



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JACQUELINE FORERO CASTILLO

**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
Estudo dos Sistemas no Brasil e na Colômbia**

Salvador
2015

JACQUELINE FORERO CASTILLO

**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
Estudo dos Sistemas no Brasil e na Colômbia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Robert Evan Verhine

Salvador
2015

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Forero Castillo, Jacqueline.

Avaliação da educação superior : estudo dos sistemas no Brasil e na Colômbia / Jacqueline Forero Castillo. – 2015.

166 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Robert Evan Verhine.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

1. Ensino superior – Avaliação – Brasil. 2. Ensino superior – Avaliação – Colômbia. 3. Pós graduação – Avaliação. 4. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Brasil). 5. Sistema de Segurança de Qualidade da Educação Superior (Colômbia). I. Verhine, Robert Evan. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 378 – 23. ed.

JACQUELINE FORERO CASTILLO

**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
Estudo dos Sistemas no Brasil e na Colômbia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 12 de janeiro de 2016

Banca Examinadora

Rober Evan Verhine – Orientador _____
Doutor em Educação pela Universitat Hamburg de Alemanha, Alemanha

Dora Leal Rosa _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil

Jorge Luiz Lordêlo de Sales Ribeiro _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil

A

Ana, minha amada mãe, pela fortaleza que me deu.

José, meu querido pai, pelo acompanhamento.

Myriam, Claudia e Johana, minhas caras irmãs, pela compreensão.

Alfredo, meu apreciado amigo, pelo apoio.

AGRADECIMENTOS

Os meus mais sinceros agradecimentos às pessoas e instituições que contribuíram para levar a feliz termino o presente trabalho.

A minha família pelo amor, fortaleza, apoio e compreensão a este meu projeto pessoal, que implicou tantas ausências e distancias.

Ao Prof. Robert Verhine, meu orientador pela colaboração na análise, revisão e orientação da pesquisa. Agradeço especialmente pela paciência e confiança depositada em mim.

À Prof^a. Maria Helena Bonilla, coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação pelos ensinamentos, apoio e carinho brindado nas diversas situações vividas.

Ao Prof. Jorge Sales, coordenador da Superintendência de Avaliação e Desenvolvimento Institucional – SUPAD da UFBA pela colaboração e apoio nos temas de avaliação.

Aos professores das diversas disciplinas que cursei no mestrado, que com seus ensinamentos aportaram para minha formação e no desenvolvimento deste projeto.

Aos colegas do mestrado que compartilharam momentos de aprendizagem e ensino, pelos aportes que fizeram ao meu projeto e pelo apoio brindado.

À Universidade Federal da Bahia e sua Faculdade de Educação pela acolhida e seu aporte a minha formação pessoal, acadêmica e profissional.

À Organização de Estados Americanos – OEA e Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras – GCUB, pela oportunidade brindada ao me permitir me formar neste mestrado no Brasil.

La evaluación, “es el proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna que nos permita juzgar el mérito o valía de programas, procedimientos y productos con el fin de tomar decisiones”.

Pedro Ahumada Acevedo. (2011)

JACQUELINE, Forero Castillo. Avaliação da Educação Superior: Estudo comparativo entre Brasil e Colômbia. 169 f. il. 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015

RESUMO

A pesquisa, de tipo exploratório e descritivo, visa a analisar os sistemas de avaliação da educação superior do Brasil e da Colômbia, a partir da revisão documental de fontes primárias como documentos impressos (livros, artigos e normas), eletrônicos (livros, artigos, normas e sites institucionais) e audiovisuais (conferências). Para tanto, tomaram-se os sistemas de avaliação da educação superior do Brasil: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e Avaliação do Sistema Nacional de Pós-graduação SNPGE, assim como os sistemas de avaliação da educação superior da Colômbia: Sistema de Segurança da Qualidade da Educação Superior (SACES) composto pelo Sistema Nacional de Acreditação (SNA) e o Registro Qualificado. Para o desenvolvimento da pesquisa se definiu como objetivo geral analisar os sistemas de avaliação da educação superior do Brasil e da Colômbia e como objetivos específicos caracterizar os sistemas de educação superior dos dois países, descrever os sistemas de avaliação do Brasil e da Colômbia e por último estabelecer as semelhanças e diferenças existentes entre os sistemas nacionais de avaliação do Brasil e da Colômbia. Os resultados obtidos revelaram que a educação superior do Brasil e da Colômbia têm características similares e certamente especificidades na sua forma de aprendizagem e ensino. Os sistemas de avaliação são concebidos de forma diferente nos dois países, pois no Brasil se desenvolvem dois sistemas de avaliação independentes, um para as Instituições e Cursos de Graduação (SINAES) e outro para os programas de pós-graduação (avaliação do SNPGE), enquanto que na Colômbia o Sistema de Segurança de Qualidade da Educação Superior (SACES) integra o Registro Qualificado (verificação de condições básicas de qualidade de programas acadêmicos) e o Sistema Nacional de Acreditação – SNA (Alta qualidade). Igualmente logrou-se estabelecer critérios de comparação entre os sistemas de avaliação dos dois países, tais como: modelo (estabelece a origem, tipos de avaliação, princípios e elementos de avaliação), estrutura (identifica os componentes de cada sistema assim como os momentos da avaliação, os atos credenciários e a sua vigência) e instrumentos (insumos dos quais se abastecem os sistemas de avaliação) com o fim de determinar as semelhanças e diferenças nos dois países. Igualmente se destacam as lições oferecidas pelas experiências em avaliação da educação dos dois países.

Palavras-chave: Educação Superior. Qualidade. Avaliação. Sistemas e modelos de avaliação. Instituições de Educação Superior. Cursos. Programas acadêmicos.

JACQUELINE, Forero Castillo. Evaluación de la Educación Superior: Estudio comparativo entre Brasil e Colombia. 169 f. il. 2006. Disertación (Maestría) – Facultad de Educación, Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2015

RESUMEN

La investigación de tipo exploratoria y descriptiva, busca analizar los sistemas de evaluación de la educación superior de Brasil y Colombia, a partir de la revisión documental de fuentes primarias como documentos impresos (libros, artículos y normas), electrónicos (libros, artículos, normas y páginas institucionales) y audiovisuales (conferencias). Para ello, se abordaron los sistemas de evaluación de educación superior de Brasil: Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) y Evaluación del Sistema Nacional de Postgrados SNPG; así como los sistemas de evaluación de educación superior de Colombia: Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior (SACES) compuesto por el Sistema Nacional de Acreditación (SNA) y el Registro Calificado. Para el desarrollo de la investigación se definió como objetivo general analizar los sistemas de evaluación de educación superior de Brasil y Colombia, y como objetivos específicos caracterizar los sistemas de educación superior de los dos países, describir los sistemas de evaluación de Brasil y de Colombia, y por último establecer las semejanzas y diferencias existentes entre los sistemas nacionales de evaluación de Brasil y Colombia. Los resultados obtenidos revelaron que la educación superior de Brasil y de Colombia tiene características similares y ciertamente especificidades en su forma de aprendizaje y enseñanza. Los sistemas de evaluación son concebidos de forma diferente en los dos países, puesto que en Brasil se desarrollan dos sistemas de evaluación independientes, uno para las instituciones y programas de pregrado (SINAES) y otro para los programas de postgrados (Evaluación del SNPG), mientras que en Colombia el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) integra el Registro Calificado (Verificación de condiciones básicas de calidad de programas académicos) y el Sistema Nacional de Acreditación – SNA (Alta calidad). Igualmente se logró establecer criterios de comparación entre los sistemas de evaluación de los dos países, tales como: modelo (establece el origen, tipo de evaluación, principios y elementos de evaluación), estructura (identifica los componentes de cada sistema así como los momentos de evaluación, los actos administrativos y su vigencia) e instrumentos (insumos de los cuales se abastecen los sistemas de evaluación), a partir de los cuales se determinaron semejanzas y diferencias. Igualmente se destacan las lecciones dadas por la experiencia en evaluación de la educación superior de los dos países.

Palabras clave: Educación Superior. Calidad. Evaluación. Sistemas e modelos de evaluación. Instituciones de Educación Superior. Programas académicos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Quadro 1	Fontes normativas e técnicas	26
Quadro 2	Unidades de investigação, eventos e critérios de análise comparativa	28
Figura 1	A qualidade na educação	58
Figura 2	Processos do SAC	71
Figura 3	Estrutura do Sistema Educativo Brasileiro	68
Figura 4	Organização acadêmica da educação superior no Brasil	69
Figura 5	Níveis de Educação Superior na Colômbia	80
Figura 6	Estrutura do SINAES	99
Quadro 3	Composição do CPC do ano 2013 pesos, fontes e componentes	103
Figura 7	Fases do processo de credenciamento da IES e avaliação de Cursos	109
Quadro 4	Organização das áreas de avaliação	114
Figura 8	Avaliação dos programas de pós-graduação	116
Figura 9	Estrutura do SACES	124
Figura 10	Funcionamento do SACES	132
Quadro 5	Comparação dos sistemas de avaliação do Brasil e da Colômbia	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Diferenças entre avaliação institucional e acreditação	52
Tabela 2	Instituições de Educação Superior	69
Tabela 3	Cursos de graduação	70
Tabela 4	Cursos de pós-graduação por região	71
Tabela 5	Matriculas por cursos de graduação	72
Tabela 6	Principais IES ano 2014	82
Tabela 7	Tasa de absorção imediata	83
Tabela 8	Média de valores de matrícula para estudantes de primeiro ano	84
Tabela 9	Tasa Bruta de cobertura (Censo 2005)	84
Tabela 10	Matrícula Total IES por nível de formação	85
Tabela 11	Matrícula Total por gênero (graduação e pós-graduação)	86
Tabela 12	Matrícula Total por setor	87
Tabela 13	Deserção Estudantil	87
Tabela 14	Aportes da nação às universidades públicas	88
Tabela 15	Oferta de Programas Acadêmicos por nível de formação 2014	89
Tabela 16	Oferta de Programas Acadêmicos por área do conhecimento – 2014	89
Tabela 17	Pesos dos Eixos para credenciamento e recredenciamento de IES	101
Tabela 18	Dimensões da avaliação de Cursos de Graduação	102
Tabela 19	Pesos e número de indicadores avaliação Mestrado Acadêmico e Doutorado 2013	115
Tabela 20	Condições institucionais e de programas acadêmicos presenciais	127
Tabela 21	Fatores Acreditação de Programas de Graduação e Pós-graduação, e institucional	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACO	Avaliação das Condições de Oferta
AEC	Análise das Condições de Ensino
APCN	Aplicativo para Cursos Novos
ARCU-SUR	Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias para el MERCOSUR
BASIS	Banco de Avaliadores do SINAES
BIRF	Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CEB	Câmara de Educação Básica
CES	Câmara de Educação Superior
CESU	Consejo Nacional de Educación Superior
CERES	Centros Regionais de Educação Superior
CI	Conceito Institucional
CINDA	Centro Universitario de Desarrollo
CNA	Consejo Nacional de Acreditación
CNE	Conselho Nacional de Educação
COLCIENCIAS	Departamento Administrativo de Ciência, Tecnologia e Innovación
CONACES	Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONEAU	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
CPC	Conceitos Preliminares de Curso

CTC-ES	Conselho Técnico-Científico da Educação Superior
DAES	Diretória de Avaliação da Educação Superior
DAV	Diretoria de Avaliação
ECAES	Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior
EFA	Education for All
EFQM	European Foundation for Quality Management
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ICETEX	Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior
ICFES	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IES	Institución de Educación Superior
IESALC	Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IFES	Instituições Publicas Federais de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos Avaliados
INEP	Instituição Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEN	Ministerio de Educación Nacional
MERCOSUR	Mercado Común del Sur
MEXA	Modelo Experimental de Acreditação de programas
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OLE	Observatorio Laboral para la Educación

PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PEP	Proyecto Educativo de Programa
PI	Proyecto Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
RANA	Red de Agencias Nacionales de Acreditación
RIACES	Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior
SABER PRO	Saber Profesional
SAC	Sistemas de Aseguramiento de la Calidad
SACES	Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior
SAE	Subsistema de Aseguramiento Externo de la Calidad
SAI	Subsistema de Aseguramiento Interno de la Calidad
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNA	Sistema Nacional de Acreditación
SNCTI	Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación
SNIES	Sistema Nacional de Información de Educación Superior
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação

SPADIES	Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura
VES	Vice Ministério de Educação Superior

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	18
1.1	OBJETIVOS	22
1.1.1	Objetivo Geral	22
1.1.2	Objetivos Específicos	22
1.2	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	23
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
2.1	QUALIDADE, AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	30
2.2	MODELOS E SISTEMAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	54
3.	CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: BRASIL E COLÔMBIA	61
3.1	CONTEXTO GERAL DO BRASIL	61
3.2	A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	63
3.3	CONTEXTO GERAL DA COLÔMBIA	72
3.4	A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA COLÔMBIA	75
4.	DESCRIÇÃO DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: BRASIL E COLÔMBIA	93
4.1	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL	94
4.1.1	Fundamentação Legal	95
4.1.2	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)	98
4.1.2.1	<i>Estrutura do SINAES</i>	98
4.1.2.2	<i>Funcionamento do SINAES</i>	107
4.1.3	Avaliação do Sistema Nacional de Pós-graduação	111
4.2	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA COLÔMBIA	118
4.2.1	Fundamentação Legal	120

4.2.2	Sistema de Segurança da Qualidade em Educação Superior	121
<i>4.2.2.1</i>	<i>Estrutura do Sistema de Segurança da Qualidade em Educação Superior</i>	124
4.2.2.1.1	Subsistema de Avaliação	125
4.2.2.1.2	Subsistema de Informação	137
4.2.2.1.3	Subsistema de Fomento	142
5.	SEMELHANÇAS E DIFERÊNCIAS DOS SISTEMAS DE	
	AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: BRASIL E COLÔMBIA	144
5.1	MODELO	146
5.2	ESTRUTURA	151
5.3	INSTRUMENTOS	153
	REFERÊNCIAS	158

1. INTRODUÇÃO

A preocupação com as questões relativas à qualidade na educação superior na América Latina manifestaram-se mais fortemente a partir do início da década de 70 com as reformas da educação superior e iniciadas nessa época, resultado dos efeitos da globalização, a qual não somente afetou os sistemas econômicos dos países, mas também afetou os sistemas de educação superior, pois com o aumento da concorrência internacional surgiu a necessidade de investir em novas tecnologias, na formação de trabalhadores altamente qualificados, em maior investigação e desenvolvimento para responder aos desafios da competitividade; mudanças nas quais a educação superior tem desenvolvido um papel muito importante.

As mudanças na economia mundial e regional no final dos anos 70 e início dos anos 80, geraram exigências que afetaram a educação. A contradição (que ainda hoje no século XXI apresenta-se) de motivar o aumento da matrícula e ao mesmo tempo uma política orientada à redução dos gastos públicos incluídos os da educação não permitiram nem permitem oferecer uma educação de qualidade. Porém, nessa época tanto o número de instituições como o número de estudantes aumentou de forma radical. Segundo Fernández (2008, p. 60) o número de instituições universitárias na América Latina passou de 330 em 1975 para 450 em 1985 e de 812 em 1995, e no caso dos estudantes passou de 1.640.000 em 1970 para 4.930.000 em 1980, e de 7.350.000 em 1990.

Nesse contexto, a avaliação da educação superior ingressa na agenda dos países em meados dos anos 90 como resultado do incremento da demanda de educação superior e o desenvolvimento de um setor privado de corte empresarial (IESALC – UNESCO, 2008, p. 299). O fenômeno do incremento da demanda implicou mudar o modelo seletivo e elitista por uma visão mais inclusiva, dirigindo a educação a populações de menores recursos econômicos e culturais; e o fenômeno da incorporação de novas IES privadas motivou o questionamento da qualidade da educação superior mudando as relações entre o Estado e os sistemas de educação, pois se gerou a lógica de comercialização do conhecimento. A proliferação de instituições de educação superior trouxe consigo que o Estado se convertesse num Estado avaliador estabelecendo padrões homogêneos para medir a qualidade na educação superior.

No início da década dos anos 2000, surge a acreditação¹ como uma preocupação generalizada nos países da região América Latina que levou por um lado a visões de conceitos

¹ Segundo Dias (2007, p. 9) a Acreditação é um conceito e uma prática relativa à garantia de qualidade. Acreditar é praticar um ato legal certificando que uma instituição, um curso, um programa tem qualidade;

produtivistas (unificação de modelos e políticas no âmbito internacional) e por outro as visões de defesa da identidade dos sistemas nacionais. Estas últimas imperaram sobre as primeiras, ressaltando-se o desenvolvimento de modelos nacionais centrados em processos de segurança da qualidade mediante agências nacionais, sem desconhecer que se fortaleceram processos integradores de reconhecimento na região nos quais as agências nacionais comprometem-se com objetivos regionais com o fim de ter processos de reconhecimento comum. (IESALC – UNESCO, 2008, p. 299).

De acordo com CINDA (1993, p. 21) e IESALC/UNESCO (2008, p. 301) Brasil e Colômbia estão dentre os países que apresentam seus sistemas de avaliação mais desenvolvidos e consolidados na América Latina, pelo que corresponde-lhes exercer um rol histórico na formulação e execução das políticas públicas de educação superior na região. No entanto, a complexidade e a expansão dos sistemas educativos têm levado à procura de alternativas de aperfeiçoamento de processos e procedimentos de avaliação, ocasionando que a sua dinâmica torne-se mais complexa e de difícil desenvolvimento. Da mesma maneira, e assim como em outros países da região, a distinção entre as políticas, mecanismos, critérios e procedimentos de avaliação aplicáveis aos cursos de graduação e pós-graduação como instancias diferentes de um mesmo sistema são uma variável comum nos dos países, pois tanto Brasil como Colômbia apresentam processos e procedimentos diversos nos seus sistemas de avaliação.

Ainda que os sistemas nacionais de avaliação apresentem contradições em si mesmos, são necessários para o aprimoramento da qualidade, porquanto sem eles a qualidade da educação superior ficaria à deriva e não se poderia estabelecer como cumprem as instituições as suas funções essenciais de docência, investigação e extensão. O que corresponde a cada País é identificar essas problemáticas e gerar políticas, processos e procedimentos que contribuam para o aprimoramento dos sistemas, e por sua vez à obtenção de uma educação com qualidade.

Do mesmo modo é importante a participação nos processos integradores de reconhecimento comum como mecanismo de internacionalização da educação superior. Exemplos destes processos integradores de acreditação para o reconhecimento comum, nos

portanto, seus efeitos são legítimos e publicamente assegurados e validados pelo Estado. Seu principal objetivo consiste em um controle legal-burocrático-formal da qualidade. Esse processo de garantia de qualidade culmina em um ato formal de testemunho de fé pública a respeito dos resultados alcançados por uma instituição, curso ou programa, com base em critérios e padrões externa e previamente estabelecidos.

quais participam Brasil e Colômbia, são o modelo MEXA (1998) do MERCOSUR atualmente ARCU-SUL (2008) através da Rede de Agencias Nacionais de Acreditação - RANA, o Modelo do Centro Universitário de Desenvolvimento (CINDA) (1990), orientados à avaliação de instituições e programas, e a Rede Ibero-americana para a Acreditação da Qualidade da Educação Superior (RIACES) (2003) cujo objetivo é promover a cooperação e facilitar o intercambio de informação e as boas práticas entre os distintos organismos e entidades de acreditação da qualidade da educação superior. Estas redes buscam o avanço regional em processos de homologação, reconhecimento, comparabilidade de títulos, compatibilidade e dupla titulação entre outros.

Apesar de participar de modelos de reconhecimento mútuo e de integrar redes internacionais de aprimoramento da qualidade, cada país apresenta sistemas de avaliação com aspectos diversos em seus processos e na aplicabilidade aos níveis de educação superior. Por tanto, a sua forma de avaliar a qualidade obedece à sua própria realidade e à experiência que têm adquirido no percurso de vários anos de aplicação de diferentes mecanismos de avaliação.

No caso do Brasil, as experiências de avaliação têm sido: o Plano Atcon 1965-1966 Estudo para reformulação das universidades brasileiras; as orientações da Associação Internacional de Desenvolvimento (AID) em 1960 e o Relatório Meira Mattos (1967) que influenciaram a reforma universitária (Lei No. 5.540 de 1968); a Avaliação do Sistema Nacional de Pós-graduação (ainda vigente) no ano de 1976; o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) em 1983; no ano de 1993 cria-se o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB); o Exame Nacional de Cursos (ENC), a Análise das condições de Ensino (ACE), a Avaliação das Condições de Oferta (ACO), e, a Avaliação Institucional dos Centros Universitários, resultados da Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação); e por último, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (ainda vigente) que avalia instituições e programas de graduação. (INEP, 2009)

Com referência à Colômbia, a partir do ano 1968 o Instituto Colombiano para o Fomento da Educação Superior (ICFES) desenvolveu durante 22 anos um sistema de avaliação previa e governamental para efeitos de autorização e reconhecimento legal de programas acadêmicos e de Instituições de Educação Superior (IES); posteriormente no ano 1983 por iniciativa da Associação Colombiana de Universidades (ASCUN) solicita às universidades associadas o desenvolvimento de processos sistemáticos e permanentes de planejamento e autoavaliação. Com o surgimento da Lei 30 de 1992 (Lei de Educação

Superior) nasce o Sistema Nacional de Acreditação (SNA) (vigente na atualidade), considerado de alta qualidade, que avalia Instituições e Programas²; e por último, no ano 2002, o mecanismo de verificação de condições de qualidade para a obtenção do Registro Qualificado de Programas Acadêmicos. Estes dois sistemas se enquadram dentro do Sistema de Segurança da Qualidade da Educação Superior (SACES).

Como se observa, o Brasil conta com alguns anos mais de experiência nos seus sistemas de avaliação em relação à Colômbia, pelo que é uma referência para os sistemas de avaliação da região. O destaque na qualidade do Brasil é evidenciado no posicionamento das suas universidades tanto no nível regional como mundial e isto se deve especialmente aos seus sistemas de avaliação da educação superior. Por sua parte, a Colômbia está consolidando o seu Sistema de Segurança da Qualidade (SAC) no qual integra ao SNA e o Registro Qualificado com o fim de aprimorar a avaliação na educação superior. Processo que poderia resultar interessante para o Brasil, já que os seus sistemas de avaliação de graduação e pós-graduação funcionam de forma independente.

Participar de modelos de reconhecimento internacional implica conhecer os sistemas nacionais de avaliação dos países que integram tais modelos, pois desta forma consolidam-se os modelos e os países participantes podem fortalecer os seus sistemas nacionais de avaliação e melhorar os seus processos de avaliação a partir da experiência dos outros países. Da mesma forma, identificar as dimensões, critérios e indicadores que cada sistema utiliza é importante para a compreensão destes sistemas, o que facilita a interação entre os países participantes dos modelos de reconhecimento internacional. Além disso, a informação que cada país subministra para alimentar a informação do modelo de reconhecimento internacional pode-se contrastar a partir dos referentes conceptuais que cada um utiliza.

Por tudo o que foi dito, para abordar a avaliação do Brasil e da Colômbia e estabelecer as semelhanças e diferenças dos seus sistemas de avaliação, se fez necessário: caracterizar os sistemas de educação dos dois países; descrever os seus sistemas de avaliação, e finalmente comparar tais sistemas. Nesse sentido, definiu-se como formulação do problema, a pergunta: Como se desenvolvem os sistemas nacionais de avaliação da educação superior do Brasil e da Colômbia?

² Entendam-se como programas acadêmicos os cursos de graduação quanto os cursos de pós-graduação na Colômbia.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar os sistemas nacionais de avaliação da educação superior do Brasil e da Colômbia.

1.1.2 Objetivos Específicos

1. Caracterizar os sistemas de Educação Superior do Brasil e da Colômbia.
2. Descrever os sistemas nacionais de avaliação da educação superior do Brasil e da Colômbia.
3. Estabelecer as semelhanças e diferenças existentes entre os sistemas nacionais de avaliação da educação superior do Brasil e da Colômbia.

Por tanto, para o cumprimento dos objetivos, a estrutura da pesquisa desenvolveu-se em cinco capítulos da seguinte forma: No primeiro capítulo apresenta-se a introdução a qual é composta do contexto da qualidade e dos sistemas de avaliação na América Latina, o problema, os objetivos e a metodologia da pesquisa. Em referência ao segundo capítulo se faz uma revisão teórica sobre as principais concepções de qualidade, avaliação e acreditação na educação superior; e, os modelos e sistemas de avaliação na educação superior com o fim de fundamentar teoricamente o tema da pesquisa. No terceiro capítulo se caracterizam os sistemas de educação superior do Brasil e da Colômbia para identificar como se desenvolvem estes sistemas. Este capítulo contém o contexto geral de cada país e a caracterização da educação superior do Brasil e da Colômbia. Na caracterização consideraram-se a sua normatividade, os órgãos de coordenação e controle, os seus sistemas de informação, e algumas estatísticas. A respeito do quarto capítulo descrevem-se os sistemas de avaliação da educação superior dos dois países contemplando o seu contexto histórico, fundamentação legal, estrutura e fases ou etapas de funcionamento. E por último no capítulo quinto apresentam-se as semelhanças e diferenças dos sistemas de avaliação a partir dos critérios modelo, estrutura e instrumentos.

1.2 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

O projeto foi desenvolvido numa perspectiva qualitativa buscando comparar os sistemas de avaliação do Brasil e da Colômbia, podendo-se defini-lo como uma investigação de caráter exploratória e descritiva.

De acordo com Hernández, Fernández e Baptista (1997, p. 69) “[...] uma investigação pode se iniciar como exploratória ou descritiva e depois passar a ser correlacional e ainda explicativa”³. No caso deste estudo, em primeira instância como a literatura revelou que são poucos os antecedentes sob o tema a investigar, ou seja, estudos comparativos dos sistemas de avaliação da educação superior entre Colômbia e Brasil, ainda que exista uma quantidade apreciável de informação acerca de avaliação e acreditação no mundo e especificamente na América Latina, considera-se que inicialmente é um estudo exploratório, pois segundo Dankhe (1986, p. 412 apud HERNANDEZ; FERNANDEZ; BAPTISTA, 1997, p. 60) os estudos exploratórios determinam tendências, identificam relações potenciais entre variáveis e estabelecem o nível de investigações posteriores, mais rigorosas, pelo que se pode pensar que no futuro possam existir novos estudos em torno à comparação da avaliação da educação superior entre Brasil e Colômbia, por tanto os componentes dos seus sistemas de avaliação (avaliação institucional, avaliação de cursos e avaliação de desempenho) permitem aprofundar de maneira específica em qualquer deles.

Em segundo lugar, é um estudo descritivo, pois de acordo com Dankhe (1986, apud HERNANDEZ; FERNANDEZ; BAPTISTA, 1997, p. 60) “Os estudos descritivos procuram especificar as propriedades importantes de pessoas, grupos ou qualquer outro fenômeno que seja submetido a análise”⁴, e como Hernández, Fernández e Baptista dizem (1997) o objetivo destes estudos é descrever com a maior precisão possível situações e eventos para avaliar aspectos, dimensões ou componentes do fenômeno que se quer investigar, medindo de forma independente os conceitos ou variáveis com os quais relaciona-se. Ainda que possam integrar as medições de cada uma das variáveis para dizer como é e como se manifesta o fenômeno objeto de estudo, o seu objetivo não é indicar a relação das variáveis medidas. Ao respeito, esta investigação é descritiva já que se faz uma descrição detalhada dos sistemas de avaliação do Brasil tanto na graduação (SINAES) quanto na pós-graduação (Avaliação do SNPG), e, do Sistema de Segurança da Qualidade de Educação Superior da Colômbia (SACES),

³ [...] una investigación puede iniciarse como exploratoria o descriptiva y después llegar a ser correlacional y aún explicativa. (tradução nossa)

⁴ Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. (tradução nossa)

estabelecendo como unidades de investigação a avaliação de cada país e como categorias ou critérios a medir: o modelo ao qual pertencem, a estrutura e os instrumentos que se usam na avaliação.

Em terceiro lugar, considera-se que a pesquisa apresenta traços de um estudo comparativo, pois segundo Hurtado (2000, p. 249) o objetivo da investigação comparativa é identificar diferenças ou semelhanças com respeito à aparição de um evento em dois ou mais contextos, grupos ou situações diferentes. Neste tipo de investigação de acordo com Hurtado (2000, p. 249): “o investigador trabalha com um evento ou característica de estudo (da qual se derivam os critérios de comparação) e trata de identificar o comportamento diferencial do evento em várias situações, contextos, fenômenos ou grupos”. Daí que a comparação feita foi baseada nas unidades de investigação da avaliação da educação superior no Brasil e na Colômbia. Os sistemas de avaliação foram os eventos, nos quais se estabeleceram os critérios ou categorias de comparação (modelo, componentes e instrumentos) para determinar as diferenças e semelhanças nestes sistemas de avaliação.

Após de ter estabelecido o tipo de investigação é pertinente indicar o método científico usado nesta investigação, o qual obedece ao método analítico. Segundo Lopera, Ramírez, Zuluaga e Ortíz (2010, p. 3) o método analítico considera-se “um procedimento que descompõe um todo em seus elementos básicos e, por tanto que vai do geral (o composto) para o específico (o simples), é possível concebê-lo também como um caminho que parte dos fenômenos para chegar às leis, quer dizer, dos efeitos às causas”⁵. Tendo em conta que a investigação desenvolve-se a partir da avaliação na educação superior, e, que baseado neste conceito identifica-se a sua aplicação nos sistemas nacionais do Brasil e da Colômbia, considera-se que o método é analítico dedutivo porque vai do geral ao específico. No entanto, considera-se também analítico indutivo, pois ao analisar as especificidades de cada sistema se podem identificar as características de um modelo ou sistema geral conhecido como sistema para assegurar a qualidade, o qual se explica na fundamentação teórica.

