e metas institucionais. E, importante condição ao SEAES, desde o artigo 23 da Deliberação CEE/CP nº 1/2010, que faz referência à estrutura, composição e forma de PDI e em todos os demais artigos que determinam a documentação necessária para cada tipo de processo regulatório,

²⁰ Deliberação CEE/PR nº 4/2009, artigo 84: “ficam dispensadas da avaliação externa as Instituições de Educação Superior - IES, cujos cursos tenham Conceito Preliminar de Cursos Superiores – CPCs 3, 4 e 5.”

²¹ Deliberação CEE/PR nº 1/2010, artigo 53: “para fins de renovação de reconhecimento, ficam dispensados da avaliação externa os cursos, cujo Conceito Preliminar de Cursos Superiores – CPCs seja 3, 4 e 5.

Parágrafo único. Ressalve-se que, para instruir o processo de renovação do reconhecimento de cursos, amparados pelo caput, as instituições deverão apresentar os seguintes documentos:

I - solicitação formal da IES, acompanhada do Relatório do INEP, com CPC referente ao curso;

II - matriz curricular atualizada do curso;

III - relação do corpo docente por disciplina, com a respectiva titulação - graduação e pós-graduação stricto sensu - especificação da instituição concedente, o ano de conclusão, bem como o regime de trabalho;

IV - encaminhamento da proposta pedagógica do curso com as devidas adequações curriculares, atendendo à legislação vigente;

V - apresentar o último relatório de auto-avaliação da Instituição.”

Artigo 53. “A SETI deverá constituir Comissão Verificadora, para avaliação externa dos cursos que não obtiverem CPCs 3, 4 e 5, nos termos do Inciso III do artigo 50 desta Deliberação.

Parágrafo único. Para instruir o processo de renovação do reconhecimento de cursos referidos no caput, as Instituições deverão apresentar os documentos relacionados no parágrafo único do artigo 49 da presente Deliberação.”

²² Artigos 22 e 23 da Deliberação CEE/PR nº1/2010, de 9 de abril de 2010.

²³ Identidade Institucional: princípio avaliativo definido no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, PAIUB e mantido no SINAES e no SEAES.”

constam como requisito o procedimento de autoavaliação e o último relatório de autoavaliação institucional²⁴, respectivamente (PARANÁ, 2010b).

Complementam-se esses avanços com a incorporação das Comissões Próprias de Avaliação Institucional, CPAs, admitidas pelo artigo 80²⁵, bem como pelo artigo 82 que exara que “a SETI elaborará instrumento próprio para a avaliação externa, submetendo-o à apreciação do CEE/PR.”²⁶

Em 2012, pelo Parecer CCE/CES nº 81/2012 de 7 de dezembro de 2012, a SETI/CEA obtém voto favorável da CEE/CES em reunião conjunta em 6 de dezembro de 2012 para a aprovação do Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação - Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogo - Presencial e EaD das Instituições de Ensino Superior Públicas do estado do Paraná (PARANÁ, 2012a). Esses instrumentos constituem a baliza interpretativa de cunho avaliativo para fins regulatórios denominado pela SETI/CEA como um dos instrumentos do SEAES.

Em decorrência a este movimento, em 2013 foi realizado um grande processo de capacitação a avaliadores do estado do Paraná, com presença de Avaliadores do Estado e do Coordenador de Ensino Superior²⁷ em todas as Universidades Públicas Estaduais, com a finalidade de constituir um banco de avaliadores do estado do Paraná. O curso foi organizado com encontro presencial e com carga horária em EaD²⁸, sendo, ao final, certificados os concluintes com êxito.

Pela realização das avaliações de curso utilizando o instrumento SEAES desde 2013, o CEE/PR compreendeu necessário revisar a Deliberação CEE/PR nº 1/2010 (PARANÁ, 2010b), já referida, instituindo, então, a Deliberação CEE/CP nº 1/2017 de 9 de junho de 2017 (PARANÁ, 2017a). Essa nova Deliberação traz avanços em termos do estabelecimento da documentação necessária para cada tipo de processo regulatório. Esses esclarecimentos possibilitaram melhor especificar a avaliação no corpo da referida Deliberação, tendo como perspectivas de avanços a concepção de que

Art. 61 a avaliação é o conjunto de ações que visa constatar e analisar a correlação entre objetivos, metodologias e resultados da instituição, no sentido de mensurar a qualidade, subsidiar o desenvolvimento institucional e

²⁴ Artigos 26, 35, 44, 49 e 52 da Deliberação CEE/PR nº 1/2010, de 9 de abril de 2010.

²⁵ Idem, ibidem.

²⁶ Idem, ibidem.

²⁷ Avaliadores: Amauri Bassoli de Oliveira, UEM; Carlos Eduardo Bittencourt Stange, UNICENTRO; Odelir Dileto Cachoeira, UNIUV. Coordenador de Ensino Superior: Mario Cândido de Athayde Júnior.

²⁸ Destaca-se o amplo apoio da Coordenação, pedagógico e dos técnicos do Núcleo de Ensino a Distância, NEAD, da UEM.

constituir referencial básico aos processos de regulação e supervisão da Educação Superior. (PARANÁ, 2017a)

Em seu artigo 63 admite um sistema próprio de avaliação do Estado levando, em 2017, por meio da Resolução Secretarial nº 123/2017, de 16 de agosto de 2017(PARANÁ, 2017b) à aprovação do Instrumentos de Avaliação dos Cursos de Graduação - Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogo- Presencial e EaD das Instituições de Ensino Superior Públicas do Estado do Paraná (PARANÁ, 2017c) e o Instrumento de Avaliação Externa para Credenciamento e Recredenciamento das Instituições de Ensino Superior Públicas do Estado do Paraná.(PARANÁ, 2017d)

Todavia, a Deliberação CEE/PR nº 1/2017 acima citada mantém-se eminentemente regulatória e fiscalizatória ao propor em seu Título III todos os pontos “Da Supervisão, da Avaliação, Das Irregularidades e das Sanções”, determinando no Inciso IV do artigo 62, que a avaliação deve “constituir referencial básico aos processos de regulação e supervisão” (PARANÁ, 2017a), bem como demonstra concepção gerencial sobre a avaliação no sentido de vir a ser um instrumental administrativo com o pressuposto de que qualidade é reflexo de uma métrica pois, conforme Inciso III, desse mesmo artigo, o qual determina que um dos objetivos da avaliação é “subsidiar o desenvolvimento institucional oportunizando suporte à construção de parâmetros e indicadores que sirvam como instrumentos de gestão”²⁹. E ainda, pode-se depreender uma razão métrica sobre a qualidade, uma vez que no Inciso II, neste mesmo artigo cita que a avaliação tem por objetivo, também, “mensurar a qualidade da Educação Superior.”³⁰ E, por fim, o mesmo artigo, Inciso I, afirma, equivocadamente, uma vez que essa é uma função do PDI, como objetivo da avaliação, “identificar o perfil da atuação institucional.”³¹

Portanto, como parte integrante da concepção de sistema³², compete, ainda, explicitar questões sobre a supervisão. destaca-se que, na Deliberação CEE/PR nº 16/1982 (PARANÁ, 1982) tem-se o conceito de fiscalização exarado nos artigos 11 a 13, sendo este direcionado sobre as instituições isoladas de ensino do Sistema Estadual de Ensino. É importante destacar três aspectos nessa análise: 1º) na hierarquia da estrutura dessa deliberação, depreende-se uma organização por capítulos onde a fiscalização figura em capítulo específico, 2º) a avaliação figura apenas no artigo 99

²⁹ Idem, ibidem

³⁰ Idem, ibidem

³¹ Idem, ibidem

³² Esclarecesse-se, a supervisão é parte integrante de um sistema.

como a condição de progressão do alunado, em capítulo denominado “Da Elaboração do Processo” (PARANÁ, 1982), em separado da fiscalização, e, 3º) com delegação de competência do CEE/PR para a Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná, SEED/PR.

O conceito de supervisão figura pela vez primeira na Deliberação CEE/CP nº 4/2009, Capítulo III, artigos 55 a 67. Todavia, o espírito da norma permanece regulatório e não avaliativo. Assume-se, como explicitado no §2º do artigo 55 que a “avaliação realizada em conformidade com as normas do SINAES constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade.” (PARANÁ, 2009b). Infere-se, também, a partir do artigo 56 o caráter fiscalizatório e de inspeção uma vez que, embora o capítulo faça referência à supervisão, assume situações de denúncia de irregularidades e de encaminhamento de representação.

De igual modo, é importante destacar três aspectos nessa análise: 1º) na hierarquia da estrutura dessa deliberação, a organização estrutura-se por capítulos onde a supervisão atua em capítulo específico e antecedente ao da avaliação, 2º) a avaliação está singularizada no capítulo específico: “Da Avaliação”, nos artigos 68 a 80 (PARANÁ, 2009b), e, 3º) a competência é determinada no artigo 55 tanto ao CEE/PR quanto à SETI/PR, nessa sequência registrado.

Essa concepção fiscalizatória e de inspeção, e não pedagógica orientativa, ao conceito de supervisão, distancia-se da compreensão de Gaspar, Seabra e Neves (2012), que indicam que a supervisão

pode ser entendida como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido (STONES, 1984)³³. Situado num objeto de trabalho a realizar por outra pessoa, entidade ou organização, o conceito de supervisão foi construindo uma base epistemológica, sustentada na observação, acompanhamento, orientação, avaliação e liderança. As abordagens mais recentes ao conceito de supervisão substituíram a unilateralidade tradicional, que a identificava com a inspeção, pela multilateralidade integradora de diferentes ações complementares permitindo encará-la na transversalidade funcional. A supervisão tende a explicitar-se numa associação entre controle (instrumento de regulação), educação/formação, conseguida através duma relação entre agentes diversos

³³ Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education. A counselling and pedagogical approach*. London: Methuen.

(intervenientes em processos de observação, avaliação e orientação) e decisão (com implicações na liderança). (GASPAR; SEABRA; NEVES, 2012, p.30)

Essa ação unilateral de supervisão é uma realidade administrativa cuja razão remete à diminuição de custos. Decorrente a isso, porém, desde a compreensão do processo avaliativo institucional enquanto razão pedagógica, há dois pontos fundamentantes que são negligenciados: 1º) os olhares de um avaliador e de um supervisor são, por si, diferentes desde a natureza de sua função e 2º) embora avaliação e regulação caminhem *pari passu*, regulação refere-se à observação métrica do cumprimento e atingimento do estabelecido em atos legislativos, enquanto supervisão, como referida nas deliberações do CEE, direciona-se a uma atitude estritamente administrativa de fiscalização e de inspeção, referente em como e porquê, procedimentalmente interpretando o artigo 56, §3º e artigo 57 da Deliberação CEE/CP nº 4/2009 (PARANÁ, 2009b), não se cumpriu ao que os atos regulatórios normatizam.

Na Deliberação CEE/CP nº 01/2005, não figuram as palavras fiscalização e nem supervisão. O tema é tratado em capítulo específico sobre irregularidades e penalidades (PARANÁ, 2005a). Em mesma linha de análise, é importante destacar três aspectos: 1º) na hierarquia da estrutura dessa deliberação, a organização hierárquica estrutura-se por capítulos onde a avaliação figura em capítulo específico “Da Avaliação Institucional”³⁴, antecedente ao sobre irregularidades e penalidades, 2º) o capítulo “Das Irregularidades e Penalidades” está especificado em artigo único, o de número 53, e, 3º) a competência de supervisão é pertinente ao CEE/PR.

Na Deliberação CEE/PR nº 1/2010, mantém-se a mesma lógica já explicitada a partir da Deliberação CEE/PR nº 1/2005, em direcionamento eminentemente fiscalizatório e de inspeção, haja vista a representação por irregularidades ser o único viés que caracteriza a concepção de supervisão. Mantendo a linha de análise, os três aspectos, na Deliberação CEE/PR nº 1/2010, compreendem: 1º) na hierarquia da estrutura dessa deliberação, a organização hierárquica estrutura-se por títulos onde a supervisão figura em específico: “Da Supervisão” (PARANÁ, 2010b), incorporando em seus artigos as irregularidades e penalidades, 2º) a avaliação figura em título específico “Da Avaliação”³⁵, e, 3º) a competência de supervisão é pertinente ao CEE/PR e a SETI/PR.

³⁴ Idem, ibidem

³⁵ Ibidem

Por fim, em termos de Deliberações do CEE/CP, a última Deliberação CEE/CP nº 1/2017, também já relacionada, possibilita uma interpretação menos fiscalizatória uma vez que, em organização hierárquica por títulos, embora em mesmo título, mas em capítulos separados, especifica e conceitua com melhor clareza a supervisão, a avaliação, as irregularidades e as sanções³⁶(PARANÁ, 2017a). Porém, como todas as deliberações antecessoras a esta, a supervisão tem por base o rito de visita *in loco* em processos avaliativos cujo objetivo é a seguridade de evidências para os processos regulatórios. Na linha de ponderações sobre os três aspectos, tem-se: 1º) na hierarquia da estrutura dessa deliberação, a organização hierárquica estrutura-se por títulos onde a supervisão figura em capítulo específico: “Da Supervisão” (PARANÁ, 2017), tendo as irregularidades em capítulo próprio e em separado do capítulo das sanções e penalidades, 2º) a avaliação figura em capítulo específico “Da Avaliação”, e, 3º) a competência de supervisão é pertinente a SETI/PR.

Assim, ao que Saviani compreende por sistema (SAVIANI, 2010, p.381), já explicitado nesse trabalho, a constituição do Ensino Superior Público Estadual do Paraná apresenta grande diversidade de realidades e culturas loco-regionais³⁷; há todo um conjunto legislativo regulamentador de modo a exprimir as mínimas condições para as ofertas de ensino, de pesquisa e de extensão das sete universidades públicas estaduais; há um Conselho Estadual de Educação deliberativo, normativo, regulatório e recursal, cuja função *prima facie* é assumidamente a regulação; há uma Comissão Espacial de Avaliação de função consultiva; há uma organização administrativo-executiva, ora superintendência, ora secretaria; cada universidade tem seus Conselhos Superiores, estatutos e regimentos próprios e, respeitando-se os atos normativos e a autonomia, há uma boa integração de políticas e ações entre as universidades. Há, portanto, a indicação da junção intencional de distintos elementos onde resta muito claro a norma e a consequente regulação, a avaliação como basilar aos processos regulatórios e de supervisão e uma supervisão com foco fiscalizatório e de inspeção.

A autonomia, tema de profundo debate específico, sempre campo de tensões e a todo momento questionada, dentre os quais Altoé (2012) cita: a Lei nº. 11.500, de 05 de

³⁶ Título III: DA SUPERVISÃO, DA AVALIAÇÃO, DAS IREGULARIDADES E DAS SANÇÕES.
CAPÍTULO I: DA SUPERVISÃO
CAPÍTULO II: DA AVALIAÇÃO
CAPÍTULO III: DAS IREGULARIDADES
CAPÍTULO IV: DAS SANÇÕES

³⁷ Poder-se-ia, a título de pretensa localização loco-regional compreender as regiões de: Foz do Iguaçu; Paranavaí; Maringá; Londrina; Ponta Grossa; Curitiba; Paranaguá; Irati; União da Vitória; Guarapuava; Ivaiporã; Pitanga; Cascavel; Francisco Beltrão.

agosto de 1996 que pretendia transformar as universidades em agências sociais autônomas; a criação do CRAFE - Conselho de Reestruturação Fiscal do Estado, em 1998; o Projeto de Lei nº 32/2001 com vistas a autonomia definitiva; o ato de sobrestar 34 cursos de graduação em 2003; o Decreto nº. 2.807/2004, de 13 de abril de 2004 (ALTOÉ, 2007, p.78-115); o Decreto nº 3.728/2012 de 23 de janeiro de 2012 (PARANÁ, 2012b); a proposta da Lei Geral das Universidades, LGU, em 2019 (PARANÁ, 2019), ainda em debate.

Todas essas ações sempre tiveram por base o orçamento e a clara intensão de diminuição de dotação orçamentária para a manutenção e investimentos nas universidades, o que suscita interpretações em direção a uma forma intencional de desresponsabilização do Estado em ações governamentais pontuais para com as universidades públicas estaduais.

Nesses embates e tensões, os agentes sociais, se por um lado são conscientes que a autonomia universitária tem suas condições limítrofes, como a manutenção financeira, o que a distância da concepção de vir a ser plena, de outro lado compreendem que a centralização burocrático-administrativo é ainda fronteira mais estreita em relação às ações centralizadoras de governo, como, por exemplo, a determinação da estrutura administrativa de cargos gerenciais interna das universidades.

A concepção de sistema de ensino superior, portanto, fica prejudicada mediante a centralização governamental limitante, sempre justificada a partir da razão financeira. Por sua vez, o Sistema de Avaliação de Ensino Superior do Estado do Paraná, SEAES, também encontra limites enquanto sistema. A consequência da centralização governamental direcionada a resultados imediatos por sua manutenção financeira, tendo nesta a sua principal atenção ao que indica depreender por qualidade e responsabilidade social, reduz esta compreensão ao retorno de investimento por aluno formado³⁸ como se fora a amplitude em termos de responsabilidade institucional.

Como pontos de esclarecimentos sobre esta condição de retorno financeiro, as próximas seções discorrerão sobre: os dados censitários com ênfase na oferta de ensino superior em universidades públicas estaduais com foco no estado do Paraná; um possível diagnóstico em relação à composição situacional do Sistema Estadual de Ensino Superior nas Universidades Estaduais Públicas do Paraná e, alguns estudos em

³⁸ O ensino superior público não é gratuito. Sua principal e muitas vezes única fonte financeira é o repasse por dotação orçamentária advindo da manutenção estatal, cuja principal fonte constitui-se pela arrecadação tributária. Nesse contexto, compreende-se como maior despesa a folha de pagamento dessas instituições públicas, sendo determinante neste debate, a previdência e aposentadorias.

relação a perspectivas de desenvolvimento local e conseqüente qualidade de vida dos alunos formados no sistema estadual de ensino superior

Nesse contexto, a regulação é o objeto e o objetivo ao invés de vir a ser a natural consequência da ação pedagógica de auto compreensão institucional por meio de um processo avaliativo formativo. A regulação, pelo tema explicitado nesta seção, percebe-se fiscalizatória, direcionando e reduzindo a compreensão em relação à supervisão, o que, simultaneamente, reforça ainda mais a centralização administrativo-burocrática e normativa em termos de gestão em relação às administrações gerenciais locais e à desresponsabilização pedagógica e orientativa por parte do governo.

O debate sobre qualidade, inerente constituinte de todo sistema de ensino, base estruturante de um sistema de avaliação e objeto central desta investigação interpretativa é apresentado em termos de revisão da literatura no segundo capítulo e discutida no terceiro, cujo objetivo é discorrer sobre algumas possíveis interpretações em relação à concepção de qualidade no SEAES e no SINAES.

2.2 Dados censitários com ênfase na oferta de ensino superior em universidades públicas estaduais com foco no Estado do Paraná.

A interpretação, nesta seção, tem por base os dados censitários de 2018 a partir do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, considerando as seguintes categorias: Universidades Estaduais Públicas por Unidades da Federação; Cursos, matrículas e concluintes no Brasil e em Universidades; quadro do corpo social docente e de agentes universitários e técnicos no Brasil e em Universidades (BRASIL, 2018c). Esses dados compõem um contexto situacional da oferta de ensino público, possibilitando inferir o contexto do Estado do Paraná no cenário Brasileiro, apresentando-se, na sequência, um breve diagnóstico em relação à composição situacional do Sistema Estadual de Ensino Superior nas Universidades Estaduais Públicas do Paraná, incluindo neste diagnóstico situações a partir de estudos em relação a perspectivas de elevação salarial e conseqüente qualidade de vida dos alunos formados no sistema estadual de ensino superior.

2.2.1 Em relação ao número de instituições de ensino superior no Brasil, com foco em universidades públicas estaduais

O total geral de instituições de ensino superior no Brasil é de 2.537 escolas, sendo, quanto a manutenção: 299 (11,78%) pública e 2.238 (88,21%) privada. Das 299 instituições públicas, 110 (36,78%) são federais e 128 (64,32%) são estaduais. Na esfera estadual, referente a esse total de 128 instituições, 40 (31,25%) são universidades.

Destaca-se que, tanto no quantitativo de manutenção pública quanto no de privada, há claro indicativo de interiorização de oferta de ensino, sendo uma diferença percentual a mais de ofertas para o interior em relação às capitais de 105,1% em relação às instituições públicas e de 77,66% em relação às instituições privadas. Não distinto, as 128 instituições públicas estaduais apresentam uma interiorização em 200% e as universidades estaduais apresentam essa mesma interiorização em 22,22%. Os dados sobre a natureza da manutenção das instituições de ensino superior no Brasil estão sintetizados na tabela a seguir:

Tabela 1 - Instituições e Ensino Superior no Brasil pela natureza de manutenção com foco em Universidades

Instituições de Ensino Superior no Brasil (total de 2.537 Instituições)	Natureza de manutenção			
	Pública - 299 (11.78%)			Privada 2.238 (88,21%)
	Federal	Estadual	Municipal	
	110 (36,78%)	128 (64,32%)	61 (20,4%)	
São universidades	63 (57,27%)	40 (31,25%)	4 (6,56%)	92 (4,11%)
Diferença percentual de interiorização de ofertas	105%			77,66%

Fonte: Sinopse da Educação Superior – 2018 - INEP

Direcionando o universo desta pesquisa em termos de universidades públicas estaduais, em relação ao total de 40 instituições, 5 (12,5%) estão na região norte, 15 (37,5%) estão na região nordeste, 8 (20%) estão na região sudoeste, 9 (22,5%) estão na região sul e 3 (7,5%) estão na região centro-oeste. Destaca-se, neste quantitativo, que:

- na região norte: todas as universidades estão presentes somente nas capitais, sendo, por estado, 1 no Amazonas, 1 em Roraima, 1 no Pará, 1 no Amapá e 1 no Tocantins;

- na região nordeste: do total de 15 instituições referidas, 9 (60%) estão alocadas no interior, sendo, por estado, 2 no Maranhão, 1 no Piauí, 3 no Ceará, 1 no Rio Grande do Norte, 1 na Paraíba, 1 em Pernambuco e 4 na Bahia;
- na região sudeste: do total de 8 instituições, 3 (37,5%) estão no interior, sendo, por estado, 2 em Minas Gerais, 2 no Rio de Janeiro e 4 em São Paulo;
- na região sul: do total de 9 instituições, 7 (77,77%) estão no interior, sendo, por estado, 7 no Paraná, 1 em Santa Catarina e 1 no Rio Grande do Sul;
- na região centro-oeste, todas as 3 instituições estão no interior, sendo, por estado, 1 em Mato Grosso do Sul, 1 em Mato Grosso e 1 em Goiás.

A síntese dos dados em relação às universidades estaduais por região geográfica está na tabela a seguir:

Tabela 2 - Universidades públicas estaduais por região geográfica no Brasil e localidade.

Região	Localidade	
	Capital	Interior
Norte (5 Instituições)	5 (100%)	####
Nordeste (15 Instituições)	6 (40%)	9 (60%)
Sudeste (8 Instituições)	5 (62,5%)	3 (37,5%)
Sul (9 Instituições)	2 (22,22%)	7 (77,77%)
Centro-Oeste (3 Instituições)	####	3 (100%)

Fonte: Sinopse da Educação Superior – 2018 - INEP

2.2.2 Em relação ao número de cursos de graduação, matrículas e concluintes no Brasil, com foco em universidades públicas estaduais

a) Em relação a ofertas de cursos de graduação

Ao todo, no Brasil, são ofertados 37.962 cursos de graduação, sendo 10.526 (27,72%) cursos em manutenção pública e 27.436 (72,28%) curso em manutenção privada. Em relação à manutenção pública, que é o universo desta pesquisa, do total de 10.526

cursos de graduação, 6.503 (61,78%) são do sistema federal e 3.442 (32,69%) pertencem à esfera estadual.

Em universidades, o total de ofertas corresponde a 15.981 cursos de graduação, o que corresponde a 42,09% do total de cursos ofertados no Brasil. Desse total de ofertas em universidades, 8.229 (51,49%) são de manutenção pública e 7.752 (48,51%) são de manutenção privada. Importante observar nesse ponto que a marcante diferença apresentada em relação ao total de instituições de ensino superior no País, onde 11,78% pertencem ao sistema público e 88,21% pertencem ao sistema privado, encontra relativo equilíbrio de percentuais representativos em ofertas de cursos quando se trata de universidades. Algumas das razões para esse fato referem-se a: qualificação docente, o que implica em folha de pagamento; capacidade e investimento em pesquisa e em extensão, o que envolve fomento, bolsas, equipamentos, dentre outros e investimentos em programas de pós-graduação; índices avaliativos, incluindo a avaliação quadrienal realizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES.

É importante destacar que os dados censitários a partir das Sinopses estatísticas da Educação Superior – Graduação (BRASIL, 2018c), em relação ao quantitativo de cursos de graduação, não realizam especificações em termos de sistemas federal e estadual por regiões e unidades da federação, mas sim pela natureza da manutenção, se pública ou privada. Ainda, nessa estatística, ao separar os dados das ofertas de cursos de graduação em modalidade EaD, o INEP não o localiza por unidades da federação. Assim, pode-se apenas observar o quantitativo de cursos de graduação em modalidade presencial em relação à manutenção pública por região, onde será destacado o percentual da oferta do estado do Paraná em relação ao total de ofertas da região sul.

Por região, em relação ao total de 10.526 ofertas de cursos de graduação em sistema de manutenção pública, verifica-se então: região norte com 1.249 (11,87%) ofertas; região nordeste com 2.747 (26,09%) ofertas; região sudeste com 3.138 (29,81%), região sul com 1.781 (16,92%) e região centro-oeste com 1.116 (10,6%) ofertas. A diferença percentual em 4,71% para o total de 100% em relação às 10.526 ofertas referem-se à modalidade EaD que, na estatística censitária do INEP, não apresenta ordenação por unidade federativa, somando todos os cursos em um único quantitativo.

Em específico, a região sul é terceira em maior quantitativo de ofertas com 1.781 cursos ofertados e destes, 801 (44,97%) estão no Paraná. A percepção de ofertas por natureza de manutenção permite compreender os quantitativos que indicam, em termos de

visão nacional, maior oferta na manutenção privada, todavia, quando tal ponderação dirige-se para as universidades, essa realidade é invertida, sendo o maior quantitativo em sistema de manutenção pública. A tabela a seguir sintetiza esses dados:

Tabela 3 - Quantitativo de oferta de cursos de graduação por natureza de manutenção.

		Pública			Privada
Cursos de graduação no Brasil (37.962)		10.526 (27,72%)			27.436 (72,28%)
		Federal	Estadual	Municipal	
		6.503 (61,78%)	3.442 (32,69%)	581 (5,52%)	
Em universidades (15.981 cursos, 42,09% do total)		8.229 (51,49%)			7.752 (48,51%)
Região	Norte	1.249 (11,87%)			
	Nordeste	2.747 (26,09%)			
	Sudeste	3.138 (29,81%)			
	Centro-Oeste	1.116 (10,6%)			
	Sul	1.781 (16,92%)			
Paraná em relação ao total Sul		801 (44,97%)			

Fonte: Sinopse da Educação Superior – 2018 - INEP

b) Em relação a matrículas em cursos de graduação

O quantitativo total de matrículas no Brasil em 2018 foi de 8.450.755, sendo 2.077.481 (24,58%) em sistema público e 6.373.274 (75,42%) em sistema privado. Em relação ao sistema público, das 2.077.481 matrículas, 1.324.984 (63,78%) são de manutenção federal e 660.854 (31,81%) são de manutenção estadual. A diferença percentual de 4,41%, correspondente a 91.643 matrículas, refere-se à manutenção municipal.

Retomando o total geral de 8.450.755 matrículas no Brasil, 4.467.694 (52,87%) estão em universidades, das quais 1.735.000 (38,84%) estão no sistema público e 2.732.694 (61,16%) estão no sistema privado. Em relação aos sistemas públicos, 1.123.649 (64,77%) são de manutenção federal, 578.586 (33,34%) são de manutenção estadual e 32.765 (1,89%) de manutenção municipal.

Direcionando o foco da pesquisa para as universidades públicas estaduais, tem-se por região:

- região norte: ensino público com um total de 176.183 matrículas, o que corresponde a 10,15% do total de matrículas em sistema público do Brasil, onde, em seu total regional norte, 40.949 (23,24%) matrículas estão no sistema estadual;
- região nordeste: ensino público com um total de 532.056 matrículas, o que corresponde a 30,67% do total de matrículas em sistema público do Brasil, onde, em seu total regional nordeste, 183.458 (34,48%) matrículas estão no sistema estadual;
- região sudeste: ensino público com um total de 577.433 matrículas, o que corresponde a 33,28% do total de matrículas em sistema público do Brasil, onde, em seu total regional sudeste, 217.847 (37,73%) matrículas estão no sistema estadual.
- região sul: ensino público com um total de 288.633 matrículas, o que corresponde a 16,64% do total em sistema público do Brasil, onde, em seu total regional sul, 91.000 (31,53%) matrículas estão no sistema estadual;
- região centro-oeste: ensino público com um total de 160.685 matrículas, o que corresponde a 9,26% do total em sistema público do Brasil, onde, em seu total regional centro-oeste, 45.305 (29,19%) matrículas estão no sistema estadual.

A região sul é a terceira região do Brasil com o maior quantitativo de matrículas e o estado do Paraná, foco desta investigação, apresenta em seu sistema público o total de 138.342 matrículas, o que corresponde a 53,29% do total estadual cujo valor absoluto refere-se a 259.596 matrículas. No sistema público, 74.695 (53,99%) estão no sistema estadual de ensino.

A percepção do quantitativo de matrículas por região está sintetizada na tabela a seguir:

Tabela 4 – Quantitativo de matrículas em cursos de graduação no Brasil, por manutenção com ênfase em sistema público, por região.

		Pública			Privada
Matrículas em cursos de graduação no Brasil (8.459.755)		2.077.481 (24,58%)			6.373.274 (75,42%)
		Federal	Estadual	Municipal	
		1.324.948 (63,78%)	660.854 (31,81%)	91.643 (4,41%)	
Em universidades (4.467.694 matrículas; 52,87% do total)		1.735.000 (38,84%)			2.732.694 (61,16%)
		Federal	Estadual	Municipal	
		1.123.649 (64,77%)	578.586 (33,34%)	32.765 (1,89%)	
Matrículas em Universidades estaduais por Região	Norte (176.183 total regional; 10,15% do total Brasil)	40.949 total universidades estaduais (23,24% do total regional)			
	Nordeste (532.056 total regional; 30,67% do total Brasil)	183.458 total universidades estaduais (34,48% do total regional)			
	Sudeste (577.433 total regional; 33,28% do total Brasil)	217.847 total universidades estaduais (37,73% do total regional)			
	Centro-Oeste (160.685 total regional; 9,26% do total Brasil)	45.305 total universidades estaduais (29,19% do total regional)			
	Sul (288.663 total regional; 16,64% do total Brasil)	91.000 total universidades estaduais (31,53% do total regional)			
	Paraná em relação ao total Sul (138.342 total Estado; 53,29% do total regional)	74.695 total universidades estaduais (53,99% do total regional)			

Fonte: Sinopse da Educação Superior – 2018 - INEP

c) Em relação a concluintes em cursos de graduação

Observa-se que as inferências estatísticas apresentadas neste segmento serão confrontadas com as inferências realizadas no item anterior, quando foram tratados os dados sobre as matrículas.

O total geral de concluintes no ano de 2018, no Brasil, foi de 1.264.288 alunos, valor absoluto que, em relação ao número total de matrículas, corresponde a 14,97% de formados em relação ao número de ingressantes.

Do total de 1.264.288 concluintes, 259.302 (20,51%) são de sistema públicos e 1.004.986 (79,49%) são de sistema privado. Correlacionado com o número de matrículas, são 12,48% de alunos concluintes no sistema público e 15,77% de alunos concluintes no sistema privado.

Observando o total de 259.302 concluintes em sistema público, 156.918 (60,52%) são do sistema federal, 85.886 (33,12%) são de sistema estadual e 16.498 (6,36%) são de sistema municipal. Esses valores correspondem a 11,84% de concluintes no sistema federal, a 12,99% no sistema estadual e a 18% no sistema municipal.

As universidades, do total de 1.264.288 concluintes, o que corresponde em correlação ao número de matrículas em 4.467.694, a 28,29% de alunos formados, apresentaram em 2018 um total de 653.354 (51,68%) de alunos concluintes. Nesse quantitativo referente às universidades, 218.032 (33,71%) são de sistema público e 435.322 (66,63%) são de sistema privado. A correlação do número de concluintes com o número de matrículas, nas universidades, corresponde a 12,58% no sistema público e a 15,93% no sistema privado.

Em relação ao sistema público com 218.032 concluintes, 139.207 (63,85%) são do sistema federal, 72.804 (33,39%) são do sistema estadual e 6.021 (2,76%) são do sistema municipal. Na mesma linha de correlação com o quantitativo de matrículas, tem-se 12,39%, 12,58% e 18,37% de alunos concluintes, respectivamente aos sistemas federal, estadual e municipal.

Em semelhante raciocínio, direcionando o foco da pesquisa para as universidades públicas estaduais, tem-se por região:

- região norte: ensino público com um total regional norte de 24.175 concluintes, o que corresponde a 11,09% do total de concluintes em sistema público no Brasil, onde, 6.711 (27,76%) são concluintes no sistema público estadual. A correlação de matrículas com concluintes indica 13,72% de formados no ensino público e 16,39% no sistema estadual;
- região nordeste: ensino público com um total regional nordeste de 60.824 concluintes, o que corresponde a 27,89% do total de concluintes em sistema público do Brasil, onde 20.271 (33,33%) de alunos concluintes são do sistema estadual. A correlação de matrículas com concluintes indica 11,43% de formados no sistema público e 11,05% no sistema estadual;

- região sudeste: ensino público com um total regional sudoeste de 74.989 concluintes, o que corresponde a 34,39% do total de concluintes em sistema público, onde 27.358 (36,49%) de alunos concluintes são do sistema estadual. A correlação de matrículas com concluintes indica 12,99% de formados em sistema público e 12,56% no sistema estadual;
- região sul: ensino público com um total regional sul de 37.088 concluintes, o que corresponde a 17,01% do total de concluintes em sistema público do Brasil, onde 12.696 (34,23%) de alunos concluintes são do sistema estadual. A correlação de matrículas com concluintes indica 12,85% de formados em sistema público e 13,95% no sistema estadual;
- região centro-oeste: ensino público com um total regional centro-oeste de 20.956 concluintes, o que corresponde a 9,61% do total de concluintes em sistema público do Brasil, onde 5.768 (27,52%) de alunos concluintes são do sistema estadual. A correlação de matrículas com concluintes indica 13,04% de formados em sistema público e 12,73% no sistema estadual.

De igual modo ao quantitativo de matrículas, em relação ao quantitativo de concluintes, a região sul figura também em terceiro lugar dentre as regiões do Brasil, tendo o Paraná apresentado em seu sistema público o total de 18.092 concluintes, o que corresponde a 46,81% do total estadual, cujo valor absoluto refere-se a 38.650 concluintes. No sistema público, 10.644 (58,83%) de alunos concluintes estão no sistema estadual de ensino. A correlação matrículas com concluintes, no estado do Paraná indica 14,89% de concluintes sendo 14,25% no sistema estadual, destacando que esses valores estão acima de todas as regiões do País, exceto em relação ao sistema estadual da região norte.

As tabelas a seguir sintetizam esses dados em relação a concluintes e o percentual em relação às matrículas.

Tabela 5 - Quantitativo de concluintes em cursos de graduação no Brasil, por manutenção com ênfase em sistema público, por região.

Pública	Privada
---------	---------

Concluintes em cursos de graduação no Brasil (1.264.288)	259.302 (20,51%)			1.004.986 (79,49%)
	Federal	Estadual	Municipal	
	156.918 (60,52%)	85.886 (33,12%)	16.498 (6,36%)	
Em universidades (653.354 concluintes; 51,68% do total)	218.032 (33,71%)			435.322 (66,63%)
	Federal	Estadual	Municipal	
	139.207 (63,85%)	72.804 (33,39%)	6.021 (2,76%)	
Matrículas em Universidades estaduais por Região	Norte (24.175 total regional; 11,09% do total Brasil)	6.711 total universidades estaduais (27,76% do total regional)		
	Nordeste (60.824 total regional; 27,89% do total Brasil)	20.271 total universidades estaduais (33,33% do total regional)		
	Sudeste (74.989 total regional; 34,39% do total Brasil)	27.358 total universidades estaduais (36,49% do total regional)		
	Centro-Oeste (20.956 total regional; 9,61% do total Brasil)	5.768 total universidades estaduais (27,52% do total regional)		
	Sul (37.088 total regional; 17,01% do total Brasil)	12.696 total universidades estaduais (34,23% do total regional)		
	Paraná em relação ao total Sul (18.092 total Estado; 46,81% do total regional)	10.644 total universidades estaduais (58,83% do total regional)		

Fonte: Sinopse da Educação Superior – 2018 - INEP

Tabela 6 - Percentual de concluintes em cursos de graduação em relação ao total de matrículas

	Pública			Privada
	Federal	Estadual	Municipal	
Concluintes em cursos de graduação no Brasil (14,97)	12,48%			15,77%
	11,84%	12,99%	18%	
Em universidades (28,29%)	12,58%			15,93%
	12,39%	12,58%	18,37%	
Norte (13,72% em ensino público)	16,39% em sistema estadual			
Nordeste (11,43% em ensino público)	11,05% em sistema estadual			

Sudeste (12,99% em ensino público)	12,56% em sistema estadual)
Centro-Oeste (13,04% em ensino público)	12,73% em sistema estadual
Sul (12,85 em ensino público)	13,95% em sistema estadual
Paraná em relação ao total Sul (14,89%)	14,25% em sistema estadual

Fonte: Sinopse da Educação Superior – 2018 - INEP

2.2.3 Em relação ao quadro social com foco em universidades públicas estaduais

a) Quanto ao corpo docente

Em relação ao corpo docente, são 397.893 professores no ensino superior no Brasil. Desse contingente, são listados 20 (0,005%) sem graduação, 3.982 (1,0%) com graduação apenas, 66.741 (16,77%) com especialização, 156.182 (39,25%) com mestrado e 170.968 (42,97%) com doutorado. Isso demonstra um total de 82,22% de docentes com titulação *Stricto sensu*, no Brasil.

Do total geral de 397.893 docentes, 183.669 (46,16%) estão em sistemas públicos de ensino e 214.224 (53,84%) em sistema privado. No sistema público, 123.669 (67,33%) estão no sistema federal, 53.182 (28,96%) estão em sistemas estaduais e 6.726 (3,66%) estão em sistemas municipais. Em relação à titulação *Stricto sensu*, o ensino público apresenta um quantitativo de 164.836 (89,75%) docentes, sendo 29,79% mestres e 70,02% doutores. Em senso comparativo ao sistema privado, estão elencados 162.314 docentes com titulação *Stricto sensu*, número muito próximo ao quantitativo em ensino público, todavia, as relações entre mestrado e doutorado se invertem, sendo 65,96% de mestres e 34,04% de doutores.

Retomando o sistema público, 113.542 docentes têm titulação *Stricto sensu* no sistema federal, 46.609 nos sistemas estaduais e 4.685 nos sistemas municipais, o que corresponde, respectivamente a: 91,81%, sendo 27,35 de mestres e 72,65% de doutores; 87,64%, sendo 32,41% de mestres e 67,59% de doutores; e, 69,67%, sendo 63,22% de mestres e 36,78% de doutores. Estes quantitativos de corpo docente estão sintetizados nas tabelas a seguir:

Tabela 7 - Quantitativo de Titulação Geral Brasil

Total de docentes no Brasil = 397.893				
Sem graduação	Graduado	Especialista	Mestre	Doutor
20 (0,005%)	3.982 (1,0%)	66.741 (16,77%)	156.182 (39,25%)	170.968 (42,97%)

Fonte: Sinopse da Educação Superior – 2018 - INEP

Tabela 8 – Quantitativo Titulação *Stricto sensu*

Total de docentes no Brasil = 397.893	Sistema Público = 183.669 (46,16%)			Sistema Privado = 214.224 (53,84%)
	Federal	Estadual	Municipal	
	123.669 (67,33%)	53.182 (28,96%)	6.726 (3,66%)	
Titulados <i>Stricto sensu</i>	164.836 (89,75% em sistema público; 41,43% do Brasil)			162.314 (75,76% em sistema privado; 40,79% do total no Brasil)
	Mestres	Doutores	Mestres	Doutores
	29,79%	70,02%	65,96%	34,04%

Fonte: Sinopse da Educação Superior – 2018 - INEP

Tabela 9 - Quantitativo Titulação *Stricto sensu* por manutenção pública

	164.836 (89,75% em sistema público; 41,43% do total no Brasil)		
	Total	Mestres	Doutores
Sistema Federal = 113.542	91,81%	27,35%	72,65%
Sistemas Estaduais = 46.609	87,64%	32,41%	67,59%
Sistemas Municipais = 4.685	69,67%	63,22%	36,78%

Fonte: Sinopse da Educação Superior – 2018 - INEP

Referindo-se às universidades, em relação ao total geral de 397.893 docentes no ensino superior, 215.496 (54,16%) estão lotados em universidades. Desse quantitativo de docentes em universidades, 147.728 (68,55%) estão no sistema público e 67.768 (31,45%) estão em sistema privado. Em relação ao ensino público, 97.580 (66,05%) docentes estão em universidades federais, 47.734 (32,31%) estão em universidades

estaduais e 2.414 (1,63%) estão em universidades municipais. Em senso comparativo, o ensino público apresenta 135.682 (91,85%) docentes com titulação *Stricto sensu* e o ensino privado apresenta 55.282 (81,58%) docentes com essa titulação.

Observando esse quantitativo de docentes com titulação *Stricto sensu* no sistema público em universidades: 91.375 (93,64%) estão no sistema federal, sendo 18.761 (29,53%) mestres e 72.614 (79,47%) doutores; 42.378 (88,77%) estão nos sistemas estaduais, sendo 12.577 (29,68%) mestres e 29.801 (70,32%) doutores e, 1.929 (79,91%) estão em sistemas municipais, sendo 1.113 (57,69%) mestres e 816 (42,39%) doutores. A tabela a seguir sintetiza esses dados:

Tabela 10 - Quantitativo Titulação *Stricto sensu* em Universidades por manutenção pública.

	Quadro docente em Universidades = 215.496 (corresponde a 54,16% do total geral de docentes no Ensino Superior)			
	Sistema Público = 147.728 (68,55%)			Sistema Privado = 67.768 (31,45%)
	Federal	Estadual	Municipal	
	97.580 (66,05%)	47.735 (32,31%)	2.414 (1,63%)	
Titulação <i>Stricto sensu</i>	135.682 (91,85%)			55.282 (81,58%)
	91.375 (93,64%)	42.378 (88,77%)	1.929 (79,91%)	
Mestres	18.761 (29,53%)	12.577 (29,68%)	1.113 (57,69%)	
Doutores	72.614 (79,47%)	29.801 (70,32%)	816 (42,39%)	

Fonte: Sinopse da Educação Superior – 2018 - INEP

Direcionando ao foco desta pesquisa em relação às universidades estaduais, por região no Brasil, tem-se:

- região norte: apresenta um total de 14.289 docentes, o que corresponde, em relação ao total de professores em universidades (215.496) a 6,63%. Do total regional, 13.388 (93,96%) estão em ensino público e 901 (6,31%) estão em ensino privado. Em relação ao sistema público, 10.390 (77,61%) estão no sistema federal e 2.998 (22,39%) estão em sistemas estaduais. Não há sistemas municipais de ensino superior na região norte. Em relação à titulação *Stricto sensu*, são 12.021 docentes, o que

corresponde a 84,13% do quantitativo total, sendo que no ensino público são 11.339 (94,33%) docentes e no sistema privado são 682 (5,67%). Em relação ao ensino público, no sistema federal são 9.053 docentes, o que corresponde a 87,13% do quantitativo total federal, sendo 35,63% mestres e 64,37% doutores; nos sistemas estaduais são 2.286 docentes, o que corresponde a 76,25% do quantitativo total, sendo 57,09% mestres e 42,91% doutores.

- região nordeste: apresenta um total de 48.257 docentes, o que corresponde, em relação ao total de professores em universidades (215.496) a 22,39%. Do total regional, 42.890 (88,88%) estão em ensino público e 5.536 (11,47%) estão em ensino privado. Em relação ao sistema público, 28.608 (66,70%) estão no sistema federal e 14.282 (33,29%) estão em sistemas estaduais. Não há sistemas municipais de ensino superior na região nordeste. Em relação à titulação *Stricto sensu*, são 45.516 docentes, o que corresponde a 94,31% do quantitativo total, sendo no ensino público 38.381 (89,29%) docentes e no sistema privado 4.135 (74,69%) docentes. Em relação ao ensino público, no sistema federal são 26.416 docentes, o que corresponde a 93,34% do quantitativo total, sendo 33,85% mestres e 64,37% doutores; nos sistemas estaduais são 11.969 docentes, o que corresponde a 83,80% do quantitativo total, sendo 44,68% mestres e 55,31% doutores.
- região sudeste: apresenta um total de 85.703 docentes, o que corresponde, em relação ao total de professores em universidades (215.496) a 39,77%. Do total regional, 47.594 (55,53%) estão em ensino público e 38.109 (44,47%) estão em ensino privado. Em relação ao sistema público, 29.515 (62,01%) estão no sistema federal, 16.956 (35,63%) estão em sistemas estaduais e 1.123 (2,36%) estão em sistemas municipais. Em relação à titulação *Stricto sensu*, são 77.098 (89,96%) docentes, sendo que no ensino público são 45.382 (58,86%) e no sistema privado são 31.716 (41,14%) docentes. Em relação ao ensino público, no sistema federal são 28.388 docentes, o que corresponde a 96,18% do quantitativo total, sendo 13,07% mestres e 89,93% doutores. nos sistemas estaduais são 16.082 docentes, o que corresponde a 94,85% do quantitativo total, sendo 10,56% mestres e 94,44% doutores; já nos

sistemas municipais são 912 docentes, o que corresponde a 81,21% do quantitativo total, sendo 51,97% mestres e 48,03% doutores.

- região sul: apresenta um total de 48.537 docentes, o que corresponde, em relação ao total de professores em universidades (215.496) a 22,52%. Do total regional, 28.830 (59,40%) estão em ensino público e 19.707 (40,60%) estão em ensino privado. Em relação ao sistema público, 18.275 (63,39%) estão no sistema federal, 9.722 (33,72%) estão em sistemas estaduais e 833 (2,89%) estão em sistemas municipais. Em relação à titulação *Stricto sensu*, são 43.274 (89,16%) docentes, sendo que no ensino público são 27.296 (60,08%) docentes e no sistema privado são 15.978 (36,92%) docentes. Em relação ao ensino público, no sistema federal são 17.498, o que corresponde a 95,75% do quantitativo total, sendo 16,52% mestres e 83,48% doutores; nos sistemas estaduais são 9.133 docentes, o que corresponde a 93,94% do quantitativo total, sendo 30,63% mestres e 69,37% doutores. Nos sistemas municipais são 665 docentes, o que corresponde a 79,83% do quantitativo total, sendo 56,54% mestres e 43,46% doutores.
- região centro-oeste: apresenta um total de 18.710 docentes, o que corresponde, em relação ao total de professores em universidades (215.496) a 8,68%. Do total regional, 15.026 (80,31%) estão em ensino público e 3.684 (19,69%) estão em ensino privado. Em relação ao sistema público, 10.792 (71,82%) estão no sistema federal, 3.776 (25,13%) estão em sistemas estaduais e 458 (3,05%) estão em sistemas municipais. Em relação à titulação *Stricto sensu*, são 16.055 (85,81%) docentes, sendo que no ensino público são 13.284 (82,74%) e no sistema privado são 2.771 (19,26%) docentes. Em relação ao ensino público, no sistema federal são 10.024 docentes, o que corresponde a 92,88% do quantitativo total, sendo 25,57% mestres e 78,43% doutores; nos sistemas estaduais são 2.908, o que corresponde a 77,01% do quantitativo total, sendo 49,07% mestres e 50,93% doutores. Nos sistemas municipais são 352, o que corresponde a 76,86% do quantitativo total, sendo 74,72% mestres e 25,28% doutores.

A região sul, em relação ao corpo docente, no quantitativo total geral é a terceira maior região, porém, é a segunda maior do país em relação ao quantitativo total em universidades e, nessa região, o estado do Paraná é o segundo maior quantitativo de corpo docente, com 18.049, o que corresponde a 37,19% do quantitativo regional. Quanto ao ensino público, o estado do Paraná possui 13.939 docentes, o que corresponde a 48,35% do quantitativo regional sul e a 77,23% do quantitativo total estadual.

No que se refere ao sistema federal, o estado do Paraná possui 5.763 docentes, o que corresponde a 19,98% do quantitativo federal total regional sul e a 41,34% do quantitativo em relação ao ensino público no Paraná. O sistema estadual possui 8.176 docentes, o que corresponde a 28,35% do quantitativo estadual regional sul e a 58,66% do quantitativo no ensino público no Paraná. Não há universidades em sistema público municipal no ensino superior no Paraná.

Em relação à titulação *Stricto sensu*, o estado do Paraná possui 13.135 docentes titulados, o que corresponde a 48,12% do quantitativo total regional sul e a 94,23% do quantitativo total estadual, sendo este o maior quantitativo de corpo docente em sua região. Em termos comparativos, em relação ao sistema privado, 81,65% do seu quadro docente possui titulação *Stricto sensu*, o que corresponde a 3.356 professores. Destaca-se nessa comparação a diferença percentual em 74,45% a mais no quadro docente público em relação ao quadro docente privado.

Direcionando o olhar para as universidades, o estado do Paraná possui 16.491 docentes com titulação *Stricto sensu*. Isso corresponde a 91,36% do total de titulados em relação ao quantitativo estadual e a 38,11% do quantitativo regional sul. Especificamente em relação às universidades estaduais, são 7.631 docentes com titulação *Stricto sensu*, o que corresponde a 93,33% do quantitativo de seu quadro docente de 8.176 professores e a 83,55% do quantitativo total regional sul em universidades estaduais. Nesse quantitativo, 27,70% do quadro total das universidades estaduais são mestres e 65,63% são doutores. O estado do Paraná, em relação às universidades estaduais, portanto, apresenta um quantitativo de corpo docente titulados *Stricto sensu* maior que a região norte e maior que a região centro-oeste. A tabela a seguir sintetiza os dados correlatos a esses dados:

Tabela 11 - Quantitativo Titulação *Stricto sensu* em Universidades estaduais por região no Brasil

		Quadro docente em Universidades = 215.496 (corresponde a 54,16% do total geral de docentes no Ensino Superior)			
Região Norte	Total regional	14.289 (6,63% do total Brasil)			
	Em sistema Público	13.388 (93,96%)			Em sistema Privado = 901 (6,31%)
		Federal	Estadual	Municipal	
		10.390 (77,61%)	2.998 (22,39%)	####	
	Titulação <i>Stricto sensu</i>	12.021 (84,13% do total regional)			682 (5,67%)
		11.339 (94,33%)			
		Federal	Estadual	Municipal	
		9.053 (87,13%)	2.286 (76,25%)	####	
Mestres	35,63%	57,09%	####		
Doutores	64,37%	42,91%	####		
Região Nordeste	Total regional	48.257 (22,39%)			
	Em sistema Público	42.890 (88,88%)			Em sistema Privado = 5.536 (11,47%)
		Federal	Estadual	Municipal	
		28.608 (66,70%)	14.282 (33,29%)	####	
	Titulação <i>Stricto sensu</i>	45.516 (94,31% do total regional)			4.135 (74,69%)
		38.381 (89,29%)			
		Federal	Estadual	Municipal	
		26.416 (93,34%)	11.969 (83,80%)	####	
Mestres	33,38%	44,68%	####		
Doutores	64,37%	55,31%	####		
Região Sudeste	Total regional	85.703 (39,77% do total Brasil)			
	Em sistema Público	47.594 (55,33%)			Em sistema Privado = 38.109 (44,47%)
		Federal	Estadual	Municipal	
		29.515 (62,01%)	16.956 (35,63%)	1.123 (2,36%)	
	Titulação <i>Stricto sensu</i>	77.098 (89,96% do total regional)			31.716 (41,14%)
		45.382 (58,86%)			
		Federal	Estadual	Municipal	
		28.388 (96,18%)	16.082 (94,85%)	912 (81,21%)	
Mestres	13,07%	10,56%	51,97%		
Doutores	89,93%	94,44%	48,03%		
Região Centro-oeste	Total regional	18.710 (8,68% do total Brasil)			
	Em sistema Público	15.026 (80,31%)			Em sistema Privado = 3.684 (19,69%)
		Federal	Estadual	Municipal	
		10.792	3.776	458	

		(71,82%)	(25,13%)	(3,05%)		
	Titulação <i>Stricto sensu</i>	16.055 (85,81 do total regional)				
		13.284 (82,74%)			2.771 (19,26%)	
		Federal	Estadual	Municipal		
	10.024 (92,88%)	2.098 (77,01%)	352 (976,86%)			
	Mestres	25,57%	49,07%	74,72%		
Doutores	78,43%	50,93%	25,28%			
Região Sul	Total regional	48.537 (22,52% do total Brasil)				
	Em sistema Público	28.830 (59,40%)			Em sistema Privado = 19.707 (40,60%)	
		Federal	Estadual	Municipal		
		18.275 (63,39%)	9.722 (33,72%)	833 (2,89%)		
	Titulação <i>Stricto sensu</i>	43.274 (89,16% do total regional)				
		27.296 (60,08%)			15.978 (36,92%)	
		Federal	Estadual	Municipal		
	17.498 (95, 75%)	9.133 (93,94%)	665 (79,83%)			
	Mestres	16,52%	30,63%	56,54%		
	Doutores	83,48%	69,37%	43,46%		
Estado do Paraná	Total do Estado	18.049 (37,19 do total regional sul)				
	Em sistema Público	13.939(48,35% do total regional sul e 77,23% do total estadual)			Em sistema Privado = 4.110 (22,77% do total Paraná)	
		Federal	Estadual	Municipal		
		5.763 (19,98% total regional sul e 41,34% do total estadual)	8.176 (28,35% do total regional sul e 58,66% do total estadual)	####		
	Titulação <i>Stricto sensu</i> em universidades no Paraná	16.491 (38,11%% do total regional sul e 91,36% do total estadual)				
		13.135 (48,12% do total regional sul e 94,23% do total estadual)			3.356 (81,65%)	
		Federal	Estadual	Municipal		
5.554 (31,74% do total de universidades federais regional sul e 96,37% do total universidades federais Paraná)		7.631 (83,55% do total regional sul em IES estaduais e 93,33% do total estadual Paraná)	####			
Mestres	16,52%	27,70%	####			
Doutores	83,48%	65,63%	####			

Fonte: Sinopse da Educação Superior – 2018 - INEP

b) Quanto ao corpo de funcionário técnico-administrativos

No Brasil, o quantitativo total é de 414.854 funcionários, sendo 203.022 (48,94%) em sistema público e 211.832 (51,06%) em sistema privado. Em relação às instituições de ensino público, 146.620 (72,22%) estão no sistema federal, 51.545 (25,39%) em sistemas estaduais e 4.857 (2,39%) em sistemas municipais. Do total geral de 414.854 funcionários, 230.133 (55,47%) estão em universidades, sendo, desse quantitativo, 158.244 (68,72%) em sistema público e 71.889 (31,24%) em sistema privado. No sistema público, 108.878 (68,80%) funcionários estão no sistema federal, 47.555 (30,05%) nos sistemas estaduais e 1.811 (1,15%) nos sistemas municipais. A síntese dos dados está na tabela a seguir:

Tabela 12 - Quantitativo do corpo de funcionários técnico-administrativos e/ou agentes universitários.

Brasil = 414.854	Sistema público = 203.022 (48,94%)			Sistema privado = 211.832 (51,06%)
	Federal	Estadual	Municipal	
	146.620 (72,22%)	51.545 9 (25,39%)	4.857 (2,39%)	
Em universidades = 230.133 (55,47% do total Brasil)	158.244 (68,72%)			71.889 (31,24%)
	108.878 (68,80%)	47.555 (30,05%)	1.811 (1,15%)	

Fonte: Sinopse da Educação Superior – 2018 - INEP

É importante observar nessa análise que em relação ao total geral no País, apenas 47.198 (11,38%) funcionários possuem titulação *Stricto sensu* e, que o quantitativo de funcionários que sequer possuem graduação é maior, figurando em 160.723, o que corresponde a 38,74% do total. Todavia, pela natureza das funções técnico-administrativas, pode-se compreender o maior contingente com graduação e graduação com especialização, somando um total de 206.933, o que corresponde a 49,88% do quadro. Nas universidades esse contexto se mantém, com quantitativo de 85.813 (37,29%) que não possui graduação, 117.280 (50,96%) com graduação e

graduação com especialização e 27.040 (11,75%) com titulação *Stricto sensu*, conforme síntese na tabela a seguir:

Tabela 13 - Escolaridade e Formação do corpo de funcionários técnico-administrativos e/ou agentes universitários.

	Total Brasil = 414.854	Em universidades = 230.133
Sem graduação	160.723 (38,74%)	85.813 (37,29%)
Com graduação e <i>Lato sensu</i>	206.933 (49,88%)	117.280 (50,96%)
Com <i>Stricto sensu</i>	47.198 (11,38%)	27.040 (11,75%)

Fonte: Sinopse da Educação Superior – 2018 - INEP

Estendendo de igual modo às categorias anteriores, a análise por regiões no Brasil, tem-se:

- região norte: conta com 27.233 funcionários, o que corresponde a 6,56% do total geral no País. Desse quantitativo, 17.272 estão no sistema público, o que corresponde a 8,51% do total geral no Brasil e a 63,42% do quantitativo regional norte, e, 9.961 no sistema privado, o que corresponde a 4,70% do quantitativo nacional e a 36,58% do quantitativo regional norte. No ensino público, 14.283 (82,69%) funcionários estão no sistema federal, 2.402 (13,91%) nos sistemas estaduais e 587 (3,40%) nos sistemas municipais. Concentrando-se no ensino público, em relação à formação, a retórica se repete em relação ao contexto nacional, tendo em sua realidade regional 20,36% de não graduados, 63,04 % de graduados e graduados com especialização e 16,59% de titulados *Stricto sensu*. Quanto ao quadro em universidades, são 11.809 funcionários, o que corresponde a 43,36% do quantitativo regional, sendo 11.402 (96,55%) em sistema público e 407 (3,45%) em sistema privado. No sistema público, são 9.000 (78,93%) funcionários no sistema federal e 2.402 (21,07%) nos sistemas estaduais; não há ofertas de ensino superior em sistemas municipais. A percepção em relação á formação é na mesma linha da observada em âmbito nacional, ou seja, maior percentual com

graduação e graduação e especialização com 65,07%, 18,59% de não graduados e 16,34% com formação *Stricto sensu*. Para o sistema estadual, são 49,42% de graduados e graduados com especialização, 42,71% de não graduados e 7,87% com formação *Stricto sensu*.

