

Avaliação e educação no Brasil: avanços e retrocessos

Evaluation and education in Brazil: advances and setbacks

Roberta Muriel Cardoso*

José Dias Sobrinho**

* Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Sorocaba (UNISO).

E-mail: robertamuriel@cartaconsulta.com.br

** Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor titular do PPGE da UNISO.

E-mail: jose.sobrinho@prof.uniso.br

Resumo

A importância da avaliação para garantir a qualidade em educação é consenso no setor educacional, tarefa prevista na legislação e necessária para o direito de atuação da livre iniciativa na educação superior. No Brasil, a avaliação deveria ser conduzida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei 10.861/04. No entanto, é fundamental acompanhar a implantação deste Sistema, observando os atuais processos de regulação das Instituições de Ensino Superior e seus cursos, buscando discutir se o SINAES é um sistema implantado conforme sua concepção ou se estaria ameaçado por operações de fiscalização e controle por parte do Estado regulador.

Palavras-chave

Avaliação. Educação Superior. Regulação.

Abstract

The importance of evaluation to ensure quality in education is consensus in the educational sector, task required under the legislation to the right of operation of free initiative in higher education. In Brazil, a National Evaluation System of Higher Education (SINAES), established by Law 10.861/04, should conduct the evaluation. However, it is essential to monitor the implementation of this system, by observing the current processes for the regulation of higher education institutions and their courses, trying to discuss if the SINAES is an implanted system as its conception or if it was threatened by supervision and control operations by the regulatory state.

Key words

Evaluation. Higher Education. Regulation.

Introdução

O mundo passou por três grandes transformações na economia, de acordo com Crawford (1994, p. 15-45): a primeira quando passou de tribal de caça para agrícola; a segunda, de agrícola para industrial; e a terceira, de industrial para um modelo baseado em conhecimentos.

Na sociedade industrial, quem dominava a informação dominava a economia. Isso ocorreu durante muito tempo. Hoje, não é mais possível. A tendência é no sentido do desenvolvimento de uma economia transnacional, em que a troca de conhecimentos é do interesse de todos.

Embora se fale na existência de uma “Sociedade do Conhecimento”, em uma economia em que a busca é pela educação continuada e pela atualização do conhecimento, questiona-se a adequação deste termo para a sociedade existente no mundo contemporâneo, no qual existem ainda bilhões de pessoas sem acesso às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), tornando-os excluídos nesse processo de atualização e busca pelo conhecimento.

No Brasil, segundo pesquisa realizada em 2006 pelo Comitê Gestor de Internet no Brasil, apenas 14,5% dos domicílios dispõem de internet e 66,7% da população nunca usou este recurso. A mesma pesquisa revelou que 54,3% dos brasileiros nunca tocaram em um computador.

A exclusão digital cria um abismo entre aqueles que têm acesso às novas

tecnologias de informação e comunicação e aqueles que estão fora desse processo, os quais se tornam cada vez mais excluídos, por não poderem acompanhar as inúmeras e rápidas transformações que estão ocorrendo.

Diante da rapidez dessas mudanças, é de fundamental importância desenvolver uma postura investigativa diante da provisoriedade das certezas científicas. Tal comportamento requer uma busca por condições de acesso não somente à informação, mas também à informação de qualidade.

A educação é o mais adequado meio para que essa busca possa ocorrer. Porém, diante da importância do ser humano neste contexto, discute-se a educação a partir da sociedade do conhecimento e da condição humana nesta sociedade. “A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana.” (MORIN, 2004, p. 47)

Quando se fala em formação integral do ser humano, pode-se buscar na Constituição da República o tipo de formação que se espera:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988; grifo nosso).

Percebe-se que o trabalho é parte dessa formação, mas não pode repre-

sentar o todo. A formação profissional é um fator importante para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade. No entanto, é uma formação que não preenche os anseios dos seres humanos e não garante a sua formação para a cidadania, se for considerada isoladamente.