Da mesma maneira, é relevante mencionar a técnica utilizada no estudo, a qual corresponde à análise documental. Neste caso, o sujeito de estudo é a avaliação da educação superior no Brasil e na Colômbia para o qual se analisaram e compararam os seus sistemas nacionais de avaliação. Tendo em conta que a análise documental é baseada na obtenção de informação de documentos impressos, eletrônicos e audiovisuais, e que, para obter um bom

⁵ Un procedimiento que descompone un todo en sus elementos básicos y, por tanto, que va de lo general (lo compuesto) a lo específico (lo simple), es posible concebirlo también como un camino que parte de los fenómenos para llegar a las leyes, es decir, de los efectos a las causas. (tradução nossa)

recorte da informação usa-se a ficha bibliográfica⁶, este foi o instrumento utilizado no recolhimento da informação. Fez-se revisão, leitura, análise e sínteses da informação produzida por autores como Dias J., Fernández N., González L. e Ayarza H., González L. e Espinoza O., IESALC/UNESCO, CINDA, INEP, MEN, MEC, CNA, dentre outros, no tema de educação superior, qualidade, avaliação, acreditação, sistemas nacionais de avaliação e modelos de segurança da qualidade. Utilizaram-se fontes primárias como documentos impressos (livros, artigos e normas), eletrônicos (livros, artigos, normas e sites institucionais) e audiovisuais (conferências), identificados em muitas situações, a partir do depoimento de pessoas especialistas e pessoas que têm participado na área de avaliação da educação superior.

Igualmente, é preciso registrar que a pesquisa teve como universo ou unidades de investigação os sistemas de avaliação do Brasil e da Colômbia.

Esclarecido o tipo de pesquisa, o método, a técnica e o instrumento utilizado, é importante explicar como se fez a análise da informação recolhida. Os dados foram analisados a partir da informação encontrada nas leis, decretos e portarias de educação superior e de avaliação dos dois países; artigos, monografias e teses no contexto da educação, a qualidade e avaliação no mundo; os sites institucionais tanto do Ministério de Educação do Brasil (MEC) quanto do Ministério de Educação Nacional da Colômbia (MEN), assim como os sites institucionais do INEP, da CAPES, do CNA; os estudos da educação superior e da avaliação da educação superior na América Latina, feitos pelo Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e o Caribe IESALC-UNESCO e pelo Centro Interuniversitário de Desenvolvimento (CINDA), além de estudos sobre educação superior e avaliação do Brasil e da Colômbia feitos pelo INEP e pelo CNA respectivamente. A seguir se apresenta no Quadro 1, as fontes que se relacionam com as normas, os sites institucionais, documentos técnicos e outros documentos de relevância na avaliação dos dois países.

⁶ O procedimento para realizar a observação e a análise documental consiste em revisar toda a bibliografia possível, depois se integra esta com o ficheiro em donde se organiza esta bibliografia. Posteriormente se inicia uma leitura seletiva de cada uma das fontes organizando uma ficha de trabalho na qual se registram os pontos mais importantes de cada fonte. As fichas bibliográficas servem para citar e ter presentes as diversas fontes que se têm utilizado durante a observação documental.

Quadro 1 - Fontes normativas e técnicas

FONTES	BRASIL	COLOMBIA
NORMAS	<p>Lei 8.405 de 1992 – Institui a CAPES como fundação de direito público.</p> <p>Lei No. 9.394 de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.</p> <p>Lei 11.502 de 2007 - Modifica as competências da CAPES.</p> <p>Lei No. 10.861 de 2004 - Institui o SINAES e dá outras providências.</p> <p>Decreto 3.860 de 2001 - Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e da outras providências.</p> <p>Decreto 5.773 de 2006 Funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores de graduação no sistema federal de ensino.</p> <p>Portaria No. 13 de 2002 - Dispõe sobre as notas atribuídas aos programas de pós-graduação nos procedimentos do sistema de avaliação e no funcionamento de cursos de mestrado e Doutorado.</p> <p>Portaria No. 2.051 de 2004 - Regulamenta os procedimentos de avaliação do SINAES.</p> <p>Portaria 40 de 2007 atualizada em 2010 - Institui o e-MEC, o Cadastro e-MEC de IES e Cursos Superiores, disposições sobre indicadores de qualidade, BASIS, ENADE e outras disposições.</p> <p>Portaria No. 1.027 de 2006 - Dispõe sobre o BASIS do SINAES, a CTAA, e dá outras providências.</p> <p>Portaria No. 12 de 2008 - Institui o IGC da IES.</p> <p>Portaria No. 530 de 2014 - Estabelece os procedimentos de divulgação do Conceito ENADE, do CPC e do IGC, referentes ao ano de 2013, às IES.</p>	<p>Lei 30 de 1992 - Organiza o serviço público da Educação Superior.</p> <p>Lei 115 de 1994 - Lei General de Educação.</p> <p>Lei 1188 de 2008 - Registro Qualificado.</p> <p>Lei 1324 de 2009 - Parâmetros sistema de avaliação de resultados.</p> <p>Lei 1740 de 2014 - Regula a inspeção e vigilância da educação superior e se modifica parcialmente a Lei 30 de 1992.</p> <p>Decreto 1478 de 1994 - Requisitos personalidade jurídica IES.</p> <p>Decreto 3963 de 2009 - Regulamentação dos ECAES.</p> <p>Decreto 1295 de 2010 - Registro Qualificado.</p> <p>Acordo 02 de 2012 - Apreciação de condições iniciais de Acreditação.</p> <p>Acordo 03 de 2014 - Lineamentos para a Acreditação Institucional.</p>
SITES INSTITUCIONAIS	<p>MEC - http://www.mec.gov.br/</p> <p>CAPES - http://www.capes.gov.br/</p> <p>INEP - http://www.inep.gov.br/</p>	<p>MEN - http://www.mineducacion.gov.co</p> <p>CNA - http://www.cna.gov.co</p>
DOCUMENTOS TECNICOS	<p>Instrumento de Avaliação institucional externa 2014.</p> <p>Instrumento de reconhecimento de bacharelado, licenciatura.</p> <p>Nota técnica No. 025 de 2015 - DAES.</p> <p>Nota técnica No. 070 de 2014 - Utilização de insumos questionário estudante 2013.</p> <p>Nota técnica No. 071 de 2014 - Cálculo conceito ENADE 2013.</p> <p>Nota técnica No. 072 de 2014 - Cálculo CPC 2013.</p>	<p>Guia para a verificação de condições institucionais do registro qualificado.</p> <p>Lineamentos para solicitude e renovação do registro qualificado graduação e pós-graduação.</p> <p>Lineamentos para acreditação de Mestrías e Doutorados.</p> <p>Lineamentos para a acreditação de programas de graduação.</p> <p>Lineamentos para a acreditação institucional.</p> <p>Lineamentos para a acreditação de programas</p>

FONTES	BRASIL	COLOMBIA
	Nota técnica No. 073 de 2014 - Cálculo IGC 2013. Nota técnica No. 014 de 2014 - Instrumento de Avaliação Institucional Externa do SINAES.	
OUTROS DOCUMENTOS	Livro Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.	Caracterização de três modelos de segurança interna da qualidade a partir da experiência das IES na Colômbia. Modelo de garantia interna da qualidade nas IES. Estado do Arte do Sistema Nacional de Acreditação e identificação de roteiros e tópicos de investigação e aprofundamento para o aprimoramento das condições de qualidade Aportes para uma política de qualidade da Educação Superior na Colômbia.

Estes documentos foram utilizados no percurso dos três objetivos específicos da investigação. Para a análise foram consideradas duas unidades de investigação, cada uma composta por três categorias ou critérios. As unidades foram:

- Unidade de investigação 1: Brasil
- Unidade de investigação 2: Colômbia

Tendo em conta que o Brasil tem dois sistemas de avaliação diferentes, um para a avaliação institucional e cursos de graduação (SINAES) e outro para os programas de pós-graduação (Avaliação do SNPG); e na Colômbia o Sistema de Segurança da Qualidade da Educação Superior abrange a Verificação de Condições de Qualidade de programas acadêmicos e a alta qualidade com o Sistema Nacional de Acreditação determinaram-se estas variáveis como eventos das duas unidades de investigação (Brasil e Colômbia). Por tanto se classificaram assim:

Para o Brasil os eventos foram:

- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)
- Avaliação do Sistema Nacional da Pós-graduação – SNPG

Para a Colômbia o evento foi:

- Sistema de seguranças da Qualidade na Educação Superior (SACES), o qual contempla o Sistema Nacional de Acreditação (SNA), e, a verificação de condições básicas de qualidade ou Registro Qualificado de programas.

Para cada evento analisaram-se os critérios:

- Modelo
- Estrutura
- Instrumentos

No Quadro 2 pode-se apreciar melhor o esquema das unidades de investigação, eventos e critérios.

Quadro 2 – Unidades de investigação, eventos e critérios de análise comparativa.

UNIDADES DE INVESTIGAÇÃO	BRASIL		COLÔMBIA	
EVENTOS	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)	Avaliação do Sistema Nacional da Pós-graduação – SNPG	Sistema de Segurança da Qualidade na Educação Superior (SACES)	
			Verificação de Condições Básicas de Qualidade (Registro Qualificado)	Sistema Nacional de Acreditação (SNA)
CRITÉRIOS	Modelo Estrutura Instrumentos			

Os critérios escolhidos para comparar os sistemas de avaliação dos dois países, buscam identificar as características próprias de cada um para poder estabelecer as diferenças e semelhanças. A continuação explica-se o que mede cada critério:

Modelo: Com este critério buscou-se estabelecer a origem do sistema, o tipo de avaliação, os princípios que sustentam os sistemas de avaliação e os elementos ou variáveis de medição que se utiliza em cada um.

Estrutura: Este critério obedece aos componentes que compõem os sistemas de avaliação, desde a concepção que cada país tem para identifica-los como componentes, as etapas que desenvolvem, os atos credenciários e a sua vigência.

Instrumentos: Com este critério se identificaram os insumos dos quais se alimentam os sistemas para o processo de avaliação.

Desta maneira se conclui o capítulo da introdução, no que se contemplou a contextualização do objeto de estudo, o problema, os objetivos e a metodologia trabalhada na pesquisa. No seguinte capítulo, apresenta-se a fundamentação teórica como base estrutural da investigação, abordando teorias e conceitos no tema de qualidade, avaliação, acreditação e sistemas de avaliação da educação superior.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo são apresentados e discutidos os conceitos e teorias sobre qualidade, avaliação, acreditação, sistemas de avaliação e modelos ou sistemas para garantir a qualidade, tudo no contexto da educação superior, baseado em autores como: Dias J., Fernández N., Harvey e Green, González L. e Ayarza H., González L. e Espinoza O., Aguerro I., IESALC/UNESCO, CINDA, RIACES, INEP, MEN, MEC, e CNA dentre outros. Começa-se com as definições de qualidade, avaliação e acreditação na educação superior, com o fim de dar uma sequência lógica ao texto, para depois apresentar as concepções de modelo e sistema, assim como se expõe o Sistema de Segurança da Qualidade na educação superior SAC.

2.1 QUALIDADE, AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação como bem público, direito social e dever do Estado, não pode ser vista como uma mercadoria na qual dependendo do pagamento dependa a qualidade da mesma. Em palavras de Dias (2010, p. 1225):

O direito social à educação de qualidade é um aspecto essencial e prioritário da construção da sociedade, de consolidação da identidade nacional e instrumento de inclusão socioeconômica. Por isso, assegurá-lo adequadamente é dever indeclinável do Estado.

A garantia da educação deve estar respaldada pela qualidade, oferecer educação sem qualidade é oferecer má educação. É por isso que o Estado tem a obrigação não só de garantir a educação, mas também de assegurar que seja de qualidade e dar parâmetros para sua avaliação, sem que tenha influência nenhuma o fato de pagar ou não por ela. Tal como diz Dias (2008, p. 89):

Al ser pública, la educación tiene que ser de calidad para todos. Por ello, son beneficiosos los mecanismos que cumplan con las funciones de promover y asegurar la calidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) de acuerdo con las demandas prioritarias de la sociedad. En tanto bien público, el aseguramiento de la calidad no puede transformarse en un interesante rubro de comercio, sino que es imprescindible que sea un instrumento de

profundización de los valores democráticos, fortalecimiento de la soberanía nacional y la identidad nacional.⁷

Assim como a educação é um bem público, da mesma maneira os mecanismos para garanti-la devem ser públicos e responder as necessidades que demanda a sociedade. É por isto que o Estado, as comunidades acadêmicas e os setores produtivos estabelecem mecanismos e padrões de qualidade para serem observados pelas IES para verificar o cumprimento de seu compromisso de qualidade com a sociedade. O conjunto de políticas, mecanismos, processos, instrumentos e indicadores, são os que compõem os sistemas nacionais de avaliação, um item que se abordará mais adiante.

Para estabelecer como avaliar a qualidade é necessário compreender o conceito de qualidade que se reconhece na educação superior, no entanto, como vários autores afirmam é difícil estabelecer um conceito específico de qualidade, pois existem diversas aproximações que tentam explica-lo, porém, dada a natureza complexa e a amplitude das características inerentes ao termo é difícil chegar a uma definição integral, pois de acordo com Amar (1996, p. 5 apud CASTRO; RIVAS, 2006, p. 45) “a qualidade tem condições que estão sempre em construção e à espera de uma realização mais completa, pelo que não se pode definir como uma entidade acabada, absoluta e idêntica a si mesma; não se pode reduzir tampouco aos seus meios e produtos mais visíveis”. Ainda que esta visão seja dirigida à qualidade de vida, é perfeitamente aplicável à qualidade na educação superior, pois não se pode ver a qualidade como um produto final, mas sim como um conjunto de meios, mecanismos e condições na formação dos estudantes, para que, quando eles exerçam a sua profissão ofereçam o melhor de si mesmos e do conhecimento adquirido na sua vida acadêmica.

Segundo Fernández (2004, p. 46):

As concepções sob a qualidade mudam segundo os atores. Para os acadêmicos, se refere aos saberes; para os empregadores, às competências; para os estudantes, à empregabilidade; para a sociedade, aos cidadãos respeitáveis e competentes; para o Estado, segundo a concepção que acolha,

⁷ Ao ser pública, a educação tem que ser de qualidade para todos. Por isso, são benéficos os mecanismos que cumpram com as funções de promover e assegurar a qualidade das Instituições de Educação Superior (IES) de acordo com as demandas prioritárias da sociedade. Em tanto bem público, a garantia da qualidade não pode-se transformar num interessante item de comercio, senão que é imprescindível que seja um instrumento de aprofundamento dos valores democráticos, fortalecimento da soberania nacional e a identidade nacional (tradução nossa).

pode variar: de aspectos vinculados com o desenvolvimento social e humano, à eficiência, aos custos e aos requerimentos de capital humano.

Então, o conceito de qualidade muda de acordo como o indivíduo que o acolha, pois dependendo do benefício que se receba, a qualidade satisfará as necessidades de cada um, o que de alguma forma torna-se um pouco subjetivo, no entanto, como diz Dias (1995, apud FERNANDEZ, 2004, p. 46) “não é um conceito unívoco e fixo, mas pelo contrário, deve ser construído através de consensos e de negociações entre os atores”.

De acordo com o anterior, o conceito de qualidade é uma construção coletiva, gradual e integral, que articula visões e demandas diferentes com os valores e com os objetivos da instituição e da comunidade educativa.

Outras visões de qualidade são as abordadas por Bertolin (2009, p. 135), quem considera que o termo se pode agrupar em três diferentes tendências de visão no âmbito mundial: visão economicista (ênfase nos aspectos de potencialização do crescimento da economia e da empregabilidade), visão pluralista (diversidade de aspectos relevantes com ênfase na emergência das especificidades locais) e visão de equidade (ênfase nos aspectos de contribuição para coesão social). Na visão economicista os principais termos que se referirem à qualidade são “eficiência” e “empregabilidade”.

Em tempos de grande competição de mercado e contenção de custos, a palavra “eficiência” tornou-se uma espécie de requisito básico para as diversas áreas de administração pública e privada, bem como para uma parcela significativa da sociedade no que se refere à aplicação dos impostos e recursos públicos. No âmbito da educação superior ela surge no bojo das reformas neoliberais do Estado e dos próprios sistemas educacionais.

Visão que também é considerada por Dias (2005, p. 33) quando afirma que:

É evidente que a educação está-se constituindo num instrumento da economia. Em consonância, a avaliação da educação terá que instrumentar a função econômica e, então, operar com conceitos relacionados com a rendição de contas e a eficiência. Nesta perspectiva, é bastante comum e corrente a utilização de expressões do mundo econômico, tais como produtividade, excelência, gestão racional, etc. De sorte que a qualidade concebe-se como resultado fundamentalmente de critérios e procedimentos

de dimensão quantitativa e identifica-se com as noções de eficiência e produtividade próprias das empresas.

Tendo em conta que a qualidade é um conceito amplo e ideológico⁸, é pertinente mencionar as classificações de Harvey e Green (1993) e Harvey e Knight (1996 apud SILVA; BERNAL; HERNÁNDEZ, 2014, p. 13) nas quais se destaca que a qualidade desenvolve-se em sete grupos diferentes:

- Qualidade como fenômeno excepcional: esta concepção de qualidade aceita como axiomático que qualidade é algo especial. Há três variações nesta: (1) a noção tradicional de qualidade implica exclusividade, elitismo e distinção; (2) a qualidade como excelência, na qual existem duas visões: a excelência relacionada diretamente com as normas, e, a excelência vista sem defeitos (zero defeitos), como superação de altos padrões de qualidade; e por último, (3) a qualidade como resultado do cumprimento de requisitos denominada “controle da qualidade científica”, a qual é medida a partir de um ponto de referência absoluto e quando se satisfazem os critérios se considera que se tem superado o umbral de qualidade.

- Qualidade como perfeição ou consistência: neste caso, a qualidade focaliza-se no processo e estabelece as especificações que devem ser cumpridas perfeitamente. O qual considera duas premissas relacionadas entre elas: zero defeitos e fazer as coisas bem desde o primeiro momento. O produto ou serviço é julgado pela conformidade com a sua especificação, vai, mais além de padrões. Zero defeitos implica que a perfeição é oferecida de forma consistente, o produto ou serviço ajusta-se exatamente à especificação e o fornecedor sustenta o produto ou serviço livre de defeitos. Fazer as coisas bem exige de uma cultura da qualidade, na qual todos os integrantes da organização são responsáveis pela qualidade. Nesta visão a qualidade está vinculada, não somente aos requisitos do cliente, mas também está garantida em cada etapa do processo ou subministro do serviço. Na educação superior a qualidade como perfeição implica o compromisso constante com especificações, um processo de reelaboração e reconceituação. Em palavras de Gonzalez e Espinoza (2008, p. 250) para estabelecer a qualidade como perfeição se formula um juízo em conformidade com a especificação, a qual é predefinida e medível, o que permite às universidades ter distintos conjuntos de padrões para diferentes tipos de instituições. A definição é baseada em duas

⁸ De acordo com Aguerro (1993, p. 6) o conceito de qualidade não é um conceito neutro, senão “um conceito ideológico que nos coloca numa perspectiva a partir da qual olhar a realidade”.

premissas: a de "zero defeitos", e a de "fazer as coisas bem". Neste caso, a excelência é definida em termos de especificações particulares. Esta concepção implica que todos na organização estejam comprometidos com a qualidade, que cada um faça parte do processo e as etapas que se realizem não tenham erros. Esta noção de qualidade é uma aproximação ao conceito de qualidade total.

- Qualidade como ajuste a um propósito: a qualidade concebe-se como o objetivo para o qual foi criado o produto ou serviço. Cada produto ou serviço tem o potencial para adaptar-se ao seu objetivo pelo que se considera um produto ou serviço de qualidade. Nesta visão a responsabilidade da qualidade está tanto no cliente quanto no fornecedor do bem ou serviço. Pois, o cliente tem requisitos que se convertem em especificações para o bem ou serviço, e, essas especificações estão em função do custo, da tecnologia, do tempo e da comercialização, pelo qual o fornecedor deve-se antecipar aos requerimentos do cliente. No caso da educação superior como é difícil estabelecer quem são os clientes e quais são os seus requisitos, a qualidade define-se em termos da instituição e o cumprimento de seus próprios objetivos declarados na missão. Por tanto, uma instituição de alta qualidade é aquela que estabelece claramente a sua missão e é eficiente e eficaz no cumprimento das metas propostas. Porém, se requer garantir a qualidade a partir de mecanismos, processos e procedimentos que deem conta de que os objetivos propostos estão-se cumprindo com sucesso, ou seja, garantir a qualidade é garantir a boa gestão da instituição na prática e que os estudantes estejam satisfeitos com o serviço recebido.

- Qualidade como valor econômico ou valor agregado: a ideia de que a qualidade equipara-se com o nível de especificação e que se relaciona diretamente com o custo significa que se aceitam noções “excepcionais” de qualidade. Geralmente e de forma popular a qualidade é equiparada com o valor-preço, no entanto, a qualidade avalia-se frente outros critérios, como as normas, o nível de especificação ou fiabilidade. É aí que a ideia de eficiência econômica é o fundamento desta concepção de qualidade. Segundo Bertolini (2009, p. 130) “a ideia de accountability (prestação de contas) dos custos (investimentos e custeio) para os financiadores (governos e contribuintes) é central”. Nesta concepção são usados os indicadores de realização ou rendimento (performance indicators) para a medição da qualidade. É indiscutível que os sistemas de educação superior de todos os países desde que surgiu a globalização, nos anos 80, adotaram este tipo de qualidade. Como diz Roa (2002, p. 5):

Devido ao carácter público do serviço que prestam, as instituições de educação superior têm uma reconhecida responsabilidade social que lhes obriga a render contas ao Estado e à sociedade no seu conjunto, sobre o cumprimento de sua missão e sobre a eficiência com a que desenvolvem recursos físicos humanos e financeiros, para o logro de os seus propósitos. Esta rendição de contas inclui não só o critério académico senão também a competitividade e pertinência dos projetos institucionais, o seu impacto e a sua transcendência regional, nacional e internacional.

- Qualidade como transformação: a educação não é um serviço para o cliente, senão um processo contínuo de transformação bem como para o estudante, bem como para o investigador. Nessa perspectiva, se têm duas noções de qualidade na educação: a melhora dos consumidores e o empoderamento dos consumidores. Esta última implica dar poder aos participantes para influir na sua transformação. Uma transformação que leva a aumentar a autoconfiança, a perspicácia e o pensamento crítico dos estudantes, envolvendo-os na tomada de decisões para assumir o processo de aprendizagem com responsabilidade, em poucas palavras o empoderamento dos estudantes, o qual se pode fazer de quatro maneiras: através da avaliação do estudante à instituição, garantindo aos estudantes as normas mínimas da prestação do serviço e permitindo a supervisão por eles, dar-lhes o controle sobre a aprendizagem e capacitando aos estudantes para gerar pensamento crítico.

- Qualidade como “cota mínima”: Este tipo de qualidade reconhece que existem padrões e normas definidos por uma autoridade superior. A partir desta qualidade fundamentam-se os sistemas de registro qualificado e, em certa forma, os sistemas de acreditação; é o enfoque dos sistemas para garantir a qualidade da educação superior na União Europeia e em quase todos os países do mundo⁹. Definem-se padrões para os elementos que se considerem “fatores críticos de sucesso” na educação superior. Se a concepção se aplica sozinha gera riscos muito altos, mas, se aplica como parte de um sistema de segurança da qualidade da educação superior, sem dúvida resulta muito poderosa e útil, tanto para o propósito de formulação de política como para as instituições de educação superior.

⁹ Em espanhol Sistemas de Aseguramiento de la Calidad. A palavra “aseguramiento” não tem uma tradução em português pelo que neste estudo se utiliza o termo “para garantir” a qualidade ou “de segurança” da qualidade.

- Qualidade como aprimoramento contínuo: Mais que um conceito de qualidade, é um conceito transversal que se aplica independentemente da concepção de qualidade que se utilize. É um conceito chave, pois a qualidade não pode ser estática nem pode se alcançar de uma vez e, pelo contrario, deve ser um referente que sempre se trate de alcançar, mas nunca se alcança plenamente.

Em consequência, a educação tem o compromisso de transformar à sociedade e essa transformação tem que se dar a partir do estudante e os investigadores à sociedade, baseada na qualidade mesma. De tal forma que, tanto o estudante como quem ensina e o sistema educativo devem contar com certas condições, aspectos que aclara Rodríguez (2010, p. 18):

Al respecto, el EFA Global Monitoring Report (2005) menciona cuatro dimensiones básicas implicadas en la calidad. Estas remiten a las características de los aprendices (entre las que menciona condiciones de salud y motivación), los procesos educativos (entre los que menciona la formación y competencia de los educadores y la didáctica), los contenidos (en referencia al currículo) y los sistemas mismos (en referencia a la asignación equitativa de recursos y a las prácticas de administración de éstos). La forma en que estas dimensiones interactúan con dinámicas económicas, sociales, políticas y culturales más amplias también debe formar parte de la ecuación mediante la que se pondera la calidad educativa.¹⁰

O anterior quer dizer que a qualidade tem que ser uma variável transversal que interage com todas as dimensões nas quais se desenvolve o estudante, tanto o que tem a ver com ele internamente quanto o que tem a ver com a instituição e seus processos internos e externos, pelo que é avaliada.

Uma visão holística da qualidade na educação e como deve ser tratada dentro do sistema educativo é a visão que apresenta Ines Aguerrondo (1993) no documento “La Calidad de la Educación: Ejes para su definición y Evaluación”¹¹ o qual é abordado amplamente nas seguintes páginas para uma melhor compreensão da qualidade na educação.

De acordo com Aguerrondo (1993, p. 3) a qualidade na educação têm características e utilidades ou potencialidades de ser um conceito complexo e totalizante, social e

¹⁰ O Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (2005) menciona quatro dimensões básicas envolvidas em qualidade. Referem-se às características dos alunos (entre as que mencionam condições de saúde e motivação), os processos educativos (entre os que mencionam a formação e competência dos educadores e a didática), os conteúdos (em referência ao currículo) e os sistemas mesmos (em referência à alocação equitativa de recursos e às práticas de administração destes). A forma como essas dimensões interagem com dinâmicas econômicas, sociais, políticas e culturais mais amplas, devem também formar parte da equação mediante a que se pondera a qualidade educativa. (tradução nossa)

¹¹ A qualidade da educação: Eixos para a sua definição e avaliação. Tradução nossa.

historicamente determinado, constitui-se em imagem-objetivo da transformação educativa e constitui-se em padrão de controle da eficiência do serviço.

É um conceito totalizante, abarcante e multidimensional porque permite aplicar-se a qualquer elemento do campo educativo, pois se pode referir à qualidade docente, à qualidade da aprendizagem, à qualidade da infraestrutura e à qualidade dos processos, cada um com uma qualidade específica. Considera-se social e historicamente determinado porque se lê de acordo com padrões históricos e culturais que se relacionam com uma realidade específica, com uma formação social concreta, num lugar (país, região) e um momento concreto. É um conceito socialmente determinado porque as suas definições surgem das demandas que o sistema social faz à educação. Para orientar os processos de transformação da educação devem-se definir quais das condições estruturais que compõem o modelo devem ser revistas, e como devem ser redefinidas para guiar a tomada de decisões que aumentem a qualidade do sistema educativo. Tendo em conta que as definições inscrevem-se num marco histórico, faz que a sua pertinência seja específica. É aí que a qualidade converte-se num conceito útil, pois permite definir a imagem-objetivo do processo de transformação, e, constitui-se no eixo regedor da tomada de decisões.

A qualidade constitui-se em padrão de controle da eficiência do serviço já que pode ser um padrão de comparação para ajustar decisões e reajustar processos. Entendendo que o juízo da eficiência não é baseado na lógica da economia, senão a partir de critérios que se originam na lógica pedagógica. Por tanto, um sistema educativo eficiente não é o que tem menos custo por estudante, senão o que aperfeiçoa os seus meios, brindando educação de qualidade para toda a população. E como reconhecer que se têm as condições adequadas para oferecer uma educação com qualidade? Para inserir o conceito da qualidade na educação é preciso fazer uma aproximação ao conceito de educação, o qual Aguerrondo (1993, p. 5) explica claramente assim:

La educación es un “sistema complejo”, es decir, un sistema en el cual, en la totalidad o la unidad, existe la diversidad, por lo que la unidad o totalidad es la síntesis de múltiples determinaciones. Un sistema complejo se caracteriza porque contiene múltiples subsistemas fuertemente conectados. [...] Los elementos que definen la estructura básica del sistema educativo son de diferente orden, pero pueden distinguirse, a partir de diferentes niveles de análisis, un conjunto de principios vertebradores y estructurantes (formas soportantes) que rigen la organización de sus distintas instancias.¹²

¹² A educação é um "sistema complexo", ou seja, um sistema no qual, na totalidade ou a unidade, existe a diversidade, pelo que a unidade ou totalidade é a síntese de determinações múltiplas. Um sistema complexo

Do mesmo jeito, Aguerrondo (1993, p. 6) considera que os elementos que estruturam o sistema educativo são um conjunto de princípios vertebrais que regem a organização de suas distintas instancias. Os eixos subjacentes organizam a estrutura básica da educação e determinam aspectos de sua organização, tanto no nível educativo geral quanto à organização dos estamentos intermédios – supervisão, direção – e às características da instituição ou dos serviços que oferece.

Segundo a autora, se existe coerência entre os eixos fundamentais (ideológicos, políticos, pedagógicos, etc.) e a organização do sistema educativo, a qualidade da educação não é questionada. O que significa que existe consistência entre o projeto político geral vigente na sociedade e o projeto educativo que opera, o qual determina a existência da qualidade. Pelo contrario, quando a definição dos princípios vertebrais tem variado na sociedade, nas representações sociais e no discurso acadêmico, e, a organização da estrutura da educação e os seus aspectos fenomênicos¹³ mantem-se igual, ou seja, não mudam, percebe-se a perda da qualidade, pois se perde o significado social da educação.