- região nordeste: são 92.586 funcionários, o que corresponde a 22,32% do total geral no País. Desse quantitativo, 56.877 estão no sistema público, o que corresponde a 28,02% do total geral no Brasil e a 61,43% do quantitativo regional nordeste, e, 35.709 no sistema privado, o que corresponde a 16,86% do quantitativo nacional e a 38,57% do quantitativo regional nordeste. No ensino público, 44.396 (78,06%) funcionários estão no sistema federal, 11.784 (20,72%) nos sistemas estaduais e 697 (1,23%) nos sistemas municipais. Ao se enfatizar o ensino público, quanto à formação, a retórica se repete em relação ao contexto nacional, tendo em sua realidade regional 30,23% de não graduados, 56,39 % de graduados e graduados com especialização, além de 13,38% de titulados *Stricto sensu*. Quanto ao quadro em universidades, são 50.153 funcionários, o que corresponde a 54,16% do quantitativo regional, sendo 44.493 (88,71%) em sistema público e 5.660 (11,29%) em sistema privado. No sistema público, são 32.729 (73,56%) funcionários no sistema federal e 11.764 (26,44%) nos sistemas estaduais; não há ofertas de ensino superior em sistemas municipais. A percepção em relação à formação é na mesma linha da observada nacionalmente, ou seja, maior percentual com graduação e graduação e especialização com 54,97%, 29,77% de não graduados e 13,54% com formação *Stricto sensu*. Para o sistema estadual, são 51,13% de graduados e graduados com especialização, 40,16% de não graduados e 8,70% com formação *Stricto sensu*.
- região sudeste: conta com 192.557 funcionários, o que corresponde a 46,41% do total geral no País. Desse quantitativo, 84.739 estão no sistema público, o que corresponde a 41,74% do total geral no Brasil e a 44,01% do quantitativo regional sudeste, e, 107.818 no sistema privado, o que corresponde a 50,90% do quantitativo nacional e a 55,99% do quantitativo regional sudeste. No ensino público, 54.044 (53,78%) funcionários estão no sistema federal, 28.687 (33,85%) nos sistemas

estaduais e 2.008 (2,37%) nos sistemas municipais. Em relação ao ensino público, quanto à formação, a situação se repete em relação ao contexto nacional, tendo em sua realidade regional 33,11% de não graduados, 53,00 % de graduados e graduados com especialização e 13,88% de titulados *Stricto sensu*. Quanto ao quadro em universidades, são 111.508 funcionários, o que corresponde a 57,99% do quantitativo regional, sendo 64,41% em sistema público e 34,59% em sistema privado. No sistema público, são 42.390 (62,49%) funcionários no sistema federal, 24.840 (36,62%) nos sistemas estaduais e 591 (0,87%) nos sistemas municipais. A percepção em relação à formação é na mesma linha da observada nacionalmente, ou seja, maior percentual com graduação e graduação e especialização, com 53,14%, 30,18% de não graduados e 16,69% com formação *Stricto sensu*. Para o sistema estadual, são 51,94% de graduados e graduados com especialização, 38,24% de não graduados e 9,82% com formação *Stricto sensu*. Nos sistemas municipais, são 59,90% de graduados e graduados com especialização, 37,73% de não graduados e 2,37% com formação *Stricto sensu*.

- região sul: são 67.186 funcionários, o que corresponde a 16,20% do total geral no País. Desse quantitativo, 26.409 estão no sistema público, o que corresponde a 13,01% do total geral no Brasil e a 38,94% do quantitativo regional sul; 41.407 estão no sistema privado, o que corresponde a 19,55% do quantitativo nacional e a 61,06% do quantitativo regional sul. No ensino público, 19.857 (75,19%) funcionários estão no sistema federal, 5.893 (22,31%) nos sistemas estaduais e 659 (2,50%) nos sistemas municipais. Para o ensino público, quanto à formação, a situação se repete em relação ao contexto nacional, tendo em sua realidade regional 20,65% de não graduados, 59,28 % de graduados e graduados com especialização e 20,07% de titulados *Stricto sensu*. Quanto ao quadro em universidades, são 39.980 funcionários, o que corresponde a 58,95% do quantitativo regional, sendo 52,30% em sistema público e 47,70% em sistema privado. No sistema público, são 14.449 (69,08%) funcionários no sistema federal, 5.893 (28,18%) nos sistemas estaduais e 569 (2,72%) nos sistemas municipais. A percepção em relação à formação indica diferença em relação a observada

nacionalmente, apresentando percentual com graduação e graduação e especialização em 58,69%, em 16,09% de não graduados e em 25,21% com formação *Stricto sensu* no, ou seja, com maior percentual de titulados em relação ao percentual de não graduados. Para o sistema estadual, são 53,86% de graduados e graduados com especialização, 37,21% de não graduados e 8,93% com formação *Stricto sensu*, mantendo-se, os sistemas estaduais em mesma mostra que a observada em âmbito nacional. Nos sistemas municipais, são 52,37% de graduados e graduados com especialização, 40,95% de não graduados e 6,68% com formação *Stricto sensu*.

- região centro-oeste: conta com 34.662 funcionários, o que corresponde a 8,36% do total geral no País. Desse quantitativo, 17.725 estão no sistema público, o que corresponde a 8,73% do total geral no Brasil e a 51,14% do quantitativo regional centro-oeste, e, 16.937 no sistema privado, o que corresponde a 8,34% do quantitativo nacional e a 48,86% do quantitativo regional centro-oeste. No ensino público, 14.040 (72,21%) funcionários estão no sistema federal, 2.779 (15,68%) nos sistemas estaduais e 906 (5,11%) nos sistemas municipais. Mais especificamente em relação ao ensino público, quanto à formação, a situação se repete em relação ao contexto nacional, tendo em sua realidade regional 21,03% de não graduados, 62,80 % de graduados e graduados com especialização e 16,17% de titulados *Stricto sensu*. Quanto ao quadro em universidades, são 16.683 funcionários, o que corresponde a 48,13% do quantitativo regional, sendo 79,94% em sistema público e 20,05% em sistema privado. No sistema público, são 10.031 (73,72%) funcionários no sistema federal, 2.656 (19,52%) nos sistemas estaduais e 651 (4,78%) nos sistemas municipais. A percepção em relação à formação é na mesma linha da observada nacionalmente, ou seja, maior percentual com graduação e graduação e especialização em 62,48%, em 17,37% de não graduados e em 20,15% com formação *Stricto sensu* no sistema federal. Para o sistema estadual, são 59,38% de graduados e graduados com especialização, 32,23% de não graduados e 8,28% com formação *Stricto sensu*. Nos sistemas municipais, são 31,64% de graduados e graduados

com especialização, 67,28% de não graduados e 1,08% com formação *Stricto sensu*.

A região sul, em relação ao corpo de funcionário técnico-administrativos, no quantitativo total geral é a terceira maior região e também a terceira maior do país em relação ao quantitativo total em universidades e, nessa região, o estado do Paraná é o estado com maior quantitativo de corpo de funcionário técnico-administrativos (27.016), o que corresponde a 39,84% do quantitativo regional. Em relação ao ensino público, o estado do Paraná possui 9.489 funcionários técnico-administrativos, o que corresponde a 35,93% do quantitativo regional sul e a 35,12% do quantitativo total estadual.

Em relação ao sistema federal, o estado do Paraná possui 4.554 funcionários técnico-administrativos, o que corresponde a 22,93% do quantitativo federal total regional sul e a 47,99% do quantitativo em relação ao ensino público no Paraná. O sistema estadual possui 4.898 funcionários técnico-administrativos, o que corresponde a 83,11% do quantitativo estadual regional sul e a 51,62% do quantitativo no ensino público no Paraná. No sistema municipal são 37 funcionários técnico-administrativos, o que corresponde a 5,61% do quantitativo municipal total regional sul e a 0,39% do quantitativo no ensino público no Paraná. Em relação ao sistema privado, são 17.527 funcionários, o que corresponde a 25,84% do total regional sul e a 64,88% do total estadual.

Em relação à titulação *Stricto sensu*, no estado do Paraná são 2.924 funcionários técnico-administrativos titulados, o que corresponde a 4,31% do quantitativo total regional sul e a 10,82% do quantitativo total estadual, sendo este o maior quantitativo de funcionário técnico-administrativos em sua região.

Concentrando-se nas universidades, o estado do Paraná possui 1.416 funcionários técnico-administrativos com titulação *Stricto sensu*. Isso corresponde a 11,14% do total de titulados em relação ao quantitativo estadual e a 3,54% do quantitativo regional sul. Especificamente em relação às universidades estaduais, são 426 funcionários técnico-administrativos com titulação *Stricto sensu*, o que corresponde a 8,70% do quantitativo de seu quadro, 4.898 funcionários técnico-administrativos e a 7,23% do quantitativo total regional sul. Nesse quantitativo, 6,57% do quadro total das universidades estaduais são mestres e 2,12% são doutores. O estado do Paraná, em relação às universidades estaduais, portanto, apresenta o maior quantitativo de corpo de

funcionários técnico-administrativos titulados *Stricto sensu* em relação à região sul, possuindo, também, um quadro maior que a região norte e que a região centro-oeste. A tabela a seguir sintetiza esses dados:

Tabela 14 - Quantitativo do corpo de funcionários técnico-administrativos e/ou agentes universitários por região do Brasil

Região Norte	Total = 27.233 (6,56% do total Brasil)	Sistema público = 17.272 (8,51% do total Brasil e 63,42% do total regional)			Sistema privado = 9.961 (4,70% do total Brasil e 36,58% do total regional)
		Federal	Estadual	Municipal	
		14.283 (82,69%)	2.402 (13,91%)	587 (3,40%)	
	Sem graduação	20,36%			
	Com graduação e <i>Lato sensu</i>	63,04%			
	Com <i>Stricto sensu</i>	16,59%			
	Em universidades	11.809 (43,36% do total regional)			
		11.402 (96,55%)			407 (3,45%)
		9.000 (78,93%)	2.402 (21,07%)	####	
	Sem graduação	18,59%	42,71%		
Com graduação e <i>Lato sensu</i>	65,07%	49,42%			
Com <i>Stricto sensu</i>	16,34%	7,87%			
Região Nordeste	Total = 92.586 (22,32% do total Brasil)	Sistema público = 56.877 (28,02% do total Brasil e 61,43% do total regional)			Sistema privado = 35.709 (16,86% do total Brasil e 38,57% do total regional)
		Federal	Estadual	Municipal	
		44.396 (78,06%)	11.784 (20,72%)	697 (1,23%)	
	Sem graduação	30,23%			
	Com graduação e <i>Lato sensu</i>	56,39%			
	Com <i>Stricto sensu</i>	13,38%			
	Em universidades	50.153 (54,16% do total regional)			
44.493 (88,71%)			5.560 (11,29%)		
32.729 (73,56%)		11.764	####		

			(26,44%)		
	Sem graduação	29,77%	40,16%		
	Com graduação e <i>Lato sensu</i>	54,97%	51,13%		
	Com <i>Stricto sensu</i>	13,54%	8,70%		
Região Sudeste	Total = 192.557 (46,41% do total Brasil)	Sistema público = 84.739 (41,74% do total Brasil e 44,01% do total regional)			Sistema privado = 107.818 (50,90% do total Brasil e 55,99% do total regional)
		Federal	Estadual	Municipal	
		54.044 (53,78%)	28.687 (33,85%)	2.008 (2,37%)	
	Sem graduação	33,11%			
	Com graduação e <i>Lato sensu</i>	53,00%			
	Com <i>Stricto sensu</i>	13,38%			
	Em universidades	111.508 (57,99% do total regional)			
		71.821 (64,41%)			39.687 (35,59%)
		42.390 (62,49%)	24.840 (36,62%)	591 (0,87%)	
	Sem graduação	30,18%	38,24%	37,73%	
Com graduação e <i>Lato sensu</i>	53,14%	51,94%	59,90%		
Com <i>Stricto sensu</i>	16,69%	9,82%	2,37%		
Região Centro-oeste	Total = 34.662 (8,36% do total Brasil)	Sistema público = 17.725 (8,73% do total Brasil e 51,14% do total regional)			Sistema privado = 16.937 (8,34% do total Brasil e 48,86% do total regional)
		Federal	Estadual	Municipal	
		14.040 (72,21%)	2.779 (15,68%)	906 (5,11%)	
	Sem graduação	21,03%			
	Com graduação e <i>Lato sensu</i>	62,80%			
	Com <i>Stricto sensu</i>	16,71%			
	Em universidades	16.683 (48,13% do total regional)			
		13.338 (79,94%)			3.345 (20,05%)
		42.390 (62,49%)	24.840 (36,62%)	591 (0,87%)	
	Sem graduação	30,18%	38,24%	37,73%	
Com graduação e <i>Lato sensu</i>	53,14%	51,94%	59,90%		
Com <i>Stricto sensu</i>	16,69%	9,82%	2,37%		
Região Sul	Total = 67.186 (16,20% do total Brasil)	Sistema público = 26.409 (13,01% do total Brasil e 38,94% do total regional)			Sistema privado = 41.407
		Federal	Estadual	Municipal	

		19.857 (75,19%)	5.893 (22,31%)	659 (2,50%)	(19,55% do total Brasil e 61,06% do total regional)	
	Sem graduação	20,65%				
	Com graduação e <i>Lato sensu</i>	59,28%				
	Com <i>Stricto sensu</i>	20,07%				
	Em universidades	39.980 (58,95% do total regional)				
		20.911 (52,30%)			19.069 (47,70%)	
		14.449 (69,08%)	5.893 (28,18%)	569 (2,72%)		
	Sem graduação	16,09%	37,21%	49,95%		
	Com graduação e <i>Lato sensu</i>	58,69%	53,86%	52,37%		
	Com <i>Stricto sensu</i>	25,21%	8,93%	6,68%		
Paraná	Total = 27.016 (39,84% do total regional sul)	Sistema público = 9.489 (35,93% do total regional sul e 35,12% do total estadual)			Sistema privado = 17.527 (25,84% do total regional sul e 64,88% do total estadual)	
		Federal	Estadual	Municipal		
		4.554 (22,93% total regional sul e 47,99% total estadual)	4.898 (83,11% do total regional sul e 51,62% do total estadual)	37 (5,61% do total regional e 0,39% do total estadual)		
		Sem graduação	24,68%			
		Com graduação e <i>Lato sensu</i>	60,23%			
		Com <i>Stricto sensu</i>	14,71%			
		Em universidades	12.706 (18,91% do total regional e 47,03%)			
			8.516 (67,02%)			4.190 (32,98%)
			3.618 (42,48%)	4.898 (57,51%)		
		Sem graduação	10,25%	38,55%		
	Com graduação e <i>Lato sensu</i>	67,44%	52,76%			
	Com <i>Stricto sensu</i>	22,31%	8,70%			

Fonte: Sinopse da Educação Superior – 2018 - INEP

Por fim, nesta seção, em especial sobre as sete universidades estaduais do Paraná e salvaguardando as discrepâncias de dados em razão dos distintos critérios de incorporação de informações em relação à base e-mec, as tabelas a seguir, a partir do censo acadêmico SETI, 2018 (PARANÁ, 2018a), demonstram a visão quantitativa

gerencial sobre as universidades estaduais, não sendo parte integrante nesses demonstrativos, portanto, as demais instituições cujo papel estadual não seja mantenedor.

Tabela 15 - Cursos oferecidos e alunos matriculados por instituição de ensino superior do Estado do Paraná - em dez/2018, SETI/PR

UNIVERSIDADES	Graduação Presencial		Graduação a Distância		Especialização Presencial		Especialização a Distância		Mestrado		Doutorado		Total de Cursos	Total de Alunos
	Cursos	Alunos	Cursos	Alunos	Cursos	Alunos	Cursos	Alunos	Cursos	Alunos	Cursos	Alunos		
UEL	54	12.516	7	310	170	3.035	7	1.325	49	2.433	25	1.181	312	20.800
UEM	60	14.889	9	2.895	30	358	6	1.663	48	2.038	26	831	179	22.674
UENP	24	4.529	3	524	8	155	1	32	4	131	1	10	41	5.381
UEPG	39	7384	9	3310	5	112	10	2084	25	631	10	330	98	13.851
UNESPAR	68	10.267			12	294			4	57			84	10.618
UNICENTRO	41	6.919	7	1.906	12	336	6	1.188	16	531	5	138	87	11.018
UNIOESTE	64	9.050	3	1.107	24	384	1	230	35	1.237	13	437	143	12.445
TOTAL	350	65.554	38	10.052	261	4.674	31	6.522	181	7.058	80	2.927	944	96.787

FONTE: SETI (PARANÁ, 2018a).

Tabela 16 -Concluintes e evasões por instituição de ensino superior do Estado do Paraná - em dez/2018, SETI/PR

UNIVERSIDADES	Graduação Presencial		Graduação a Distância		Especialização Presencial		Especialização a Distância		Mestrado		Doutorado		Total de concluintes	Total de evasões
	concluintes	evasões	concluintes	evasões	concluintes	evasões	concluintes	evasões	concluintes	evasões	concluintes	evasões		
UEL	1.143	654	2	33	940	12	110	20	370	56	306	14	2.871	789
UEM	2.035	1.100	20	78	86	6	139	15	1.131	213	82	14	3.493	1.426
UENP	1.376	246	33	23	48	4			902	14			2.359	287

UNIVERSIDADES	Graduação Presencial		Graduação a Distância		Especialização Presencial		Especialização a Distância		Mestrado		Doutorado		Total de concluintes	Total de evasões
	concluintes	evasões	concluintes	evasões	concluintes	evasões	concluintes	evasões	concluintes	evasões	concluintes	evasões		
UEPG	263	110	150	14	577	36	173	19	139	13	47	2	1.349	194
UNESPAR	1.376	266			409	173			30	1			1.815	440
UNICENTRO	2.027	1.413	81	18	53	37	99	11	165	20	23	4	2.448	1.503
UNIOESTE	1.112	1.003	59	13	69	2	19	2	110	3	46	4	143	1.027
TOTAL	9.332	4.792	345	179	2.182	270	540	67	2.847	320	504	38	14.478	5.666

FONTE:SETI (PARANÁ, 2018a)

Tabela 17 - Quantitativo de servidores - dez/2018, SETI/PR

UNIVERSIDADES	Docentes											Agentes Universitários				Total
	Graduado		Especialista		Mestre		Doutor		Totais docentes			Ensino		Hospital		
	Efet	Temp	Efet	Temp	Efet	Temp	Efet	Temp	Efet	Temp	TOTAL	Efet	Temp	Efet	Temp	
UEL	12	12	47	36	231	120	1.109	130	1.399	298	1.697	1.477	31	1.610	55	3.173
UEM	15	25	15	32	199	170	1.050	155	1.279	382	1.661	1.477	147	866	288	
UENP	2	3	15	12	88	70	120	45	225	130	355	69	2			71
UEPG	8	4	14	23	228	70	490	48	740	145	885	689	415			1.104
UNESPAR	9	10	77	55	250	130	332	61	668	256	924	141				141
UNICENTRO	3	4	11	48	145	155	400	78	559	285	844	233	83			316
UNIOESTE	3	5	66	41	260	120	730	71	1.059	237	1.296	519	71	578	67	1.235
TOTAL	52	63	245	247	1401	835	4.231	588	5.929	1.733	7.662	4.605	749	.3054	410	8.818

FONTE: SETI (PARANÁ, 2018a)

Obs.: Considerando efetivos e temporários

Esse censo acadêmico da SETI/PR, 2018, indica 388 cursos de graduação, com um total 75.606 matrículas em um total de 9.677 concluintes, com uma evasão de 4.971 alunos. Essa proporção indica um percentual em 12,80% de concluintes em relação ao número de matrículas e 6,57% de alunos evadidos.

Indicam, também, um total de 7.662 docentes efetivos e temporários, sendo 7.055 (92,08%) titulados *Stricto sensu*.

2.2.4 Diagnóstico em relação à composição situacional do sistema estadual de ensino superior nas universidades estaduais públicas do Paraná.

O Sistema de Ensino Superior Público das Universidades Estaduais do estado do Paraná é, pelas interpretações estatísticas apresentadas nas seções anteriores, robusto em suas condições de oferta de ensino, Graduação e Pós-Graduação, modalidades presencial e a distância (EaD), de pesquisa e de extensão, incluindo as possibilidades de prestação de serviços. Para visualizá-lo é preciso compreender que nesse sistema o Estado tem seu papel de mantenedor e de regulador, incluindo aqui o de supervisor e o de avaliador.

Para as sete universidades estaduais e respectivas condições de oferta de ensino, pesquisa e extensão para a Graduação, o Estado é mantenedor, regulador/supervisor e avaliador. Para essas mesmas instituições, relativo às condições de ensino, pesquisa e extensão para a Pós-Graduação *Stricto sensu*, o Estado é apenas mantenedor. Para as condições de oferta de ensino de Pós-Graduação *Lato sensu*, as universidades, por meio de suas fundações, podem realizar arrecadações de mensalidades, todavia utilizam-se da sua própria infraestrutura, fator que, indiretamente, leva o Estado, também, à condição de manutenção.

Enquanto regulador e avaliador, além das sete universidades estaduais, estão também cadastrados um Centro Universitário, uma Faculdade municipal e cinco Escolas Superiores, destacando aqui que a quinta escola superior, a Escola Superior de Segurança Pública da Academia Policial Militar do Guatupê passa a vincular-se academicamente à Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR, como unidade especial. (PARANÁ, 2013)

Destaque-se que, embora pertencentes à organização de Secretarias Estaduais distintas da Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, SETI/PR, as

Escolas Superiores da Polícia Civil (Secretaria de Segurança Pública) e da Saúde Pública (Secretaria da Saúde) também possuem manutenção estadual. E, ainda de modo distinto e particular, a Escola Superior de Segurança Pública da Academia Policial Militar do Guatupê tem sua manutenção também pela Secretaria de Segurança Pública, embora seja unidade especial da UNESPAR. A Escola de Administração Pública – Cidade de Curitiba - EAP, pertencente ao Instituto Municipal de Administração Pública – IMAP é mantida pelo município de Curitiba e a Escola da Magistratura do Paraná – EMAP é mantida pela Associação dos Magistrados do Paraná – AMAPAR.

Objetivando o foco desta pesquisa nas Universidades Estaduais ao todo são 115 cursos distintos de graduação (Quadro 1 – Denominação de Cursos de Graduação, considerando a IES, o Grau e a Modalidade de oferta), perfazendo um total de 477 ofertas de cursos considerando os graus, as modalidades e os locais de oferta.

Cursos	UEM			UEL			UEPG			UNIOESTE			UNICENTRO			UENP			UNESPAR			UNIUV			FAFIMAN			
	B	L	T	B	L	T	B	L	T	B	L	T	B	L	T	B	L	T	B	L	T	B	L	T	B	L	T	
professores da educação básica – física																												
Pedagogia – Educação do Campo		x																										
Publicidade e Propaganda													x															
Psicologia	x			x																								
Química	x			x	x		x	x		x	x		x	x						x								
Relações Públicas				x																								
Secretariado Executivo				x						x			x						x			x						
Secretariado Executivo Trilíngue	x																											
Serviço Social	x			x			x			x			x						x									
Sistemas de Informação															x							x						
Teatro																					x							
Turismo e Meio Ambiente																				x								
Turismo e Negócios																				x								
Turismo							x			x			x									x						
Zootecnia	x			x						x																		

Fonte: Sistema e-mec (<<http://emec.mec.gov.br/>>) em relação aos dados; em relação à estrutura da tabela, a fonte é o autor.

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná

UENP – Universidade do Norte do Paraná

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

UNIUV – Centro Universitário de União da Vitória

FAFIMAN – Faculdade Municipal de Mandaguari,

B – Bacharelado

L – Licenciatura

T-Tecnólogo.

Na sequência, segue um quadro demonstrativo (Quadro 2 – Demonstrativo do Sistema Estadual de Ensino Superior) da estrutura de Ensino Superior à qual o estado do Paraná se debruça, considerando, inclusive os modelos que as universidades estaduais apresentam, sendo: unicampi, multicampi, unicampi e multi extensões, multicampi e multi extensões, incluindo aqui os polos EaD. Nesse cenário, são ofertados cursos de graduação (Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogo) na modalidade presencial em 35 cidades e a modalidade EAD a outras 126 localidades, correspondendo a: UEM com 31 polos; UEL com 7 polos; UEPG com 50 polos; UNIOESTE com 11 polos; UNICENTRO com 26 polos e UENP com 1 polo. É importante ressaltar que ocorrem ofertas em uso comum em alguns polos, todavia, como o olhar é por IES, assim o são considerados nessa interpretação quantitativa.

Há discrepâncias, todavia, em relação aos dados cadastrados no sistema e-mec³⁹ em relação ao apresentado nas páginas web das instituições e na página da SETI/PR. Essas diferenças devem-se a considerações sobre a oferta do curso a partir de sua denominação e a consideração de que cada oferta por período e sede podem ser consideradas como propostas de um curso. Esclarece-se que para esta pesquisa, os dados foram extraídos do sistema e-mec para cursos cuja situação de funcionamento conste como “em atividade” ou “em extinção”, haja vista ser essa a base do censo da educação superior e base dos insumos para os cálculos referentes aos índices de qualidade dos cursos: Conceito Preliminar de Curso, CPC; conceito do ENADE e o cálculo do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado, IDD, e o Conceito de Curso, CC.

É necessário esclarecer, também, que o CC para o Sistema Estadual permanece o mesmo CPC porque, embora os cursos cujo CPC resultem em conceitos 1 e 2 ou sem conceito, sc, no âmbito do sistema estadual, as avaliações realizadas não alteram o compreendido CC uma vez que a ação regulatória, por força constitucional em unidade federativa, artigos 34 e 211 da Constituição Federal de 1988, de 05 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988) e assim compreendidos a partir artigos 8º e 9º Inciso VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, não são interferentes determinantes, mas sim colaborativas (BRASIL, 1996). Lembrando que tais conceitos, indicadores e índices surgem no cenário brasileiro por meio da Lei nº 10.861/2004, de 14 de abril de 2004, destacando que a mesma lei

³⁹ Cadastrados no sistema e-mec - <http://emec.mec.gov.br/>

mantém a necessária noção de colaboração entre sistemas em seu artigo 1º, §2ª (BRASIL, 2004a).

Quadro 2 – Demonstrativo do Sistema Estadual de Ensino Superior

Natureza administrativa	Instituição de Ensino	Estrutura	Função do Estado	Localização (Município)	Graduação – Grau de formação total de cursos						Totais	
					Bacharelado		Licenciatura		Tecnólogo		Por local de oferta	Geral institucional
					Pres.	EaD	Pres.	EaD	Pres.	EaD		
Universidades	UEM	Unicampi Multi extensões	M/R/S/A	Maringá (sede administrativa)	35		18		1		54	
				Cianorte	3		1			4		
				Cidade Gaúcha	1					1		
				Goioerê	2		2			4		
				Ivaiporã	1		2			3		
				Umuarama	5				3	8		
				Vários Municípios		2		5		7		
	Totais por Grau de Formação e modalidade de oferta	47	2	23	5	4		81				
	UEL	Unicampi	M/R/S/A	Londrina (sede administrativa)	36		17				53	
				Vários Municípios				1		1		
				Totais por Grau de Formação e modalidade de oferta	36		17	1		54	54	
	UEPG	Multicampi Multitensões	M/R/S/A	Ponta Grossa (sede administrativa)	26		14				40	
				Jaguariaíva	1					1		
				São Mateus	1					1		
				Telêmaco Boba	1					1		
				Vários Municípios		1		7		1	9	
	Totais por Grau de Formação e modalidade de oferta	29	1	14	7		1	52				
	UNIOESTE	Multicampi Multitensões	M/R/S/A	Cascavel (sede administrativa)	12		9				21	
				Campus Foz do Iguaçu	9		5			14		
				Campus Francisco Beltrão	8		2			10		
Campus Marechal Cândido Rondon				7		7			14			
Campus Toledo				8		3			11			
Medianeira - Extensão				1					1			
Santa Helena - Extensão						3			3			
Vários Municípios					1		2		1	4		
Totais por Grau de Formação e modalidade de oferta				45	1	29	2		1	78		
UNICENTRO	Multicampi Multitensões	M/R/S/A	Campus 1 Guarapuava (sede administrativa)	7		6				13		
			Campus 2 Guarapuava	14		5			19			
			Campus Irati	7		8			15			
			Chopinzinho - Extensão	3		1			4			
			Coronel Vivida - Extensão			2			2			
			Laranjeiras do Sul - Extensão	3		1			4			

Natureza administrativa	Instituição de Ensino	Estrutura	Função do Estado	Localização (Município)	Graduação – Grau de formação total de cursos						Totais	
					Bacharelado		Licenciatura		Tecnólogo		Por local de oferta	Geral institucional
					Pres.	EaD	Pres.	EaD	Pres.	EaD		
Centro Universitário				Pitanga - Extensão	2		1				3	
				Prudentópolis - Extensão	4		1				5	
				Vários Municípios		1		1		1	3	
				Totais por Grau de Formação e modalidade de oferta	40	1	25	1		1		68
	UNEP	Multicampi	M/R/S/A	Jacarezinho (sede administrativa)	7		8				15	
				Campus Bandeirantes	6		2				8	
				Campus Cornélio Procópio	4		5				9	
				Vários Municípios						1	1	
				Totais por Grau de Formação e modalidade de oferta	17		15			1		33
	UNESPAR	Multicampi	M/R/S/A	Paranavaí (sede administrativa)	5		9					
				Campus 1 - Curitiba	6		1				7	
				Campus 2 - Curitiba	9		6				15	
				Campus Apucarana	12		5		2		19	
Campus Campo Mourão				6		5				11		
Campus Paranaguá				6		7				13		
Campus União da Vitória						11				11		
Matinhos - Extensão						2				2		
Totais por Grau de Formação e modalidade de oferta	33		36		2			71				
Centro Universitário	UNIUV	Multicampi	R/A	União da Vitória (sede administrativa)	19		2				21	
				Campus São Mateus do Sul	1						1	
				Totais por Grau de Formação e modalidade de oferta	20		2					22
Faculdade Municipal	FAFIMAM	-----	R/A	Mandaguari	6		6		4		16	
				Totais por Grau de Formação e modalidade de oferta	6		6		4			16

Fonte: o autor
M- Manutença
R – Regulação
S- Supervisão
A - Avaliação

Destaca-se que, a partir Lei 10.861/2004 (BRASIL, 2004a), passa a vigorar a determinação de escalas atitudinais tipo Likert (1932) para a constituição dos instrumentos de avaliação institucional e de curso, além de estabelecer o Exame

Nacional de Desempenho dos Estudantes (Art. 5º); no entanto, os índices CPC e IGC têm sua determinação por meio do Art. 33-A e 33-B da Portaria Normativa INEP nº40/2007, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007b).

Essa consideração é necessária e basilar uma vez que o CEE/PR, por meio da Deliberação CEE/CP nº 3/2009, de 08 de maio de 2009, assume o CPC, a exemplo do Sistema Federal de Ensino, como condição de corte para a estratificação com vistas à realização da etapa de visita *in loco* no rito dos processos avaliativos para fins regulatórios como garantias de qualidade de condições de oferta de ensino (PARANÁ, 2009a).

O CEE/PR implementa a Deliberação CEE/PR nº 03/2009, de 08 de maio de 2009, ao manter a condição do CPC na Deliberação CEE/PR nº01/2010, de 4 de abril de 2010, artigo 52 (PARANÁ, 2010b) e, ato contínuo, de igual modo a mantém na Deliberação CEE/PR nº 1/2017, de 09 de junho de 2017, artigo 52, parágrafo único (PARANÁ, 2017a).

Considerando, e apenas nessa condição, a visão métrico-contábil assumida na execução do SINAES, é essa uma atitude de política estadual em direção a aproximações procedimentais e metodológicas do Sistema Estadual em relação ao Sistema Federal de Ensino Superior.

O quadro síntese a seguir possibilita uma visualização sobre o quantitativo por graus e modalidades de ofertas:

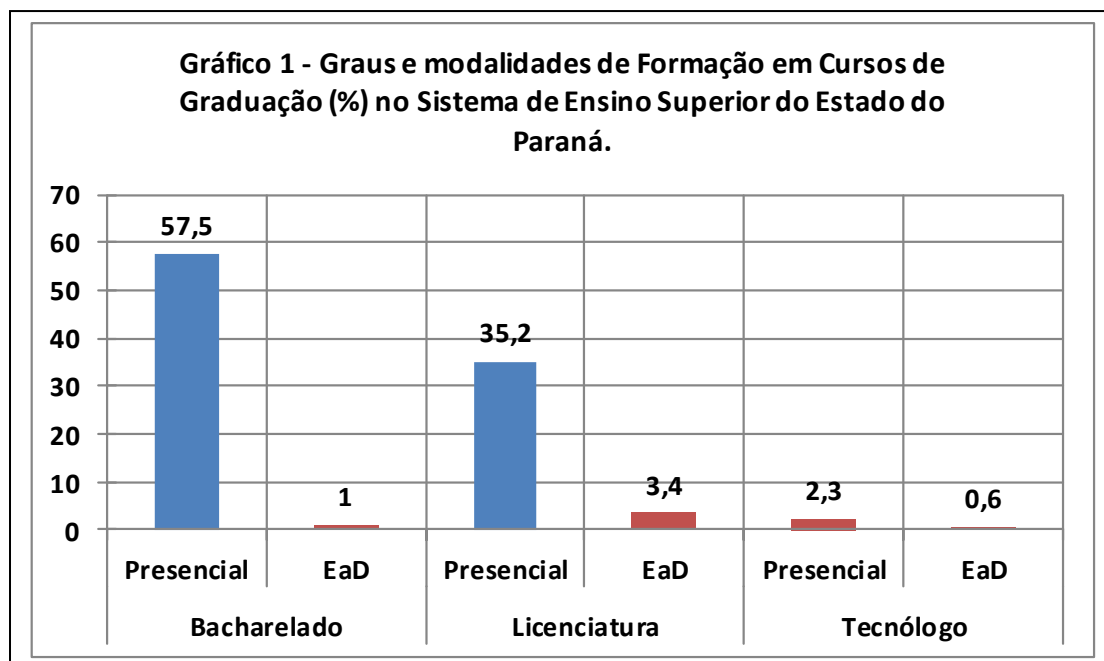
Quadro 3 – Síntese da oferta de Cursos de Graduação no Sistema de Ensino Superior do Paraná

Instituição	Graus e Modalidade de Formação						Total de cursos em oferta
	Bacharelado		Licenciatura		Tecnólogo		
	Presencial	EaD	Presencial	EaD	Presencial	EaD	
UEM	47	2	23	5	4		81
UEL	36		17	1			54
UEPG	29	1	14	7		1	52
UNIOESTE	45	1	29	2		1	78
UNICENTRO	40	1	25	1		1	68
UENP	17		15		1		33
UNESPAR	33(+2)*		36		2		73
UNIUV	20		2				22
FAFIMAN	6		6		4		16
Total de Cursos por Graus e Modalidade de Formação	273	5	167	16	11	3	477

Fonte: o autor.

*(+2) – estes dois cursos referem-se às ofertas realizadas pela Academia Militar do Guatupê em razão de sua vinculação acadêmica com a UNESPAR.

O gráfico abaixo possibilita um olhar mais direto sobre o quantitativo de oferta de cursos de graduação no Sistema de Ensino Superior do Paraná.



Fonte: o autor.

A partir dessa composição de dados fica nítida a direção de ofertas de cursos de Graduação no Sistema Estadual de Ensino Superior do estado Paraná em ofertas em Graus Bacharelado e Licenciatura, modalidade presencial.

2.2.5 Alguns estudos em relação a perspectivas de desenvolvimento local e consequente qualidade de vida dos alunos formados no sistema estadual de ensino superior.

Esse segmento referente às universidades estaduais do Paraná tem por base o projeto “Relações entre as Universidades Públicas Estaduais e o Desenvolvimento Regional no Estado do Paraná” e posterior edição da obra “As Universidades Estaduais e o Desenvolvimento Regional do Paraná” (RAIHER, 2015)⁴⁰. Destarte, o retorno social é imediatamente ponto de questionamento. Nesse cenário, a perspectiva de

⁴⁰ Trata-se de projeto e livro desenvolvido com apoio da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, SETI, Unidade Gestora do fundo do Paraná, UGF e da Fundação Araucária. É observado às páginas 9 e 10 que esse estudo foi elaborado por pesquisadores da UNICENTRO, UEL, UEM, UEPG, UNIOESTE e Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social, IPARDES. O mesmo estudo teve por base ROLIM, C. F. C; SERRA, M. A. Universidade e Desenvolvimento Regional - O Apoio das Instituições de Ensino Superior ao Desenvolvimento Regional”. Curitiba: Juruá, 2010

desenvolvimento local e regional faz parte desse processo. Lopes (2003, apud SHIKIDA *et al.*, 2015, p. 88)

destaca que as despesas efetuadas nas universidades retornam num efeito multiplicador para a sociedade, basicamente por duas vias: I) pela formação profissional, pelas atividades culturais e pelo desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico, elevando o capital humano local, e; II) a parcela dos recursos subtraídos da população via os impostos é retornado à economia do município onde funciona a universidade. (LOPES⁴¹, 2003 apud SHIKIDA *et al.*, 2015, p. 88)

Shikida *et al.* (2015, p. 87) assevera ainda que “o efeito de desenvolvimento da região tende a ser bem mais intenso” se as políticas, programas e ações institucionais estiverem diretamente relacionadas com a realidade local e regional. Nessa linha de pensamento, Alves *et al.* (2015, p. 64) afirmam em seu estudo que “para cada um real gasto [investido] em educação pública são produzidos quatro reais na economia para suprir suas necessidades e de sua cadeia produtiva e os efeitos dos gastos de remuneração e lucros adicionais.”

Ainda nessa necessária linha interpretativa, Alves *et al.* (2015) afirma que

o incentivo a educação pública é capaz de gerar produção, emprego de alta qualidade e massa salarial para o desenvolvimento regional, considerando os efeitos direto, indireto e induzido sobre a economia. Os resultados de curto prazo têm impacto na estrutura produtiva, promovendo o desenvolvimento econômico e social do Estado do Paraná com influência sobre o restante do Brasil.⁴²

Retomando Shikida *et al.* (2015), em estudos sobre a análise dos efeitos de médio e longo prazos, a partir da importância das Universidades Estaduais do Paraná no desenvolvimento econômico dos municípios do Paraná, com base no demonstrativo da evolução do “Índice de Desenvolvimento Municipal do Paraná – 2000 a 2009”⁴³, observa-se, conforme o gráfico a seguir, que há crescimento para todos os municípios. Destaca-se que estão indicados apenas os municípios onde estão as sedes administrativas das IES públicas Estaduais do Paraná. O cálculo para que se pudesse

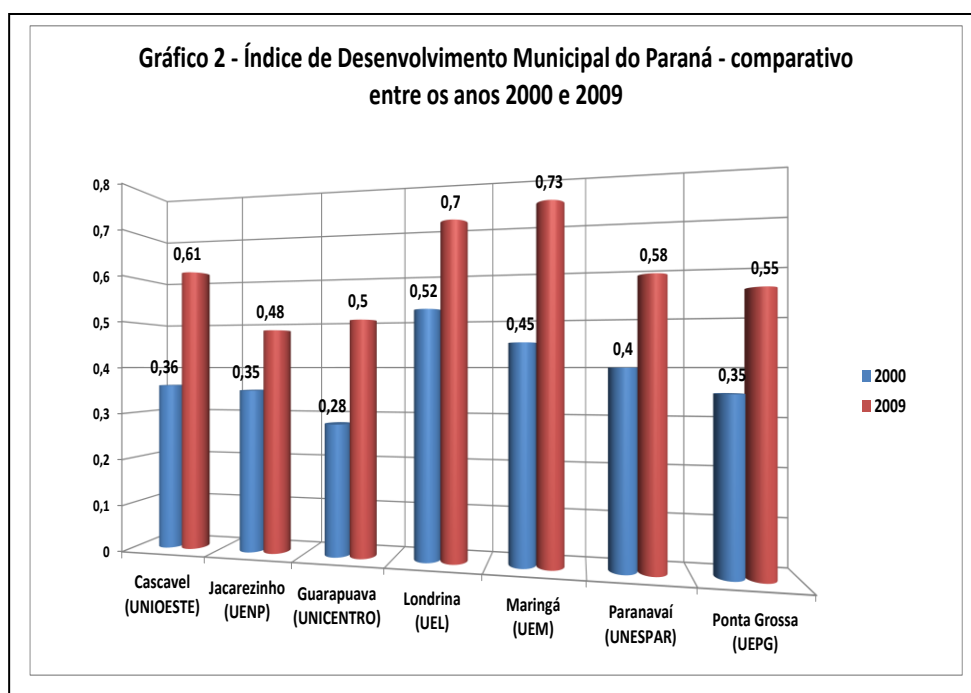
⁴¹ LOPES, R. P. M. Universidade pública e desenvolvimento local: uma abordagem a partir dos gastos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista: UESB, 2003. Disponível em: www.mesteco.ufba.br/scripts/db/teses/robertolopes.pdf. Acesso em: jul. 213.

⁴² Idem, *ibidem* p. 72

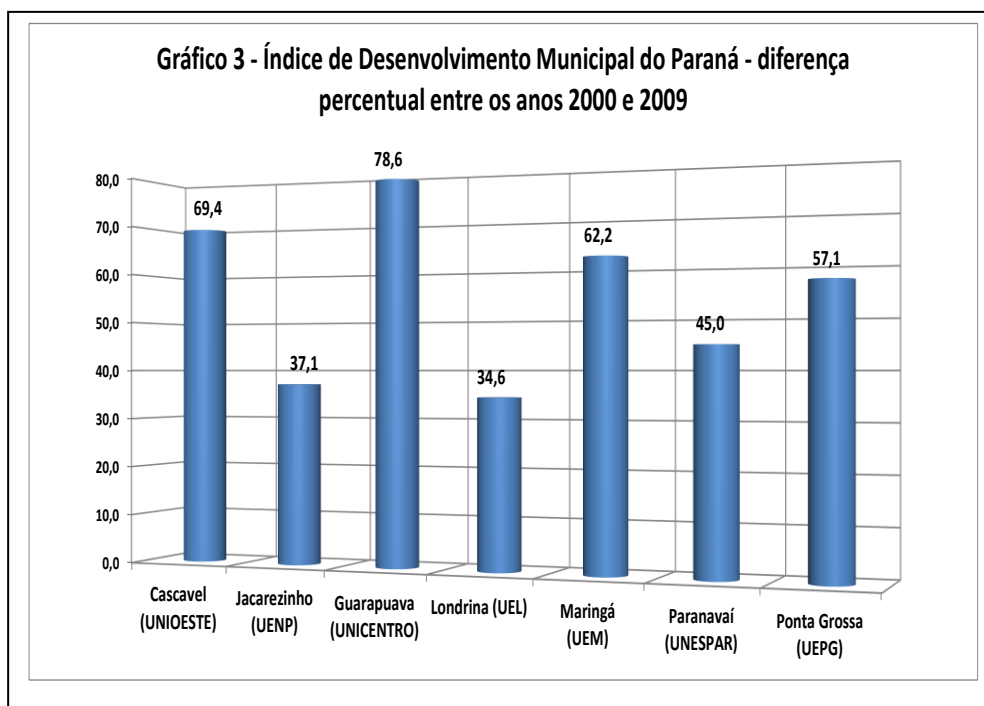
⁴³ Idem, *ibidem*, p.103-114

determinar o Índice de Desenvolvimento Municipal (SHIKIDA *et al.*, 2015, p. 85) abrangeu onze indicadores, sendo:

1. Percentual de trabalhadores com Ensino Superior;
2. Escolaridade média dos trabalhadores do emprego formal;
3. Percentual de professores do ensino fundamental com curso superior;
4. Despesas com Educação e Cultura;
5. Emprego em relação à população;
6. PIB *per capita*;
7. Consumo de energia industrial por mil habitantes;
8. Frota de veículos por mil habitantes;
9. Mortes violentas para cada dez mil habitantes;
10. Despesas com saúde e saneamento;
11. Despesas com assistência.



Fonte: o autor



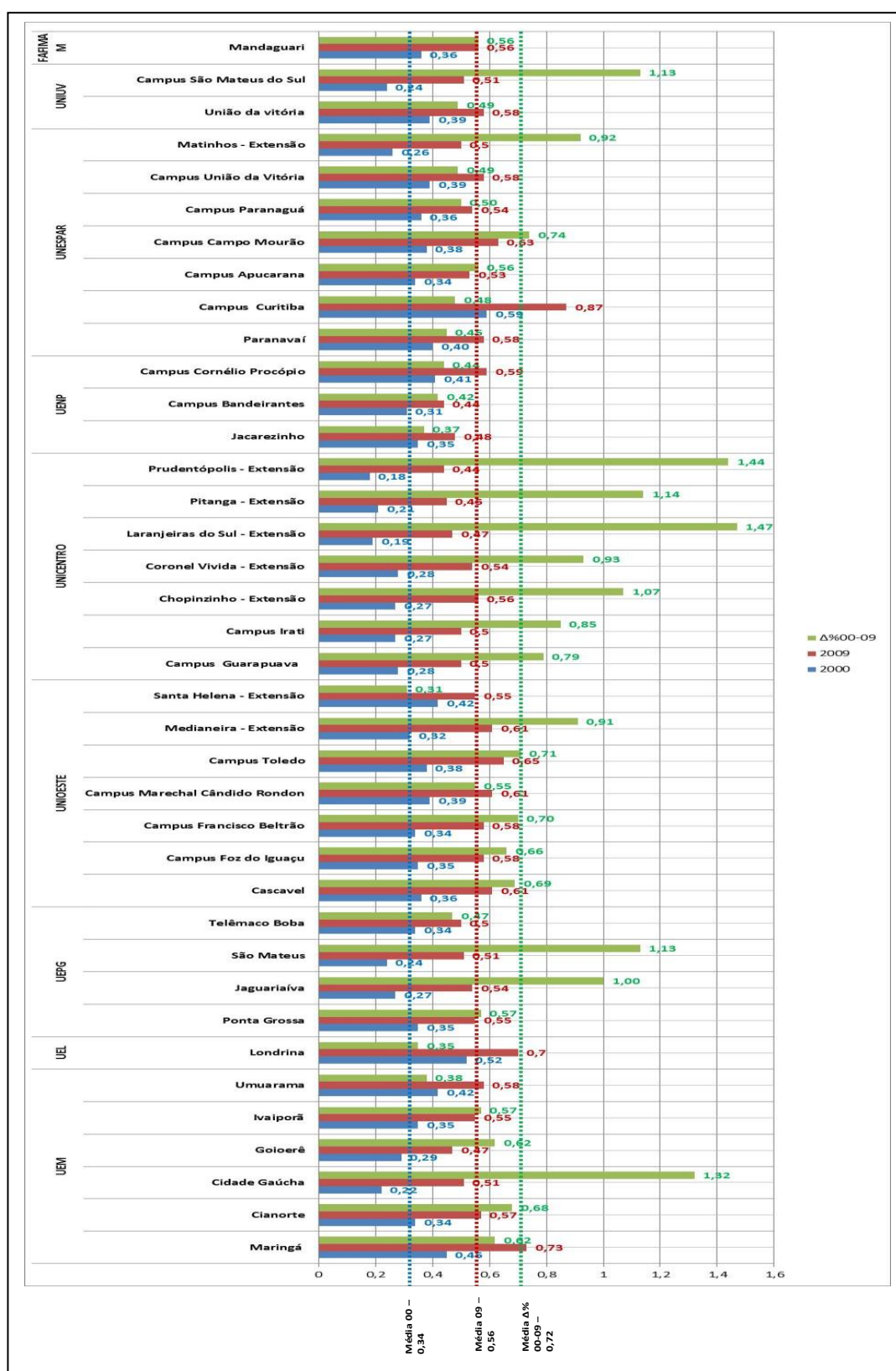
Fonte: o autor.

Todas as variações foram positivas, indicando grandes contribuições das IES Estaduais no desenvolvimento dos municípios em questão, lembrando que, em sua totalidade, as IES Estaduais são atuantes com ensino presencial em 35 cidades e em 126 polos com ensino em modalidade EaD.

Ampliando o olhar, as demais localidades onde o Estado realiza ofertas de Ensino Superior em modalidade presencial, há de igual modo, elevações nos respectivos índices de desenvolvimento municipal, sendo a média para este índice no ano de 2000 de 0,34 e no ano de 2009 de 0,56, ou seja, apresentaram uma elevação média em 64,7%, conforme o gráfico demonstrativo da elevação do Índice de Desenvolvimento Municipal das 35 localidades de oferta de Cursos em modalidade presencial no Sistema de Ensino Superior do estado do Paraná, abaixo.

Direcionando-se ao foco desta investigação, depreende-se, mesmo em prospecção empírica que, mediante os onze indicadores relacionados por Shikida *et al.* (2015, p. 85) já elencados, há elevações em relação ao percentual de trabalhadores com Ensino Superior; escolaridade dos trabalhadores; professores do ensino fundamental com curso superior e investimentos em Educação e Cultura.

Gráfico 4 - Demonstrativo da elevação do Índice de Desenvolvimento Municipal das 35 localidades de oferta de Cursos em modalidade presencial no Sistema de Ensino Superior do Estado do Paraná



Fonte: o autor

Pode-se buscar evidência corroborativa cruzando-se a inferência a partir do IDHM com relação ao IDH Educação entre os anos 2000 e 2010 relativos a essas 35 localidades, conforme indicado na tabela a seguir, onde percebem-se elevações em todos os valores referentes aos municípios em estudo em uma média relativa de 99,1%. Esse cruzamento de dados é importante uma vez que “a dimensão Educação do IDHM é uma composição de indicadores de escolaridade da população adulta e de fluxo escolar da população jovem⁴⁴” (BRASIL, 2013).

Tabela 18 – Tabela de IDHM e IDH Educação referentes aos anos 2000 e 2010

		IDHM			IDHM Educação		
		2000	2010	$\Delta\%00-10$	2000	2010	$\Delta\%00-10$
UEM	Maringá	0,74	0,808	9,2	0,663	0,768	15,8
	Cianorte	0,639	0,755	18,2	0,483	0,685	41,8
	Cidade Gaúcha	0,608	0,718	18,1	0,486	0,645	32,7
	Goioerê	0,61	0,731	19,8	0,455	0,639	40,4
	Ivaiporã	0,623	0,73	17,2	0,485	0,661	36,3
	Umuarama	0,68	0,761	11,9	0,562	0,698	24,2
UEL	Londrina	0,716	0,778	8,7	0,612	0,712	16,3
UEPG	Ponta Grossa	0,676	0,763	12,9	0,548	0,703	28,3
	Jaguariaíva	0,617	0,743	20,4	0,456	0,684	50,0
	São Mateus	0,599	0,719	20,0	0,436	0,623	42,9
	Telêmaco Boba	0,644	0,734	14,0	0,543	0,657	21,0
UNIOESTE	Cascavel	0,692	0,782	13,0	0,574	0,728	26,8
	Campus Foz do Iguaçu	0,663	0,751	13,3	0,507	0,661	30,4
	Campus Francisco Beltrão	0,683	0,774	13,3	0,576	0,726	26,0
	Campus Marechal Cândido Rondon	0,705	0,774	9,8	0,612	0,704	15,0
	Campus Toledo	0,694	0,768	10,7	0,6	0,702	17,0
	Medianeira - Extensão	0,665	0,763	14,7	0,538	0,686	27,5

⁴⁴ A escolaridade da população adulta é medida pelo percentual da população de 18 anos ou mais de idade com o ensino fundamental completo. O fluxo escolar da população jovem é medido pela média aritmética (1) do percentual de crianças de 5 a 6 anos frequentando a escola; (2) do percentual de jovens de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental regular; (3) do percentual de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo e (4) do percentual de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo. (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013)

		IDHM			IDHM Educação		
		2000	2010	$\Delta\%00-10$	2000	2010	$\Delta\%00-10$
	Santa Helena - Extensão	0,678	0,744	9,7	0,591	0,678	14,7
UNICENTRO	Campus Guarapuava	0,632	0,731	15,7	0,45	0,628	39,6
	Campus Irati	0,617	0,726	17,7	0,494	0,64	29,6
	Chopinzinho - Extensão	0,623	0,74	18,8	0,48	0,671	39,8
	Coronel Vivida - Extensão	0,607	0,723	19,1	0,487	0,653	34,1
	Laranjeiras do Sul - Extensão	0,598	0,706	18,1	0,449	0,594	32,3
	Pitanga - Extensão	0,575	0,702	22,1	0,414	0,621	50,0
	Prudentópolis - Extensão	0,544	0,676	24,3	0,361	0,577	59,8
	Jacarezinho	0,644	0,743	15,4	0,512	0,663	29,5
UENP	Campus Bandeirantes	0,641	0,727	13,4	0,56	0,658	17,5
	Campus Cornélio Procopio	0,689	0,759	10,2	0,603	0,692	14,8
	Paranavaí	0,692	0,763	10,3	0,59	0,703	19,2
UNESPAR	Campus Curitiba	0,75	0,823	9,7	0,655	0,768	17,3
	Campus Apucarana	0,669	0,748	11,8	0,545	0,668	22,6
	Campus Campo Mourão	0,675	0,757	12,1	0,582	0,689	18,4
	Campus Paranaguá	0,645	0,75	16,3	0,481	0,676	40,5
	Campus União da Vitória	0,663	0,74	11,6	0,562	0,68	21,0
	Matinhos - Extensão	0,635	0,743	17,0	0,469	0,662	41,2
	União da vitória	0,663	0,74	11,6	0,562	0,68	21,0
UNIUV	Campus São Mateus do Sul	0,599	0,719	20,0	0,436	0,623	42,9
	FAFIMAM Mandaguari	0,665	0,751	12,9	0,563	0,689	22,4
Média IDHM		Média IDH Educ.		$\Delta\%00-10$			
14,8		29,5		99,1			

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013.

3. REVISÃO DA LITERATURA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo será apresentada, primeiro a revisão da literatura, tendo por descritor “avaliação institucional+qualidade” e por categoria de análise o conceito de “qualidade”. Na sequência, será apresentado o marco teórico que tem por base as obras de Bourdieu: *Senso Prático* (2009), em específico sobre “a objetividade do subjetivo” e Toulmin: *Los usos de la argumentación* (2007), em específico em relação a “la forma de los argumentos”, uma vez que os instrumentos de avaliação buscam expressar, de modo objetivo, a qualidade do curso e da instituição considerando que a condição limítrofe para essa interpretação estrutura-se a partir dos parâmetros regulatórios, envolvendo tanto os legislativos quanto os normativos situacionais institucionais. A forma dos argumentos em Toulmin (2007) pode constituir-se, também, em exercício para a compreensão curricular.

3.1 Revisão da Literatura

A revisão da literatura foi estruturada tendo por descritor “avaliação institucional+qualidade”, no período compreendido entre 2008 e 2019 em periódico de referência Qualis A1 “Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior”¹. Em primeira leitura, foram selecionados 104 artigos e, em segunda leitura, considerando-se a categoria “qualidade”, tem-se como base de pesquisa bibliográfica 26 artigos.

a) A Qualidade na Avaliação Institucional e de Cursos no ensino de graduação

Retomando os trabalhos de Dourado e Oliveira (2009, p.203) quanto ao processo histórico da evolução do conceito de qualidade, em certa cronologia portanto, e de Botiglieri, Borges e Rothen (2017), que discorrem acerca de pesquisa bibliográfica sobre a relação entre qualidade e melhoria, objetiva-se de modo específico nesta revisão de literatura trazer ao debate as interpretações, pontos distintos e comunalidades sobre o que se depreende por qualidade em ensino superior, em avaliação institucional e em avaliação de cursos de graduação, uma vez que é por meio dos sistemas de avaliação que se afirmam as possibilidades de mensurações sobre a qualidade. Essa percepção é

¹ ISSN nº1982-5765, disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao>

necessária para compreender o conceito de qualidade nas propostas de avaliação por meio do SEAES e do SINAES em relação às condições de qualidade relacionadas nos respectivos indicadores de avaliação institucional.

Em relação ao período antecedente ao SINAES, o conceito de qualidade é debatido desde o conhecido plano Acton, no documento “Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira”, publicado pelo MEC em 1966, em cujos princípios consta que “a nova estrutura universitária deveria responder não apenas às demandas do presente, mas também às do futuro não imediato.” (ACTON, 1966, p. 4-7; FÁVERO², 1991, p. 22 apud ZANDAVALLI, 2009, p. 390). Pontua-se ainda:

- a) a necessidade de rever a baixa qualidade de ensino, em razão da falta de professores preparados para as atividades docentes, a desarticulação entre as matérias ensinadas e a falta de estrutura material para o desenvolvimento do trabalho;
- b) o máximo rendimento com menor custo e investimento de recursos.³

Acton (1966), em sua reforma universitária, determina uma nítida divisão em duas classes sociais na comunidade acadêmica, sendo uma a responsável pela produção e determinação política, onde estão, então Reitor, Vice-Reitor e Conselho Universitário e a outra, os executores, a saber, os chefes do executivo e seus conselhos. Acrescente-se a essas duas classes, uma terceira: aqueles que consomem as definições produzidas, realizando tarefas subordinados à classe dos executores. Acton (1966) compara os membros do Conselho Universitário, por ele denominados “planejadores”, “aos *decision makers* de uma ‘fábrica de sapatos’[...]: definiriam a linha de produção, sua tônica, qualidade e quantidade e o ritmo a ser empreendido no conjunto”. (ACTON, 1966, p. 26 apud ZANDAVALLI, 2009, p. 391).

Esses conceitos, quais sejam: produção, consumidores, castas sociais, custos, controle e baixa qualidade, em uma relação direta entre produção com menor custo e maior benefício possível, são necessários e esclarecedores para que se possa compreender o período iniciado pela implantação do SINAES.

A Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior de 1985, em seu relatório final (BRASIL, 1985a), afirma em seus princípios a “aceitação da diversidade e pluralidade do ensino superior, de modo a respeitar os diferentes objetivos

² FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da universidade modernizada a universidade disciplinada**: Acton e Meira Mattos. São Paulo: Cortez, 1991

³ Idem, *ibidem*, p.390.

e perfis institucionais, sem perder de vista a qualidade” (ZANDAVALLI, 2009, p. 407), com perspectivas de alterações no Conselho Federal de Educação, CFE. Esse Conselho compreende a avaliação como mecanismo de constante acompanhamento sobre o desempenho do ensino superior, abrangendo a autoavaliação, avaliação por parte do governo (onde, então, estaria a avaliação interpares), a avaliação por parte da comunidade, bem como mecanismos independentes de avaliação. Entre os princípios elencados, consta a “valorização do desempenho das IES conforme resultados obtidos, analisados em sua qualidade e quantidade”⁴, incluindo a democratização do acesso ao ensino superior e a melhoria na formação de professores da educação básica⁵.

Zandavalli (2009) destaca uma crítica a partir do jornal ‘O Estado de São Paulo’ em relação à avaliação que afirmava que “as propostas de avaliação interpares [por ter origem na associação de professores] e de maior autonomia somente aumentariam a politização e a perda de qualidade do ensino no país, que estaria precisando de mais, e não menos, controle e centralização.”⁶ Esses debates culminam na edição do Decreto nº 92.200/1985, em 23 de dezembro de 1985 que, em seu artigo 1º, instituiu o Programa Nova Universidade, tendo, como primeiro objetivo, a melhoria da qualidade do ensino superior (BRASIL, 1985b). A Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior enfrenta esse debate

colhendo frutos da redemocratização, avança significativamente em relação às comissões anteriores, tanto pela ausência do patrulhamento ideológico e da repressão às ideias contrárias à Ditadura Militar, quanto pela **preocupação com a qualidade de ensino vinculada à autonomia das universidades**. Observa-se que o caráter unicamente gerencial e empresarial prevalente nos relatórios anteriores é substituído pela **indicação da necessidade de otimizar recursos para melhorar a gestão e os serviços oferecidos à comunidade, com fundo público**. (ZANDAVALLI, 2009, p. 412) (sem grifos no original).