Ressalta-se a importância das Instituições de Ensino Superior como local de formação desse cidadão e desse profissional.

Para o desenvolvimento do cidadão e da sociedade, torna-se fundamental garantir o acesso a essas instituições, a permanência dessas pessoas que tiveram acesso e a oferta de uma educação de qualidade. A qualidade deve ser vista como um princípio.

A educação é um fenômeno social em que muitas dimensões não são facilmente mensuráveis. Assim, medir a qualidade em educação é tarefa complexa, que exige grande esforço para que possa ser considerada válida.

Averiguar essa qualidade é um dos objetivos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), proposto pelo Ministério da Educação (MEC) que busca integrar em um único sistema a avaliação de cursos, a avaliação da IES e a avaliação dos alunos, o que ocorre por meio do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE).

Percebe-se, todavia, um distanciamento entre a proposta do SINAES e o que ocorre atualmente nos processos de regulação. É desse distanciamento que este artigo se propõe a tratar, com o intuito de discutir o que acontece de fato

nos processos avaliativos realizados nas Instituições de Ensino Superior no Brasil.

Desenvolvimento da Avaliação das Instituições de Ensino Superior no Brasil

No Brasil, especificamente nas décadas de 1980 e 1990, buscou-se desenvolver diferentes propostas de avaliação para as Instituições de Ensino Superior, pois a experiência neste sentido era irrelevante, contando o País apenas com a avaliação da pós-graduação, desenvolvida, desde 1976, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A primeira proposta de avaliação da Educação Superior no Brasil voltada para a graduação foi o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), em 1983, o qual utilizou dados de questionários respondidos pelo corpo técnico-administrativo, pelo corpo docente e pelos estudantes das instituições avaliadas. Seu objetivo foi avaliar a gestão, a produção e a disseminação de conhecimentos nestas IES.

Em 1985, o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES), do Ministério da Educação, apresentou uma proposta de avaliação da educação superior, com características diferentes do PARU. Pretendia analisar a autonomia das IES, com foco nas dimensões individuais, embora com atenção também voltada às dimensões institucionais. Tinha por objetivo, além de promover o controle de qualidade, determinar a

distribuição dos recursos públicos destinados às Instituições.

Em 1993, propõe-se o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que, embora tenha tido uma breve duração, trouxe resultados institucionais capazes de, pela primeira vez, despertar nas IES a cultura de avaliação, por envolver a comunidade acadêmica em um diálogo em prol do desenvolvimento das instituições.

O PAIUB tinha adesão voluntária. Mesmo assim, contou com ampla participação das universidades. No entanto, perdeu forças quando deixou de contar com o apoio do MEC, em decorrência da mudança de governo.

No final da década de 1990 e nos primeiros anos do novo século, outros mecanismos isolados de avaliação foram implementados, como: Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como “Provão”; Análise das Condições de Ensino (ACE), que buscava a avaliação da IES; e Avaliação das Condições de Oferta (ACO), mais voltada para a avaliação dos cursos e outras ações isoladas de avaliação que não apresentavam o sentido de uma análise global, como ocorreu no PAIUB, mas, um sentido de demonstrar produtividade e eficiência e de prestar contas, porém com um olhar pontual que considerava, por exemplo, a avaliação do aluno por meio do ENC, suficiente para determinar a qualidade do curso.

Nesse momento, a avaliação, em seu sentido amplo, perdeu força e estabeleceu-se uma prática voltada para a regulação, a supervisão e o controle,

vinda do órgão regulador - no caso, o MEC -, sendo as IES submetidas aos processos de “avaliação” sem nenhuma participação como sujeitos destes.

Todas essas tentativas, embora com pouco resultado, foram determinantes para que uma discussão em torno da necessidade de avaliação na educação superior no Brasil fosse estabelecida. Cada ação, a seu modo, trouxe para a pauta a importância de se estabelecer um sistema de avaliação capaz de criar a cultura de avaliação nas IES, por considerá-la um instrumento de gestão fundamental para o aprimoramento acadêmico, além da necessidade premente de prestar contas à sociedade sobre o que se desenvolvia internamente nessas Instituições.