Os eixos que definem a qualidade agrupam-se em duas dimensões: a dimensão de definições (político-ideológicas) exógenas ao sistema educativo que expressam requerimentos da sociedade à educação, e são conhecidas como fins e objetivos da educação; e a dimensão de opções técnicas ou pedagógicas que permitem alcançar ou não as definições político-ideológicas. Na dimensão político-ideológica a demanda mais global que a sociedade faz à educação é a responsabilidade pela geração e distribuição de conhecimento, a partir da qual se diz que um sistema educativo não é de qualidade senão transmite conhecimento socialmente válido. Da mesma maneira, existem demandas específicas que surgem das inter-relações do sistema educativo com outros subsistemas como o cultural, o político e o econômico. Segundo Aguerrondo (1993), para identificar que o sistema educativo é de qualidade e responde às demandas destes sistemas, devem-se dar os seguintes critérios:

caracteriza-se porque contem vários subsistemas fortemente ligados. [...] Os elementos que definem a estrutura básica do sistema educativo são de diferente ordem, mas podem-se distinguir, a partir de diferentes níveis de análise, um conjunto de princípios unificadores e estruturantes (formas de apoio) relativos à organização dos seus órgãos. (tradução nossa)

¹³ O aspecto fenomênico refere-se ao que se vê materialmente e é denominado sistema educativo.

- Reconhecer se o sistema educativo alimenta ao sistema cultural com valores que este reclama para se constituir como sociedade, ou seja, se cumpre com a sua função de ajudar à integração social.
- Transmitir valores e comportamentos que façam possível o funcionamento de um sistema político democrático na sociedade, pelo que as instituições educativas, desde o nível elementar até o superior, deverão estar organizadas para que estas condutas sejam possíveis e necessárias para o bom funcionamento da instituição.
- No sistema econômico que reclama altos padrões criativos nas áreas relacionadas com as ciências, e com a gestão e organização, é necessário que o sistema educativo transmita massivamente e desde cedo as operações de pensamento lógico e as atitudes, condutas e competências correspondentes a este requerimento.

Enquanto à dimensão técnico-pedagógica, há opções técnicas ou técnico-pedagógicas que modelam a demanda global (pelo conhecimento) e as demandas específicas (requerimentos dos sistemas cultural, político e econômico) de uma forma concreta de como se organiza e como é o sistema educativo. As opções técnico-pedagógicas descrevem-se em três eixos: epistemológico, pedagógico e organizativo-administrativo. O critério para definir e elevar a qualidade no eixo epistemológico é determinar em primeira instância a definição de conhecimento, pois, definindo o tipo de conhecimento que se distribui, se pode condicionar de forma absoluta a qualidade da educação. Em segundo lugar, se devem considerar quais são as áreas do conhecimento do sistema educativo e como as define a sociedade, ou, especificamente o campo acadêmico. E, por último, é necessário definir quais os conteúdos que existem, o qual se pode fazer sobre a base de um nodo atomizado de conhecer ou como processos baseados na percepção inicial do todo concebendo cada elemento e à totalidade como um produto do processo, definindo-os como núcleos ou eixos organizadores que permitem ver os processos dentro das áreas do conhecimento (AGUERRONDO, 1993).

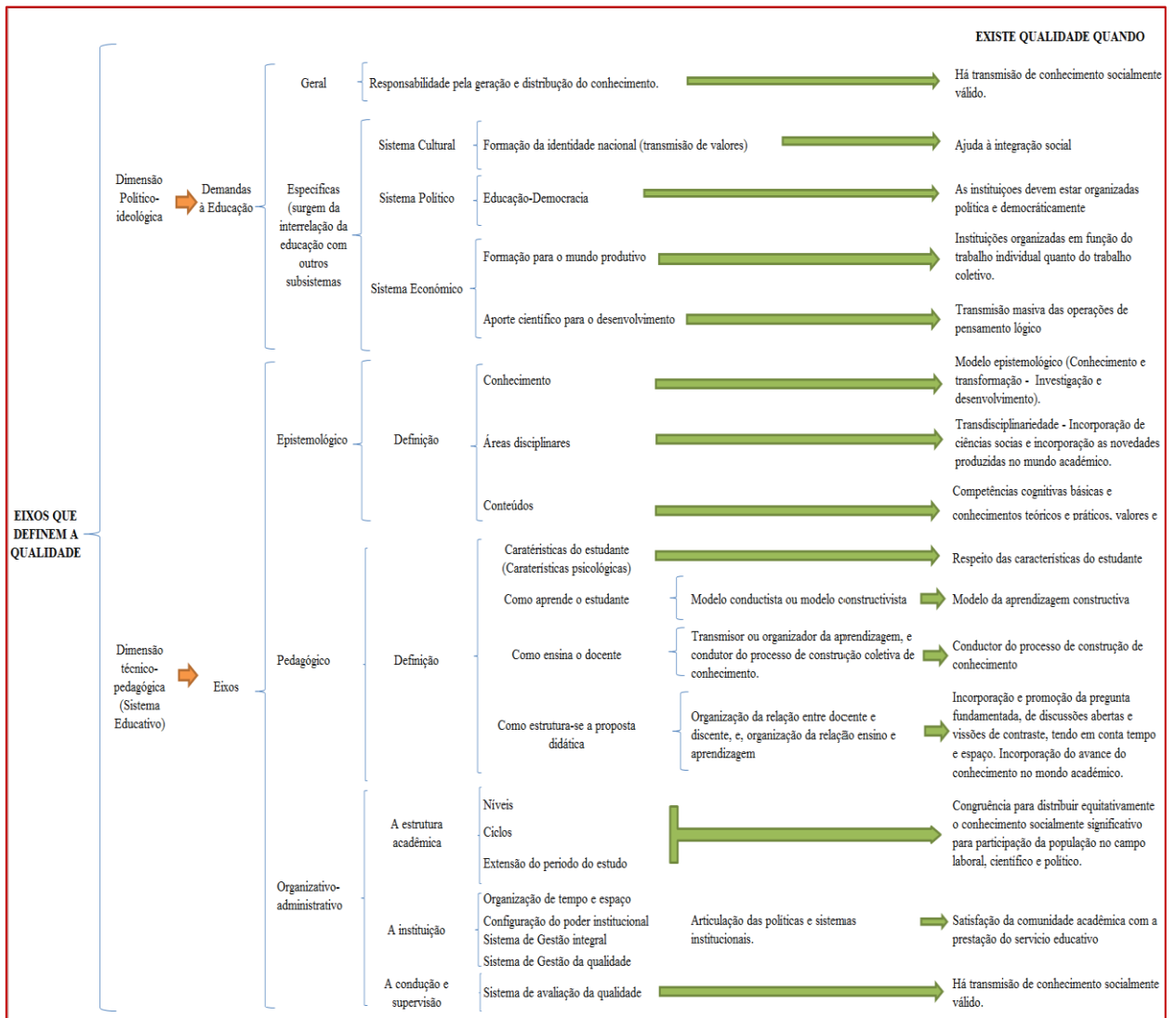
O eixo pedagógico estabelece quatro definições: o que características definem ao sujeito de ensino (caraterísticas psicológicas do estudante), como aprende o que aprende (a teoria da aprendizagem que se adota), como ensina o que ensina (características do rol docente – transmissor do conhecimento ou organizador e condutor do processo de construção conjunta de conhecimento) e como estrutura-se a proposta didática (organização da relação entre

docente e discente, organização da relação ensino e aprendizagem). Para determinar que a proposta de ensino ou estrutura de organização pedagógica atende com qualidade se requer que: nas características psicológicas do estudante se respeite a diversidade nas capacidades intelectuais, modelos operatórios, capacidades afetivas e responsabilidades; no eixo como aprende o que aprende o sistema educativo desenvolva modelos da aprendizagem construtiva; e, na proposta didática se incorpore e promova a possibilidade da pergunta fundamentada, de discussões abertas entre os estudantes e o professor, de visões de contraste entre teorias e ideologias divergentes, tendo em conta modelos de distribuição de tempo e espaço, assim como incorporação do avance do conhecimento científico gerado no mundo acadêmico.

Finalmente, para Agüerrondo (1993) o eixo de organização se compõe da estrutura acadêmica, a instituição e a condução e supervisão. A estrutura acadêmica do sistema educativo compreende os níveis e ciclos, e a extensão do período de estudo. O sistema educativo deve garantir a congruência entre ciclos e níveis para cumprir com a função de distribuir equitativamente os conhecimentos socialmente significativos que possibilitam a participação de toda a população nos campos laboral, científico e político. Em referência à condução e supervisão, o sistema educativo deve contar com os mecanismos técnicos, de acompanhamento e legais para o desenvolvimento e avaliação da educação, os quais partem das políticas públicas de educação e se consolidam com o apoio de órgãos governamentais, acadêmicos e produtivos, e, com a participação das instituições de ensino.

Esquematisando o texto de Agüerrondo (1993) a qualidade e sua relação com a educação é vista como se apresenta na figura 1.

Figura 1. A qualidade na educação



Fonte: Informação tomada do texto *La Calidad de la Educación: Ejes para su definición y Evaluación*, Aguerrondo (1993)

Pode-se observar que a demanda geral que faz a sociedade à educação “responsabilidade pela geração e distribuição do conhecimento” só terá qualidade quando a transmissão do conhecimento seja socialmente válida, o qual deve ser garantido com sistemas de avaliação que respondam a esta demanda, a qual é sua finalidade. Em consequência, o conceito de qualidade na educação é medido a partir dos resultados que representam indivíduos ou a sociedade no contexto em que operam, por isso, se não existe coerência entre o desempenho dos indivíduos e o desenvolvimento de uma sociedade, se compreenderia que a educação não está gerando o que se espera dela, o que leva a avaliar a qualidade com a qual se educa. Nessa ordem de ideias, garantir a qualidade da educação converte-se num compromisso dos governos como política de educação e de organizações privadas com o alvo

de ofertar cursos e programas pertinentes para o desenvolvimento da sociedade em contextos nacionais e para responder as exigências da internacionalização da educação.

Portanto, é importante considerar o conceito de qualidade desde a perspectiva da *Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior* (RIACES, 2004, p.15):

Grado en el que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la educación superior cumplen con una necesidad o expectativa establecida. En una definición laxa se refiere al funcionamiento ejemplar de una institución de educación superior. Propiedad de una institución o programa que cumple los estándares previamente establecidos por una agencia u organismo de acreditación¹⁴.

Tal conceito já tem inserido implicitamente o processo de avaliação, considera que a instituição reconhece e aplica um padrão previamente estabelecido por um órgão de controle, mas a educação não só deveria responder a padrões de qualidade como cumprimento de uma diretriz de controle, senão estar em procura da excelência para transformar a sociedade a partir dessa qualidade. O ideal é que as instituições de educação superior fundamentem sua qualidade não somente no cumprimento de padrões, senão que superem esses lineamentos e levem à realidade a prestação de um serviço de educação com qualidade, ideal que procura o Sistema Nacional de Acreditação – SNA através do Conselho Nacional de Acreditação – CNA (2011, p. 39) da Colômbia, estabelecendo o conceito de qualidade em dois sentidos:

El primero como un atributo integral de algo, resultado de una síntesis de los componentes y de los procesos que la producen y distinguen. Alude de una parte a las características universales y particulares de algo, y de otra, a los procesos a través de los cuales tales características se configuran. Es importante resaltar que la calidad no es un concepto estático si no dinámico, por medio del cual se busca desarrollar un proceso continuo de mejoramiento de la calidad. Las políticas y prácticas orientadas a lograr dicho mejoramiento forman parte de este proceso.

En un segundo sentido, la calidad de algo es la medida en que ese algo se aproxima al prototipo ideal definido históricamente como realización óptima de lo que le es propio, según el género al que pertenece [...].

¹⁴ Grau no que um conjunto de recursos diferenciadores inerentes à educação superior cumprem com uma necessidade ou expectativa estabelecida. Em uma definição laxa refere-se ao funcionamento exemplar de uma instituição de educação superior. Propriedade de uma instituição ou programa que cumpre os padrões previamente estabelecidos por uma agência ou organismo de acreditação.

El concepto de calidad aplicado a las Instituciones de Educación Superior hace referencia a un atributo del servicio público de la educación en general y, en particular, al modo como ese servicio se presta, según el tipo de institución de que se trate [...].

La calidad, así entendida, supone el esfuerzo continuo de las instituciones para cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones. Estas funciones que, en última instancia pueden reducirse a docencia, investigación y proyección social, reciben diferentes énfasis en una institución u otra, dando lugar a distintos estilos de institución.¹⁵

Deste modo, a qualidade é o atributo dinâmico que mostra expressamente as características ideais (universais e particulares) do serviço de educação superior, considerando uns referentes específicos (padrões), a particularidade ou diferenciação da Instituição de Educação Superior e o aprimoramento dos processos (melhora continua) com o objetivo de transmitir conhecimento socialmente válido. Este conceito é inerente à prestação do serviço de educação, é dar cumprimento responsabilmente às funções de docência, investigação e extensão. Ainda que seja um conceito geral deixa a ênfase dependendo do tipo de instituição, o qual beneficia a autonomia institucional sem perder de vista a qualidade que deve oferecer. Então, entendendo que a qualidade é o atributo que contribui para que a educação transforme ao individuo e este por sua vez transforme à sociedade no que se espera dela, o termo qualidade deveria ser inerente ao termo educação e não precisar de uma ferramenta para demonstrar que a educação é de qualidade, mas como na realidade existe uma separação entre educação e qualidade, é necessário contar com um instrumento que garanta que a educação é considerada de qualidade. É aí quando surge a avaliação como ferramenta de comprovação de

¹⁵ O primeiro como um atributo integral de algo, resultado de uma síntese dos componentes e dos processos que a produzem e distinguem. Alude de uma parte às características universais e particulares de algo, e de outra, aos processos através dos quais tales características configuram-se. É importante ressaltar que a qualidade não é um conceito estático senão dinâmico, por meio do qual se busca desenvolver um processo continuo de melhoramento da qualidade. As políticas e práticas orientadas a lograr tal melhoramento formam parte deste processo.

Num segundo sentido, a qualidade de algo é a medida em que esse algo aproxima-se ao protótipo ideal definido historicamente como realização óptima do que lhe es próprio, segundo o género ao que pertence [...].

O conceito de qualidade aplicado às Instituições de Educação Superior faz referência um atributo do serviço público da educação em geral e, em particular, ao modo como esse serviço se presta, segundo o tipo de instituição de que se trate.

A qualidade, assim entendida, supõe o esforço continuo das instituições para cumprir em forma responsável com as exigências próprias de cada uma das suas funções. Estas funções que, em última instancia podem reduzir-se em docência, investigação e projeção social, recebem diferentes ênfases numa instituição ou outra, dando lugar a distintos estilos de instituição. (tradução nossa)

que a educação está sendo oferecida conforme os parâmetros de qualidade, que requer a sociedade, estabelecidos pelo Estado ou as organizações privadas.

Porém, gerir a mudança para melhorar a qualidade atendendo às demandas da sociedade atual não é um labor fácil para as autoridades e os especialistas, sendo que uma das maiores dificuldades e desafios da educação superior é a introdução da inovação e vencer a resistência à mudança. (GONZALES E AYARZA, 1996, p. 2). Para estes autores, a avaliação é uma das formas para sensibilizar ao mundo acadêmico e facilitar a inovação. Determinar carências e debilidades tem sido um mecanismo eficaz para retroalimentar os sistemas e estabelecer estratégias de desenvolvimento institucional. É por isso que a importância da avaliação não pode ser limitada só a uma questão de recursos e determinada pelas relações entre o Estado e a universidade, ou às garantias que se deve dar ao público ou ao respaldo que requerem os empregadores sob as qualidades dos egressos. É tudo o que foi dito anteriormente, mas também é uma estratégia que o mundo acadêmico tem gerado para promover a sua atualização e fortalecer o desenvolvimento institucional. Contudo, vale perguntar sobre que base de avaliação é que se mede a qualidade na educação superior. Como diz Diaz (2004, p. 724):

Se a finalidade essencial da educação é a formação, em seu sentido pleno e não restrito à capacitação técnica, então a avaliação deve se realizar como um processo e um projeto, continuamente em construção, que, fundamentalmente, coloca em foco de conceituação e questionamento os significados da formação que se vão produzindo no conjunto das práticas institucionais, pedagógicas, científicas e sociais. Então, a avaliação educativa deverá tratar, em última instância, dos valores da existência humana, portanto da sociedade humana, que uma instituição prioriza em suas atividades formativas.

A avaliação nesse sentido é identificada desde dois ângulos: o primeiro como um processo contínuo no qual se deve partir das necessidades institucionais, fazendo construção participativa e responsável dos atores envolvidos na busca e aplicação de estratégias para melhorar a qualidade; e o segundo como um projeto que se centra na formação em procura que essa formação seja pertinente para o contexto no que se desenvolve. Segundo Tenório e Amorim (2011, p. 85) “a avaliação é uma atividade que consiste no levantamento de informações fidedignas e precisas sobre um objeto ou processo, para subsidiar uma tomada de decisão com vistas à melhoria do objeto ou processo” e que compreende: o diagnóstico (busca de informações fidedignas e precisas), o julgamento (as informações levantadas, organizadas

e analisadas servem de apoio na tomada de decisão) e o uso da decisão na melhoria do processo. (TENÓRIO; LÓPEZ, 2011, p. 49)

Desta forma os sistemas de avaliação da educação superior identificam e organizam, a partir dos diversos sistemas de informação e dos processos de autoavaliação e avaliação externa, as informações geradas das instituições para tomar decisões acerca de acreditar ou credenciar ou não instituições e cursos ou programas com o fim de oferecer à sociedade uma educação de qualidade. A avaliação é importante porque as organizações moldam a sociedade, por tanto, o aperfeiçoamento das mesmas é fundamental para o aperfeiçoamento da sociedade e, a avaliação organizacional (na educação superior a avaliação institucional e avaliação de cursos e programas) é um instrumento para o aprimoramento das organizações; em consequência, práticas avaliativas relevantes são importantes para o aprimoramento da sociedade. (TENÓRIO; AMORIM, 2011, p. 85)

Tenório e Amorim (2011, p. 91) consideram que: a avaliação é um instrumento potencialmente valioso para o aprimoramento das instituições e em consequência para a sociedade; para que a avaliação seja relevante, desde a sua concepção deve representar um compromisso real de mudança; a avaliação tem que ser conduzida em bases técnicas e científicas pertinentes; a avaliação é medida, aferição de objetivos e julgamento, para apoiar decisões; e, a noção de propósito, no sentido ético, é crucial e deve permear todas as etapas da avaliação. Desta forma, confirma-se que a avaliação é um mecanismo importante para a transformação da sociedade, e que deve considerar aspectos básicos como: o compromisso real de transformação; deve estar baseada em fundamentos técnicos e científicos; o seu objetivo precisa ser claro com o fim de que os seus resultados possam ser utilizados na tomada de decisões; e o seu sentido ético deve permanecer em todas as fases do processo.

Dada a importância da avaliação é pertinente aprofundar nas suas definições, as quais segundo Nevo (1986 apud MONTERO DE FREITAS, 2010, p. 47), estão estruturadas em três grandes grupos:

A avaliação centrada em objetivos, a avaliação descritiva e a avaliação valorativa. O primeiro grupo, que se refere à avaliação por objetivos, é, frequentemente, definido como comparação e confronto entre objetivos previamente determinados e as performances ou resultados observados e

alcançados, definição atribuível a Tyler (1977 apud NEVO, 1986). [...] A grande inovação introduzida pelos trabalhos de Tyler é a utilização de objetivos como referência para avaliar, visando determinar até que ponto os objetivos educacionais foram alcançados. O seu modelo ficou vulgarmente conhecido como modelo centrado em objetivos por serem estes o critério referencial. Segundo esta perspectiva, um programa, curso, currículo ou instituição serão bem avaliados se os objetivos expressos foram atendidos e cumpridos.

Tyler (1950, p. 69), considera a avaliação como o processo que determina até que ponto os objetivos traçados têm sido alcançados mediante programas de currículos e ensino, e a partir das mudanças de comportamento do estudante, a avaliação é o processo que determina o nível alcançado realmente por essas mudanças de comportamento. Então o ponto de partida da avaliação são as mudanças feitas no estudante, as quais se ajustarão de acordo com os objetivos propostos inicialmente. Como o objetivo é centrar a avaliação nos logros, mais que em outras variáveis do processo, o programa será eficaz na medida em que se obtenham os objetivos estabelecidos, é por isso que os objetivos são a única fonte de critérios para avaliar os programas. Avaliar por objetivos é uma das formas de avaliação dos sistemas de educação superior, se avalia a partir da missão da instituição e do projeto educativo e deles se despreendem os objetivos estratégicos, dos quais se derivam as metas, os indicadores e resultados que serão avaliados.

Nesse aspecto, Amaral (1997, apud FREITAS, 2010, p. 48) considera que é importante definir os objetivos da avaliação, ainda que possam ser diversos e até mesmo incompatíveis. Porém os critérios para a avaliação em forma geral podem se resumir em três, os quais se podem usar de forma isolada ou combinada: grau de cumprimento de objetivos pré-fixados, grau de cumprimento de requisitos externos e a avaliação do desempenho. Segundo Monteiro de Freitas (2010, p. 48) tais critérios são levados no contexto da educação assim:

O primeiro critério é essencialmente interno e é particularmente útil em sistemas de ensino muito heterogêneos. Admite-se, neste caso, a coexistência de instituições com missões, objetivos e graus de financiamento diversos, mas todos com a sua utilidade dentro dos sistemas de ensino, não podendo, porém, fazer-se uma comparação com outras instituições devido ao seu caráter interno e à sua diversidade. O segundo critério, pelo contrário, é essencialmente externo e a avaliação consiste em verificar o grau de cumprimento de padrões definidos, por exemplo, por agências de acreditação ou por Ordens Profissionais como a dos advogados, dos engenheiros etc., quando se trata da acreditação de cursos que garantem o exercício de

atividades profissionais. Finalmente, o último critério é usado quando se pretende efetuar um ranking de instituições ou de programas. A sua utilização pelos governos é frequente, quando estes pretendem justificar publicamente decisões sobre o nível de financiamento atribuído às diversas instituições. A performance de uma instituição (ou de um curso) é comparada com a de outras instituições (ou de outros cursos), recorrendo a indicadores de desempenho que devem ser claramente definidos.

O segundo grupo de avaliação de acordo com a classificação de Nevo (1986) compreende as definições descritivas, ou seja, a avaliação possibilita reunir informações úteis que permitem o diagnóstico de uma realidade determinada e não se centra somente no resultado senão na projeção do processo e dos insumos, pelo que se pode aplicar a melhora continua aos processos ajudando na tomada de decisões. Eis quando a avaliação cumpre com a função de feedback ou retroalimentação, pois proporciona informação útil que permite a reformulação ou redefinição dos objetivos. E por último, o terceiro grupo é a avaliação valorativa ou predicativa na qual a avaliação pressupõe um juízo de valor, ou seja, apreçar o mérito ou valor de algo. O juízo de valor tem características próprias que ajudam a definir sua natureza e funções. Os juízos de valor são falíveis e equívocos. O conhecimento e informação sobre o fenômeno que se julga é fundamental para superar o estado de falibilidade, assim como estabelecer critérios ou pontos de comparação externos ao objeto valorado que permitam localizar o juízo num contexto mais amplo e pessoal. Os juízos de valor sempre apontam para um fim determinado, o qual justifica o esforço por obter informação e definir os critérios orientados à valoração final. (CERDA, 2000).

A avaliação como juízo de valor encontra-se dentro do tipo de avaliação formativa, a qual produz informação durante o processo avaliativo com o fim de melhorá-lo. A avaliação formativa caracteriza-se porque as medições dos efeitos se fazem em diversos momentos do desenvolvimento do processo (diagnóstico, formulação, implementação ou execução) de tal forma que os resultados logrados são utilizados em modificações ou reorientações do mesmo. (CORREA; PUERTA; RESTREPO, 1996, p. 37). Nesse sentido, a avaliação formativa está relacionada diretamente com a meta-avaliação e, por conseguinte com a melhora continua.

A avaliação na educação superior como juízo de valor é utilizada nos diversos momentos do sistema avaliativo. Na autoavaliação, uma das suas funções, mais relevante é produzir conhecimento para aumento do engajamento profissional, para fundamentadas emissões de juízos de valor e articulação de ações de melhoramento, tanto das pessoas envolvidas, quanto da instituição. A avaliação externa em coerência com a avaliação interna exige a organização, a sistematização e o inter-relacionamento do conjunto de informações,

de dados quantitativos, de juízos de valor sobre a qualidade das práticas e da produção teórica da instituição na sua avaliação.

Assim como existe a avaliação formativa descrita por Scriven (1981), este autor referiu-se igualmente à avaliação somativa, denominada também acumulativa, terminal, de ponto, de resultado final de produto ou ex-post. Este tipo de avaliação caracteriza-se porque se efetua ao término do programa e da conta, por tanto, só dos resultados finais. A avaliação ex-post deve avaliar: os produtos (bens e serviços produzidos e prestados pelo programa), os efeitos (os resultados da utilização dos produtos) e o impacto (as mudanças que permanecem após de finalizado o programa ou projeto). A avaliação somativa apoia os processos regulatórios, pois brinda informações sintetizadas destinadas ao registro e publicação. Os seus resultados servem para verificar, classificar, situar, informar e certificar, pelo que se pode considerar em términos administrativos como um balanço social.

Outros tipos de avaliações importantes que devem se abordar nesta pesquisa são a avaliação institucional e avaliação de programas. A avaliação institucional é definida como a avaliação de uma instituição no seu nível de organização pelo que um de seus focos principais são as funções que a instituição desenvolve. A partir das funções se podem estabelecer objetivos ou metas pontuais dentro das atividades permanentes da instituição. (BRIONES, 1991 apud CORREA; PUERTA; RESTREPO, 1996, p. 42).

O conceito de avaliação institucional é construído com base nas intenções dos sistemas educativos nacionais e as intenções institucionais. Nacionais, obedecendo à promoção das organizações governamentais da avaliação dentro de um sistema de controle e seguimento da qualidade educativa; e institucionais, pois as instituições estabelecem parâmetros de avaliação permanente ao interior da organização para determinar os ajustes aos seus programas, aos seus currículos, às suas concepções pedagógicas e aos apoios didáticos e de gestão institucional. (FERREYRA; MARÍN; OSORIO, 2015, p. 140)

É assim que a avaliação institucional obedece a duas demandas, a nacional e a institucional, ou seja, está na concepção da homogeneização e da diferenciação, pelo que às instituições lhes corresponde uma grande responsabilidade para a satisfação de seus usuários, já que deve responder às necessidades do entorno sem perder a sua identidade. Por tanto, para atender este compromisso a avaliação institucional deve reunir as seguintes características: seu processo deve ser global, focalizando toda a instituição; deve ser permanente interpretativo, analítico, educativo, formativo ou transformador; deve contar com uma ação sistemática e coletiva de toda a instituição, convertendo-se em uma cultura e prática institucionalizada;

deve atribuir juízos de valor sobre as suas atividades, estruturas, fins e relações com o fim de melhorar à instituição de acordo com a sua identidade e a sua missão; e, ser um projeto pedagógico gerado pela responsabilidade social. (DIAS, 1998).

Neste sentido o processo de avaliação institucional se desenvolve continuamente em três momentos sequenciais: autoavaliação (avaliação interna), avaliação externa (avaliação por pares¹⁶); e reavaliação (meta avaliação ou avaliação da avaliação), momentos nos quais os processos de avaliação são diferentes, mas respondem ao mesmo fim: atender os requerimentos de qualidade da educação superior. Por sua parte, a avaliação de programas faz referência à avaliação de atividades coordenadas em torno a objetivos de duração variável. Tratam-se de objetivos ou situações desejáveis que se logram de acordo com a estratégia do programa e a partir dos quais se avaliam os resultados alcançados. (BRIONES, 1991 em CORREA; PUERTA; RESTREPO, 1996, p. 42).

Por sua parte a avaliação de programas é uma atividade metodológica que contempla dois polos separados por um continuo de atuação: a ação reflexiva, ordinária, de cada professor ou educador sobre o seu programa, entendido como plano ao serviço do logro das suas metas educativas; e aquela realizada por expertos mediante a aplicação rigorosa de metodologias de diferente natureza e alcance, destinada à avaliação de projetos e programas de intervenção social (educação, formação, saúde...) de grande amplitude, complexidade e duração. (PEREZ, 2000, p. 266). Por tanto, a avaliação de programas pode server para dois grandes objetivos: a melhora da qualidade da ação educativa dentro de cada aula e de cada centro, e a criação da teoria. No entanto, existe duvida do valor pratico da avaliação de programas, pois se considera que esta avaliação é destinada geralmente à rendição de contas, a ganhar apoio público e, pelo menos teoricamente, à melhora do programa através da tomada e aplicação das adequadas decisões de melhora.

Ainda que se considere a duvida pelo valor pratico da avaliação de programas, se entende a mesma de acordo com Perez (2000) como um processo sistemático, desenhado intencional e tecnicamente, de recolhida de informação rigorosa (valiosa, valida e fiável) orientado a valorar a qualidade e os logros de um programa, como base para a posterior tomada de decisões de melhora, tanto do programa como do pessoal implicado e, de modo indireto, do corpo social no que se encontra imerso.

Da mesma forma, para elaborar um procedimento completo de avaliação de programas é necessário considerar alguns elementos com repercussões metodológicas de diversa

¹⁶ Pares ou pares académicos é o sinónimo de comissões de especialistas de área.

natureza e alcance como: o educativo (os objetivos, meios e recursos devem ser educativos), o tamanho ou amplitude do programa (desde os reduzidos até os que duram um ou vários cursos, com diferente amplitude e ambições), a complexidade do programa (com objetivos de diversa natureza, com as implicações para a sua formulação, atuações pedagógicas e avaliação), o nível do avaliador (como responsável, simultaneamente, do programa e a sua avaliação, o que orienta especialmente a enfoques auto avaliativos e contínuos, centrados na melhora, ou como só avaliador, mais próprio de avaliações externas, de caráter somativo que concluem em um informe para os responsáveis do programa para a tomada das decisões que correspondam), as unidades de análise (os programas educativos tem seu destinatário natural nas pessoas dos educandos, mas também pode tomar em consideração outro tipo de unidades como a sala, o centro, ou o conjunto de centros), a relação entre o programa e a sua avaliação (a avaliação deveria ser um componente necessário de qualquer programa, mas, com frequência aparece como algo justaposto o sobrevivendo), a informação a recolher (exigir uma plena coerência entre os objetivos do programa, os da sua avaliação, e os dados ou a informação recolhida para decidir sob o programa) (PEREZ, 2000).