A criação do Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior, GERES⁷, em 1986, determina que a avaliação no ensino superior, cujo mote é o do controle social da utilização de recursos para o ensino, deveria ocorrer em dois distintos, mas complementares processos, sendo um o da avaliação institucional e o outro o da avaliação da qualidade dos cursos. A proposta do GERES era o da avaliação

⁴ Idem, ibidem, p. 406.

⁵ Idem, ibidem, p. 408.

⁶ Idem, ibidem, p. 411

⁷ Criado pela Portaria nº 100/1986, de 06 de fevereiro de 1986 e instalado pela Portaria nº 170/1986, de 03 de março de 1986.

institucional iniciar pelas instituições federais para então, ser ampliado a todas as IES; no entanto, a avaliação de cursos já seria iniciada para todas as IES.

Zandavalli (2009) acentua que o GERES considera a pesquisa um elemento historicamente estranho na função de uma instituição de ensino superior⁸ (BRASIL, 1986, p. 5) e que relaciona autonomia com avaliação “na medida em que considera papel do Estado a regulação da qualidade da educação oferecida pelas IES públicas, pois é financiada com recursos públicos” (ZANDAVALLI, 2009, p.415) e, para tanto, propõe avaliação por desempenho, cujo foco, Almeida Júnior⁹ (2004, p. 88 apud ZANDAVALLI, 2009, p. 417) compreende como um mecanismo de controle semelhante ao modelo empresarial de controle de mercado.

Nessa linha, afirma Zandavalli que

é lícito observar que enquanto refreou a expansão das IES públicas, por meio de cortes de verbas, o Estado abriu as comportas ao setor privado, desenvolvendo processos formais de avaliação que não resultaram em efetivo controle da qualidade, mas na sua substancial queda. (ZANDAVALLI, 2009, 418)

Em termos de programas de avaliação propostos no Brasil, um marco por caracterizar-se como, talvez, um legítimo caminho no debate de qualidade em ensino superior para auto avaliação, foi o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras, PAIUB 1993, cujos princípios basilares¹⁰(BRASIL, 1994) foram mantidos na concepção do SINAES, em 2004 e, que, por sua vez, tornaram-se estruturantes para o SEAES, bem como a todo processo de auto avaliação institucional.

Zandavalli (2009), ao interpretar Dias Sobrinho, concorda que a proposta do PAIUB, é “uma obra coletiva, aberta, que contempla a pluralidade, que cria bases teóricas e práticas coerentes para atingir objetivos socialmente construídos e tem, inequivocamente, caráter pedagógico e formativo” (ZANDAVALLI, 2009, p. 421). Isso está claro ao observar o objetivo geral desse programa que afirma que

[...] a avaliação de desempenho das Universidades é uma forma de rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sócio-político da instituição, promovendo a

⁸ Posicionamento frontalmente contrário à Lei nº 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968, Art. 1º e 2º. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm Acessado em: 14 dez. 2019.

⁹ ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula. **O processo de formação das políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil (1983-1996)**. 144. f. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

¹⁰ 1. – Globalidade; 2. – Comparabilidade; 3. - Respeito à identidade institucional; 4. - Não premiação ou punição; 5. - Adesão voluntária; 6. – Legitimidade; 7. – Continuidade.

permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas. A utilização eficiente, ética e relevante dos recursos humanos e materiais da universidade traduzida em compromissos científicos e sociais, assegura a qualidade e a importância dos seus produtos e a sua legitimação junto à sociedade. (BRASIL, 1994, p.13)

Essa concepção é reafirmada em seu primeiro objetivo específico em termos de autoavaliação, ao exarar que é um processo que visa

impulsionar um processo criativo de auto-crítica da instituição, como evidência da vontade política de autoavaliar-se para garantir a qualidade da ação universitária e para prestar contas à sociedade da consonância dessa ação com as demandas científicas e sociais da atualidade.¹¹

Contudo, em 1996 o Exame Nacional de Cursos, ENC (BRASIL, 1996b), o Provão, estabeleceu a condição classificatória por *rankings*. De toda crítica realizada sobre a centralidade do Provão, o fato é que “a dissociação dos âmbitos da avaliação e a centralidade do Provão também geraram esvaziamento de práticas de autoavaliação que vinham sendo realizadas em algumas IES a partir da adesão ao PAIUB” (ZANDAVALLI, 2009, p. 432). Sua última edição foi em 2003, contudo, sua característica de resultados em escalas classificatórias é retomada pelo ENADE, de igual modo centralizador no processo avaliativo com resultados referentes ao que, hoje, se admite por qualidade. Essa condição consequente de interpretação de qualidade leva a implementação dos ‘índices de qualidade’ CPC e IGC (BRASIL, 2007b), referenciais de visão economicista em modelo de gestão por superação de metas.

Bertolin, em estudos publicados em 2007 e 2009 e em parceria com Marcon em 2015, debate sobre as concepções de qualidade em sistema de educação superior no período entre as décadas de 1960 e 2000, tendo nos estudos de 2015 uma importante discussão sobre capital cultural a partir de Bourdieu (1996)¹². Esses estudos trazem esclarecimentos conceituais em relação à compreensão taxonômica sobre as diferentes concepções de qualidade.

Bertolin (2007) compreende, com base nas perspectivas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Unesco, e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, OCDE, que a valia sobre sistemas de

¹¹ Idem, ibidem.

¹² BOURDIEU, Pierre. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture. **Revue Française de Sociologie**, Paris, v. 7, p. 325-347, 1966.

indicadores é o melhor modo para “estudar e analisar o desenvolvimento, o desempenho e a qualidade dos sistemas nacionais de educação”¹³.

Bertolin (2007, p.327-328) afirma ser irreal a avaliação por apenas um indicador, bem como, ser inexecutável avaliações isoladas como, por exemplo, a avaliação institucional em separado da avaliação de cursos que, por sua vez, em seus respectivos instrumentos, também trazem de modo isolado as considerações por indicadores e dimensões e/ou eixos. A sugestão do autor para que o conceito de qualidade seja expressado tem suporte em proposta de um sistema, por ele denominado, de global e sistêmico (BRASIL, 2006, p.7 b).

Esse sistema seria, então, estruturado em três grandes grupos de indicadores: de entrada, de processo e de resultados; todavia, decorrente da base de sua interpretação a partir de indicadores da Unesco-Cespe, OCDE e Banco Mundial, este estudo demonstra que a visão é de resultados, ou seja, embora apresente justificativas a, inclusive, interpretação em termos interdisciplinares, a perspectiva tende à visão economicista. Isso porque em seus indicadores de entrada, os quais o autor alega não existirem em sistemas nacionais, são considerados aspectos de investimentos e de corpo social apenas dos docentes em termos de formação e quantidade; em seus resultados, a base de cálculos dá-se por razão e proporções em expressa razão censitária.

Bertolin, em trabalho editado em 2009, traz ainda uma síntese sobre a base da compreensão sobre qualidade entre os anos 1960 e 1980, afirmando que entre 1960 e 1970, a teoria do capital humano¹⁴ imprimiu uma visão quantitativa sobre qualidade em uma perspectiva efetivamente financeira, inclusive com o surgimento de teses econômicas sobre educação (BERTOLIN, 2009, p. 127). Para a década de 1980, a visão de eficiência, produtividade e redução de custos baseou-se em planos estratégicos objetivando a qualidade total em ações fiscalizatórias por sistemas de auditoria, a *total quality management*¹⁵, criticada como inadequada pela natureza qualitativa da pesquisa e do ensino que não corresponde à lógica empresarial. Lógica essa que, segundo os estudos de Zandavalli (2009), só teve perspectivas de superação quando da proposta do PAIUB e, mais tarde, encontrada como intenção na concepção do SINAES. Todavia, ambos os sistemas se submeteram a índices de ranqueamento.

¹³ Idem, ibidem, p.309.

¹⁴ “[...] a teoria do capital humano considera o processo de aquisição de educação como um investimento amparado sobre a maximização da utilidade individual.” (SANTOS, 2008, p.20)

¹⁵ Idem, ibidem, p. 128.

Bertolin (2009, p. 126) afirma que o termo qualidade tem sido tão amplo e diversificadamente utilizado em educação superior que pode levar a, inclusive, uma compreensão com certa vulgarização sobre o termo. O quadro a seguir propõe, em termos de síntese, as observações em relação ao levantamento realizado por Bertolin sobre qualidade em seus estudos publicados em 2007 e aprofundados em 2009.

Quadro 4 – Síntese em relação às categorizações, visões e compreensões sobre qualidade a partir de Bertolin, 2009.

Categorização de propostas	Autor	Compreensão sobre qualidade	
Propostas de taxonomia	Groot, 1983	É determinada pelo grau em que um conjunto prévio de objetivos são satisfeitos.	
	C. Ball, 1985	Ajuste ao propósito.	
	T. Barnett, 1988	Em termos de noção de valor agregado.	
	R. Barnett, 1992	Abordagens contemporâneas sobre educação superior	É preciso primeiro conhecer sobre educação superior para então debater sobre sua qualidade.
			Produção de recursos humanos qualificados.
			Formação para a carreira de pesquisadores.
			Gerenciamento eficiente da oferta de ensino.
	Concepções de qualidade		Meio de ampliar as oportunidades de vida.
			Objetivista: parâmetros iguais para todas as instituições. É quantitativa.
			Relativistas: ênfase na política pública e embasamento teórico. É subjetiva e difusa.
	L. Harvey e D. Green, 1993	Fenômeno excepcional: qualidade como algo especial. É para poucos.	Desenvolvimentista: autoavaliação com foco na melhoria da qualidade da instituição.
			Noção tradicional: exclusividade, elitismo, distinção. A qualidade não pode ser medida ou julgada.
Excelência: aspectos de excelência identificáveis nos insumos, nos processos e nos resultados.			
Satisfação de um conjunto de requisitos: controle científico para a superação de padrões da qualidade.			
Perfeição ou coerência. É para todos. É democrática e é relativista.		Ênfase no processo com especificações que devem ser cumpridas. Trabalha com a noção da fidelidade aos padrões de qualidade. Qualidade enquanto cultura – todos os agentes sociais e cada um em separado são responsáveis pela qualidade.	

Categorização de propostas	Autor	Compreensão sobre qualidade		
		Ajuste a um propósito	Ajuste do produto às exigências para cuja satisfação foi concebido e realizado. Qualidade está diretamente relacionada à funcionabilidade, o cliente é soberano nessa definição.	
		Relação custo-benefício	Trata-se de <i>accountability</i> – é a eficiência econômica na relação investimentos, custeio e prestação de contas. Base para contribuintes e ações governamentais - - indicadores de realização ou de rendimentos.	
		Transformação	Mudança qualitativa. Qualidade no desenvolvimento das capacidades do indivíduo, o que exige o conhecimento e a reflexão sobre si mesmo.	
	D. Green, 1994	Tradicional: oferta de produto ou serviço especial de modo a proporcionar destaque ao usuário. Exclusividade, altos padrões, não é para todos.		
	Ajustes a especificações e standards: controle de qualidade. É de base industrial.		Adequação a objetivos: extensão em que os objetivos preestabelecidos de um serviço ou produto são alcançados.	
	Efeito do êxito de metas institucionais: é uma adaptação da adequação a objetivos. Exige a definição de missão, objetivos, eficiência e efetividade no cumprimento de metas autodeterminadas.		Satisfação dos clientes: a identificação dos clientes é determinante nos produtos e serviços. A base é a partir das necessidades dos clientes.	
	D. Woodhouse, 1999, OCDE	<i>Fitness for purpose</i> – ajustes aos propósitos. Exige definição de Missão, objetivos e propósitos. Propicia diversidades de instituições.		
K. Watty, 2005	Afirma que a proposta de Harvey e Green em 1993 é uma rigorosa forma de esclarecer os interesses de grupos, os <i>stakeholders</i> .			
Economicista, racionalidade de gastos, alta produtividade e alto desempenho gerencial-administrativo. Envolve		Missão da educação superior é o desenvolvimento da economia e a preparação para o trabalho. Exige menor custo e tempo, maior eficiência e eficácia em atingimento e ajustes de objetivos. Pode-se definir como qualidade instrumental e produtivista. É característico do setor privado, de governos neoliberais e organizações como a OCDE. Compreende qualidade como eficiência e empregabilidade.		

Categorização de propostas	Autor	Compreensão sobre qualidade
conceitos relacionados à eficiência, empregabilidade e ao <i>total quality management</i> . A ênfase localiza-se na empregabilidade e potencialização do crescimento econômico enquanto eficiência do sistema. Os grupos de interesse indicados são a OCDE e o setor governamental.	Sander, 1995	Eficiência da administração é um critério de natureza econômica, medido em termos da capacidade administrativa de alcançar elevado grau de produtividade.
	L. Estrada, 1999	Eficiência e qualidade: relação entre recursos empregados e o cumprimento das funções.
	A. Fazenda, 2002	Eficiência e eficácia na gestão de recursos, o que exige excelência de governação.
Produtivista: Votada para o mercado de trabalho	L Harvey, 2006	É contrário ao entendimento de empregabilidade como resultado. Posiciona-se contra a compreensão de empregabilidade como mensuração da proporção de graduados que conseguem um trabalho de tempo integral, em curto período após a conclusão do curso. Empregabilidade refere-se à condição de antecipação de um graduado em relação às exigências do mercado de trabalho.
	Morosini, 2001	Empregabilidade refere-se ao desenvolvimento da capacidade crítica no processo de aprendizagem continuada.
<i>Total quality management</i> - TQM	O. Hoz, 2004	Qualidade em educação tem sua origem como gestão, controle, auditoria e valoração em sistemas de qualidade total, como, <i>Balanced Scorecard</i> e TQM.
	R. Santiago, 1999	O modelo de gestão das instituições de ensino superior aproxima-se do modelo de gestão das indústrias.
	Gentilli, 1995	O neoliberalismo dos anos 1990 trouxe o modelo de produtividade e rentabilidade para a educação em sistemas de lógica concorrencial.
	Sahney, Banwet e	O modelo de qualidade industrial não é aplicável ao modelo de qualidade de ensino superior. Máxima satisfação dos clientes num contexto de múltiplos perfis sociais,

Categorização de propostas	Autor	Compreensão sobre qualidade
	Karnues, 2004	econômicos e culturais.
<p>Visão pluralista de missões para a educação superior: envolve questões econômicas, desenvolvimento cultural, desenvolvimento social, desenvolvimento democrático, sustentabilidade e respeito à identidade. Valorização sobre as propriedades de diferenciação, pertinência e relevância a ênfase localiza-se na diversidade com emergência em especificidades locais considerando como categorias na diferenciação a pertinência e a relevância. Os grupos de interesse indicados nessa visão são a Unesco, a União Europeia e o setor educativo.</p>	Morosini, 2001	Indica que a União Europeia tem adotado a visão de qualidade como diferenciação pelo desenvolvimento de projetos. Considera-se a autoavaliação. Envolve autonomia, avaliação, contexto, desenvolvimento.
	UNESCO, 1998	<p>Qualidade como conceito multidimensional com autoavaliação e avaliação externa mediante normas comparativas definidas internacionalmente, com atenção à diversidade e aos contextos onde a instituição é protagonista em seu processo avaliativo.</p> <p>Destaca o conceito de pertinência, que envolve:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papel e o lugar na sociedade; • Missão: educação, pesquisa prestação de serviços; • Ligações com o mundo do trabalho; • Relações com o Estado; • Relações com as fontes de financiamento público; • Interação com outros graus e formas de ensino.
	L. Estrada, 1999	Trabalha o conceito de relevância como coerência entre a missão da instituição e as carências da sua região de abrangência.
	A. Fazendeiro, 2002	Relevância refere-se à qualidade nos resultados que sejam socialmente relevantes em suas dimensões econômica, social ou cultural.
Visão de equidade: a ênfase localiza-se na coesão social. Os grupos	Institut Nacional de Calidad y Evaluación, INCE,	<p>Qualidade e equidade são conceitos inseparáveis. Fatores essenciais nessa concepção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extensão da educação;

Categorização de propostas	Autor	Compreensão sobre qualidade
interessados são a Unesco e o setor educativo.	2001	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamento da diversidade; • Autonomia escolar; • Autonomia curricular; • Participação da comunidade educativa; • Gestão dos centros; • Direção escolar; • Professorado; • Avaliação; • Inovação; • Investimentos educativos.
	Banco Mundial, 2005	<p>Em relatório sobre a educação superior Brasileira, observam-se ao menos dois distintos significados para equidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Razoável grau de igualdade de oportunidades; • Equilíbrio razoável entre custo e benefício a partir do ensino superior.
	T. McCowan, 2005	<p>Critica o BM sobre o termo “grau razoável” como discriminatório, tornando a igualdade algo inatingível e, também porque equidade não é questão de mercado em educação.</p>
	H. Brighouse, 2002	<p>Equidade exige capacidade e vontade de se esforçar; perspectivas educacionais semelhantes independentemente das diferenças sociais, étnicas, de gênero e econômica.</p>
	M. G. Garcia, 2000	<p>Equidade: possibilidade de igualdade de oportunidades, processos e resultados, independente de origens e condições.</p>
	UNESCO, 1998	<p>Equidade como igualdade para acesso.</p>
	Bertolin, 2009	<p>Equidade da qualidade em ES está relacionada com o combate às iniquidades educacionais e, por conseguinte, com a busca por coesão social, o desenvolvimento da democracia e da cidadania como prioridades nos propósitos da educação superior.</p>

Fonte: Conteúdos a partir de Bertolin, (2009, p.129-143).

Fonte: Modelo estrutural do quadro sinóptico: o autor.

Esses estudos são de grande importância mediante a localização conceitual e taxonômica que proporcionam. Os estudos subsequentes não apresentam novas classificações, mas sim, pode-se observar e mesmo correlacionar os termos sintetizados por Bertolin (2007; 2009) como uma possível forma de compreensão, proporcionando interpretações em linhas distintas, onde, por um lado: metas, satisfação, valor agregado, medir, julgar, padrões, eficiência, produto, funcionabilidade, investimento, serviço, necessidade, interesse, auditoria e empregabilidade indicando visão de qualidade em perspectiva quantitativa por resultados; por outro: múltiplos perfis, autonomia, autoavaliação, contexto, protagonismo nas relações, interações, relevância, coesão social e democracia indicam uma visão de qualidade em perspectiva qualitativa. Não se pode nessas interpretações, todavia, deixar de lembrar Lamaitre (2005) a qual enfatiza que “las definiciones de calidad nunca son neutrales ni inocentes, sino que refieren a equilibrios de poder, dentro de la educación superior y entre la educación superior y otros actores sociales.” (LAMAITRE, 2005, p.130).

Ato reflexo da qualidade, tem-se, comumente nos sistemas de ensino, o fato concreto do resultado a partir de um processo avaliativo. Essa concepção indica uma visão quantitativa de onde extrai-se, a partir de inferências estatísticas, cuja comunalidade é a média de uma frequência, o reflexo da, então, qualidade. Assim, avaliação e qualidade, na prática, ocupam um *locus* cuja validação de uma somente se dá pela razão da outra, ou seja, só se tem qualidade mediante bons resultados em processos avaliativos, cuja afirmação positiva somente se consolida se em senso comparativo com base em escalas e índices. Essa é a imagem social das afirmações sobre qualidade que diretamente trazem em seu campo de debate o custo pelo benefício, afirmando-se, assim, a praxe em uma tríade: qualidade-avaliação-financiamento.

Segundo propostas taxonômicas de qualidade, para Barnett¹⁶ (1992, apud BERTOLIN, 2009, p.129) qualidade é uma abordagem objetivista; em relação à perspectiva de L. Harvey e D. Green¹⁷ (1993, apud BERTOLIN, 2009, p.129-131), trata-se de *accountability*, ou seja, de relação custo-benefício; já quanto à proposta de D. Green¹⁸ (1994), depreende-se o foco para o efeito do êxito de metas institucionais. Por fim, embora o discurso e base documental indiquem direções a uma visão pluralista de

¹⁶ BARNETT, Ronald. **Improving higher education- total quality care**. Bristol, USA: SRHE and Open University Press, 1992.

¹⁷ HARVEY, Lee; GREEN, Diana. **Defining Quality**. Assessment & evaluation in higher education , Londres, v. 18 Issue 1, p. 9-26, apr. 1993.

¹⁸ GREEN, Diana. **What is quality in higher education?** Bristol: SRHE and Open University Press, 1994.

qualidade, ela é direcionada fundamentalmente a uma abordagem economicista de qualidade com fortes movimentos em direção à TQM.

Essa necessária razão matemática, se somente cartesiana e binária, reduz a noção avaliativa em bons e em não bons. Dias Sobrinho (2008) contradiz tal visão quantitativa apenas, chamando à razão a necessária autocompreensão, a interpretação processual participativa e “social de reflexão e comunicação, [local onde] a avaliação não fecha as interpretações e a construção de novas significações. Mas implica, isto é, abre renovados sentidos [...]” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 827). Essa concepção, mesmo que apresente a perspectiva de critérios internacionais de comparabilidade em sua base interpretativa, valoriza a realidade local por meio de processos autoavaliativos.

A complexidade do que se pode depreender por qualidade, incorporando a autoavaliação, adquire, então, retomando Lamaitre (2005, p.130), um jogo interno de poder, em cujas regras, e não necessariamente por submissão, se tem a imagem social do bom resultado: as “propriedades distintivas” (BOURDIEU, 2009, p.226).

Decorre, porém, que processos autoavaliativos são, por sua natureza local, exclusivos, isto é, não comuns. Retomando as concepções de qualidade, segundo Barnett¹⁹ (1992, apud BERTOLIN, 2009, p.129), pode-se observar, uma abordagem Desenvolvimentista; na perspectiva de L. Harvey e D. Green²⁰ (1993, apud BERTOLIN, 2009, p.129-131), trata-se de abordagem por perfeição ou coerência; em relação ao que afirma D. Green²¹ (1994), pode-se ter a mesma direção em efeito do êxito de metas institucionais. A visão de qualidade tem, então, em sua base a perspectiva pluralista.

Dias Sobrinho (2008) aprofunda sua posição em relação a essa abordagem quantitativa por escalas e índices afirmando em relação a teste de larga escala que

não há teoria educacional que sustente que o desempenho de um estudante numa prova seja plena garantia de aprendizagem, nem de que o resultado de um conjunto de estudantes num exame seja igual à qualidade de um curso. [...] não se pode misturar em fórmula única resultados de provas diferentes, com graus diversos de dificuldade [...]. Tampouco os estudantes têm o mesmo ponto de partida. (DIAS SOBRINHO, 2008, p822)

¹⁹ BARNETT, Ronald. **Improving higher education- total quality care**. Bristol, USA: SRHE and Open University Press, 1992.

²⁰ HARVEY, Lee; GREEN, Diana. **Defining Quality**. Assessment & evaluation in higher education , Londres, v. 18 Issue 1, p. 9-26, apr. 1993.

²¹ GREEN, Diana. **What is quality in higher education?** Bristol: SRHE and Open University Press, 1994.

Mediante distintas realidades locais e regionais, diferentes concepções e posicionamentos, a controvérsia ocupa lugar de fala e de crítica. Dias Sobrinho (2008) aprofunda ainda mais a complexa compreensão sobre qualidade ao falar em “fé pública” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 818) em um cenário tão diverso. A fé pública afirma, por meio de certificação legalmente instituída, que as políticas, programas e ações para a oferta de ensino superior são legítimos e válidos; todavia, para tanto, esses sistemas de ensino superior devem ser submetidos a critérios internacionais de comparabilidade mediante acordos previamente estabelecidos. Tem-se, então, a Acreditação, onde a qualidade local e regional só assim o será compreendida, se acreditada.

Assume-se um discurso pluralista de qualidade em uma abstrata compreensão que envolve avaliação, financiamento, autoavaliação, diversidade, acreditação, conhecimento e poder. A qualidade, em uma compreensão de ordem prática, passa a ser globalizada, em cujo predomínio neoliberal, é pragmático, concorrencial meritocrático e economicista.

Sguissardi (2008) em seu posicionamento afirma que

[...] o neopragmatismo típico do mundo econômico, que se caracteriza pela supervalorização da competitividade mercantil, tomou conta do sistema de supervisão e regulação estatal da educação superior no Brasil, pretextando uma suposta avaliação de sua qualidade. (SGUISSARDI, 2008, p.858)

Seu argumento traz à luz uma, ao menos polêmica, para não necessariamente afirmar conflitante, incoerência estrutural no SINAES. Com base na concepção do autor, o SINAES afirma-se em ser instrumento de construção de uma cultura avaliativa sobre a qualidade da oferta de ensino, assim explicitada:

[...] desenvolver a cultura da qualidade, ensejada por processos avaliativos abertos, públicos e confiáveis constitui um anseio partilhado entre instituições de educação superior (IES), sociedade civil, governo, Congresso Nacional e a população brasileira. A proposta de avaliação do SINAES pretende contribuir para a concretização desse desafio ao estabelecer que a qualidade da educação superior seja verificada, dentre outros procedimentos, via avaliação externa das IES, a ser realizada por meio de visitas de comissões externas de especialistas às instituições. (BRASIL, 2006a, p.9)

Todavia, a avaliação por meio do SINAES impõe-se em ritmo acelerado ao constituir e implantar o entendimento de qualidade por meio de índices, quais sejam, o

índice Geral de Curso, IGC e o índice de Conceito Preliminar de Cursos, CPC, retomando um trâmite processual de “fora para dentro” (BRASIL, 2009, p.34a). Sguissardi complementa essa contradição ao afirmar que

[...] o ranking das IES do país – que decorre da aplicação do IGC –divulgado ‘com festa’ pela grande mídia poucos dias após a criação deste índice, está sendo visto por muitos especialistas que ajudaram a elaborar e implantar o SINAES como sua mais completa negação. (SGUISSARDI, 2008, p. 858)

Como já mencionado, a concepção de qualidade por meio de índices determina ritmo a partir de estratificação entre conceitos bons, entenda-se à escala utilizada de 3 a 5, e conceitos não bons, à escala utilizada, conceitos 1 e 2, condicionando, então, a regulação a esses resultados avaliativos, reflexo de sua qualidade.

Depreende-se então, que a qualidade é métrica conceitual, ou seja, quantitativa. É, portanto uma concepção de qualidade objetivista (BARNETT²², 1992 apud BERTOLIN, 2009. P.129), podendo ser também enquadrada, segundo a concepção de qualidade de L. Harvey e D. Green²³ (1993 apud BERTOLIN, 2009, p.130), em termos de perfeição e coerência com forte processo por *accountability*. Ao observar D. Green²⁴ (1994 apud BERTOLIN, 2009, p.131), pode-se verificar uma concepção de efeito do êxito de metas institucionais, sendo premente nessas metas os necessários ajustes a especificações e a *standards*. Trata-se, portanto, de concepção economicista, com forte pragmatismo em mecanismos tipo TQM, embora tenha em seu discurso uma visão de discurso pluralista.

A complexidade e abstração em relação ao conceito de qualidade indica uma correlação direta de equivalência hierárquica conceitual entre qualidade-avaliação-regulação, muitas vezes em sua prática assumida como sinônimos. A partir de Sguissardi (2008, p.861), pode-se compreender as implicações que daí decorrem. O quadro a seguir explicita as observações a serem realizadas sobre a relação da regulação estatal e a cultura da avaliação.

²² BARNETT, Ronald. **Improving higher education- total quality care**. Bristol, USA: SRHE and Open University Press, 1992.

²³ HARVEY, Lee; GREEN, Diana. **Defining Quality**. Assessment & evaluation in higher education , Londres, v. 18 Issue 1, p. 9-26, apr. 1993.

²⁴ GREEN, Diana. **What is quality in higher education?** Bristol: SRHE and Open University Press, 1994.

Quadro 5 – Relações entre regulação estatal e a cultura da avaliação

Categoria	Características	
Natureza do Estado	Predomínio público	Predomínio privado/mercantil
Concepção de Educação Superior	Direito e bem público	Serviço e bem privado/mercantil
Modelo de expansão da educação superior	Predominantemente estatal pública	Predominantemente privado/mercantil

Fonte: conteúdo a partir de Sguissardi (2008, p.861).

Fonte: modelo estrutural do quadro sinóptico: o autor.

Essas categorias são essenciais para que se possa buscar compreender a polêmica relação entre a regulação e controle estatal e a avaliação, o que, ao fim e ao cabo, reflete em uma imagem social de qualidade: se pela cultura da avaliação e a autoavaliação ou se pela eficiência e eficácia do mercado.

Por um lado, encontram-se mensurações em base estatística sobre o desempenho em busca da superação de índices, ou seja, de bons resultados; por outro lado, verifica-se a busca pela compreensão de significados. Se quantitativa, a hierarquia administrativa tende a ser predominante em sistemas de supervisão e auditorias, tendo por super ordenação a comparabilidade entre índices estabelecidos por critérios e escalas internacionais; se qualitativa, aprofunda-se na realidade local e regional, almeja a compreensão onde os objetivos não derivam de comprovação de hipóteses previamente estabelecidas, mas sim, de um construir de possibilidades ao longo de uma autocompreensão e seus significados.

A decisão sobre esses posicionamentos não é, senão de poucos, em específico daqueles pertencentes ao domínio político. Traduz-se essa opção binária, então, como uma “contraposição de concepções [que] caracteriza a avaliação da educação superior como um campo político” (PEIXOTO, 2009, p.11), o que, por consequência, traduz a qualidade como um campo de ação política, também! Isso separa os agentes sociais em seus nichos de atuação no campo do mundo social em os que decidem e produzem as definições do que deva vir a ser qualidade e os que a consomem.

A estratificação de classes entre quem decide e produz, ou seja, entre o cidadão de atuação política daqueles cidadãos consumidores das decisões, amplia as “probabilidades de mal-entendido tanto maiores quanto mais afastados estão do lugar de produção.” (BOURDIEU, 1989, p.164). Esse fato, retomando a já referida premissa de

Barnett²⁵ (1992 apud BERTOLIN, 2009, p.129) em relação à necessidade de antes conhecer, para então posicionar-se, possibilita a opinião acrítica que, em uma compreensão bachelardiana, fica assim explicitada:

a opinião pensa mal; não pensa: traduz necessidades em conhecimentos. Ao designar os objetos pela utilidade, ela se impede de conhecê-los. Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo a ser superado. (BACHELARD, 1996, p. 18)

Sendo o debate sobre qualidade e avaliação responsabilidade de todos, o SINAES, em sua implantação pela Lei nº10.861/2004 (BRASIL, 2004a), já referida, ou seja, antes da criação dos índices de qualidade IGC e CPC, “supõe a articulação de diferentes órgãos coordenadores e executores do processo avaliativo e instâncias internas das Instituições de Educação Superior” (BRASIL, 2004, p. 7b). Esses “elos de articulação”, cuja responsabilidade é de possibilitar a aproximação entre os diálogos sobre a qualidade no ensino superior é exarada no artigo 6º da Lei do SINAES com a criação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, cuja composição é por órgão colegiado com o objetivo de coordenação e supervisão do SINAES e, em seu artigo 11, com a criação das Comissões Próprias de Avaliação – CPA (BRASIL, 2004a). A CONAES tem o âmbito do exercício nacional e as CPAs, o âmbito dos exercícios locais. Cabe ainda destacar que essas comissões, elos entre os agentes sociais, são representativas e, por isso, em tese, capazes de traduzir a decisão dos agentes políticos para os agentes consumidores de suas decisões.

A evidência interpretativa mencionada, ao menos em termos locais, está indicada no documento ‘Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior’, o qual afirma que

cada uma das CPAs é, também, parte integrante do SINAES, estabelecendo um elo entre seu projeto específico de avaliação e o conjunto do sistema de educação superior do país. Estas comissões, no desempenho de suas atribuições, serão responsáveis pela “condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP”. Daí decorre a papel crucial das CPAs na elaboração e desenvolvimento de uma proposta de autoavaliação, em consonância com a comunidade acadêmica e os conselhos superiores da instituição.

[...] A CPA é órgão de representação acadêmica e não da administração da instituição. Para assegurar sua legitimidade junto à comunidade acadêmica, é recomendável que, no processo de escolha dos seus

²⁵ BARNETT, Ronald. **Improving higher education- total quality care**. Bristol, USA: SRHE and Open University Press, 1992.

membros, sejam consultados os agentes participantes do processo. (BRASIL, 2004, p.7b) (sem grifos no original).

Surge, então, uma nova situação onde a CPA, órgão colegiado representativo de todos os segmentos da comunidade acadêmica, se por um lado constitui-se "elo de ligação" entre os agentes políticos que produzem as definições de qualidade e os demais agentes sociais que as consomem, por outro, constitui-se em uma terceira casta cuja posição intermediária confere a responsabilidade pela compreensão dos consumidores, ao mesmo tempo em que promove uma dupla desresponsabilização, ou seja, a dos agentes políticos serem os responsáveis pela explicação e da responsabilidade da compreensão, tarefa dos demais agentes sociais consumidores.

Peixoto (2009, p.21) estabelece as CPAs em distintas estruturas e posições hierárquicas institucionais apresentando vínculos diretos ao gabinete do Reitor, às Pró Reitorias de Planejamento ou de Ensino ou a uma secretaria específica de avaliação. Ou, ainda, como ocorre no estado do Paraná, a uma Diretoria de Avaliação Institucional. Nesses casos, as CPAs assumem o vínculo administrativo, não sendo mais, portanto, de "atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior"²⁶ (BRASIL, 2004a). Esse modo de compreender o debate sobre qualidade é, então, intencionalmente direcionado a uma concepção objetivista (BARNETT²⁷, 1992 apud BERTOLIN, 2009, p.129), a uma relação de custo-benefício em *accountability* (HARVEY; GREEN²⁸, 1993, apud BERTOLIN, 2009, p.130) e, finalmente para Green²⁹ (1994 apud BERTOLIN, 2009, p.131), trata-se de visão que pondera efeito do êxito de metas institucionais. É, portanto, uma concepção economicista uma vez que, as comissões alocadas na razão administrativa, são direcionadas para a racionalidade de gastos, alta produtividade e alto desempenho gerencial-administrativo, o que pode envolver TQM.

Para Peixoto (2009), uma forma de superar essa condição na gestão institucional seria a de "implantar a CPA como órgão suplementar e de assessoria porque seu grau de interação com os demais órgãos da hierarquia institucional é mais elevado" (PEIXOTO,

²⁶ Lei nº10.861/2004, de 14 de abril de 2004, Art. 11, Inciso II.

²⁷ BARNETT, Ronald. **Improving higher education- total quality care.** Bristol, USA: SRHE and Open University Press, 1992

²⁸ HARVEY, Lee; GREEN, Diana. **Defining Quality.** Assessment & evaluation in higher education , Londres, v. 18 Issue 1, p. 9-26, apr. 1993.

²⁹ GREEN, Diana. **What is quality in higher education?** Bristol: SRHE and Open University Press, 1994.

2009, p.24), melhor possibilitando a articulação no debate sobre qualidade, envolvendo, a partir de movimentos de autorreflexão, uma avaliação formativa e contributiva ao planejamento, à supervisão e à regulação.

Dias Sobrinho (2010) observa que após 1996 houve uma significativa inversão de natureza de manutenção de instituições de ensino superior, deslocando o domínio de instituições públicas para uma expansão do setor empresarial. Essa realidade traz mudanças no cenário nacional, envolvendo

- diversificação de modelos organizacionais (diversos tipos de provedores, estilos administrativos, tamanhos, finalidades, compromissos etc.);
- diferenciação dos perfis estudantis (democratização do acesso, aumento de matrículas e titulação de mulheres, ampliação das faixas etárias dos estudantes;
- incremento da formação profissionalizante (ênfase no setor de serviços, em detrimento da formação para a cidadania crítica e participativa);
- aumento do prestígio das ciências aplicadas e tecnologias, que produzem o chamado “conhecimento útil”, de interesse mercadológico, e crescente desvalorização das humanidades;
- improvisação do corpo docente e desprofissionalização do magistério superior;
- deslocamento da autonomia dos fins para os meios e da universidade para as agências de controle ministeriais;
- crescente controle dos fins e flexibilização dos meios;
- diversificação das fontes de financiamento;
- aumento dos mecanismos de prestação e vendas de serviços e “quasmercado”.(DIAS SOBRINHO, 2010, p. 200)

O aluno, agora cliente consumidor, passa a ser incorporado em planilhas de custo-benefício, de vendas de serviço, de mecanismos de satisfatoriedade e de pesquisas de pertencimento, em um modelo de mercado com diversificada oferta de cursos em seus distintos graus e modalidades, entendidos nessa relação como meros produtos educacionais. O cliente tem à sua frente a livre escolha em opções que melhor se enquadrem em suas possibilidades financeiras e expectativas, objetivando, geralmente, possuir melhores condições de competitividade no mercado de trabalho. À luz dos estudos de Bertolin (2007;2009), no que concerne à qualidade, tem-se uma concepção objetivista em uma relação de custo-benefício em *accountability* com o efeito de metas institucionais: é, portanto, economicista, produtivista e com gestão em modelo TQM.

Nesse modelo, o estado é mínimo e em termos de subsídios é fiscalizatório e rígido em supervisões e auditorias quanto ao cumprimento dos parâmetros estabelecidos em atos regulatórios, objetivando a superação de índices de qualidade: qualidade

métrica contábil, mediada por processos avaliativos e de acreditação com critérios e indicadores que propiciem a justificação de contratação de gastos públicos. (BERTOLIN; MARCON, 2015, p.108)

Segundo Ribeiro (2011, p. 59), o campo da avaliação, apresenta-se então, como um campo de convergência entre o acadêmico e o administrativo. Assim, o processo avaliativo trouxe emergências em relação a mudanças mediante o debate sobre qualidade no ensino superior. Ocorre, porém, que os exames nacionais de desempenho de estudantes, o Exame Nacional de Cursos, ENC, o “Provão” e mais tarde o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, o ENADE, contribuem com a menor parcela nesse cenário de mudanças uma vez que, na amplitude do SINAES, o maior peso sobre a determinação final de índices de qualidade é constituído pelos insumos institucionais³⁰. Isso fica claro ao se estabelecer o rito de visita *in loco* apenas para os cursos cujos conceitos CPC estejam abaixo do mínimo aceito, ou seja, valor 3.

Assim, Dias Sobrinho (2012) afirma que

para los operadores gubernamentales, la calidad de la educación superior se mide sobre todo por desempeños de estudiantes en exámenes nacionales y asimismo por la ampliación de la matrícula, disminución de abandonos, desarrollo de competencias y habilidades laborales, capacidad de obtención de empleos, eficiencia y eficacia administrativa. (DIAS SOBRINHO, 2012, p. 610)

O desempenho dos estudantes é o índice disseminado pela mídia e, então, consumido pela relação de oferta e de procura nessa linha de mercadorização da oferta de ensino superior. Por um lado, conforme Dias Sobrinho, “la calidad está, de esta manera, identificada a los resultados de una aplicación de los indicadores establecidos por aseguradores de la calidad”³¹, por outro, a confiabilidade para a população em geral dá-se pelos resultados dos exames nacionais de desempenho, cujo objetivo é afirmar que os alunos aprenderam, o que sugere que a escola ensinou bem.

Portanto, aquele que produz a política do que se depreende por qualidade alinha-se às expectativas de livre mercado por meio de confiabilidade em indicadores, hoje, globalizados em políticas transnacionais, todavia gerenciais institucionais internos; aquele que consome a política estabelecida, por sua vez, o faz pelo viés dos índices de

³⁰ Insumos Institucionais: quantitativos em relação ao corpo social e a infra estrutura institucional.

³¹ Idem, ibidem.

desempenho de estudantes, uma vez que, pela ação da mídia, é o que chega ao seu conhecimento.

A racionalidade empresarial admite qualidade como resultante da relação diretamente proporcional entre eficiência de serviços e eficácia de resultados, onde a qualidade é medida em episódios pontuais e fragmentados, geralmente por meio de questionários em escalas atitudinais de reflexo de satisfação em sistemas de avaliação legalistas, rotinizados e burocráticos. (FRANCISCO *et al.*, 2012, p. 864) Retomando os estudos de Bertolin (2007; 2009), trata-se de concepção objetivista de qualidade, buscando satisfação de um conjunto de requisitos onde pode-se observar o conceito de *accountability* e a busca de metas institucionais, incluindo a satisfação do cliente. É uma visão economicista forte em sistema TQM. Não há, portanto, nesse discurso, o espaço para a equidade.

Nessas condições, a qualidade da educação está sendo reflexo de seus meios e não de sua finalidade social. Questões basilares para uma boa oferta de curso são essenciais enquanto meio para a construção da qualidade, mas não são a qualidade como um todo. “Educación de calidad es aquella que cumple satisfactoriamente su función de contribución a los proyectos y procesos de emancipación de los individuos y de las sociedades.” (DIAS SOBRINHO, 2012, p. 613). Essa compreensão, portanto, distante de uma concepção produtivista de qualidade, envolve formar cidadãos-profissionais para o desenvolvimento de uma vida social justa, com condições processuais de equidade, de desenvolvimento consciente e sustentabilidade, fator que envolve observar a contribuição das instituições de ensino superior para além de promover a qualificação apenas em sua inserção loco-regional.

Todavia, no ritmo globalizante, traz um conceito à tona, segundo Leite e Genro (2012, p. 764), denominado por “capitalismo acadêmico”. Essa condição exige a transnacionalização do financiamento que traz em seu bojo a exigência da estruturação curricular por habilidades e competências. Essa estratégia é facilitadora para a compreensão métrica do atingimento de objetivos de aprendizagem e, em razão da internacionalização, justifica a aproximação das competências de aprendizagem necessárias para a formação profissional, assim transpondo o âmbito nacional, agora submisso à compreensão internacional de qualidade. Surgem então os mecanismos internacionais de acreditação por meio de agências transnacionais observadoras do cumprimento de metas por metas estimadas.

O capitalismo acadêmico, nos estudos sobre avaliação e internacionalização da educação superior de Leite e Genro (2012) indicam que, decorrente das reformas liberais de visão utilitarista dos anos 1990, quando por meio de avaliações, credenciamentos, classificações e *rankings* poderia se estabelecer uma forma de tipologia das instituições de ensino superior, o que orientaria as escolhas dos cidadãos, chega-se, nas últimas décadas ao “imperialismo benevolente” (LEITE; GENRO, 2012, p. 769).

O processo de Bologna, representativo do pensamento político da comunidade Europeia sobre educação superior, culmina em movimentos na América Latina e Caribe com projetos como o *Tuning América Latina*, onde consta em seu relatório final (2007), no capítulo 4, que as “competências específicas e enfoques de ensino, aprendizagem e avaliação” são estipuladas em 12 áreas³² e, resultante a essas condições padronizadas, no capítulo 5 são explicitadas “as unidades de medida³³ do trabalho do aluno para a aprendizagem na América Latina” (RELATÓRIO FINAL – PROYETO TUNING, 2007).

A partir de contribuições do grupo temático da química no fechamento das propostas, quatro importantes questões ficam claras ao se analisar o relatório final do Projeto *Tuning América Latina*: 1) a transnacionalidade, 2) a uniformização de padrões; 3) as competências mensuráveis de formação e 4) o apoio econômico e acadêmico da União Europeia³⁴. Nesse sentido, Leite e Genro (2012) são assertivos ao afirmar que “uma questão é a exportação de políticas, outra, a dominação através das políticas” (LEITE; GENRO, 2012, p. 771). Isso é a base para a “universidade operacional” (CHAUÍ³⁵, 2001 apud PFEIFER, 2012, p. 354) o que significa gestão eficiente com eficácia no atingimento de metas, em uma relação direta de menor tempo processual em menor custo operacional, como fatores determinantes para a melhor e maior

³² Administração de Empresas, arquitetura, Direito, Educação, Enfermagem, Física, Geografia, História, Engenharia Civil, Matemática, Medicina, Química.

³³ Esse enfoque deveria assumir que as unidades de medida do trabalho do aluno:- são uma forma de expressar a equivalência da aprendizagem; -são concedidas até que se complete a aprendizagem com êxito; -além de terem sido concedidas a uma instituição, podem ser reconhecidas por outra, mas a decisão final sempre será tomada pela instituição de destino ou a autoridade nacional competente, aquela que solicitar o reconhecimento, total ou parcial, dos programas de estudo; quando estão relacionadas com competências e resultados da aprendizagem, elas são mais facilmente comparadas; se forem quantificadas em termos de resultados da aprendizagem, adquirem uma dimensão mais precisa e expressam mais claramente seu «valor». (RELATÓRIO TUNING, 2007, p. 298-299)

³⁴ Idem, ibidem, p.289

³⁵ CHAUÍ, Marilena. **A universidade em ruínas**. In: TRINDADE, Hélgio (Org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. 3. ed. Petrópolis: Vozes; P01to Alegre: CIPEDES, 200 1. p. 211-222.

produtividade. Assim, a mensuração em padrões uniformes de medida é incorporada no debate sobre qualidade.

Em 2007, por meio do Decreto nº 6.094/2007, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a) é lançado o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, o PDE. A intensão política, segundo Lima (2013), foi a de antecipar respostas “a algumas solicitações sociais, dentre elas a universalização e democratização da educação básica e superior, como a ‘revolução na educação do governo da situação, o que prepararia a continuidade do poder pós-Lula.” (LIMA, 2013, p.90). Essa intenção estava eminentemente pautada na possibilidade de verificação da aprendizagem em exames de testagem de conhecimentos, conforme exarado em seu artigo 3º e parágrafo único, utilizando provas como instrumentos validadores da qualidade,

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (BRASIL, 2007a)

Por adesão voluntária, a condição essencial era o compromisso com a melhoria da qualidade na educação básica, condição também presente no ensino médio com o ENEM e, em específico no ensino superior com o ENADE, onde em razão da expansão de oferta e da democratização do acesso, fatores observados no movimento de interiorização de instituições e no aumento de vagas, a garantia da qualidade em não só expandir, mas fazer com qualidade, eleva esse conceito ao *status* de princípio. Essa proposta trouxe em seu bojo a promoção da inclusão e a promoção social pela educação, propiciando condições de interiorização e de financiamento, mas ao mesmo tempo afirmou-se por critérios excludentes de ranqueamentos como justificadores do discurso sobre qualidade. Dias Sobrinho (2013) afirma, ainda, que qualidade está relacionada com pertinência e com relevância social, sendo uma responsabilidade coletiva, e portanto, inerente à democratização da sociedade.

Para Afonso (2014, p.488), trata-se do domínio de uma “avaliocracia neopositivista”, onde a excessiva centralidade na avaliação sobre a aprendizagem dos alunos mantém todos os demais processos avaliativos, dimensões e categorias

avaliativas³⁶ submissos a seus resultados. Essa estratégia limitante reduz a avaliação a “[...] testes em larga escala, em particular, para um lugar instrumental ao serviço de certas visões e crenças ideológicas que valorizam apenas determinados conteúdos curriculares e, conseqüentemente certas dimensões e processos de aprendizagem.” (AFONSO, 2014, p.490). Vale acrescentar, nessa linha de análise, que, embora seja constituinte do questionário do estudante indicar posicionamentos perceptivos referentes às condições da instituição, ao trabalho dos docentes, ao currículo do curso e às contribuições do curso, a partir de 2013 o ENADE imprime valoração percentual ao que denomina de “oportunidades de ampliação jornada acadêmica e profissional”³⁷ (BRASIL, 2014), objetivando extrair indicativos de como os alunos perceberam a aprendizagem no transcurso do curso para a sua vida profissional, assim validando uma medida da eficácia da formação. Isso fica claro por meio da Nota Técnica nº72 MEC/INEP, item 3.3.3, direcionando os olhares para as questões 42, 43, 44, 45, 51 e 52 do questionário do estudante. A avaliação da aprendizagem é preponderante em 55%, sendo constituída pela observação sobre o ENEM, como dado inicial, e sobre o ENADE, como dado final.³⁸

O reflexo da não qualidade recai, então, sobre uma não aprendizagem que não encontra outra justificativa que não a qualidade dos professores. Essa relação indica que

³⁶ Processos avaliativos: Avaliação da Instituição (autoavaliação e avaliação externa), avaliação dos cursos de graduação e avaliação do desempenho dos estudantes.

Dimensões avaliativas para a avaliação da instituição: 1. Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional; 2. Política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para o estímulo à produção acadêmica, às bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; 3. Responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; 4. Comunicação com a sociedade; 5. Políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; 6. Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; 7. Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recuso de informação e de comunicação; 8. Planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto avaliação institucional; 9. Políticas de atendimento aos estudantes; 10. Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior. (BRASIL, 2006a)

Categorias para avaliação de cursos: 1. Organização didático-pedagógica; 2. Corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo; 3. Instalações físicas. (BRASIL, 2006b)

³⁷ NOTA TÉCNICA nº 72 - Cálculo do Conceito Preliminar de Curso referente a 2013 cujo cálculo final responde a: Média ponderada dos concluintes do curso = 20%; Diferença entre o desempenho esperado e o observado (IDD) = 35%; Quadro docente de Mestres = 7,5%; Quadro docente de Doutores = 15%; Regime de trabalho = 7,5%; Organização didático-pedagógica = 7,5%; Infraestrutura e instalações físicas = 5%; Oportunidades de ampliação acadêmica e profissional = 2,5%.

³⁸ Idem, ibidem

[...] não é, portanto, por acaso que a responsabilização negativa (ou a culpabilização) dos professores constitui, em diferentes medidas de política educativa e nos discursos dominantes, uma das estratégias mais frequentes. Ela decorre, aliás, da indução da desconfiança social e política no seu trabalho e na sua formação (sobretudo no que diz respeito aos professores da escola pública), pretendendo assim justificar políticas de privatização e de liberalização, e a introdução de modelos não democráticos e coercitivos de *accountability*. (AFONSO³⁹, 2009 apud AFONSO, 2014, p.494)

Esse discurso e posicionamento encontra lugar próprio nas justificativas em termos de desresponsabilização por parte do governo, transferindo, assim, a ideia de culpabilidade aos seus agentes primeiros na linha de frente, ou seja, aos professores. Com isso, as questões referentes à governança, à infraestrutura, à qualificação e à carreira docente e dos técnicos-administrativos ficam em segundo plano, portanto, escamoteadas nos *rankings* classificatórios, compreendidos como espelhos de qualidade no ensino.

Os testes padronizados, segundo Afonso (2014, p.492), propiciam, além dessa desresponsabilização do governo: 1) a governança baseada em evidências cuja base dá-se por meio de controle em métodos mesuráveis; 2) o estabelecimento da lógica da produtividade mediante metas e índices globalizados, ou, ao menos, de caráter nacional; 3) espaço para um controle excessivamente burocratizante em razão da produtividade e, 4) produção de competências para a comunidade que, em sua compreensão, valida a estabilização da oferta pela competitividade ditada pelo mercado. A base desse mercado constitui-se pelos índices globalizados a partir de critérios em padrões de qualidade cuja lógica fecha o ciclo da oferta e da procura em uma razão mercadológica, onde a educação escolar é adquirida mediante a compreensão de que o ensino é um serviço e, portanto, vendável, cuja eficiência resulta em uma eficácia mensurável em nome de uma mercadoria de qualidade.

Exemplo claro dessas situações citadas por Afonso (2014), nos dias de hoje no estado do Paraná, é a implantação da chamada “Prova Paraná”⁴⁰, cuja finalidade não ultrapassa a mais uma ação dos mesmos modelos padrões já aplicados de simples testagens; essa porém, é de caráter local em termos de estado, em busca, talvez, de

³⁹ AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa. v. 13. n.l. p. 13-29. 2009.

⁴⁰ Acesso em <http://www.provaparana.pr.gov.br/>

resultados ‘de qualidade’ não alcançados nas provas padronizadas de nível nacional e, até mesmo, internacional. Já para o ensino superior, a qualidade via ENADE não atinge, em termos de conteúdo, essa mesma amplitude prática burocratizadora; todavia, o CPC, como já referido, em cuja composição apresenta 55% do total de sua nota final direcionada aos conteúdos, pretensamente, sim. A transnacionalização no ensino superior aproximando-se por meio das chamadas agências de acreditação cujo primeiro passo de implantação se deu pela adesão ao sistema *Arcu-sul*⁴¹.

É importante, nesse ponto da análise, referir-se ao que Afonso (2014, p.497-499) nomina como as três fases do estado-avaliador: a primeira fase caracterizada por uma condição híbrida entre neoconservadores, utilizando-se de testes padronizados como ferramentas de controle e os neoliberais, utilizando os mesmos testes como *ranking de mercado*; na segunda fase, a crescente globalização impondo, por meio de instituições e agências de alcance mundial, a transnacionalização; e a terceira, caracterizada pela introdução dos sistemas de *franchising*, objetivando a implantação de currículos padrões em razão dos testes internacionais de aprendizagem, o que nos remete, como já comentado anteriormente, ao projeto *Tuning América Latina*, com suas competências específicas e enfoques de ensino, aprendizagem e avaliação e as suas unidades de medida do trabalho do aluno para a aprendizagem na América Latina.

A qualidade, então, assume um caráter restrito em que apresenta

[...] ainda dimensões típicas de mercado porque pressupõe a oferta e a procura, a liberdade de escolha, a competição entre o público e o privado e a expectativa de que os indivíduos devem agir não como cidadãos, mas como consumidores da educação. Porém, a administração do pilar da avaliação e as sanções negativas ou as recompensas/bonificações (referentes ao pilar da responsabilização) são controladas e administradas pelo Estado, pelo menos no que diz respeito às escolas públicas. (AFONSO, 2014, p.501)

Realizando um paralelo aos estudos de Bertolin (2007; 2009), em nada se avançou sobre a concepção de relação custo-benefício em êxitos de metas institucionais, sendo o centro a satisfação dos clientes, portanto, economicista com governança por meio de TQM.

“Certamente que os modelos de *accountability* em educação podem servir a vários interesses, dado que a própria educação também não é, nem pode ser, ideologicamente neutra, nem culturalmente assética.” (AFONSO, 2014, p.503). A

⁴¹ Acesso em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33609>

prestação de contas é necessária, porém distante da rasa relação custo-benefício em termos de prestação de serviços regulados pelo mercado; envolve pesquisa, conhecimento teórico, visão pluralista e multiprofissional com clareza epistemológica. Debatem-se, então, nessa concepção de qualidade as políticas, os programas e as ações em sentido amplo e não apenas em termos de evidências mediante padrões estatísticos de eficácia. Nessa configuração, a responsabilização é ampla e participativa propiciando a autonomia individual e coletiva ultrapassando, em processo crítico e reflexivo a ‘culpabilização’ por isenções e desresponsabilização.

Essas ideias aproximam-se à concepção desenvolvimentista de qualidade, cujo foco é a autoavaliação. A visão seria pluralista, envolvendo questões econômicas, desenvolvimento cultural, social e democrático; o conceito de sustentabilidade com respeito à identidade (BERTOLIN, 2007; 2009). Os princípios do SINAES seguiram essa linha (BRASIL, 2003, p. 84-92); ato contínuo, os princípios no SEAES foram assim, também, mantidos (PARANÁ, 2017, p.3).

Representatividade democrática e participativa em integrações dialogadas é o centro dessa linha ao pensarmos em avaliação formativa. Aliás, a autoavaliação somente tem valor, lugar, importância, adesão e respeito institucional e de seus agentes sociais se, e somente se, for formativa. É esse o único caminho autorreflexivo possível para a compreensão do presente a partir da compreensão do passado, base de critérios para as prospecções de futuro (SORDI; FREITAS, 2013, p. 91; AFONSO, 2014, p.494-495), ou seja, somente se a educação for compreendida como um “processo interdependente e colaborativo” (CUNHA, 2014, p.457).

Para chegarmos a uma educação de **qualidade** certamente será necessário alcançar um ensino de **qualidade**, uma gestão institucional de **qualidade**. Também ter professores formados com **qualidade**, que sejam capazes de realizar uma formação, também, de **qualidade**. É preciso que o educando tenha condições sociais que lhe permita uma aprendizagem de **qualidade**, que os cursos ofereçam espaços, materiais e equipamentos para que o processo de ensinagem ocorra com **qualidade**. Portanto a **qualidade** exige uma ação interligada em que as variáveis se conectem e se complementem, assumindo a complexidade do ato educativo⁴².

Frente a essa multidimensionalidade inerente à qualidade, onde se tem um grande espectro de variáveis, os sistemas de avaliação, cujo foco pesa sobre a avaliação

⁴² Idem, ibidem, p.456-457

externa da aprendizagem, assumem a intencionalidade classificatória, conseqüentemente, em *ranking* excludente. Essa forma de avaliação está baseada em fortes movimentos de políticas educacionais que se refletem em legislação regulatória, a qual encontra na sociedade consumidora dessas políticas por meio das mídias sociais, amparo de validação, adquirindo assim nuances de legitimidade. Portanto, qualidade a serviço de quais políticas? Com quais intencionalidades? Essas são perguntas necessárias sem as quais não se consegue estabelecer diretrizes para um sistema de avaliação. Retomando Lamaitre (2005, p. 130), não há qualidade neutra e nem inocente; não há, portanto, espaços sociais para ingenuidades, em termos Bachelardianos (BACHELARD, 1971, p.138), nessa contemporaneidade de domínio pela visão de mercado.

As classificações e os rankings gerados e divulgados pela mídia com base nos resultados dos exames aplicados aos alunos quase sempre foram interpretadas pela sociedade e por governos e instituições como uma espécie de **certificação da qualidade ou da não qualidade** dos cursos e instituições de educação superior no contexto da emergência de mercados e quase mercados na educação superior. (BERTOLIN; MARCON, 2015, p.107) (sem grifos no original).

Reflexo imediato dessa validação do ENADE enquanto determinador classificatório de qualidade diz respeito à interferência externa para a proposta curricular, isto é, externa por ser extra muros da escola, oriunda do grau de significância a partir de especialistas nas referidas áreas do conhecimento, enquanto elaboradores de questões dos exames em larga escala. A relação é, então, direta no sentido de ‘se foi perguntado no ENADE, é importante’, validando seu inverso como pertinente e, portanto, não mais ensinado, atitude, aliás, já incorporada a partir dos exames de ingresso no ensino superior e, mais recentemente, a partir do ENEM, constituindo-se em um determinante curricular externo ao próprio currículo. O foco predominante da avaliação como um olhar de referência externa sobre a aprendizagem, assume, nessa linha, condição regulatória de alcance curricular. Desse modo, fecha-se a equação onde ‘todos’ ensinam, do modo mais próximo possível os mesmos conteúdos, facilitando, assim, as observações estatísticas de regularidade, afirmando e reafirmando o conceito de qualidade.

A revisão da literatura acerca do capital cultural de Bourdieu, das pesquisas sobre eficácia escolar e dos estudos sobre as variáveis determinantes do

desempenho em exames de graduandos no Brasil evidenciam que o Provão e o ENADE **são quimeras de qualidade e que o que realmente diferencia o desempenho dos estudantes nos exames é seu capital cultural**. Portanto, os instrumentos de avaliação baseados em exames aplicados aos alunos não são confiáveis para medir ou aferir qualidade dos cursos de graduação como instrumentos principais de avaliação da qualidade de cursos são temerosos, visto que podem estar reproduzindo de forma análoga, em nível de sistema da educação superior, o que Bourdieu vislumbrou na escola funcionalista, a conservação e a reprodução social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e confunde herança cultural com qualidade institucional. (BERTOLIN; MARCON, 2015, p.109) (Grifos no original).