Todas as discussões realizadas em torno do tema evidenciaram a necessidade de criar um sistema que pudesse articular regulação e avaliação educativa, resolvendo a questão da regulação e, ao mesmo tempo, garantindo, por meio do processo avaliativo, o aperfeiçoamento acadêmico e a busca pela qualidade nas Instituições de Ensino Superior.

Proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) surge em meio à polêmica em torno da avaliação como uma proposta encabeçada pela Comissão Especial de Avaliação (CEA), que tinha como principal objetivo melhorar a qualidade acadêmica e a gestão institucional.

A CEA, a partir de um amplo estudo e debate com a sociedade, ouvindo entidades representativas de diversos setores, estudiosos da área de educação e membros de comunidade acadêmica que participaram da construção e implementação de ações de avaliação utilizadas até então e contando com o apoio logístico e político do MEC, apresentou o documento “Diretrizes do SINAES” (SINAES, 2004), que, submetido à votação pelo Congresso, tornou-se lei (Lei 10.861/2004), ultrapassando os limites do MEC e do governo, passando a constituir-se em uma Política de Estado.

A proposta do SINAES contempla duas ideias centrais: a de integração; e a de participação.

A ideia de integração relaciona-se com a utilização de múltiplos instrumentos e dimensões e a combinação de diversas metodologias para a formação de um conceito global.

A ideia da participação ocorreria por meio do envolvimento de toda a comunidade acadêmica com o processo avaliativo, de modo a assegurar o comprometimento com as mudanças e a criar uma cultura de avaliação nas IES.

Três pontos de destaque caracterizam e diferenciam a proposta do SINAES: a) consideração da diversidade institucional existente no País; b) necessidade do respeito à identidade das instituições; e c) análise global e integrada da avaliação, construída por dois momentos distintos, próprios de uma avaliação educativa: aquele que busca

conhecer a realidade e aquele que busca interpretá-la, buscando sentido.

Estes três pontos foram bem definidos no art. 2º da Lei 10.861/2004, que instituiu o SINAES:

Art. 2º O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I - avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II - o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III - o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos; (BRASIL, 2004; grifo nosso).

O reconhecimento da diversidade das IES no Brasil, cada uma com sua história, e o entendimento da necessidade de colaboração para que esta diversidade seja respeitada são destacados no documento “Diretrizes do SINAES”:

A diversificação institucional, bem como a crise de identidade da educação superior, por uma parte, explicam-se pela necessidade de criar instituições com diferentes formas e concepções e, por outro lado, pela dificuldade de atender satisfatoriamente a todas essas exigências e aos múltiplos desafios gestados neste período histórico. A

regulação da educação e a avaliação educativa devem ter em conta que a uma instituição em particular é praticamente impossível oferecer respostas qualificadas a todas essas demandas, mas é importante que o conjunto das instituições, solidariamente, seja capaz de atender, ao menos, às demandas prioritárias para amplos e diferentes setores da sociedade. A avaliação da educação superior deve ter uma concepção tal que atenda ao critério da diversidade institucional; deve contribuir para a construção de uma política e de uma ética de educação superior em que sejam respeitados o pluralismo, a alteridade, as diferenças institucionais, mas também o espírito de solidariedade e de cooperação. (SINAES, 2004, p. 90).

No mesmo documento, também se destaca a necessidade de respeitar a identidade de cada instituição, reconhecendo que estas têm que exercitar sua liberdade para que se desenvolvam. A avaliação é vista como um instrumento para que as IES tenham, cada vez mais, consciência de sua identidade:

A identidade institucional não é um já-dado; é uma construção que tem a ver com a história, as condições de produção, os valores e objetivos da comunidade, as demandas concretas, as relações interpessoais. Portanto, a avaliação deve estabelecer um elo de ligação entre o específico institucional e o sistema de Educação Superior. O respeito à identidade não significa isolamento institucional, e sim condição para

a solidariedade interinstitucional. (SINAES, 2004, p. 91).