A proposta de avaliação do programa está composta por dos enfoques: em relação com o programa (o programa como tal, o programa em seu processo de implantação e desenvolvimento, o programa como uma realidade realizada, o programa como uma realidade dinâmica) e em relação com a avaliação do programa (função o funções às que serve, a metodologia a utilizar e o informe).

Além dos anteriores tipos de avaliação apresentados, a avaliação pode ser classificada de acordo com o pessoal encarregado de avaliar, em cujo caso se classifica como avaliação externa e avaliação interna ou autoavaliação, termos que já têm sido utilizados, mas que se abordam a seguir. A avaliação externa é feita por agentes externos à instituição ou programa, comumente são profissionais reconhecidos no campo da avaliação, ou funcionários de entidades especializadas como universidades, centros de assessoria e auditorias especiais. (CORREA; PUERTA; RESTREPO, 1996, p. 40). Pela importância deste tipo de avaliação, a avaliação externa exige organização, sistematização, inter-relação de informações de diretivos, juízos de valor. Aportam espaços de reflexão da comunidade universitária a respeito de temas de política pedagógica, científica, e tecnológica, bem como mercados de trabalho, docência, infraestrutura, investimento, desenvolvimento institucional e articulação com setores da produção, da comunidade e da sociedade.

A avaliação interna ou autoavaliação é realizada por pessoas pertencentes à própria instituição ou do programa, geralmente grupos interdisciplinares nos que estão representados todos os órgãos e audiências do programa ou da instituição. A autoavaliação se faz a partir das necessidades de melhora da instituição, na qual participam estudantes, professores, funcionários e diretivos da universidade. Nesta avaliação os requisitos partem da mesma instituição com o objetivo de mudar as fraquezas e potencializar as fortalezas com o fim de demonstrar que a instituição cumpre os requisitos de qualidade exigidos pelos expertos e que apontam à satisfação dos usuários dos seus serviços.

Um conceito amplo e completo de autoavaliação é o conceito de Tunnermann (2006, p. 20), no qual considera que:

La autoevaluación es un proceso que tiene por objetivo el estudio de una institución o de algunas de sus unidades (facultad, escuela, departamento, programa) organizado y conducido por sus integrantes, en la perspectiva de la propia institución, de acuerdo a un conjunto aceptado de estándares de desempeño. Sus propósitos finales son el mejoramiento y la transformación. Pero hay que tener bien claro que los procesos de autoevaluación no garantizan por sí solos el logro de estos objetivos, pero facilitan y promueven que se hagan posibles. También pueden dificultarlos si, como señala María José Lemaitre, se convierten en un fin y no en un medio (“evaluar por evaluar”, “evaluar para generar un pliego de peticiones” o “evaluar sin consecuencias por cumplir un requisito”). Tampoco deben confundirse acreditación con autorización para funcionar legalmente. La acreditación suele ser voluntaria y está a cargo de agencias independientes y especializadas. La autorización incumbe a la autoridad que el Estado faculta, por ley, para otorgarla. Generalmente se basa en el cumplimiento de determinar requisitos, más que en un juicio de valor¹⁷.

¹⁷ A autoavaliação é um processo que tem por objetivo o estudo de uma instituição ou de algumas das suas unidades (faculdade, escola, departamento, programa) organizado e conduzido pelos seus integrantes, na perspectiva da própria instituição, de acordo com um conjunto aceitado de padrões de desempenho. Os seus propósitos finais são o melhoramento e a transformação. Mas há que ter bem claro que os processos de autoavaliação não garantem por si sós o logro destes objetivos, mas facilitam e promovem que se façam possíveis. Também podem dificulta-os se, como diz María José Lemaitre, se convertem num fim e não no meio (“avaliar por avaliar”, “avaliar para gerar um listado de petições” ou “avaliar sem consequências por cumprir um requisito”). Tampouco devem confundir-se acreditação com autorização para funcionar legalmente. A acreditação geralmente é voluntária e está a cargo de agências independentes e especializadas. A autorização incumbe à autoridade que o Estado faculta, por lei, para outorga-a. Geralmente é baseada no cumprimento de determinar requisitos, más que num juízo de valor (TÜNNERMANN, 2006) (tradução nossa).

Em consequência, na autoavaliação a instituição parte das suas próprias necessidades internas seja de um departamento, escola ou faculdade a qual procura estudar a partir dos parâmetros de desempenho aos que se acolhe com o objetivo de melhorar e transformar os aspectos que têm fraquezas. Ainda que a autoavaliação não seja o único meio para o cumprimento dos objetivos da instituição, facilita o seu cumprimento.

Neste ponto no qual já se tem abordado a qualidade e a avaliação na educação superior é pertinente aclarar o termo acreditação, a qual é definida pelo CNA como:

La acreditación es el camino para el reconocimiento por parte del Estado de la calidad de instituciones de educación superior y de programas académicos, una ocasión para comparar la formación que se imparte con la que reconocen como válida y deseable los pares académicos, es decir, quienes, por poseer las cualidades esenciales de la comunidad académica que detenta un determinado saber, son los representantes del deber ser de esa comunidad. También es un instrumento para promover y reconocer la dinámica del mejoramiento de la calidad y para precisar metas de desarrollo institucional y de programas.

En el proceso de Acreditación se distinguen dos aspectos: el primero es la evaluación de la calidad realizada por la institución misma, por agentes externos que pueden penetrar en la naturaleza de lo que se evalúa y por el Consejo Nacional de Acreditación; el segundo es el reconocimiento público de la calidad. (CNA, 2013, p. 7)¹⁸

Por tanto, a acreditação é o reconhecimento de que um programa ou uma instituição atende os requerimentos de alta qualidade na formação de acordo com os padrões estabelecidos para identificar que essa formação é socialmente válida, cujo processo é verificado por especialistas, que representam o saber da comunidade acadêmica. Na acreditação se diferenciam dois aspectos, um é a avaliação da qualidade e o outro é o reconhecimento público dessa qualidade.

Nesse contexto, a acreditação para o CNA é a forma mediante a qual logra dinamizar o melhoramento da qualidade com o fim de estabelecer parâmetros específicos que levam a

¹⁸ A acreditação é um caminho para o reconhecimento por parte do Estado da qualidade das instituições de educação superior e de programas acadêmicos, uma ocasião para comparar a formação que se transmite com a que reconhecem como válida e desejável os pares acadêmicos, é dizer, aqueles, por possuir as qualidades essenciais da comunidade acadêmica que apropria um determinado saber, são os representantes do dever ser de essa comunidade. Também é um instrumento para promover e reconhecer a dinâmica do melhoramento da qualidade e para precisar metas de desenvolvimento institucional. No processo de Acreditação se distinguem dois aspectos: o primeiro é a avaliação da qualidade realizada pela instituição mesma, por agentes externos que podem penetrar na natureza do que se avalia e por o Conselho Nacional de Acreditação; o segundo é o reconhecimento público da qualidade. (CNA, 2013). (tradução nossa)

certificar as instituições e os programas a partir da autoavaliação, avaliação externa e a avaliação final do CNA a partir dos resultados da autoavaliação e a avaliação externa.

De forma geral a acreditação de instituições de educação superior descansa sobre a autoavaliação institucional ou de programas e a avaliação externa. A acreditação é um mecanismo que permite às instituições que brindam o serviço educativo render contas ante a sociedade e o Estado, e, este último dar fé ante a sociedade global da qualidade do serviço prestado. Assim, é uma forma indireta de assegurar que as instituições cumpram com seus objetivos e missão no marco da Constituição e da Lei; uma maneira de incrementar de forma permanente e constante a qualidade dos programas acadêmicos e finalmente, um mecanismo que assegure ao usuário a informação básica requerida para a tomada de decisões a respeito do que a instituição ou o programa elege para a sua formação.

A concepção apresentada é compartilhada por Dias (2007, p. 282), quem considera que acreditar corresponde a dar fé pública da qualidade das instituições e dos programas de estudo; é brindar informação aos cidadãos e as autoridades garantindo publicamente que os títulos outorgados logram níveis predefinidos; é comprovar oficialmente que uma instituição educativa - ou um programa específico - cumpre ou não com os requisitos de qualidade e, por tanto, os certificados que outorga são válidos ou não. Também considera que o credenciamento deve estimular a busca continua de qualidade e facilitar a mobilidade de estudantes e professores.

Porém é importante estabelecer as diferenças entre avaliação institucional e acreditação, pois se tende a confundir as duas concepções. A acreditação se caracteriza pela existência de um quadro metodológico específico, já que se realiza sobre um programa ou uma instituição, com a ação de um comité externo, segundo um conjunto de critérios e padrões, assim como a emissão de um juízo público, diferenciando-se da avaliação institucional nos aspectos que se sinalizam na tabela 1 (EDWARDS; RUBIO; BALLESTER, 2006, p. 16)

Tabela 1 - Diferenças entre avaliação institucional e acreditação

Avaliação Institucional	Acreditação
Contem juízos e orientações (que por sua vez dependem da metodologia elegida)	Traduz-se numa decisão formal (SI/NO) ou por muito num SI condicional e tem um tempo de validade determinado.
O objetivo é assegurar a qualidade	O objetivo é garantir a transparência (accountability)
Definem-se objetivos	Estabelecem-se padrões ou critérios predeterminados

Centra-se nos processos	Focaliza-se nos resultados
Põe a ênfase na autoavaliação	Avaliação externa
Orienta-se aos planos de melhora	Acreditam-se programas ou instituições

Fonte: EDWARDS; RUBIO; BALLESTER, 2006, p. 16.

Segundo Dias (2007, p. 288) no Brasil a palavra acreditação é recente e se tem incorporado à linguagem devido à internacionalização e ao fortalecimento das relações entre nações e blocos de países. É assim que o conjunto de processos e atos de autorização de funcionamento, reconhecimento de cursos e acreditação de instituições, é denominado regulação; enquanto que a palavra supervisão faz referência à garantia de conformidade da oferta com a legislação; e a avaliação é um processo de aprimoramento e base para a regulação e a supervisão. Daí que, segundo Dias (2007), a expressão avaliação da educação superior geralmente se utiliza para designar o que em outros países corresponde tanto às modalidades de avaliação para o aprimoramento como à acreditação para garantir a qualidade.

A acreditação supõe um reconhecimento nacional ou internacional. No caso internacional o Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do MERCOSUL (ARCU-SUL) considera a acreditação como o resultado do processo de avaliação por meio do qual é certificada a qualidade acadêmica dos cursos de graduação, estabelecendo que satisfaçam o perfil dos graduados e os critérios de qualidade previamente aprovados no âmbito regional.

Para a Red Iberoamericana de Agências de Acreditação em Educação Superior – RIACES a acreditação é o processo para garantir a qualidade de uma instituição ou de um programa educativo, o qual é realizado por uma agência externa às instituições de educação superior outorgando uma certificação que reconhece a qualidade dos programas o das instituições acreditadas.

O Consejo Nacional de Acredición (CNA) da Colômbia estabelece que a acreditação é um testemunho que dá o Estado sobre a qualidade de um programa ou instituição de educação superior, baseado num processo rigoroso de avaliação no qual intervêm a instituição, as comunidades acadêmicas e o CNA.

Pode-se evidenciar um comum denominador nas anteriores definições e é que a acreditação é outorgada por uma agência externa (pública ou privada) às instituições ou programas com o objetivo de dar fé pública da qualidade do programa ou da instituição acreditada. Por tanto, se acredita conforme e como consequência de um processo de avaliação

e de seguimento, com o objetivo de dispor de informação fidedigna e objetiva sobre a qualidade relativa de instituições e programas universitários, seja que se encontrem em sua fase de reconhecimento inicial ou no desenvolvimento de seu projeto institucional.

Indistintamente da definição de qualidade e os critérios para avalia-la, a qualidade de um sistema universitário é o produto de diversos fatores e processos. Tais processos básicos ou funções essenciais, como já se têm mencionado antes, são três: docência, investigação e extensão, e um processo geral envolve todos: a gestão. Então para avaliar não se pode deixar de fora nenhum dos seguintes aspectos: a instituição em seu conjunto, as unidades acadêmicas, os programas de estudos, a investigação, a extensão, os acadêmicos, os estudantes e egressos e os serviços. (TÜNNERMANN, 2006, p. 15).

Pelo anterior, a avaliação da qualidade de um sistema universitário é muito mais complexa que a de outros níveis do sistema educativo, pois a educação superior é multifuncional e essas funções transcendem as de uma organização educativa de ensino básico ou médio. Tal avaliação compreende a avaliação da adequação dos produtos de cada processo e dos processos mesmos, não se limita ao juízo sob o desenho e a organização curricular nem à constatação de se são suficientes os recursos involucrados. Deve ir além, pois um programa reflete a concepção que se tem frente ao homem, à sociedade e ao conhecimento. Desta forma, a avaliação da educação superior deve inscrever-se entre as estratégias de cambio, melhoramento e transformação.

Expostos os conceitos de qualidade, avaliação e acreditação no contexto da educação superior, no subcapítulo seguinte serão abordados diferentes modelos e sistemas nacionais de avaliação, inclusive os encontrados no Brasil e na Colômbia.

2.2 MODELOS E SISTEMAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para abordar os modelos e sistemas de avaliação na educação superior se requer definir o que se considera modelo e o que se considera sistema. Nesse sentido, entende-se por modelo “a construção baseada em hipóteses teóricas, sobre o funcionamento de uma realidade complexa para a sua melhor compreensão e para provocar intervenções eficazes que produzam transformações desejáveis. O modelo não é a realidade, mas facilita a sua compreensão para poder operar nela” (NIREMBER; BRAWERMAN; RUIZ, 2000, p.134).

No entanto, o modelo é utilizado de forma relativamente permanente até encontrar uma nova forma de interpretação. O modelo deve se manter por um período considerável de tempo, se aplicar estritamente à realidade avaliada para interpretá-la, especialmente pelos diversos níveis de responsabilidade, de quem depende evitar os riscos associados com a mudança. (CONTI, 1997).

De acordo com o anterior, o modelo permite a compreensão de uma realidade complexa a partir de hipóteses teóricas que podem transformar a realidade para melhorá-la. O modelo é permanente enquanto surge uma nova interpretação, e é aplicado à realidade pelos níveis de responsabilidade encarregados com o fim de evitar riscos relacionados com a mudança.

O modelo expressado como organização focaliza-se na missão; é compressivo da missão principal e missões particulares, assim como dos mecanismos corporativos relevantes para lográ-la. O sistema de organização está representado pelo modelo em termos de fatores, processos e indicadores, desenhados sistematicamente para medir o logro das missões. (CONTI, 1997).

No caso dos modelos de avaliação de uma organização o que se postula é uma teoria sobre a sua estrutura e funcionamento que se especifica através de variáveis relacionadas entre si, e com outros elementos denominados indicadores de eficácia de qualidade. O ponto central de toda avaliação é determinar os critérios de qualidade ou eficácia que devem assumir as organizações. Em tanto representação teórico hipotético de uma realidade, o modelo, deve contar com certas características: estar baseado numa teoria; as variáveis com as que trabalhe devem ser susceptíveis de ser especificadas operacionalmente; possuir validade empírica; e, as suas aplicações devem validar e generalizar. (DE MIGUEL, 1991).

Por outro lado, na sua definição mais simples o sistema é considerado como o conjunto ordenado de normas e procedimentos que regulam o funcionamento de um grupo ou coletividade. Segundo Spedding (1979) a característica mais importante de um sistema é que pode reagir ao receber um estímulo dirigido a qualquer das suas partes. A definição de sistema de este autor é:

Um sistema é um grupo de componentes que podem funcionar reciprocamente para lograr um propósito comum. São capazes de reagir juntos ao ser estimulados por influências externas. O sistema não está afetado pelas suas próprias saídas e tem limites específicos com base em todos os mecanismos de retroalimentação significativos.

Em virtude do anterior, pode-se dizer que um sistema é o conjunto de elementos (partes, elementos, componentes, variáveis, processos, objetos, atributos ou fatores) organizados que interagem de forma contínua e recíproca para lograr um objetivo comum, e que, ao estimular seus componentes externamente, são capazes de reagir em conjunto.

Então para diferenciar o modelo do sistema pode-se dizer que o modelo é um ponto de referência, é algo ideal ao que se pretende chegar, enquanto que o sistema é o conjunto de subsistemas organizados que se relacionam para lograr um objetivo comum. Por tanto, o modelo permanece na teoria, é um objetivo a alcançar, e o sistema estabelece as regras de uma maneira mais específica.

Em consequência nesta pesquisa, se denominaram modelos aos diversos modelos internacionais em avaliação da educação superior e sistemas aos sistemas nacionais do Brasil e da Colômbia, os quais são abordados mais adiante.

Os sistemas nacionais de avaliação foram adotados de diferentes modelos de avaliação criados no nível mundial. Segundo Dias (2005, p. 6), na América Latina os modelos de avaliação não são propriamente originais, são influenciados e recebem orientações externas dos países desenvolvidos e das agências multilaterais combinados com segmentos locais da economia, da política e da intelectualidade.

Em relação aos modelos de avaliação, Kells (1992 apud ROYERO, 2002, p. 4) descreve três modelos relevantes de acordo ao seu objetivo principal e baseado em quatro variáveis: o propósito da avaliação, o quadro de referência ou base para a avaliação, o foco de amplitude da avaliação e os modelos procedimentais no sistema. Estes modelos são: o modelo americano, o modelo europeu e o modelo britânico.

O modelo americano procura melhorar os programas institucionais e proporcionar garantia ao público. A avaliação se inclina ao logro de metas institucionais e a padrões gremiais, se incluem as instituições inteiras como a avaliação programada na educação, investigação e a administração. A avaliação externa pouco se centra em padrões de grado e qualificação. Segundo Freitas (2010, p. 57) no contexto das avaliações institucionais o *Accreditation Board* representa o modelo norte-americano de acreditação adotado com sucesso, no qual o governo americano não tem responsabilidade sobre o processo de avaliação institucional, senão são as universidades quem ao se associar contratam a realização das avaliações institucionais. Os Estados Unidos apresenta uma forte tradição com a acreditação, a qual geralmente é realizada por agências especializadas privadas e mantidas pelas universidades e associações profissionais. O objetivo é promover as melhoras de acordo com metas previamente estabelecidas pelas próprias instituições o qual é de caráter voluntário. Os

processos seguem alguns passos comuns para todas as agências: autoavaliação realizada por cada instituição conforme seus próprios objetivos; avaliação externa por pares universitários; e resposta da instituição ao relatório da Comissão externa.

No modelo europeu continental a função de melhora e qualidade não só é para garantia do público, mas principalmente para o governo. O quadro para a avaliação são as expectativas dos grêmios, o objetivo da avaliação é principalmente o programa acadêmico, mais que os serviços administrativos e as estruturas. O principal procedimento utilizado é o equipo externo de avaliação por pares. O modelo francês e holandês derivado do modelo europeu continental combina dimensões quantitativas e qualitativas com ênfase na avaliação institucional e análise. (INEP, 2009, p. 24). O modelo britânico enfatiza no mantimento dos padrões dos títulos acadêmicos e os estabelecimentos de critérios de qualidade. Os procedimentos básicos são os da avaliação por pares e o uso dos indicadores de desempenho. Neste modelo a avaliação se realiza como atividade predominantemente técnica, que busca a mensuração dos resultados produzidos pelas IES. Sua ênfase recai sobre indicadores quantitativos que promovem um balanço das dimensões mais visíveis e facilmente descritíveis. Segundo Royero (2002, p. 4) o modelo escandinavo representa uma variante do modelo europeu continental cujo objetivo se focaliza na garantia ao público e na melhora do sistema, o marco de avaliação se centra em padrões gremiais. Os processos de autoavaliação institucional se evidenciam com uma forte tendência à rendição de contas e uma intenção de avaliação externa.

Ainda que os sistemas de avaliação da educação superior adotem diversos modelos, a sua forma de aplicação é diferente devido ao contexto específico no que se desenvolve. No entanto, no âmbito internacional da educação é necessário estabelecer parâmetros para unificar critérios de avaliação com o fim de comparar realidades de contextos diferentes, mas com a projeção de elevar a qualidade.

De acordo com Dias (2007, p. 286), ainda que a diversidade existente se considere valiosa em todos os sistemas de educação superior, também há um amplo acordo a respeito da necessidade de cumprir os padrões mínimos de qualidade e estabelecer mecanismos que assegurem que programas e títulos sejam homologáveis. De forma geral a maioria dos países de América Latina e também sub-regiões criaram, a partir da década de 1990, seus organismos de acreditação como são: a Comissão Nacional para a Avaliação da Educação Superior e o Conselho para a Acreditação da Educação Superior (México), o Conselho Superior de Educação (Chile), o Conselho Nacional de Acreditação (Colômbia), a Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária (Argentina), o Sistema Centro americano

de Avaliação e Acreditação da Educação Superior (Centro América), a Associação de Instituições Terciárias do Caribe (ACTI/CARICOM), o Mecanismo Experimental de Acreditação de Carreras para o Reconhecimento de Títulos de Grado Universitário (MEXA/MERCOSUR), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (Brasil).

Para Chaicone e Martinez (2005, p. 7), a experiência regional de América Latina, globalmente considerada, tende a seguir um modelo geral similar ao europeu, baseado num processo endógeno de autoavaliação, avaliação externa e melhoramento contínuo ou aplicação para a acreditação.

O INEP (2009, p. 24) igualmente confirma o dito anteriormente com respeito ao Brasil quando diz que:

A função atribuída pelo Estado à Educação Superior no País é determinante da proposta de avaliação. De um lado está o modelo de inspiração anglo-americana baseado em sistemas predominantemente quantitativos para produzir resultados classificatórios; de outro, o modelo holandês e francês, que combina dimensões quantitativas e qualitativas com ênfase na avaliação institucional e análise. As diferentes experiências e propostas metodológicas de avaliação da Educação Superior implementadas no Brasil nas últimas três décadas seguem, assim como os sistemas de avaliação dos países desenvolvidos, uma ou outra dessas orientações.

Pelo contexto anterior, os processos de avaliação e acreditação da educação superior na América Latina são implementados por agências estatais, seja que habilitem outras agências ou que desenvolvam elas mesmas esses processos. Igualmente, os modelos mais utilizados nos países latino-americanos são o europeu e o anglo-americano ou uma combinação destes fundamentados em sistemas quantitativos e qualitativos.

Segundo o IESALC – UNESCO (2008, p. 300), apesar dos excelentes programas de avaliação e acreditação em países e setores específicos da região, a consolidação dos modelos e experiências de avaliação e acreditação na América Latina são diversas, no entanto, se observa de maneira geral uma forte tendência em direção aos Sistemas de Segurança da Qualidade (Sistemas de Aseguramiento de la Calidad – SAC) complexos, que abrangem processos de licenciamento, de avaliação, de acreditação ou auditoria acadêmica, tal como se ilustra na figura 2.

Figura 2 - Processos do SAC

Propósito	Control de calidad (Licenciamiento)	Garantía pública (Acreditación)	Mejoramiento (Auditoría)
Carácter	Obligatorio	Puede ser voluntario u obligatorio. Incentivos. Obligatorio para algunas IES o carreras	Suele ser voluntario
Marco para la evaluación	Estándares externos	Estándares externos, consistencia interna	Propósitos institucionales
Procedimiento	Evaluación externa	Autoevaluación	

Fonte: CINDA (2012, p. 33)

Segundo Cinda (2012) o controle de qualidade faz referência ao rol tradicional do Estado de assegurar que o fornecimento da educação geral e da educação superior em particular esta alinhada com exigências mínimas de qualidade. Nos sistemas de educação que têm experimentado um crescimento significativo no número ou diversidade de instituições e programas acadêmicos ou que se observa a aparição de novas modalidades para a docência, se fez necessário estabelecer padrões ou critérios mínimos de qualidade, com o objetivo de assegurar que todas as instituições autorizadas para operar cumprem pelo menos com tais critérios. Estes mecanismos de segurança da qualidade (Aseguramiento de la Calidad – AC) são agrupados com a denominação de licenciamento ou de autorização com o fim de sinalar claramente que conduzem à obtenção de uma licencia ou autorização inicial sobre a base da verificação do cumprimento dos padrões de qualidade definidos para isso. A garantia pública tem a ver com a necessidade de informar ao público interessado na oferta educativa da qualidade da oferta, assim como dar conta pública dos recursos recebidos, bem do governo ou dos estudantes que pagam por seus estudos ou de outras fontes. Neste caso, o objetivo principal do mecanismo de segurança da qualidade é subministrar informação confiável aos diversos atores acerca do grau em que uma instituição ou programa cumpre com os compromissos adquiridos. Por tanto, se avaliam a instituição ou os programas em função dos propósitos institucionais declarados e de um conjunto de padrões e após se da garantia pública sobre o grau em que satisfazem tanto os seus propósitos institucionais quanto os padrões ou critérios definidos, o qual é conhecido como acreditação. O processo de melhora da qualidade ou auditoria acadêmica parte do reconhecimento de que assegurar a qualidade e promover o seu desenvolvimento crescente é uma responsabilidade das próprias instituições de educação superior, por tanto, se centra na capacidade institucional para desenvolver e aplicar políticas e mecanismos eficazes de autorregulação e em seu avance contínuo à qualidade.

No modelo de segurança da qualidade é responsabilidade do Estado apoiar o desenvolvimento das instituições, zelar pelo bem comum e ser garante do cumprimento das condições de qualidade para lograr o macro equilíbrio do sistema de educação. Em tanto que às instituições lhes correspondem estar em permanente processo de avaliação de suas funções e aplicar os mecanismos de aprimoramento necessários para o mantimento da qualidade.

Segundo Ascun (2013, p. 11), os objetivos do SAC são o desenvolvimento das IES num quadro de boas práticas¹⁹ e segurança da qualidade com o fim de que estas respondam às dinâmicas globais do conhecimento e as necessidades regionais de maneira pertinente. É por isso que contemplam padrões e diretrizes de segurança da qualidade que as IES devem assumir com o fim de salvaguardar os interesses da sociedade.

Para Gonzalez e Espinosa (2008), o modelo de segurança da qualidade se caracteriza por ser uma matriz de doble entrada, na qual um eixo contempla as três etapas associadas ao desenvolvimento da instituição, e o outro eixo corresponde a quatro possíveis funções de cada etapa. As etapas do desenvolvimento da instituição obedecem à etapa fundacional (período de decisão de criar uma instituição e reconhecimento para iniciar suas funções), etapa de funcionamento assistido (período de inicio de atividades e autonomia plena) e a etapa de funcionamento autônomo (período de autonomia plena até a duração ao interior do sistema). Cada etapa cumpre com quatro funções destinadas à segurança da qualidade do sistema: função de avaliação (abrange mecanismos de recolhimento e sistematização da informação, análise da informação e emissão de um juízo fundamentado e de recomendações para a tomada de decisões, pelo que implica autoavaliação e avaliação externa); função de superintendência (desempenhada pelo Estado, quem vela pelo acatamento das normas legais e regulamentarias da educação superior e compreende o registro das IES, seus estatutos, exame das condições de qualidade, aplicação de sanções ou eliminação das instituições); função de certificação (reconhecimento oficial do Estado ao finalizar o processo de avaliação outorgado à IES ou programa acadêmico declarando que é socialmente válido e confiável); e por último, função de informação pública (na qual se difundem os resultados arrojados do processo de avaliação e mostra as características próprias da instituição).

Nesse contexto, os sistemas atuais de avaliação de educação superior tanto do Brasil (ainda que na literatura brasileira não esteja explícito) quanto da Colômbia estão fundamentados no modelo de segurança da qualidade, pois este modelo implica o

¹⁹ Conjunto coerente de ações que têm rendido bom ou excelente serviço num determinado contexto e que se espera que, em contextos similares, rendam similares resultados.

cumprimento de um conjunto de exigências que garantem que as instituições contam com as condições requeridas para realizar suas funções específicas com a ação colaborativa e contínua do Estado e com o objetivo de satisfazer adequadamente as necessidades na qualidade da educação superior (GONZALEZ; ESPINOZA, 2008, p. 254).

Após de expor os fundamentos teóricos da pesquisa, no seguinte capítulo (capítulo 3) se apresenta uma breve descrição do Brasil e da Colômbia, assim como dos sistemas de educação superior de cada país, com o fim de identificar as suas características.

3. CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: BRASIL E COLÔMBIA

Abordar os sistemas de avaliação da educação superior do Brasil e da Colômbia implica conhecer o contexto geral e as características dos sistemas de educação superior dos dois países. É por esta razão que neste capítulo se apresenta uma breve descrição dos dois países e a caracterização dos seus sistemas de educação superior.

No contexto geral se abordam alguns dados gerais (extensão, limites, população), os sistemas de governo, a organização política e superficialmente a economia. Na caracterização se tem em conta as normas da educação superior, os órgãos de apoio e de controle, os sistemas de informação e algumas estatísticas, as quais são tomadas em períodos e com indicadores diferentes de acordo com a informação fornecida pelos Ministérios de Educação e as entidades estatísticas do Brasil e da Colômbia. Não se busca fazer uma comparação, mas sim caracterizar a educação superior de cada país.

3.1 CONTEXTO GERAL DO BRASIL

O Brasil é uma República Federativa presidencialista que compreende a metade oriental da América do Sul com uma superfície de 8.514.877 km², é o país mais extenso da América Latina, o 3º das Américas e o 5º do mundo. Limita ao este com o oceano Atlântico; ao norte tem uma linha costeira que limita com o departamento ultramarino francês da Guiana Francesa, Suriname, Guiana e Venezuela; ao noroeste com Colômbia; ao oeste com Peru e Bolívia; ao sudeste com Paraguai e Argentina, e ao sul com Uruguai. Conta com uma população superior a 205 milhões de habitantes, sendo o quinto país com maior população no

mundo. A sociedade brasileira é considerada uma sociedade multiétnica por estar composta por descendentes de europeus, indígenas, africanos e asiáticos.