Conteúdo necessário nessa linha de debate, não como paralelo em termos de simples exemplo, mas sim como prospectivo de algo que deverá entrar em linha como se fora uma produção de fábrica⁴³, refere-se à Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica cujo mote determina uma única estrutura de conteúdos curriculares mínimos, competindo aos sistemas estaduais e municipais o complementar regional e/ou local por meio de seus referenciais curriculares e currículos específicos. Todavia, o §5º do artigo 13 da Resolução CNE/CP nº 02/2019, de 20 de dezembro de 2019 determina para a formação de professores como “saberes específicos: conteúdos da área, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento **previstos pela BNCC** e correspondentes competências e habilidades” (BRASIL, 2019). (sem grifos no original). Assim, estabelece-se o padrão métrico limitante de ensino sob um possível retorno de currículos mínimos⁴⁴ para o ensino superior, conseqüentemente propiciando ambientes de limitação ao universo da aprendizagem.

Depreende-se, portanto, que qualidade na educação escolar está, de modo unidimensional, relacionada a exames de testagens de conhecimentos. Essa condição é, além do que assume enquanto base regulatória, também determinante mediante à possibilidade de fomentos institucionais e estudantis (FIES⁴⁵, PROUNI⁴⁶) (BERTOLIN;

⁴³ Produção de fábrica porque o ENEM determina o currículo da Educação Básica, Ensino Médio, que por sua vez é determinado pela BNCC o qual interfere determinantemente na organização curricular para os cursos de graduação de formação de professores, avaliados por meio do ENADE, cuja análise do índice de desenvolvimento entre resultados esperados e resultado observado (IDD) utiliza como dados fontes de entrada o ENEM. Lembrando que na composição do CPC, o IDD corresponde a 35% de sua composição.

⁴⁴ LDB nº4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961, art. 70; Lei nº 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968, art. 26; Decreto-Lei nº464/1969, de 11 de fevereiro de 1969, art. 6º, § 1º. O conceito de Currículo Mínimo é abolido pela Lei nº9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, art. 9º, Inciso VII. Essa concepção é confirmada pelo Parecer CNE/CP nº28, de 02 de outubro de 2001, raiz da Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991

⁴⁵ FIES: Fundo de financiamento estudantil. Disponível em: <http://fies.mec.gov.br/>

⁴⁶ Programa universidade para todos. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/>

MARCON, 2015, p.108). Embora o discurso que se estabeleça a partir desses movimentos organizados pelos exames em larga escala direcione-se à noção de equidade, está muito distante da visão de equidade expressa nos estudos de Bertolin (2007; 2009) e, principalmente, de Azevedo (2013), enquanto justiça social.

Ristoff⁴⁷ (2004, p.179, apud LACERDA, 2015, p.90-91) apontou enfrentamentos do SINAES frente à política do Provão/ENC, dentre os quais: “a criação e consolidação da cultura de autoavaliação nas Instituições de Ensino Superior e a implantação de processos de meta-avaliação”; todavia, a práxis mediante a centralização via exames em larga escala coordenados pelo Estado, mantém a ação do governo no centro do processo avaliativo, portanto, determinante do que se possa depreender por qualidade, inclusive validando-a em decorrência direta. A avaliação interna, ou autoavaliação, apresenta-se contraditória aos princípios dos SINAES, ficando reduzida e relegada a segundo plano como instrumento para apontamentos de problemas sanáveis em prospecções em termos de planejamento estratégico, ou seja, a autoavaliação se mantém a serviço da razão administrativa onde a meta-avaliação reduz-se ao cumprimento de metas em PDI, apenas. É nesse contexto, pós Portaria Normativa INEP nº 40/2007 (BRASIL, 2007b) que o SEAES, com acento na Deliberação CEE/PR nº 3/2009 (PARANÁ, 2009a), encontra palco de aproximação ao SINAES; assim mantendo-se similar à linguagem empregada sobre a concepção de qualidade no Ensino Superior, à mercê, porém, das mesmas situações contraditórias.

Como propostas para uma possível superação em relação a essas contradições referentes à qualidade e à avaliação, Lacerda (2015, p. 101) observa a importante atuação da Comissão Própria de Avaliação enquanto autônoma em relação aos demais conselhos da instituição de ensino superior, bem como das amarras de sua estrutura administrativa e, também, da real necessidade da implementação de processos de meta-avaliação interna, ambos com significância no processo regulatório. Todavia, a conceituação, na prática, é somente figurativa em *checklist*, em razão cartorial.

Nesse sentido, retomando Ristoff⁴⁸ (2004 p.179, apud LACERDA, 2015, p.90-91), faz-se necessário a institucionalização de programas permanentes de capacitação para avaliadores, porém, além dos avaliadores, essas orientações, em razão da

⁴⁷ RISTOFF, D. I. O SINAES e seus desafios. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 9, n. 1p. 179-183, mar. 2004.

⁴⁸ RISTOFF, D. I. O SINAES e seus desafios. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 9, n. 1p. 179-183, mar. 2004

autoavaliação e da meta-avaliação, deveriam ser, também, exercícios internos no cotidiano das instituições de ensino superior a todos os agentes do corpo social, seja esse exercício avaliativo específico por curso, seja global institucional. Essa condição autorreflexiva é o cerne do debate sobre a qualidade em ensino superior. A, por assim dizer, ‘autopedagogia’ é o propósito real do exercício avaliativo formativo. Francisco *et al.* (2015, p.556) referem-se a esse movimento como uma alteração de paradigma do caráter somatório, gerencial, para um caráter dialético, emancipatório.

E, de modo mais assertivo no intuito de vislumbrar uma epistemologia para a avaliação, desde já afirmando ser essa a forma de se observar a qualidade, buscar subsídios em Nussbaum (2009) em relação ao conceito de capacidades humanas em detrimento ao conceito de *accountability* economicista poderia contribuir, sobremaneira, para a estrutura de dimensões, categorias e indicadores avaliativos. Nesse sentido, porém, traz-se ao debate a subjetividade interpretativa, embora não haja como discordar de Nussbaum (2009), a qual afirma:

[...] a minha preocupação é que as outras habilidades, habilidades cruciais para a saúde interna de qualquer democracia, para a criação de uma cultura descente, para um modelo robusto de uma cidadania mundial e para abordar os problemas mais prementes do mundo estão em risco de se perder nessa busca competitiva por lucro. Estas habilidades estão associadas com as humanidades e as artes: são a capacidade de pensar criticamente, a capacidade de transcender lealdades locais para a abordagem de problemas mundiais assumindo a posição de um "cidadão do mundo" e, finalmente, a capacidade de imaginar simpaticamente a situação de outra pessoa. (NUSSBAUM, 2009, p.4)

Ribeiro (2015, p.145) compreende essa concepção como “avaliar numa perspectiva educativa”. Assim, por um lado tem-se a avaliação formativa educativa, complexa, cujo foco é o melhor nível para a formação de capacidades (NUSSBAUM, 2009, p.4); por outro, tem-se a avaliação somatória, métrica e episódica cujo foco é a regulação. A introdução dos índices de qualidade, resultantes diretos de processos avaliativos em cujo rito de visita *in loco* também faz as vezes de supervisão, indica um processo por resultados mediante metas a serem atingidas em *accountability*. O ENADE, nesse contexto, deveria constituir a perspectiva da avaliação educativa, porém, esses exames de testagem, como mencionado anteriormente, são unidimensionais com foco apenas na indicação de possíveis aprendizagens, cujos resultados, por meio de médias ponderadas por cursos, regiões e natureza administrativa das instituições de

ensino superior, constituem um *ranking* classificatório concorrencial. O SINAES, então, enquanto proposta de superação do Provão, retoma sua mesma práxis, demonstrando uma lacuna ao que pressupõe compreender por qualidade, extrapolando possibilidades compreensíveis ao assumir o resultado das testagens no ENADE como base avaliativa de qualidade de um curso constituindo o CPC e, além disso, pelo somatório das avaliações dos cursos, o resultado da qualidade de uma instituição, o IGC. O SEAES, no Paraná, segue a mesma prática em relação à avaliação de cursos. Para a avaliação institucional, todavia, somente em 2019 o estado do Paraná alinha-se à ideia de ciclos avaliativos ao realizar o credenciamento de cinco, do conjunto de suas sete universidades, tendo suas prospecções direcionadas à mesma prática do sistema nacional.

Ribeiro (2015, p. 153) denomina essa posição como “quase-mercado”, pois o Estado, nesse contexto, assume o papel de controlador dos resultados educacionais, ao mesmo tempo em que compartilha, de modo escalonado, os resultados observados, objetivando a compreensão dos consumidores sobre os serviços educacionais prestados. Enquanto clientes, realizam, também, um movimento de desresponsabilização em relação à qualidade em processo avaliativo em perspectiva educativa. Esse movimento de ‘quase-mercado’ distancia-se, sobremaneira, do pensamento de Nussbaum (2009), quando a mesmo se refere às capacidades de formação para compreender e saber colocar-se como cidadão do mundo.

Na articulação entre qualidade e avaliação e, compreendendo qualidade em termos de capacidades, portanto além do já referido cumprir burocrático em relação a metas, a meta-avaliação, em termos da compreensão advinda do exercício avaliativo, é necessária na perspectiva formativa.

Pinto, Melo e Melo (2016) argumentam que

ao considerar-se a **avaliação** como um **processo** que favorece a **tomada de decisão**, e, especificamente no caso da avaliação institucional, com o intuito de **assegurar o nível de qualidade** desejado para a educação superior, entende-se a necessidade de uma reavaliação contínua desse processo. (PINTO; MELO; MELO, 2016, p.94) (sem grifos no original).

Todavia, a meta-avaliação, se com base crítica e argumentativa em termos da já referida ideia de ‘autopedagogia’ enquanto movimento emancipatório, não deve ser restringida à noção de auditoria interna sobre processos. Esse entendimento é,

sobremaneira, necessário para a compreensão sobre o conceito de qualidade, pois é somente compreendendo o processo como um todo, em perspectiva holística, que se constitui as condições para uma compreensão integradora de suas partes constituintes, ou seja, é a meta-avaliação a real integração entre avaliação e qualidade. Esse exercício qualitativo é exclusivamente interno, independentemente de qualquer forma/fórmula quantitativa externa de *accountability*.

Essa ausente clareza nos processos autoavaliativos, em decorrência às pressões exercidas pelo protagonismo dos índices externos de avaliação, abre brechas para questionamentos sobre a confiabilidade da avaliação, ato contínuo, sobre a qualidade, haja vista que, intencionalmente, ter os conceitos de avaliação e de qualidade enquanto sinônimos vem ao encontro do movimento globalizante de transnacionalização. Surge, então, no cenário do ensino superior a ‘acreditação’ como mecanismo definitivo de confiabilidade sobre a qualidade. Assim, decorrente da lacuna da autoavaliação, a meta-avaliação migra para um caráter externo, constituindo-se em mais um aspecto definidor externo sobre as condições institucionais para a oferta de cursos em ensino superior.

A preocupação com a qualidade dos sistemas de educação, das instituições de ensino, e conseqüentemente da formação profissional produzida em seu bojo se tornaram parte primordial no debate da educação e isso levou nações e governos a **criar sistemas para supervisionar mecanismos de verificação e comprovação da qualidade das Instituições de Educação Superior (IES)**. (POLIDORI; de CARVALHO, 2016, p.822) (Sem grifos no original).

A atual preocupação com a qualidade, em decorrência do paradigma quantitativista de qualidade, justifica a ideia da padronização de índices, indicadores, condições infraestruturais e, inclusive, de currículos como forma de melhor aproximar os distintos sistemas, todavia mantendo suas identidades, a partir de parâmetros avaliativos de qualidade transnacional. Essa ideia faz referência à perspectiva de europeização da educação superior indicando que para o

século XXI, qualquer movimento de reforma universitária que se pretende implantar no mundo, entre outras inspirações e referenciais, obriga-se a fazer menção ao Processo de Bolonha que, conforme foi apresentado anteriormente, é uma meta-política pública, de um meta-Estado, iniciada em 1999, de construção de um espaço de educação superior na Europa até o ano de 2010, cujo objetivo essencial é o ganho de competitividade do Sistema Europeu de Ensino Superior frente a países e blocos econômicos. (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p.21)

Nesse sentido, a flexibilização das políticas internas deve ser máxima, levando a aspectos de desregulamentação interna e a remodelações curriculares, propiciando maior comparabilidade, sendo a proposta de Bolonha determinante em três anos para a graduação, dois anos para o mestrado e quatro anos para o doutorado, constituindo um conjunto de dois níveis e de três ciclos. Justifica-se essa política da união europeia mediante o discurso de “facilitar a mobilidade de estudantes, professores, pesquisadores e pessoal administrativo, estabelecer um sistema de créditos adquiridos por intermédio de cursos tradicionais ou na vida ativa e estimular o aprendizado durante toda a vida” (MELLO; DIAS⁴⁹, 2011 apud POLIDORI; de CARVALHO. 2016, p.822). Essa condição de proximidade promoveria, de modo geral e não apenas aos profissionais do ensino superior, uma melhor situação de empregabilidade na comunidade europeia. Um dos últimos países a aderir a esse modelo de três ciclos foi, recentemente, a Espanha.

Ainda à luz dos estudos de Bertolin (2007; 2009), pode-se compreender propostas como a de Bolonha em termos de abordagens para a educação superior como ‘meio de ampliar as oportunidades de vida’ em uma concepção desenvolvimentista de qualidade de ensino. A categorização, em termos de proposta, pode ser enquadrada em ‘visão pluralista’ e, em razão das ponderações sobre a compreensão das diversidades, poderia, também, aproximar-se da categorização de equidade. No entanto,

[...] perante uma convergência normativa indispensável à integração das instituições, mas logo orientada para a **divergência competitiva e diferenciadora**, baseada na rivalidade interinstitucional, dentro e fora de cada país, na busca incessante por **vantagens competitivas**. **Convergir para divergir, ou integrar para diferenciar**, seriam os lemas mais adequados, no sentido de estabelecer uma dinâmica onde a rivalidade se torna imediatamente visível e comparável, traduzida na capacidade de atração de mais alunos e de certos tipos de alunos, designadamente estrangeiros, de captação de novos recursos financeiros, de projetos de prestação de serviços ao mercado, de conquista de novos mercados e públicos, de subida de posições nos rankings nacionais e europeus, e tudo isto independentemente das condições contextuais e de partida de cada instituição de educação superior. (LIMA; de AZEVEDO; CATANI, 2008, p.14) (Sem grifos no original).

No Brasil o sistema nacional de avaliação, SINAES, com implicações nos sistemas estaduais, de certo modo torna-os muito próximos a um instrumental nacional,

⁴⁹ MELLO, A. F. de; DIAS, M. A. R. Os reflexos de Bolonha e a América Latina. problemas e desafios. **Educ. Soc.** Campinas. v. 32, n. 115, p. 413-43 5. abr./jun. 2011.

quer por espelho e adequações, quer pelo uso integral de seus instrumentos. A acreditação no Brasil, enquanto unidades federativas, portanto, não é ainda pertinente, mas busca aproximações mais efetivas de creditações latinas; é possível mencionar um único exemplo, até abril de 2019: o sistema de acreditação era o *Arcu-sul*⁵⁰. Mais recentemente surge a acreditação pelo conselho de arquitetura e urbanismo do Brasil – CAU⁵¹. Porém, com o advento das últimas eleições, surgiu o discurso do *Prosul*⁵², o que leva a questionar em como ficará essa integração iniciada pelo Mercosul frente a esse novo acordo, uma vez que, embora a educação conste em seus objetivos, esta não constitui pauta em suas áreas temáticas prioritárias⁵³.

Internamente houve a proposta de criação do Instituto Nacional de Supervisão e de Avaliação da Educação Superior/INSAES, por meio do Projeto de Lei nº 4.372-c/2012, de 07 de maio de 2012 (BRASIL, 2012), cujo teor dirigia-se para uma substituição do SINAES, ou ao menos da sua operacionalização, retirando-a do INEP. Talvez fosse um caminho para uma melhor colaboração entre os regimes federal e estaduais, ou mesmo um mecanismo de acreditação sobre os sistemas estaduais de avaliação de cursos e institucional, por reflexo na atual concepção da qualidade em condições de oferta de ensino. Essa iniciativa, contudo, não obteve êxito, continuando a operacionalização do SINAES sendo organizada e gerenciada pelo INEP. Em 2018, por meio da Portaria nº1.186/2018, de 12 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018a) e por posterior edital de chamada pública nº 01, de 7 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018b), a perspectiva do INSAES é ultrapassada uma vez que esse edital abre inscrições para a “Avaliação Especial da Educação Superior”, cujo objetivo é o de realizar supervisões sobre as questões regulatórias dos cursos e instituições no ensino superior.

Souza (2017), em estudos sobre qualidade, afirma que “a questão da qualidade da educação superior costuma se confundir com as experiências avaliativas e de regulação desse nível educacional, sem que os limites entre elas sejam adequadamente esclarecidos.” (SOUZA, 2017, p.333). Assim, como já citado, de praxe confunde-se a função de um avaliador *in loco* com o ato da supervisão. A avaliação e a supervisão, tal qual são realizadas, são instrumentais-procedimentais a serviço da regulação, portanto,

⁵⁰ Acesso em: <http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/pt-br>

⁵¹ Acesso em: <https://www.caubr.gov.br/inscricoes-abertas-para-capacitacao-de-avaliadores-da-acreditacao-de-cursos-pelo-cau>

⁵² Acesso em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/integracao-regional/688-prosul>

⁵³ Acesso em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_integracao/docs_PROSUL/Declaracin_y_Lineamientos_PROSUL_NY_25-09-2019.pdf

limitadas em suas ações de observação sobre o que se depreende por qualidade. Ocorrem, porém, confusões entre o conceito de qualidade com os critérios que o determinam em um contexto, por vezes, reduzindo a noção de qualidade a uma única dimensão, como por exemplo, os exames de testagens de conhecimentos em larga escala, já mencionados anteriormente

Traz-se para dentro do campo educacional, conforme afirma Souza (2017, p.334), a trilogia planejamento-controle-melhoria como um ciclo constante e superador de problemas. Há, também, um quarto elemento nessa tríade, que é a pressão por respostas e que estas sejam as soluções desejadas, principalmente em relação à satisfação em âmbito político em primeiro plano; observam-se, posteriormente, os necessários ajustes na esfera administrativa, considerando que essa relação de respostas-soluções-satisfação deve ter reflexo positivo sobre os clientes. Somente na sequência é que a razão pedagógico-formativa é posta em debate. Essa visão do imediatismo sobre a avaliação é um dos processos que vem, proposital e paulatinamente, causando descréditos no processo de autoavaliação, abrindo flanco para a necessária acreditação externa.

Griboski, Peixoto e da Hora (2018) observam, em relação à autoavaliação, que esta exerce central e fundamental importância como base para o debate sobre qualidade em uma instituição ou em um curso. Para esses autores é a autoavaliação o caminho para

(i) elaborar críticas às suas ações e aos resultados obtidos; (ii) conhecer e registrar as limitações e possibilidades do que foi avaliado; (iii) realizar um processo democrático, envolvendo a participação da comunidade acadêmica, em relação aos aspectos a serem avaliados; (iv) realizar um processo transparente e ético, no que se refere à utilização e divulgação dos seus resultados. (GRIBOSKI; PEIXOTO; da HORA, 2018, p.188)

Dias Sobrinho (2019, p.1) afirma a indissociabilidade entre qualidade, pertinência, relevância, responsabilidade social e bem público. O autor alerta que são palavras utilizadas como se fora pétreo e imutável o seu significado, todavia, vazias em termos de contexto. Toulmin (1977), ao referir-se à evolução intelectual de variantes conceituais, afirma que

tales evaluaciones son siempre asunto de comparación. Las cuestiones operativas no son nunca de forma < ¿es este concepto 'válido' o 'inválido'? > ni de la forma < ¿es este concepto 'verdadero' o 'falso'? > En cambio, la forma operativa es: < Dado el repertorio actual de conceptos y variables disponibles, ¿mejora esta variante conceptual particular nuestro poder explicativo más que sus rivales? > Y puesto que **lo propio de los conceptos no es ser verdaderos o falsos, sino pertinentes y aplicables**, correspondientemente, lo propio de las innovaciones conceptuales es ser <pertinentes> de modo más exacto, más preciso o con mayor detalle, y <aplicables> con mayor generalidad, más extensamente o más incondicionalmente. (TOULMIN, 1977, p.232)

3.2 Contribuições a partir do modelo argumentativo de Stephen E. Toulmin para a interpretação sobre a qualidade em processos avaliativos: uma possibilidade estruturante para a autoavaliação.

Segundo Bachelard (1996, p.18), a opinião pensa mal e manter-se nesse nível imprime o primeiro obstáculo e isolamento a qualquer forma de compreensão. Essa noção de obstáculo é basilar para a ação da compreensão sobre qualidade nos mais distintos modos e processos avaliativos; referindo-se ao foco desta pesquisa, as avaliações institucional e de cursos.

As avaliações instrumentais, cuja finalidade é refletir a qualidade em termos de oferta de situações e condições institucionais, atualmente nos sistemas de avaliação propostos, seja o SINAES de abrangência nacional ou os locais, a exemplo o SEAES, no estado do Paraná, são operacionalizadas em dois distintos, porém complementares, ritos a depender da base de estratificação por meio dos denominados índices de qualidade, quais sejam, o conceito preliminar de cursos, CPC e o índice geral de cursos, IGC (BRASIL, 2007b). Nessa estrutura de processo avaliativo, cuja base de estratificação refere-se a uma escala atitudinal tipo Likert (1932) em cinco níveis, sendo o conceito 1 o pior e o conceito 5 o melhor, é aceitável, enquanto demonstrativo de qualidade mínima, o índice de valor conceitual 3.

Para os cursos cujos resultados avaliativos figuram em 3 e acima, o rito estrutura-se em testagem por meio de exame padrão, o ENADE, e em questionário de cunho perceptivo, cuja razão é a observação pela realidade vivenciada. Esses questionários estão organizados, também, em escalas atitudinais, sendo: i) do estudante onde figuram questões sobre as condições da instituição, ao trabalho dos docentes, ao

currículo do curso e às contribuições do curso em relação a oportunidades de ampliação da jornada acadêmica e profissional (BRASIL, 2014); ii) da coordenação do curso; e, em razão técnica, iii) dos insumos institucionais⁵⁴. Vale mencionar, é uma condição processual extensivamente criticada, todavia figura enquanto regra posta e admitida como validação de qualidade, haja vista ser interpretada mediante tabulações estatísticas, e assim assumida pelos agentes sociais, em seu papel de consumidores da política posta. Assim, subjetiva ou incompleta ou não equitativa, nivela em igualdade interpretativa os cursos bons, àqueles cujos conceitos são 3, 4 e 5, tendo como resultado desse ‘crédito’ a não necessidade da avaliação pelos pares, denotando-se, desse modo, a essa avaliação pelos pares como uma forma de ‘castigo’ aos, então, não bons, constituindo um diferente tipo de rito.

O segundo tipo de rito, base complementar de levantamento de dados a partir do e somatório ao primeiro rito acima mencionado, é direcionado aos cursos, então, não bons em termos de índices de qualidade. Esses cursos são os que obtiveram como resultados no primeiro rito, conceitos 1 e 2 ou estão sem conceito, ou seja, abaixo do já socialmente aceitável como demonstrativo mínimo de qualidade. Esse rito envolve a avaliação pelos pares (BRASIL, 1985, p.10 e 50a) em ‘missões de visita *in loco*’, enquanto colegas avaliadores. Destaca-se que para o sistema federal, o resultado desta avaliação *in loco* assume o protagonismo regulatório, porém, não é esta a realidade para as instituições reguladas pelos sistemas estaduais de ensino superior.

Importante destacar, também, à título da ética que o subsídio para essa tarefa no sistema nacional é mediante um fundo específico gestado pelo INEP para essa finalidade, todavia, e embora existam premiações em termos de isenções financeiras mediante os bons resultados e consequente manutenção destes, a fonte financeira desse fundo tem origem nas próprias instituições. Essa forma isenta a instituição do pagamento direto ao colega avaliador, o que é um fator positivo pois assume por justificativa que essa postura processual evitaria qualquer situação não pertinente à avaliação, incluindo aspectos de cunho ético profissional. No estado do Paraná, embora não exista essa condição do fundo específico, ou seja, as instituições realizam o *pró labore* (PARANÁ, 1999) de modo direto ao colega avaliador, a lisura é ordenada mediante a coordenação processual da SETI/PR.

⁵⁴ Estatística institucional situacional de ofertas de cursos de graduação e de pós graduação, de gestão e normativa, de infraestrutura e censitária sobre o corpo social.

Nesse rito avaliativo pelos pares figura a perspectiva da subjetividade uma vez que é de cunho interpretativo. Assim, sendo a avaliação o instrumental que tem por objetivo refletir a qualidade e sendo a qualidade um conceito compreendido como polissêmico em razão da inclusividade de critérios pertinentes, tem-se posto um palco para debates ainda mais acirrados do que os que já ocorrem sobre as razões matematizadas referidas no primeiro rito.

Os avaliadores, nas missões de avaliação *in loco*, realizam um ‘estudo de caso’, mediante informações processuais e condições legislativas limítrofes para tomadas de decisão, destacando fortemente que estas devem ser justificadas em razão das definições de atribuições dos valores conceituais em escala atitudinal tipo Likert (1932), indicador por indicador, no instrumental avaliativo.

Somado a essa condição interpretativa, faz parte do rito a realização de reuniões com a direção e todos os segmentos do corpo social, cada qual a seu momento, além de visita às instalações físicas. Nesse momento, a avaliação e a supervisão podem ser confundidas, até porque a ação da supervisão utiliza-se dos relatórios de avaliação enquanto coleta de dados, haja vista ser o processo avaliativo de finalidade regulatória.

Desataca-se que é, também, de grande importância institucional a aplicação desses instrumentos enquanto análise e interpretação interna em processo de autoavaliação. O que se sugere, porém, é que esse exercício seja realizado para todos os cursos e para a instituição, independentemente dos conceitos CPC e IGC obtidos. Desse modo poder-se-ia, inclusive, não apenas antever situações problemas, mas, sobretudo, possibilitar contribuições pedagógicas de grande significado para a autorreflexão, para a meta-avaliação e para o planejamento, evoluindo, por consequência, em termos de melhoria de qualidade frente à própria instituição e seus cursos. Nessa linha de pensamento, a regulação é consequência, e não fim.

É nesse espaço que o modelo de Toulmin (2007) figura enquanto valia contributiva para a organização argumentativa, uma vez que a retórica do colega avaliador, seja em exercício externo, seja interno, deve estar ordenada nas condições limites da norma e nas razões do contexto; mas há de se considerar, também, que tem influências a partir de sua vivência. Sendo a avaliação interdisciplinar, é esse fator, talvez, o de maior interveniência em seu posicionamento para as necessárias tomadas de posição.

Há, também, de igual modo interferente, alguns pontos a serem considerados nessa equação entre avaliação, avaliador e avaliado. Pessoa de Carvalho e Gil-Pérez

(1993, p. 11), ao trabalhar com a área de metodologia de ensino indicam o que denominam de “necessidades formativas do professor”, dentre as quais podem-se citar: a ruptura com visões simplistas, questionar o ‘senso comum’, mas principalmente adquirir conhecimentos teóricos educacionais e sobre aprendizagem, além de associar pesquisa e ensino. Transpondo essas ponderações para o processo avaliativo, as preocupações na ação do avaliar eminentemente dirigem-se para fins regulatórios onde a normatização é determinante e a contribuição, no que se realiza, é administrativa. Obviamente, o colega avaliador, exceto para os Bacharéis em Direito, é um profissional muitas vezes distante do metiê sobre as normas e, de igual posicionamento, também por óbvio, exceto os Bacharéis em Administração, o colega avaliador é, também, distante do metiê em relação aos princípios estratégicos de planejamento. Todavia, o avaliador necessita desses conhecimentos formativos para que não incorra em obstáculos interpretativos (no sentido Bachelardiano), de modo simplista, frente à amplitude interdisciplinar do avaliar. Somado a este fato, a dinâmica legislativa e, ato decorrente desta, a dinâmica administrativa, constituem a necessária justificativa para a ação de capacitação continuada dos avaliadores externos, tanto quanto, internamente, para as CPAs e Colegiados de Curso.

Em outras palavras, o exercício avaliativo exige tanto do avaliador quanto do avaliado essa postura interdisciplinar, cuja formação pode ter sido ausente. Destaca-se esse ponto de fatores intervenientes e interferentes uma vez que, pelo distanciamento interdisciplinar pode-se assumir a normatização como se fora ditames de rigor executivo em um raciocínio binário de ‘sim e não’, de cumpre ou não cumpre.

Mister destacar que essa afirmação, em absoluto, descaracteriza a racionalidade e a lógica interpretativa de um colega avaliador por não possuir em sua formação a concepção interdisciplinar, dentre as quais para um processo eminentemente regulatório foram destacadas as noções sobre Direito ou sobre Administração; contudo, esse avaliador precisa compreender que seu discurso enquanto análise, refere-se muito mais a justificativas em relação ao não atingimento de conceitos maiores do que em simples afirmativas do conceito, por ele enquadrado. Assim, esses discursos carecem, sobremaneira, a título de validação, de significativa razão descritiva, interpretativa e analítica para ser acreditado, pois essa é a sua condição de legitimidade.

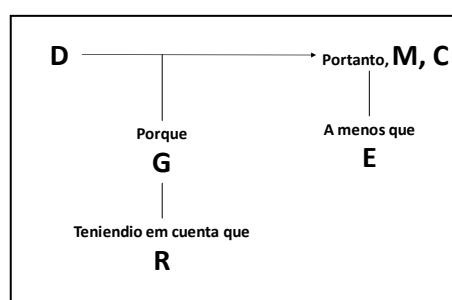
Observa-se essa condição de retórica uma vez que o relatório do exercício avaliativo externo é submetido à manifestação institucional com a finalidade de levantar contrapontos aos posicionamentos externados e aos conceitos atribuídos pelo avaliador

externo. Já para um exercício avaliativo interno, espera-se a crítica, *pari passu* à interpretação e análise.

Indo além da razão regulatória, assumindo a avaliação enquanto exercício pedagógico em ação formativa, as já relacionadas ‘necessidades formativas’ carecem ser mais bem observadas, uma vez que todos os critérios utilizados nos sistemas de avaliação justificam-se na busca das razões do ‘bom ensino’, do chamado ‘ensino de qualidade’. Portanto, avaliar não é e nem nunca foi tarefa fácil, de raso raciocínio, ainda mais a ser considerado o avaliar sobre um conceito ‘polissêmico’ e sua intencional aplicabilidade – a qualidade!

O modelo argumentativo de Toulmin (2007), nessa prática, contribui na medida em que deixa claro que é a construção do argumento, a argumentação, o principal fator a proporcionar a validade da alegação e a legitimidade da conclusão. Toulmin (2007, p.141) propõe uma esquematização de construção de um argumento envolvendo: dados (D), termos modais (M), conclusão (C), regras de garantias (G), reforços sobre essas regras de garantias (R) e condições de exceção (E). Assim, Toulmin (2007) argumenta ter atingido maior clareza em termos de um argumento justificatório analítico, uma vez que compreende que os dados (D) devem ser claros e substanciais ao ponto de poder proporcionar tomadas de decisão a partir das regras de garantia (G), ponderando os termos modais (M), ou seja, as variáveis pertinentes e aplicáveis, inclusive considerando as possibilidades de exceções (E) para, então, se poder validar uma conclusão (C). Destaca que, a depender das situações, reforços sobre as regras de garantia (R) podem ser necessários. Assim, o esquema poderia ser representado do seguinte modo,

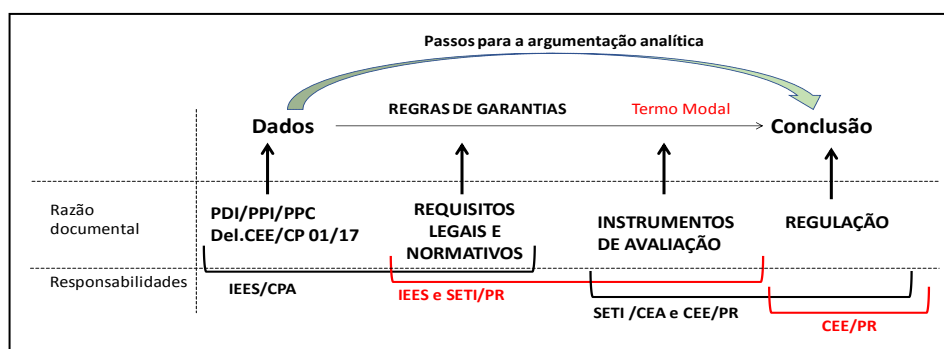
Figura 3 – Esquema de um argumento segundo Toulmin (2007)



Fonte: Toulmin (2007, p. 141)

Adaptando-se esse esquema para a estrutura de argumentação pertencente aos processos avaliativos, com foco no SEAES e já incluindo as instâncias responsáveis em cada um dos itens, poder-se-ia sugerir a seguinte configuração:

Figura 4 – Adaptação do esquema de modelo argumentativo de Toulmin (2007) para o processo avaliativo.



Fonte: o autor.

Legenda: PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional; PPI – Projeto Pedagógico Institucional; PPC – Projeto Pedagógico de Curso; IIES- Instituições Estaduais de Ensino Superior; CPA – Comissão Própria de Avaliação Institucional; SETI/PR Superintendência Geral da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná; SETI/CEA - Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior do Sistema Estadual de Ensino do Paraná; CEE/PR – Conselho Estadual de Educação do Paraná.

Nessa configuração, o avaliador e o avaliado têm em mente todo o processo referente a cada indicador, a cada dimensão, a cada eixo, bem como a tudo que se refere ao que está direcionado como atributo de qualidade a partir de um instrumento de avaliação. A ideia primeira é que o instrumento de avaliação seja reflexo do ato legal regulatório, mas em realidade, o ato legal regulatório sofre reflexos do que se idealiza em termos de critérios avaliativos. O instrumento avaliativo, então, enquanto reflexo do ato regulatório, é o modo em que se direciona a ‘polissemia’ do conceito de qualidade, por meio dos critérios de interesse, acrescentando ou retirando indicadores.

Na configuração instrumental utiliza-se um *layout* para os indicadores de modo que esses sejam identificados em suas dimensões, categorias ou eixos, apresentando uma escala atitudinal (LIKERT, 1932) em cinco níveis conceituais, e em cada um desses níveis, uma redação de descritor, contendo a conversão semântica para a

determinação numérica conceitual, associados os respectivos critérios de avaliação, conforme figura 5, adiante.

Essa forma de organização estrutural traz, em cada indicador, a fonte dos dados bem como, em termos de entrevistas⁵⁵, as possíveis evidências comprobatórias sobre esses dados, imprimindo, assim, legitimidade a partir da representatividade do coletivo institucional. A escala atitudinal em ordem crescente facilita a visualização dos termos modais quanto à relação dos descritores no que diz respeito aos critérios a serem avaliados em cada um dos conceitos e, ao mesmo tempo, define a conversão semântica para cada atitude de enquadramento. A conclusão desejada refere-se às relações pertencentes aos conceitos 4 e 5, sendo 5 a melhor. Isso, contudo, não significa que um indicador pode expressar a qualidade, senão apenas um aspecto desta.

Figura 5 – *Layout* estrutural de indicador

Indicador	Conceito	Descritores e critérios de análise
n° e denominação do indicador: Legislação base e documentação institucional Entrevistas com....	1	não contempla / não existente/não atende/ totalmente insatisfatório/ não é pertinente/não permite/totalmente inadequado em relação a (critérios a serem avaliados)
	2	Insuficiente/insatisfatório/ inadequado
	3	Suficiente/atende parcialmente/ parcialmente adequado
	4	muito bom/ muito bem/atende de modo satisfatório/ adequado
	5	Excelente/atende plenamente/ plenamente adequado

Fonte: o autor

A relação, então, ganha complexidade, uma vez que os indicadores, em seus conjuntos específicos, expressam atributos para uma dimensão que, de mesmo modo matemático, expressam com os conceitos 4 e 5 as melhores situações. A complexidade ganha, a partir daí, mais um degrau, pois ao conjunto das dimensões, somados a interpretação prévia documental da instituição, relacionando-se a tarefa de verificar se cumprem e como cumprem ou se não cumprem os compreendidos requisitos legais e normativos, RLN. Destaca-se que os RLN para a interpretação no modelo argumentativo de Toulmin (2007) configura-se enquanto regras de garantias para a oferta de um curso ou para o funcionamento de uma instituição. Nesse exercício, é a

⁵⁵ Importante destacar que no SINAES essas indicações não figuram nos respectivos indicadores.

relação analítica que determina a argumentação justificatória cuja conclusão, indicador por indicado, dimensão por dimensão deve levar à conclusão final a partir o instrumento, em seu conjunto. Ainda há, o que, aliás, permanece no SEAES mas não mais no SINAES, extraídas dessas conclusões, a indicação de sugestões e de recomendações⁵⁶.

É necessário destacar que os princípios do SINAES, herdados do PAIUB e determinantes no SEAES levariam, pelo respeito à identidade institucional a uma boa condição para uma avaliação formativa. Todavia, com a implementação dos índices de qualidade, CPC e IGC (BRASIL, 2007b), a avaliação dá-se pela afirmação da exclusão de condições ao conceito de maior valor, assim padronizando o enquadramento conceitual admitido, nivelando por condições de igualdade como o fim processual, em si. Ou seja, reduz-se a procedimentos diagnósticos.

Por isso é algo, por um lado próximo a um ‘estudo de caso’, uma vez que trata de um contexto em específico, validando sua condição de qualidade, e por outra via, distancia-se da especificidade porque sua razão analítica é métrica a partir de um escala atitudinal de atingimento padronizado sobre o que exaram os atos legais, ou seja, assume ser um processo eminentemente administrativo para fins regulatório, cuja comprovação de evidências substitui a supervisão, distanciando-se de qualquer perspectiva de equidade. É, portanto, escalonar ranqueadora e excludente.

A aproximação ao modelo argumentativo de Toulmin (2007), todavia, mesmo que apenas em exercícios internos, onde, aliás, é essencial, é uma das melhores propostas para a superação desse empasse. Essa proposta metodológica de autoavaliação e de meta-avaliação pode vir a ser uma possibilidade de melhor direcionamento ao caráter formativo, representativo e contributivo frente às políticas, processos e ações institucionais. A partir dessa proposta pode-se prospectar o exercício formativo abrangendo os respectivos instrumentos de avaliação institucional ou de curso, em: Eixo – Dimensão - Indicador com os respectivos descritores e seus critérios explicitados em temas, objetos e objetivos, relacionando-os à base legislativa e normativa e à razão documental externa e interna, possibilitando localizar responsabilidades e integrações institucionais internas, bem como, já mencionado no

⁵⁶ Sugestões, para a concepção do SEAES refere-se a ideias que visam a melhoria do cotidiano institucional e Recomendações indicam situações relativas aos Requisitos Legais e Normativos quanto a interpretação e ao seu cumprimento.

layout do indicador, a possibilidade de a quem dirigir as necessárias entrevistas, quando em exercício avaliativo externo.

Ainda, além do exercício por indicadores sobre as condições de ensino, e somente se poderia realizar esta forma de exercício em processo avaliativo interno, o modelo argumentativo de Toulmin (2007) pode contribuir, também, em termos de compreensão como se fora “regras de garantias” para o ensino, com uma base analítica sobre a organização curricular a partir das capacidades formativas frente ao perfil profissional esperado expressas em projeto político pedagógico de curso ao aprofundar debates por áreas e disciplinas em relação a conceitos necessários para a aprendizagem, a conhecimentos prévios para a aprendizagem e aos objetivos a partir do ensino para se atingir com a aprendizagem.

Todavia, ainda além, ao olharmos este exercício à luz de Nussbaum (2009), este exercício analítico avaliativo interno não deveria centrar-se apenas nestas categorias, mas para além, o que em si, ponderar por “ir além” possa parecer contrassenso uma vez que deveria vir a ser a base, ampliar o olhar sobre a “educação para o desenvolvimento humano” (NUSSBAUM, 2009, p.11), abrangendo outras categorias, por natureza subjetivas e de difícil observação métrica. Estas categorias denominadas de capacidades abrangem: escolhas políticas para a coletividade; respeito a coletividade; promoção de sentidos, da imaginação, do pensamento e da razão prática; promoção de visão de humanidade; responsabilidade democrática para agenda de desenvolvimento humano; reconhecimento mútuo e reciprocidade; reconhecimento nos outros os direitos iguais aos seus. Nussbaum (2009) chama a atenção sobre três habilidades necessárias frente a estas categorias, habilidades estas necessárias ao professor e ao aluno: “capacidade de auto-crítica socrática e de pensar criticamente as próprias tradições” (NUSSBAUM, 2009, p.17); “capacidade de ver-se como membro de uma nação e de um modelo heterogêneo compreendendo algo da história e das características dos grupos que nela habitam”⁵⁷ ; e a “capacidade de pensar o que poderia ser estar na posição de uma pessoas diferente de si mesmo”⁵⁸ .

Pensar estas categorias de ordenação curricular e de capacidades humanas poderia contribuir com uma melhor compreensão sobre o ensinar para além de indicadores sobre suas condições gerenciais de sua realização, mas ainda assim não expressaria o aprender e a aprendizagem.

⁵⁷ Idem, ibidem, p.20

⁵⁸ Idem, ibidem, p.21

3.3 PIERRE BOURDIEU: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DO SENSO PRÁTICO PARA A INTERPRETAÇÃO SOBRE A QUALIDADE EM PROCESSOS AVALIATIVOS: reflexões sobre a objetividade do subjetivo.

Busca-se, nesta seção, compreender a partir de Bourdieu (2009), através da obra – O Senso Prático – a transposição do âmbito teórico da relação da ‘Objetividade do subjetivo’ à prática em um processo avaliativo. O objetivo aqui, de igual modo ao explicitado na seção sobre o modelo argumentativo de Toulmin (2007), é o de propiciar reflexões sobre esse processo, haja vista constituir-se em validação do que se compreende por qualidade em relação a instituições e suas ofertas de ensino. Assim, com a devida licença metodológica, é pertinente nas citações, quando for o caso de expressões curtas, indicar em aspas simples e apenas as páginas, uma vez que se trata de mesmo autor e de mesma obra.

A avaliação é uma interação social realizada a partir tanto do conhecimento adquirido quanto da experiência vivida, todavia, a complexidade do processo avaliativo estruturado enquanto sistema exige a visualização dessa interatividade social em distintos cenários: i) colega avaliador externo em missão de avaliação *in loco*; ii) colega avaliador interno em exercício de autoavaliação e, iii) discentes em processos avaliativos por testagens padrão e posicionamentos mediante questionários atitudinais. É importante mencionar que nos dois primeiros cenários tem-se a interação de modo pessoal entre os agentes sociais. Na avaliação externa, o colega avaliador não permanece na instituição ou curso avaliado, mas na avaliação interna sim, o colega continuará no convívio cotidiano.

Acrescenta-se que, além desses três primeiros cenários avaliativos, há ainda a condição de interação por meio de análises documentais realizadas na fase de pareceres regulatórios pelo órgão específico.

Em primeiro plano, o cenário da avaliação externa onde um colega avaliador de uma instituição de ensino irá realizar visita *in loco* em outra instituição. No âmbito do SINAES, evita-se a endogenia constituindo-se comissões com dois avaliadores para a avaliação de cursos e dois a cinco para a avaliação institucional, observando ser um da região, mas não do Estado onde está a instituição, e o outro de outra região geográfica do Brasil. No âmbito do SEAES, evita-se a endogenia constituindo-se comissões de avaliação com a seguinte configuração para a avaliação de cursos, sendo composta por

um colega avaliador de instituição distinta e um técnico da SETI/CES e para a avaliação institucional, a composição das comissões com três colegas avaliadores de instituições distintas observando-se a condição de um membro avaliador ser de outra mantença ou mesmo de outro estado, mais o agente técnico da SETI/CES.

Assim, a interação social da avaliação dá-se a partir de um agente social cujo ‘sentido vivido’⁵⁹ tem origem em uma dada sociedade em uma prática objetivando um ‘sentido objetivo’⁶⁰ sobre outra sociedade. Mister ponderar que: 1º) ao tempo em que a vivência do avaliador pode vir a ser um dos principais fatores intervenientes na realização dos relatórios avaliativos, este não teria como objetivar sua análise sem considerar a subjetividade da experiência vivenciada em sua sociedade; 2º) são as experiências vividas que imprimem o ‘valor distintivo’⁶¹ ao colega avaliador externo; 3º) esse avaliador externo redigirá relatórios constituídos a partir dos relatórios estruturados pelos avaliados, ou seja, onde, por certo há de constar grande valia ao sentido, por estes, vivido. Destaca-se que esse cenário entre avaliador e avaliado é palco de debates acirrados, quando não de embates.

O objetivismo, cujo objeto é estabelecer regularidades objetivas⁶², exige uma racionalização isenta, ou ao menos com certa distância do objeto em análise enquanto sentido vivido. Em outros termos, objetivar o conceito de qualidade em exercício avaliativo externo, objetiva e estruturalmente instrumentalizado, pressupõe uma condição de distanciamento do contexto de origem do agente avaliador. São essas experiências vivenciadas, porém, que lhe possibilitam condições para objetivar as situações postas desde a fase preliminar em análise documental até, e principalmente, no exercício da visita *in loco*.

O exercício de distanciamento, compreendendo a necessária isenção é de grande dificuldade e refinamento, sob pena de resumir-se ao que Bachelard (1996, p.18) explicita como o obstáculo primeiro – a opinião!

[...] a compreensão imediata só é possível se e somente se os agentes estão objetivamente afinados de modo que associem sentido ao mesmo sentido, ao mesmo signo, palavra prática ou obra, e o mesmo signo ao mesmo sentido ou, em outros termos, de modo que se refiram, em suas operações de cifração e decifração, a um único e mesmo sistema de relações constantes, independentes das consciências e das vontades individuais e irredutíveis à sua execução nas práticas ou nas obras [...] (BOURDIEU, 2009, p. 45)

⁵⁹ Idem, ibidem, p.46

⁶⁰ Idem, ibidem, p.46

⁶¹ Idem, ibidem, p.226

⁶² Idem, ibidem, p.44

Na avaliação por pares, tal qual é realizada, a cifração dá-se por meio dos instrumentos de avaliação e a decifração, dá-se a partir do conjunto de normativas referentes à condição de oferta de ensino ou institucional. Esse é o limite necessário a ser compreendido pelo avaliador avaliando, tanto quanto pelo avaliado em avaliação.

Como já referido, não é tarefa simples para o avaliador distanciar-se das suas experiências vivenciadas, mas é de igual dificuldade ao avaliado distanciar-se das suas experiências vivenciadas, até porque é o seu contexto que está em avaliação, sendo pertinente acrescentar aqui, também, a paixão, o gostar e o defender a sua realidade. Nesse sentido, tanto o discurso do avaliador quanto do avaliado precisam ser argumentativos justificatórios e não simples justificativas.

É, necessário, portanto, além de avançar a compreensão da não interveniência a partir do sentido vivido do avaliador, também avançar sobre a compreensão crítica da ‘posição do observador’⁶³. Portanto, o processo avaliativo não busca pontos de vista a partir da compreensão particular do avaliador, ao mesmo tempo em que, também não pode ser baseada em pontos de vista particulares do avaliado.

Ocorre, porém, que a objetivismo estruturante no processo avaliativo se traduz em uma objetivação por meio de um resultado métrico, o que mantém a avaliação ausente de pressupostos epistemológicos, fragmentada e exclusivamente procedimental, tornando-a um olhar a partir de condições de igualdade enquanto fim, ao invés de perceber enquanto meio, o que implica em uma distância do olhar processual formativo e de equidade, cujo qual também não pode ser compreendido enquanto fim.

O segundo cenário relacionado, o do colega avaliador interno em exercício de autoavaliação, apresenta, não raramente, o discurso de justificativas como fundamento a ‘pontos de vista’. Talvez esse cenário tenha maior complexidade do que uma visita *in loco*, até porque essa é momentânea na vida institucional, cujo resultado deveria provocar ações na vida da instituição ou do curso avaliado, entretanto não interferindo na vida do avaliador, exceto por somar mais uma experiência ao seu sentido vivido, muito menos na sua relação e posicionamentos com as políticas internas de sua instituição de origem.

⁶³ Idem, ibidem, p.46

A autoavaliação traz, muitas vezes, o sentido vivido dentro da mesma instituição, considerando ser o colega avaliador interno membro efetivo do quadro de carreira, portanto, pertencente à população de mais longevidade institucional. Aqui o exercício é o do observador observando e ao mesmo tempo sendo observado. Nesse cenário, a relação entre o sentido vivido e o sentido objetivo serão exercidos pelo mesmo agente sobre o mesmo objeto onde, também não raro, existem fortes influências de natureza do jogo político interno como interferência direta sobre o valor distintivo do avaliador-avaliado.

Tanto no cenário com avaliador externo, quanto no cenário com avaliador interno, faz-se necessário um conhecimento crítico, interpretativo contextual e analítico onde o avaliador possa compreender seus limites como “observador ‘objetivo’ que, dedicado a interpretar as práticas, tende a importar para o objeto os princípios de sua relação com o objeto.”⁶⁴

Bourdieu (2009) assinala que a condição de ignorar a relação entre o modo do conhecimento referente ao ‘sentido vivido’⁶⁵ e o modo do conhecimento referente ao ‘sentido objetivo’⁶⁶ dificulta compreender “as condições de produção e de funcionamento do ‘sentido do jogo social’ que permite viver como evidente o sentido objetivado nas instituições.”⁶⁷ É essa compreensão de limites demonstrada na prática da interação social em um processo avaliativo e, após, na redação e estrutura dos relatórios, aliás, que imprime ao avaliador, quer externo, quer interno, valor de destaque enquanto avaliador.

No terceiro cenário, o referente aos discentes em processos avaliativos por testagens padrão e posicionamentos mediante questionários perceptivos em enquetes temporais, tem-se uma mescla em termos de observação externa de conhecimentos nos testes padrões e na interação pessoal vivida com o objeto, onde o discente responde questões perceptivas referentes às condições da instituição, ao trabalho dos docentes, ao currículo do curso, as contribuições do curso e sobre oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional. Uma ressalva imediata que se faz nesse cenário refere-se ao fato de que o discente não possui a visão crítica necessária para discernir, de modo analítico, entre o sentido vivido e sentido objetivo, ou seja, que sejam respostas dadas sem uma análise mais profunda, até porque são agentes temporários na

⁶⁴ Idem, ibidem, p.46

⁶⁵ Idem, ibidem, p.46

⁶⁶ Idem, ibidem, p.46

⁶⁷ Idem, ibidem, p.46

instituição. Não se quer dizer com isso que seja uma ação irresponsável, mas sim um claro limite situacional. A Nota Técnica nº72/2015 MEC/INEP, no entanto, indica peso em 15% do valor total do índice de qualidade CPC para esse questionário (BRASIL, 2015a).

Há, ainda, um quarto cenário onde se processa a interação por meio de análises documentais realizadas na fase de pareceres regulatórios pelo órgão específico. Presume-se, nesse contexto, um ‘objetivismo’ explícito, tal qual definido por Bourdieu (2009, p.44) e já referido anteriormente, pois trabalha exatamente sobre as regularidades buscando compreender se os argumentos avaliativos, cujo modelo proposto por Toulmin (2007) propiciaria a condição em serem argumentos justificatórios analíticos, e não simples justificativas, apresentam situações observadas pertinentes e suficientemente evidenciadas para a validação mediante um ato regulatório, assim, portanto, legitimados.

Estabelecidos os cenários enquanto contexto de visualização das fases dos sistemas avaliativos, faz-se, ato contínuo, em senso geral nesta pesquisa, reflexões sobre a objetividade do subjetivo no processo avaliativo institucional e de cursos. A ‘ordem estabelecida’⁶⁸ realiza-se, nesse modelo de finalidade regulatória, com base em atos legais determinantes sobre as distintas situações institucionais de oferta de ensino, destacando importância ao conjunto da legislação enquanto RLN.

A avaliação instrumentalizada, procedimental mecanicista, tal qual é realizada tanto no SINAES quanto no SEAES é o meio para medir as ‘propriedades materiais’⁶⁹ objetivadas nos processos e ações enquanto realização de políticas estabelecidas em uma instituição, validando as ‘propriedades distintivas’⁷⁰ de um curso e da própria instituição. Esse é o mecanismo encarregado pela ‘distribuição do capital’⁷¹ onde a instituição de ensino, por meio de suas políticas, processos e ações estabelecidos e realizados, ou seja, a sua própria experiência, adquire oficialmente a legitimidade do reconhecimento público das suas ‘propriedades simbólicas’.⁷² Nessa equação, exemplos de ‘economismo objetivista’⁷³ referem-se às notas técnicas de explicitações estatísticas que traduzem as bases de cálculo para os índices de qualidade socialmente

⁶⁸ Idem, ibidem, p.226.

⁶⁹ Idem, ibidem, p.226

⁷⁰ Idem, ibidem, p.226

⁷¹ Idem, ibidem, p.226

⁷² Idem, ibidem, p.226

⁷³ Idem, ibidem, p.227

incorporados: o CPC e o IGC (BRASIL, 2007b). Essa é a ‘física social’⁷⁴, composição instrumental e estatística que valida a lógica da classificação oficialmente divulgada por meio dos *rankings*.

Os ‘signos distintivos’⁷⁵, tanto no SINAES quanto no SEAES referem-se à cifração por meio de uma escala atitudinal conceitual de 1 a 5 a partir de critérios pré-fixados em seus descritores sobre os objetos observados; esses são os indicadores constituintes dos instrumentos de avaliação, cujo resultado final é definidor dos perfis de curso ou de instituição, estratificando do seguinte modo: i) conceitos 1 e 2 ou sem conceito àqueles que não possuem ou são insuficientes e ii) conceitos 3, 4 e 5 àqueles que possuem e indicam possuir suficiência de modo satisfatório, de modo a atender muito bem e de modo a atender plenamente, respectivamente. A decifração demonstrase, portanto, em dois níveis: aqueles que são insuficientes, já compreendendo o não possuir enquanto insuficiência e aqueles que são suficientes, já compreendendo que se é suficiente porque possui a propriedade material para sê-lo. A escala conceitual de 1 a 5 é, então, para esse fim, uma escala atitudinal (LIKERT, 1932), referindo-se a uma compreensão do posicionamento que objeto observado apresenta, enquanto propriedade material, na condição de atingimento a uma suficiência, indicador por indicador. Essa compreensão atitudinal sobre a escala de suficiência é que é a ‘fenomenologia social’.⁷⁶

[...] ‘a ordem social’ se encontra assim reduzida a uma classificação coletiva obtida pela adição dos julgamentos classificadores e classificados pelos quais os agentes classificam e se classificam ou, caso se prefira, pela agregação das representações (mentais) que uns se fazem das representações (teatrais) que os outros lhes dão e das representações (mentais) que estes se fazem deles.⁷⁷

Essa razão classificatória impõe limites “[...] ‘reais’ entre os grupos [...] quase sempre; na prática social, [ocorre enquanto] uma questão de política administrativa”⁷⁸ estabelecadora de fronteiras em categorias formais de dados e cálculos estatísticos configurando-se em representações de ‘instrumentos de poder’⁷⁹ e, portanto, questões de luta. Após o estabelecimento dos índices de qualidade, a razão de *rankings* de natureza

⁷⁴ Idem, ibidem, p.227

⁷⁵ Idem, ibidem, p.227

⁷⁶ Idem, ibidem, p.227

⁷⁷ Idem, ibidem, p.227

⁷⁸ Idem, ibidem, p.227

⁷⁹ Idem, ibidem, p.227

concorrencial, cuja influência é tanto externa quanto interna, sendo esta talvez a mais severa, e assim divulgada pela mídia, é hoje o gatilho de algumas lutas.

Em instituições de manutenção privada, não raro, o destaque de valor distintivo dá-se a partir dos bons índices de qualidade, primeiramente em senso geral, depois com ênfase em infraestrutura física e, então em relação à titulação do corpo docente. Para as instituições de manutenção pública, o valor distintivo dá-se, em primeiro plano pela capacidade em pesquisa, e, então, pela titulação docente. Esse é o ‘capital simbólico’⁸⁰ de cada qual, o que lhes imprime ‘poder’⁸¹, no sentido das classificações que estabelecem fronteiras⁸² entre as classes e dentro de suas classes. Contudo, esse destaque é afirmado pela distinção referente à classe imediatamente inferior⁸³ à posição que ocupa, ou seja, “evitar, pelo menos de ser identificado aos grupos menos cotados”⁸⁴. Assim se estabelece o *ranking* enquanto justificador de qualidade.

A luta nessa condição concorrencial, onde somente afirma-se bom porque o outro não é bom, busca-se identidade, no mínimo, pela igualdade àquele imediatamente superior, àquele que apresenta um melhor capital simbólico; esse é o único movimento no jogo que pode proporcionar legitimação para essa e nessa classe. Bourdieu (2009) deixa bem claro que “o prestígio de um [...] depende do rigor de suas exclusões [em não admitir] e da qualidade da pessoa, ela própria medida pela qualidade [neste caso das instituições e dos cursos] que as recebem.”⁸⁵

Em relação a essa percepção, há uma significativa afirmação do capital simbólico das instituições de ensino superior afirmado ainda na Educação Básica: o contexto dos cursos pré-exames de ingresso no ensino superior, os chamados *cursinhos*⁸⁶. Há aqui dois fatores de cunho avaliativo amplamente divulgados nos locais dos *cursinhos* que direcionam o olhar dos alunos para a escolha em relação ao ingresso nas instituições de ensino superior: 1º) o valor distintivo afirmado pelo quantitativo de alunos ingressantes nas, então denominadas, melhores instituições de ensino superior e,

⁸⁰ Idem, ibidem, p.228

⁸¹ Idem, ibidem, p.127

⁸² Idem, ibidem, p.127

⁸³ Idem, ibidem, p.229

⁸⁴ Idem, ibidem, p.230

⁸⁵ Idem, ibidem, p.229.

⁸⁶ Não se pode olvidar de dois importantes fatores nessa forma de oferta de conteúdos: 1º) há aqui um grande distanciamento em relação ao conceito de equidade, pois nem todos os alunos possuem condições de frequentar essa forma elitizada de estudos e, 2º) em razão do ENEM ser a base do Sistema único de Seleção Unificada, SISU, e dos processos seletivos seriados institucionais, esses *cursinhos*, cujo foco não é o ensino mas sim o reforço e a recordação, o que não implica em não ocorrer aprendizagem, triplicaram a abrangência mercadológica em sua oferta.

2º) o valor distintivo pela quantidade de estrelas, de uma a cinco, recebidas na avaliação do guia do estudante⁸⁷. Isso é ao mesmo tempo prestígio e legitimação do capital simbólico afirmado pela mídia social e um ‘emblema de reconhecimento social’⁸⁸ – é um ‘certificado de carisma.’⁸⁹

Ainda em termos de exemplo em relação ao carisma, figura um terceiro valor distintivo de ingresso nas instituições de ensino superior, a nota obtida no ENEM, cuja expressão relaciona-se ao capital intelectual do ingressante. Todavia, é essa uma validação exclusivamente por testagens de possíveis conhecimentos, acirrando e afirmando a competitividade, *per se*, enquanto habilidade salutar – a ‘concorrência entre vizinhos’⁹⁰. Essa formatação de exame padrão não se constitui em acompanhamento curricular no desenvolvimento da vida escolar, o que implica em uma grande diversidade de variáveis intervenientes. Aliás, como já afirmado por Dias Sobrinho (2009, p.822), “não há teoria educacional que sustente que o desempenho de um estudante numa prova seja plena garantia de aprendizagem”.