Por fim, as Diretrizes do SINAES apontam os dois momentos distintos de uma avaliação considerada educativa:

A avaliação educativa interliga duas ordens de ação. Uma é a de verificar, conhecer, organizar informações, constatar a realidade. Outra é a de questionar, submeter a julgamento, buscar a compreensão de conjunto, interpretar causalidades e potencialidades, construir socialmente os significados e práticas da filosofia, política e ética educativas, enfim, produzir sentidos. (SINAES, 2004, p. 88).

Contudo, questiona-se a aplicação do SINAES tal como propõe sua concepção, especialmente no que diz respeito a estes três pontos de destaque mencionados.

Distorções na prática de avaliação atual

A Portaria 40, de 12 de dezembro de 2007, que instituiu o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e de gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no Sistema Federal de Educação, define o que são Indicadores de Qualidade e Conceitos de Avaliação.

São Indicadores de Qualidade de curso: o Conceito Preliminar de Curso (CPC), que, embora tenha essa designação, é um indicador, conforme define a legislação, de instituição: o Índice Geral

de Cursos (IGC); e do desempenho dos estudantes: o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

A mesma Portaria definiu como Conceitos de Avaliação de curso: o Conceito de Curso (CC); e de instituição: o Conceito de Instituição (CI).

Conforme Michaelis (s/d), indicador é o “que indica, ou serve de indicação” e conceito significa “o entendimento, o juízo”.

Assim, o indicador, como um indicativo, é algo provisório, pois é um indício que não significa um entendimento definitivo, o que só se daria com comprovações que levariam à construção de um conceito, que seria, este sim, o juízo.

Ainda, a Portaria 40/2007 estabelece um processo para que a avaliação de cursos e de IES aconteça. No processo indicado, percebe-se claramente que o CC e o CI são os conceitos definitivos. Ou seja, não se fala em CPC ou IGC como conceitos, mas como “indicadores”, que, como dito, deveriam ser entendidos como provisórios no processo. O caminho da avaliação, segundo a regra, seria este: o Curso ou a IES recebem um Indicador de Qualidade (CPC ou IGC). Se este Indicador for insatisfatório (nota 1 ou 2), passa por avaliação *in loco*; se for satisfatório (nota 3, 4 ou 5), pode ser dispensado da avaliação *in loco*. Após a visita, nos casos em que estas são necessárias, são definidos os Conceitos de Avaliação (CC ou CI), conforme o caso. Se o Conceito for satisfatório (3, 4 ou 5), o processo segue para publicação da Portaria com o ato regulatório. Se o Conceito for in-

satisfatório (nota 1 ou 2), cabe recurso. Exaurido o recurso e permanecendo conceito insatisfatório, a IES apresenta à secretaria competente protocolo de compromisso, quando se compromete a solucionar os problemas apontados pela avaliação. Se ocorrer descumprimento das medidas determinadas no protocolo de compromisso, será instaurado processo administrativo para aplicação das penalidades previstas no art. 10, §2º da Lei 10.861/2004, porém, com o direito de ampla defesa e do contraditório, reafirmados no §3º do mesmo artigo:

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

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

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

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

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

§3º **As penalidades previstas neste artigo serão aplicadas** pelo órgão

do Ministério da Educação responsável pela regulação e supervisão da educação superior, ouvida a Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, **em processo administrativo próprio, ficando assegurado o direito de ampla defesa e do contraditório.** (BRASIL, 2004; grifo nosso).

Percebe-se que o CC não é um indicador de qualidade, e sim um conceito de avaliação. Portanto, deveria substituir o Conceito Preliminar de Curso (CPC), após verificação *in loco* das condições de oferta do curso.