O sistema de governo do Brasil é o de uma república democrática, na qual o presidente é o chefe de Estado e de governo da união. A Federação Brasileira é formada pela união indissolúvel de três entidades políticas diferentes: os estados, os municípios e o Distrito Federal. Os ramos do governo são o executivo, o legislativo e o judiciário. O executivo e o legislativo estão organizados de forma independente em as três esferas do governo, enquanto o judiciário é organizado apenas no nível federal e nas esferas estaduais. O presidente é eleito para um mandato de quatro anos, com possibilidade de reeleição para um segundo mandato consecutivo; e é o responsável pela nomeação dos ministros de Estado. O Congresso Nacional é a legislatura bicameral da Federação, composto pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal.

O Brasil é uma Federação organizada em 26 estados, um Distrito Federal e 5.570 municípios que possuem autoadministração, autogoverno e auto-organização, pelo que elegem os seus líderes e representantes políticos. Nas unidades federativas o poder executivo é representado por um governador eleito para um período de quatro anos e o poder judiciário é exercido por tribunais estaduais de primeira e segunda instância. Enquanto os municípios são uma circunscrição territorial dotada de personalidade jurídica e com certa autonomia administrativa, representados no poder executivo pelos prefeitos.

O território brasileiro é cortado por dois círculos imaginários: a Linha do Equador e o Trópico de Capricórnio. A sua topografia é diversificada e inclui morros, montanhas, planícies, planaltos e cerrados. A sua grande extensão abrange diferentes ecossistemas, como a Floresta (maior diversidade biológica do mundo), a Mata Atlântica e o cerrado que conta também com grande variedade de espécies, o que converte ao Brasil no país megadiverso em fauna e flora.

A economia do Brasil é a maior de América Latina e do hemisfério Sul, a segunda da América e a sétima maior do mundo tanto nominalmente quanto em paridade do poder aquisitivo. É uma das principais economias com mais rápido crescimento no mundo e as suas reformas deram um novo reconhecimento internacional, tanto no âmbito regional como global. O país tem uma economia mista com vastos recursos naturais e é ativo em setores como a mineração, manufatura, agricultura e serviços. Porém, por consequência do desenvolvimento descontrolado, o patrimônio natural do Brasil está seriamente ameaçado pela pecuária e agricultura, exploração madeireira, mineração, reassentamento, desmatamento, extração de petróleo e gás.

Se bem, o Brasil é uma das potências econômicas do mundo, na atualidade passa por um momento crítico na sua economia. De acordo com a OCDE o Brasil deve avançar no seu plano de ajuste fiscal e adotar urgentes reformas estruturais para superar a situação crítica pela que atravessa a sua economia. Os prognósticos da OCDE manifestam que no presente ano (2015) a economia do país se diminuirá num 3,1% e que a tendência se manterá no ano 2016, com uma contração do 1,2%. Da mesma forma, a OCDE instou ao Brasil a apostar numa maior abertura comercial que lhe outorgue maior competitividade as suas exportações; a reduzir as suas elevadas taxas de importação; e a adotar medidas para uma melhor gestão dos seus recursos hídricos e reduzir as taxas de deflorestação ilegal na Amazônia.

3.2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A educação no Brasil é concebida desde os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Com esta premissa o Brasil considera que em todos os momentos da vida o indivíduo está-se educando, sendo a primeira escola a família, pelo que não só é um dever do Estado a educação, mas também é um dever da família. Educação que é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais da solidariedade humana com o objetivo de desenvolvimento do sujeito, sua preparação para exercer como cidadão e sua qualificação para o trabalho.

Por tanto, a educação como direito social deve ser promovida e incentivada com o apoio da sociedade e baseada nos princípios de: igualdade de condições; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; gratuidade do ensino público; valorização dos professores; gestão democrática do ensino público, garantia do padrão de qualidade e piso salarial profissional nacional para os professores. O direito à educação é garantido pelo Estado na Constituição Política e na Lei 9.394 Lei de Diretrizes e Bases, mediante: a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica a partir dos quatro até os dezessete anos de idade; a progressiva universalização de ensino médio gratuito; o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência; a educação infantil, em creche e pré-escola; acesso aos níveis elevados do ensino, pesquisa e criação artística; a oferta de ensino noturno regular; o atendimento ao educando, nas etapas da educação básica com programas suplementares de

material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; e os padrões mínimos de qualidade de ensino.

A organização da educação nacional nos respectivos sistemas de ensino corresponde à União, os Estados o Distrito Federal e os Municípios em regime de colaboração. A União coordena a política nacional de educação, articulando os diversos níveis e sistemas. Os níveis da educação são compostos por: a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior. A educação básica tem por objetivo desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para exercer como cidadão e fornecer-lhe meios para avançar no trabalho e em estudos posteriores. A educação infantil é encarregada do desenvolvimento das crianças até seis anos de idade nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social em apoio com a família e a comunidade. O ensino fundamental encarrega-se da formação básica do cidadão a partir dos sete até os quinze anos de idade e com uma duração de oito anos. O ensino médio é a etapa final da educação básica, cujo objetivo é a consolidação e aprofundamento dos objetivos adquiridos no ensino fundamental dos estudantes a partir dos quinze anos e tem uma duração de três anos.

A educação superior tem como objetivos: o estímulo à criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; e promover a extensão, aberta à participação da população.

Além dos níveis, a educação no Brasil tem modalidades que permeiam os níveis mencionados anteriormente: educação especial, educação de jovens e adultos e educação profissional. A educação especial é oferecida na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais; a educação de jovens e adultos é destinada para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria; e a educação profissional é integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva; e é destinada ao aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto.

As principais normas que regulam a educação superior no Brasil além da Constituição Política são a Lei 9131 de 1995 que dá as atribuições ao MEC para formular e avaliar a política nacional de educação e cria o Conselho Nacional de Educação; a Lei 9.394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira; a Lei 10.861 de 2004 que institui o SINAES; o Decreto 3.860 de 2001 o qual dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições; a Portaria No. 2.051 de 2004 que regulamenta os procedimentos de avaliação do SINAES; e, o Decreto Federal No. 5.773 de 2006 o qual dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores de graduação e sequenciais.

Para desenvolver os objetivos da educação superior, antes mencionados, e executar a sua avaliação, o Brasil conta com diversos órgãos vinculados direta ou indiretamente ao MEC que permitem o cumprimento das distintas normas e desenvolvimento das suas políticas de educação. Estes órgãos são:

- **Conselho Nacional de Educação (CNE):** órgão colegiado de administração direta do Ministério da Educação, cuja finalidade é colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.
- **Secretaria de Educação Superior – (SESU):** unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. Igualmente, é encarregada da manutenção, da supervisão e do desenvolvimento das instituições públicas federais de ensino superior (Ifes) e a supervisão das instituições privadas de educação superior (MEC, 2013).
- **Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES):** unidade do Ministério da Educação cuja responsabilidade é a regulação e supervisão das IES, tanto públicas quanto privadas e que pertençam ao Sistema Federal de Educação Superior; e a regulação e supervisão de cursos superiores de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnológico) e de pós-graduação (lato sensu) nas modalidades presencial ou a distância. Da mesma forma é responsável pela Certificação de Entidades Benéficas de Assistência Social na Área de Educação (Cebas-Educação).

- **Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES):** órgão vinculado ao Ministério da Educação, de administração indireta, sua função é a de subsidiar ao Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País, assim como é responsável pelo reconhecimento e a avaliação de cursos de pós-graduação *stricto-sensu* (mestrado e doutorado) em âmbito nacional.
- **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):** vinculado ao Ministério da Educação, cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.
- **Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES):** órgão colegiado que tem como função coordenar e supervisionar o SINAES com a finalidade de assegurar o adequado funcionamento da avaliação, o respeito aos princípios e orientações gerais, o cumprimento das exigências técnicas e políticas e as metas de consolidação do sistema avaliativo e de sua vinculação à política pública de educação superior.

Assim como o MEC conta com organismos de apoio para desenvolver as suas políticas e cumprir os objetivos da educação superior, também possui sistemas de informação que facilitam os processos de oferta e avaliação deste nível de educação, os quais permitem o acesso à informação ao governo, organizações do setor, instituições e os diversos usuários da educação superior. Tais sistemas de informação são:

- **O Censo:** é uma coleta de dados sobre a educação superior, realizada pelo INEP, de periodicidade anual, que busca oferecer informações detalhadas sobre a situação e as tendências do setor, à comunidade acadêmica e à comunidade em geral. É o instrumento de pesquisa mais completo sobre as IES que ofertam cursos de graduação e sequências de formação específica, e seus alunos e docentes.

- **O Cadastro da Educação Superior (Cadastro e-MEC):** é uma ferramenta que permite ao público a consulta de dados sobre instituições de educação superior e seus cursos. Em relação às instituições de ensino, é possível pesquisar informações sobre as universidades, centros universitários e faculdades vinculadas ao sistema federal de ensino, que abrange as instituições públicas federais e todas as instituições privadas de ensino superior do país. O Cadastro informa a situação de regulação das instituições e dos cursos por elas oferecidos, endereços de oferta e indicadores de qualidade obtidos nas avaliações do MEC.
- **Plataforma Sucupira:** é uma ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e é a base de referência do Sistema Nacional de Pós-graduação. A plataforma disponibiliza as informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para a comunidade acadêmica.

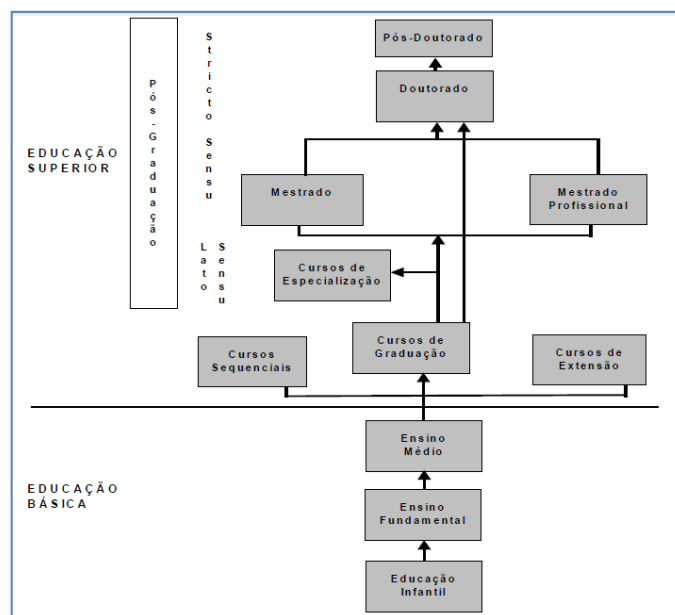
Estes sistemas fornecem a informação pertinente para o desenvolvimento da educação superior aos diversos usuários, assim como facilitam os processos de avaliação nos níveis da graduação e da pós-graduação.

Após de identificar as normas, os órgãos e os sistemas de informação da educação superior corresponde agora apresentar como está organizado este nível de educação. A educação superior é ministrada em IES públicas (criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público) ou privadas (mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado) e abrange cursos sequenciais nos diversos campos do saber, cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão. O acesso à educação superior ocorre a partir dos 18 anos; é aberta a candidatos que tenham concluído o ensino médio e sido aprovado em processo seletivo; e, o número de anos de estudo varia de acordo com os cursos e sua complexidade. As IES públicas podem ser Federais (subordinadas à União), Estaduais (mantidas pelos governos dos Estados ou do Distrito Federal) e Municipais (providas pelas prefeituras municipais). As IES privadas podem-se organizar com ou sem fins lucrativos. Elas podem ser Particulares em sentido estrito, Comunitárias (instituídas por grupos de pessoas físicas ou jurídicas), Confessionais (atendem á orientação confessional e ideológica específica), e Filantrópicas (instituições de educação ou assistência social que prestam o serviço educativo sem remuneração).

Os cursos sequenciais são organizados por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino e compreendem cursos sequenciais de formação específica (conduzem a diploma) e cursos sequenciais de complementação de estudos (conduzem a certificado). Os cursos de graduação são abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo. Na graduação existem cursos de tecnologia, bacharelado e licenciatura. Os cursos tecnológicos apresentam uma abordagem mais focada da área escolhida e tem uma duração entre dois e três anos. O bacharelado é a formação superior tradicional, neste tipo de curso se estuda um pouco sobre tudo dentro da área escolhida e tem uma duração entre 4 e 6 anos. Os cursos de licenciatura tem a mesma duração dos cursos de bacharelado, no entanto, os profissionais formados nestes cursos são aptos a ministrarem aulas na educação básica, pois formados em pedagogia.

A pós-graduação *stricto sensu* compreendem programas de mestrado (acadêmico ou profissional) e doutorado; e a pós-graduação *lato sensu* abrange cursos de especialização, cursos Master Business Administration (MBA), cursos de aperfeiçoamento e outros. A pós-graduação é aberta a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino. Os cursos de extensão são abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino. A estrutura do sistema de ensino no Brasil como foi explicada antes, pode-se observar na figura 3.

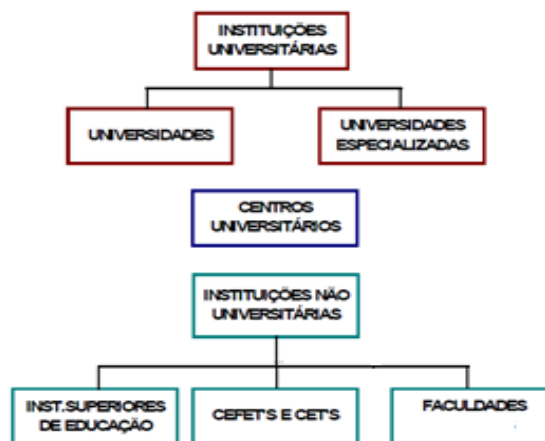
Figura 3 – Estrutura do Sistema Educativo Brasileiro



Fonte: IESALC (2002, p. 39)

Enquanto à sua organização acadêmica, as IES do sistema Federal, classificam-se em universidades, universidades especializadas, centros universitários e faculdades, institutos ou escolas superiores. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior e caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. As universidades mantidas pelo poder público gozam de estatuto jurídico especial. As universidades especializadas são instituições organizadas por campo de saber, nas quais se assegura a existência de atividades de ensino e pesquisa em áreas básicas e/ou aplicadas. Os centros universitários são instituições pluricurriculares que abrangem uma ou mais áreas do conhecimento, cujo ensino deve ser de excelência, oportunidade de qualificação do corpo docente e condições de trabalho acadêmico. A ilustração da organização acadêmica da educação superior do Brasil como foi explicada nos parágrafos anteriores é como se observa na figura 4.

Figura 4 – Organização acadêmica da educação superior no Brasil



Fonte: IESALC (2002, p. 42)

Na tabela 2, pode-se observar a organização acadêmica das instituições de educação superior, classificadas segundo a Unidade de Federação e a Categoria Administrativa, dados tomados do Censo da educação superior para o ano 2013, pois a informação recolhida pelo INEP se faz a cada três anos e a mais atualizada corresponde a esse ano.

Tabela 2 – Instituições de Educação Superior

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	* IF e CEFET	TOTAL
Pública	111	10	140	40	301
Federal	62	-	4	40	106
Estadual	38	1	80	-	119
Municipal	11	9	56	-	76
Privada	84	130	1.876	-	2.090
TOTAL	195	140	2.016	40	2.391

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2013. <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

* IF/CEFET - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e Centro Federal de Educação Tecnológica

O sistema de educação superior no Brasil no ano 2013 conta com 2.391 IES, das quais 2.090 são privadas e 301 públicas. Evidencia-se que a oferta, em geral, da educação superior é maior nas IES privadas com 87,4% de participação do que nas IES públicas com 12,6% do total de instituições. No entanto, de maneira específica, as universidades públicas têm uma maior representação com 56,9% em relação com as universidades privadas que contam com 43,1%, estabelecendo uma diferença de 13,8 pontos percentuais, o qual permite inferir que ainda que seja maior o número de IES no setor privado, é mais forte o setor público no qual as instituições são predominantemente universidade, instituições que têm a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão. Nestas 2.391 IES, se ofertam um total de 32.049 cursos entre bacharelado, licenciatura e tecnologia, como se apresenta na tabela 3. Do total de cursos, 10.850 correspondem a IES públicas e 21.199 a IES privadas.

Tabela 3 – Cursos de graduação

IES	Universidades			Centros Universitários			Faculdades			* IF e CEFET			Total Geral
	B	L	T	B	L	T	B	L	T	B	L	T	
Pública	4.746	3.731	457	117	35	16	220	199	246	256	400	427	10.850
Privada	4.000	1.212	1.735	2.314	621	1.035	6.252	1.722	2.308	-	-	-	21.199
TOTAL	8.746	4.943	2.192	2.431	656	1.051	6.472	1.921	2.554	256	400	427	32.049

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2013. <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

* IF/CEFET - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e Centro Federal de Educação Tecnológica

B = Bacharelado

L = Licenciatura

T = Tecnólogo

O número de cursos mais representativo corresponde ao bacharelado nas faculdades privadas com 19,5%, seguido do bacharelado nas universidades públicas com 14,8%, demonstrando que as universidades públicas são fortes justamente pela oferta de cursos de bacharelado que ainda que sejam cursos de maior duração, são os que permitem brindar um conhecimento mais amplo nas áreas do saber. Por outro lado, as instituições que mais cursos oferecem são as universidades, que representam 49,6% do total, seguidas das faculdades com 34,2%. Nas duas a representação do bacharelado é maior do que os cursos de licenciatura e tecnologia. De forma geral, os cursos mais ofertados são o bacharelado com um 55,9%, seguidos das licenciaturas com 24,7% e das tecnologias com 19,4%, com a diferença que nos centros universitários, nas faculdades, nos IF e CEFET e maior a oferta das tecnologias do que as licenciaturas.

Além da graduação o ensino superior também é composto pela pós-graduação. Um sistema que possui reconhecimento por parte da comunidade científica, nacional e internacional, devido ao formato e à seriedade que as políticas públicas tomaram em termos de definições e das ações voltadas para esse setor, expressadas em sua expansão contínua e com qualidade nos últimos cinquenta anos. Processo no qual merece destaque o processo de avaliação desenvolvido pela CAPES, assim como o apoio na concessão de bolsas como CNPq e algumas fundações estaduais de amparo à pesquisa e outros programas de apoio e fomento que têm permitido que a partir de 1960 existisse clareza na natureza e os objetivos da pós-graduação. (FELIX E LINS, 2009)

De acordo com a CAPES, o Sistema Nacional de Pós-graduação vem se desenvolvendo de forma ascendente, pois os resultados do último triênio (2010 a 2012) demonstram que o sistema cresceu 23% e a região com maior crescimento de cursos de mestrado e doutorado foi a região Norte 40%, seguida pelo Centro-Oeste com 37% e Nordeste com 33%. Sul e Sudeste, regiões com maior número de programas de pós-graduação, tiveram crescimento de 25% e 14%, respectivamente. De igual forma, se considera que os resultados da avaliação apontam para a evolução do sistema de pós-graduação em direção à qualidade, pois se percebe que o modelo é consistente e possui uma trajetória constante de expansão e melhoria.

Com respeito a este nível de ensino, os dados dos cursos são fornecidos pela CAPES de forma anual. Na tabela 4 se apresentam os dados do Mestrado Acadêmico, Doutorado e Mestrado Profissional.

Tabela 4 – Cursos de pós-graduação por região

REGIÃO	Programas e Cursos de pós-graduação					Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
Centro-Oeste	315	137	7	40	131	446	268	138	40
Nordeste	768	359	18	102	289	1.057	648	307	102
Norte	202	100	4	33	65	267	165	69	33
Sudeste	1.777	411	30	294	1.042	2.819	1.453	1.072	294
Sul	819	288	7	120	404	1.223	692	411	120
TOTAL	3.881	1.295	66	589	1.931	5.812	3.226	1.997	589

Fonte: SNPG - CAPES 2015.

<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarRegiao#>

Data de atualização: 20/03/2015

M = Mestrado Acadêmico D = Doutorado F = Mestrado Profissional

M/D Mestrado Acadêmico/Doutorado

Os cursos totais de pós-graduação são 5.812, dos quais o 55,5% correspondem a Mestrado acadêmico, 34,4% a Doutorado, e 10,1% a Mestrado Profissional. Pode-se observar que a tendência é para cursos de Mestrado Acadêmico e Doutorado, os quais atendem a pesquisa e o mundo da academia. É também evidente nesta tabela que a região que mais oferta cursos na pós-graduação é a região Sudeste, a qual representa uma participação do 48,5% de tudo o país, pois ela está composta pelos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo e possui as cidades mais populosas do Brasil, assim como o maior número de estudantes tanto de graduação como de pós-graduação.

O número total de matrículas no Brasil é de 7.305.977, das quais e em coerência com os dados anteriores, o maior número de matrículas corresponde aos cursos de bacharelado com um total de 4.912.310 como se apresenta na tabela 5.

Tabela 5 – Matrículas por cursos de graduação

IES	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo	* Não Aplicável	Total
Pública	1.166.489	599.718	143.169	23.151	1.932.527
Federal	735.407	328.694	61.975	11.775	1.137.851
Estadual	287.712	238.106	67.323	11.376	604.517
Municipal	143.370	32.918	13.871	.	190.159
Privada	3.745.821	774.456	852.577	596	5.373.450
Total	4.912.310	1.374.174	995.746	23.747	7.305.977

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2013. <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

* Não aplicável: corresponde a Área Básica de Cursos na qual não está definido o grau acadêmico.

Os cursos de bacharelado representam 67,2% do total das matrículas, enquanto que os cursos de licenciatura representam 18,8%, os cursos de tecnologia só 13,6%, e, existe um 0,3% no qual não está definido o grau acadêmico.

3.3 CONTEXTO GERAL DA COLÔMBIA

Colômbia é uma República unitária situada na região noroeste de América do Sul, com uma superfície de 2.129.748 km², dos quais 1.141.748 km² correspondem a seu território continental e 988.000 km² a sua extensão marítima. Limita ao este com Venezuela e Brasil, ao sul com Peru e Equador e ao noroeste com Panamá; enquanto a limites marítimos, limita com Panamá, Costa Rica, Nicarágua, Honduras, Jamaica, Haiti, Republica Dominicana e Venezuela no mar Caribe, e com Panamá, Costa Rica e Equador no oceano Pacífico. É a quarta nação de extensão territorial de América do Sul e com cerca de 48.2 milhões de habitantes, a terceira em população em América Latina. A mistura étnica inclui aos descendentes dos habitantes nativos originais, dos colonos espanhóis, dos africanos que chegaram como escravos e dos imigrantes de Europa e Oriente Médio.

O seu sistema de governo funciona como uma democracia na que a eleição dos governantes se faz através do voto, cujo sistema eleitoral é o sufrágio voluntário. A Constituição Política de 1991 organiza o poder público em três ramas: Executiva, legislativa e judicial. A rama executiva faz cumprir a constituição e as leis, e está representada pelo presidente (elegido por um período de quatro anos), o vice-presidente, os ministros, os governadores, os prefeitos e os chefes dos departamentos administrativos. A rama legislativa é a encarregada de criar as leis e tem atribuição de mudar as leis já existentes, e está representada pelo Congresso da República. A rama judicial administra a justiça e resolve os conflitos da população colombiana ou entre estes e o Estado. Os seus representantes são a Corte Suprema da Justiça, a Corte Constitucional, o Conselho de Estado, o Conselho Superior da Judicatura, os tribunais e os juízes.

Colômbia está composta por 32 departamentos e um distrito capital. Os departamentos estão organizados pela associação entre municípios. Na atualidade existem 1120 municípios entre os que estão o Distrito capital, e os distritos especiais. Os departamentos são presididos

pelos governadores e os municípios pelos prefeitos, os dois eleitos por um período de quatro anos conjuntamente com a Assembleia Departamental e o Conselho Municipal.

A geografia do país e a ecologia estão dentre as mais variadas do mundo. Ainda que a maioria dos centros urbanos encontra-se nas terras altas das montanhas dos Andes, o território colombiano também abarca a selva tropical do Amazonas, a pradaria tropical, a costa Caribe e a costa Pacífica. O país é rico em recursos naturais com grandes reservas de petróleo e é um importante produtor de ouro, prata, esmeraldas, platino e carvão. (OCDE, 2012, p. 22)

A história da Colômbia tem sido marcada pelos conflitos armados entre os partidos políticos Conservadores e Liberais e a sucessão de levantamentos agrários, que levaram à criação de grupos de guerrilhas de esquerda, e posteriormente de paramilitares de direita. Durante um tempo o governo perdeu o controle de algumas zonas do país, especialmente na zona de selva do norte e do este, que eram disputadas pelos grupos subversivos guerrilheiros e paramilitares que baseavam suas atividades ilícitas nas drogas e no sequestro. O conflito tem durado cerca de cinco décadas, no entanto, nos últimos dez anos o governo tem logrado alguns sucessos, recuperando o controle da maior parte do território. Ainda que o conflito não se tenha resolvido, abriga-se a esperança de um final próximo com os diálogos de paz vigentes com um dos grupos subversivos.

Apesar deste conflito, a economia do país segundo a OCDE (2015, p. 4) tem melhorado na última década. O crescimento registrado é resultado da exploração do petróleo e a mineração, a inversão estrangeira no setor de matérias primas e a inversão em geral. Os tratados bilaterais de livre comércio; a solidez do quadro monetário, fiscal e financeiro; e, as melhoras na seguridade democrática têm permitido o seu crescimento e uma redução na brecha do PIB per capita do país em relação com as economias da OCDE.

No entanto por consequência da redução dos preços do petróleo o PIB tem diminuído de 384.901 milhões de dólares no ano 2014 para 332.384 milhões de dólares, o que significa uma redução de 52.517 milhões de dólares que representam um 13,64% (EL TIEMPO, 2015, p. 1). De fato, o crescimento que estava previsto para o ano 2015 era do 4,8% o qual foi diminuído para um rango entre o 3,5% e 4% resultado do informado pelo FMI que desceu a 3,4% a projeção do crescimento do ano 2015. (EL TIEMPO, 2015, p. 1)

Porém, a produtividade e a inversão diferente do setor petrolero e a mineração continuam sendo baixas, consequência da elevada carga tributaria sobre a inversão e o trabalho, às inadequadas infraestruturas e ao aceso limitado ao financiamento. A desigualdade, a informalidade, a pobreza na terceira idade (idosos) estão nos níveis mais altos

da América Latina. Ainda que o desemprego tenha diminuído, encontra-se no nível alto em referência com outros países. (OCDE, 2015, p. 4).

O país tem muito por mudar, começando pela aceitação dos outros para encontrar a tão anelada paz. E não somente a aceitação das pessoas pertencentes aos grupos alçados em armas que estão repensando as suas ações, mas também a aceitação das pessoas que vivem em condições extremas de pobreza, as pessoas que pensam diferente, as pessoas que pertencem a um partido político diferente, as pessoas que pertencem a etnias e culturas diferentes, as pessoas que torcem por um time diferente. A violência no país está chegando a limites não imaginados, e isso faz que o país não se consiga desenvolver.

Se bem, a OCDE manifesta que a economia está melhorando com referência à de anos anteriores, também é certo que a produção nacional tem caído por conta dos tratados bilaterais, pois as condições de produção agrícola no país não são as melhores para competir com a de outros países que contam com apoios do governo. A exploração petroleira e a mineração estão acabando com os recursos naturais do país. O fato de permitir uma exploração sem controle está danificando a qualidade de vida da população, a fauna e a flora de aqueles lugares, e no curto prazo danificara o ecossistema do país inteiro.

3.4 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA COLÔMBIA

Nestes subcapítulo aborda-se a educação de forma geral e enfatiza-se a educação superior, a sua normatividade, os seus órgãos de coordenação e controle, os seus sistemas de informação, algumas estatísticas e a formação por competências.

A educação na Colômbia é concebida como um processo de formação permanente, pessoal, cultural e social, fundamentado na concepção integral da pessoa, da sua dignidade, dos seus direitos e dos seus deveres. (MEN, 2010). Conceito que involucra à pessoa como um ser que se educa continuamente nos diferentes contextos nos que interage (pessoal, cultural e social) considerando a sua integralidade, a sua dignidade, os seus direitos e compromissos. O qual como um ideal é um conceito acertado, porém nem sempre acontece desse jeito, pois a condições de educação nos diversos níveis de ensino não garantem totalmente essa integralidade. Como sistema que é a educação sempre vai ter aspectos para melhorar, o importante é não perder de vista este ideal e procurar que o ideal se converta na realidade.

A Constituição Política de Colômbia estrutura a natureza do serviço educativo. Nela se estabelece que a educação é um direito da pessoa, que é um serviço público com uma função social e que é competência do Estado regular, inspecionar e vigiar a prestação do serviço com o fim de zelar pela sua qualidade, pelo cumprimento dos seus objetivos e pela melhor formação moral, intelectual e física dos educandos; assim como deve-se garantir a adequada cobertura do serviço e assegurar aos menores as condições necessárias para o seu acesso e permanência no sistema. (MEN, 2010). Para garantir a cobertura e a permanência a Constituição Política institui que o serviço da educação é obrigatório desde os cinco até os quatorze anos de idade; responsabiliza à sociedade e à família além do Estado; adota uma política geral de descentralização administrativa e fixa as regras para o financiamento da educação pré-escolar, primaria, secundaria e media a qual é de gratuidade nas escolas públicas até finalizar a educação secundaria superior.

O sistema educativo é regulado pela Lei Geral de Educação (Lei 115 de 1994), a Lei de Educação Superior (Lei 30 de 1992) e a Lei 1740 de 2014 que atualmente regula a inspeção e vigilância da educação superior. Este sistema está composto pela educação formal, educação no formal e a educação informal. A continuação se explica os diferentes tipos de educação e cada um dos níveis da educação formal de acordo com as Leis e as conceptualizações determinadas pelo MEN. A educação formal é a que se transmite em estabelecimentos educativos aprovados, numa sequencia regular de ciclos letivos, com sujeição a pautas curriculares progressivas, e que conduzem ao recebimento de graus e títulos. A educação não formal é a que se oferece com o fim de complementar, atualizar, suprir conhecimentos e formar em aspectos acadêmicos ou laborais sem sujeição ao sistema de níveis e graus. Em quanto que se considera educação informal todo conhecimento livre e espontaneamente adquirido, proveniente de pessoas, entidades, médios massivos de comunicação, médios impressos, tradições, costumes, comportamentos sociais e outros não estruturados.