O resultado obtido no ENEM tem valor ainda mais significativo no carisma das instituições de ensino superior, pois é interferente direto, referindo-se ao resultado, no cálculo do CPC, onde o ENEM é relacionado estatisticamente com o ENADE para se observar a diferença entre o desempenho esperado e o observado (IDD), correspondendo a 35% do valor total desse índice de qualidade, o CPC (BRASIL, 2015a).

Observando essa relação de vizinhança concorrencial onde “a distância objetiva mínima no espaço social pode coincidir com a distância subjetiva máxima.”⁹¹ a ideia em relação à inacessibilidade à experiência comum na razão da física social na decifração escalonar conceitual de 1 a 5, implica em que, nessa formatação de sistema concorrente, não se tem a afirmação do valor distintivo pelo valor conceitual absoluto, valor esse, apenas referido em termos de condição igualitária simbólica entre os vizinhos. A característica distintiva aprofunda-se em diferenças estatísticas ‘infinitesimais’⁹² como é bem demonstrado nos relatórios de micro dados institucionais quando na divulgação dos índices de qualidade, CPC e IGC⁹³.

⁸⁷ Acesso em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/melhores-faculdades/>

⁸⁸ Idem, ibidem, p.232.

⁸⁹ Idem, ibidem, p.231.

⁹⁰ Idem, ibidem, p.230.

⁹¹ Idem, ibidem, p.230.

⁹² Idem, ibidem, p.231.

⁹³ Acesso em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/resultados>

A ordenação dá-se em escalas por intervalos crescentes de 0 a 5 com ponderações na casa dos milésimos, deixando claro que, por uma mínima diferença matematizada, tem-se o privilégio, ou não, do prestígio social. Assim, a afirmação de que “[...] o mais ‘vizinho’ é o que ameaça a identidade social”⁹⁴ concretiza-se em exemplo. Ato contínuo, caracteriza-se daí a condição da visita *in loco*, o primeiro cenário anteriormente explicitado, como uma reverificação sobre as propriedades materiais na primeira afirmação conceitual, aquela realizada somente pelo corpo social dos alunos, no ENADE, excetuando-se o questionário do coordenador do curso, aliás, único agente do corpo docente a participar, nessa fase.

A reverificação, por meio da avaliação externa, realizada por colegas avaliadores, tem a missão de realizar uma verificação das condições de oferta a partir de relatórios institucionais em relação ao atingimento do que preconizam os atos legais e normativos e atos legais complementares ao funcionamento da instituição e de seus cursos por meio de um instrumento escalonar atitudinal crescente (LIKERT, 1932).

A título de esclarecimento, é necessário explicitar o espectro do sistema avaliativo SINAES e, por espelho, do SEAES, para que se possa compreender o distanciamento de ações, considerando as populações que atuam nos diferentes momentos do procedimento, cuja realidade objetivada é a condição de igualdade para fins regulatórios. Assim, conforme quadro abaixo, tem-se, em senso geral, as seguintes fases:

Quadro 6 – Atuação dos agentes, fases e instrumentos de avaliação.

Fases		Características de ações dos agentes				
		Quem participa	O que faz	O que resulta	No que implica	Sistema
1ª fase	Censo da Educação Superior.	Representante legal ⁹⁵ e Pesquisador Institucional, PI. ⁹⁶	Atualização de cadastro de PI e Representante legal.	Abertura da sequência procedimental.	Abertura do sistema Censup ⁹⁷ para a entrada de dados, os insumos institucionais.	SINAES
		PI	Verificação de consistência dos insumos	Afirmação dos insumos institucionais.	Consistência, conferência, ajustes,	

⁹⁴ Idem, ibidem, p.230.

⁹⁵ Escalão executivo máximo da instituição.

⁹⁶ Agente institucional responsável pela inserção de dados no censo da educação superior. Estes dados constituem os denominados insumos institucionais.

⁹⁷ Acesso específico a PI e a Representante legal da instituição em: http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2019/

Fases	Características de ações dos agentes					
	Quem participa	O que faz	O que resulta	No que implica	Sistema	
ENADE		institucionais inseridos.		validação dos dados coletados e envio das justificativas de dados inconsistentes.		
		Ajustes dos dados conforme as orientações do Inep.	Coerência com a realidade institucional.	Base para o censo da Educação Superior e para o ENADE.		
		Inserção de dados.	Não há interferência.	Atualização dos dados institucionais na base estatística da SETI e do INEP, este último exclusivamente em razão da base para a realização do ENADE.		SEAES
		PI	Autenticação no sistema ENADE e enquadramento dos cursos.	Condições cadastrais para a realização do ENADE, por curso.	Cumprimento da obrigatoriedade da aplicação censitária do ENADE.	SINAES SEAES
		Coordenador de Cursos	Inscrição dos estudantes ingressantes e concluintes habilitados.	Lista de alunos habilitados para a realização do exame.	Indicativo de aprendizagem para a composição do CPC.	SINAES SEAES
		Estudantes	Preenchimento do cadastro de informações pessoais dos estudantes concluintes.	Informações socioeducacionais.	Base de dados	No SINAES, o INEP utiliza enquanto informações censitárias. No SEAES, não há esta forma de utilização de dados uma vez que estes são inseridos pelo PI em termos de dados de secretaria acadêmica.
		PI Coordenador de curso Estudante	Enquadramento de locais de prova. Solicitações de	Definição de locais de condições necessárias.	Operacionalidade para a aplicação do exame.	SINAES

Fases		Características de ações dos agentes				
		Quem participa	O que faz	O que resulta	No que implica	Sistema
			atendimento especializado.			
		Estudante *terceiro cenário avaliativo	Preenchimento do questionário do estudante.	Informações socioeducacionais e perceptivo-avaliativas sobre instituições, o curso e quadro docente.	Indicativos para a composição do CPC.	SINAES
		INEP *terceiro cenário avaliativo.	Divulgação do local e a aplicação da prova.	Dados censitários de aprendizagem em relação a conhecimentos gerais e a conhecimentos específicos.	Indicativo de aprendizagem para a composição do CPC.	SINAES
		Coordenador do curso	Preenchimento do questionário pelo coordenador do curso.	Informações sobre o perfil do coordenador e sobre as características de formação.	Informações auxiliares na compreensão dos resultados dos estudantes no ENADE.	SINAES
		INEP	Divulgação de situação de regularidade dos alunos habilitados.	Determinação nominal dos alunos que podem realizar o ENADE.	Base de cálculo para a composição do CPC.	SINAES
		Coordenador de Curso INEP Estudante	Solicitação de dispensa. Análise e deliberação. Recursos, quando for o caso.	Confirmação da relação de alunos habilitados.	Base de cálculo para a composição do CPC.	SINAES
		INEP	Divulgação dos resultados do ENADE.	Conhecimento sobre os resultados obtidos no ENADE, IDD e índices de qualidade.	Ordenação classificatória por rankings por tipo de instituição de ensino superior.	SINAES
2ª fase	Resultados com conceito satisfatórios – valores 3, 4 e 5.	INEP/MEC/CNE. * Em âmbito estadual refere-se a SETI/PR e ao CEE/PR. * aqui está o quarto cenário avaliativo.	Trâmite processual com fins de expedição de Ato regulatório.	Ato regulatório favorável.	Licença temporária para continuidade de oferta.	SINAES SEAES
	Resultados com	INEP SETI/PR.	Organização processual para	*Para o SINAES,	Continuidade de trâmite para os	SINAES SEAES

Fases		Características de ações dos agentes				
		Quem participa	O que faz	O que resulta	No que implica	Sistema
	conceitos insatisfatórios – 1 e 2.	* Aqui está o primeiro cenário avaliativo. * Nessa avaliação são observadas as condições institucionais organizadas por dimensões, eixos e categorias; nessa fase não é observada a pretensa aprendizagem de conteúdos.	rito com visita <i>in loco</i> .	alteração dos índices de qualidade pelo resultado da avaliação presencial. Esses valores resultantes alteram o CPC para CC e o IGC para CI. * Para o SEAES, não promove alterações nos índices de qualidade CPC e IGC.	órgão executivos e reguladores.	
3ª fase: análise documental para resultados com conceitos 1 e 2 nos índices de qualidade.	MEC/CNE/CE S CEE/CES * Aqui está o quarto cenário avaliativo.	Análise documental.	Emissão de Ato regulatório.	Licença temporária para continuidade de oferta.	SINAES SEAES	

Fonte: o autor.

Pois bem, a 2ª fase no quadro acima é derivada da primeira e determina, como já mencionado, duas classes cujo valor social recai em bons, porque apresentam condições de satisfatoriedade e em não bons, por não apresentarem tais condições de satisfatoriedade. Em específico para o CPC são bases de dados distintas, sendo a 1ª fase relacionada principalmente a conteúdos, envolvendo 55% do CPC e 45% para as condições institucionais de oferta e, na segunda fase, referente ao primeiro cenário avaliativo, considerações em relação à média ponderada dos concluintes do curso e a diferença entre o desempenho esperado e o observado, IDD, não fazem parte. O pressuposto é que a avaliação pelos pares verifique as condições institucionais na perspectiva de compreender e identificar potencialidades e fragilidades nas condições de oferta já medidas na 1ª fase, na perspectiva de superações e futura elevação de resultados, em relação a aprendizagem. Não se pode olvidar que a perspectiva para as melhorias institucionais se refere ao IGC, em cuja composição o CPC é constituinte para a base de cálculo, o que retoma as considerações sobre o CPC acima mencionadas (BRASIL, 2015a).

Como forma de procedimento igualitário em ciclos avaliativo-regulatórios os cursos são ordenados por áreas do conhecimento e as instituições por tipos: Centro Federal de Educação Tecnológica; Centro Universitário; Faculdade; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e, Universidades. Assim, estabelecidas as classes, fica claro quem é o ‘mais vizinhos’⁹⁸.

O objetivismo classificatório estatístico refere-se ao que se pode extrair dessa forma administrativa em atividades internas objetivadas para a melhoria em direção às ‘marcas de respeito’⁹⁹, qual seja, atingir aos conceitos 4 e 5, preferencialmente, o valor distintivo do conceito 5. Porém, alguns pontos carecem ser esclarecidos em razão dessa expectativa de melhorias: 1º) as mudanças, se em processo formativo, são parciais e gradativas, necessitando sempre do tempo mais longo para a meta-avaliação. Todavia, o objetivismo administrativo e a visão política sobre o prestígio exigem que essas mudanças sejam procedimentais, imediatas e de solução definitiva, impondo, dessa forma, um ‘valor fiduciário’¹⁰⁰ para a autoavaliação, contraditório para a sua realidade objetivada da autorreflexão; 2º) decorrente a essa visão de imediatismo objetivista administrativo apenas, as CPAs perdem a razão representativa (BRASIL, 2004a), tanto em sua composição quanto em relação ao seu papel no contexto da instituição, uma vez que passam a confirmar ações a partir dos relatórios técnicos estatísticos pré-definidos ao invés de realizar interpretações e análises contextuais. Em outros termos, figuram como validadoras de decisões externas a ela, com pouca ou nenhuma contribuição; tornam-se, portanto, inoperantes; 3º) o objetivismo administrativo determinante percebe na CPA, então, uma forma de ameaça, uma vez que, pela concepção e origem, a comissão própria de avaliação não é apenas o vizinho mais próximo aos Conselhos Superiores, como também tem a função de buscar no corpo social da instituição as percepções avaliativas sobre os mesmos. Há, aqui, portanto, um ‘ponto de grande tensão’¹⁰¹ interna entre uma classe de agentes sociais representativos pela concepção, mas abaixo da hierarquia dos agentes executivos e da classe dos agentes sociais detentores da produção das políticas. Isso explica a razão do reducionismo do processo avaliativo interno para o nível hierárquico intermediário entre as classes institucionais, o da execução, propiciando um emblema de reconhecimento social à imagem do valor

⁹⁸ Idem, ibidem, p.230.

⁹⁹ Idem, ibidem, p.234.

¹⁰⁰ Idem, ibidem, p.230.

¹⁰¹ Idem, ibidem, p.230.

fiduciário do escalão executivo, porém, na prática, reduzida à hierarquia da classe dos consumidores das políticas.

Conceitos 4 e 5, preferencialmente o conceito 5 são, então, as marcas de respeito objetivadas enquanto emblema de reconhecimento social que deve ser ‘exibido social e publicamente’¹⁰², é o ‘signo condecorativo’¹⁰³, é o que o legitima ao ‘grupo de *status*’¹⁰⁴. Há, porém, uma vez atingido o ponto distintivo, a tarefa de “manter a posição designada adotando as práticas e os atributos simbólicos que lhe são associados.”¹⁰⁵ Manter-se nos grupos de *status* exige compreender a rígida institucionalização que esses grupos afirmam e controlam. Nesse jogo podem ocorrer maiores aproximações ao valor simbólico, o que exige ‘consciência de si e da classe dominante’¹⁰⁶ em relação aos atributos e critérios de validação, àqueles que imprimem legitimidade na posição conquistada em novas fronteiras de poder. É preciso estar atento ao valor fiduciário que lhe é atribuído. Isto é uma condição que necessita ser garantida em função do reconhecimento objetivado, assim demonstrando a eficácia simbólica¹⁰⁷.

Exemplo já mencionado, na manutenção privada a infraestrutura enquanto condição de satisfação e conforto ao cliente são atributos de permanência, enquanto na manutenção pública a pesquisa, a produção e os resultados por essas políticas e ações universitárias atingidos é que são os atributos de conquista. Lembrando que ambas as manutenções destacam a titulação docente como valor distintivo, porém a de natureza privada percebe nesse atributo um valor simbólico enquanto fim e a natureza pública o percebe enquanto meio na garantia de permanência no grupo de *status* objetivado.

O atributo da titulação docente, enquanto fim, denota uma ‘estratégia de blefe’¹⁰⁸, considerando um reconhecimento social em termos de pretensão a um grupo de *status* de maior valor simbólico, uma vez que uma das principais propriedades materiais de uma instituição universitária é a pesquisa. Outra estratégia de blefe refere-se à divulgação dos índices de qualidade que, como já referidos em termos de física social, são faixas de 0 a 5 com valores em ponderações milésimas em valores absolutos de 1 a 5, ou ainda frases de efeito, como exemplo, *houve uma melhoria de ofertas de vagas para determinado curso para a população indígena em 150%*, quando na realidade o

¹⁰² Idem, ibidem, p.231.

¹⁰³ Idem, ibidem, p.231.

¹⁰⁴ Idem, ibidem, p.231.

¹⁰⁵ Idem, ibidem, p.231.

¹⁰⁶ Idem, ibidem, p.232.

¹⁰⁷ Idem, ibidem, p.232.

¹⁰⁸ Idem, ibidem, p.232.

movimento foi da oferta de uma para três vagas, o que, em termos quantitativos, é um movimento que, em nada, constituir-se-ia representativo para esta população.

O cuidado nas estratégias de blefe é que essas referem-se a valores não investidos naturalmente enquanto ‘estratégias institucionalizadas de distinção.’¹⁰⁹ Ato contínuo, não ter a consciência de si e da classe dominante, ou seja, não conhecer as fronteiras e, portanto, não saber jogar o jogo, pode levar ao descrédito. Exemplo, não raro voraz, desse acirramento concorrencial entre instituições dá-se na natureza da manutenção privada em mesma região geográfica. Bourdieu (2009) lembra que “[...] as lutas de competição que dividem os próximos, os vizinhos, os semelhantes, são a antítese mais perfeita e a negação mais eficaz da luta contra outra classe, na qual se constitui a classe”¹¹⁰.

Assim justifica-se bom em sua classe pela negação ao que constitui as ‘disposições distintivas’¹¹¹ em sua própria classe, buscando atribuir a si valores que os outros não reconhecem em suas propriedades materiais: o blefe da pesquisa a partir da titulação docente, todavia, em olhar mais apurado, em quadro docente de regime de trabalho horista, sem outras formas de dedicação e de produção.

Esse jogo de manutenção distintiva em uma classe exige, portanto, que os atributos e critérios da classe conquistada sejam compreendidos, assimilados e valorizados enquanto natureza objetivada. Nesse jogo, posicionar-se pela justificativa não constitui uma realidade objetiva. O blefe, na realidade uma sobrevalorização em termos de atribuição fiduciária, é a maior distância da consciência de si e da classe dominante, ao mesmo tempo em que é o primeiro passo para o descrédito. Ao ocupar um novo e mais elevado nível simbólico como, por exemplo, a faculdade ascender a centro universitário ou um centro universitário ascender à universidade, precisará competir com novos vizinhos, a maioria mais antigos nesse nível hierárquico. É um novo jogo, em uma nova realidade, com novas fronteiras de poder, mais duras e mais caras regras, pois há ‘um custo mínimo de produção’¹¹² em suas propriedades materiais para se atingir a legitimação, uma vez que o recém chegado apresenta um valor fiduciário baixo.

Isso não é diferente para as avaliações de curso ou para as institucionais. A partir da estruturação instrumental por comunalidades em termos das propriedades materiais, a avaliação externa, seja pelo rito documental apenas, ou seja, para os resultados

¹⁰⁹ Idem, ibidem, p.232.

¹¹⁰ Idem, ibidem, p.231.

¹¹¹ Idem, ibidem, p.233.

¹¹² Idem, ibidem, p.233.

conceituais em valores 3, 4 e 5, seja pelo rito de visita *in loco*, para os resultados conceituais em valores 1 e 2, tem por finalidade observar a distinção que a instituição, fiduciariamente, alega possuir.

Internamente, a “teatralização legitimadora da qual sempre se acompanha o exercício do poder se estende a todas as práticas”¹¹³ enaltecendo, naturalmente as propriedades distintivas, organizadas em relatórios a partir de roteiros orientativos¹¹⁴ propostos pelo INEP e assim espelhados pelos sistemas estaduais e municipais sob a égide do conceito ‘nacional’. Essa condição determinante para a análise autoavaliativa é, talvez, em relação ao já mencionado trabalho e papel institucional por representatividade e representado na e a partir da CPA, um segundo ponto significativo do esvaziamento da avaliação interna para procedimentos não reflexivos, não autônomos, mas sim a serviço de uma intensão objetivada mediante a razão de um pretenso valor fiduciário; por vezes, um blefe.

Com essa metodologia ‘objetivista mecanicista’¹¹⁵, realizada por instrumentos em resultados matematizados, a despeito do discurso qualitativo por indicador, se tem o conceito de uma dimensão/eixo por média aritmética e o resultado final por média ponderada no somatório das dimensões/eixos. Nesse contexto, encontra-se mais um fator do esvaziamento da autoavaliação, uma vez que, além da validação pelos índices de qualidade e da teatralização legitimadora sempre acompanhada pelo exercício do poder, os relatórios gerados a partir dela (autoavaliação), mesmo que por reduzida ação confirmadora sobre relatórios estatísticos prévios a sua interpretação, são ponderados no conjunto do sistema avaliativo, enquanto atitude de *check list* entre realizado e não realizado, ou no máximo, em possíveis contribuições relacionadas a um plano de metas quinquenal, ou seja, o compreendido prazo de validade de um PDI.

Assim, os *rankings*, cuja ação objetivada é a manutenção nos grupos de *status*, limita-se a ‘somadas mecânicas’¹¹⁶ cuja teatralização é complexificada em uma física social ordenada em estatísticas classificatórias, assumindo o papel de valor distintivo de

¹¹³ Idem, ibidem, p.233.

¹¹⁴ Disponíveis em: Roteiro de 2004:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/Roteiro+de+auto-avalia%C3%A7%C3%A3o+institucional+orienta%C3%A7%C3%B5es+gerais+2004/55b435d4-c994-4af8-b73d-11acd4bd4bd0?version=1.2>

Roteiro de 2014 por meio da Nota Técnica INEP/DAES/CONAES N° 065, de 09 de outubro de 2014 em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/nota_tecnica/2014/nota_tecnica_n65_roteiro_relatorio_de_autoavaliacao_institucional.pdf

¹¹⁵ Idem, ibidem, p.233.

¹¹⁶ Idem, ibidem, p.233.

legitimação para o reconhecimento social. Como produto final, assume-se a qualidade, por mais complexo que seja o procedimento, mas, destaque-se, não o é em visão processual, em um único número de valor correspondente conceitual em uma escala de 1 a 5 como sendo o seu valor simbólico.

Bourdieu (2009) afirma que “os dominantes estão em medida de impor a escala favorável”¹¹⁷ e isso se comprova com o ENC/Provão em relação ao PAIUB e com os índices de qualidade em relação ao SINAES e demais correlatos sistemas estaduais ou municipais, dada a obrigatoriedade social, e por muitos sistemas incorporados à norma regulatória de início do processo regulatório, dar-se via ENADE. Outro ponto do domínio de determinação de escalas está na redução de ponderações que o instrumento de avaliação de cursos do SINAES vem sofrendo nos últimos quatro anos, tornando-se de menor amplitude em evidências matemáticas a nível de indicadores.

Tem-se, a partir disso, a opção clara em sistemas de avaliação onde os princípios estruturantes são somente conceituais figurativos, ou seja, não estruturam os procedimentos realizados na prática, sendo esta ‘a ordem contínua das distribuições’¹¹⁸. Sguissardi (2008), tem plena razão ao afirmar que o procedimento por índices é a negação interna do sistema, no próprio sistema.

¹¹⁷ Idem, *ibidem*, p.233.

¹¹⁸ Idem, *ibidem*, p.235.

4. A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E O CONCEITO DE QUALIDADE NO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICO DO PARANÁ.

Este terceiro e último capítulo apresenta, por finalidade, um fechamento dos debates já referidos em termos de concepção de Sistema, em um contexto de ofertas de ensino superior significativo no cenário Brasileiro, conforme quantitativo referido no segundo capítulo. Nessa objetivação interpretativa sobre uma análise documental, cuja fonte são as atas da Câmara de Ensino Superior do Conselho Estadual de Educação do Paraná, CEE/CES e as atas da Comissão Espacial da Avaliação da Educação Superior do Sistema Estadual de Ensino do Paraná da Superintendência Geral da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, SETI/CEA, no período compreendido entre 2004 a 2019, buscou-se compreender, em observação participante, a partir do histórico da construção do SEAES, o conceito de qualidade no processo avaliativo institucional e de cursos sobre a oferta de ensino, no âmbito do Sistema de Ensino Superior do estado do Paraná. Nessa análise, os debates realizados na revisão bibliográfica e as reflexões em relação à objetividade do subjetivo constituem-se base interpretativa.

Em relação as atas da CEE/CES, foram analisadas 1.205 atas, destas, as diretamente relacionadas à avaliação e, portanto de algum modo relacionadas com a construção do SEAES, perfazem um total de 292 atas, correspondendo a 24,23% dos debates realizados na CEE/CES; em relação às atas de SETI/CEA, 45 foram analisadas.

4.1 Análise documental a partir das atas da Câmara de Ensino Superior do Conselho Estadual de Educação, de 2004 a 2019.

Nesta seção, organizada por ano, buscou-se, a partir do histórico em relação à construção do SEAES, as percepções sobre o conceito de qualidade dialogado no transcurso dos anos de 2004 a 2019 na CEE/CES. Integrado à percepção de qualidade está o processo de avaliação de curso e a institucional, razão pela qual esses dois temas, por sua natureza interligados, foram buscados nas atas da CEE/CES, tendo por palavras chave: Qualidade, Avaliação, Regulação, Comissão, CEA, Cooperação, SETI, Deliberação e todas as demais correlatas como: autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso e credenciamento e recredenciamento

institucional. A esses conjuntos foram buscados os diálogos referentes ao SEAES, ao SINAES, à CONAES e ao INEP. Destaca-se que compete ao CEE/PR “interpretar e fazer aplicar os dispositivos da Lei, não apenas no seu formalismo jurídico, mas sobretudo procurando dela extrair toda a sua vivência pedagógica” assim especificado pelo art. 74 da Lei nº 4.978/1964, de 5 de dezembro de 1964 (PARANÁ, 1964). Competência essa que determina a aprovação dos atos regulatórios por Deliberação em seu Conselho Pleno, o que faz referência às Deliberações CEE/CP nº 16/1982 (PARANÁ, 1982), nº01/2005 (PARANÁ, 2005a), nº01/2010 (PARANÁ, 2010b) e nº1/2017 (PARANÁ, 2017a), todas já mencionadas. Por fim, ainda a título de esclarecimentos, tem-se o recorte temporal em função da criação da SETI/CEA por meio do Decreto nº 2.856/2004, de 22 de abril de 2004. (PARANÁ, 2007b), extinta e recriada pelo Decreto nº1.416/2007, de 12 de setembro de 2007 (PARANÁ, 2007c).

Do total de 1.205 atas analisadas, 292 (24,23%) delas fazem referência, ou de modo direto ou por temas correlatos, à construção do SEAES. O gráfico a seguir ilustra os anos em que ocorreram mais intensidade nesse debate entre a CEE/CES e a SETI/CEA, sendo destaque o ano de 2006, como reflexo de uma nova metodologia estruturada pela CEE/CES, com a proposição e aprovação da Deliberação CEE/CP nº 1/2005 (PARANÁ, 2005a) em substituição à Deliberação CEE/CP nº16/1982 (PARANÁ, 1982), com um intervalo, portanto, de 23 anos; o ano de 2009, antecedente à aprovação da Deliberação CEE/CP nº01/2010 (PARANÁ, 2010b) e o ano de 2016, antecedente à aprovação da Deliberação CEE/CP nº01/2017 (PARANÁ, 2017a) e, também, ano em que se estabeleceu o diálogo referente ao processo de credenciamento institucional, realizado em 2019 com as universidades estaduais, compreendidas consolidadas, quais sejam: Universidade Estadual de Londrina, UEL¹, criada pelo Decreto nº 18.110, de 28 de janeiro de 1970; Universidade Estadual de Maringá, UEM², criada pelo Decreto Estadual nº 18.109 de 28/01/70; Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG³, criada pelo Decreto no 18.111, de 28 de janeiro de 1970; Universidade do Oeste do Paraná, UNIOESTE⁴, criada pela Lei Estadual nº 8.680, de 30 de dezembro de 1987 e Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná,

¹ Acesso PDI e histórico em:

http://www.uel.br/proplan/novo/pages/arquivos/planos/pdi/PDI_2016_2021_ATUALIZACAO.pdf

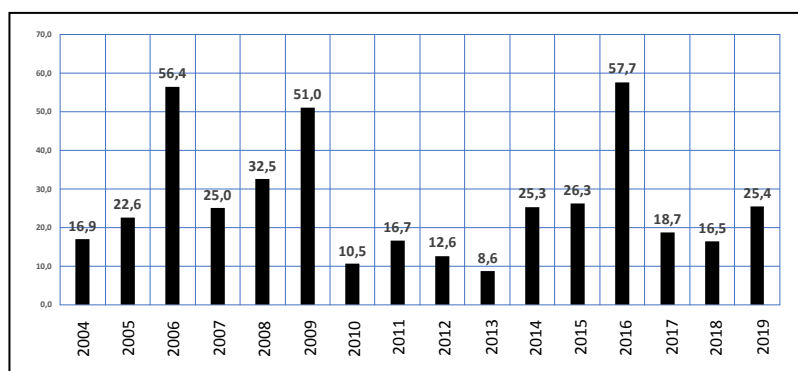
² Acesso PDI e histórico em: <http://www.uem.br/pdi/>

³ Acesso PDI e histórico em: <https://proplan.sites.uepg.br/plano-de-desenvolvimento-institucional/>

⁴ Acesso PDI e histórico em: <https://www5.unioeste.br/portaunioeste/transparencias/planejamento-e-orcamento/2016-08-23-11-47-03>

UNICENTRO⁵, criada pela Lei nº 9.295, de 13 de junho de 1990. As duas outras universidades mais novas do Sistema Estadual de Ensino Superior do Paraná, a Universidade do Norte do Paraná, UENP⁶, criada Lei nº 15.300, de 28 de setembro de 2006 e a Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR⁷, criada pela Lei Estadual 13.283, de 25 de outubro de 2001, quando do início de suas atividades como universidades, já foram submetidas ao trâmite do processo regulatório de credenciamento. Destaca-se que o primeiro movimento institucional para o Ensino Superior no Paraná se deu em 1949 com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa (ALTOÉ, 2007, p.81)

Gráfico 5 – Demonstrativo referente aos diálogos entre CEE/CES e SETI/CEA na construção do SEAES a partir das atas da CEE/CES, entre os anos de 2004 e 2019.



Fonte: o autor

A seguir, para uma melhor compreensão sobre os debates na construção do SEAES, os fatos referentes a esse processo foram ordenados sequencialmente em texto narrativo, ano a ano, de 2004 a 2019.

4.1.1 Ano de 2004

⁵ Acesso PDI e histórico em: <https://www3.unicentro.br/proplan/planejamento/pdi-2018-2022/>

⁶ Acesso PDI e histórico em: <https://uenp.edu.br/plano-de-desenv-institucional>

⁷ Acesso PDI e histórico em: http://www.unespar.edu.br/a_unespar/institucional/documentos_institucionais/PDI_Unespar_final.pdf

As atas consideradas para a presente pesquisa, de reuniões ordinárias, referentes ao ano de 2004, foram as correspondentes as sessões da CEE/CES de números: 1, 21, 25, 26,27, 30, 39, 40, 41, 51, 54 e 55. De reuniões extraordinárias, foram as correspondentes as sessões da CEE/CES de números: 2, 3 e 6.

Compete destacar que antecedente a 2004, o CEE/PR, para organização e sistematização do Ensino Superior, havia já trabalhado duas Deliberações sendo: 1) a Deliberação CEE/PR nº16/1982, de 05 de abril de 1982 (PARANÁ, 1982), lembrando que até 1988 o Ensino Superior era administrado pela SEED (PARANÁ, 1988) e 2) a Deliberação CEE/PR nº12/1991, de 05 de julho de 1991 (PARANÁ, 1991). Esta segunda Deliberação é complementar à primeira em relação às condições de contratação docente, todavia, ambas são eminentemente fiscalizatórias, com finalidade regulatória, cuja realidade objetivada constituiu-se, em termos de gerenciamento, a partir de um conjunto prévio de critérios a serem cumpridos e de objetivos a serem atingidos⁸. Esse é o contexto inicial da busca a partir do ano de 2004.

Foi a partir desse ano que se teve início a melhor aproximação do órgão normativo, o CEE/PR com o órgão executivo, a SETI/PR. Em específico, o mês de abril demarcou esse início com a Lei nº10.861/2004, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004a) e com o Decreto Estadual nº 2.856/2004, de 22 de abril de 2004 (PARANÁ, 2004a).

A perspectiva, a partir do SINAES era, então, de superação sobre a condição classificatória do 'Provão', em uma avaliação formativa por princípios estruturantes e com grande valorização à avaliação interna. No Paraná, essa perspectiva se deu pela criação da SETI/CEA, com sua ação dirigida para a compreensão e estabelecimento de diretrizes e princípios para a avaliação institucional, com a importante tarefa de trabalhar em conjunto com as Comissões Próprias de Avaliação Interna, CPAs, trazendo para o interior das universidades estaduais do Paraná uma nova organização com relação à avaliação institucional. Compete destacar que, embora a SETI/CEA tenha sempre trabalhado com a presença do CEE/PR, no Decreto Estadual nº 2.856/2004, de 22 de abril de 2004 (PARANÁ, 2004a) já mencionado, não figuravam ações de avaliação sobre a gestão, tampouco a colaboração com o CEE/PR. Isso só foi incorporado com a reedição de criação da SETI/CEA em 2007, pelo Decreto Estadual nº 1.416/2007, de 12 de setembro de 2007 (PARANÁ, 2007b).

⁸ Cf. Quadro 4.

Os movimentos de avaliação, agora com voz e voto representativos de todas as classes internas nas universidades e com a prerrogativa da CPA ser uma comissão autônoma em relação aos demais conselhos universitários provocou, também, debates no CEE/CES para esse tema, cujo mote referia-se à, então, substituição da Deliberação CEE/PR nº16/1982, de 05 de abril de 1982 (PARANÁ, 1982), já referida. O debate transcorreu durante o ano de 2004, com a intensão primeira de ser editada uma nova Deliberação para fixar as normas para Educação Superior do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, ainda naquele mesmo ano.

A CEE/CES trouxe às discussões muitos critérios definidores sobre situações onde se pode compreender a qualidade de oferta como reflexo de um processo avaliativo em cumprimento aos atos regulatórios. A visão de qualidade, está, então, em termos de concepção, pressupostos e critérios pretensamente definidores, intencionalmente direcionada por meio dos atos reguladores onde a avaliação institucional constitui-se em um meio instrumentalizado para a sua validação. Qualidade, à época, portanto, perpassava pela estrutura de um instrumento subjetivo de avaliação sobre a suficiência na justa medida dos atos regulatórios.

Nessa visão, para o exercício da interpretação quando em ritos de visita *in loco* (primeiro cenário avaliativo), a CEE/CES aprova um roteiro para os avaliadores, ainda chamados de peritos; lembra-se que até julho de 2005 as duplas de peritos eram formadas por um dos Conselheiros do CEE e um professor convidado com formação na área do curso, constituindo assim a comissão, ainda denominada verificadora. Essa interpretação regulatória sobre a qualidade tem seu foco objetivado para as condições de oferta de ensino e não para o ensino propriamente dito, destacando fortemente que não se trata de uma questão semântica. E como o foco da concepção de qualidade são as condições de oferta, acompanha esse debate a sempre tensa questão da autonomia institucional na relação mantenedora/mantida.

O CEE/PR, em primeiro plano, a partir dos pareceres CNE/CP nº 9/2001, de 8 de maio de 2001 (BRASIL, 2001a) e CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001b), cuja ação resultou nas Resoluções CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a) e nº 2 de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), todos referentes à formação de professores, aprova a Deliberação CEE/PR nº 01/2004, de 5 de março de 2004 determinando a adequação dos Projetos Políticos Pedagógicos de cursos, PPC às Diretrizes Curriculares Nacionais, DCNs. Enfatizava-se que, nesse aprofundamento sobre a qualidade na oferta de ensino, a nova Deliberação para fixar

normas para a Educação Superior deveria ser direcionada a instituições que possuíssem ofertas em programas *Stricto sensu* e na graduação, em ao menos cinco áreas do conhecimento. À época ainda existiam faculdades isoladas no sistema estadual de ensino superior, para as quais fazia-se importante destaque às limitações quanto à sua autonomia.

As universidades, figuravam por um lado agora, com as CPAs e apoio da SETI/CEA, com a pretensão para uma avaliação formativa com valorização sobre a autoavaliação, enquanto, por outro, o CEE/CES admitia uma avaliação externa regulatória. As universidades enxergam a regulação enquanto consequência de autorreflexão sobre as boas atitudes pedagógicas, administrativa e com boa infraestrutura e a CEE/CES afirma a regulação como objeto e objetivo, gerando novas tensões no cenário social nas relações entre mantidas e mantenedora; SETI/CEA e CEE/CES; universidades e CEE/CES; universidades e SETI/CEA. Muitas dessas tensões referiam-se à autonomia; à compreensão entre prioridade e necessidade e à compreensão dos diferentes tempos entre as ações de planejar, de executar, do trâmite burocrático e da ação política.

A CEE/CES, como forma de buscar o entendimento com a SETI/PR e com as universidades, promove, ainda em maio, uma reunião conjunta para definições sobre a proposta da nova Deliberação que substituiria a Deliberação CEE/PR 16/1982 (PARANÁ, 1982), já referida, e também toma a iniciativa de abrir cadastro para a inserção de novos professores para as vezes de perito nas visitas *in loco* (primeiro cenário avaliativo).

Em setembro de 2004, a CEE/CES promove reunião com representantes do MEC para esclarecimentos sobre o SINAES, sendo especificado que a sua proposta e implementação tem abrangência de sistema nacional; esclareceram-se as questões sobre regulação e avaliação, enfatizando a importância em relação aos movimentos de autorreflexão na avaliação interna, base estruturante dos princípios do SINAES, afirmando que a avaliação é imprescindível frente a um crescimento desenfreado de oferta de cursos, a qual deve ser feita com critérios e seriedade, pois está diretamente relacionada à melhoria da qualidade do ensino.

A partir desses esclarecimentos, a CEE/CES procura ainda maior aproximação com as instituições de ensino superior e com a SETI/PR, promovendo reuniões e audiências públicas para os debates referentes às necessárias alterações decorrentes da

atualização a partir das DCNs, bem como, das necessárias alterações, no ensejo de uma nova Deliberação cuja finalidade é a de fixar as normas do Sistema Estadual.

4.1.2 Ano de 2005

As atas consideradas para esta pesquisa, de reuniões ordinárias, referentes ao ano de 2005, foram as correspondentes as sessões da CEE/CES de números: 1, 10, 14, 18, 27, 30, 31, 36, 37 e 38. De reuniões extraordinárias, foi a correspondente à sessão da CEE/CES de número 3.

Decorrente das ações desencadeadas pelo CEE/CES em 2004, o CEE/PR aprova a Deliberação CEE/CP nº01/2005, de 14 de fevereiro de 2005 (PARANÁ, 2005a), já referida, em substituição à Deliberação CEE/CP nº16/1982, de 05 de abril de 1982 (PARANÁ, 1982), também já mencionada, melhor definindo, assim, as normas para a Educação Superior do Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

Na nova Deliberação, a composição das comissões verificadoras para a avaliação externa deixa de ser nomeada pela CEE/CES, passando a ser constituída e nomeada pela Coordenação de Ensino Superior da Superintendência Geral da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, SETI/CES. Essa nova Deliberação introduz, também, o Plano de Desenvolvimento Institucional, PDI, como documento institucional comprobatório sobre “a eficiência das atividades meio em relação aos objetivos da instituição” (PARANÁ, 2005a).

Introduz, também, por meio do artigo 47, a noção da avaliação como levantamento de dados para a ação de validação, com os objetivos de aperfeiçoar e de garantir a qualidade na oferta de ensino, devendo avaliar, para tanto, em seu procedimento “o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão administrativa e acadêmica, norteada pelos princípios da utilidade, da exequibilidade, da fidedignidade e da ética, segundo a sua oferta.”(PARANÁ, 2005a).

Todavia, no primeiro semestre de 2005, por solicitação da SETI/PR, alegando não possuir ainda a necessária estrutura para organizar e gerenciar o processo de avaliação externa quanto à composição e nomeação das comissões verificadoras para curso, mantém-se essa competência na CEE/CES. Somente no mês Julho de 2005 a SETI/CES assume integralmente essa determinação.

Decorrem, porém, algumas tensões nesse movimento de deslocamento de competência de atribuição entre a CEE/CES e a SETI/CES, em relação à nomeação dos

peritos com atitudes assumidas por parte da CEE/CES. Isso ocorreu em razão dos necessários ajustes procedimentais e em proceder a devolução de processos para a SETI para tais ajustes, inclusive observando que os nomes dos peritos deveriam ser encaminhados para a submissão da CEE/CES. Outra atitude assumida pela CEE/CES foi a de não mais disponibilizar os relatórios dos peritos nos processos aprovados quando da sequência do trâmite para a SETI/CES e para a instituição. Ao mesmo tempo, a o CEE/CES buscou condições para o estabelecimento do convênio com o INEP para a realização das avaliações de curso e institucional, todavia, com atenção a possíveis obstáculos legais em relação às competências de regulação.

A implantação da Deliberação CEE/CP nº 01/2005 (PARANÁ, 2005a), com PDI e avaliação interna trouxe, por um lado, aspectos de segurança para as instituições, porém de outra via, trouxe situações confusas, sem orientações complementares, principalmente em relação à autoavaliação, considerando que a SETI/CEA já estava implantada com objetivos e finalidade específicos⁹, porém, sequer mencionada nessa nova Deliberação. A perspectiva dava-se, nesta nova Deliberação na articulação da autoavaliação, conforme artigo 50¹⁰, enquanto garantias gerenciais frente ao atingimento de metas e com a avaliação externa, cabendo a essa última, conforme art. 51, a compreensão “sobre a qualidade do trabalho pedagógico e da produção teórica da instituição de ensino superior avaliada.”(PARANÁ, 2005a)

Essa condição determinada em Deliberação pode ter sido um fator influenciador na concepção de uma autoavaliação procedimental, contribuindo para que as universidades conduzissem seus processos internos de avaliação pelo viés administrativo, cujo foco é o de subsidiar informações contributivas para as soluções sobre as fragilidades, bem como destacar as potencialidades, assim validando as prospecções gerenciais constituintes do planejamento estratégico, alcançando o campo

⁹ Decreto nº 2.856/2004, de 22 de abril de 2004. art, 1º Fica criada a Comissão Especial de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino Superior do Paraná, **com o objetivo de avaliar as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelas Instituições Estaduais de Ensino Superior – IEES do Estado do Paraná.** Art. 2º, §1º A Comissão Especial de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino Superior do Paraná **estabelecerá diretrizes e princípios para a Avaliação Institucional das IEES do Paraná, e trabalhará de forma integrada às Comissões Próprias de Avaliações das IEES.** (sem grifos no original)

¹⁰ Deliberação CEE/CP nº01/2005, de 22 de abril de 2004. Art. 50 A auto-avaliação constitui uma das etapas do processo avaliativo das Instituições de Ensino Superior, considerados o princípio da autonomia e da diversidade institucional do sistema estadual de ensino superior do Paraná. § 2.º A auto-avaliação deverá traduzir-se num **conjunto de informações** que permita uma **visão de totalidade dos processos sociais, pedagógicos e científicos da instituição, identificando necessidades, potencialidades, assim como as possibilidades** de seu atendimento, aperfeiçoamento e auto-regulação. (sem grifos no original)

pedagógico do ensino pelas condições de oferta, mas não o ensino em si. Portanto, avaliação enquanto ferramenta e não enquanto processo autorreflexivo em concepção formativa.

A CEE/CES, já tendo normatizado para a SETI/PR a composição de comissões verificadoras, por meio do art. 20 da Deliberação CEE/CP nº01/2005 (PARANÁ, 2005a), emite, também, a Deliberação CEE/CP nº04/2005, de 07 de outubro de 2005 (PARANÁ, 2005c) estabelecendo “prazos e calendário para a entrega do relatório de autoavaliação das Instituições de Ensino Superior.” Todavia, sendo esta a única Deliberação direcionada a esta ação normativa uma vez que nas Deliberações subsequentes os relatórios de autoavaliação passaram a constituir peça processual no trâmite regulatório de cursos e institucional.

4.1.3. Ano de 2006

As atas consideradas para esta pesquisa, de reuniões ordinárias referentes ao ano de 2006, foram as correspondentes as sessões da CEE/CES de números: 1, 6, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 31 e 32. De reuniões extraordinárias, foram as correspondentes as sessões da CEE/CES de números: 2, 3, 4 e 5.

Até meados de 2006, a CEE/CES, em razão da implantação da Deliberação CEE/CP nº01/2005 (PARANÁ, 2005a), continuou a realizar devolutivas dos processos regulatórios para ajustes de constituição e adequações normativas, gerando ainda mais críticas ao processo como um todo, onde, de um lado, as instituições afirmavam não ter as necessárias orientações e de outro, a o CEE/CES afirmava que o papel tutorial era de responsabilidade da SETI/CES, pois o gerenciamento sobre os processos regulatórios agora era de sua competência.

Ao mesmo tempo, a CEE/CES empenhou grande esforço no ano de 2006 para o estabelecimento do convênio com a CONAES, afirmando no início daquele ano que, pela Deliberação CEE/CP nº01/2005¹¹, a designação de peritos era agora da SETI/CES, mas o roteiro de avaliação externa era o mesmo do SINAES. O exemplo do estado do Rio Grande do Sul foi debatido enquanto forma e conteúdo para a proposta da cooperação entre o CEE/PR e a CONAES e o INEP.

¹¹ Idem, ibidem

De outra via, a SETI/CEA desenvolveu estudos sobre indicadores quantitativos constituindo um conjunto de orientações e de planilhas denominadas “Diretrizes para os indicadores quantitativos das atividades acadêmicas das instituições Estaduais de Ensino Superior do Paraná: avaliação das atividades acadêmicas” (PARANÁ, 2006a), apresentando esse material para a CEE/CES como resultado de uma de suas atividades desenvolvidas em 2005. Esse movimento propiciou melhor aproximação entre a CEE/CES e a SETI/CEA, conseqüentemente entre o CEE/PR e a SETI/PR, sendo decisão da CEE/CES chamar a SETI/CES para as reuniões referentes ao termo de convênio com a CONAES.

A SETI/CEA passou a ter, também, uma participação mais efetiva na colaboração com o CEE/CES em relação ao termo de acordo ou de cooperação com a COANES. Uma das questões levantadas para os devidos ajustes para essa aproximação e cooperação interna entre CEE/CES e SETI/CEA fez referência à não compatibilidade entre o que a Deliberação CEE/CP nº 1/2005 (PARANÁ, 2005a) e o Decreto nº 2.856/2004 (PARANÁ, 2004a) quanto à determinação de competências para estabelecer as diretrizes e princípios do processo avaliativo para as instituições estaduais do Paraná, pois, nesse decreto não havia consideração ao CEE/PR enquanto órgão normatizador.

Essa reclamatória imprimiu a percepção sobre a SETI/CEA em uma compreensão de um *locus* em caráter consultivo, apenas. Houve, a partir dessa afirmação, cobranças para a revogação do referido decreto e conseqüente dissolução da SETI/CEA, o que realmente ocorreu com a emissão do Decreto nº 1.416/2007, de 12 de setembro de 2007, já referida onde, então, ficou explicitado que a atuação da SETI/CEA dar-se-ia em colaboração com a CEE/CES (PARANÁ, 2007b).

Ainda em 2006, a CEE/CES compreende a importância da SETI/PR assinar, também, o termo de cooperação com a CONAES, reafirmando a necessidade de rever a Deliberação CEE/CP nº 01/2005 (PARANÁ, 2005a) quanto às competências sobre a constituição das comissões para a avaliação externa entre CEE/CES e SETI/CES, inclusive com o estabelecimento de cronograma para, assim, imprimir mais segurança processual para as instituições referentes a ciclos avaliativos e a criação de um banco de avaliadores, demonstrando aproximação ao padrão da CONAES/SINAES.

A CEE/CES compreendeu que primeiro era preciso assegurar o processo regulatório, para posteriormente trabalhar a avaliação institucional em acordo a esta, justificando ser esse o caminho para o entendimento de uma avaliação não punitiva, mas

pedagógica, depreendendo ser a autoavaliação o processo a ser melhorado. Esse atrelamento estabelecendo uma hierarquia de definições e importâncias sequenciais para a estrutura de processos pode, também, ter sido fator contributivo para uma autoavaliação procedimental, métrica e gerencial-administrativo.

O debate e alguns posicionamentos sobre esses temas aprofundaram o entendimento sobre o SINAES, principalmente em relação à sua condição de centralização processual e à cooperação entre sistemas e, nesse caso em termos de desenvolvimento do próprio SINAES, conforme Lei nº10.861/2004 (BRASIL, 2004a), já mencionada, onde observa-se que essa prática não ocorreu. Esse fato, somado à não clareza de atitudes e ações na proposta enviada pelo INEP para o termo de cooperação, gerou ainda mais insegurança quanto ao significado da adesão ao SINAES.

A CEE/CES e a SETI/CEA não entenderam como pertinente uma adesão pelo simples resultado, sem participação no processo, contrapondo com a necessidade de também atuar nas comissões de avaliação externa, de ter o acompanhamento da SETI/CEA e de primeiro constituir a avaliação interna para, então, ter a avaliação externa, o que para o Sistema Estadual de Ensino Superior exigiria maior prazo, causando dificuldades ao INEP. A ponderação em relação às especificidades características do Paraná, assim como às especificidades de cada unidade da federação, demonstrou ao INEP que os Conselhos Estaduais de Educação estavam interpretando a instrução do SINAES em acordo à realidade normativa pertinente a cada estado, o que gerou dúvidas interpretativas quanto à forma da colaboração, se essa seria termo, acordo ou convênio de cooperação.

Denotando-se, então, a partir dessas incertezas em relação a realizar a adesão a um termo de cooperação com o INEP, a perspectiva em construir um sistema próprio de avaliação do estado do Paraná foi ponderada, considerando de modo coerente a linguagem e as especificidades do sistema estadual, mas ao mesmo tempo o mais próximo possível do SINAES, observando a padronização de critérios em razão da comparabilidade com o universo de instituições brasileiras.

Outro ponto conflitante entre a colaboração para a prospecção do termo de cooperação com a CONAES/INEP e o Sistema Estadual refere-se ao fato da centralização processual e regulatória imposta pelo MEC no texto da Lei nº10.861/2004 (BRASIL, 2004a), principalmente em não considerar, na composição da CONAES, a participação de representação dos sistemas estaduais e municipais e, de modo ainda mais claro, afirmar que compete exclusivamente ao MEC a regulamentação em relação

ao SINAES. Isso leva a depreender a cooperação referida no art. 2º nessa mesma Lei como uma condição de submissão, no sentido de não considerar a autonomia da unidade federativa, nem mesmo enquanto representativa e de cooperação. Essa situação poderia estar indicando ao Sistema Estadual de Ensino do Paraná a condição de abrir mão da regulação referente a instituições e cursos de ensino superior, caracterizando uma forma de intervenção e, portanto, inconstitucional conforme art. 34 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Assim, o próprio INEP afirmou em reuniões conjuntas com a CEE/CES e a SETI/CEA não ser possível, ainda, assinar o termo de cooperação, pois não se trata de simples adesão. A SETI/CEA argumentou que, frente a esse impasse, utilizaria os mecanismos e critérios divulgados pelo INEP, adequando-os à realidade do Sistema Estadual de Ensino Superior. Esse movimento mudou a percepção sobre a avaliação institucional e de cursos no Paraná, iniciando perspectivas em construir seu próprio sistema de avaliação.

4.1.4 Ano de 2007

As atas consideradas para esta pesquisa, de reuniões ordinárias referentes ao ano de 2007, foram as correspondentes as sessões da do CEE/CES de números: 4, 7, 10, 13, 14, 27, 31, 32, 33 e 34. De reuniões extraordinárias, foram as correspondentes as sessões da CEE/CES de números: 6 e 7.

Em 2007, a CEE/CES vivencia situações de significativo aumento de demanda nos processos regulatórios de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos em função de ser esse ano o final do primeiro triênio de implantação do SINAES e, também, das novas ordenações na estrutura dos PPCs com a implantação das DCNs. Destacam-se as DCNs para a formação de Professores por meio da Resolução CNE/CP nº01/2002, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a) e da Resolução CNE/CP nº02/2002, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), já mencionadas, referentes às alterações curriculares nos cursos de licenciatura.

Em relação à avaliação institucional, os estudos sobre o termo de cooperação com a CONAES, no ano de 2007, tiveram maior intensidade com maior proximidade entre a CEE/CES e a SETI/CEA, com debates indicando um posicionamento em firmar esse convênio uma vez que, tanto a CEE/CES quanto a SETI/CEA compreendiam que o estado do Paraná não apresentava, ao menos naquele momento, condições estruturais

para a realização das avaliações externas. Todavia, já estava claro que o termo de cooperação com a CONAES seria um primeiro passo para o acordo de cooperação com o INEP e que ambos, CEE/PR e SETI/PR, seriam signatários pelo Sistema de Ensino Superior do estado do Paraná.

As preocupações centravam-se no fluxo processual entre SETI/CES, CEE/CES e INEP e na definição de competências, principalmente quanto à Deliberação sobre o ato regulatório e sua determinação em decreto. Esses movimentos, se por um lado trouxeram luz às situações a serem melhoradas na Deliberação CEE/CP nº01/2005 (PARANÁ, 2005a), por outro e não distinto do ano de 2006, imprimiram grande quantidade de devoluções processuais à SETI/CES, ou mesmo às instituições, além de um significativo aumento em determinações de baixa processual em diligência para proceder os devidos ajustes processuais.

Decorrente a essas situações, inclusive ao represamento processual em razão da avaliação externa, foram realizadas reuniões conjuntas entre a CEE/CES, a SETI/CEA e a CONAES, com participação posterior do INEP. Ficou claro que nessa cooperação, o Paraná deveria adaptar-se totalmente ao SINAES. Um ponto forte nesse debate fez referência à falta de um modelo base de relatório para os peritos, até porque, embora a inserção do PDI tenha ocorrido a partir da Lei nº10.861/2004, art. 3º (BRASIL, 2004a), esta inserção fez-se oficialmente presente no Sistema de Ensino do estado do Paraná a partir da Deliberação CEE/CP nº01/2005, art. 18 e 27 (PARANÁ, 2005a), demandando certo tempo de compreensão e adaptabilidade. Isso ocorreu porque, embora o MEC tenha publicado as Diretrizes para a elaboração do PDI em dezembro de 2004 (BRASIL, 2004c), republicou-as no Decreto nº5.773/2006, de 09 de maio de 2006, art. 16, com a implantação e definição do Projeto Pedagógico Institucional, PPI, com a introdução em item específico sobre o atendimento aos discentes e com determinação de especificidades de infraestrutura em relação à biblioteca, a laboratórios, aos recursos tecnológicos e ao plano de acessibilidade e de atendimento diferenciado a portadores de necessidades especiais (BRASIL, 2006c). Essa republicação gerou dúvidas e confusões interpretativas nesse intervalo de tempo, demandando adaptações processuais, incluindo situações de reestrutura gerencial, tanto nas instituições quanto na SETI/PR.

4.1.5 Ano de 2008

As atas consideradas para esta pesquisa, de reuniões ordinárias referentes ao ano de 2008, foram as correspondentes às sessões da CEE/CES de números: 10, 12, 13, 14, 21, 24, 27, 31, 32, 33 e 34. De reuniões extraordinárias, foram as correspondentes às sessões da CEE/CES de números: 2 e 3.

Em 2008 ficou ainda mais evidente a necessidade do CEE/PR e da SETI/PR ou estabelecerem o acordo com o INEP, uma vez que foi esclarecido que a CONAES apenas acompanharia as situações de operacionalização processual, ou definirem iniciativa própria na construção de sistema de avaliação específico do estado do Paraná. Um fator determinante foi o represamento de processos avaliativos cuja prática processual levou à conclusão quanto à necessidade de alterações na Deliberação CEE/CP nº01/2005 (PARANÁ, 2005a), esclarecendo como as instituições deveriam melhor proceder em cada tipo de processo regulatório.

Os ajustes em relação à Deliberação CEE/CP nº01/2005¹² e à morosidade do acordo com o INEP, somados à ausência de um roteiro para a avaliação externa, fez com que a CEE/CES questionasse, talvez, o retorno da nomeação das comissões verificadoras para essa câmara de ensino superior com 3 membros, sendo 1 Conselheiro do CEE/PR, 1 assessor técnico e 1 professor convidado, obrigatoriamente da área correspondente ao curso a ser avaliado. Ao mesmo tempo, a SETI/CEA propôs alterações na Deliberação CEE/CP nº01/2005 e anexos 1 a 4¹³, já considerando o Decreto nº5.773/2006 (BRASIL, 2006a). Essas questões levaram à perspectiva de realização de um projeto piloto com o INEP, alertando a necessidade de aprimorar o trâmite processual da regulação e da supervisão, além das responsabilidades em cada sistema, uma vez que se trata de perspectiva de cooperação entre o Sistema Federal e o Sistema Estadual.

Nesse debate foi percebida a necessidade da criação de instrumentos normativos, inicialmente para a regulação e após, para a supervisão. Para tanto, o CEE/CES concluiu que deveria delegar à SETI/CEA os instrumentos de avaliação para a operacionalização dos ritos processuais da regulação e da supervisão. Observa-se que essa é a origem dos instrumentos estaduais de avaliação de curso, cuja estrutura deu origem ao SEAES. O instrumento de avaliação institucional teve seu início na SETI/CEA em 2010.

Todavia, ainda na tentativa de acordo de colaboração com a perspectiva de um possível projeto piloto, agora explicitado ser em termos técnicos de cooperação para

¹² Idem, ibidem

¹³ Idem, ibidem

operacionalização do SINAES no Sistema de Ensino Superior Público do Paraná, este acordo foi compreendido pertinente, uma vez que justificou-se essa cooperação em sua prática, quanto às responsabilidades de cada sistema esclarecendo, também, como seria o fluxo processual necessário. Após estruturação do projeto piloto, deveria ser, então, levado à apreciação do CEE/CES, para posterior conhecimento e apreciação do CEE/CP.

Decorrente a esses fatos, fez-se necessário a CEE/CES e à SETI/CES organizarem reuniões para dirimir situações de trâmite e proporcionar condições processuais observando o papel cartorial da SETI/CES enquanto garantias para a integralidade da constituição dos processos, em acordo aos tipos de atos regulatórios, afirmando a importância da participação da SETI/CEA nessa construção processual regulatória.

4.1.6 Ano de 2009

As atas consideradas para esta pesquisa, de reuniões ordinárias referentes ao ano de 2009, foram as correspondentes às sessões da CEE/CES de números: 2, 4, 6, 8, 10, 11, 13, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 34, 25, 36, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 53, 55, 59, 60, 61, 71, 63, 65, 68, 72 e 75. De reuniões extraordinárias, foram as correspondentes às sessões da CEE/CES de números: 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. E uma ata de audiência pública.

O ano de 2009 tem seu início com ponderações e prospecções sobre o projeto piloto a ser trabalhado junto ao INEP para a operacionalização das avaliações externas e, também, sempre de modo paralelo às Deliberações do CEE/CP, os estudos sobre o Decreto nº5.773/2006 (BRASIL, 2006c). Observa-se que o referido decreto trouxe em separado as questões referentes à regulação, supervisão e avaliação, fazendo perceber que a nova Deliberação do CEE/CP sobre as normas para o Ensino Superior deveria regulamentar, também, o sistema avaliativo no sistema público, o que abrangeria tanto a avaliação institucional quanto a de cursos. Da mesma forma, englobaria a avaliação sobre o desempenho dos alunos e a autoavaliação, ficando esclarecido, nesse debate, que a competência do CEE/PR é a de normatizar e regular e a competência de SETI/PR é a executiva, a partir do ato regulatório normatizado. Nessa perspectiva, a SETI/CEA realizou estudos sobre uma proposta em termos de projeto piloto para essa condição de sistema de avaliação do Paraná. Assim, a CEE/CES, no aprofundamento sobre o

Decreto nº 5.773/2006¹⁴, compreendeu ser necessário solicitar uma audiência pública com a presença da SETI/CES e as instituições públicas estaduais de ensino superior para abrir o diálogo e ponderar contribuições para a nova Deliberação, a qual viria a substituir as Deliberações CEE/CP nº 1/2005 (PARANÁ, 2005a), nº 3/2005 (PARANÁ, 2005b) e nº 4/2005 (PARANÁ, 2005c), atualizando as normas estaduais às normas federais.

Foi percebido, também, a partir da representatividade dos membros da SETI/CEA, em suas respectivas instituições que, para além dos estudos sobre o decreto, havia, também, grande expectativa das instituições em relação ao convênio com o INEP, uma vez que o quantitativo de processos regulatórios para fins de renovação de reconhecimento de cursos era grande e que já estava há algum tempo represado, ultrapassando, em certo modo, a capacidade de operacionalização do Sistema de Ensino naquela momento. Para esse convênio, tinha-se no horizonte a expectativa pela minuta da portaria ministerial, que teria por finalidade fixar as diretrizes para o convênio dos Sistemas Estaduais com o INEP, uma vez que a proposta já havia sido finalizada pelo Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, em fevereiro de 2009. Foi sugerido, então, na CEE/CES, uma vez que as instituições já vinham realizando seus processos de avaliação interna, a suspensão dos artigos que tratavam do processo regulatório de renovação de reconhecimento de curso, exarados na Deliberação CCE/CP nº 01/2005 (PARANÁ, 2005a).