Da mesma forma, o CI não é um indicador de qualidade, e sim um conceito de avaliação, que deveria substituir o Índice Geral de Cursos (IGC), após verificação *in loco* das condições apresentadas pela instituição.

Ocorre que o CPC e o IGC, assim como a nota do ENADE, têm sido suficientes para que o órgão regulador adote medidas que só estariam previstas no final do processo definido na legislação, após avaliação *in loco* e no caso de descumprimento do protocolo de compromisso.

Cabe ressaltar ainda a enorme importância do ENADE na definição do CPC e do IGC, sendo a avaliação realizada pelo aluno, responsável, quase que isoladamente, pela composição destes indicadores.

Questiona-se se não estaríamos voltando ao mesmo modelo adotado pelo Exame Nacional de Cursos (ENC), o conhecido “Provão”, criticado pelo

próprio documento de Diretrizes que apresenta a proposta do SINAES justamente por ter sido considerado como base para a determinação da qualidade dos cursos:

Dos instrumentos de avaliação utilizados pelo Ministério da Educação para avaliar a educação superior, o Exame Nacional de Cursos é o que tem sofrido as mais severas e contundentes críticas. Entre tantas, destacam-se:

- a) a sua condição de exame geral desarticulado de um conjunto integrado de avaliações com princípios, objetivos, agentes e ações claramente definidos;
- b) o fato de exames gerais semelhantes ao ENC terem sua motivação mais fora do que dentro da escola, produzindo representações pontuais, incompletas e equivocadas do mundo acadêmico;
- c) a sua racionalidade muito mais mercadológica e reguladora do que acadêmica e pedagógica, atendendo, portanto, mais à construção da reputação institucional do que à qualidade institucional;
- d) a desconsideração do perfil acadêmico do alunado que ingressa em uma IES, tornando inviável a análise do valor agregado pela instituição aos conhecimentos e habilidades dos seus estudantes e tornando impossível determinar a capacidade institucional de oferecer boa formação aos seus alunos;
- e) a ausência de comparabilidade entre as provas ao longo do tempo, o que compromete seriamente a

capacidade de avaliar os êxitos, insucessos e perspectivas dos cursos;

f) **os boicotes por parte dos estudantes e a falta de critério para lidar com provas entregues em branco;**

g) a constatação de que os conceitos divulgados à população, supostamente indicativos de qualidade, não expressam a real qualidade dos cursos, gerando desinformação e desorientação do grande público. A distribuição dos intervalos das notas que geram os conceitos atribuídos aos cursos evidenciam que um conceito A não significa, como é de se esperar, um curso de boa qualidade, assim como, um conceito D pode não indicar um curso de má-qualidade.

h) **a divulgação dos resultados do ENC desvinculados de outros processos avaliativos, atribuindo a ele centralidade no sistema de avaliação e autoridade exclusiva ao comunicar ao grande público a suposta qualidade dos cursos;** e

i) a adoção de políticas de premiação e punição de instituições com base em conceitos gerados por um instrumento e por uma metodologia deficientes e, portanto, incapazes de expressar com confiabilidade a qualidade dos cursos. (SINAES, 2004, p. 62-63; grifo nosso).

É evidente que, da mesma forma que o ENC, o ENADE não pode ser determinante para aferir a qualidade de um curso, sendo apenas um indício, como já dito.

O CPC, no entanto, é calculado no ano seguinte ao da realização do ENADE

de cada área e tem como base a nota do ENADE; a avaliação do corpo docente, verificada pelos dados do cadastro de docentes das instituições; a infraestrutura, verificada pela resposta do aluno ao questionário socioeconômico; e a verificação da organização didático-pedagógica do curso, que também é verificada pela resposta do aluno a uma questão do questionário socioeconômico. Este cálculo faz com que o aluno defina aproximadamente 70% deste indicador.

Quando se diz que nos cálculos que definem o CPC há avaliação da organização didático-pedagógica do curso e de sua infraestrutura, percebe-se que isso não ocorre de fato. O que se tem é uma visão do aluno em relação a estes itens, não se podendo considerá-la, isoladamente como uma avaliação destes aspectos do curso.