A educação formal está composta pela educação inicial, a educação pré-escolar, a educação básica, a educação media, e a educação superior. A educação inicial e também conhecida como a educação para a primeira infância a qual é considerada pelo MEN como:

O processo contínuo e permanente de interações e relações sociais de qualidade, oportunas e pertinentes que possibilitam as crianças potenciar as suas capacidades e adquirir competências para a vida em função de um desenvolvimento pleno que propicie a sua constituição como sujeitos (MEN, 2012).

Este nível de educação é contemplado para as crianças menores de cinco anos e na sua formação estão involucrados os diferentes entornos das crianças como são: o entorno familiar (cuidado, nutrição e educação às crianças que moram em zonas rurais dispersas ou urbanas marginais), o entorno comunitário (crianças atendidas pelos Lares Comunitários de Bem-estar Familiar do Instituto Colombiano de Bem-estar Familiar – ICBF), o entorno institucional (crianças que moram em zonas urbanas e que pela falta de oferta não acedem a nenhum serviço de atenção integral). A educação pré-escolar (de três a cinco anos) corresponde à oferecida às crianças menores de seis anos, para o seu desenvolvimento integral nos aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotor, sócio afetivo e espiritual, mediante experiências de socialização pedagógicas e recreativas. O nível compreende o mínimo de um grau obrigatório denominado transição. Existem dois graus anteriores chamados prejardim e jardim. A educação básica (de seis a quatorze anos, graus 1 a 9) obedece a educação identificada como primaria e secundaria, a qual compreende nove graus e estrutura-se com base num currículo comum, composto pelas áreas fundamentais do conhecimento e da atividade humana. A educação básica primaria corresponde aos cinco primeiros graus e a básica secundaria corresponde ao ciclo dos quatro graus subsequentes. A educação media (de quinze a dezesseis anos, graus 10 a 11) é a culminação, consolidação e avance no logro dos níveis anteriores, compreende dois graus, o décimo e o décimo primeiro e finaliza com o título de bacharelado. O objetivo é a compreensão de ideias e os valores universais e a preparação para o ingresso à educação superior e ao trabalho.

E, finalmente a educação superior²⁰ (de dezessete a 21), o tema que objeto de investigação no sentido da sua avaliação, considera-se como o processo permanente que possibilita o desenvolvimento das potencialidades do ser humano de uma maneira integral, a qual se realiza com posterioridade à educação media ou secundaria e cujo objetivo é o pleno desenvolvimento dos estudantes e a sua formação acadêmica e profissional. Como se mencionou anteriormente, o sistema de educação superior da Colômbia está fundamentado na Lei 30 de 1992 pela qual se organiza o serviço público da Educação Superior e se estabelece a sua regulamentação e pela Lei 1740 de 2014, a qual traslada a competência de inspeção e vigilância do serviço público da educação do Presidente da República para o Ministério de

²⁰ Educação Superior é o termo utilizado na Colômbia para abranger toda a educação pós-secundaria formal e que em contextos internacionais refere-se à educação terciaria. De fato existe na Colômbia a intenção de mudar o termo de educação superior para a expressão educação terciaria.

Educação, assim como regula a inspeção e a vigilância da educação superior, o qual modifica parcialmente a Lei 30 de 1992. Além das leis mencionadas, o quadro normativo da educação superior também está composto por: a Lei 749 de 2002 que regula o serviço público de educação superior (particularmente os níveis técnico-profissional e tecnológico); a Lei 1188 de 2008 que estabelece o registro qualificado; o Decreto 1295 de 2010 que regulamenta o registro qualificado; o Decreto 5012 de 2009 que regulamenta a estrutura e funcionamento das dependências do MEN, o Decreto 1100 de 1994 que regulamenta parcialmente a Lei 30 de 1992; o Decreto 1478 de 1994 que estabelece os requisitos e procedimentos para a criação e reconhecimento de personalidade jurídica das IES privadas; e nos artigos 58 a 60 da Lei 30 de 1992, se estabelecem os requisitos de criação para as IES públicas.

De acordo com a Lei 30 de 1992, a educação superior deve despertar nos educandos um espírito reflexivo, orientado ao logro da autonomia pessoal, num quadro de liberdade de pensamento e pluralismo ideológico que considere a universalidade dos saberes e a particularidade das formas culturais existentes na Colômbia. Pelo que se deve desenvolver num quadro de liberdades de ensino, de aprendizagem, de pesquisa e de cátedra. Para que isso aconteça a educação superior e as suas instituições têm como objetivos: a) Aprofundar na formação integral nas modalidades e qualidades da educação superior; b) Trabalhar pela criação, o desenvolvimento e a transmissão do conhecimento em todas as suas formas e expressões; c) Prestar à comunidade um serviço com qualidade; d) Ser fator de desenvolvimento científico, cultural, econômico, político e ético no nível nacional e regional; e) Atuar harmonicamente entre se e com as estruturas educativas e formativas; f) Contribuir ao desenvolvimento dos níveis educativos que o precedem para facilitar o logro dos seus fins; g) Promover a unidade nacional, a descentralização, a integração regional e a cooperação interinstitucional; h) Promover a formação e consolidação de comunidades acadêmicas e a articulação com os seus homólogos no nível internacional; i) Promover a preservação de um meio ambiente sano e fomentar a educação e cultura ecológica; j) Conservar e fomentar o patrimônio cultural do país.

Estes objetivos precisam de órgãos que coordenem a educação superior para o seu cumprimento, e o desenvolvimento dos processos de avaliação que assegurem a sua qualidade. É assim que os órgãos de coordenação responsáveis ou vinculados com a educação superior e a sua avaliação, segundo o CESU (2014, p.43) são:

- **Viceministério de Educação Superior:** órgão de vinculação direta ao MEN cuja função é apoiar a formulação, adoção de políticas, planos e projetos relacionados

com a educação superior. Coordena e articula as relações intersetoriais com os estamentos e organismos participantes nos diversos roles do SACES, para o qual conta com a Direção de Qualidade para a Educação Superior, a qual se divide na Subdireção de Segurança da Qualidade e a Subdireção de Inspeção e Vigilância.

- **Conselho Nacional de Educação Superior (CESU):** Composto por representantes do setor educativo (docentes, estudantes, reitores de IES, investigadores), do setor produtivo e entidades governamentais, cuja função principal é assessorar ao governo na definição e seguimento das políticas de educação superior, assim como propende pela consecução dos fins e propósitos do SACES.
- **Comissão Nacional para a Segurança da Qualidade da Educação Superior (CONACES):** Avalia requisitos básicos para a criação de IES e de cursos de graduação e pós-graduação, assim como assessora ao governo na definição de política de segurança da qualidade.
- **Conselho Nacional de Acreditação (CNA):** Composto por académicos designados pelo CESU, cuja responsabilidade é emitir conceito sobre a acreditação de alta qualidade de instituições e programas, pela que optam de forma voluntária as instituições no SNA.
- **Instituto Colombiano para a avaliação da educação (ICFES):** Avalia aspectos do sistema educativo colombiano, através de provas a estudantes antes do ingresso à educação superior e ao finalizar o seu programa de formação. Avalia os resultados como apoio ao melhoramento do sistema de educação superior.
- **Departamento Administrativo para o Desenvolvimento da Ciência e a Tecnologia (COLCIENCIAS):** Promove e orienta políticas e administra recursos para impulsar a formação dos investigadores e fortalecer a investigação científica e tecnológica, e a inovação.
- **Instituto Colombiano de Crédito Educativo e Estudos Técnicos no Exterior (ICETEX):** Promove o ingresso e a permanência na educação superior, através do crédito educativo para financiar as matrículas e o sustento dos estudantes, em especial de aqueles que carecem de recursos económicos.
- **Fundo de Desenvolvimento da Educação Superior (FODESEP):** entidade encarregada de promover o financiamento para projetos específicos das IES em coerência com os princípios da economia solidaria.

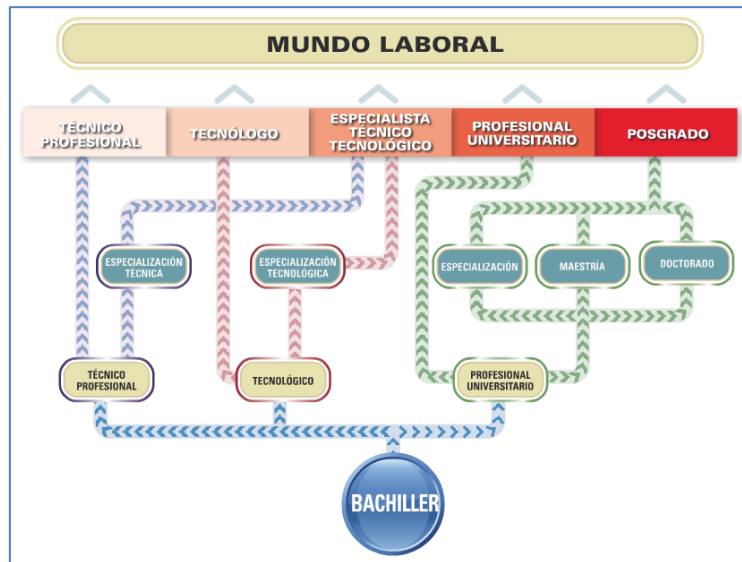
Para o desenvolvimento dos objetivos e políticas da educação superior, o MEN tem colocado ao serviço do governo, organizações do setor, instituições e usuários da educação superior, sistemas de informação para orientar o planejamento, gestão, avaliação, apoio e inspeção e vigilância das entidades do setor (CESU, 2014, p. 44), assim:

- **Sistema Nacional de Informação da Educação Superior (SNIES):** O sistema contém bases de dados sobre as IES, os programas que ofertam e outros aspectos do sistema de educação superior. O objetivo do sistema é manter e divulgar a informação sobre a educação superior para orientar à comunidade sobre a qualidade, quantidade e características da mesma.
- **Observatório Laboral para a Educação (OLE):** Este sistema fornece informação sobre os graduados da educação superior, assim como reúne diversos dados para interpretar as relações entre o mundo da educação superior e o mundo laboral.
- **Sistema de informação para a Segurança da Qualidade da Educação Superior (SACES):** Ferramenta tecnológica que registra e subministra informação para o processo de registro qualificado de programas acadêmicos e para o processo de acreditação de alta qualidade.
- **Sistema de Prevenção e Análise da Deserção nas Instituições de Educação Superior (SPADIES):** Registra informação a partir do seguimento aos estudantes que ingressam ao sistema para estabelecer estatísticas sobre deserção, projetar cálculos sobre o risco da sua ocorrência e estabelecer programas e planos de prevenção.
- **Sistema de Avaliação da Educação:** Desenvolvido pelo ICFES, fornece informação de avaliações censuais das competências dos estudantes tanto no final da secundária quanto ao finalizar os estudos de graduação da educação superior.
- **Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia (SCIENTI)** Sistema de informação composto por uma rede de diversas fontes que aportam informação sobre as atividades de ciência, tecnologia e inovação.

Estes sistemas contribuem para o desenvolvimento e articulação das políticas de educação superior e os fins do Estado no aprimoramento da qualidade do sistema educativo. Vejamos agora como está organizada a educação superior em referência aos campos de ação, níveis, instituições e algumas estatísticas que ajudam compreender melhor o sistema. Os campos de ação da educação superior são a técnica, a ciência, a tecnologia, as humanidades, a

arte e a filosofia. Os quais são desenvolvidos nos níveis de graduação e pós-graduação como se ilustra na figura 5.

Figura 5 – Níveis de Educação Superior na Colômbia



Fonte: MEN, 2010. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-231238.html>

A graduação conta com três níveis de formação: Técnico Profissional (programas técnicos profissionais), Tecnológico (programas tecnológicos) e Profissional (programas profissionais universitários). A pós-graduação compreende igualmente três níveis de formação: Especializações (programas de especialização técnica profissional, especialização tecnológica e especializações profissionais), Mestrados e Doutorados. A estrutura básica do sistema de educação superior organiza as instituições em quatro níveis os quais reflexam os níveis dos títulos oferecidos. Tais instituições classificam-se em Instituições Técnicas Profissionais (ITP), Instituições Tecnológicas (IT), Instituições Universitárias (IU) e Universidades.

As Instituições Técnicas Profissionais (ITP) oferecem uma formação técnica de curto prazo, uma vez terminada a secundária e numa ampla variedade de âmbitos vocacionais; as Instituições Tecnológicas (IT) oferecem uma formação de alto nível tecnológico e profissional, que permite aceder diretamente ao mercado laboral ou para níveis mais altos de educação superior (se diferenciam das técnicas profissionais pela sua base científica); as Instituições Universitárias oferecem programas destinados à obtenção de títulos universitários e programas de pós-graduação denominados especializações em determinadas áreas; e as

Universidades ofertam toda a gama de programas acadêmicos de graduação e pós-graduação que conduzem a mestrados e doutorados e participam da investigação científica e tecnológica. (OCDE e BIRF, 2012, p. 74)

Os estudantes que podem aceder aos programas formais de graduação são aqueles que acreditem o título de bacharelado e o Exame de Estado SABER 11 (prova oficial obrigatória que devem apresentar todos os estudantes que terminam a educação média e aspiram continuar estudos na educação superior), porém cada instituição decide as suas próprias normas e processos de admissão. É assim que as instituições além de ter em conta a qualificação na prova podem requerer que os estudantes tenham cursado temas específicos ou aplicar as suas próprias provas e/ou entrevistas ou uma mistura destes métodos.

Na tabela 6, podem-se observar os principais tipos de instituições de educação superior no ano 2014 e a sua classificação como oficial (pública) não oficial (privada) e do régimen especial (régimen solidário) de acordo com informação subministrada pelo sistema de informação SACES.

Tabela 6 – Principais IES ano 2014

Carácter	Oficial	No Oficial	Régimen Especial	Total
Universidad	31	50	1	82
Institución universitaria/Escuela tecnológica	16	92	12	120
Institución tecnológica	6	39	6	51
Institución técnica profesional	9	26		35
Total general	62	207	19	288

Fonte: MEN, 2015, <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-343332.html>

Destaca-se desta informação que 22% do total das IES correspondem às IES públicas, em quanto que o 72% obedecem às IES privadas, uma diferencia bastante ampla de 50 pontos percentuais. O que indica que na Colômbia a cobertura da população é maior pelas IES privadas do que as públicas. Além de que as instituições públicas não são gratuitas, pois os estudantes devem pagar um valor de acordo com a declaração de renda dos seus pais, o ingresso à educação superior com uma quantidade tão alta de instituições de carácter privado se faz mais custoso e muito difícil de aceder. É esta uma das razões pela qual os estudantes colombianos procuram oportunidades de estudo em outros países, e uma praça muito importante para isso é o Brasil.

Da mesma forma, o número de Instituições Tecnológicas e Técnicas – TyT (86 instituições correspondente a 70%) orientadas à formação para o mercado laboral é inferior em 43% com respeito às Instituições do nível superior (202 instituições correspondente a 70%). Das instituições TyT a maior representação a tem o Serviço Nacional de Aprendizagem – SENA, a qual contribui com 55% da matrícula dos estudantes do país. O Sena é uma entidade pública da ordem nacional com personalidade jurídica, patrimônio próprio e independente, autonomia administrativa e adscrito ao Ministério do Trabalho. O seu objetivo principal é promover atividades produtivas que contribuam ao desenvolvimento social, tecnológico e econômico do país. O Sena oferece uma ampla gama de programas de formação gratuitos aos estudantes, e matrículas a milhões de pessoas que são beneficiadas com programas técnicos, tecnológicos e complementários. Igualmente, existem os Centros Regionais de Educação Superior – CERES criados no ano 2003 com o fim de ampliar as oportunidades educativas das regiões insuficientemente atendidas, os quais se fundamentam em alianças estratégicas para o intercambio de recursos regionais entre instituições de educação, o governo (nacional e local), o setor produtivo e ocasionalmente o Sena. Cada um dos Ceres é dirigido por uma instituição de educação superior associada.

Conhecer se este tipo de oportunidades educativas e as políticas de governo para aumentar o ingresso à educação superior são eficientes, pode-se estabelecer a partir da taxa de absorção. Este indicador gera informação relevante para identificar qual porcentagem dos estudantes que terminam a secundaria (bacharelado) ingressam à educação superior, o qual para o ano 2014 foi de 34,6% como se observa na tabela 7.

Tabela 7 – Taxa de absorção imediata

ANO	2014
Estudiantes matriculados grado 11 (x-1)	503.862
Estudiantes matriculados en Snies (x)	174.576
TASA DE ABSORCIÓN INMEDIATA	34,6%

Fonte: MEN; SIMAT; SNIES, 2015 <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-343332.html>. A taxa de absorção imediata é calculada tomando os estudantes em grau 11 e registrados no Sistema Integrado de Matrícula – SIMAT²¹ no ano X-1 e que aparecem registrados no Snies no ano X.

²¹ O Simat é uma ferramenta que permite organizar e controlar o processo de matrícula em todas as suas etapas (da educação da primeira infância, pré-escolar, básica e media), assim como ter uma fonte de informação confiável e disponível para a tomada de decisões.

Este indicador demonstra que o sistema de educação superior no ano 2014 somente absorveu 34,6% dos estudantes egressos do bacharelado em quanto que 65,4% não ingressaram ao sistema, o qual pode obedecer à falta de recursos econômicos das famílias dos estudantes, falta de fontes de financiamento do Estado ou aos mecanismos usados pelas IES para o ingresso às mesmas. A falta de recursos econômicos é um fator fundamental que incide na impossibilidade de iniciar ou continuar com os estudos universitários. Como se mencionou anteriormente, tanto as IES públicas quanto as privadas cobram pela matrícula, cujo custo é elevado para o ingresso mensal das famílias, pois o salário mínimo mensal para o ano 2014 foi de \$616.000 pesos colombianos o que equivale a \$755,03 reais nessa data. A tabela 8 mostra a média do valor da matrícula por tipo de IES, por nível de formação e por setor para o ano 2014, expressada em reais.

Tabela 8 – Média de valores de matrícula para estudantes de primeiro ano

CARÁCTER	NIVEL DE FORMACIÓN	IES PÚBLICAS	IES PRIVADAS
Institución Técnica Profesional	Técnica profesional	\$ 730	\$ 1.921
	Tecnológica	\$ 860	\$ 1.684
	Universitaria	\$ 1.090	\$ 2.345
Institución Tecnológica	Técnica profesional	\$ 927	\$ 1.397
	Tecnológica	\$ 844	\$ 1.775
	Universitaria	\$ 1.087	\$ 1.295
Institución Universitaria	Técnica profesional	\$ 909	\$ 1.563
	Tecnológica	\$ 1.017	\$ 2.013
	Universitaria	\$ 1.615	\$ 3.340
	Especialización	\$ 4.039	\$ 6.601
	Maestría	\$ 4.605	\$ 7.721
Universidad	Técnica profesional	\$ 542	\$ 1.656
	Tecnológica	\$ 670	\$ 2.216
	Universitaria	\$ 783	\$ 5.231
	Especialización	\$ 5.754	\$ 8.629
	Maestría	\$ 4.915	\$ 9.304
	Doctorado	\$ 5.757	\$ 15.198

Fonte: MEN; SNIES, 2015 <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-343332.html>. Informação de valores de matrícula com data final a dezembro de 2014. Adaptada em reais.

Como se pode evidenciar o ingresso e permanência na educação superior da Colômbia tem custos elevados na graduação e ainda mais na pós-graduação, fato que faz quase que inacessível o estudo superior para pessoas com poucos recursos econômicos. Coerente com o anterior, a taxa de cobertura da Colômbia ainda que tenha aumentado de forma gradual nos últimos oito anos (2006 até 2014), ainda não chega a 50%. Esta taxa vem aumentando

timidamente entre um e três pontos percentuais por ano partindo de 30% no ano 2006 para chegar a 46% no ano 2014, segundo evidencia-se na tabela 9.

Tabela 9 – Taxa Bruta de cobertura (Censo 2005)

Año	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014*
Matrícula en Pregrado	1.219.968	1.305.665	1.427.147	1.513.990	1.587.760	1.762.613	1.839.233	1.983.386	2.010.366
Población 17 - 21 años	4.061.334	4.125.881	4.187.317	4.241.585	4.284.916	4.319.415	4.342.603	4.354.649	4.356.453
Tasa de Cobertura	30,0%	31,6%	34,1%	35,7%	37,1%	40,8%	42,4%	45,5%	46,1%

Fonte: MEN; SNIES; DANE, 2015, <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-343332.html>. * Dado preliminar antes de auditorias, com data final abril de 2015.

A taxa de cobertura na Colômbia no ano 2013 (45,5%) é menor do que a taxa de cobertura de países da região como Argentina com 76%, Chile com 74%, Uruguai com 73%, Cuba e Puerto Rico com 95%, e inclusive menor do que a média para América Latina e o Caribe que é de 46% de acordo com dados do MEN. Com respeito ao Brasil só se tem informação da taxa no ano 2009 que foi de 36%, só 0,7% maior do que a taxa da Colômbia que nesse mesmo ano foi de 35,3%.

No entanto, é um avanço ter ampliado a cobertura de 30% no ano 2006 para 46,1% no ano 2014, aumentando a cobertura nestes anos em dezesseis pontos percentuais, o qual pode obedecer à implementação dos Ceres por parte das IES, o que fortaleceu as estratégias de regionalização da educação superior e a incorporação de processos com enfoque inclusivo. Entre os anos 2003 e 2010 foram criados 165 CERES com cobertura em 31 departamentos e 589 municípios, beneficiando mais de 36.000 estudantes, e no período 2010 e 2014 se criaram 46 Ceres mais, impactando municípios nos quais não existia a oferta de educação superior.

Outro dado importante que permite identificar o aumento ou a diminuição no ingresso à educação superior é o número de estudantes matriculados em cada nível de formação, o qual se pode observar na tabela 10.

Tabela 10 – Matrícula total IES por nível de formação

Nível de Formación	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014*
Técnica									
Profesional	171.386	207.188	224.026	150.641	92.941	82.347	78.901	83.575	90.027
Tecnológica	175.862	188.249	239.954	347.741	449.686	520.754	539.507	603.688	600.329
Universitaria	872.720	910.228	963.167	1.015.608	1.045.133	1.159.512	1.220.825	1.296.123	1.320.010
Especialización	47.492	41.020	46.216	57.734	60.116	80.429	83.388	82.550	77.462
Maestría	13.099	14.393	16.624	19.681	23.819	30.360	32.745	39.488	45.710
Doctorado	1.122	1.431	1.544	1.806	2.326	2.920	3.063	3.800	4.257
Sin Información									390
Total	1.281.681	1.362.509	1.491.531	1.593.211	1.674.021	1.876.322	1.958.429	2.109.224	2.138.185

Fonte: MEN; SNIES, 2015, <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-343332.html>

* Dado preliminar antes de auditorias, com data final abril de 2015.

Destes dados se pode inferir que o nível que tem maior participação de estudantes é o nível universitário o qual supera em cada ano a taxa de 60% sendo o ano 2006 a mais alta com 68,1% e a mais baixa no ano 2013 com 61,7% seguido dos níveis tecnológico e técnico, os quais nos primeiros anos (2006 até 2008) não tenham maior diferencia, só a partir do ano 2009 as matrículas no nível técnico diminuíram em 32,8% e as matriculas no nível tecnológico aumentaram em 44,9% as duas com respeito ao ano 2008. Enquanto que o Doutorado é o nível com menos estudantes matriculados com taxas entre 0,09% (a mais baixa no ano 2006) e 0,2% (a mais alta, mantida durante os anos 2011 até 2014). Da mesma forma, o crescimento mais representativo da matrícula durante os anos 2006 a 2014 foi o de nível tecnológico no ano 2010 que aumentou em 29,3% com respeito ao ano 2009. Por outro lado, o crescimento anual das matriculas de 2011 – 2014 revelaram que o maior crescimento foi no mestrado com 14,61%, seguido do doutorado com 13,39%.

Das matrículas do ano 2006 ao ano 2013 (não se encontrou informação para o ano 2014) a maior quantidade de estudantes é de género feminino em todos os anos. Ainda que a diferença não seja relevante, demonstra-se na tabela 11 que à educação superior ingressam mais mulheres do que homens.

Tabela 11 - Matrícula Total por género (graduação e pós-graduação)

Género	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Hombres	624.674	660.575	720.187	765.311	810.929	898.570	935.256	999.862
Mujeres	657.007	701.934	771.344	827.900	863.092	977.752	1.023.178	1.109.362
Total	1.281.681	1.362.509	1.491.531	1.593.211	1.674.021	1.876.322	1.958.434	2.109.224

Fonte: MEN; SNIES, 2014

Durante todos os anos se mantem a distribuição da porcentagem de matrículas por género, pois a diferencia entre homens e mulheres não supera os seis pontos anos 2011 e 2013 os homens constituem 47,9% e 47,4% respectivamente, enquanto que as mulheres representam 52,1% no ano 2011, e 52,6% no ano 2013. Apesar de que a maior oferta na educação superior da Colômbia corresponde às IES privadas, como se apresentou anteriormente, a matrícula no setor público é levemente maior do que a matrícula no setor privado, como pode se observar na tabela 12.

Tabela 12 – Matricula total por setor

Sector	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014*
Pública	659.228	739.834	826.532	872.352	927.295	1.012.456	1.045.980	1.106.244	1.113.604
Privada	622.453	622.675	664.999	720.859	746.726	863.866	912.449	1.002.980	1.024.581
Total	1.281.681	1.362.509	1.491.531	1.593.211	1.674.021	1.876.322	1.958.429	2.109.224	2.138.185
Participación	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014*
Matrícula pública	51,4%	54,3%	55,4%	54,8%	55,4%	54,0%	53,4%	52,4%	52,1%
Matrícula privada	48,6%	45,7%	44,6%	45,2%	44,6%	46,0%	46,6%	47,6%	47,9%

Fonte: MEN; SNIES, 2015, <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-343332.html>

* Dado preliminar antes de auditorias, com data final abril de 2015.

A participação da matrícula no setor público é superior a 51%, sendo a menor no ano 2006 com um 51% e a maior nos anos 2008 e 2010 com 55,4%, enquanto que a participação da matrícula no setor privado consequentemente foi a maior no ano 2006 com 48,6% e as menores nos anos 2008 e 2010 com 44,6%.

A deserção estudantil ainda encontra-se num percentual de dois dígitos como se apresenta na tabela 13. Se bem tem diminuído anualmente de forma gradual desde o ano 2010 de 12,9% para 10,3% no ano 2014, o ideal seria ter uma deserção de um dígito, ou seja, inferior a 10%.

Tabela 13 – Deserção estudantil

Tasa de deserción	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014*
Anual	12,9%	10,7%	12,1%	12,4%	12,9%	11,8%	11,1%	10,4%	10,3%

Fonte: MEN; SNIES, 2015, <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-343332.html>

* Informação a dezembro de 2014.

As causas da deserção podem obedecer a condições associadas a: o estudante (situação pessoal como saúde física ou psicológica), condições acadêmicas (rendimento obtido durante os estudos), institucionais (relações com os professores, processos acadêmicos complexos), familiares, ou econômicas (falta de recursos), as quais são levadas em consideração para fazer a medição e contra resta-as com o fim de diminuir o índice de deserção. Tendo em conta que uma das causas relevantes pelas que aumenta o índice de deserção é a falta de recursos, o MEN tem fortalecido as suas estratégias de financiamento nos últimos anos melhorando as condições para o acesso aos créditos do Icetex. No entanto, na oferta acontece o contrario, os aportes da nação para o funcionamento das IES públicas, se bem até o ano 2009 se incrementavam, a partir do ano 2010 as flutuações tendem mais para a diminuição do que para o aumento dos recursos como pode se observar na tabela 14.

Tabela 14 – Aportes da nação às universidades públicas – Funcionamento (valores em milhões de pesos)

Año	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014*
Univ. Nacionales	951.520	1.015.427	1.066.833	1.150.040	1.217.710	1.262.618	1.406.126	1.481.587	1.524.699
Univ. Territoriales	661.263	688.589	724.348	798.729	852.581	877.817	983.768	1.040.033	1.073.231
Total Universidades	1.612.783	1.704.016	1.791.181	1.948.769	2.070.291	2.140.435	2.389.894	2.521.620	2.597.930
% de crecimiento anual	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014*
Univ. Nacionales	-	6,7%	5,1%	7,8%	5,9%	3,7%	11,4%	5,4%	2,9%
Univ. Territoriales	-	4,1%	5,2%	10,3%	6,7%	3,0%	12,1%	5,7%	3,2%
Total Universidades	-	5,7%	5,1%	8,8%	6,2%	3,4%	11,7%	5,5%	3,0%

Fonte: Ministério de Fazenda

Funcionamento = Aporte ordinario + concurrencia pensiones + diferencial ipc + Art 87 + votações.

* Informação com data final em março 31 de 2014.

As taxas de crescimento anual representativas correspondem aos anos 2009 com 8,8% e 2012 com 11,7%, o que não aconteceu nos outros anos, pois o incremento com referência a estes anos é menor.

Com respeito à qualidade e à avaliação as IES devem cumprir com condições básicas de qualidade como requisito obrigatório para ofertar programas acadêmicos, e de forma voluntária podem fazer parte do Sistema Nacional de Acreditação - SNA que as classifica tanto a IES quanto a programas numa categoria de alta qualidade. Nesse sentido a tabela 15 apresenta o número de programas acadêmicos por nível de formação com Registro Qualificado; número de programas acadêmicos de alta qualidade; e, a relação entre os programas acreditados (alta qualidade) e os programas com Registro Qualificado.

Tabela 15 – Oferta de Programas Acadêmicos por nível de formação 2014

Nível de formación	*Con Registro Calificado (RC)	**De Alta Calidad (AC)	# programas con AC por cada 100 con RC
Técnica Profesional	759	19	2,5
Tecnológica	1.632	72	4,4
Universitaria	3.698	750	20,3
Especialización	2.938	8	0,3
Maestría	1.270	44	3,5
Doctorado	211	11	5,2
Total	10.508	904	8,6

Fonte: MEN – SACES, CNA

*Data dos dados: Dezembro 2014

O número total de programas corresponde a 10.508, os quais contam com Registro Qualificado, mas só 904 destes programas são acreditados de alta qualidade o que representa somente 8,6% do total de programas. Esta informação demonstra que os programas acadêmicos estão enfatizados em cumprir com os requisitos básicos obrigatórios de qualidade, e que só o 8,6% alcançam níveis de alta qualidade.