A SETI/CEA, contributivamente à CEE/CES, encaminha a essa câmara, por meio de ofício, uma proposta sobre novos procedimentos a serem incorporados no Sistema de Ensino Superior Público do Paraná, como uma possível solução para o represamento processual. Constituiu-se a proposta em recomendar a incorporação do CPC como condição classificatória determinante para a operacionalização das avaliações externas, estruturadas em dois trâmites, a saber: cursos com CPC 3 e acima realizariam a avaliação externa a partir de análise documental, sem o rito da visita *in loco* (corresponde ao quarto cenário avaliativo); cursos com CPC 1 e 2, teriam, além da análise documental necessária, também o rito da visita *in loco* (primeiro cenário avaliativo), aproximando-se ao SINAES e, ao mesmo tempo desafogando os mais de 300 processos represados nessa situação de renovação de reconhecimento de curso. Essa proposta foi, então, apresentada como um processo referente a uma Deliberação

¹⁴ Idem, ibidem

específica para regulamentar a aplicação do CPC para fins de processos regulatórios de renovação de reconhecimento de curso, no âmbito do Sistema de Ensino Superior do Paraná.

Na sequência, a CEE/CES realizou nova chamada em audiência pública, com a participação da SETI/CES, SETI/CEA e das instituições públicas do estado, com o objetivo de discutir e de compreender as sugestões para a composição da nova Deliberação, uma vez que esse novo documento regulamentador deveria englobar todas as alterações editadas desde a Deliberação CEE/CP nº01/2005¹⁵. Foi, também, pauta daquela audiência pública, a já discutida possibilidade de convênio com o INEP para as avaliações externas. Também foi salientada a importância da coerência do CEE/CES, câmara de um órgão normativo e regulador para com a segurança jurídica do processo regulatório sobre a oferta de ensino e institucional, assim propiciando esclarecimentos referentes à qualidade de oferta de ensino, a partir de sua função no Sistema de Ensino Superior do Paraná. Destacou que esse debate somente seria possível se de modo integrador com todos os agentes estaduais, assim constituindo boas práticas para as políticas de Educação no estado.

Foi também esclarecido nessa audiência pública, a importância de cada tipo de ato regulatório, destacando o papel da SETI/CEA nesse conjunto de ações, justificando, ao mesmo tempo, que sua participação estaria implícita, por força do decreto de sua criação, à representatividade da SETI/PR; por isso essa comissão especial de avaliação não consta, de modo direto, no corpo do texto da nova Deliberação.

Todas as instituições presentes naquela audiência pública foram contributivas, sempre afirmando ser essa forma de diálogo um avanço no trato com as mesmas, assim melhor estruturando as boas práticas frente ao objetivo da qualidade nas ofertas de ensino e institucional. Percebeu-se, a partir da audiência pública, que essa forma de integração no Sistema de Ensino ficou consolidada, não havendo mais espaços para decisões com essa amplitude de regulação, sem ter a participação das respectivas instituições de ensino.

Após a audiência pública, a CEE/CES debateu o texto da nova Deliberação, considerando o Decreto nº5.773/2006 (BRASIL, 2006c), o Decreto nº5.662/2005

¹⁵ Idem, ibidem

(BRASIL, 2005), a regulamentação do art. 80¹⁶ da LDB, Lei nº9.394/1996 (BRASIL, 2006), ao mesmo em que trouxe as ponderações e sugestões explicitadas pelas instituições, pela SETI/CES e pela SETI/CEA, sendo sugerido, inclusive a inserção do educação a distância com sua legislação específica (PARANÁ, 2007a) no texto da nova Deliberação, já com indicativo de numeração de Deliberação CEE/CP nº04/2009 (PARANÁ, 2009b). Alguns pontos foram aqui destacados, a exemplo: membros da comissão externa de avaliação e não mais de comissão de verificação, com titulação e experiência em gestão compatíveis; a definição de ciclos avaliativos para o credenciamento institucional e, os devidos destaques à importância do PDI enquanto documento estruturante institucional que integrará, portanto, os processos regulatórios de credenciamento e de credenciamento institucional além dos de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos.

Também foi definido que cursos fora de sede de *campus*, em regime de extensão terão que seguir o mesmo PPC do curso ofertado na sede de *campus*. Também foi observada a garantia para a implantação de cursos frente à condição de autonomia das universidades e centros universitários, salvaguardando a titulação com graduação e pós-graduação *Stricto sensu* para o corpo docente, sendo indicada a condição de coordenação de curso preferencialmente ao mais titulado, com graduação na área específica e com dedicação exclusiva.

Ainda em relação à modalidade EaD, foram aprofundados os estudos sobre o Decreto nº6.303/2007, de 13 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007c) sobre a

¹⁶ Lei nº9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996 que “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, art. 80 - Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012)

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

autorização de cursos a distância, para ser ponderado no texto da nova Deliberação CEE/CP nº4/2009 (PARANÁ, 2009b), então aprovada em 4 de setembro de 2009.

Contudo, a SETI/CEA também levantou situações em relação aos prazos para o recredenciamento das Faculdades, das Escolas Superiores e dos Centros Universitários. E, também, situações dos diplomas expedidos pelas Faculdades, Institutos e Escolas Superiores, dando origem a trâmite processual, sendo sugerida, inclusive, nova Deliberação com revogação da Deliberação CEE/CP nº4/2009¹⁷. Foram também aprofundados estudos sobre a educação a distância em relação aos atos regulatórios entre MEC e CEE/PR, principalmente na situação de ofertas em polos fora da jurisdição do Paraná.

É importante destacar que a redação da Deliberação CEE/CP nº4/2009, art. 75¹⁸ mantém, na nova versão, a Deliberação CEE/CP nº1/2010 de 9 de abril de 2010, agora sendo o artigo nº82, determinando que “a SETI elaborará instrumento próprio para a avaliação externa, submetendo-o à apreciação da CEE/PR” (PARANÁ, 2010b), assim alterando a atribuição antes determinada ao CEE/PR pelo art. 52 da Deliberação nº1/2005 (PARANÁ, 2005a). Esse fato é importante na construção do SEAES, pois demarcou a origem oficial da construção dos instrumentos de avaliação de cursos e institucional para seus respectivos atos regulatórios.

A CEE/CES definiu também como documentos necessários os planos de estágio não obrigatório e obrigatório para os atos regulatórios de curso em acordo a Deliberação CEE/CP nº2/2009, de 6 de março de 2009 (BRASIL, 2009b), bem como a inclusão da disciplina de Libras (BRASIL, 2009c) , os conteúdos referentes às relações étnico-raciais, além do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2006b) como obrigatórias nos cursos de Licenciatura conforme legislação, a qual foi incorporada nos requisitos legais e normativos, RLN, no instrumento de avaliação para a oferta de cursos.

4.1.7 Ano de 2010

As atas consideradas para esta pesquisa de reuniões ordinárias referentes ao ano de 2010, foram as correspondentes às sessões da CEE/CES de números: 24, 29, 33, 34,

¹⁷ Idem, ibidem

¹⁸ Idem, ibidem

44, 84. De reuniões extraordinárias, foram as correspondentes às sessões da CEE/CES de números: 1, 6, 9 e 11.

Com a edição da Deliberação CEE/CP nº1/2010, de 9 de abril de 2010 (PARANÁ, 2010b), houve melhor segurança processual para a função primeira do CEE/PR, cuja prioridade é a de garantir a regulação. Os ajustes a partir dessa Deliberação foram mais objetivos e pontuais, até mesmo porque o intervalo entre a mesma e Deliberação CEE/CP nº1/2005 (PARANÁ, 2005a) foi de apenas cinco e não de 23 anos como foi no caso da Deliberação CEE/CP nº16/1982 (PARANÁ, 1982). Esse menor intervalo de tempo como critério de atualização proporcionou melhor clareza em relação à documentação e aos RLN, inclusive com proposta de modelo de relatório, forma e conteúdo para a realização das avaliações externas com visita *in loco* (primeiro cenário avaliativo) e com a perspectiva de contribuir com um modelo de parecer para facilitar a compreensão característica por tipo de processo regulatório. Foram incluídos nesses debates sobre os RLN a disciplina de Libras, já mencionada, e a questão da Educação Ambiental, cuja sequência argumentativa levou o CEE/PR a emitir, em pouco espaço de tempo, a Deliberação CCE/CP nº4/2013, de 12 de novembro de 2013. (PARANÁ, 2013b)

Sobre o modelo de relatório resultante da visita *in loco* realizada pelos avaliadores em avaliação externa, foi observado o formato utilizado pelo Estado de Santa Catarina em seu Sistema Estadual de Ensino. Além do relatório, foi observado, também, que o estado de Santa Catarina utiliza-se dos instrumentos de avaliação editados pelo INEP para a operacionalização do SINAES, e constituem suas comissões de avaliadores externos com dois docentes, sendo um do estado de Santa Catarina e o outro a partir dos avaliadores cadastrados no Banco de Avaliadores do INEP, BASIS¹⁹. Essa condição lhes permite um relatório pré-definido, avaliadores capacitados, a preservação sobre ponderações sobre as peculiaridades de seu Sistema de Ensino e a visão externa, oriunda de outro estado e de outro sistema. Esclareça-se, não é necessário um convênio com o INEP para essa forma de trabalho.

¹⁹ Acesso em: <http://inep.gov.br/educacao-superior/banco-de-avaliadores-basis/banco-de-avaliadores-basis>

A SETI/CES ainda questionou, no exercício de colaboração com o CEE/CES, a partir da visão da execução do processo avaliativo, questões pontuais sobre a sequência de ações relacionadas a cada artigo, na Deliberação CEE/CP nº1/2010 (PARANÁ, 2010b). Contudo, essa forma de preocupação central, em condições de compreensão em visão gerencial sobre procedimento, sobre a avaliação naquele momento, embora necessária, pode, também, sugerir um possível indicativo para um caminho a ser seguido pelas CPAs institucionais.

Houve, também, em razão dos ajustes à nova Deliberação normatizadora para as instituições de ensino superior e os respectivos processos regulatórios, de supervisão e de avaliação, um certo represamento de processos de renovação de reconhecimento de cursos na SETI/CES, justificada em função da espera dos resultados do ENADE de 2009, uma vez que é a partir deles que se tem os CPCs. Decorrente desse índice de qualidade é que se estabelece o modo de avaliação externa, se documental apenas (quarto cenário avaliativo) ou se com visitas *in loco* (primeiro cenário avaliativo), o que resulta em gastos institucionais em termos de subsídios e pró-labore para os avaliadores (PARANÁ, 1999).

Na operacionalização de cenários avaliativos a partir dos resultados do ENADE, cujo objetivo final é constituir o CPC de cada curso, ficou claro para o CEE/PR e CEE/CES e para a SETI/PR, SETI/CES e SETI/CEA, que o resultado das avaliações externas para o processo regulatório de renovação de reconhecimento de curso realizadas pelo Sistema Estadual de Ensino não alterariam o conceito de curso, CC, tal qual se procede no Sistema Federal de Ensino, esclarecendo, desse modo, um dos significativos limites do regime de colaboração entre os sistemas, em termos de avaliação e de regulação, principalmente.

4.1.8 Ano de 2011

As atas consideradas para esta pesquisa, de reuniões ordinárias, referentes ao ano de 2011, foram as correspondentes às sessões da CEE/CES de números: 1, 2, 3, 23, 24, 36, 41, 49, 63, 64, 65, 75, 78, 80 e 88.

Normatizados e incorporados nos RLN, houve muito questionamentos e processos relacionados à incorporação de Libras e à questão da carga horária expressa nas Resoluções nº 1 e 2/2002, de 18 e 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002 a e b), respectivamente para os cursos de licenciatura, tanto na carga horária total quanto nas

suas frações internas para práticas pedagógicas, atividades complementares, conteúdos específicos e estágios supervisionados, bem como sobre a questão de identidades próprias para os graus de licenciatura e de bacharelado. E, mesmo sendo a partir de Diretrizes de 2002, ainda havia situações não ajustadas, o que causava prejuízo nas avaliações e, conseqüentemente, na regulação dos cursos.

Em relação ao processo avaliativo, a CEE/CES, compreendendo que toda a competência executiva é a cargo da SETI/CES, promoveu reuniões conjuntas com aquela coordenação de ensino superior sobre as relações institucionais, as relações normativas para a regulação dos cursos e a institucionalização processual e compreensões sobre as Políticas para o Ensino Superior, considerando que a CEE/CES não poderia tomar como base apenas as avaliações oriundas do MEC com o ENADE e posterior CPC, pois, afirmava posicionamento em ser necessário conhecer e considerar a realidade de cada instituição.

Resultantes a essa integração, em relação à avaliação externa, a CEE/CES e a SETI/CES observaram avanços sobre o trâmite da SETI/PR para o CEE/PR e, também, em relação às comissões verificadoras e à supervisão, observando que esse é um processo que deve ser formalizado entre SETI/PR e CEE/PR. Isso garantiria melhor conhecimento sobre as situações de cada instituição, priorizando a qualidade dos cursos, proporcionando uma análise mais profunda em cada processo regulatório.

Em 2011, em relação ao possível termo de cooperação entre CONAES/INEP e os Sistemas Estaduais de Ensino Superior com representantes dos Conselhos Estaduais de Educação de todos os estados do Brasil, foram apresentadas pelo INEP quatro possibilidades de cooperação, devendo, assim, cada estado enquadrar-se em seu melhor modo. O quadro a seguir explicita cada uma das propostas considerando a condição para o Estado participar e as ações liberadas a partir do MEC para o Estado.

Quadro 7 – Opções de termo de cooperação CONAES/INEP e Sistemas Estaduais de Ensino Superior no Brasil para a adesão ao SINAES.

Opção	Condição da Cooperação	Condição ao Sistema Estadual para a participação	Ações do MEC para o Sistema Estadual
1	Integral	Concordar em participar de todos os processos do SINAES, incluindo o ENADE.	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso para participar dos processos de aperfeiçoamento dos instrumentos e das metodologias de avaliação.
2	Parcial A	Concordar em participar dos processos de avaliação de	

Opção	Condição da Cooperação	Condição ao Sistema Estadual para a participação	Ações do MEC para o Sistema Estadual
		desempenho de estudantes, ENADE e de avaliação de instituições do SINAES.	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso ao sistema e-mec²⁰ enquanto usuário. • Acesso a uma versão estadual do e-mec para rodar os processos regulatórios e de supervisão de seu sistema.
3	Parcial B	Concordar em participar dos processos de avaliação de desempenho de estudantes, ENADE e de avaliação de cursos do SINAES.	
4	Parcial C	Concordar em participar dos processos de avaliação de desempenho de estudantes, ENADE e de avaliação de cursos do SINAES.	

Fonte: O autor

A partir dessas opções, pode-se inferir que o INEP percebe a oportunidade de implantar o ENADE, vez por todas, em todas as instituições e sistemas do Brasil. Para tanto, o INEP compromete-se a permitir acesso às capacitações de avaliadores e a disponibilizar um ambiente e-mec estadual. Quanto ao acesso ao sistema e-mec enquanto usuário, esse fato é de domínio público ou pelo acesso direto à página do sistema e-mec, ou ainda, pelos resultados divulgados anualmente, assim como, também, o é para o Sistema Federal de Ensino. Em relação ao acesso à capacitação desde o início do SINAES, é somente possível se o professor for cadastrado no BASIs; quanto ao ambiente e-mec estadual, este nunca foi construído nem para o Paraná, nem para outro estado.

Em relação à condição para o Sistema Estadual participar, observam-se alguns pontos conflitantes, já mencionados, em relação à autonomia de unidade federativa nas opções 1, 2 e 3, uma vez que nestas, o Sistema Estadual teria que abrir mão da regulação, ou total (opção 1), ou da regulação referente a processos institucionais (opção 2), ou ainda da regulação referente aos cursos (opção 3).

Esse foi um movimento muito bem articulado pelo INEP, pois ao que restou, os Sistemas Estaduais de Ensino tiveram apenas a opção 4 como viável, propiciando ao órgão atingir o seu objetivo de implantar, nacionalmente o SINAES por meio do ENADE, em uma colaboração entre regimes, não obrigatória e não interferente aos sistemas públicos estaduais e municipais de ensino superior. Desse modo, todos os

²⁰ Sistema e-mec, acesso em: <http://portal.mec.gov.br/e-mec-sp-257584288>

cursos de graduação em âmbito nacional estão sob a égide dos mesmos índices de qualidade: o CPC para os cursos e o consequente IGC para as instituições.

O INEP consegue, então, a base para a comparabilidade, não enquanto princípio porque não leva em conta o contexto, a realidade local e as especificidades referentes à identidade institucional, mas sim em termos gerenciais para a coleta de dados e a base de cálculos ordenada por tipo de manutenção, região do País e níveis de autonomia e administrativo. Isso não enquanto valor pedagógico a partir do ENADE, mas sim como representação política gerando um ambiente classificatório concorrencial favorável ao desenvolvimento mercadológico do ensino enquanto negócio, acirrando o debate de viés econômico sobre as escolas públicas em termos de custo-benefício.

A CEE/CES ponderou, também, que a partir das propostas, o ENADE é a base para a regulação de cursos, mas que nas avaliações externas de cursos e, também, institucional, o direcionamento é sobre aspectos considerados fundamentais como: infraestrutura, recursos e condições de funcionamento, embora não mais sobre o desempenho de estudantes em exames de testagem padrão.

Assim, sendo a opção 4 a única possível dentre as opções propostas pelo INEP, a CEE/CES indica a SETI/CES, conforme art. 82 da Deliberação CEE/CP nº1/2010 (PARANÁ, 2010b), e esta, por sua vez, designa a SETI/CEA para o estudo dos instrumentos de avaliação, sendo ponderado pela SETI/CES que haverá sempre a necessidade de se rever práticas e instrumentos, haja vista a dinâmica dos atos legais referentes ao ensino bem como as condições do Estado. Foi observado, também, a partir de percepções da CEE/CES, que o fato de a comissão de avaliação externa ser composta por apenas um professor e um técnico assessor da SETI/CES foi prejudicial para uma análise de mérito, assim sendo necessário realizar alterações de critérios para a composição das comissões de avaliação externa de dois para, no mínimo, três membros²¹.

Decorrente a esse fato, em reunião conjunta entre CEE/CES e SETI/CES, foi afirmado: o cumprimento das questões legais enquanto garantias para o Sistema; a necessidade do CEE/PR e da CEE/CES darem mais orientações para as instituições em relação à melhoria da qualidade dos cursos; o encaminhamento da SETI/PR e da SETI/CES para as instituições quanto à composição processual; a necessária

²¹ Observa-se que a Deliberação CEE/CP nº1/2010 ainda mantém a citação de comissão verificadora nos artigos 39, 50 §2º, 53 e 92 (PARANÁ, 2007b), todavia, o sentido empregado é relativo à comissão de avaliação externa. Essa denominação de comissão verificadora não mais figura na Deliberação CEE/CP nº1/2017 (PARANÁ, 2017a).

comunicação à SETI/CES sobre a criação de novos cursos, principalmente em relação a centros universitários; a necessidade da inclusão do art. 54 da LDB, Lei nº9.394/1996 (BRASIL, 1996) e, sobre a necessidade da CEE/CES enviar os pareceres para a SETI/CES para proceder a homologação e trâmite para a Casa Cível para emissão de Decreto do Governador. Em relação à composição da comissão de avaliação externa, foi mencionada a possibilidade de esta ser constituída por dois membros professores, sendo um do Paraná, mas de instituição distinta a solicitante do processo regulatório e o outro membro de outro Estado, ambos independentemente de sistema de atuação, evitando-se, desse modo, a crítica sobre a endogenia. Acrescenta-se a essa composição a participação de um assessor técnico da SETI/CES. Foi informando, também, que a SETI/CEA retomará as suas atividades normais.

A CEE/CES também mencionou que se deve retirar o CPC do cenário estadual ou, então, ponderar a possibilidade para o Sistema Estadual vir a ser elevado à condição conceitual mínima como referencial de qualidade do conceito 3 para o conceito 4. Observa-se que essa alteração nunca aconteceu no Paraná.

4.1.9 Ano de 2012

As atas consideradas para esta pesquisa, de reuniões ordinárias referentes ao ano de 2012, foram as correspondentes às sessões da CEE/CES de números: 13, 43, 57, 66, 72, 82, 83, 85, 88 e 89. De reuniões extraordinárias, foram as correspondentes às sessões da CEE/CES de números: 3 e 9.

No início de 2012, houve sugestão do CEE/CES em estabelecer como critério o prazo de 3 anos de vigência de ato regulatório para a renovação de reconhecimento de curso para aqueles que obtiveram conceito 3 no CPC, indicando que, se a condição de elevar o conceito mínimo de qualidade de 3 para 4 não seria possível, então, o prazo de vigência dos atos regulatórios seriam reduzidos, condição que em si, elevou o conceito mínimo, como fora pretendido em 2011.

Os ajustes em relação à inserção obrigatória de Libras, o conceito sobre hora e hora-relógio (BRASIL, 2007d) e, ainda, as adequações sobre as Resoluções CNE/CP nº1 e 2/2002 (BRASIL, 2002 a e b), bem como a necessidade de políticas públicas para a formação de professores foram ainda palco de debates e de devolutivas de processos regulatórios. Todos esses temas de debate também foram discutidos no Fórum de Apoio à Formação Docente do Paraná.

Em 2012, a SETI/CES/CEA e a CEE/CES, com apoio do CEE/PR e da SETI/PR, promoveram o II Seminário Estadual de Avaliação Institucional e o I Encontro de CPAs-Paraná com os objetivos de debater as possibilidades de articulação entre os Sistemas Estadual e Federal e, também, para preparar as instituições em relação à compreensão sobre os processos regulatórios e os instrumentos avaliativos para as avaliações externas para fins de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos de graduação. Esse instrumento originou um longo debate entre CEE/CES e SETI/CEA, sendo aprovado pela CEE/CES por meio do Parecer CEE/CES nº 81/2012, de 7 de dezembro de 2012 (PARANÁ, 2012a).

4.1.10 Ano de 2013

As atas consideradas para esta pesquisa, de reuniões ordinárias referentes ao ano de 2013, foram as correspondentes às sessões da CEE/CES de números: 2, 6, 19, 40, 48, 49 e 69. De reuniões extraordinárias, foram as correspondentes às sessões da CEE/CES de números: 2 e 9.

Decorrente dos ajustes necessários a partir da Deliberação CEE/CP nº1/2010 (PARANÁ, 2010b) e da situação dos estudos sobre o termo de convênio com o INEP, o CEE/CES realizou reuniões com a SETI/CES, chamando a atenção para a função cartorial enquanto garantia para as orientações e composições dos documentos para os processos regulatórios, com, inclusive, sugestões sobre as Deliberações CEE/CP nº1/2010 (PARANÁ, 2010b) e nº1/2012, de 13 de abril de 2012 (PARANÁ, 2012c), sendo esta em relação às Escolas Superiores. Esses debates iniciaram uma nova jornada de estudos em relação às normas para o Ensino Superior, assim proporcionando aprofundamentos e atualizações sobre as novas legislações, somando-se a esses estudos, os instrumentos de avaliação e a situação em relação ao termo de cooperação com o INEP.

Ressalta-se que esse convênio do CEE/Brasil com o INEP, até março de 2013, ainda não havia sido firmado. Por outro lado, a SETI/CEA, já estava adiantada com os estudos sobre a operacionalização referente aos instrumentos de avaliação e aos trâmites processuais por tipo de ato regulatório, objetivando a realização do primeiro curso de avaliadores do Paraná.

Na sequência, foi firmado pela CEE/CES que o período de concessão em ato regulatório de renovação de reconhecimento de curso seria de mesmo valor numérico

referente ao valor do conceito obtido como resultado no índice de qualidade CPC, ampliando, desse modo, o já compreendido sobre o prazo de vigência em 3 anos para o conceito CPC 3, também para a vigência em 4 anos para o conceito CPC 4, o que por si só, caminha em tempos distintos dos ciclos avaliativos estipulados pelo SINAES em relação à aplicação do ENADE e conseqüente resultado em CPC. Isso alertou as instituições sobre suas fragilidades localizadas por curso, todavia, na prática, acabou por apressar as situações internas provocando atropelos e aligeiramentos sobre a fase de meta-avaliação, aliás, já pouco desenvolvidas no prazo de cinco anos de vigência para o ato regulatório de renovação de reconhecimento de curso.

Esse fato soma-se aos demais já listados em relação à concepção de uma autoavaliação gerencial e fragmentada por questionários perceptivos aplicados anualmente, distanciando-se, assim, da concepção enquanto autorreflexiva e pedagógica. O resultado prático dessa ação interna enquanto garantia regulatória foi a origem de uma fragmentação em subclasses de mérito pertencente à classe dos cursos considerados suficientes com conceito de qualidade CPC 3 e acima. Isso acabou reforçando um caráter punitivo em relação ao tempo de aspectos e retomadas de ações meta-avaliativas.

4.1.11 Ano de 2014

As atas consideradas para esta pesquisa, de reuniões ordinárias referentes ao ano de 2014, foram as correspondentes às sessões da CEE/CES de números: 8, 9, 11, 16, 18, 24, 25, 26, 29, 39, 42, 43, 46, 47, 56, 58, 61, 62, 63 e 64. De reuniões extraordinárias, foi a correspondente à sessão da CEE/CES de número 2.

A CEE/CES inicia o ano cobrando respostas em relação ao convênio com o INEP e em relação aos instrumentos de avaliação e dá sequência aos estudos para a minuta a partir da Deliberação CEE/CP nº1/2010 (PARANÁ, 2010b). Foi esclarecido que a SETI/CEA já estava adiantada em relação aos instrumentos de avaliação, porém a CEE/CES argumentou sobre a existência de divergências encontradas em alguns casos. Em específico para o ato regulatório de credenciamento e de reconhecimentos institucionais a SETI/CEA encaminhou, via processo, solicitação de prorrogação do prazo estipulado no artigo 89 da Deliberação nº1/2010 com o objetivo de, em mesmo período, ter tempo hábil para apresentar proposta de instrumento para a avaliação institucional, sendo deferido esse prazo de final de 2015 para a data final em 30 de

junho de 2016, por meio do Parecer CEE/CES nº15/2014, de 4 de junho de 2014 (PARANÁ, 2014).

Houve, contudo, reclamações por parte da CEE/CES no sentido de que essa câmara deveria emitir normas em relação aos critérios constituintes dos instrumentos de avaliação, demonstrando relativo distanciamento sobre as atividades e propostas já realizadas pela SETI/CEA. Um primeiro ponto relativizado nesse tema fez referência à necessidade de se pensar uma política de universidade no Paraná, com sugestão de aprofundamento de estudos com vistas à elaboração de uma Deliberação específica para os atos regulatórios de credenciamento e de credenciamento institucional. Observa-se, porém, que o espírito global e sistêmico da regulação, supervisão e avaliação mantêm-se em mesmo documento por meio da Deliberação CEE/CP nº1/2017 (PARANÁ, 2017a).

Em complementação ao formatado internamente pela CEE/CES em relação aos prazos de vigência sobre os atos regulatórios de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de curso, foi inserido, tanto no histórico quanto no voto do parecer da CEE/CES o prazo concedido, contendo a data de início e de final da respectiva vigência.

A SETI/CEA apresentou em setembro de 2014 em reunião conjunta com a CEE/CES a proposta do SEAES com apoio operacional de sistema *on line* desenvolvido pelo Centro Universitário de União da Vitória, UNIUV, assim esclarecendo muitas dúvidas da CEE/CES, trazendo segurança ao processo.

Nesse mesmo ano, também, foram observados pelo CEE/CES ajustes necessários para a separação das solicitações para os processos regulatórios de reconhecimento de curso quanto às identidades dos cursos de licenciatura e dos cursos de bacharelado em acordo ao compreendido desde o Parecer CNE/CP nº9/2001 (BRASIL, 2001), de 8 de maio de 2001 e regulado pelas Resoluções CNE/CP nº1 e 2/2002 (BRASIL, 2002 a e b), alterando, também, a composição das comissões de avaliação externa.

4.1.12 Ano de 2015

As atas consideradas para esta pesquisa, de reuniões ordinárias referentes ao ano de 2015 foram as correspondentes às sessões da CEE/CES de números: 9, 20, 24, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 46, 51, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 67, 70, 71.

A constante revisão da Deliberação CEE/CP nº1/2010 (PARANÁ, 2010b) e o processo avaliativo, desde de 2013 com instrumentos direcionados às especificidades do Paraná, exigiu aprofundamento de estudos e de atualizações frente ao aparato legislativo

e decorrente das correções documentais e de fluxo de trâmite provocados a partir da edição desta Deliberação, em relação à necessidade de detalhamentos e de garantias jurídicas assegurando, em primeiro plano os atos regulatórios.

Assim, a exemplo das inclusões da citação das datas de início e final dos prazos de vigência dos atos regulatórios de reconhecimento de curso e de credenciamento institucional, foram incluídas, também, a menção à titulação e a condição de experiência profissional do avaliador.

A CEE/CES enviou a solicitação para que a SETI/CES gerenciasse a tarefa das instituições no sentido de encaminhar sugestões sobre o texto minuta da nova Deliberação, a qual fixa normas para o Ensino Superior em substituição à, então, atual Deliberação CEE/CP nº1/2010 (PARANÁ, 2010b). Para tanto, a SETI/CES deixou essa incumbência à SETI/CEA, uma vez que seus representantes estão dentro das instituições de ensino. O detalhamento analítico pretendido, que fora mencionado pela SETI/CEA a partir dessas consultas, levou a CEE/CES a questionar a SETI/CES sobre o estabelecimento de políticas em relação ao número reduzido de alunos concluintes. Esse questionamento ensejou à SETI/CEA o acréscimo de um item no corpo do instrumento de avaliação de curso, em relação ao contexto institucional quanto à proporção horizontal entre entrantes e concluintes, isto é, o quantitativo de alunos concluintes em relação ao número dos alunos iniciantes e a relação diagonal de cada aluno, isto é, o acompanhamento ano a ano, desde o ingresso até a sua integralização do curso²².

Ao final de 2015, foi encaminhado pela SETI/CEA, via protocolo o ofício e documento de solicitação de aprovação, em definitivo, dos instrumentos de avaliação de curso, já aprovado nos termos do Parecer CEE/CP nº81/2012 (PARANÁ, 2012a), além do instrumento de avaliação institucional.

4.1.13 Ano de 2016

As atas consideradas para esta pesquisa, de reuniões ordinárias referentes ao ano de 2016, foram as correspondentes às sessões da CEE/CES de números: 1, 4, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 27, 28, 31, 34, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 65, 70, 71, 74, 75, 76, 77 e 78.

²² Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Licenciatura, Bacharel e Tecnólogo, Presencial e EaD. Quadros a.1 e a.2 do item 3.4 – Relação de Alunado, às páginas 6 e 7. Disponível em: http://www.seti.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-07/ANEXO_I_Instrumento_Cursos.pdf

A solicitação realizada pela SETI/CEA para a aprovação em definitivo dos instrumentos de avaliação de curso e institucional gerou, desde o início do ano de 2016, novas reuniões conjuntas entre o CEE/CES e a SETI/CEA, cujos debates resultaram no Parecer CEE/CP nº34/2017 (PARANÁ, 2017e), de 16 de maio de 2017, com posicionamentos bem claros em relação às competências referentes à SETI/PR e ao CEE/PR. Frente à complexidade e à integralidade que o processo avaliativo exige, muitos outros temas foram trazidos ao debate, dentre os quais, as alterações provocadas pela implantação da Resolução CNE/CP nº2/2015, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b); as diferentes entradas processuais para fins regulatórios pela identidade dos cursos de licenciatura e de bacharelado em mesma área; a aproximação entre os instrumentos do SEAES em relação aos instrumentos do SINAES, considerando o princípio do SEAES em manter a linguagem e as particularidades do Paraná, retomando questionamentos sobre o porquê de instrumentos próprios e não os do sistema nacional.

A CEE/CES fez os seguintes questionamentos: o SEAES estrutura-se enquanto sistema? Há a avaliação interna? A avaliação externa inclui o olhar sobre a aprendizagem a partir do ENADE? A SETI/CEA, em termos de sistema estadual, esclareceu que o Estado se utiliza do ENADE desde 2009, que as instituições já têm suas CPAs e desenvolve avaliações internas desde 2004 e que seus instrumentos demonstraram pertinência por preservar as características e linguagens do Paraná, bem como uma boa operacionalidade constituindo, assim, o SEAES como um sistema a exemplo do SINAES.

A CEE/CES aprofunda seus estudos referentes à proposta do SEAES e aos seus instrumentos em trâmite, questionando se seria de sua competência aprovar os instrumentos de avaliação e alegando ausência de um referencial de universidade, questão, aliás, levantada pela própria CEE/CES e, mais adiante a SETI/CEA questiona também quanto a não clareza, ou mesmo ausência sobre uma melhor explicitação sobre as políticas para o ensino superior no Paraná, não afirmando com esse argumento que tais políticas sejam inexistentes, mas sim, que existe uma carência de melhor explicitação sobre as mesmas, de seus processos e de ações para o ensino superior.

Assim como o ano de 2009 foi um divisor de águas para a CEE/CES por estar ampliando seus debates com a SETI/PR e SETI/CES e com todas as instituições de ensino superior públicas estaduais e, também, com as demais instituições reguladas pelo estado em um processo de transformação de visão reguladora, o ano de 2016 o foi para

a SETI/CEA, com questionamentos que a colocaram à prova. Destacam-se aqui os principais:

- Parecer CEE/CES N° 15/14, aprovado em 04/06/2014 (PARANÁ, 2014), referente ao processo n° 608/14, de interesse da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior do Sistema Estadual de Ensino do Paraná (SETI/CEA), município de Curitiba, que trata do pedido de prorrogação do prazo estipulado no art. 89 da Deliberação CEE/PR n° 01/10 (PARANÁ, 2010b) para a data de 30/06/2016, para a solicitação de credenciamento ou renovação de credenciamento das instituições de educação superior do Sistema Estadual de Ensino que foram autorizadas e reconhecidas sob a égide da legislação anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n° 9394/1996 (BRASIL, 1996).
- Premissas da avaliação e os objetivos do Instrumento de Avaliação.
- A maneira como a SETI/CEA entende a falta de integração efetiva entre INEP, CNE e CAPES, uma vez que cada um tem um entendimento sobre a avaliação.
- As perspectivas sobre a avaliação.
- A razão para adotar um Instrumento de Avaliação Estadual e em que o mesmo difere do Federal.
- O contexto de criação do CEA/SETI/PR, porque foi criada e qual sua função e atribuição.
- Os parâmetros do processo de avaliação do estado do Paraná em relação ao Sistema Nacional, e a existência de discussões sobre não adotar o Conceito Preliminar de Cursos (CPC) como referência.
- No âmbito da SETI/CEA: realização de discussão para aumentar o CPC para 4 (quatro), e quando o CPC fosse menos de 4 (quatro), se seria constituída Comissão Verificadora.
- A aprovação do Instrumento de Avaliação por parte do CEE/PR ou da SETI/CEA.

A SETI/CEA explicou que surgiu de uma cobrança do Governador do estado do Paraná, à época, pela qualidade da educação, pois o estado do Paraná precisava mostrar índices de investimento na Educação Superior. Contudo, essa discussão se arrastou por 4 (quatro) anos quando, então, foi criado o SINAES, pela Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004a). A SETI/CEA explicou, também, que o INEP deixou claro,

por meio das 4 opções de termo de colaboração, que ao assumir a avaliação em um sistema estadual, assumiria, também, a sua regulação. Isso incorreria em situações referentes a perda de autonomia e da regulação pelo sistema estadual de ensino, levando a uma possível não aproximação entre o Estado e o INEP, uma vez que o sistema estadual de ensino participaria como mero espectador.

Foi explicitado que a gestão executiva e as políticas eram de Governo e não de Estado, e que as políticas existiam por um período curto de vigência e, por isso, não se consolidavam enquanto Estado. Esclareceu-se ainda que nessa situação de indefinições ocorreu o surgimento do Instrumento de Avaliação de cursos, uma vez que o documento Federal não atendia as características do Sistema de Ensino Superior do estado do Paraná, a considerar algumas condições na relação de manutenção e infraestrutura, por exemplo.

Explicitou-se ainda que o Instrumento de Avaliação institucional era mais extenso que o de curso, que a avaliação *in loco* não era um *checklist* e que a função da SETI/CEA era de fato, em acordo ao artigo 1º do Decreto 1.416, de 12 de setembro de 2007 (PARANÁ, 2007b), em colaboração com o CEE/PR, em seu âmbito, verificar e auxiliar a situação institucional. Foi sugerido, então, pela SETI/CEA aguardar a institucionalização do instrumento próprio para as IES, no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, como também a prorrogação de 1 (um) ano para o processo de credenciamento ou reconhecimento das cinco universidades consolidadas, mesmo que esta dilação de prazos fosse interpretada como à margem do Sistema Federal.

Todas essas questões levaram a CEE/CES a ponderar uma possível alteração no artigo 89 da Deliberação CEE/CP nº1/2010 (PARANÁ, 2010b), considerando o Parecer CCE/CES nº15/2014 (PARANÁ, 2014) aprovado, ou então, de novo parecer com prorrogação de prazo em 1 (um) ano para o processo regulatório de reconhecimento institucional para as cinco universidades, compreendidas como consolidadas: UEL, UEM, UEPG, UNIOESTE e UNICENTRO. Além disso, considerou-se o instrumento de avaliação de cursos, definindo a permanência do conceito 3 como referencial mínimo obtido em resultado do índice de qualidade CPC para a operacionalização dos cenários avaliativos sendo o primeiro, àquele com avaliação externa e rito de visita *in loco* ou o quarto, àquele com análise documental, sem o rito da visita *in loco*. Foi, também, considerada, nessas ponderações, a dilação de prazo para a implantação de Resolução CNE/CP nº2/2015 (BRASIL, 2015b).

Em seus princípios de integrabilidade e colaboração no Sistema Estadual de Ensino, a CEE/CES realizou nova reunião conjunta com os Pró-reitores de ensino das universidades públicas estaduais com a participação da SETI/CEA, onde foram debatidos temas referentes: ao CPC e à Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004a), que institui o SINAES; às contribuições da SETI/CEA a partir da construção do Instrumento de Avaliação no estado do Paraná; às expectativas em relação à reorganização dos cursos de Licenciatura, requerida a partir da Resolução CNE/CP nº2/15 (BRASIL, 2015b) e ao significado da articulação entre licenciatura e bacharelado; à reformulação da Deliberação CEE/CP nº 1/2010, a implementação da Educação Ambiental e Direitos Humanos, Educação Especial na Educação Superior e a inclusão da disciplina de Libras, também, na segunda Licenciatura; à tramitação de processos *on line*; à Lei Federal nº 13.168/2015 (BRASIL, 2015c), a qual determina a divulgação de informações institucionais antes de cada ano letivo, como programas de cursos, requisitos, qualificação dos professores, critérios de avaliação, dentre outros.

Foram realizadas propostas a partir dessa extensa pauta em constituir um Fórum Permanente sobre: a Resolução CNE/CP nº2/2015 (BRASIL, 2015b); acerca da nova Deliberação que fixa as normas para as instituições de ensino superior do Paraná sobre a inclusão de Libras e sobre os demais conteúdos em todas as licenciaturas, conciliadas as semanas de reunião do CEE/PR, bem como dos mecanismos e ferramentas computacionais de acesso e acompanhamento sobre os processos *on line*.

Foi observada também a necessidade da inclusão do Decreto nº 8.754/2016, de 10 de maio de 2016 em relação às atualizações sobre regulação, supervisão e avaliação (BRASIL, 2016a); da Portaria MEC nº7/2016, de 28 de abril de 2016 em relação ao Cadastro Nacional de Estudantes (BRASIL, 2016b); da Portaria Normativa MEC nº8/2016, de 28 de abril de 2016 (BRASIL, 2016c), a qual cria indicadores de qualidade para a Educação Superior, e também da Resolução CNE/CP Nº1/2016, de 11 de março de 2016 em relação à oferta de cursos na modalidade EaD (BRASIL, 2016d) observando ainda questões referentes ao idoso (PARANÁ, 2015) e ao Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA (BRASIL, 1990). Observa-se que as duas Portarias MEC de nº 7 e 8/2016 (BRASIL, 2016 e e c) foram imediatamente revogadas pela Portaria Normativa MEC nº15/2016, de 22 de junho de 2016 (BRASIL, 2016f).

A CEE/CES, ao retomar as discussões sobre a estratificação resultante do CPC, estabeleceu nova regra mais uma vez a título de deliberação interna, alterando novamente a relação entre os conceitos obtidos nos resultados do índice qualidade CPC

e os prazos de vigência dos atos regulatórios de renovação de reconhecimento de curso, sendo agora: para os conceitos CPC 1 e 2, avaliação externa com rito de visita *in loco*, primeiro cenário avaliativo ; para o conceito CPC 3, o prazo da integralização do curso e, para os conceitos CPC 4 e 5, período de vigência de ato regulatório em cinco anos, abrangendo a avaliação externa documental, sem rito de visita *in loco* para os conceitos 3, 4 e 5 (quarto cenário avaliativo). Essa nova condição mantém as subclasses dentro da classe dos, então, compreendidos cursos com suficiência em termos de qualidade; considerando, porém, o art. 53, parágrafo único da Deliberação CEE/CP nº1/2010, que remete às questões de prazos ao art. 49, a instituição tem a partir da primeira metade do curso até 180 (cento e oitenta) dias antes da sua integralização para a solicitação do ato regulatório de renovação de reconhecimento de curso (PARANÁ, 2010b). Para cursos de 4 anos, isso significa um prazo máximo de 2 (dois anos) e um mínimo de até 180 (cento e oitenta dias), assim reduzindo ainda mais o prazo já alterado em versão anterior de no máximo 3 (três) anos, sendo que este prazo já que estava abaixo quanto ao estabelecido em ciclos avaliativos a partir do INEP, cujo prazo de vigência de ato regulatório, conforme art. 4º da Lei nº 10.870/2004, de 19 de maio de 2004 era de até cinco anos (BRASIL, 2004a).

A partir da SETI/CEA, a CEE/CES pondera questões sobre a implantação dos instrumentos de avaliação em sistema *on line*, considerando que os instrumentos de avaliação necessitam de um ato normativo e que o fluxo do sistema *on line* deve seguir o fluxo da Deliberação vigente em relação às normas para o ensino superior. Observa ainda, a CEE/CES que o SEAES, para constituir-se em sistema de avaliação, deve estar alinhado às normas do sistema de ensino que se propõe a avaliar. Foram ponderadas, também, as alterações sobre a visão do PDI decorrentes da Resolução CNE/CP nº2/2015, em relação aos conceitos de identidade, institucionalização e organicidade (BRASIL, 2015b), uma vez que estes alteram as interações entre os PPCs e a concepção do PDI, incluindo nesse debate, a integrabilidade com a educação básica e a pós-graduação que resultou, já no ano seguinte, na Portaria CAPES nº158/2017, de 10 de agosto de 2017 em relação à fomento para a formação de professores da educação básica (BRASIL, 2017a).

Objetivando melhor clareza e objetividade em relação à Deliberação sobre as normas do ensino superior, a SETI/CEA propõe que a partir da mesma, enquanto norma global, derivem instruções normativas em caráter sistêmico quanto à estrutura do PDI, do PPI, da documentação por tipo de processo regulatório e da constituição de PPCs em

acordo às DCNs, sugerindo, também, que se pudesse avançar junto às CPAs, do ponto estrutural em avaliações somatórias, estanques e diagnósticas para uma percepção autorreflexiva em concepção formativa. Foi observada também a necessidade da ampliação de 30 (trinta) para 45 (quarenta e cinco) dias o prazo de trâmite na fase de avaliação externa, onde seria então, exigido como condição de avanço de etapas processuais para o avaliador externo, um relatório em termos de síntese preliminar a partir da documentação disponibilizada na íntegra do processo em relação aos RLN, para somente a partir deste passo, ter acesso a instituição para agendar roteiro e datas de visita *in loco*. Por fim, a SETI/CEA fez novamente a reclamatória em que deveria constar nos artigos da nova Deliberação, no capítulo referente a avaliação institucional e de cursos.

Ainda na linha de objetivações, foi esclarecida a necessidade da institucionalização de um banco de avaliadores, bem como da necessidade de cursos de formação continuada para a capacitação e atualização dos avaliadores, a exemplo do curso já executado pela SETI/CEA no ano de 2013. A SETI/CEA questionou a CEE/CES se toda a alteração, decorrente das atualizações dos instrumentos nacionais ou de ajustes mediante a legislação federal, principalmente em relação aos RLN, deveriam vir a ser submetidas à aprovação dessa câmara, sendo possível, pelo entendimento da CEE/CES delegar essa função à própria SETI/CEA.

Na sequência dos debates, em ação conjunta entre a CEE/CES, SETI/CES e SETI/CEA, UNIUV e CELEPAR, foi apresentada e esclarecida a proposta constituinte do projeto de operacionalização e trâmites *on line* para o SEAES, onde assegurou a CELEPAR, após algumas reuniões de visualização das possibilidades e de gerenciamento sobre o sistema com a SETI/CEA e UNIUV, ser melhor constituir um processo desde o início pela própria CELEPAR, mantendo a essência da proposta da SETI/CEA, abrangente a todo o trâmite por tipo de processo regulatório, desde o ato do protocolo até a emissão do Decreto do Governador. A SETI/CEA destacou que, em sendo esse o caminho a ser adotado, que se avançasse, uma vez que o projeto piloto já estava parado havia 1 ano, alertando que esse sistema provocaria alterações de trâmite e de prazos em todos os passos processuais e que, portanto, exigiria instruções sobre as necessárias adequações às regras. Observa-se que esse programa, em si, não foi desenvolvido, até porque, o sistema e-protocolo apresenta amplitude e condições para o suporte a essa perspectiva.

Em relação às avaliações institucionais, a SETI/CEA alertou ao fato de que as universidades deveriam atentar-se para as articulações entre o instrumento de avaliação e o PDI, vislumbrando um prazo de até seis meses para que isto ocorresse a contento. Também foi debatido sobre as composições das comissões de avaliação externa para os processos regulatórios de credenciamento institucional para as cinco universidades consolidadas, ponderando o possível dispêndio financeiro para cada instituição, considerando não enquanto custos, mas sim enquanto investimento para a instituição e para o sistema como um todo.

Ao final de 2016 a CEE/CES aprovou os instrumentos de avaliação propostos pela SETI/CEA, compreendendo, a partir do art. 82 da Deliberação CEE/CP nº1/2010 (PARANÁ, 2010b) e do Decreto nº1.416/2007 (PARANÁ, 2007b), que o CEE/PR não tem poder para dizer como devem ser feitos os instrumentos, mas sim normatizar sobre seus critérios, sendo esta atribuição estrutural de responsabilidade da SETI/CES e da SETI/CEA, resultando, no ano seguinte, no Parecer CEE/CES nº34/2017 (PARANÁ, 2017e), já mencionado.

Ao final de 2016, em nova reunião conjunta entre CEE/CES e SETI/CEA, foi esclarecido pela comissão especial de avaliação que, para fins de legitimidade processual, não se deveria mais denominar o docente avaliador externo com perito, pois não lhe é função emitir laudos ou pareceres, mas sim, deve-se compreendê-lo e denominá-lo de avaliador externo. Justifica-se esse pleito uma vez que a SETI/CEA compreendeu que não pertence à função do avaliador a prerrogativa em determinar ações para ou sobre uma instituição; essa prerrogativa cabe somente ao CEE/PR e a SETI/PR; não lhe compete também emitir um parecer, pois este é de competência exclusiva do CEE/PR. Ao avaliador externo cabem as prerrogativas de sugerir ou de recomendar²³.

Foi esclarecido à CEE/CES também que, mesmo sendo uma razão matematizada em escalas atitudinais, indicador por indicador na consideração sobre os critérios em seus descritores, expressos em seus conjuntos por dimensões por meio de médias aritméticas e as dimensões ou eixos por meio de médias ponderadas, considerando ainda as variações dos pesos por tipo de ato regulatório, o resultado final é apenas situacional em relação a uma condição geral, sendo de plena responsabilidade da SETI/CES e da CEE/CES realizar ponderações, determinar ações de supervisão ou de diligências a

²³ Cf. nota de rodapé de página nº 55, segundo capítulo.

partir de um único indicador se assim compreenderem, em suas atribuições legais, necessário para condições institucionais, então observadas não ajustadas ou não coerentes para com relação a normatização do sistema para o ensino superior.

Por fim, foi esclarecido que o avaliador, não mais perito, emitiria um relatório que deveria ser ponderado desde a sua análise preliminar. E, como já era de praxe pela SETI/CES, o relatório seria disponibilizado para a instituição analisar e realizar as manifestações argumentativas necessárias ao esclarecimento, sendo essa manifestação institucional apensada também ao processo para, somente, então, dar sequência de trâmite da SETI/CES para a CEE/CES. Essas ações imprimiriam transparência e segurança ao avaliador, a instituição e ao curso avaliado, à SETI/CES, ao CEE/CES e ao processo como um todo.

4.1.14 Ano de 2017

As atas consideradas para esta pesquisa, de reuniões ordinárias referentes ao ano de 2017, foram as correspondentes às sessões da CEE/CES de números: 1, 5, 7, 8, 16, 18, 22, 23, 24, 29, 31, 45. De reuniões extraordinárias, foi a correspondente à sessão da CEE/CES de número 1.

Iniciando o ano de 2017, a SETI/CEA, em sua primeira tarefa, envia para o CEE/CES a minuta com a proposta dos instrumentos de avaliação de curso e institucional para, ainda se necessário, realizarem-se possíveis considerações por parte do colegiado. Esse documento, apreciado para aprofundamento de estudos e de mérito, sendo o CEE/PR o órgão normativo e de regulação e a SETI/PR o órgão executivo, ficou compreendido, ao fim dessa análise que quem regula não avalia. Portanto, é de responsabilidade da SETI/PR, com a participação compreendida como consultiva da SETI/CEA, construir, propor e operacionalizar os instrumentos de avaliação, uma vez que os processos avaliativos e de supervisão são de competência do executivo. A partir da aprovação pelo Parecer CEE/CES nº34/2017 (PARANÁ, 2017e) definiu-se, também, que a aprovação final sobre desses documentos deve ser dada por resolução secretarial, o que culminou na emissão da Resolução Secretarial nº123/2017, de 16 de agosto de 2017 (PARANÁ, 2017b).

O horizonte, a partir do Parecer CEE/CP nº34/2017 (PARANÁ, 2017e) aprovado, proporcionou melhor clareza em relação à colaboração e sugestões da SETI/CEA para a nova Deliberação sobre as normas para o ensino superior, bem como

melhor objetividade operacional para o processo regulatório de credenciamento institucional das universidades estaduais do Paraná, até então, ainda não participantes dessa forma de processo.

Na sequência, o CEE/PR aprova a Deliberação CEE/CP nº1/2017, de 9 de junho de 2017, já indicando em seu art. 89 o prazo para a entrega dos processos com as solicitações de credenciamento da UEL, UEM, UEPG, UNIOESTE e UNICENTRO para novembro de 2018 (PARANÁ, 2017a), proporcionando, desse modo, mais um ano e meio para que as instituições se organizassem, fase, aliás, que contou com a dedicação dos membros da SETI/CEA em suas respectivas instituições, em colaboração à equipe organizadora do processo regulatório.

Determinou-se ainda a partir do art. 11 da mesma Deliberação, que para os processos regulatórios de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos, bastaria, cabendo essa decisão à SETI/PR, a emissão de Resolução Secretarial²⁴, portanto, não mais necessitando de emissão de Resolução do Governador, destacando que a emissão de resoluções não necessariamente dispensa o decreto governamental, conforme Constituição do Paraná, art. 87, Inciso V (PARANÁ, 1989) e Lei nº4.978/1964, de 5 de dezembro de 1964, art. 185 (PARANÁ, 1964).

4.1.15 Ano de 2018

As atas consideradas para esta pesquisa, de reuniões ordinárias referentes ao ano de 2018, foram as correspondentes às sessões da CEE/CES de números: 1, 9, 12, 14, 16, 18, 27, 42, 43 e 48. De reuniões extraordinárias, foram as correspondentes às sessões da CEE/CES de números: 3 e 8.

Em 2018, com norma regulatória emitida pela Deliberação CEE/CP nº1/2017 (PARANÁ, 2017a), cuja constituição é reflexo de muito trabalho e integração dos agentes do Sistema Estadual de Ensino e com a Resolução Secretarial nº123/2017 (PARANÁ, 2017b), foi melhor estruturada a condição de segurança tanto ao CEE/PR e à SETI/PR, quanto às instituições de ensino superior. Desde o ano de 2017, os membros representantes institucionais componentes da SETI/CEA voltaram-se para as atividades internas de suas instituições mantendo o necessário e constante contato com a SETI/CES e com a CEE/CES.

²⁴ Idem, ibidem

Desse modo, acompanharam os debates da CEE/CES em relação; à Resolução CNE/CP nº2/2015 (BRASIL, 2015b); aos estudos comparativos entre o Decreto nº9.235/2017, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017) em relação ao contido na Deliberação CEE/CP nº1/2017 (PARANÁ, 2017a); às normas referentes aos Direitos Humanos e à Educação Especial, em atendimento às Deliberações CEE/CP nº 2/2015, de 13 de abril de 2015(PARANÁ, 2015b) e nº 2/2016, de 15 de setembro de 2016 (PARANÁ, 2016); à Resolução SESA/PR nº107/2018, de 6 de março de 2018 (PARANÁ, 2018); à Portaria MEC nº315/2018, de 4 de abril de 2018 (BRASIL, 2018a); a Base Nacional Comum Curricular, BNCC; ao ENEM; ao processo de credenciamento das universidades estaduais; ao alvará de funcionamento; ao laudo do Corpo de Bombeiros; ao alvará de licença sanitária e, às Portarias MEC nº 741/2018, de 2 de agosto de 2018 (BRASIL, 2018b) e nº1.186/2018, de 12 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018c), com, inclusive, incentivo ao cadastro no BASIs.

Há, porém, que ponderar a partir dessa atitude, a defasagem da comissão especial de avaliação quanto às necessárias atualizações nos instrumentos de avaliação. Por um lado, a SETI/CEA cumpriu seu papel institucional, por outro, tal procedimento reafirma o caráter consultivo sobre essa comissão à serviço da SETI/PR.

4.1.16 Ano de 2019

As atas consideradas para esta pesquisa, de reuniões ordinárias referentes ao ano de 2019, foram as correspondentes as sessões da CEE/CES de números: 4, 7, 8, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 24, 28, 31, 35, 53, 60 e 66.

O ano de 2019 iniciou com reuniões conjuntas entre CEE/CES e Pró-reitores de Extensão das instituições estaduais sobre a curricularização da extensão na matriz curricular dos cursos de graduação com a realização do I Seminário Estadual sobre o tema e, também, com discussões sobre o plano de metas do Plano Nacional de Educação, PNE 2014-2014 (BRASIL, 2014a). Também foi decidido novo posicionamento em relação aos resultados obtidos no índice de qualidade CPC, sendo que para o curso com conceito 3 (três) CPC, o prazo para a renovação de reconhecimento seria de 04 (quatro) anos, e para o curso com conceito 4 (quatro) CPC, de 05 (cinco) anos, asseverando que para os processos com atraso referentes aos art. 45 e 51 da Deliberação CEE/CP nº1/2017 (PARANÁ, 2017a), o prazo máximo seria de 03 (três) anos, independentemente do conceito obtido no índice de qualidade CPC.

Em relação ao processo regulatório de credenciamento das universidades estaduais consolidadas, cujo resultado indicou todas as cinco universidades com conceitos institucionais acima do mínimo satisfatório, em uma escala de 1 a 5, sendo 1 o pior e 5 o melhor; os respectivos valores numéricos referentes a cada qual não foram divulgados, alegando-se, desse modo, evitar-se uma visão concorrencial. Destaque-se, não é esta a condição de divulgação de resultados no SINAES. Essa atitude deliberativa da CEE/CES distanciou, deste modo, a expressão do resultado da comparabilidade já implantada nacionalmente.

Esse processo regulatório foi compreendido pela CEE/CES e pela SETI/PR como um avanço, pois trouxe muita clareza sobre a realidade das instituições, todavia, imediatamente tendo reclamado a necessidade da atualização dos instrumentos de avaliação.

4.2 Análise documental a partir das atas da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, de 2004 a 2019.

A Comissão Especial de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino Superior do Paraná, SETI/CEA foi criada pelo Decreto nº 2.856/2004, de 22 de abril de 2004, a partir de discussões no governo da época cujo objetivo era o de estruturar mecanismos de prestação de contas à sociedade pelo alto investimento no ensino superior. No art. 1º deste decreto está explicitado que a comissão tem o “objetivo de avaliar as atividades de ensino, pesquisa e extensão”, tendo em seu §1º a definição de seu campo de atuação afirmando que a mesma comissão “estabelecerá diretrizes e princípios para a Avaliação Institucional das IEES do Paraná, e trabalhará de forma integrada às Comissões Próprias de Avaliações das IEES.” (PARANÁ, 2004a)

Em 2007, por meio do Decreto nº 1.416/2007, de 12 de setembro de 2007, a SETI/CEA, a partir de ajustes de atuação no sistema de ensino do Estado, é reestruturada sendo, então, denominada por “Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior do Sistema Estadual de Ensino do Paraná”, mantendo a mesma sigla, acrescentando-se no art. 1º a avaliação, também, sobre a gestão e, em seu parágrafo único, o regime de colaboração com o CEE/PR (PARANÁ, 2007b), em específico, com a CEE/CES. Alterou-se também a composição e forma de representatividade em sua composição, onde não mais constaram representações da: Federação dos Trabalhadores nas Indústrias do Estado do Paraná – FETIEP; Federação da Agricultura do Estado do

Paraná –FAEP; Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Paraná – FETAEP; União Nacional dos Estudantes – UNE; União Paranaense de Estudantes – UPE; e dos docentes e técnicos administrativos do Comitê de Defesa do Ensino Superior do Paraná, sendo, a partir da referida alteração, acrescentadas as representações da Secretaria de Estado da Educação, SEED, da Comunidade Científica Paranaense pelo Conselho Paranaense de Ciência e Tecnologia, CCT PARANÁ, e de um para dois representantes da SETI/PR, diminuindo seu quantitativo de 14 membros para 11 membros. Com a reconfiguração, a SETI/CEA amplia seu debate para a autoavaliação formativa das instituições de ensino públicas do Paraná, sendo importante mencionar que o espaço a todas as representações anteriormente constituintes não foram fechadas e que, mesmo não constando em seu novo decreto, o espaço da representação estudantil sempre foi preservado.

No período analisado para esta pesquisa documental, a saber, entre 2004 e 2019, é importante destacar que as atividades da comissão não foram contínuas, tendo períodos em que não foram convocadas reuniões, sendo: de 2010 a setembro de 2011, novembro de 2014 a julho de 2015, e, por fim, sem convocações desde agosto de 2017. Ressalta-se que, mesmo sem essas convocatórias para reuniões formais, houve representação da SETI/CEA em reuniões com a CEE/CES, sempre se fazendo presente quando convocada, conforme já evidenciado na análise documental referente às atas daquela câmara de ensino superior do CEE/PR.