O IGC é diretamente afetado pelo mesmo cálculo, pois é uma média ponderada dos CPCs dos cursos de graduação e da nota da Capes dos cursos pós-graduação da instituição (quando existem mestrados e doutorados na IES), utilizando-se a distribuição dos alunos entre os diferentes níveis de ensino (graduação, mestrado e doutorado).

Questiona-se: Como garantir a análise global e integrada das dimensões tal como preconiza a Lei 10.861/2004 considerando-se o CPC, constituído majoritariamente pela avaliação do aluno como base para as decisões relacionadas à avaliação dos cursos?

Percebe-se que os dois índices, CPC e IGC, passaram a ser determinantes para a avaliação, sendo praticamente considerados como “a própria avaliação da educação superior”.

Outra questão polêmica na avaliação prende-se à construção e utilização dos Instrumentos de Avaliação de Cursos e de Instituição. Atualmente, o MEC trabalha com um instrumento único, utilizado para a avaliação de todos os cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia), nas modalidades presencial e a distância, e para todos os processos existentes: autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento.

O instrumento de avaliação da IES também é único, sendo utilizado para todos os tipos de instituição, seja ela pública, privada, universitária ou não universitária.

Como garantir o respeito à identidade e à diversidade institucionais com a utilização de um único instrumento de avaliação para a avaliação de instituições e cursos tão distintos, com especificidades relacionadas tanto às propostas pedagógicas definidas quanto à inserção e ao contexto social e econômico em que cada um deles estão envolvidos?

Àquilo que de fato existe atualmente em avaliação aplica-se o que afirmou Rui Barbosa: “Tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real”.

Considerações finais

Vê-se que a concepção proposta pelo SINAES encontra-se ameaçada por operações cotidianas de fiscalização e controle utilizadas pelo Estado distantes do que se propôs como avaliação e com o objetivo primordial de se estabelecerem *rankings*, configurando uma atitude voltada para a competitividade, e não para a solidariedade; uma ação voltada para o mercado, e não para a sociedade.

A proposta do SINAES teve seus principais objetivos descaracterizados, tendo sua ação sido deslocada para a simples utilização de dois indicadores – o CPC e o IGC –, ambos definidos, em grande parte, pelo ENADE.

A educação não tem somente uma função técnica e econômica. Seu papel está muito mais relacionado com valores do que propriamente com a economia.

A implantação de uma avaliação educativa nas Instituições de Ensino Superior com o sentido colaborativo, conforme propõe o SINAES, poderia trazer para o setor respostas que impulsionariam o seu desenvolvimento, determinante para o crescimento do País.

Diante desse cenário, reafirma-se que a regulação e a avaliação, necessárias à delimitação do direito de atuação da livre iniciativa na educação superior, encontram-se estabelecidas pela Lei 10.861/04, restando ao MEC apenas regulamentar tais determinações, tornando-as viáveis por meio de sua estrutura administrativa, sem jamais gerar obrigações às IES.

Tais distorções e equívocos apresentados são lamentáveis, pois a avaliação deve ser vista como um patrimônio público, na medida em que é um instrumento que poderia possibilitar uma

transformação pela educação, e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o SINAES, foi concebido com todas as condições para proporcionar essa transformação.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil 1988. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 de out. 1988. p. 1.

_____. Presidência da República. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 15 de abr. 2004. Seção I - p. 3.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa 40, 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 no *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 29 de dez. 2010. Seção I, p. 23.

CRAWFORD, Richard. *Na era do capital humano*. São Paulo: Atlas, 1994.

DICIONÁRIO MICHAELIS. [s/d]. Disponível em <www.uol.com.br/michaelis>. Acesso em: 19 de set. 2012.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. 2. ed. ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2004. 155 p.

Recebido em março de 2014

Aprovado para publicação em abril de 2014