É importante estabelecer da informação anterior, quais são as áreas do conhecimento que apresentam maior número de programas qualificados e acreditados. Nesse sentido, a tabela 16 mostra a oferta de programas com registro qualificado e de alta qualidade por áreas de conhecimento.

Tabela 16 – Oferta de Programas Acadêmicos por área do conhecimento – 2014

Área del Conocimiento	*Con Registro Calificado (RC)	**De Alta Calidad (AC)	# programas con AC por cada 100 con RC
Agronomía, Veterinaria y afines	288	25	8,7
Bellas Artes	490	41	8,4
Ciencias de la Educación	824	80	9,7
Ciencias de la Salud	1.065	107	10,0
Ciencias Sociales, Derecho y Ciencias Políticas	1.909	168	8,8
Economía, Admón, Contaduría y afines	2.959	143	4,8
Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo	2.585	288	11,1
Matemáticas y Ciencias Naturales	388	52	13,4
TOTAL	10.508	904	8,6

Fonte: MEN – SACES, CNA

*Data dos dados: Dezembro 2014

Pode-se observar que o maior número de programas é ofertado na área de Economia, Administração, Ciências Contábeis e afins com um total de 2.959 programas com registro qualificado o que representa 28% do total dos programas. No entanto, esta área do conhecimento é a que menos programas tem acreditados, pois representa só 4,8%. Realmente a área com o maior número de programas acreditados obedece à área de Engenharia, Arquitetura e Urbanismo com um total de programas qualificados de 2.585 e 288 programas acreditados, representando um 11,1% do total de programas acreditados. Igualmente, a área que tem uma relação direta entre o número de programas qualificados com referência ao número de programas acreditados corresponde à área de conhecimento das Matemáticas e Ciências Naturais com 13,4% (maior porcentagem de programas acreditados). Outra área do conhecimento representativa é a área de Ciências da Saúde, a qual possui 1.065 programas e tem acreditados 107, representando 10% do total de programas acreditados.

Este panorama não é alentador para o desenvolvimento da qualidade na educação superior colombiana, pelo contrario demonstra que as IES não alcançam padrões altos de qualidade para responder aos requerimentos internacionais deste nível de educação. Esta é uma das preocupações do MEN, pelo que a partir do ano 2012 estão-se dando espaços de discussão por parte dos atores do sistema educativo (governo, setor produtivo e academia) com o fim de construir uma política de qualidade da educação superior nacional, cujo reto foi assumido pelo CESU. O objetivo é integrar as condições básicas de qualidade (Registro Qualificado) com o SNA no SAC SACES, e, desta forma perfilar os processos do Registro

Qualificado aos processos do SNA para que não somente os programas acadêmicos alcancem as condições básicas de qualidade, mas também se orientem à acreditação de alta qualidade.

Exposto o contexto normativo, a organização acadêmica e alguns indicadores da educação superior da Colômbia, é relevante apresentar qual é o enfoque de educação que Colômbia desenvolve, o qual é caracterizado pela formação em competências.

Nesse sentido, os processos de ensino se têm caracterizado por estar centrados no ensino mais do que na aprendizagem, no entanto existe a tendência de sinalizar a aprendizagem como o objetivo nos processos de formação. Na Colômbia o ensino é baseado na formação por competências, o qual outorga no estudante o protagonismo na sua formação e implica um processo de aprendizagem autónomo no que o estudante aprende a aprender.

O processo de aprendizagem na formação por competências obedece ao modelo construtivista, no qual o indivíduo processa a informação de forma sistemática e organizada logrando construir conhecimento. Neste processo se identificam três fatores: as atitudes, as habilidades (intelectivas e procedimentais) e os conteúdos. O desenvolvimento destas dimensões tem correspondência com a formação no ser (atitudes), no pensar (habilidades intelectivas), no fazer (habilidades procedimentais) e no saber (conteúdos), cuja interação entre elas gera as aprendizagens significativas que são as aprendizagens nas quais o sujeito reconfigura a nova informação com a experiência integrando conhecimento com sentido, e, por consequência o resultado é o desenvolvimento da competência. (IAFRANESCO, 2004).

O conceito de competência tem diferentes acepções, no entanto o conceito que se aproxima ao enfoque da educação na Colômbia é o conceito proposto por Tobón (2013, p. 93) quem tem trabalhado por vários anos com o tema das competências e na sua última concepção do termo considera que as competências são “atuações integrais para identificar, interpretar, argumentar e resolver problemas do contexto, desenvolvendo e aplicando de maneira articulada diferentes saberes (saber ser, saber conviver, saber fazer e saber conhecer) com idoneidade, melhoramento contínuo e a ética”.

Em resumo, as competências são atuações integrais perante atividades e problemas do contexto com idoneidade e compromisso ético, pelo que estão constituídas por processos subjacentes (cognitivos e afetivos) e processos públicos e demonstráveis, porquanto implicam sempre uma ação de se para os outros e/ou o contexto. Porém, a implementação do enfoque baseado em competências na educação colombiana tem tido dificuldades pela disparidade de

critérios respeito da sua concepção, metodologia, técnicas de abordagem e orientações pedagógicas, o qual tem dificultado a função educativa. Razão pela qual a formação por competências tem sido o centro das reformas e das inovações no desenho curricular, as estratégias didáticas e os mecanismos de avaliação na medida em que enfatiza em aspectos tais como os processos de aprendizagem autónomo, o reconhecimento das aprendizagens prévias, a integração entre teoria e prática, a ênfase no desempenho real perante situações e problemas da vida cotidiana, a investigação e o entorno profissional, a articulação do saber ser com o saber conhecer, o saber fazer e o saber conviver, e o estabelecimento de processos de gestão de qualidade que deem segurança ao logro das aprendizagens esperadas nos estudantes a partir da auto formação e a capacitação dos docentes e dos administradores no âmbito da educação superior.

A partir do ano 2008 o MEN empreendeu ações tendentes à formulação de competências genéricas, ou transversais a todos os núcleos de formação em educação superior, que possibilitaram o monitoramento da qualidade da educação superior e que fosse o elemento articulador de todos os níveis educativos (inicial, básica, media e superior) (MEN, 2010). Desta maneira, o MEN fez uma classificação prática (não epistemológica) das competências genéricas reconhecidas como fundamentais nos estudos internacionais e consideradas de aplicação necessária no contexto colombiano. As competências genéricas foram organizadas em três grandes grupos: Competências abstratas do pensamento, conhecimentos e competências práticas necessárias para o desenvolvimento das competências abstratas e dinamizadores para o desenvolvimento das competências genéricas. Com esta organização de competências o MEN desenvolve a avaliação dos estudantes da educação superior, pelo que nas provas Saber Pro (Exame de Qualidade da Educação Superior) as perguntas do exame estão direcionadas a desenvolver o pensamento complexo e a identificar as competências genéricas (necessárias para o desempenho profissional ou acadêmico) e as competências específicas (disciplinares).

O MEN considera que desenvolver competências para a vida implica a formação em competências laborais, ou seja, competências associadas à produtividade e à competitividade. Por tanto, a diretriz para a educação básica, média e superior é a formação em competências laborais. A conceptualização e delimitação das competências laborais gerais e específicas são dadas pelo MEN, conforme o dito anteriormente, mas a liberdade das IES para desenvolver os seus currículos permitem que sejam estas as que planejem as suas competências específicas com base em consensos das associações profissionais e na missão e objetivos das instituições.

4. DESCRIÇÃO DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL E DA COLÔMBIA

Como dito na fundamentação teórica, os eixos que definem a qualidade da educação estão baseados em uma dimensão político-ideológica (demandas à educação – geral e específicas) e em uma dimensão técnico-pedagógica (Sistema educativo – epistemológico, pedagógico e organizativo-administrativo) nos quais o objetivo primordial é a transmissão de conhecimento socialmente válido (Aguerrondo, 1993), demonstrando que se desenvolve um modelo de aprendizagem construtiva, no qual a construção do conhecimento é de forma coletiva (docente e discente) e existe uma articulação das políticas e sistemas institucionais que redundam na satisfação da comunidade acadêmica com a prestação do serviço educativo.

É por tal razão que se requer que os sistemas educativos sejam revisados e se possa identificar que tais sistemas estão gerando o que a sociedade espera deles; medindo a qualidade a partir dos resultados que representam indivíduos ou a sociedade no contexto em que operam, e se não existe coerência entre o desempenho dos indivíduos e o desenvolvimento de uma sociedade, significa que a educação não está gerando o que se espera dela, o que leva a avaliar a qualidade com a qual se educa, definindo sistemas de avaliação acordes com as necessidades de cada sistema educativo e de cada país ou região na qual se desenvolve. Neste aspecto, é pertinente ressaltar os estudos e a labor que continuamente faz CINDA estabelecendo vínculos entre universidades destacadas de América Latina e Europa para gerar, sistematizar e difundir conhecimento, e assim, contribuir ao desenvolvimento de políticas de educação superior e da gestão universitária em seus distintos âmbitos.

Em virtude das premissas expostas, o conceito de qualidade na educação superior, segundo Gónzales e Espinosa (2008, p. 261) se associa a dois enfoques: o primeiro fundamenta-se no conceito de segurança da qualidade, entendido como o cumprimento de padrões mínimos que garantem que o egresso tem as competências para se desempenhar de forma adequada no mundo laboral; o segundo baseia-se no conceito de aprimoramento da qualidade, no qual as instituições e os cursos ou programas, planteiam-se metas, de forma voluntária, e estão dispostas para que pessoas externas os ajudem neste processo. Os dois processos podem-se combinar, para o qual se requer ter superado os padrões mínimos de caráter obrigatório, e depois incorporar-se a processos voluntários de aprimoramento da qualidade.

Os sistemas de avaliação da educação superior do Brasil e da Colômbia são coerentes com estes enfoques. Os sistemas de avaliação no Brasil têm passado por processos como o Plano Atcon 1965-1966 Estudo para reformulação das universidades brasileiras; as orientações da Associação Internacional de Desenvolvimento (AID) em 1960 e o Relatório

Meira Mattos (1967) que influenciaram a reforma universitária (Lei No. 5.540 de 1968); processos obrigatórios como a avaliação do SNPG na pós-graduação (ainda vigente), processos voluntários na graduação como o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), e atualmente com o SINAES, o sistema de avaliação de instituições, e cursos de graduação, o qual é híbrido, no sentido que é obrigatório para as IES públicas e privadas do sistema federal e voluntário para as IES do sistema estadual e municipal.

No caso da Colômbia, a sua avaliação iniciou com processos voluntários como o Sistema Nacional de Acreditação (SNA) para instituições e cursos de graduação e pós-graduação, e posteriormente com processos obrigatórios como o cumprimento de condições de qualidade (Registro Qualificado) para cursos de graduação e pós-graduação. Estes sistemas ainda estão vigentes e são complementares dentro de um Sistema de Segurança da Qualidade denominado Sistema de Segurança da Qualidade da Educação Superior (SACES), o qual abrange a fase obrigatória de padrões básicos de qualidade e o Sistema Nacional de Acreditação (SNA) que compreende processos voluntários de aprimoramento da qualidade.

Neste capítulo se descrevem os sistemas de avaliação da educação superior tanto do Brasil, quanto da Colômbia, apresentando o contexto histórico, a fundamentação legal, a estrutura e o funcionamento dos sistemas nacionais de avaliação da educação superior dos dois países.

4.1 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL

A primeira experiência de avaliação na educação superior do Brasil, e ainda vigente, se inicia no ano 1976 com a avaliação de cursos e programas de pós-graduação a cargo da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este sistema tem sido considerado como um sistema de acreditação de pós-graduação que tem sido continuamente aperfeiçoado, servindo de instrumento à comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados no Brasil.

No entanto, a partir dos anos 80 a avaliação tomou grande importância, pelo que se acrescentaram os estudos e publicações em torno desta temática, revelando a preocupação da qualidade da educação frente ao exagerado crescimento de instituições e matrículas. Esta situação faz com que, no ano 1983, surja a primeira proposta de avaliação da educação

superior denominada Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), o qual abordou dois temas principais: gestão e produção/disseminação de conhecimentos, baseando-se em levantamento e análises de dados institucionais, colhidos por meio de roteiros e questionários preenchidos por estudantes, professores e administradores (INEP, 2009, p. 26).

Posteriormente, no ano 1993 cria-se o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), com o alvo de avaliar e acreditar as instituições universitárias, cuja adesão era de forma voluntária. Para o PAIUB a autoavaliação era a fase inicial do processo de avaliação, que se estendia para toda a instituição e finalizava com a avaliação externa. Foi um programa que em pouco tempo contribuiu para a legitimação e desenvolvimento da cultura da avaliação institucional. (INEP, 2009, p. 27).

Durante os anos 95 e 96 foram implementados progressivamente novos mecanismos de avaliação a partir da Lei 9.131, de 1995, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 1996, os quais consistiam na avaliação de estudantes, de cursos e de instituições. Tais instrumentos foram: o Exame Nacional de Cursos (ENC); o Questionário sobre condições socioeconômicas do aluno e suas opiniões sobre as condições de ensino do curso frequentado; a Análise das Condições de Ensino (ACE); a Avaliação das Condições de Oferta (ACO); e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários.

A avaliação durante vários anos funcionou através destes instrumentos, instancias e programas, mas foi no ano de 2004, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que se conseguiu articular estes diversos órgãos e mecanismos e ampliar a cobertura no que se refere à segurança da qualidade da educação superior da graduação, porquanto para a pós-graduação a avaliação do SNPG continua sendo um sistema de avaliação independente.

Para compreender como se desenvolvem os sistemas de avaliação do Brasil o SINAES (Graduação) e a avaliação no SNPG (Pós-graduação), nas seguintes seções deste capítulo apresentam-se a fundamentação legal da avaliação da educação superior, e a estrutura e funcionamento destes sistemas.

4.1.1 Fundamentação Legal

A Avaliação da educação superior no Brasil se baseia na Constituição da República Federativa do Brasil no artigo 205, quando estabelece que “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” pelo qual um dos princípios para ministrar o ensino é a “garantia de padrão de qualidade.” (BRASIL, 1988, p. 42).

Sabe-se que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial [...]” (BRASIL, 1988, p. 42) e destaca-se que para que o ensino seja livre à iniciativa privada, deve atender as condições de: “cumprimento das normas gerais da educação nacional, e autorização e avaliação de qualidade pelo poder público”, o qual fornece garantia de qualidade na educação. (BRASIL, 1988, p. 43).

Então, certa liberdade é dada às instituições privadas, para que elas possam oferecer cursos e programas de educação superior, sem desconhecer que a formação que oferecem deve contar com condições de qualidade e estar sujeita às normas de educação e avaliação nacional.

Do mesmo modo, a Lei 9.131, de 1995, faz parte das normas que regulam a educação, pois na mencionada lei estabelece-se que “O Ministério da Educação exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e zelar pelo cumprimento das leis que o regem” (BRASIL, 1995, p. 1), contando, para o desempenho das suas funções, com a colaboração do CNA e as Câmaras de Educação Básica (CEB) e de Educação Superior (CES).

De acordo com o INEP (2009, p. 36) a Lei nº 9.131/95, criou um conjunto de avaliações periódicas das instituições e cursos superiores. Procurava-se que a realização de exames nacionais fosse anual e fosse baseada em conteúdos mínimos estabelecidos e previamente divulgados para cada curso. O objetivo dos exames era aferir conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação, cujos resultados foram divulgados anualmente pelo Ministério de Educação. No entanto, é a Lei nº 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) que dá ênfase aos processos de avaliação, apontando à melhoria da qualidade de ensino e outorgando as ferramentas para a regulação da educação superior e o credenciamento de instituições e cursos, que no artigo 9º estabelece:

A União incumbir-se-á de:

VI - Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - Baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - Assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - Autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (BRASIL, 1996, p. 4)

É assim, que a avaliação da educação superior adquire relevância dentre as políticas educacionais, seja para a orientação de suas diretrizes mais amplas, seja para as ações concretas dos órgãos competentes do Ministério da Educação. Políticas que são reflexadas e desenvolvidas de acordo com os Planos Nacionais de Educação estabelecidos em cada período de governo, nos quais se determinam as diretrizes, metas e estratégias para o aprimoramento da qualidade.

Outras normas referentes à avaliação da educação superior são: o Decreto 3.860 de 2001 que dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências; a Portaria No. 13 de 2002 que dispõe sobre as notas atribuídas aos programas de pós-graduação nos procedimentos do sistema de avaliação e no funcionamento de cursos de mestrado e Doutorado; a Lei 10.861 de 2004 que institui o SINAES; a Portaria No. 2.051 de 2004 que regulamenta os procedimentos de avaliação do SINAES; o Decreto 5.773 de 2006 que determina as funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores de graduação no sistema federal de ensino; a Portaria No. 1.027 de 2006 a qual dispõe sobre o Banco de Avaliadores do SINAES (BASIS), a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA) e dá outras providências; a Portaria 40 de 2007 atualizada em 2010 que institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxos de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, o Cadastro e-MEC de IES 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; a Portaria No. 12 de 2008 que institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC); e a Portaria No. 530 de 2014 que estabelece os procedimentos de divulgação do Conceito ENADE, do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e do IGC, referentes ao ano de 2013, às IES, dentre outras normas.

Como dito no capítulo terceiro na caracterização da educação superior do Brasil, o MEC como máximo órgão de educação do Brasil conta com órgãos de apoio, bem de administração direta (subordinação) bem de administração indireta (vinculação), para o fortalecimento da qualidade através da avaliação da educação superior como são o CNE, a SESU, a SERES, o INEP, a CAPES e a CONAES. Tais organismos podem cumprir funções de formulação de políticas, assessoria, coordenação ou de execução das políticas de avaliação. Em alguns casos estes organismos podem cumprir duas funções, tanto de formulação quanto de assessoria, como é o caso do CNE, que além de formular e avaliar a política nacional de educação, também assessoria ao Ministério no diagnóstico dos problemas e delibera sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino. Outro organismo que tem funções de formulação de políticas e por sua vez de coordenação é a SERES, quem através da Diretoria de Política Regulatória formula e implementa as políticas para a regulação e supervisão da educação superior; e mediante a Diretoria de Supervisão planeja e coordenar ações de supervisão de IES e cursos de graduação, a fim de melhorar os padrões de qualidade.

Por outro lado, a CONAES é o organismo que coordena e supervisa o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e articula-se com os sistemas estaduais de ensino, para estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior. Por último, encontram-se os organismos que executam as políticas de avaliação, como são o INEP e a CAPES. O INEP, atuando na graduação, promove estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional e produz informações aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral; e a CAPES como organismo de formulação e coordenação, apoia na formulação de políticas para pós-graduação, e coordena e avalia cursos de pós-graduação nas modalidades presencial e a distância.

Tanto para o INEP, quanto para a CAPES, as comissões avaliadoras são de fundamental importância na avaliação de cursos e de instituições, pois também são atores na execução das políticas de avaliação, sendo responsáveis da avaliação in loco ou avaliação externa pelo que se convertem num insumo valioso no processo de avaliação.

4.1.2 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

O SINAES foi criado com a Lei 10.861, de 2004, com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes com o fim de melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, e a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior. Os processos avaliativos do SINAES são coordenados e supervisionados pela CONAES e a operacionalização é de responsabilidade do INEP.

4.1.2.1 Estrutura do SINAES

Para cumprir a sua função, o SINAES é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, os quais são avaliados através de instrumentos complementares como: a autoavaliação, a avaliação externa, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), a Avaliação dos Cursos de Graduação, e instrumentos de informação como são o censo e o cadastro. Na figura 7, pode-se observar claramente a mencionada estrutura e os instrumentos de cada componente.

Figura 6 – Estrutura do SINAES



O primeiro componente, a **avaliação das instituições** tem como objetivo principal verificar como estão constituídas as IES e sua capacidade de atendimento à comunidade acadêmica, o qual leva ao credenciamento e recredenciamento das instituições de educação superior. Como se mencionou no capítulo terceiro (caracterização da educação superior), para

iniciar a oferta de ensino superior as instituições de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas podem ser credenciadas como faculdades, centros universitários ou universidades. O primeiro processo de credenciamento institucional tem um prazo máximo de três anos para faculdades e centros universitários, e de cinco anos para as universidades, após do qual se deve fazer o pedido de credenciamento pela IES ao final de cada ciclo avaliativo do SINAES, o qual corresponde a três anos. Uma instituição será regular se estiver devidamente credenciada ou credenciada.

No processo de avaliação institucional os instrumentos utilizados são a autoavaliação e a avaliação externa. O desenvolvimento da autoavaliação resulta de máxima importância como um dos instrumentos deste componente. A autoavaliação é conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), e permite às instituições conhecer melhor a sua realidade e praticar os procedimentos necessários para cumprir seus objetivos e missões com qualidade e pertinência. As instituições devem realizar uma autoavaliação, de acordo com o roteiro geral proposto em nível nacional pela CONAES, acrescido de indicadores específicos, projeto pedagógico, institucional, cadastro e censo. O relatório deve conter as informações, elementos avaliativos, análises qualitativas e ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico que a instituição pretende empreender em consequência do processo de autoavaliação. (INEP, 2011)

Depois de ter realizado o processo de autoavaliação e consolidado um relatório consistente, detalhado e aprovado por suas instâncias superiores, a instituição se submete ao segundo instrumento de avaliação: a avaliação externa. O objetivo da avaliação externa é verificar informações disponibilizadas anteriormente, conhecer à instituição e, especialmente, auxiliar na construção de ações que possam vir a beneficiar o desenvolvimento do ensino oferecido pela IES. Essa avaliação é feita por membros externos, pertencentes à comunidade acadêmica e científica, reconhecidos pelas suas capacidades em suas áreas e portadores de ampla compreensão das instituições universitárias. (INEP, 2011)

A avaliação institucional, tanto a interna quanto a externa, considera 10 dimensões: Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; Responsabilidade social da IES; Comunicação com a sociedade; Políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo; Organização de gestão da IES; Infraestrutura física; Planejamento de avaliação; Políticas de atendimento aos estudantes; e Sustentabilidade financeira. (INEP, 2011)

No momento da avaliação externa, os avaliadores contam com o Instrumento de Avaliação Institucional Externa, o qual subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica e considera as especificidades das IES de acordo com o foco definido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos processos de avaliação institucional (interna e externa). O instrumento está organizado em cinco eixos que contemplam as dez dimensões, assim:

Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional: considera a dimensão 8 (Planejamento e Avaliação) do SINAES. Inclui também um Relato Institucional que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao PDI, incluindo os relatórios elaborados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) do período que constituiu o objeto de avaliação.

Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional: contempla as dimensões 1 (Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional) e 3 (Responsabilidade Social da Instituição) do SINAES.

Eixo 3 – Políticas Acadêmicas: abrange as dimensões 2 (Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão), 4 (Comunicação com a Sociedade) e 9 (Políticas de Atendimento aos Discentes) do SINAES.

Eixo 4 – Políticas de Gestão: compreende as dimensões 5 (Políticas de Pessoal), 6 (Organização e Gestão da Instituição) e 10 (Sustentabilidade Financeira) do SINAES.

Eixo 5 – Infraestrutura Física: corresponde à dimensão 7 (Infraestrutura Física) do SINAES. (INEP, 2014, p. 2)

Os eixos mencionados tem um peso específico a depender se a avaliação é para credenciamento, recredenciamento ou credenciamento para mudança da organização acadêmica; e, estão compostos por indicadores que conferem nota de um até cinco dependendo do nível de cumprimento do indicador. A tabela 17 mostra os eixos, os pesos e o número de indicadores de cada eixo.

Tabela 17 – Pesos dos Eixos para credenciamento e recredenciamento de IES

EIXOS	Credenciamento	Rede credenciamento e Credenciamento para Mudança de Organização Acadêmica	Número de indicadores
1 Planejamento e Avaliação Institucional	10	10	5
2 Desenvolvimento Institucional	20	20	9
3 Políticas Acadêmicas	20	30	13
4 Políticas de Gestão	20	20	8
5 Infraestrutura Física	30	20	16
TOTAL	100	100	51

Fonte: INEP (2014, p. 32)

No credenciamento o peso mais alto corresponde à infraestrutura física com 30%, os eixos de desenvolvimento institucional, políticas acadêmicas e política e gestão têm um peso de 20% cada um, e a participação menor corresponde ao eixo de planejamento e avaliação institucional. No que se refere ao número de indicadores o eixo que maior número de indicadores apresenta é a infraestrutura física com 16 indicadores, seguido do eixo de políticas acadêmicas com 13.

Os avaliadores, orientados pelo Índice Geral de Curso Avaliados da Instituição (IGC), atribuem um Conceito Institucional (CI), considerando também os elementos da visita. De acordo com Gregory (2014):

A avaliação de instituições e de cursos tem sido efetuada através de verificação *in loco* por comissões de especialistas no decorrer dos processos de credenciamento e credenciamento de instituições e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, os quais se valem de instrumentos de avaliação divididos em dimensões, e cada dimensão em indicadores. Para cada um destes indicadores, tomando por base um referencial mínimo de qualidade, a comissão atribui conceito de 1 a 5, correspondendo o conceito 3 ao atendimento ao referencial, 1 e 2 não atendendo e 4 e 5 mais do que atendendo. Algo como 1 correspondendo a péssimo, 2 ruim, 3 regular ou aceitável, 4 bom e 5 muito bom ou excelente. A média dos conceitos dos indicadores resultará no Conceito Institucional (CI).

A finalidade da verificação das dimensões é a busca de informações sobre a instituição para examiná-la e analisá-la em seu interior com a participação dos seus atores guiados pela CPA, procurando envolver a comunidade acadêmica para comprometê-la nas descobertas, de forma participativa, e melhorar ou reforçar aspectos detectados pelas IES que sejam relevantes para os atores institucionais. (INEP, 2014, p. 3)

Por outro lado, o IGC é um referencial que sintetiza num único indicador a qualidade de todos os cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) de cada Instituição, o qual é resultado da média ponderada dos Conceitos Preliminares de Curso (CPC) da graduação no triênio e dos Conceitos da CAPES dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Instituição de Educação Superior. O CPC combina diferentes medidas de qualidade de cursos de graduação e algumas variáveis de insumo em uma única medida, com o fim de dar uma pontuação (indicador) para a medição do curso de forma preliminar. Este indicador vai de 1 a 5, e os cursos que obtiverem CPC 1 e 2 serão incluídos no cronograma de visitas dos avaliadores do INEP; cursos com conceito igual ou maior que 3, são aqueles que atendem os critérios de qualidade para funcionarem e podem optar por não receber a visita dos avaliadores e transformar o CPC em conceito permanente; e cursos com conceito 5 serão cursos de excelência, devendo ser vistos como referência para outros cursos. (INEP, 2011)

O segundo componente do SINAES se refere à **avaliação dos cursos de graduação**, cujo objetivo é identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes a partir da avaliação externa realizada por uma equipe multidisciplinar de especialistas para avaliar cursos de áreas afins, à qual se junta um avaliador institucional. Nesta avaliação, são três as dimensões que se avaliam: Organização didático-pedagógica, Perfil do corpo docente e Instalações físicas. Estas dimensões contam com indicadores que são valorados num conceito numérico (de 1 a 5) por os avaliadores externos a partir de um critério de análise estabelecido no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação. Os instrumentos que apoiam este processo são o Exame Nacional de Desempenho (ENADE) e as avaliações *in loco* das comissões especialistas. Na tabela 17 se podem observar as dimensões com o número de indicadores por dimensão. Informação tomada do Documento “Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)” - 2010, emitido pelo MEC.

Tabela 18 – Dimensões da avaliação de Cursos de Graduação

Dimensão	Indicadores
1. Organização Didático-Pedagógica	12
2. Corpo Docente	13
3. Instalações Físicas	10
Total	35

A avaliação dos cursos deve-se realizar periodicamente, para isto, existem três momentos de avaliação: para autorização, para reconhecimento e para renovação de

reconhecimento. A avaliação para autorização acontece quando a instituição solicita autorização ao MEC para abrir um curso; a avaliação para reconhecimento ocorre quando o curso de graduação tiver completado 50% e antes de completar 75% de sua carga horária; e, a avaliação para renovação de reconhecimento é feita a cada três anos (ciclo avaliativo do SINAES), a qual é necessária para a validade nacional dos diplomas emitidos pela instituição e na qual é calculado o Conceito Preliminar do Curso (CPC), instituído pela Portaria Normativa No. 4, de 2008. O CPC é constituído de oito componentes, agrupados em três dimensões que se destinam a avaliar a qualidade dos cursos de graduação: desempenho dos estudantes, corpo docente e condições oferecidas para o desenvolvimento do processo formativo. As origens dos insumos do CPC possuem fontes diferentes; e é calculado no ano seguinte ao de realização do ENADE. Para obter o indicador, a distribuição das porcentagens é como se apresenta no quadro 1.

Quadro 3 - Composição do CPC do ano 2013 pesos, fontes e componentes.