Explicitando o quantitativo de documentos-fontes relacionados nesta pesquisa, pode-se depreender, a partir de atas, de calendários definidos por ano, de ofícios e memorando de convocação, além de relatórios realizados a partir da representação nessa comissão, um total de 103 reuniões, já inclusas as representações nas reuniões com a CEE/CES. Desse quantitativo de documentos referidos, 45 (quarenta e cinco) são atas, 15 (quinze) são convocações, 20 (vinte) são de calendários estipulados por ano; 23 são a partir de relatórios de representação.

Faz-se necessário, em termos de justificativa metodológica, esclarecer que essas análises documentais estrutura-se, metodologicamente em termos de observação participante (THIOLLENT²⁵, 1988, p.15 apud LARA e MOLINA, 2011 p.143), uma vez que o pesquisador participou da construção do SEAES enquanto membro da SETI/CEA desde o ano de 2004 e membro suplente do CEE/PR, desde 2013.

²⁵ THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988

A comissão de avaliação, destaque-se, desde seu início: atuou em 75 processos de autoavaliação, realizando análises e posteriores devolutivas por instituição; produziu documentos orientativos, tais como avaliação das atividades acadêmicas - diretrizes para os indicadores quantitativos de avaliação das atividades acadêmicas das instituições estaduais de ensino superior do Paraná, em 2006, sendo disponibilizado em forma de cd para todas as instituições do sistema estadual (PARANÁ, 2006a); desenvolvimento de instrumentos de avaliação de curso e institucional, constituindo a base instrumental do SEAES, em 2012, além de materiais de apoio e vídeo aulas para a segunda fase do curso de avaliadores do Paraná, em 2013, materiais de apoio para as oficinas realizadas no II Seminário de Avaliação Institucional do Paraná, em 2013, e a base de dados cadastrais de avaliadores do estado do Paraná; realização de exercício de validação com Pró Reitores de Ensino e de Planejamento sobre a proposta do instrumento de avaliação institucional, em 2014. Realizou ainda eventos, como: Encontro de CPAs na cidade de União da Vitória e o segundo encontro de CPAs, na cidade de Paranavaí, ambos no ano de 2006; I Fórum de Avaliação do Ensino Superior do Paraná e Encontro das CPAs, em 2009; II Seminário Estadual de Avaliação Institucional e I Encontro de CPAs, em 2012; III Seminário de Avaliação Institucional e II Encontro das CPAs do Paraná, em 2013; Primeiro curso de capacitação de avaliadores do Paraná, em 2013. E, em 2017 com a contribuição orientativa a partir da matriz do Instrumento de Avaliação Institucional.

De igual modo a organização documental referente às atas da CEE/CES, nesta seção, apresentam-se as questões por ano, assim melhor localizando o histórico da avaliação e da construção do SEAES, no estado do Paraná, ao que se segue.

4.2.1 Ano de 2004

A SETI/CEA, após a composição das CPAs, conforme art. 11 da Lei nº10.861/2004 (BRASIL, 2004a), iniciou suas atividades objetivando compreender a visão do processo de autoavaliação e a definição de indicadores estaduais em relação à oferta de ensino superior, envolvendo: evasão e egressos, inclusão social e sistemas de cotas, estrutura administrativa, sistema gerencial, regimes de trabalho e estrutura dos documentos PDI e PPI, lembrando que o universo, à época, estava constituído por cinco universidades e 16 faculdades isoladas.

Desde o seu ano inicial de atividades, a SETI/CEA buscou aproximar-se, por meio de reuniões conjuntas com a CEE/CES, em um primeiro momento discutindo sobre o possível convênio do sistema estadual com a CONAES e o INEP. Nesta linha, participou do IV Seminário Regional de Avaliação Institucional, Região Sul, com representantes do MEC/INEP, objetivando compreender qual era o pensamento do sistema nacional de avaliação, o SINAES. Em maio do mesmo ano, realizou um primeiro seminário sobre avaliação institucional no Paraná, objetivando compreender a relação entre os Sistemas de autoavaliação e o SINAES, bem como conhecer sobre os processos de avaliação interna das instituições públicas estaduais do Paraná.

Em relação aos indicadores, observa-se que essa foi uma tarefa longa, estendendo-se, também, durante o ano de 2005, tendo como resultado a constituição de edição do material “Avaliação das atividades acadêmicas” (PARANÁ, 2006a), precursor em termos de diagnóstico, do SEAES, então estruturado em 2013.

Naquele ano algumas questões foram destacadas, dentre as quais: 1º) a partir da principal dificuldade vivenciada observou-se a ausência de disponibilização orçamentária para o desenvolvimento do projeto estadual de natureza interinstitucional; 2º) foram marcantes os focos de resistência intra e interinstitucionais em relação à política de qualidade do processo avaliativo e 3º), o amadurecimento da sintonia entre SETI/CEA, CEE/PR e SINAES.

4.2.2 Ano de 2005

Realizou-se o Fórum em Porto Alegre com os CEEs/BR e o CNE, onde ficou claro que o Conselho Nacional de Educação não pode ultrapassar a autonomia dos Conselhos Estaduais, portanto, é de competência dos estados e seus respectivos conselhos avaliar suas instituições, principalmente as universidades, pois foram criadas constitucionalmente. No contexto do Paraná, as instituições ainda estavam com situações a resolver na composição de suas CPAs, todavia, mediante o trabalho diagnóstico iniciado em 2004, falou-se em sistema único de informações para o estado.

Em reunião conjunta entre SETI/CEA e instituições de ensino superior, em primeiro momento foram apresentadas algumas ponderações ao já realizado pela UEL por ter participado do PAIUB, afirmando possuir uma diretoria específica, com centralização dos dados institucionais, com técnicos analistas e projetistas, abordando temas quanto a um posicionamento político sobre a avaliação e boa contextualização

sobre o processo avaliativo, assim mostrando-se à época, a instituição mais bem estruturada para as ações da avaliação.

Depois disso, todas as faculdades isoladas e Escolas Superiores fizeram apresentações de seus diferentes estágios, algumas já com as CPAs constituídas, outras em fase de esclarecimentos sobre o PDI. Como um dos primeiros resultados desse encontro, foi sugerido um contínuo diálogo por meio de seminários estaduais sobre avaliação, onde as instituições mais estruturadas pudessem auxiliar as menos estruturadas em uma concepção pedagógica sobre o processo autoavaliativo, nas questões referentes à avaliação externa e sobre os documentos institucionais de PDI/PPI e de PPC necessários, uma vez que há distintas formatações nas diferentes instituições. Foi sugerido, então, que a SETI/CEA, em colaboração às CPAs, observasse uma melhor precisão conceitual e, então, o estabelecimento de critérios em comum acordo entre os agentes do sistema. Observou-se, também, que as análises estatísticas não podem ser fragmentadas sobre recortes e tempos específicos, mas sim, compreender o máximo de relações entre os dados e as evoluções que cada qual poderá vir a apresentar. Ponderou-se sobre um fator muito importante, qual seja, a legitimidade do processo autoavaliativo, ficando compreendido que somente se pode afirmar segurança como um processo legítimo se houver adesão voluntária de sua comunidade, objetivando validar, estrutural e contributivamente, as ações em processo formativo.

O trabalho durante o ano de 2005 foi centrado, a partir dessas ponderações, em duas frentes, sendo elas o apoio da SETI/CEA para as CPAs e a estruturação do material sobre a avaliação das atividades acadêmicas, cuja razão diagnóstica demonstraria a necessidade de uma central de informações a partir das instituições do sistema estadual.

Para a integração dessa comissão com as CPAs ficou estabelecido que se poderiam realizar reuniões entre essas duas estruturas representativas nas respectivas instituições, assim tendo a oportunidade tanto de divulgar a avaliação e sua relevância institucional quanto a possibilidade de conhecer a cada uma das instituições, propiciando, assim, a compreensão sobre o contexto institucional e sua importância local e regional.

4.2.3 Ano de 2006

O ano de 2006 iniciou-se com debates em relação à Portaria MEC nº 300/2006, de 30 de janeiro de 2006 (BRASIL, 2006c), ponderando item a item em suas respectivas

dimensões e na organização do instrumento de avaliação do SINAES, lembrando que o INEP primeiro publicou o instrumento de avaliação externa de instituições (BRASIL, 2006a), em fevereiro de 2006 e, em junho do mesmo ano, o instrumento de avaliação de cursos (BRASIL, 2006b).

A partir desses instrumentos e com base no roteiro de autoavaliação institucional de 2004 (BRASIL, 2004d), com direcionamento aos seus indicadores, a SETI/CEA, em sua atuação conjunta com as CPAs, realizou também, as análises sobre os processos de autoavaliação de cada instituição do sistema estadual objetivando a construção coletiva dos processos internos.

Houve encontro de CPAs na cidade de União da Vitória, com a finalidade de apresentar e debater o estágio em que cada instituição se encontrava e o que havia avançado desde 2004. Foi explicitado que os processos de autoavaliação seriam analisados em acordo com a amplitude proposta pelo SINAES, percebendo nos instrumentos uma ferramenta de planejamento e gestão, constituindo-se essa ação como um primeiro passo para a concepção matematizada, já observando a condição de estabelecimento de conceitos em uma escala de 1 a 5.

Com a devida licença à intenção narrativa, cabe ressaltar que com a implantação da sistemática em escala conceitual²⁶, abriu-se espaço na avaliação de ensino superior para o estabelecimento dos índices de qualidade CPC e IGC cuja implantação no SINAES se deu por meio da Portaria Normativa nº 40/2007, de 12 de dezembro de 2007, art. 33-A e 33-B (BRASIL, 2007b) com a regulamentação do CPC por meio da Portaria Normativa INEP nº4/2008, de 5 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008a) e a instituição do IGC por meio da Portaria Normativa nº12/2008, de 5 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b); no sistema estadual do Paraná ocorreu apenas a implantação do CPC por meio da Deliberação CEE/CP nº3/2009, de 8 de maio de 2009 (PARANÁ, 2009a). É importante destacar que a sistematização por meio dos índices de qualidade teve por consequência o estabelecimento de *rankings* de mercado no sistema privado, e de mesmo raciocínio, embora não enquanto valor monetário no sistema público, uma vez que índices altos indicam melhor qualidade nas condições de oferta, sendo esse um valor fiduciário (BOURDIEU, 2009, p.232), reflexo imediato na imagem social da instituição. Todavia, é essa, em concordância a Sguissardi (2008, p. 858), a verdadeira

²⁶ A origem da utilização de escalas em níveis conceituais dá-se pela Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004a), em seu art. 3º, §3º; art. 4º §2º; e art. 5º §8º em relação a instituição, cursos e ENADE, respectivamente.

negação do sistema pelo próprio sistema; é o ponto de ruptura interna no SINAES onde se fez a opção por estabelecer uma avaliação por metas e não por princípios. Tal fato é, também, uma possível visão contributiva à concepção da autoavaliação enquanto verificação do cumprimento de metas, através de uma visão gerencial, a partir do PDI, cujo objeto e objetivo é detectar em verificações anuais, por meio de diagnósticos estatísticos e perceptivos em termos de satisfatoriedade, os pontos fortes e as fragilidades sobre as condições institucionais de oferta de ensino e de serviços.

Retomando o ano de 2006, foi apresentado pela SETI/CEA, em reunião conjunta com a CEE/CES, o material referente à avaliação das atividades acadêmicas (PARANÁ, 2006a), entregue a todos os presentes em formato de cd. Desse mesmo modo, o material foi encaminhado para todas as CPAs, com a finalidade de construir um sistema único de informações institucionais. Observa-se que essa iniciativa, a partir do material de avaliação das atividades acadêmicas, nunca foi implantada.

Realizou-se em Paranavaí, um segundo encontro de CPAs com debates sobre a evolução das ações nos processos de autoavaliação e as expectativas para o segundo ciclo autoavaliativo em acordo ao SINAES²⁷. Nesse mesmo ano, a SETI/CEA participou de reunião conjunta dos CEEs/BR e CONAES/INEP em razão do termo de cooperação, bem como em reuniões conjuntas com a CEE/CES para compreenderem a proposta de comissões mistas, entre CEE/CES e SETI/CES para a realização de avaliação externa.

4.2.4 Ano de 2007

Em 2007 a SETI/CEA, em reunião conjunta com a CEE/CES, trabalhou na elaboração do convênio referente à participação das instituições públicas do Paraná e as demais reguladas pelo seu sistema de ensino, o SINAES, contando com a presença do Presidente da CONAES, onde o texto e seus termos foram debatidos e aprovados por todos.

Em sua tarefa colaborativa junto às CPAs, foram distribuídos entre os membros constituintes da SETI/CEA, os processos de autoavaliação para análise, sendo de comum acordo seguir a mesma planilha de avaliação do SINAES, uma vez que sem os

²⁷ A ideia do ciclo avaliativo surge a partir da Lei nº 10.861/2004, art. 5º §3º que determina que a “A periodicidade máxima de aplicação do ENADE aos estudantes de cada curso de graduação será trienal.” (BRASIL, 2004a).

pareceres analíticos, as ações das CPAs ficariam prejudicadas em termos de contexto no sistema estadual. Foi acordada também a necessidade do regimento interno da SETI/CEA. Outros pontos debatidos em 2006 direcionaram-se à possibilidade dessa comissão sugerir às instituições do sistema a alocação de horas semanais aos professores representantes institucionais e, também, um cadastro de CPAs. Observa-se que a questão da alocação de horas ficou a critério de cada respectiva instituição de ensino.

4.2.5 Ano de 2008

Como ação conjunta contributiva às instituições que enviaram seus relatórios de autoavaliação, ficou acordado que os membros da SETI/CEA, em duplas, sendo um o relator do processo, visitariam as respectivas instituições com o objetivo de, em primeiro plano, proporcionar um ambiente de integração e de reflexão em relação à construção de um processo formativo de avaliação interna e, em segundo momento, de auxiliar as CPAs quanto à organização dos processos regulatórios, incluindo as ações internas quando em visita *in loco* por avaliador externo (primeiro cenário avaliativo).

Outro item em pauta foi o texto de cooperação com a CONAES, uma vez que foram acrescentados pontos quanto ao fluxo processual para a regulação no Paraná, inclusive com esclarecimento da SETI/CEA à diretoria de avaliação do ensino superior do INEP, MEC/INEP/DAES, declarando que a regulação das instituições e dos cursos do sistema estadual, por ser competência do estado do Paraná, desobrigaria essas mesmas instituições sobre a incorporação de dados no sistema e-mec. De mesmo modo foi esclarecido para as instituições, considerando o regime de colaboração entre os sistemas, que seria bom realizarem as respectivas incorporações de dados na plataforma do sistema federal. Observa-se neste ponto que essa foi uma atitude assertiva porque em 2009, por meio da Deliberação CEE/CP nº3/2009 (PARANÁ, 2009a), foi incorporado o CPC no sistema estadual como referência à entrada e trâmite dos processos regulatórios para renovação de reconhecimento de cursos, assim tornando também, obrigatório, por força de norma de regulação, o ENADE nos cursos das instituições estaduais do Paraná. Todavia, a SETI/CEA ainda questionou o CEE/CES em relação à desvinculação de trâmite dos processos de adequação curricular e sobre os processos regulatórios de curso e institucional, bem como sobre o acordo de cooperação técnica entre o CEE/PR, a SETI/PR e a CONAES e INEP.

A partir do aprofundamento dessas questões, foram iniciadas ponderações sobre um instrumento de avaliação de cursos próprio da SETI/CEA, uma vez que foi percebida a demora em concretizar o termo de cooperação por parte do INEP, pois a SETI/PR e o CEE/PR já o haviam firmado. Um importante fator considerado nesse contexto foi o grande número de cursos, acima de 300 (trezentos), em fase de regulação para renovação de reconhecimento de curso, sendo ponderada, inclusive, uma solicitação ao CEE/PR para postergar os processos para somente após a assinatura do termo de cooperação, considerando, então, a não necessidade de outros instrumentos além dos já constituídos pelo INEP.

Foi sugerido, também, ponderar um período de transição entre a forma habitual dos processos e a nova metodologia, fosse essa com ou sem instrumentos próprios do sistema estadual, assim dando sequência aos processos que já se encontravam protocolados. Dessa forma, foi proposto solicitar à CEE/CES a alteração sobre o art. 52 da Deliberação CEE/CP nº1/2005 (PARANÁ, 2005a), pleiteando que os instrumentos de avaliação fossem elaborados pela SETI/CEA, com explicações e orientações a todo o sistema estadual, após aprovação pela CEE/CES, como também, que se criassem a base de dados do sistema e o banco de avaliadores.

Ao mesmo tempo foi afirmada a continuidade da integração SETI/CEA com as CPAs, uma vez que se constituíram nos primeiros movimentos de autoavaliação, ampliando essa colaboração para a análise dos PDIs. Em relação aos processos regulatórios já protocolados, foram sugeridas comissões interdisciplinares por áreas do conhecimento para as avaliações institucionais, bem como diferentes composições de comissões de avaliadores em acordo ao tipo de processo regulatório de curso, já considerando situações em relação a custos para as instituições, à necessidade de estarem com os PDIs em ordem e aprovados institucionalmente e, em relação ao CEE/PR, a necessidade em reconhecer o meio eletrônico para o envio de processos.

Essas questões todas levaram em conta um curto período de transição onde a CEE/CES procederia à revisão dos art. 26 e 51 e à supressão do art. 52 da Deliberação CEE/CP nº1/2005²⁸. Nesse ínterim, obteve-se o resultado pela edição do índice de qualidade CPC referente aos cursos do sistema estadual, sendo ponderada a proposta de incorporar ao sistema estadual a mesma forma de entrada para os processos regulatórios de curso aplicado pela sistematização do INEP na operacionalização do SINAES, ou

²⁸ Idem, ibidem

seja, cursos com resultados conceituais 1 e 2 no CPC teriam a avaliação com o rito da visita *in loco* (o primeiro cenário avaliativo, já explicitado) e os cursos com conceito 3 e acima, com avaliação externa sem o rito de visita *in loco*, sendo apenas documental (quarto cenário avaliativo).

Há aqui a necessidade de uma nova licença da narrativa, explicitando que o INEP, por meio do Despacho nº64/2020, de 11 de maio de 2020, que acolhe integralmente a Nota Técnica nº 66/2019/CGARCES/DIREG/SERES/MEC, criado pelo item 2 grupo 6, apresenta um quinto novo cenário avaliativo que se refere aos

demais cursos já reconhecidos que tenham **obtido resultado satisfatório (CPC \geq 3) no CPC do ano referência 2018 não enquadrados nas situações descritas nos parágrafos [entenda-se grupos] anteriores: O processo de renovação de reconhecimento será aberto, de ofício, pelo Ministério da Educação e o ato será expedido, em sequência, sem necessidade de manifestação por parte da IES, dispensada qualquer formalidade.** (BRASIL, 2020, p.45). (sem grifos no original)

4.2.6 Ano de 2009

Foi entregue ao INEP a proposta de projeto piloto para a operacionalização da avaliação externa, sendo debatida a forma da indicação de peritos (avaliadores) para as comissões de avaliação externa, ponderando o cenário dos cursos em avaliação e os respectivos resultados em CPC, objetivando compreender o trâmite processual sem o rito de visita *in loco*, porém ainda aguardando a definição do termo de cooperação com o INEP. Nesse debate foi lembrado que uma das tarefas do avaliador externo é a de verificar *in loco* a veracidade dos documentos apresentados pela instituição na composição de seu processo, ficando claro que para os cursos com resultados conceituais 1 e 2 no CPC, o rito da visita *in loco* é necessário. A partir dessas observações, a comissão enviou ofício a CEE/CES sugerindo a adoção de dispositivos legais para a aplicação dos novos procedimentos para a renovação de reconhecimento de curso.

Ponto criterioso nesse debate fez referência aos cursos ainda sem DCNs, sendo considerada a aproximação por área do conhecimento. Resultante dessas alterações e adequações, firmou-se o I Fórum de Avaliação do Ensino Superior do Paraná e Encontro das CPAs, realizado em setembro de 2009. Também foi discutido sobre a regulação de PDI, PPI e de autoavaliação, sendo sugerido que fosse incluída na nova

Deliberação a autoavaliação como competência da SETI/CEA, justificando ser essa uma das tarefas realizadas pela comissão. Lembrou-se a sugestão da criação de uma biblioteca virtual para guardar documentos e processos regulatórios institucionais e de curso para acesso de todos os agentes envolvidos.

Em relação à avaliação institucional, a Portaria MEC nº10/2009, de 2 de julho de 2009, que em seu art. 1º determina a dispensa de avaliação *in loco* mediante resultado em índice IGC para cursos nas modalidades presencial e em EaD (BRASIL, 2009c), foi tema de estudos e de discussões para a compreensão em relação ao sistema estadual, retomando-se a interpretação em relação à Deliberação CEE/CP nº 3/2009 (PAREANÁ, 2009a).

A SETI/CEA, após audiência pública e edição da Deliberação CEE/CP nº 4/2009, de 4 de setembro de 2009 (PARANÁ, 2009b), observou não ter sido mencionada no art. 75 e encaminhou consulta ao CEE/PR sobre o art. 25 que trata dos prazos para credenciamento institucional. Em relação ao art. 47 da Deliberação que trata da regulação para os cursos na modalidade EaD, foi observado que o avaliador necessita, além do conhecimento específico da formação do curso e sua legislação de oferta, conhecimentos sobre a infraestrutura e mecanismos computacionais e a logística de produção, edição e distribuição de material didático de apoio, incluindo no corpo social do curso, a presença do tutor e da infraestrutura de oferta descentralizada em polos, bem como compreender o ato jurídico de um convênio.

Ainda sobre essa Deliberação, houve debates sobre o art. 75, que determina a elaboração de instrumentos de avaliação pela SETI/PR em relação ao art. 79, que trata da possibilidade de estabelecimento de convênio com a CONAES, o INEP e o MEC, incluindo nessa perspectiva a utilização de seus instrumentos e banco de avaliadores (PARANÁ, 2009b). Situação essa semelhante à sistematização avaliativa operacionalizada pelo estado de Santa Catarina. Contudo, o INEP não tem como firmar convênios com os sistemas estaduais de ensino sem a segurança jurídica de uma portaria ministerial autorizativa. Observa-se que essa portaria nunca foi emitida. Ainda em dezembro de 2009, após estudos e aprofundamentos sobre pontos específicos da Deliberação CEE/CP nº 4/2009²⁹, a CEE/CES informa que essa Deliberação será integralmente substituída, fato esse realizado pela Deliberação CEE/CP nº1/2010, de 9 de abril de 2010 (PARANÁ, 2010b).

²⁹ Idem, ibidem

4.2.7 Ano de 2011

Em 30 de novembro de 2011 foram retomados os trabalhos da SETI/CEA, sendo reforçado que sem avaliação consistente no ensino superior, não há como estruturar o planejamento. O foco dos trabalhos foi objetivado sobre aspectos qualitativos a partir do CPC e nos investimentos, destacando o papel consultivo da comissão. Essa retomada direcionada sobre o atingimento de índices e sua relação com o financiamento enquanto objeto e objetivo, foi, também, possivelmente razão contributiva para a constituição de autoavaliações gerenciais por metas com objetivo centrado em planejamento.

Houve, também, preocupações em relação ao IGC, uma vez que este sintetiza toda a instituição em um único índice de qualidade. A tarefa então atribuída, foi a que seus membros em reuniões específicas com as CPAs de suas instituições deveriam revisar a Deliberação CEE/CP nº1/2010 (PARANÁ, 2010b), ficando projetado o planejamento para 2012 onde foi, também, sugerida uma plataforma para as CPAs. Observa-se que essa ação de estrutura de uma plataforma para as CPAs nunca foi realizada.

4.2.8 Ano de 2012

O ano de 2012 iniciou com debates sobre o papel da SETI/CEA no estabelecimento de políticas de avaliação para subsidiar as CPAs, onde foi novamente reforçado o papel consultivo dessa comissão. O objetivo prospectado para a retomada de ações no sistema de ensino foi o da realização do II Seminário Estadual de Avaliação Institucional, contando, para este evento, com subsídio da SETI/PR. Para tanto, a comissão voltou-se aos estudos sobre o SINAES, sobre uma alteração de regimento da SETI/CEA, bem como sobre relatórios de avaliação interna a partir da Portaria MEC nº40/2012, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2012b), reeditada e sobre extensivos estudos e esforços para a estruturação dos instrumentos próprios de avaliação, centrando debates, nesse momento, sobre a avaliação de cursos de graduação.

O evento II Seminário Estadual de Avaliação Institucional e I Encontro de CPAs – Paraná, com objetivo central por meio de oficinas, além dos relatos das CPAs sobre a evolução de seus trabalhos, foi o de realizar o exercício de validação do instrumento de avaliação de cursos de graduação, construído por espelho ao instrumento do SINAES

em razão do princípio da comparabilidade, com adaptações à linguagem e às características do Paraná, possibilitando sugestões por parte de todos os participantes.

4.2.9 Ano de 2013

Todo o trabalho da SETI/CEA foi direcionado à seguinte agenda: 1- Ciclo de estudos do instrumento e da legislação no período de 05 de março à 04 de abril; 2- Capacitação dos membros da CEA e apresentação da base eletrônica do instrumento nos dias 04 e 05 de abril na sede da UNIUV; 3- Capacitações internas no período de 08 a 26 de abril; 4- Capacitação de representantes das 7 faculdades que compõem a UNESPAR, representantes da FAFIMAN, da SEED e das Escolas Superiores, em 26 de abril na SETI/PR; 5- A partir de 29 de abril a SETI/CES, adotando os critérios do novo instrumento de avaliação, inicia os trabalhos de avaliação para os processos regulatórios, 6- Capacitação dos avaliadores – prevista para o mês de julho.

Também foi acordada a realização de exercícios internos em cada respectiva instituição com objetivo de esclarecimentos, orientações e aplicação do instrumento de avaliação de cursos direcionados às CPAs e às coordenações de curso, cujo resultado em CPC tivesse sido com conceitos entre 1 a 3. E, embora baseado em atingimento de índices de qualidade, esse foi um primeiro movimento de supervisão. Foi sugerido que esses exercícios fossem realizados com o corpo de professores e representantes dos alunos em papel de avaliadores internos, constituindo o já referido segundo cenário avaliativo. O objetivo do exercício foi o de obter subsídios para o planejamento. Essa ação, observa-se, possivelmente foi também contributiva ao exercício gerencial por metas nos processos de autoavaliação.

Houve um grande esforço em desenvolver a base remota para a operacionalização do, agora denominado Sistema Estadual de Avaliação do Ensino Superior, SEAES a partir de contribuições de estrutura de sistemas pela UNIUV e, posteriormente com a CELEPAR. Foram realizados também exercícios de capacitação interna sobre o instrumento de avaliação de cursos, de modo focal na UNIOESTE, UENP, UEL, UNICENTRO e UEPG, sendo assim definidas pela possibilidade e espaço de agenda. Esses exercícios foram significativos com contribuições sobre a estrutura e conteúdo dos indicadores constituintes do novo instrumento de avaliação de cursos de graduação proposto pela SETI/CEA.

Assim, realizadas as fases de aproximação sobre o instrumento próprio de avaliação de cursos de graduação, entre 17 de junho a 2 de agosto, a SETI/CEA realizou o primeiro curso de capacitação para avaliadores, cuja integralização com êxito franqueou aos participantes a certificação e o ingresso no banco de avaliadores do Paraná. O curso teve uma primeira fase com encontros presenciais realizados na UEL, UEM, UNIOESTE, UNICENTRO e UEPG, agregando os 531 inscritos por regiões do estado; a segunda fase, a qual foi organizada em três módulos, foi disponibilizada em modalidade EaD a partir da estrutura, espaço, organização, planejamento, agenda e plataforma do Núcleo de Educação a Distância, NEAD da UEM.

Sobre as comissões de avaliação externa, foi sugerido que sua composição contasse com um avaliador do sistema estadual do Paraná, mas de instituição distinta a do curso em avaliação, e por um membro de outro estado. Para tanto, ponderou-se pela proximidade e custos, aos estados de São Paulo e Santa Catarina, considerando que contavam também, com seus sistemas estaduais de ensino superior. Ainda, para esta composição, também a presença de um assessor técnico da SETI/CES e, por fim, a possibilidade de contar com o acompanhamento de membro da SETI/CEA para o período de implantação do instrumento na rotina dos processos regulatórios com o rito de visita *in loco* (primeiro cenário avaliativo)

O III Seminário de Avaliação Institucional e o II Encontro de CPAs foi realizado e após o curso de avaliadores, com foco nas atividades desenvolvidas pela aplicação em exercício interno do instrumento de avaliação de cursos, foi também debatida a proposta do instrumento de avaliação institucional.

Ainda uma questão discutida em 2013 fez referência à possibilidade de o sistema estadual de ensino superior do estado do Paraná adotar CPC maior que o conceito mínimo 3, por área do conhecimento, buscando as áreas de excelência na oferta de ensino. Observe-se que essa ação nunca foi realizada, porém a CEE/CES admitiu prazos de vigência a partir de atos regulatórios para cursos com CPC conceito 3 referidos à integralização do curso, o que para cursos de 4 anos de integralização significou um prazo de até dois anos.

4.2.10 Ano de 2014

O apoio institucional da SETI/PR foi reafirmado para os trabalhos da SETI/CEA, sendo citada a importância dos trabalhos de apoio às CPAs e de capacitação

dos avaliadores, sendo sugerida, também, a implantação de rubrica orçamentária própria para os processos regulatórios, uma vez que, com a implantação do CPC como fator de entrada nos processos regulatórios de curso, tornou-se possível ter previsibilidade sobre as situações do quadro jurídico de cada curso. Seguindo essa linha de raciocínio, houve debate sobre a importância da implantação desse índice de qualidade no sistema estadual, sendo cogitada a possibilidade da sua retirada como condição à efetivação da norma no Paraná, assim como, também, foi novamente discutida a composição das comissões de avaliação externa.

A perspectiva da continuidade dos cursos de capacitação para os avaliadores foi sugerida, em primeiro momento, como retomada aos não concluintes do primeiro curso e, em segundo momento, então por áreas de conhecimento, de novas inscrições e capacitações com a projeção de exercício em termos de formação continuada.

Em relação ao credenciamento institucional, foi cogitada a possibilidade de incorporação do IGC, a exemplo do já incorporado CPC no sistema estadual, ou, então, alterar o art. 89 da Deliberação CEE/CP 1/2010 (PARANÁ, 2010b), com o objetivo de estender o prazo para esses processos regulatórios, uma vez que esta Deliberação mantém a disposto no art. 56 da Deliberação CEE/CP nº1/2005, afirmando o prazo de 10 anos para o credenciamento (PARANÁ, 2005a), ou seja, para o ano de 2015. A dilatação de prazo aqui prospectada foi para a data de 30 de junho de 2016, já objetivando, com a cedência desse tempo, um necessário período para a implantação do instrumento de avaliação institucional, o que demandaria tempo para debates e ajustes em exercícios de validação, tal qual fora realizado para com o instrumento de avaliação de cursos de graduação.

A CEE/CES, a partir desta ação da SETI/CEA, emitiu o Parecer CEE/CES nº 15/2014, de 4 de junho de 2014 (PARANÁ, 2014). Um importante avanço na construção do SEAES em 2014 foi a liberação de exercício de avaliação *in loco* pelo sistema remoto, sendo este apresentado à CEE/CES. Observe-se, que ainda em 2014, com a colaboração da UEM, pode-se realizar um exercício dentro dessa proposta de trâmite *on line*, contudo, não mais retomado. Lembra-se, aqui, que o trâmite ocorre pelo sistema e-protocolo, todavia, não há a mesma interatividade presente no sistema e-mec, como a princípio se havia idealizado.

4.2.11 Ano de 2015

Novamente uma retomada de trabalhos da SETI/CEA com reafirmações de sua importância ao sistema estadual. Lembra-se que as Escolas Superiores acompanham as discussões e ações da comissão com um representante, todavia, enquanto convidados, sendo sugerido a sua incorporação em nova composição. Retomou-se a ideia em relação à formação continuada para os avaliadores.

Houve uma reunião conjunta da SETI/CEA com os pró-reitores de ensino e de planejamento sobre o instrumento de avaliação institucional, constituindo-se, esse encontro de trabalho, em um exercício de validação com sugestões sobre a proposta em pauta.

4.2.12 Ano de 2016

A SETI/CEA retoma os trabalhos em julho, dando continuidade aos ajustes sobre o instrumento de avaliação institucional com um extensivo debate sobre a Deliberação CEE/CP nº1/2010 (PARANÁ, 2010b) em relação aos processos regulatórios, ao capítulo sobre a avaliação e sobre o PDI, prosseguindo com os trabalhos com a CELEPAR, então parados desde 2014. Foi prospectado, a partir deste ponto, um novo seminário sobre avaliação institucional e encontro de CPAs para o início de 2017, todavia, este não ocorreu.

É importante destacar, também, que embora os trabalhos da SETI/CEA tenham sido retomados em julho de 2016, houve representação dessa comissão em reuniões da CEE/CES e, também, como já mencionado, em reuniões de trabalho com a CELEPAR na retomada do sistema *on line*.

4.2.13 Ano de 2017

Continuaram-se os estudos sobre o instrumento de avaliação institucional, sendo retomada a questão da base de dados das instituições no sistema e, também, da biblioteca de documentos e processos, sendo proposta, para fins de constituição de diagnóstico uma subcomissão temporária e exclusiva para o fim de estruturar esta base de dados, sendo sugerida a participação dos pesquisadores institucionais³⁰. Observe-se que a mesma não foi realizada.

³⁰ Pesquisador Institucional: agente institucional responsável pela inserção de dados no censo da educação superior, CENSUP/MEC/INEP.

A SETI/CEA se fez representar na audiência pública sobre a nova Deliberação, em substituição à Deliberação CEE/CP nº1/2010 (PARANÁ, 2010b), em todas as oportunidades em que foi convocada. E, em agosto de 2017, foi a última convocatória para reunião da SETI/CEA, onde debateram-se os atos regulatórios na já aprovada Deliberação CEE/CP nº1/2017, de 9 de junho de 2017 (PARANÁ, 2017a), bem como as formas de encaminhamento para divulgação do instrumento de avaliação institucional, destacando o papel institucional das CPAs na preparação dos processos regulatórios e das ações quando da visita *in loco* (primeiro cenário avaliativo).

Para os anos de 2018 e de 2019, a SETI/CEA, embora ainda existente, não fora mais convocada, todavia, é importante citar que somente em 2019 houve iniciativa da CEE/CES em prospectar ações de supervisão para cursos em razão de resultados em CPC com conceitos 1 e 2.

CONCLUSÃO

A perspectiva que se havia pleiteado a partir do “V” epistemológico inicial, conforme figura 1, era que a partir dos resultados desta investigação científica de ordem interpretativa seria um processo avaliativo em que se pudesse compreender: 1º) à luz de Bourdieu (2009) que a Avaliação Institucional, ainda é um Campo em formação e interativo a outros Campos; 2º) que a objetividade frente à necessária evidência de situações institucionais não imprima reducionismos de trato apenas executivo em esfera administrativa, mas sim constitua-se em atitude interdisciplinar combinatória a compreensão do conceito de qualidade, tendo em Toulmin (2007) uma proposta de modelo argumentativo interpretativo; 3º) que a Avaliação tem papel preponderantemente pedagógico e representativo para a compreensão processual equitativa para que se possa bem ofertar condições de igualdade assegurando a justiça social (AZEVEDO, 2013), enquanto princípio equitativo essencial para a Educação de qualidade.

Contudo, depreende-se, a partir da pesquisa realizada e do atingimento em relação ao objetivo geral em relação a compreender o conceito de qualidade na proposta de avaliação por meio do Sistema Estadual de Avaliação do Ensino Superior, SEAES, onde buscou-se, a título de regras de garantia (TOULMIN, 2007) a análise documental sobre as atas da CEE/CES e da SETI/CEA bem como sobre os atos legislativos referentes a oferta de ensino superior no Paraná, tendo Bourdieu (2009) enquanto referencial teórico, de onde pode-se inferir os cenários avaliativos e as possíveis relações sociais que ocorrem em um processo avaliativo e, considerando as possíveis variáveis a partir do que fora percebido com a revisão bibliográfica, que os resultados mostram-se não confirmadores a esta hipótese primeira.

Os resultados observados indicam um sistema de avaliação métrico, exclusivamente direcionado as condições de ensino, mas não ao ensino em si e, distante, para não afirmar ausente, da aprendizagem. Essa condição hierárquica de uma avaliação a serviço do conjunto de critérios determinados pela ordem política de gestão, esta no sentido de ser a gestão administrativa do momento, e pela hierarquia regulamentadora centralizante de sistema de ensino, distanciando de uma razão estruturante em termos de política de estado, esta no sentido de ultrapassar aos períodos da gestão administrativa eleita do momento, restando a política de vir a ser a avaliação necessária. Todavia, afirma a polissemia da qualidade em sua realização em termos de índices de qualidade e

de atingimento de metas, assim, também, levando esta concepção e posicionamento para as avaliações internas, cuja ação limita-se a razão gerencial executiva. O discurso que impõe para a avaliação o encontrar das potencialidades e das fragilidades, na expectativa de respostas rápidas e com soluções definitivas, mantém a avaliação dentro dos limites gerenciais impostos. Não há, portanto, razão argumentativa, compreensão curricular abrangente às capacidades humanas (NUSSBAUM, 2009), acadêmica e epistemológica sobre a avaliação.

Ainda, em relação a Saviani (2010, p.392) quanto ao controle por meio de um sistema nacional de avaliação, não se pode compreender distinto para o Paraná, uma vez que assumiu em 2009 o CPC em seu sistema (PARANÁ, 2009a). Acrescente-se a este fator a impossibilidade de escolha mediante as opções de convênio possibilitadas pelo INEP, conforme quadro 7 que, como já explicitado, possibilitou ao INEP, de modo voluntário, a adesão pelos sistemas estaduais de ensino superior, assim conquistando a condição da comparabilidade, todavia, não enquanto princípio avaliativo.

Em acordo a base do censo de ensino superior de 2018 (BRASIL, 2018c), o Paraná possui 7 (sete) das 9 (nove) universidades estaduais da região sul do Brasil com uma oferta, considerando a localidade, o turno e somando as matrículas na modalidade EaD, de 801 cursos de graduação com indicação conforme gráfico 1, em maior quantitativo para a oferta de Bacharelado na modalidade presencial. Neste total de cursos ofertados, são 74.695 matrículas para um total de 10.644 concluintes, sendo a correlação matrículasXconcluintes, no sistema de ensino superior público estadual do Paraná corresponde a 14,25%.

Em relação ao quadro de docentes no sistema estadual de ensino superior do Paraná, são 8.176 professores, sendo 7.631 (93,33%) docentes com titulação *Stricto sensu*. Quanto ao quadro de agentes universitários/técnico-administrativo, são 4.898 agentes, com 426 com titulação *Stricto sensu* no sistema estadual de ensino superior do Paraná.

Ainda, a título de contexto quantitativo, considerando os índices de IDHM/PR (SHIKIDA, 2015) e de IDHM e IDH Educação (BRASIL, 2013), estudos que possibilitam ambiente para justificar uma interpretação atual em relação a responsabilidade social compreendido no espectro de critérios da polissemia referente ao conceito de qualidade enquanto retorno do investimento, o que, assevera-se, não se resume e sequer se poderia admitir como único critério, todas as localidades em que há

presença de universidades públicas estaduais, há significativo aumento destes índices entre os anos de 2000 a 2009/2010.

Frente a este contexto onde o estado do Paraná apresenta-se, na maioria das categorias analisadas a partir do censo da educação superior de 2018 (BRASIL, 2018c), em terceiro maior quantitativo do Brasil, por vezes com maiores números que as regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil, pode-se afirmar o sistema de ensino superior do Paraná como um sistema pujante, onde o CEE/PR, em sua função normativa e regulatória, no período compreendido entre 2004 e 2019, conquistou grandes avanços de cooperação com a SETI/PR, tendo no processo de avaliação o palco necessário e a oportunidade para, por meio da SETI/CEA, aproximar o CEE/PR da SETI/PR, inclusive com representação, voz e voto na comissão especial de avaliação, o que ficou claro com a edição do Decreto nº1.416/2007 (PARANÁ, 2007b) sobre uma nova estrutura e forma de representação na SETI/CEA, explicitado em seu art. 1º, parágrafo único a colaboração com o CEE/PR. Os avanços normativos, desde a Deliberação CEE/CP nº16/1982 (PARANÁ, 1982) à nº1/2017 (PARANÁ, 2017a), trouxeram clareza e segurança jurídica para o sistema como um todo.

Pode-se observar que, como fora afirmado na CEE/CES, essa comissão especial de avaliação do estado, considerada consultiva, esteve a serviço da SETI/PR e por ser ambiente executivo do sistema, pode-se depreender ser uma concepção também levada às CPAs. Aqui está, possivelmente mais um fator da condução gerencial direcionada ao planejamento e não ao pedagógico pelas comissões próprias de avaliação institucional.

Somam-se a este fator acima relacionado, ainda outras situações que propiciaram a concepção de uma autoavaliação procedimental, métrica, gerencial-administrativa com foco em planejamento, a saber:

1. O SEAES, implantado em espelho ao SINAES, inclusive trazendo a incorporação e implantação do CPC para o sistema estadual de ensino, trouxe, também, em acordo ao que Zandovalli (2009, p.432) afirma sobre o Provão, novamente a centralidade avaliativa pelo ENADE, esvaziando a concepção pedagógica autorreflexiva no processo de autoavaliação;
2. O art. 50, §2º da Deliberação nº1/2005 (PARANÁ, 2005a) que compreende que a autoavaliação constitui-se num conjunto de informações em termos de garantia para uma visão de totalidade institucional, envolvendo os seus processos sociais, pedagógicos e científicos da instituição, direcionando-se a

um aspecto de cumprimento de metas em razão do objetivo de identificar necessidades e potencialidades, nitidamente em um plano de metas e suas condições de exequibilidade. A este conjunto, depreende a compreensão sobre condições de autorregulação por aperfeiçoamento. É, portanto, atingimento de metas cuja responsabilidade interna de diagnósticos exatos e de apresentação de soluções recai sobre a CPA.

3. A compreensão de incompatibilidade, por parte da CEE/CES sobre a SETI/CEA em relação a Deliberação nº 1/2005¹ e o Decreto nº 2.856/2004 (PARANÁ, 2004a), fato que acabou por imprimir uma visão sobre a SETI/CEA de apenas caráter consultivo quanto a definição de competências, haja vista ao contido no art. 1º deste mesmo decreto;
4. A interpretação na Indicação CEE/CES nº 2/2005, de 7 de outubro de 2005 que compreendeu que “A Comissão Especial de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino Superior, designada pelo Decreto nº 2.856, de 22.04.2004 do Senhor Governador, concentra as atribuições executivas do processo avaliativo” (PARANÁ, 2005d);
5. Atrelamento estabelecendo uma hierarquia de definições e importâncias sequenciais para a estrutura de processos, sendo assegurado primeiro o processo regulatório para depois pensar na avaliação;
6. Documentos orientadores para a estrutura, conteúdo e forma para, exclusivamente, composição de relatório, de cunho administrativo gerencial em plano de metas, de auto avaliação a partir do INEP/MEC. (BRASIL, 2004d; BRASIL, 2014b)
7. A reafirmação no encontro de CPAs realizado na cidade de União da Vitória, em 2006, sobre a visão dos instrumentos avaliativos do INEP enquanto base estruturante para planejamento e gestão.
8. A retomada das atividades da SETI/CEA em 2011 direcionada sobre o atingimento de índices e sua relação com o financiamento enquanto objeto e objetivo;
9. Os estudos de fluxograma processual realizados pela SETI/CEA sobre a Deliberação CEE/CP nº 1/2010 (PARANÁ, 2001b), permanecendo a SETI/CEA direcionada a razão gerencial.

¹ Idem, ibidem.

10. A definição interna na CEE/CES em se propiciar período de renovação de reconhecimento de cursos de graduação em razão dos conceitos obtidos nos CPCs, criando, assim, mais uma divisão interna de classes para além da já existente entre cursos bons e não bons. Deste modo, pode-se observar no estado do Paraná uma divisão em classes e em sub classes de mérito, por meio dos índices oficiais, em relação a qualidade dos cursos.
11. Posicionamento da SETI/CEA, quando nos debates e construção da Deliberação CCE/CP nº 1/2010², em termos executivos, e não pedagógicos, no processo avaliativo.
12. Posicionamento da SETI/CEA em realizar a aplicação interna do instrumento de avaliação de curso adaptado ao sistema estadual, todavia com foco em obter subsídios para fins de planejamento institucional.
13. A reunião conjunta da SETI/CEA com os pró-reitores de ensino e de planejamento sobre o instrumento de avaliação institucional, admitindo sua condição enquanto atingimento de metas em relação ao cumprimento dos atos regulatórios, em 2014.
14. Art. 62, da Deliberação CCE/CP nº1/2017, inciso III que determina como objetivo da avaliação “subsidiar o desenvolvimento institucional oportunizando suporte à construção de parâmetros e indicadores que sirvam como instrumentos de gestão” (PARANÁ, 2017a), bem como em seu inciso II, com a determinação de mensurar a qualidade, traz indicativos de avaliação baseada em índices e cumprimento de metas.
15. O CEE/PR cuja função é prioritariamente assegurar a regulação, assim compreendendo que depois dessa garantia e segurança é que figura a avaliação e, sendo esta realizada no âmbito executivo do sistema de ensino, percebe na SETI/CEA, em suas atividades, o entendimento para uma função consultiva nesta esfera executiva. A normatização, portanto, tem direção, objeto e objetivo voltado para a regulação, desresponsabilizando-se de aspectos normativos direcionados para a autoavaliação. Isso fica claro ao observar o art. 50 da Deliberação CEE/CP nº 1/2005 (PARANÁ, 2005a), mantido no art. 80 da Deliberação CEE/CP nº 1/2010 (PARANÁ, 2010b) e, sobremaneira reduzido no art. 64 da Deliberação CEE/CP nº1/2017

² Idem, ibidem.

(PARANÁ, 2017a), acrescentando-se que em nenhuma dessas Deliberações, quando trata sobre autoavaliação, há referência a concepção formativa do processo avaliativo.

Mediante a este conjunto de possíveis indicações a uma autoavaliação gerencial por metas, Peixoto (2009, p.21), já mencionado, indica em seus estudos que as CPAs acabam por assumir um vínculo administrativo, portanto, não mais autônomo como previa a Lei 10.861/2004, art. 11 Inciso II (BRASIL, 2004a). O que se pode observar, a partir de Souza (2017, p.334), é a estruturação da trilogia planejamento-controle-melhoria, acrescentando-se a estes três fatores a pressão sobre respostas e que estas sejam soluções desejadas, assim inferindo-se uma segunda trilogia concomitante a esta primeira, qual seja, a da resposta-soluções-satisfação.

Nesse contexto, a compreensão sobre a SETI/CEA em condição consultiva, apenas, pode ser interpretada como controverso ao que exaram seus decretos de criação, cujo objetivo é o de avaliar as atividades de gestão, ensino e pesquisa e, principalmente, o de estabelecer princípios e diretrizes para a avaliação institucional em ações de integração com as CPAs e em colaboração com o CEE/PR, sendo essas duas últimas funções plenamente realizadas pela comissão especial de avaliação em seu período de atuação, até o momento.

Infere-se o SEAES, então, como uma condição de ordenamento em franco desenvolvimento em termos de uma política avaliativa para o ensino superior. Todavia, ainda em fase de consolidação a partir da compreensão de uma concepção avaliativa na razão métrica que os atos regulatórios exigem e o que implicam os índices de qualidade. Porém, mesmo sob o risco da decisão política em aderir aos instrumentos nacionais de avaliação³, assevera-se, não se poderia encerrar somente nisto.

Uma oportunidade que merece continuidade, até porque carece de apoio local, consiste na preparação conjunta SETI/CEA para a compreensão da amplitude pedagógica da avaliação. Isso sob pena de manter-se tão somente no patamar procedimental, aliás, já estruturado, mesmo que em composição mista de ações, envolvendo a partir do sistema federal, a aplicação do ENADE e a incorporação do

³ Deliberação CEE/CP nº1/2017, de 9 de junho de 2017, art. 82 Art. 82. “Para a Avaliação Institucional e a de Cursos, a Seti e o CEE/PR podem:

I - conveniar-se com a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes);

II - conveniar-se com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC);

III - **utilizar os instrumentos produzidos pelos órgãos competentes;**

IV - criar banco de avaliadores.” (Sem grifos no original)

CPC, e do sistema estadual, os instrumentos avaliativos, mesmo que adaptados, e a constituição das comissões de avaliação externa e, sobretudo, e não poderia vir a ser constitucionalmente diferente, preservando sua autonomia enquanto unidade federativa em relação à regulação de seus cursos e instituições.

Há, ainda, outra questão que, sobremaneira, merece ser investida. Está refere-se ao conceito de capacitação continuada dos avaliadores que, pela condição de composição das comissões de avaliação externa, necessitam compreender a dinâmica no campo do ensino superior quanto as questões limítrofes determinantes sobre as regras de garantia (TOULMIN, 2007) e que estas não se resumam a apenas aos RLN mas incluam, também, o olhar sobre o currículo em relação as características de formação e as capacidades humanas (NUSSBAUM, 2009), bem com a compreensão em relação aos distintos cenários sociais (BOURDIEU, 2009) avaliativos e a ação e contribuição dos agentes sociais em cada qual.

Em relação a essa formação continuada, essencialmente contribuindo com a dinâmica das avaliações internas uma vez que neste contexto os colegas da instituição ao vivenciarem o primeiro cenário avaliativo, o da avaliação externa, poderiam melhor compreender o segundo cenário avaliativo onde a ação social é ao mesmo tempo avaliador, em seu papel social de “observador objetivo”⁴, e avaliado, o que requer clareza e equilíbrio entre o “sentido objetivo”⁵ e o “sentido vivido”⁶. O desequilíbrio nesta equação poderá levar a inflações ou deflações sobre o “valor fiduciário”⁷ e a conseqüente deslegitimação do processo avaliativo interno. E, ainda, mas agora para todos os agentes sociais de todos os cinco cenários avaliativos, é de extrema importância conhecer o processo e o rito que, além do já explicitado no quadro 6, é preciso conhecer, também, as características de cada um dos cenários avaliativos que, embora já mencionadas, explicita-se uma síntese, agora em organização de quadro sinóptico, a saber,

⁴ Idem, *ibidem*, p.46

⁵ Idem, *ibidem*, p.46

⁶ Idem, *ibidem*, p.46

⁷ Idem, *ibidem*, p.230.

Quadro 8 – Síntese dos cenários avaliativos

Cenário	Agente social que realiza	Origem	Tipo de rito	Condição	Características
Primeiro	Colegas avaliadores externos – Avaliação pelos pares.	<ul style="list-style-type: none"> • Uma nova política para a Educação Superior. Comissão Nacional para a reformulação da Educação Superior: relatório final. Brasília: Ministério da Educação (BRASIL, 1985a) • Lei nº 10.861/2004, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004a) • Portaria Normativa INEP nº 40/2007, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007b) • Deliberação CEE/CP nº1/2005, de 14 de fevereiro de 2005 (PARANÁ, 2005a) • Deliberação CEE/CP nº03/2009, de 08 de maio de 2009 (PARANÁ, 2009a) 	Visita <i>in loco</i>	Cursos sem conceito ou com CPC 1 e 2.	<ul style="list-style-type: none"> • Não endógeno; • Equilíbrio entre o sentido vivido e o sentido objetivo; • Argumentos justificatórios sobre as razões de não vir a ser o conceito imediatamente acima.
Segundo	Colegas avaliadores internos	<ul style="list-style-type: none"> • Uma nova política para a Educação Superior. Comissão Nacional para a reformulação da Educação Superior: relatório final. Brasília: Ministério da Educação (BRASIL, 1985a) • Lei nº 10.861/2004, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004a) • Portaria Normativa INEP nº 40/2007, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007b) • Deliberação CEE/CP nº1/2005, de 14 de fevereiro de 2005 (PARANÁ, 2005a) 	Autoavaliação	Todos os cursos	<ul style="list-style-type: none"> • Endógeno; • Equilíbrio do observador, observando; • Equilíbrio entre o sentido vivido e as justificativas por pontos de vista; • Argumentos justificatórios sobre as razões de ser o conceito atribuído em termos contextuais internos e, também, a compreensão de não vir a ser o conceito imediatamente acima.
Terceiro	Discentes	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de avaliação institucional das universidades Brasileiras/MEC/SESU (BRASIL, 1994); • Decreto nº 2.026/1996, de 10 de outubro de 1996 (BRASIL, 1996b) 	<ul style="list-style-type: none"> • Testagens padrão por meio do ENC/Provão 	Todos os cursos organizados em grupos trienais	<ul style="list-style-type: none"> • Endógeno; • Enquetes temporais por populações temporárias; • Equilíbrio de interações

Cenário	Agente social que realiza	Origem	Tipo de rito	Condição	Características
		<ul style="list-style-type: none"> • Lei nº 10.861/2004, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004a) 	e, após 2004, pelo ENADE; <ul style="list-style-type: none"> • Enquetes temporais por questionários perceptivos atitudinais 		pessoais em termos de sentido vivido pelo pouco tempo vivenciado; <ul style="list-style-type: none"> • Não razão argumentativa justificatória.
Quarto	Agentes sociais, técnicos ou membros de Conselhos em órgão específicos.	<ul style="list-style-type: none"> • Lei nº 9.131/1995, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995)⁸ • Lei nº 4.978/1964, de agosto de 1964 (PARANÁ, 1964) 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise documental 	Todos os cursos; considerando que os cursos com CPC 1 e 2 e sem conceito são realizados conforme o primeiro cenário avaliativo e que os cursos CPC 3 e acima são realizados apenas neste cenário avaliativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Análise em <i>checklist</i> mediante o cumprimento de atos regulatórios
Quinto	Não há participação de agentes sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Despacho nº 64, de 11 de maio de 2020 (BRASIL, 2020a) 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise sobre índice CPC 	Todos os cursos com CPC acima de 3 e sem nenhuma forma de pendência de curso ou institucional. Depreende-se não haver a análise documental conforme ocorre no quarto cenário avaliativo.	<ul style="list-style-type: none"> • É de ofício, sem manifestação da IES.

Fonte: o autor.

⁸ Decreto nº 8.659, de 05/04/1911, criação do Conselho Superior de Ensino; Decreto nº 16.782-A, de 13/01/1925, criação do Conselho Nacional de Ensino; Decreto nº 19.850, de 11/04/1931, criação do Conselho Nacional de Educação; Lei nº 4.024, de 20/12/1961, criação do Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação; Lei nº 5692, de 11/08/1971, criação dos Conselhos Municipais de Educação; MP nº 661, de 18/10/94, convertida na Lei nº 9.131/95, criação do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/14306-cne-historico>

Importante observar, a partir deste quadro sinóptico sobre os cenários avaliativos que há diferenças específicas determinadas pelo Despacho nº64, de 11 de maio de 2020 (BRASIL, 2020a) referente ao sistema federal. E, sobremaneira importante observar a centralização em índice de qualidade CPC, em cuja composição tem-se 55% referente ao ENADE (BRASIL, 2015a), ou seja, direciona-se a centralização em exames de testagens, mantendo-se o ENADE tal qual foi o ENC/Provão e, indicando desresponsabilizações governamentais atribuindo ao ensino o sucesso ou o fracasso pela atingimento de metas. Esta centralidade sobre o exame de testagem, enquanto política educacional materializada (SHEEN, 2000, p.37) justifica a posição do INEP em relação as 4 (quatro) possíveis opções de convênio, conforme quadro 7. Desse modo, o INEP garante a comparabilidade uma vez que, nacionalmente, todos os alunos de todos os cursos realizam o ENADE e, todas as instituições inserem seus dados na plataforma e-mec.

Neste contexto regulatório e de desresponsabilização, o principal resultado alcançado pela SETI/CEA é, sobre qualquer outra possibilidade de dúvida, o da contribuição para a compreensão do processo avaliativo, principalmente quanto à permanência da avaliação enquanto ação constituinte e estruturante em uma instituição de ensino superior, pois é esse o único processo que, independentemente do uso justificado pela polissemia do conceito ‘qualidade’, proporciona, ou ao menos tem a intensão de, a compreensão sobre as políticas, programas e ações institucionais, mesmo que limitada ao âmbito gerencial executivo em relação ao cumprimento em *checklist* e ao atingimento de metas. (D. GREEN⁹, 1994, apud BERTOLIN, 2009, p.131)

Não distinto do cenário nacional, o conceito de qualidade expressado pela visão da CEE/CES, cuja prioridade primeira está na garantia da regulação e no seu cumprimento, abrangendo as condições de oferta de ensino, mas não o ensino propriamente dito, em termos de cumprimento de metas – as regulatórias e ao atingimento dos índices de qualidade em compreensão da hierarquia de *rankings* de suficiência. Nessa linha de atuação, a CEE/CES, de 2011 a 2017 alterou em 5 (cinco) vezes a sua interpretação e regramento sobre a determinação dessas classes e subclasses de suficiência, sendo:

⁹ GREEN, Diana. **What is quality in higher education?** Bristol: SRHE and Open University Press, 1994

- 2011 - A CEE/CES também mencionou que se deve retirar o CPC do cenário estadual ou, então, ponderar a possibilidade para o Sistema Estadual vir a ser elevado a condição conceitual mínima como referencial de qualidade do conceito 3 para o conceito 4. Observa-se que esta alteração nunca aconteceu no Paraná.
- 2012 - No início de 2012, houve sugestão da CEE/CES em estabelecer como critério o prazo de 3 anos de vigência de ato regulatório para a renovação de reconhecimento de curso para os cursos que obtiveram conceito 3 no CPC, indicando que, se a condição de elevar o conceito mínimo de qualidade de 3 para 4 não seria possível, então, o prazo de vigência dos atos regulatórios seriam reduzidos, condição que em si, elevou o conceito como pretendido.
- 2013 - Na sequência, foi firmado pela CEE/CES que o período de concessão em ato regulatório de renovação de reconhecimento de curso será de mesmo valor numérico referente ao valor do conceito obtido como resultado no índice de qualidade CPC, ampliando, deste modo o já compreendido sobre o prazo de vigência em 3 anos para o conceito CPC 3, também para a vigência em 4 anos para o conceito CPC 4, o que por si só, caminha em tempos distintos dos ciclos avaliativos estipulados pelo SINAES em relação a aplicação do ENADE e conseqüente resultado em CPC.
- 2016 - A CEE/CES, ao retomar as discussões sobre a estratificação resultante do CPC, estabeleceu, novamente a título de deliberação interna, nova regra alterando a relação entre os conceitos obtidos nos resultados do índice qualidade CPC e os prazos de vigência dos atos regulatórios de renovação de reconhecimento de curso, sendo agora; para os conceitos CPC 1 e 2, avaliação externa com rito de visita in loco, cenário avaliativo 1; para o conceito CPC 3, a integralização do curso; e, para os conceitos CPC 4 e 5, período de vigência de ato regulatório em cinco anos, abrangendo a avaliação externa documental, sem rito de visita in loco para os conceitos 3, 4 e 5. Esta nova condição mantém as subclasses dentro da classe dos, então, compreendidos cursos com suficiência em termos de qualidade, porém, considerando o art. 53, parágrafo único da Deliberação CEE/CP nº1/2010 que remete as questões de prazos ao art. 49, a instituição tem desde a partir da

primeira metade do curso até 180 (cento e oitenta) dias antes da integralização do curso para a solicitação do ato regulatório de renovação de reconhecimento de curso, o que para cursos de quatro anos depreende-se um prazo máximo de 2 (dois anos) e um mínimo de até 180 (cento e oitenta dias) (PARANÁ, 2010b), assim reduzindo ainda mais o prazo já alterado em versão anterior de no máximo 3 (três) anos que estava abaixo quanto ao estabelecido em ciclos avaliativos a partir do INEP, cujo prazo de vigência de ato regulatório, conforme art. 4º da Lei nº 10.870/2004, de 19 de maio de 2004 é de até cinco anos (BRASIL, 2004a).

- 2019 - Também foi decidido novo posicionamento em relação aos resultados obtidos no índice de qualidade CPC, sendo para o curso com conceito 3 (três) CPC, o prazo para a renovação de reconhecimento será de 04 (quatro) anos, e para o curso com conceito 4 (quatro) CPC, será de 05 (cinco) anos, asseverando que para os processos com atraso referentes aos art. 45 e 51 da Deliberação CEE/CP nº1/2017 (PARANÁ, 2017a), o prazo máximo será de 03 (três) anos, independentemente do conceito obtido no índice de qualidade CPC.

A contribuição da SETI/CEA, seja consultiva ou a valer o que determina o art. 1º do Decreto nº 1.416/2007¹⁰ (PARANÁ, 2007b), foi essencial nesse processo, comprovando ser possível a implementação do SEAES, uma vez que as ações de avaliação internas estão consolidadas e asseguradas, por mais que se retorne ao uso dos instrumentos de avaliação do SINAES, considerando no que couber, o princípio da individualidade e o respeito ao avaliador e ao avaliado. Isso garante a presença das características e linguagens próprias do estado do Paraná, destacando que, pela primeira vez, durante todo o período, a CEE/CES propôs ações de supervisão conjunta CEE/CES

¹⁰ Decreto nº1.416/2007, de 12 de setembro de 2007, “art. 1º. Fica criada, no âmbito da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, com o objetivo de avaliar as instituições de educação superior do Sistema Estadual de Ensino, em suas atividades de gestão, de ensino, de pesquisa e de extensão.

Parágrafo único. A Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, estabelecerá diretrizes e princípios para a Avaliação Institucional das IES do Paraná, e trabalhará integrada às Comissões Próprias de Avaliação das IES, bem como em colaboração com o Conselho Estadual de Educação.”

e SETI/CES no sentido de constituir comissões de acompanhamento para os cursos cujos conceitos CPC tenham sido 1 e 2.

A prática apresenta-se, então, desde o Plano Acton até o SINAES em uma realidade objetivada de natureza administrativa e classificatória em classes de abrangente alcance social entre bons e não bons. Retomando os estudos de Bertolin (2007;2009), pode-se depreender uma abordagem objetivista; trata-se de *accountability*, ou seja, de relação custo-benefício. Depreende-se o foco para o efeito do êxito de metas institucionais e, embora o discurso e base documental indiquem visão pluralista é, fundamentalmente, uma abordagem economicista de qualidade, com fortes movimentos em TQM.

[...] a representação que os agentes se fazem de sua própria posição e da posição dos outros no espaço social [...] é o produto de um sistema de esquemas de percepção e de apreciação que é ele mesmo o produto incorporado de uma condição [...] e que se apoia não somente no índices do julgamento coletivo, mas também nos indicadores objetivos da posição que realmente ocupada nas distribuições que esse julgamento coletivo já leva em conta. (BOURDIEU, 2009, p.234)

A avaliação, assim compreendida em sistemas quantitativos cifra e decifra esse jogo de esquemas em que a instituição e seus cursos “se expressam e se legitimam ou, ao contrário.”¹¹ É, portanto, uma luta permanente a partir da posição ocupada, demonstrando naturalidade em suas propriedades materiais. Isso se faz por meio de complexificações matematizadas e de compreensão de conversões número-conceito, aplicando as “categorias impostas”¹² pelo sistema como forma de, ao manter o desconhecimento pela complexidade, apropriar-se naturalmente a partir dele, ordenando as condições sociais.

Nesse sistema matematizado, todavia, sem olvidar que evidências matemáticas são necessárias, cada indicador, questão do ENEM e do ENADE e respostas do questionário do estudante e do coordenador de curso, bem como os insumos institucionais incorporados, cada qual é um “crédito”¹³, cuja escala atitudinal em cinco níveis (LIKERT, 1932), impõe aos agentes o cumprimento dos critérios postos.

¹¹ Idem, ibidem, p.235.

¹² Idem, ibidem, p.235.

¹³ Idem, ibidem, p.236.

A avaliação institucional e de cursos estruturada em sistema traz em seu conjunto de atributos legitimadores a subjetividade da autoavaliação com a finalidade objetivada da autorreflexão. Ao se desviar o processo para procedimento e base argumentativa, cuja razão estruturante são os princípios mantidos desde o PAIUB para índices de qualidade, além de serem atitudes de negação do sistema dentro do próprio sistema (SGUISSARDI, 2008, p. 858) acaba por caracterizar a autoavaliação como ponto de extrema tensão. Isso porque ao se perceber em sua realidade objetivada, a autorreflexão, e aqui considerando significativa Nussbaum (2009) e Azevedo (2013), é a única possibilidade de enfrentamento a uma ordem administrativa e politicamente colocada a favor de uma condição de poder estabelecida em uma hierarquia, muitas vezes, hereditária enquanto grupo hegemônico de *status* político local e regional, envolvendo as relações intramuros e a política extramuros. Afinal,

a eficácia específica da ação subversiva consiste no poder de modificar pela tomada de consciência as categorias de pensamento que contribuem para orientar as práticas individuais e coletivas e em particular as categorias de percepções e de apreciação das distribuições. (BOURDIEU, 2009, p.236)

Essa condição de domínio hierárquico estabelecido possibilita compreender o porquê a ação avaliativa interna se reduz a apenas questionários perceptivos em exercícios fragmentados e de pouca contribuição ao planejamento, ainda menos contributiva ao ensino e nula em relação a aprendizagem. É o jogo jogado na razão concorrencial da satisfatoriedade do cliente a partir de discursos legitimadores do modelo mercadológico. Nesse cenário, a perspectiva da “subversão [crítica] da realidade”¹⁴ reside na legitimação do valor real da autoavaliação. Todavia, a autoavaliação é tão intencionalmente induzida a um procedimento gerencial administrativo enquanto legitimador do capital fiduciário (BOURDIEU, 2009) que, qualquer ação para além do discurso em direção a uma concepção avaliativa interdisciplinar formativa, já se constitui em subversão ao cenário tanto da política educacional materializada, como argumentado por Sheen (2007), quanto e, talvez, principalmente, do jogo no campo político do poder interno.

Por fim, os debates encontrados nesta pesquisa indicam duas concepções políticas distintas, sendo uma direcionada ao bem público e a outra direcionada para a

¹⁴ Idem, ibidem, p.237

linha concorrencial, mercadológica. Enquanto a primeira busca objetivções por meio de uma abordagem qualitativa, portanto processual e longa com valorização à autoavaliação e ao protagonismo, a segunda é imediatista, economicista, baseada em evidência quantitativas em observações padronizadas instrumentais. Os índices de qualidade especificam, pela forma procedimental e estatística em que são realizados, estarem em acordo com a abordagem quantitativa.

A racionalidade, nessa perspectiva quantitativa, cujo processo avaliativo garantidor de qualidade centraliza-se em termos da relação de custos e retornos, atualmente denominada de retorno social, objetiva otimizações de recursos associados à melhoria da gestão e dos serviços prestados. Esse é o pensamento apresentado em 1985 pela Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, mantendo-se, em igual importância na implementação do Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior, GERES, (BRASIL, 1986), onde, aliás, a pesquisa era considerada elemento estranho em um processo avaliativo por desempenho. Novamente, os atuais índices de qualidade reafirmam essa posição.

É importante destacar que em dois momentos se teve a oportunidade em avançar sobre essas metodologias economicistas com propostas de avaliações processuais formativas com base em princípios estruturantes; tais oportunidades foram o PAIUB (1993-1994) e o SINAES, de 2004 a 2007. Tanto a proposta PAIUB, totalmente substituída pelo ENC (1995), quanto o sistema SINAES, totalmente centralizado em índices de qualidade CPC e IGC, ao que se pode denotar à luz de Lamaitre (2005), desviaram-se de suas intenções primeiras em valorizar a representatividade interna em ambiente colaborativo e democrático em franca discussão contextualizada, assim esvaziando a autorreflexão pedagógica da autoavaliação. Sguissardi (2008, p. 858) esclarece que a adoção desses índices “são a mais completa negação” dentro dos próprios sistemas.

A partir do processo de Bolonha, ser acreditado em sistema transnacional reconhecido é a objetivação para afirmar a qualidade simbólica legitimada (BOURDIEU, 2009). O chamado capitalismo acadêmico (LEITE; GENRO, 2012, p. 764), nessa linha, introduziu o conceito de universidade operacional, cuja base primeira de observação é por testagens padrões sobre a possibilidade de aquisição de conhecimentos, fator que leva à impressão imediata de que, se o resultado avaliativo é baixo, a noção de culpabilidade pode vir a ser descentralizada e, ato contínuo, desresponsabilizada em relação à responsabilidade governamental. Isso, não raro, recai

sobre o trabalho docente enquanto dimensão única do, então, fracasso. Procedimentalmente os instrumentos de avaliação, em um sistema essencialmente regulatório por índices de qualidade, cumprem esse papel.

Essas evidências indicam que em relação à qualidade, não avançou-se sobre a hierarquia social posta desde o Plano Acton (1966), no qual a classe dos produtores das políticas era a de maior hierárquica decisória, a classe dos executores das políticas era a classe hierárquica intermediária e, por fim, a mais baixa em termos hierárquicos decisórios era a classe dos consumidores das políticas.

Em razão das variáveis e critérios que podem ser observados para se considerar a qualidade, por um lado por metas, satisfação, valor agregado, métricas, padrões, eficiência, produto, funcionabilidade, investimento, serviço, necessidade, interesse, auditoria, empregabilidade indicando visão de qualidade em perspectiva quantitativa por resultados, por outra via, múltiplos perfis, autonomia, autorreflexão, autoavaliação, contexto, protagonismo, relações, interações, relevância, coesão social, democracia em uma visão de qualidade em perspectiva qualitativa, tem-se a concepção de ser a qualidade um conceito polissêmico. Todavia, a despeito de todo o espectro de critérios, dimensões, faces, atributos que se possa fazer compor à interpretação de qualidade, se tivesse que reduzi-los todos a uma só razão objetivada onde se pudesse “compreender a equidade enquanto processo e a igualdade enquanto condição, ambos conceitos meio para a ação fim da liberdade” (AZEVEDO, 2020), essa seria: Justiça Social! E, lembrando que “palavras importam” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 428; apud EVANGELISTA, 2012, p. 4), e que “Las definiciones de calidad nunca son neutrales ni inocentes” (LAMAITRE, 2005, p.130), esse é o princípio estruturante para a subversão crítica da autorreflexão.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v.19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1947/pdf_1. Acesso em: 16 fev. 2020

ALTOÉ, N. **As universidades estaduais do Paraná: os caminhos da heteronomia**. Orientador: Prof. Dr. Valdemar Sguissardi. 2007. 129p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, São Paulo, 2007. Versão Impressa.

ALVES, A. *et al.* **Relações entre as universidades públicas estaduais e o desenvolvimento regional no estado do Paraná: impactos de curto prazo com metodologia insumo-produto**. In: As universidades estaduais e o desenvolvimento regional do Paraná. Org.: Augusta Pelinski Rahier. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2015. P-49-74.

AZEVEDO, M. L. N. de **[Orientações]** Destinatário: Carlos Eduardo Bittencourt Stange. Maringá, 11 de mar. 2020

AZEVEDO, M. L. N. de Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1574/1497>. Acesso em: 28 jun. 2017.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 316p.

BACHELARD, G. **Epistemología**. Barcelona: Editorial Anagrama. 1971. 254p.

BERTOLIN, J. C. G. Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da Educação Superior Brasileira. **Avaliação** – Revista de avaliação da Educação Superior. V. 12 n. 2, 2007 p. 309-331. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/227/228>. Acesso em: 16 de jan. de 2019.

BERTOLIN, J. C. G. Qualidade em Educação Superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 127-149, mar. 2009. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/300/301>. Acesso em: 15 de jan. de 2019.

BERTOLIN, J. C. G.; MARCON, T. O entendimento de qualidade na Educação Superior Brasileira: das quimeras do provão e do ENADE a realidade do capital cultural dos estudantes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 105-122, mar. 2015. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2168/1899>. Acesso em:

16 jan. 2019.

BOTIGLIERI, P. C.; BORGES, R. M.; ROTHEN, J. C. Avaliação institucional: mapeamento e análise das concepções de qualidade e melhoria nas produções da Revista Estudos em Avaliação Educacional. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 633-657, nov. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/3137/2830>. Acesso em: 16 jan. 2019.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrando Brasil S.A. 1989. 311p.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Tradução Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 470p.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Despacho nº64, de 11 de maio de 2020. Interessado: Instituições de Educação Superior (IES) com oferta de cursos reconhecidos que obtiveram resultado no Conceito Preliminar de Cursos (CPC) ano referência 2018 - divulgados em 2019. Brasília: Ministério da Educação [2020]a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/05/2020&jornal=515&pagina=44&totalArquivos=72> Acesso em: 14 mai. 2020.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 4.372-c/2012, de 31 de agosto de 2012. Cria o Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior - INSAES, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados [2012]. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=8CB636E5C88ECC4F1262013BC2577A49.proposicoesWeb2?codteor=1301732&filename=Avulsos+-PL+4372/2012. Acesso em: 12 mai. 2014.

BRASIL. COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR/ CONAES. **Diretrizes para a avaliação das instituições de Educação Superior**. Brasília: CONAES, 2004b. 14p. Disponível em: http://www.ceuma.br/cpa/downloads/Diretrizes_Avaliacao_IES.pdf Acesso em: 15 jan. 2020

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP nº 28, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação [2001]b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Acesso em: 10 out. 2001.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Pareceres CNE/CP nº 9/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação [2001]a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: 15 mai. 2001.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Portaria Normativa MEC

nº15/2016, de 22 de junho de 2016. Revoga as Portarias Normativas no 7 e no 8, ambas de 28 de abril de 2016, e publicadas no Diário Oficial da União do dia 29 subsequente, que, respectivamente, institui o Cadastro Nacional de Concluintes dos cursos de graduação - CNC, e cria indicadores de qualidade para a Educação Superior e institui Grupo de Trabalho para elaboração e definição de metodologia para sua implementação. Brasília: Ministério da Educação [2016]e. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/23063019/do1-2016-06-24-portaria-normativa-no-15-de-22-de-junho-de-2016-23062965 Acesso em 24 jul. 2016.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação [2002]a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso em 28 fev. 2002.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº02 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: Conselho Nacional de Educação [2002]b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acesso em: 28 fev. 2002.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP Nº1/2016, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília: Conselho Nacional de Educação [2016]d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file> Acesso em: 12 mar. 2016.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CP. Resolução CNE/CP nº 02/2019, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação [2019]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em 28 out. 2015.

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria CAPES nº158/2017, de 10 de agosto de 2017. Dispõe sobre a participação das Instituições de Ensino Superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [2017]a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/11082017-PORTARIA->

N-158-de-10-08-2017.pdf Acesso em: 11 de agosto de 2017.

BRASIL. Decreto nº 19.850/1931, de 11 de abril de 1931. Crêa o Conselho Nacional de Educação. Brasília: Câmara dos Deputados [1931]a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%2019.850%2C%20de%2011%20de%20Abril%20de%201931,dos%20Estados%20Unidos%20do%20Brasil%2C&text=1%C2%BA%20Fica%20instituido%20o%20Conselho,nos%20assumptos%20relativos%20ao%20ensino>. Acesso em: 14 dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 19.851/1931, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Brasília: Câmara dos Deputados [1931]b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 2 dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 2.026/1996, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d2026.htm Acesso em: 1º dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.662/2005, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Câmara dos Deputados [2005]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html> Acesso em: 26 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 5.773/2006, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequênciais no sistema federal de ensino. Brasília: Presidência da República, Casa Civil [2006]c. em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm Acesso em 12 mai. 2006.

BRASIL. Decreto nº 6.094/2007, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Presidência da República [2007]a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acessado em: 10 fev.2020.

BRASIL. Decreto nº 8.754/2016, de 10 de maio de 2016. Altera o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e

avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral [2016]a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8754.htm Acesso em: 20 mai. 2016.

BRASIL. Decreto nº 92.200, em 23 de dezembro de 1985. Institui o Programa Nova Universidade e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados [1985]b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-92200-23-dezembro-1985-442294-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº6.303/2007, de 13 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília: Câmara dos Deputados [2007]c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6303-12-dezembro-2007-566386-publicacaooriginal-89961-pe.html> Acesso em 15 dez. 2007.

BRASIL. Decreto nº9.235/2017, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília: Presidência da República, Secretaria-geral [2017]b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. Decreto-Lei nº464/1969, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados [1969]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0464.htm Acesso em: 1º dez. 2019.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/ INEP. **Sistema Nacional da Educação Superior**: da concepção a regulamentação.5ed. Brasília: INEP, 2009. 330p.a

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, INEP. Portaria Normativa INEP nº4/2008, de 5 de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira [2008]a. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port_Norm_004_2008_08_05.pdf Acesso em: 6 de agosto de 2008.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, INEP. Portaria Normativa INEP nº12/2008, de 5 de setembro de 2008. Fica instituído o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC), que consolida informações relativas aos cursos superiores constantes dos

cadastros, censo e avaliações oficiais disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira [2008]b. Disponível em:

https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port_NORM_012_2008_09_05.pdf Acesso em: 8 set. 2008.

BRASIL. Lei Federal nº 13.168/2015, de 6 de outubro de 2015. Altera a redação do § 1º do art. 47 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral [2015]c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13168.htm Acesso em: 10 de outubro de 2015.

BRASIL. Lei nº 10.861/2004, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Superior – SIANES e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil [2004]a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm Acesso em: 15 abr. 2004.

BRASIL. Lei nº 4.014/1961, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil [1961]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em: 9 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 9.131/1995, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados [1995]. Brasília: Câmara dos Deputados [1995]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1995/lei-9131-24-novembro-1995-372496-norma-1995-372496-pl.html> Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.436/2009, de 24 de abril de 2009. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília; Presidência da República, Casa Civil [2009]b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 4 mai. 2009

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 20 fev. 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados [1996]a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 15 mai. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO MEC/INEP. Sinopse estatística da Educação Superior – graduação. Brasil: INEP, 2018.c Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em: 27 out. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 13.168/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura,

curso de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação [2015]b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 2 jul. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria MEC nº 300/2006, de 30 de janeiro de 2006. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília: Ministério da Educação [2006]d. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/2006/avaliacao_institucional/Portaria_n300_30_01_06.pdf Acesso em: 5 fev. 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria MEC nº 741/2018, de 2 de agosto de 2018. Altera a Portaria Normativa MEC nº 20, de 21 de dezembro de 2017, que dispõe sobre os procedimentos e o padrão decisório dos processos de credenciamento, recredenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos, nas modalidades presencial e a distância, das instituições de educação superior do sistema federal de ensino. Brasília: Ministério da Educação [2018]e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=95571-portaria-normativa-741&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 3 ago. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria MEC nº10/2009, de 2 de julho de 2009. Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação [2009]c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria10_seed.pdf Acesso em: 3 jul. 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 1.186/2018, de 12 de novembro de 2018. Institui a Avaliação Especial da Educação Superior no âmbito do Sistema Federal de Ensino. Brasília: Ministério da Educação [2018]a. Disponível em: <https://www.fundacred.org.br/site/2018/11/13/mec-institui-a-avaliacao-especial-do-ensino-superior> Acesso em: 16 mar.2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Roteiro de auto-avaliação institucional:** orientações gerais. Brasília: Ministério da Educação, 2004. 37p. d

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Uma nova política para a Educação Superior.** Comissão Nacional para a reformulação da Educação Superior: relatório final. Brasília: Ministério da Educação [1985]a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002284.pdf> Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONAES/INEP. **Avaliação externa das instituições de Educação Superior.** Brasília: Ministério da Educação, 2006. 180p.a

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONAES/INEP. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação.** Brasília: Ministério da Educação,2006. 118p.b

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/GM. Portaria Normativa INEP nº 40/2007, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Republicada por ter saído, no DOU nº 239, de 13-12-2007, Seção 1, págs. 39 a 43, com incorreção no original. Brasília: Ministério da Educação [2007]b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16763-port-norm-040-2007-seres&Itemid=30192 Acesso em: 14 dez. 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP/DAES. Nota Técnica nº 65/2014, de 9 de outubro de 2014. Roteiro para relatório de autoavaliação institucional. Brasília: Ministério da Educação [2014]b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/nota_tecnica/2014/nota_tecnica_n65_roteiro_relatorio_de_autoavaliacao_institucional.pdf Acessado em: 10 out. 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP/DAES. Nota Técnica nº 72/2014, de 20 de outubro de 2014, atualizada em 06 de maio de 2015. Cálculo do Conceito Preliminar de Curso referente a 2013. Brasília: Ministério da Educação [2015]a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2013/nota_tecnica_n_72_2014_calculo_cpc_2013.pdf. Acesso em: 16 fev. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SERES/INEP. Edital de chamada pública nº 01, de 7 de dezembro de 2018. Edital de Chamada Pública de seleção de docentes da educação superior para participação da Avaliação Especial da Educação Superior (AEES). Brasília: Associação Brasileira de mantenedoras de Ensino Superior [2018]b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Edital-Chamada-Publica-SERES-INEP-001-2018-12-07.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de avaliação institucional das universidades Brasileiras/MEC/SESU**. Brasília: SESU, 1994. 112p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório do Grupo Executivo para a reformulação da Educação Superior/GERES**. Brasília: Ministério da Educação, 1986. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres.pdf> Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior. Brasília: SESU, 2003. 127p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano de desenvolvimento institucional**: Diretrizes para elaboração. Brasília: Ministério da Educação. 2004c. Disponível em: <http://ape.unesp.br/pdi/pdf/PDI-DiretrizesMEC.pdf> Acesso em: 10 jan. 2005

BRASIL. Portaria MEC nº315/2018, de 4 de abril de 2018. Dispõe sobre os

procedimentos de supervisão e monitoramento de instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino e de cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu, nas modalidades presencial e a distância. Brasília: Ministério da Educação [2018]d. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=108221portaria-315&category_slug=fevereiro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 5 abr. 2018.

BRASIL. Portaria MEC nº7/2016, de 28 de abril de 2016. Institui o Cadastro Nacional de Concluintes dos cursos de graduação - CNC. Brasília: Ministério da Educação, Gabinete do Ministro [2016]b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=43271-port-norm-7-8-ed-superior-link-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 29 abr. 2016.

BRASIL. Portaria Normativa MEC nº8/2016, de 28 de abril de 2016. Cria indicadores de qualidade para a Educação Superior e institui Grupo de Trabalho para elaboração e definição de metodologia para sua implementação. Brasília: Ministério da Educação [2016]c. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=43271-port-norm-7-8-ed-superior-link-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 29 abr. 2016.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014.** É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal. Brasília: Presidência da República [2014]a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 26 jun. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº3/2007, de 2 de julho de 2007. Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula, e dá outras providências. Brasília: Conselho Nacional de Educação [2007]d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces003_07.pdf Acesso em: 8 jul. 2007.

BRASIL. SECRETARIA DE REGULAÇÃO E SUPERVISÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Interessado: Instituições de Educação Superior (IES) Com Oferta de Cursos Reconhecidos que Obtiveram Resultado no Conceito Preliminar de Cursos (CPC) - Ano Referência 2018 - Divulgados Em 2019. Brasília: Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior [2020]a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/05/2020&jornal=515&pagina=44&totalArquivos=72> Acesso em: 14 mai. 2020.

BRASIL. SECRETARIA DE REGULAÇÃO E SUPERVISÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - SERES/MEC. Nota técnica nº 66/2019/CGARCES/DIREG/SERES/SERES. Brasília: Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior [2020]b. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/05/2020&jornal=515&pagina=44&totalArquivos=72> Acesso em: 14 mai. 2020.

CUNHA, M. I. da. A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 430-462, jul. 2014. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1945/1736>. Acesso em: 16 de jan. 2019.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da Educação Brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/341/342>. Acesso em: 16 jan. 2019.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.b Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/259/260>. Acesso em: 15 jan. 2009.

DIAS SOBRINHO, J. Políticas y conceptos de calidad: dielmas y retos. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 601-618, nov. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/833/834>. Acesso em: 16 jan. 2019.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, pertinência, responsabilidade social, bem público. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 1, p. 1-7, mar. 2019. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/3608/3216>. Acesso em: 04 mar. 2020.

DIAS SOBRINHO, J. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1573/1496>. Acesso em: 16 jan. 2019.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817-8225, nov. 2008.a Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/284/285>. Acesso em: 30 dez. 2019.

DOURADO, L; F., OLIVEIRA, J. F. de A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas. V. 29, n.78. p 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 nov. 2017.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Disponível em: http://moodle3.nead.uem.br/pluginfile.php/30539/mod_resource/content/1/Olinda%20Evangelista%20-%20Apontamentos.pdf Acesso em: 23 nov. 2019.

FRANCISCO, T. H. A.; MELO, P. A. de; NUNES, R. da S.; MICHELS, E.; AZEVEDO, M. I. N. A contribuição da avaliação *in loco* como fator de consolidação dos princípios estruturantes do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 851-876, nov. 2012. Disponível em:

<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/842/843>. Acesso em: 16 jan. 2019.

FRANCISCO, T. H. A.; NAKAYAMA, M. K.; MELO, P. A. de; PITTA, M. A.; OLIVEIRA, F. P. de Análise epistemológica da avaliação institucional da Educação Superior Brasileira: reflexões sobre a transposição de paradigmas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 531-562, jul. 2015. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2282/1979>. Acesso em: 16 jan. 2019.

GASPAR, M. I.; SEABRA, F.; NEVES, C. A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, vol. 12, 2012, pp. 29-57. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/303874860> Acesso em: 15 de dezembro de 2019.

GRIBOSKI, C. M.; PEIXOTO, M. do C. de L.; Hora, P. M. da Avaliação externa, auto avaliação e o PDI. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 1, p. 178-197, mar. 2018. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/3470/3096>. Acesso em: 16 jan. 2019.

GUILHERME, W.D; SANTOS, S. M. O Conselho Nacional de Educação: 1931 A 1936. **Revista Brasileira de História da Educação**. V. 19, 2019. Pp 2-23.

LACERDA, L. L. V. de SINAES, teoria e prática: pressupostos epistemológicos em oposição. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 87-104, mar. 2015. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2167/1898>. Acesso em: 30 dez. 2019.

LAMAITRE, M. J. La calidad colonizada: universidad y globalización. **Revista da la Educación Superior**. Vol. XXXIV (1), No. 133, Enero-Marzo de 2005, pp. 123-134. Disponível em: http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista133_S7A1ES.pdf. Acesso em: 30 dez. 2019.

LARA, A. M de B.; MOLINA, A. A. Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas**. Organizadores: César de Alencar Arnaut de Toledo e Maria Teresa Claro Gonzaga. Maringá: EDUEM, 2011. p.121-172.

LEITE, D.; GENRO, M. E. H. Avaliação e internacionalização da Educação Superior: *quo vadis* América Latina. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 763-785, nov. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/839/840>. Acesso em: 16 jan. 2019.

LIKERT, R. **A technique for the measurement of attitudes**. Archives of psychology. New York: R. S. Woodworth, editor, 1932. 55p.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, L. M. N. de; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a

avaliação da Educação Superior e algumas considerações sobre a *universidade nova*. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 38, n. 1, p. 7-36, mar. 2008. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/250/251>. Acesso em: 15 jan. 2019.

LIMA, P. G. Política de Educação Superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 85-105, mar. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1572/1495>. Acesso em: 16 jan. 2019

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa Crítica**. 2010. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/apsigcritport.pdf>. Acessado em: dez. 2010. 24p.

NOVAK, J. D; GOWIN, B. D. **Aprender a Aprender**. Tradução Carla Valadares. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1984. 210p.

NUSSBAUM, M. C. Educação para o lucro, Educação para a Liberdade. **Revista Redescrições – Revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-americana**. Ano I, número 1, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Redescricoes/article/view/14390/9627>. Acesso em: 26 fev. 2020.

O ATLAS BRASIL. **Atlas de desenvolvimento humano**. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea; Fundação João Pinheiro – FJP, 2013. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/metodologia/idhm_educacao/ Acesso em: 2 jul. 2019.

PARANÁ. CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Deliberação CEE/CP nº1/2005, de 14 de fevereiro de 2005. Fixa normas para Educação Superior do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Paraná: Conselho Estadual de Educação [2005]a Disponível em: [http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/73d513e7d3134a8c03256fc700505ede/\\$FILE/_g8himoqb2clp631u6dsg30c9d68o30d8_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/73d513e7d3134a8c03256fc700505ede/$FILE/_g8himoqb2clp631u6dsg30c9d68o30d8_.pdf) Acesso em: 18 fev. 2005.

PARANÁ. CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Deliberação CEE/CP nº1/2007, de 9 de março de 2007. Normas para credenciamento de instituições e autorização de cursos a distância, no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Paraná: Conselho Estadual de Educação [2007]a. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2007/deliberacao_01_07.pdf Acesso em: 9 mar. 2007.

PARANÁ. CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Deliberação CEE/CP nº12/1991, de 5 de junho de 1991. Fixa normas sobre a indicação e autorização de professores para os estabelecimentos Isolados de Ensino Superior, sob jurisdição do CEE. Paraná: Conselho Estadual de Educação [1991]b. Disponível em: arquivos do Conselho Estadual de Educação. Acesso em: 18 set. 2015.

PARANÁ. CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Deliberação CEE/CP n°3/2005, de 5 de outubro de 2005. Alteração dos artigos 14, 18 e 61 da Deliberação n.º 01/05-CEE/CP e outras providências. Paraná: Conselho Estadual de Educação [2005]b. Disponível em:

[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/d6def4d216ffd0fe0325709f006bc1b7/\\$FILE/_08himoqb2clp631u6dsg30cpd68o30d8_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/d6def4d216ffd0fe0325709f006bc1b7/$FILE/_08himoqb2clp631u6dsg30cpd68o30d8_.pdf) Acesso em: 5 out. 2005.

PARANÁ. CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Deliberação CEE/CP n°4/2005, de 7 de outubro de 2005. Estabelece prazos e calendário para a entrega do relatório de auto-avaliação das Instituições de Ensino Superior. Paraná: Conselho Estadual de Educação [2005]c. Disponível em:

[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/31831a2dca83653a8325710f004f9632/\\$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30d1d68o30d8_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/31831a2dca83653a8325710f004f9632/$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30d1d68o30d8_.pdf) Acesso em: 7 out. 2005.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação CEE/CP n°1/2010, de 9 de abril de 2010. Fixa normas para as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público Estadual e Municipal do Estado do Paraná e dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições e de cursos de educação superior no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Paraná: Conselho Estadual de Educação [2010]b. Disponível em:

http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2010/deliberacao_01_10.pdf Acesso em: 9 abr. 2010.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação CEE/CP n°1/2017, de 9 de junho de 2017. Fixa normas para as Instituições de Educação Superior mantidas pelo Poder Público Estadual e Municipal do Estado do Paraná e dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições e de seus cursos. Paraná: Conselho Estadual de Educação [2017]a. Disponível em:

http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2017/Del_01_17.pdf Acesso em: 9 jun. 2017.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação CEE/CP n°16/1982, de 4 de junho de 1982. Estabelece normas para reconhecimento de Instituições, instrui processos de reconhecimento de curso, fixa normas sobre fiscalização e deliga à SEED a fiscalização das instituições isoladas do Sistema Estadual de Ensino. Paraná: Conselho Estadual de Educação [1982]. Disponível em: arquivos do Conselho Estadual de Educação. Acesso em: 18 set. 2015.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Indicação CEE/CES n° 02/2005, de 7 de outubro de 2005. Paraná: Conselho Estadual de Educação [2005]d. Disponível em:

[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/31831a2dca83653a8325710f004f9632/\\$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30d1d68o30d8_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/31831a2dca83653a8325710f004f9632/$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30d1d68o30d8_.pdf) Acesso em: 7 out. 2005.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Indicação CEE/CES n° 1/2010, de 9 de abril de 2010. Alteração da Deliberação n.º 04/2009-CEE/CP. Paraná: Conselho Estadual de Educação [2010]a. Disponível em:

http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2010/deliberacao_01_10.pdf
Acesso em: 9 de abr. 2010.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CEE/CES nº81/2012, de 7 de dezembro de 2012. Aprovação de Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação – Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogo – Presencial e EAD das instituições de Ensino Superior Públicas do Estado do Paraná. Paraná: Conselho Estadual de Educação [2012]a. Disponível em:
http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres%202012/CES/pa_ces_81_12.pdf
Acesso em: 7 dez. 2012.

PARANÁ. SECRETARIA DE CIÊNCIA TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ. Resolução Secretarial nº123/2017, de 16 de agosto de 2017. Aprovar o Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação – Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogo- Presencial e EaD das Instituições de Ensino Superior Públicas do Estado do Paraná. Aprovar o Instrumento de Avaliação Externa para Credenciamento e Recredenciamento das Instituições de Ensino Superior Públicas do Estado do Paraná. Paraná: Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná [2017]b. Disponível em:
http://www.seti.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-07/Resolucao123_17.pdf Acesso em: 16 ago. 2017.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Ensino Superior. **Atas de reuniões ordinárias nº 1, 21, 25, 26, 27, 30, 39, 40, 41, 51, 54, 55 e Atas de reuniões extraordinárias nº 2, 3, 6 de 2004.** Disponível em: arquivos do Conselho Estadual de Educação. Acesso em: ago. 2019.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Ensino Superior. **Atas de reuniões ordinárias nº 1, 10, 14, 18, 27, 30, 31, 36, 37, 38 e Ata de reunião extraordinária nº 3 de 2005.** Disponível em: arquivos do Conselho Estadual de Educação. Acesso em: ago. 2019.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Ensino Superior. **Atas de reuniões ordinárias nº 1, 6, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 31, 32 e Atas de reuniões extraordinárias nº 2, 3, 4, 5 de 2006.** Disponível em: arquivos do Conselho Estadual de Educação. Acesso em: ago. 2019.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Ensino Superior. **Atas de reuniões ordinárias nº 4, 7, 10, 13, 14, 27, 31, 32, 33, 34 e Atas de reuniões extraordinárias nº 6, 7 de 2007.** Disponível em: arquivos do Conselho Estadual de Educação. Acesso em: ago. 2019.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Ensino Superior. **Atas de reuniões ordinárias nº 10, 12, 13, 14, 21, 24, 27, 31, 32, 33, 34 e Atas de reuniões extraordinárias nº 2, 3 de 2008.** Disponível em: arquivos do Conselho Estadual de Educação. Acesso em: ago. 2019.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Ensino Superior. **Atas de reuniões ordinárias nº 2, 4, 6, 8, 10, 11, 13, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 34, 25, 36, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 53, 55, 59, 60, 61, 71, 63, 65, 68, 72,**

75 e Atas de reuniões extraordinárias nº 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e de uma audiência pública de 2009. Disponível em: arquivos do Conselho Estadual de Educação. Acesso em: ago. 2019.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Ensino Superior. **Atas de reuniões ordinárias nº 24, 29, 33, 34, 44, 84 e Atas de reuniões extraordinárias nº 1, 6, 9, 11 de 2010.** Disponível em: arquivos do Conselho Estadual de Educação. Acesso em: ago. 2019.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Ensino Superior. **Atas de reuniões ordinárias nº 1, 2, 3, 23, 24, 36, 41, 49, 63, 64, 65, 75, 78, 80, 88 de 2011.** Disponível em: arquivos do Conselho Estadual de Educação. Acesso em: ago. 2019.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Ensino Superior. **Atas de reuniões ordinárias nº 13, 43, 57, 66, 72, 82, 83, 85, 88, 89 e Atas de reuniões extraordinárias nº 3, 9 de 2012.** Disponível em: arquivos do Conselho Estadual de Educação. Acesso em: ago. 2019.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Ensino Superior. **Atas de reuniões ordinárias nº 2, 6, 19, 40, 48, 49, 69 e Atas de reuniões extraordinárias nº 2, 9 de 2013.** Disponível em: arquivos do Conselho Estadual de Educação. Acesso em: ago. 2019.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Ensino Superior. **Atas de reuniões ordinárias nº 8, 9, 11, 16, 18, 24, 25, 26, 29, 39, 42, 43, 46, 47, 56, 58, 61, 62, 63, 64 e Atas de reuniões extraordinárias nº 2 de 2014.** Disponível em: arquivos do Conselho Estadual de Educação. Acesso em: ago. 2019.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Ensino Superior. **Atas de reuniões ordinárias nº 9, 20, 24, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 46, 51, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 67, 70, 71 de 2015.** Disponível em: arquivos do Conselho Estadual de Educação. Acesso em: ago. 2019.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Ensino Superior. **Atas de reuniões ordinárias nº 1, 4, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 27, 28, 31, 34, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 65, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78. de 2016.** Disponível em: arquivos do Conselho Estadual de Educação. Acesso em: ago. 2019.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Ensino Superior. **Atas de reuniões ordinárias nº 1, 5, 7, 8, 16, 18, 22, 23, 24, 29, 31, 45 e Atas de reuniões extraordinárias nº 1 e uma audiência pública de 2017.** Disponível em: arquivos do Conselho Estadual de Educação. Acesso em: ago. 2019.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Ensino Superior. **Atas de reuniões ordinárias nº 1, 9, 12, 14, 16, 18, 27, 42, 43, 48 e Atas de reuniões extraordinárias nº 3, 8 de 2018.** Disponível em: arquivos do Conselho Estadual de Educação. Acesso em: ago. 2019.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Ensino Superior.

Atas de reuniões ordinárias nº 4, 7, 8, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 24, 28, 31, 35, 53, 60, 66 de 2019. Disponível em: arquivos do Conselho Estadual de Educação. Acesso em: ago. 2019.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação CCE/CP nº4/2013, de 12 de novembro de 2013. Normas estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, com fundamento na Lei Federal nº 9.795/1999, Lei Estadual nº 17.505/2013 e Resolução CNE/CP nº 02/2012. Paraná: Conselho Estadual de Educação [2013]b. Disponível em:
http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2013/deliberacao_04_13.pdf
Acesso em: 12 nov. 2013.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação CEE/CP nº 2/2015, de 13 de abril de 2015. Dispõe sobre as Normas Estaduais para a Educação em Direitos Humanos no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Paraná: Conselho Estadual de Educação [2015]b. Disponível em:
http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2015/Del_02_15.pdf Acesso em: 13 abr. 2015.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação CEE/CP nº 2/2009, de 6 de março de 2009 que estabelece “Normas para a organização e a realização de Estágio obrigatório e não obrigatório na Educação Superior, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Especialização Técnica de Nível Médio, no Curso de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, no Ensino Médio, nas Séries Finais do Ensino Fundamental, inclusive nas modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.” Paraná: Conselho Estadual de Educação [2009]d. Disponível em:
http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2009/deliberacao_02_09.pdf
Acesso em: 10 mar. 2009.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação CEE/CP nº03/2009, de 08 de maio de 2009. Regulamentação da aplicação do conceito preliminar nos processos de renovação de reconhecimento de curso superior, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Paraná: Conselho Estadual de Educação [2009]a. Disponível em:
http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2009/deliberacao_03_09.pdf
Acesso em: 30 jun. 2009.a

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação CEE/CP nº1/2012, de 13 de abril de 2012. Alteração do artigo 6.º da Deliberação nº 01/10-CEE/CP. Paraná: Conselho Estadual de Educação [2012]c. Disponível em:
http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2012/deliberacao_01_12.pdf
Acesso em: 13 abr. 2012.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação CEE/CP nº4/2006, de 2 de agosto de 2006. Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Paraná: Conselho Estadual de Educação [2006]b. Disponível em:
http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2006/deliberacao_04_06.pdf

Acesso em: 5 set. 2006.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação CEE/CP nº4/2009, de 4 de setembro de 2009. Fixa normas para as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público Estadual e Municipal do Estado do Paraná e dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Paraná: Conselho Estadual de Educação [2009]b. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2009/deliberacao_04_09.pdf
Acesso em: 4 set. 2009.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Indicação CEE/CES nº 2/2009, de 4 de setembro de 2009. Fixa normas para as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público Estadual e Municipal do Estado do Paraná e dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: Conselho Estadual de Educação [2009]c. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2009/deliberacao_04_09.pdf
Acesso em: 4 de set. 2009.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CEE/CES nº15/2014, de 4 de junho de 2014. Pedido de prorrogação do prazo estipulado no art, 89 da Deliberação CEE/CP nº 01/10 para a solicitação de credenciamento ou de renovação de credenciamento das instituições de educação superior do Sistema Estadual de Ensino que foram autorizadas e reconhecidas sob a égide da legislação anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n.º 9394/1996. Paraná: Conselho Estadual de Educação [2014]. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres_2014/CES/pa_ces_15_14.pdf
Acesso em: 5 jun. 2014.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CEE/CP nº1/2015, de 26 de março de 2015. Procedimentos orientadores a serem seguidos pelas Instituições Educacionais do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, e atendimento ao artigo 22, Capítulo V, do Estatuto do Idoso. Paraná: Conselho Estadual de Educação [2015]a. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres_2015/CP/pa_cp_01_15.pdf
Acesso em: 26 mar. 2015.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Portaria CCE/PR nº 18/1999, de 6 de agosto de 1999. Paraná: Conselho Estadual de Educação [1999]. Disponível nos arquivos do CEE/PR. Acesso em: mar. 2005.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação CEE/CP nº 1/2004, de 5 de março de 2004. Adequação dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Graduação, das Instituições de Ensino Superior do Sistema Estadual de Educação do Paraná às Diretrizes Curriculares Nacionais. Paraná: Conselho Estadual de Educação [2004]b. Disponível em: [http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/69c2c5d6d08a3ee003256e5c006a07dd/\\$FILE/_o8himoqb2clp631u6dsg30c9d68o30d0_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/69c2c5d6d08a3ee003256e5c006a07dd/$FILE/_o8himoqb2clp631u6dsg30c9d68o30d0_.pdf)
Acesso em: 5 mar. 2004.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUALL DE EDUCAÇÃO. Parecer CEE/CP nº 34/2017, de 16 de maio de 2017. Pedido de: - Aprovação para implantação definitiva de Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação - Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogo - Presencial e EAD das Instituições de Ensino Superior Públicas do Estado do Paraná e - Aprovação de Instrumento de Avaliação Externa para Credenciamento e Recredenciamento das Instituições de Ensino Superior reguladas pelo Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Paraná: Conselho Estadual de Educação [2017]e. Disponível em:

http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres_2017/CES/pa_ces_34_17.pdf
acesso em: 16 mai. 2017.

PARANÁ. **Constituição do Estado do Paraná de 1967, de 8 de maio de 1967.** Paraná: Assembléia Legislativa [1967]. Disponível em:

http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/Constituicoes/Constituicao_do_Parana_1967.pdf Acesso em: 16 abr. 2020.

PARANÁ. **Constituição do Estado do Paraná de 1989, de 30 de outubro de 1989.** Paraná: Assembléia Constituinte do Estado do Paraná [1989]. Disponível em:

http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/Constituicoes/DOE_3116_05_10_1989_Constituicao.pdf Acesso em: 30 nov. 2019.

PARANÁ. Decreto nº 1.411/1992, de 25 de junho de 1992. Aprovação do Regulamento da Secretaria de Estado da Indústria e do Comércio na forma que integra o presente Decreto. Paraná: Casa Civil [1992]b. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=32220&indice=1&totalRegistros=80&anoSpan=2000&anoSelecionado=1992&mesSelecionado=6&isPaginado=true> Acesso em: 10 dez. 2019.

PARANÁ. Decreto nº 1.419/2019, de 23 de maio de 2019. Cria a Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e adota outras providências. Paraná: Casa Civil [2019]a. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=220467&indice=3&totalRegistros=259&anoSpan=2020&anoSelecionado=2019&mesSelecionado=5&isPaginado=true> Acesso em: 23 mai. 2019.

PARANÁ. Decreto nº 2005/1975, de 9 de abril de 1975. Fica aprovado o Regulamento e a estrutura da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, na forma do Anexo que faz parte integrante do presente Decreto. Curitiba: Secretaria de Administração Pública [1975]. Disponível em:

celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrh-v1.nsf/5199c876c8f027f603256ac5004b67da/79e811512898b94303256adf0075b629?OpenDocument Acesso em: 7 dez. 2019.

PARANÁ. Decreto nº 3.728/2012, de 23 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a Programação Orçamentária – Financeira dos recursos do Tesouro Geral do Estado e de Outras Fontes, discriminados nos Orçamentos Fiscal e Próprio da Administração Indireta para o exercício de 2012 e dá outras providências. Paraná: Casa Civil [2012]. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=6>

3336&indice=1&totalRegistros=162&anoSpan=2020&anoSelecionado=2012&mesSelecionado=1&isPaginado=true Acesso em: 23 jan. 2012.

PARANÁ. Decreto nº 3.909/2008, de 1º de dezembro de 2008. Autorizado o credenciamento pelo prazo de cinco anos, e aprovado o Estatuto da Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP. Paraná: Casa Civil [2008]. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=50332&indice=4&totalRegistros=204&anoSpan=2010&anoSelecionado=2008&mesSelecionado=12&isPaginado=true> Acesso em: 1º dez. 2008.

PARANÁ. Decreto nº 9.538/2013, de 5 dezembro de 2013. Fica autorizado o Credenciamento Institucional, pelo prazo de 5 (cinco) anos, e aprovado o Estatuto da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, mantida pelo Governo do Estado do Paraná, com sede da Reitoria no município de Paranavaí, constituída pelos campi de Apucarana, de Campo Mourão, de Curitiba I, de Curitiba II, de Paranaguá, de Paranavaí e de União da Vitória. Paraná: Casa Civil [2013]a. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=110438&indice=7&totalRegistros=395&anoSpan=2020&anoSelecionado=2013&mesSelecionado=12&isPaginado=true> Acesso em: 5 dez.2013.

PARANÁ. Decreto nº 95/1991, de 20 de março de 1991. Atribuições ao Secretário de Estado da Indústria e do Comércio, para assessoramento ao Governador do Estado na coordenação da ação dos órgãos e entidades do poder executivo estadual. Paraná: Casa Civil [1991]a. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=19494&indice=3&totalRegistros=217&anoSpan=2000&anoSelecionado=1991&mesSelecionado=3&isPaginado=true> Acesso em: 4 dez. 2019.

PARANÁ. Decreto nº1.416/2007, de 12 de setembro de 2007. Criada, no âmbito da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Paraná: Casa Civil [2007]b. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=50144&indice=3&totalRegistros=139&anoSpan=2010&anoSelecionado=2007&mesSelecionado=9&isPaginado=true> Acesso em: 12 set. 2007.

PARANÁ. Decreto nº180/1987, de 25 de março de 1987. Institui a Secretaria Extraordinária do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia. Paraná: Casa Civil [1987]a. Disponível em: <http://celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrh-v1.nsf/03c8822a9a6b69bb03256d3c006690af/49d3ddceae983fb003256a9c006f85f8?OpenDocument> Acesso em: 3 dez. 2019.

PARANÁ. Decreto nº2.856/2004, de 22 de abril de 2004. Fica criada a Comissão Especial de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino Superior do Paraná, com o objetivo de avaliar as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelas Instituições Estaduais de Ensino Superior – IEES do Estado do Paraná. Paraná: Casa Civil [2004]a. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=33650&indice=2&totalRegistros=133&anoSpan=2010&anoSelecionado=2004&mesSelecionado=4&isPaginado=true> Acesso em: 04 mai. 2004.

PARANÁ. Decreto nº4.766/1988, de 1 de setembro de 1988. Aprovado o Regulamento da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior - SETI. Paraná: Casa Civil [1988]. Disponível em: <http://www.leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-4766-1998-parana-aprovado-oregulamento-da-secretariade-estado-da-cienciatecnologia-e-ensinosuperior-seti> Acesso em: 1º dez. 2019.

PARANÁ. Decreto nº635/1987, de 5 de junho de 1987. Nomear ASCÊNCIO GARCIA LOPES, RG nº 304.806, para exercer, em comissão, o cargo de Secretário Especial do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia. Paraná: Casa Civil [1987]b. Disponível em: <http://celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrh-v1.nsf/5199c876c8f027f603256ac5004b67da/e612b9262fecc39503256ac7006663c6?OpenDocument> Acesso em: 3 dez. 2019

PARANÁ. Deliberação CEE/CP nº 2/2016, de 15 de setembro de 2016. Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Paraná: Conselho Estadual de Educação [2016]. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf Acesso em: 15 set. 2016.

PARANÁ. Lei geral das universidades públicas estaduais do Paraná: proposta para debates. Paraná: Superintendência Geral da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná [2019]b. Disponível em: http://www.seti.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-08/lgu_2a_versao.pdf Acesso em: 13 ago. 2019.

PARANÁ. **Lei nº 11.066/1995, de 1º de fevereiro de 1995.** Cria e extingue Secretarias de Estado e cargos de provimento em comissão, bem como adota outras providências. Curitiba: Casa Civil [1995]. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=5099&indice=5&totalRegistros=274&anoSpan=2000&anoSelecionado=1995&mesSelecionado=0&isPaginado=true> Acesso em: 1º dez. 2019.

PARANÁ. **Lei nº 8.485/1987, de 8 de junho de 1987.** Dispõe sobre a reorganização da estrutura básica do Poder Executivo no Sistema de Administração Pública do Estado do Paraná. Curitiba: Assembleia Legislativa do Paraná [1987]c. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=7973&codItemAto=72192> Acesso em 1º dez. 2019.

PARANÁ. **Lei nº 9.896/1992, de 8 de janeiro de 1992.** Transforma a Secretaria de Estado da Indústria e do Comércio, em Secretaria de Estado da Indústria e do Comércio, Ensino Superior, Ciência e Tecnologia – SETI. Curitiba: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná [1992]a. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-9896-1992-parana-transforma-a-secretaria-de-estado-da-industria-e-do-comercio-em-secretaria-de-estado-da-industria-e-do-comercio-ensino-superior-ciencia-e-tecnologia-seti> Acesso em: 5 dez. 2019.

PARANÁ. **Lei nº4.978/1964, de agosto de 1964.** Estabelece o sistema estadual de ensino. Paraná: Casa Civil [1964]. Disponível em: arquivos do Conselho Estadual de Educação do Paraná. Acesso em: 11 de outubro de 2018.

PARANÁ. SECRETARIA DA SAÚDE DO PARANÁ. Resolução SESA/PR nº107/2018, de 6 de março de 2018. Estabelece os requisitos mínimos de Boas Práticas e condições sanitárias para a instalação e funcionamento das Instituições de Ensino Fundamental, Médio, Profissionalizante e Superior no Estado do Paraná. Paraná: Secretaria da Saúde do Paraná [2018]b. Disponível em: http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/---_Resolucoes2018/107_18.pdf Acesso em: 7 mar. 2018.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ. Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. **Atas dos meses de ago.; out.; dez. de 2007.** Disponível nos arquivos na Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná. Acesso em ago. 2019.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ. Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. **Atas dos meses de fev.; mai.; jun.; ago.; set.; out.; nov.; dez. e ofício de convocação do mês de jul. de 2008.** Disponível nos arquivos na Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná. Acesso em ago. 2019.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ. Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. **Atas dos meses de abr.; mai.; jun.; jul.; ago.; set.; dez. de 2009.** Disponível nos arquivos na Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná. Acesso em ago. 2019.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ. Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. **Ata do mês de out. de 2011.** Disponível nos arquivos na Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná. Acesso em ago. 2019.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ. Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. **Atas dos meses de mar.; abr.; mai.; jun.; out.; nov.; dez. e confirmações de calendário dos meses de jul.; ago.; set. de 2012.** Disponível nos arquivos na Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná. Acesso em ago. 2019.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ. Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. **Atas dos meses de mar.; abr.; mai.; jul.; nov. e ofícios de convocação dos meses de jun.; set.; out. de 2013.** Disponível nos arquivos na Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná. Acesso em ago. 2019.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ. Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior do

Sistema Estadual de Ensino do Paraná. **Atas dos meses de fev.; abr.; ago.; set. e ofícios de convocação dos meses de jun.; out. de 2014.** Disponível nos arquivos na Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná. Acesso em ago. 2019.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ. Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. **Atas dos meses de ago.; nov. e ofício de convocação do mês de out. de 2015.** Disponível nos arquivos na Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná. Acesso em ago. 2019.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ. Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. **Atas dos meses de set.; out.; nov. e ofícios de convocação dos meses de abr.; jun.; jul.; ago.; de 2016.** Disponível nos arquivos na Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná. Acesso em ago. 2019.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ. Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. **Ata do mês de fev. e ofício de convocação do mês de ago. de 2017.** Disponível nos arquivos na Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná. Acesso em ago. 2019.

PARANÁ. SECRETERAIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ. COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ. **Avaliação das atividades acadêmicas:** Diretrizes para os indicadores quantitativos de avaliação das atividades acadêmicas das Instituições Estaduais de Ensino Superior do Paraná. Paraná: Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, 2006. CD-ROOM.a

PARANÁ. SUPERINTENDÊNCIA GERAL DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR, SETI. Censo acadêmico: dados IES 2018. Paraná: Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior [2018]a. Disponível em:

http://www.seti.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-09/censo_ensino_superior_2018.pdf Acesso em: 12 nov. 2019.

PARANÁ. SUPERINTENDÊNCIA GERAL DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR. COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ. **Instrumento de avaliação externa para credenciamento e credenciamento das instituições de ensino superior reguladas pelo Sistema de Ensino do Estado do Paraná/SEAES.** Disponível em: http://www.seti.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-07/ANEXO_II_Instrumento_Institucional.pdf. Acesso em: 16 ago. 2017.d

PARANÁ. SUPERINTENDÊNCIA GERAL DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR. COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ. **Instrumento de Avaliação de Cursos de**

Graduação Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogo, presencial e EaD. Disponível em: http://www.seti.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-7/ANEXO_I_Instrumento_Cursos.pdf Acesso em: 16 ago. 2017.c

PARANÁ. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO PARANÁ. Diretoria de Avaliação Institucional. **Relatório de atividades representativas na SETI/CEA nos meses de mai.; jun.; jul.; set.; nov.; dez. de 2004.** Disponível em: arquivos da Diretoria de Avaliação Institucional da UNICENTRO. Acesso em: ago. 2019.

PARANÁ. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO PARANÁ. Diretoria de Avaliação Institucional. **Relatório de atividades representativas na SETI/CEA nos meses de fev.; mar.; abr.; mai.; jun.; jul.; set.; out.; nov.; de 2006.** Disponível em: arquivos da Diretoria de Avaliação Institucional da UNICENTRO. Acesso em: ago. 2019.

PARANÁ. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO PARANÁ. Diretoria de Avaliação Institucional. **Relatório de atividades representativas na SETI/CEA no mês de abr. de 2008.** Disponível em: arquivos da Diretoria de Avaliação Institucional da UNICENTRO. Acesso em: ago. 2019.

PARANÁ. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO PARANÁ. Diretoria de Avaliação Institucional. **Relatório de atividades representativas na SETI/CEA aos meses de ago.; out. de 2016.** Disponível em: arquivos da Diretoria de Avaliação Institucional da UNICENTRO. Acesso em: ago. 2019.

PEIXOTO, M. do C. de L. Avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 9-28, mar. 2009. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/295/296>. Acesso em: 15 jan. 2009.

PEREIRA, V. D. C. [Correspondência por e-mail]. Destinatário: Carlos Eduardo Bittencourt Stange. Brasília, 29 de novembro de 2019. BRASIL, CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO/CLN. Parecer CFE/CLN nº826/1981, de 1 de dezembro de 1981. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/1/#search/cnese%40mec.gov.br/FFNDWMMGgBVkzMFVpjRcBBfSJkTrfKTq> Acesso em: 02 dez. 2019.

PESSOA DE CARVALHO, A. M.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. 127p.

PFEIFER, M. Dicotomias conceituais da avaliação da Educação Superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 351-364, jul. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/756/769>. Acesso em: 16 jan. 2019.

PINTO, R. S.; MELLO, S. P. T de; MELO, P. A. Meta-avaliação: uma década do processo de avaliação do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, p. 89-107, mar. 2016. Disponível em:

<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2509/2141>. Acesso em: 16 jan. 2019.

POLIDORI, M. M.; CARVALHO, N. O. de. Acreditação de instituições de Educação Superior: uma necessidade ou uma normatização. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 821-836, nov. 2016. Disponível em:

<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2773/2358>. Acesso em: 16 jan. 2019.

RELATÓRIO FINAL – PROYECTO TUNING – América Latina, 2004-2007: reflexões e perspectivas da Educação Superior na América Latina. Pablo Beneitone; César Esquetini; Julia Gonzáles; Maida Marty Maletá; Gabriela Siuf; Robert Wagenaar (Editores). Espanha: Universidade Deusto. Disponível em: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIH_Final-Report_PT.pdf. Acesso em: 06 fev. 2020.

RIBEIRO, J. L. L. de S. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para a avaliação do ensino superior no Brasil. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 143-161, mar. 2015. Disponível em:

<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2170/1901> Acesso em: 19 jan. 2019.

ROBEIRO, J. L. L. de S. Avaliação das Universidades Brasileiras: as possibilidades de avaliar, as dificuldades de ser avaliado. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 1, p. 57-71, mar. 2011. Disponível em:

<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/882/880>. Acesso em: 16 jan. 2019.

SANTOS, R. A. Teoria do Capital Humano: uma análise do caso brasileiro. **Análise**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 18-30, jul./dez. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2457-18800-1-PB.pdf> Acesso em 20 jan. 2019.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 44 maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf> Acesso em: 25 de novembro de 2019.

SGUISSARDI, V. Regulação estatal *versus* cultura de avaliação institucional? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 857-862, nov. 2008. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/289/290> . Acesso em: 15 jan. 2019.

SHEEN, M. R. C. C. **Política Educacional e Hegemonia**: a criação das primeiras universidades estaduais do Paraná na década de 1960. Campinas, SP: UNICAMP, 2000. 283p.

SHIKIDA, P. F. A. *et al.* **A importância das universidades estaduais no desenvolvimento econômico dos municípios do Paraná**: análise do efeito de médio e longo prazo. In: As universidades estaduais e o desenvolvimento regional do Paraná. Org.: Augusta Pelinski Rahier. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2015. P.75-114.

SORDI, M. R. L. de; FREITAS, L. C. de Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/263/440>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SOUZA, V. C. Qualidade na Educação Superior: uma visão operacional do conceito. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 332-357, jul. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n2/1982-5765-aval-22-02-00332.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

STANGE, C. E. B. **Indicadores de Avaliação sobre Propostas de Atividades Práticas: Instrumentação para Professores de Ciências em Formação**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa Internacional de Doctorado Enseñanza De Las Ciencias, Departamento de Didácticas Específicas, Universidad de Burgos, Burgos, España, 2018.

TOULMIN, S. E. **La comprensión humana**. Madrid: Alianza Editorial, 1977. 263p.

TOULMIN, S. E. **Los usos de la argumentación**. Traducción; María Morrás y Victoria Pineda. Barcelona: Ediciones Península, 2007. 330p.

ZANDAVALLI, C. B. Avaliação da Educação Superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 4, n. 2, p. 385-438, jul. 2009. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/313/314>. Acesso em: 15 jan. 2019.