DIMENSÃO	COMPONENTES	ORIGEM	PESO	
Desempenho dos Estudantes	Nota dos Concluintes no ENADE (NC)	ENADE	20%	55%
	Nota do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (NIDD)	ENEM, ENADE e Questionários do Estudante do ENEM e ENADE	35%	
Corpo Docente	Nota de Proporção de Mestres (NM)	Censo da Educação Superior	7,5%	30%
	Nota de Proporção de Doutores (ND)		1,5%	
	Nota de Regime de Trabalho (NR)		7,5%	
Percepção Discente sobre as Condições do Processo Formativo	Nota referente à organização didático-pedagógica (NO)	Questionário do Estudante do ENADE	7,5%	15%
	Nota referente à infraestrutura e instalações físicas (NF)		5%	
	Nota referente às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional (NA)		2,5%	

Fonte: Adaptado da Nota técnica No. 70 INEP/Daes (2014, p. 15)

De acordo com a Nota Técnica No. 72 de 2014, o Desempenho dos Estudantes é mensurado a partir das notas dos estudantes concluintes no ENADE e dos valores do Indicador da Diferença entre os Desempenhos Esperado e Observado (IDD)²²; enquanto que o Corpo Docente é analisado com base em informações obtidas a partir do Censo da Educação Superior sobre a titulação e o regime de trabalho dos docentes vinculados aos cursos avaliados; e a Percepção Discente sobre as Condições do Processo Formativo é verificada com o levantamento de informações relativas à organização didático-pedagógica, à infraestrutura e instalações físicas e às oportunidades de ampliação de formação acadêmica e profissional, a partir das respostas obtidas com a aplicação do Questionário do Estudante do ENADE. É importante destacar que os pesos e as variáveis do CPC não têm sido sempre estes, pois têm variado. São baseados em critérios técnicos e determinados estatisticamente (VERHINE, 2010). Da mesma maneira, o formulário socioeconômico dos estudantes e os instrumentos têm sido reformulados de acordo com as necessidades de informação para alimentar o SINAES.

E finalmente, o terceiro componente do SINAES a **Avaliação do desempenho dos estudantes** tem como instrumento principal o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), criado com a lei 10.861 de 2004, cuja função é aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades e competências no contexto de sua profissão, e em relação à realidade nacional, internacional e a outras áreas do conhecimento.

O ENADE obedece a ciclos avaliativos, ou seja, é realizado anualmente, mas é aplicado trienalmente a cada curso com o fim de abarcar amplamente as formações objeto das Diretrizes Curriculares Nacionais, da legislação de regulamentação do exercício profissional. O calendário para as áreas no ciclo trienal é organizado assim: Ano I - Saúde, Ciências Agrárias e áreas afins; Ano II - Ciências exatas, Licenciaturas e Áreas afins; e, Ano III- Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Áreas afins. No caso do ano 2015 corresponde ao ano III, no qual se avaliarão os cursos pertencentes às Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Áreas afins. No entanto, quando um Curso é de uma área nova ou uma área que têm poucos cursos, não justifica criar provas específicas para estes

²² O IDD É a diferença entre o desempenho médio do concluinte de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso. Representa, portanto, quanto cada curso se destaca da média, podendo ficar acima ou abaixo do que seria esperado, baseando-se no perfil de seus estudantes. O indicador tem escala de 1 a 5, sendo 5 o melhor resultado

curso, nesses casos, o curso tem uma visita obrigatória a partir da comissão de avaliação (VERHINE, R.; DANTAS, L., 2009).

O exame era aplicado periodicamente em grupos amostrais de alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso, mas a partir do ano 2009 todos os estudantes concluintes habilitados ao ENADE e inscritos pela respectiva Instituição de Educação Superior são convocados para a prova, porquanto se considera componente curricular obrigatório. Para o ano 2015 consideram-se estudantes habilitados ao ENADE os estudantes de último ano (concluintes) das áreas e cursos a serem avaliados pelo ENADE. Os estudantes concluintes dos Cursos de Bacharelado são aqueles que tenham expectativa de conclusão do curso até julho de 2016 ou que tenham cumprido oitenta por cento ou mais da carga horária mínima do currículo do curso da IES até o dia 31 de agosto de 2015. (INEP, 2015, p. 6)

O ENADE é composto pela prova, o questionário do estudante e o questionário do Coordenador. A prova consta de 40 questões, das quais 10 questões correspondem à formação geral (8 questões de múltipla escolha e 2 questões discursivas) e 30 questões ao componente específico da área avaliada (27 questões de múltipla escolha e 3 questões discursivas), assim como do questionário de impressões dos estudantes sobre a prova. O questionário do estudante busca levantar informações socioeconômicas e acadêmicas dos estudantes, cuja função é compor o perfil dos estudantes, integrando informações do seu contexto às suas percepções e vivências da trajetória no curso e na instituição, o qual é disponibilizado no site do INEP a partir de 30 (trinta) dias antes da prova e, caso o estudante não o preencha, fica em situação de irregularidade perante o ENADE. O questionário do coordenador (a) do curso busca reunir informações que contribuam para a definição do perfil do curso (coletado nos quinze dias subsequentes à prova via Internet no site do INEP), é de participação voluntária, mas dada a sua relevância e contribuição ao processo de avaliação da educação superior no âmbito do SINAES, é importante o acompanhamento da IES quanto à observação do prazo para esta atividade e da apresentação de respostas pelos seus coordenadores de cursos.

O acesso ao resultado individual obtido no ENADE é restrito à pessoa que tenha participado da prova. O uso e divulgação do próprio desempenho individual são de responsabilidade do estudante. A IES não pode condicionar a emissão do histórico escolar à apresentação do Boletim de Desempenho do Estudante, situação que caracteriza descumprimento da legislação vigente. Assim como o ENADE é constituído por diversos

insumos, também gera resultados e relatórios produzidos a partir de tais insumos, como são: Relatório de Presença (relatório por curso), Relatórios de Curso, de IES e Síntese de Área (compreendem uma série de informações estatísticas agrupadas por curso, por IES e por área de avaliação).

O Conceito ENADE envolve informações como o desempenho (mínimo, máximo, média, mediana, desvio-padrão, etc.) dos estudantes na prova, a percepção dos estudantes sobre a prova (% de respostas do questionário de percepção sobre a prova por item), os resultados da Análise do Questionário do Estudante (incluindo % de respostas deste questionário por item) e as estatísticas das questões da prova (% de acertos das questões objetivas e média das notas nas questões discursivas) (INEP, 2011).

O ENADE é um instrumento relevante tanto no processo de avaliação institucional quanto na avaliação de cursos, e na formulação de políticas públicas para o sistema de educação superior, já que fornece subsídios para que as IES alimentem a dinâmica de autoavaliação, e proporciona reflexão no interior do próprio curso e da instituição, visando a estimular a reflexão crítica e a avaliação dos seus processos formativos.

Outros instrumentos que fazem parte do SINAES e que são insumos fundamentais na avaliação são os sistemas de informação Censo e Cadastro, os quais funcionam através do e-MEC e cujas definições foram apresentadas na caracterização da educação superior do Brasil.

O e-MEC é um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil, no qual se fazem os pedidos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior e de autorização, renovação e reconhecimento de cursos, além dos processos de aditamento, que são modificações de processos. O sistema torna os processos mais rápidos e eficientes, uma vez que eles são feitos eletronicamente. As instituições podem acompanhar (pelo sistema) o trâmite do processo no ministério que, por sua vez, pode gerar relatórios para subsidiar as decisões. Nestes dados, se contemplam a informação dos cursos de graduação presencial ou a distância, cursos sequenciais, vagas oferecidas, inscrições, matrículas, ingressantes e concluintes, além de informações sobre docentes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa.

As informações referentes aos alunos e docentes são individualizadas com o fim de aprimorar a qualidade das análises realizadas, permitindo que as políticas do setor e seus

participantes sejam acompanhados de maneira minuciosa. O Censo ainda subsidia o planejamento e a avaliação de políticas públicas, além de contribuir no cálculo de indicadores de qualidade como o Cálculo Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos (IGC). (INEP, 2011)

Desta maneira, o Ministério de Educação através do sistema de informação electrónico permite a abertura e o acompanhamento dos processos pelas instituições de forma simplificada (credenciamento e credenciamento de instituições, e autorização, renovação e reconhecimento de cursos), assim como facilita a consulta do setor, à comunidade acadêmica e à comunidade em geral.

4.1.2.2 Funcionamento do SINAES

Para o funcionamento do SINAES, o ponto de partida dos processos que constituem o sistema, inicia em cada instituição de educação superior com uma autoavaliação, que se completa a cada três anos, a qual é de responsabilidade da CPA, e integra a participação da comunidade acadêmica interna (estudantes, professores, funcionários, etc.) e a comunidade externa (ex-alunos e representantes dos setores sociais envolvidos com as IES). No entanto, as IES a cada ano tornam públicas as informações relativas a alguns aspectos do desenvolvimento de seu processo contínuo, especialmente as informações demandadas pelo Cadastro e pelo Censo da Educação Superior. (INEP, 2009, p. 111)

Resultado da autoavaliação, os dados essenciais e pertinentes e as apreciações e críticas são consolidados em relatórios, os quais, uma vez discutidos e aprovados pela comunidade, tornam-se documentos oficiais e públicos. Os relatórios dão conta do desenvolvimento da avaliação institucional em sua vertente interna, e constituem-se numa parte fundamental do material a ser examinado na avaliação externa, a ser realizada por comissões designadas pelo INEP. O relatório de autoavaliação deve ser encaminhado ao INEP, que por sua vez o encaminhará à(s) Comissão(ões) externa(s) de avaliação.

Posterior à autoavaliação, e com base nela, a IES se submete a uma avaliação externa, a qual é feita por membros externos, os quais avaliam o conjunto de análises, estudos, pesquisas, discussões, informações, instalações, recursos humanos e materiais, elementos

quantitativos e qualitativos de cada área, faculdade, departamento e curso em seus aspectos particulares e específicos, relacionados com a totalidade da instituição. Os relatórios das comissões externas explicitam os juízos de valor a respeito do global institucional e também, de modo particular, os diversos aspectos e partes da IES, assim mesmo, contêm recomendações explícitas para o aperfeiçoamento institucional e apresentar pareceres precisos a respeito das matérias de regulação.

Os processos de regulação são atingidos por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de IES e de cursos de graduação e sequenciais, enquanto que os processos de supervisão realizam-se a fim de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável.

Nesse sentido, a avaliação do SINAES constitui-se num referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, com o objetivo de promover a melhora de sua qualidade. Os processos de regulação consideram cinco momentos para os atos autorizativos de instituições e cursos. Como se mencionou antes, as instituições abrangem atos de credenciamento e recredenciamento, enquanto que os cursos compreendem atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento (VERHINE, 2013).

No caso de instituições privadas de ensino superior, o credenciamento e recredenciamento são feitos pelo Ministério da Educação. Inicialmente, a instituição é credenciada como faculdade. Só depois de estar em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade as faculdades privadas podem requerer seu credenciamento como centro universitário e universidade. No caso de universidade federal, a criação é feita por decreto ou lei federal, após aprovação de projeto no Congresso Nacional. As instituições mantidas pelo governo federal também devem ser recredenciadas e ter seus cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação.

Em referência aos cursos, as faculdades privadas dependem de autorização do Ministério da Educação para iniciar a oferta dos cursos, enquanto que as universidades e centros universitários, que têm prerrogativas de autonomia, não precisam de autorização do MEC (exceto nos casos de abertura de cursos de medicina, odontologia, psicologia e direito, e em casos de cursos oferecidos em endereços fora do município-sede da universidade ou centro universitário). Porém, todas as instituições devem informar ao MEC os cursos abertos, para fins de supervisão, avaliação e posterior reconhecimento do Ministério.

Tanto as instituições quanto os cursos seguem fases de pedido de credenciamento ou autorização, de acordo com o especificado no Decreto 5373 de 2006 e na portaria 40 de 2007 republicada em 2010, em cujo processo participam os distintos órgãos de avaliação, regulação e supervisão, como se apresenta na figura 8.

Figura 7 – Fases do processo de credenciamento das IES e avaliação de Cursos



Tendo em conta que o credenciamento das instituições e a avaliação de cursos seguem fases parecidas se relacionam num mesmo processo e especificam-se as suas particularidades segundo os artigos 14 e 29 do Decreto 5773 de 2006 e diretrizes da Portaria 40 de 2007 republicada em 2010, assim:

Fase I - Protocolo do pedido junto à Secretaria competente: O processo de pedido de credenciamento de instituição ou de autorização de curso inicia com o preenchimento de formulário eletrônico no sistema e-MEC, porquanto, os processos de regulação, avaliação e supervisão de instituições e cursos superiores do sistema federal de educação superior, devem ser feitos exclusivamente em meio eletrônico, mediante o sistema e-MEC.

Fase II - Análise documental: Conjuntamente com o pedido, se apresentam os documentos de instrução, em meio eletrônico, determinados no Decreto 5773 de 2006, os quais são analisados pela Secretaria competente. O pedido de credenciamento deve ser acompanhado do pedido de autorização de pelo menos um curso e no máximo de cinco. Concluída a análise dos documentos, o processo seguirá ao Diretor de Regulação competente,

para apreçar a instrução no seu conjunto, e determinar a correção das irregularidades sanáveis, se couber, ou arquivamento do processo.

Fase III - Avaliação in loco pelo INEP: Após do saneador satisfatório ou parcialmente satisfatório da Secretaria, passa para avaliação do INEP (Diretória de Avaliação da Educação Superior) quem assina a comissão avaliadora. A comissão avaliadora procede a avaliação *in loco*, utilizando os respectivos instrumentos e formulários de avaliação. A comissão afere a exatidão dos dados informados pela instituição com especial atenção ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), quando se tratar de avaliação institucional, ou Projeto Pedagógico de Curso (PPC) quando se tratar de avaliação de curso. Realizada a visita à instituição, a Comissão de avaliadores elabora o relatório, atribuindo conceito de avaliação. O relatório é produzido pela comissão no sistema e- MEC e o INEP notifica à instituição e simultaneamente à SERES.

Fase IV - Decisão da Secretaria competente

Após da avaliação *in loco*, o processo seguirá à apreciação da SERES que analisará os elementos da instrução documental, a avaliação, a avaliação do INEP e o mérito do pedido e preparará o parecer do Secretário para o deferimento ou indeferimento do pedido, bem como a minuta do ato autorizativo, se for o caso.

Fase V - Deliberação pelo CNE: Exarado o parecer do Secretário, o processo segue ao CNE (pedido de credenciamento) acompanhados dos pedidos de autorização que o instruem. No caso de pedido de autorização, formalizada a decisão pelo Secretário competente, o ato autorizativo será encaminhado à publicação no Diário Oficial.

Desta maneira é como o Ministério de Educação avalia a educação superior, através do SINAES e com a colaboração dos distintos órgãos que intervêm no sistema, o qual é composto de três processos de avaliação: avaliação institucional, avaliação de curso e avaliação de desempenho dos estudantes, que para seu desenvolvimento fundamentam-se em instrumentos como a autoavaliação, a avaliação externa, o ENADE, o Censo e o Cadastro. Tanto para a avaliação institucional, quanto para a avaliação de cursos, o sistema é baseado nas dimensões estabelecidas na Lei 10.861 de 2004.

Destaca-se então, que o SINAES constitui um sistema integrado, pois segundo Ristoff e Giolo (2006, p. 198), organiza e integra: os instrumentos de avaliação; os instrumentos de avaliação aos de informação (censo da educação superior, cadastro de docentes, cadastro de instituições e cursos); os espaços de avaliação no Ministério de Educação; a autoavaliação à avaliação externa; articula avaliação e regulação; propicia coerência entre avaliação e os objetivos e a política para a educação superior.

Como já se tem dito, o SINAES é o sistema de avaliação direcionado para as IES e para os cursos de graduação, enquanto que a avaliação do SNPG é um sistema de avaliação diferente, já que abrange a avaliação dos cursos de pós-graduação, e é coordenado e operacionalizado de acordo com as diretrizes da CAPES. Este sistema de avaliação se apresenta na seguinte subdivisão.

4.1.3 Avaliação do Sistema Nacional de Pós-graduação

A Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação vem desempenhando-se desde o ano 1976 quando foi implantada, pela CAPES, e se considera de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação no Brasil. Como órgão vinculado ao MEC, a CAPES subsidia na formulação de políticas e desenvolvimento de atividades para a formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico y tecnológico do Brasil. Em cumprimento dessa finalidade, a CAPES é responsável de coordenar o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), avaliar os cursos da pós-graduação e estimular, através de bolsas de estudo e outros auxílios, a formação de recursos humanos altamente qualificados para docência superior, a pesquisa e o atendimento da demanda do setor público e privado. A CAPES é encarregada de definir padrões mínimos de qualidade para regular o funcionamento da pós-graduação, assim como de regulamentar a seleção de consultores científicos e os procedimentos da avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu.

Na sua estrutura organizacional a CAPES conta com órgãos: colegiados, executivos, seccionais e singulares. Para desenvolver os processos e procedimentos avaliativos a CAPES conta com o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior – CTC-ES que pertence aos órgãos colegiados e a Diretoria de Avaliação-DAV que corresponde aos órgãos singulares. No caso do CTC-ES, além de ter outras competências, propõe critérios e procedimentos para o

acompanhamento e a avaliação da pós-graduação e dos programas executados pela CAPES, delibera em última instância sobre propostas de cursos novos e conceitos atribuídos durante a avaliação dos programas de pós-graduação. Enquanto que a DAV promove e coordena os processos de avaliação e acompanhamento da CAPES; providencia a apreciação e votação, pelo CTC-ES, dos pareceres pelas comissões das áreas de avaliação quanto à qualidade das propostas de cursos novos de pós-graduação, bem como quanto à avaliação periódica dos cursos existentes; e apoia visitas e atividades de indução que levem ao aprimoramento ou criação de cursos de pós-graduação. Para o desenvolvimento das suas competências a DAV conta com quatro macrocoordenações dentre as quais está a Coordenação-Geral de Avaliação e Acompanhamento – CGAA, que por sua vez está composta por três coordenações de avaliação e acompanhamento das áreas e a coordenação de normatização da avaliação.

Os princípios pelos quais a CAPES se tem regido para manter a qualidade, legitimidade e credibilidade de seus resultados na avaliação são: execução a cargo de pares acadêmicos; revisão periódica de parâmetros e critérios adotados, considerados os avanços da ciência e tecnologia e o aumento da competência nacional nesse campo; decisões sobre reformulações ou mudanças na concepção do sistema e na forma de realização da avaliação baseada em ampla discussão com a comunidade acadêmica; e, regularidade do processo, que é realizado segundo normas e dentro de periodicidade estabelecidas. (INEP, 2009, p. 75). Consequentemente com os princípios, seus objetivos são: certificar a qualidade da pós-graduação, o qual é referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa; e identificar as assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional.

O processo de avaliação acontece com regularidade, os cursos em funcionamento eram avaliados de forma trienal, mas, na atualidade devem ser avaliados a cada quatro anos, diretriz que foi estabelecida no ano 2014 (anteriormente existiam avaliações trienais), a fim de verificar se as metas propostas no projeto inicial foram plenamente atingidas no âmbito do Programa, ou no caso contrário, o programa pode ser descredenciado. Os cursos são avaliados com conceitos que variam de 1 a 7 e que leva em consideração a produção científica do corpo docente e discente, a estrutura curricular do curso, a infraestrutura de pesquisa da instituição, dentre outros fatores. Nos parâmetros da CAPES, as notas 6 e 7 são atribuídas a cursos de excelência e indicam desempenho equivalente ao alto padrão internacional; 5 se assigna a um curso muito bom e é a nota máxima para programas com apenas mestrado; 4 se confere a um

curso com bom desempenho; com nota 3 o curso é considerado regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade; e as notas 1 e 2 fazem que o programa não seja recomendado. Os cursos de mestrado profissional, mestrado (acadêmico) e doutorado avaliados com nota igual ou superior a "3" são recomendados pela CAPES ao reconhecimento (cursos novos) ou renovação do reconhecimento (cursos em funcionamento) pelo Conselho Nacional de Educação – CNE/MEC.

A avaliação é desenvolvida pelos comitês de área, formados por consultores acadêmicos escolhidos dentre profissionais de comprovada competência em pesquisa e ensino de pós-graduação, e são responsáveis pelo estabelecimento de critérios e diretrizes para essa avaliação, além da qualificação de periódicos, anais, jornais, e revistas em cada área de pesquisa. A avaliação é realizada em 48 áreas de avaliação (2014), e inclui dois componentes ou processos: a avaliação das propostas de novos programas e cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) (processo de entrada); e a avaliação dos programas e cursos que fazem parte do SNPG (processo de permanência).

Na **Avaliação dos programas de pós-graduação** são criteriosamente avaliados todos os programas que integram o SNPG no triênio imediatamente anterior ao ano de sua realização; este processo culmina com a realização da Avaliação Trienal. A última avaliação trienal aconteceu no ano 2013, correspondente aos dados do triênio 2010-2011-2012, mas, com a mudança da periodicidade da avaliação no ano 2014 (Ofício-Circular No. 080/2014 – DAV/CAPES) a próxima avaliação acontecerá no ano 2017 com base nos dados do quadriênio 2013-2014-2015-2016.

Na **Avaliação das propostas de novos cursos de mestrado e doutorado**, o processo é regido pelos mesmos critérios e parâmetros básicos utilizados na avaliação trienal (atualmente quatrienal), cuja finalidade é verificar se tais cursos atendem o padrão de qualidade requerido para que venham a obter a autorização ou reconhecimento do MEC. Os cursos aprovados passam a integrar o SNPG e a ter suas atividades sistematicamente acompanhadas e avaliadas pela CAPES. (CAPES, 2014)

Para o desenvolvimento dos processos mencionados, se têm em conta três referenciais ou instrumentos: os documentos de área, a ficha de avaliação e os relatórios de avaliação.

Nos documentos de área estão descritos o estado atual, as características e as perspectivas, assim como os quesitos considerados prioritários na avaliação dos programas de pós-graduação pertencentes a cada uma das 48 áreas de avaliação. As 48 áreas de avaliação estão organizadas por critério de afinidade, em dois níveis: Primeiro nível subdividido em três Colégios; e Segundo nível subdividido em nove Grandes Áreas, como se apresenta no quadro 4.

Quadro 4 - Organização das áreas de avaliação

PRIMEIRO NIVEL	SEGUNDO NIVEL
COLÉGIOS	GRANDES AREAS
Ciências da vida	Ciência Agrarias Ciência Biológicas Ciências da Saude
Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar	Ciências Exatas e da Terra Engenharias Multidisciplinar
Humanidades	Ciências Humanas Ciências Sociais Aplicadas Linguística, Letras e Artes

A ficha de avaliação é o instrumento em que são especificados os aspectos a serem analisados e valorizados no processo e o aplicativo utilizado para o registro dos resultados da avaliação de cada programa. A ficha é composta de cinco quesitos, sendo eles: Proposta do Programa; Corpo Docente; Corpo Discente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual; e, Inserção Social, aplicados na avaliação de todos os programas. Enquanto o sexto corresponde aos critérios para a atribuição dos conceitos “6” e “7”, é aplicado exclusivamente aos programas que obtiveram conceito cinco na primeira etapa de avaliação, indicados pelas comissões como elegíveis para atribuição de conceitos de excelência. (CAPES, 2007, p. 5). Cada quesito conta com indicadores de naturezas diversas (qualitativa e quantitativa), alguns dos quais visando à regulação do sistema e outros à aferição de qualidade. O número de indicadores e os seus pesos dependem da área de avaliação e do tipo de programa de pós-graduação. Na tabela 19 se apresentam os pesos e o número de indicadores por quesito correspondente ao documento de área de educação 2013 para Mestrado Acadêmico e doutorado da avaliação trienal 2013. (CAPES, 2013)

Tabela 19 – Pesos e número de indicadores avaliação Mestrado Acadêmico e Doutorado 2013

QUESITOS/ITENS	Intervalo de ponderação (peso %)	Ponderação Area de Educação	Número de indicadores
1 Proposta do programa	0	0%	4
2 Corpo Docente	20 ou 15	15%	5
3 Corpo Discente, Teses e Dissertações	30 ou 35	35%	5
4 Produção Intelectual	30 ou 35	35%	3
5 Inserção Social	10 ou 15	15%	3
TOTAL		100%	20

Fonte: Informação tomada da CAPES, 2013

Nesta tabela os pesos mais representativos correspondem aos itens Corpo Discente, Teses e Dissertações, e Produção Intelectual, representados cada um numa proporção de 35%, os quais identificam os produtos, resultado da formação da pós-graduação. Os quesitos de Corpo Docente e Inserção Social têm um peso de 15%.

O relatório de avaliação trienal é o informe dos resultados da avaliação trienal da área. Está composto por as considerações gerais dos resultados da área, da ficha de avaliação, do qualis ²³, dos parâmetros e resultados da ficha de avaliação, da contextualização e descrição sobre internacionalização/inserção internacional, e a síntese da avaliação e comparação com triênios anteriores.

Cada componente de avaliação, a avaliação de programas e as propostas de novos cursos, abarcam diferentes etapas. Para a avaliação das propostas de novos cursos de mestrado e doutorado as etapas são quatro, enquanto que para a avaliação da permanência no SNPG ou avaliação trienal dos cursos de pós-graduação as etapas são cinco tal como se ilustra abaixo na figura 9.

²³ Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela CAPES para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação.

Figura 8 – Avaliação dos programas de pós-graduação

Fonte: Adaptado dos fluxogramas de avaliação da CAPES (2014) <http://www.capes.gov.br/avaliacao>

As etapas de avaliação de proposta de cursos de pós-graduação iniciam com a submissão das propostas à CAPES, passando pela análise das comissões de área e do CTC-ES e finaliza com a deliberação do CNE, como se descreve a seguir:

1. Submissão das propostas à CAPES: As propostas são elaboradas pelas Instituições e enviadas por meio de aplicativo próprio, observando os requisitos predefinidos.
2. Análise pelas Comissões de Área: As propostas são analisadas por comissões de consultores especialistas que emitem parecer e nota para cada proposta de curso.
3. Análise e Decisão pelo CTC/ES: Os pareceres das comissões de área e as propostas são analisados por dois relatores membros do CTC-ES, que apresentam pareceres conclusivos ao conselho. O CTC-ES decide pela recomendação ou não da proposta de curso.
4. Deliberação do CNE/MEC. O parecer do CTC-ES é encaminhado ao CNE/MEC para o reconhecimento do curso. (CAPES, 2014)

No caso do processo de avaliação trienal, as etapas são similares, só que iniciam com a coleta das informações, as quais são revisadas pela CAPES e igualmente são analisadas pelas comissões especialistas na área, até a deliberação do CNE, assim:

1. Recebimento de Dados: As Instituições prestam informações continuamente e online por meio do módulo Coleta de Dados na plataforma Sucupira.
2. Tratamento das Informações: As informações fornecidas pelas Instituições são consolidadas pelo corpo técnico da CAPES

3. Análise pelas Comissões de Área: Os dados dos programas são analisados por comissões de consultores especialistas que emitem pareceres e notas para cada programa e relatórios para o conjunto dos programas da área.
4. Análise e Decisão pelo CTC/ES: Os pareceres das comissões de área são analisados por dois relatores membros do CTC-ES que apresentam pareceres conclusivos ao colegiado. O CTC-ES aprecia os pareceres e decide pela nota do programa, com sua consequente manutenção ou não no SNPG.
5. Deliberação do CNE/MEC: O parecer do CTC-ES é encaminhado ao CNE/MEC para aprovação e reconhecimento dos cursos. (CAPES, 2014)

De acordo com a CAPES (2014), ambos os processos são conduzidos com base nos mesmos fundamentos: reconhecimento e confiabilidade fundados na qualidade assegurada pela análise dos pares; critérios debatidos e atualizados pela comunidade acadêmico-científica a cada período avaliativo; e, transparência, o qual indica ampla divulgação das decisões, ações e resultados através do portal da CAPES e nas páginas das áreas de avaliação.

A pesar de que a avaliação do SNPG tem sido um sistema reconhecido mundialmente e considerado como o mais sofisticado de América Latina, expertos no tema de avaliação do Brasil como o professor Dr. Robert E. Verhine, presidente da CONAES durante dois anos, considera que o sistema de avaliação da CAPES, pode ser reformulado. Aspectos divergentes que envolvem este sistema segundo Verhine (2008) são: ter dupla função como financiadora e avaliadora de cursos; classificação dos cursos avaliados em uma escala única; criação da ficha de avaliação única; o aplicativo Qualis como intensificador de comportamentos produtivistas; e, maior ênfase à avaliação de produtos que dos processos. Aspectos que se devem reformular para o melhoramento do sistema de avaliação da pós-graduação, pois o crescimento do sistema de ensino, as imensas disparidades dentro e especialmente entre as regiões brasileiras, a criação do SINAES e a influencia da comunidade internacional são fatores impulsores da mudança no sistema de avaliação da CAPES. Nesse sentido, Verhine propõe sete elementos estruturantes para a reformulação do sistema de avaliação da CAPES: aumento do intervalo entre avaliações; simplificação da coleta de dados; simplificação da ficha de avaliação; intensificação das visitas por avaliadores externos; valorização do processo de autoavaliação; simplificação (ou até eliminação) da escala avaliativa; e, desvinculação dos resultados da avaliação do financiamento de programas. Espera-se que com esta proposta a CAPES possa reformular o seu sistema de avaliação e considere cada uno dos elementos estruturantes em benefício do melhoramento do sistema. Desta proposta um elemento foi reformulado no ano 2014, o qual corresponde ao aumento do intervalo entre avaliações que estava em períodos trienais e passo para períodos quatrienais, pelo que a próxima avaliação acontecerá no ano 2017 com base em dados dos anos 2013, 2014, 2015 e 2016.

De forma geral, nos sistemas de avaliação do Brasil (SINAES e avaliação do SNPG), podem-se observar características do SAC no que tem a ver com Controle de qualidade e Garantia pública (credenciamento e recredenciamento de IES, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, e, aprovação e reconhecimento de programas de pós-graduação) que no SINAES é de caráter obrigatório para as IES Federais públicas e privadas e voluntário para IES Estaduais e Municipais; e na avaliação do SNPG é obrigatória para os cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Os quadros para a avaliação nestes sistemas obedecem a padrões externos e consistência interna através de procedimentos de avaliação externa e autoavaliação.

O sistema de avaliação da educação superior da Colômbia estrutura-se também no conceito de segurança da qualidade ou Sistema de Segurança da Qualidade, justamente, a denominação do sistema de avaliação é SACES, cujo significado é Sistema de Segurança da Qualidade da Educação Superior, o qual se explicita no seguinte subcapítulo.

4.2 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA COLÔMBIA

Para abordar o sistema de avaliação da Colômbia, no presente subcapítulo se apresentam o contexto histórico da avaliação na Colômbia, a fundamentação legal e a estrutura e funcionamento do SACES.

A experiência previa à acreditação na Colômbia nasce na década dos anos 60 quando a Associação Colombiana de Universidades – Fundo Universitário Nacional é designada pelo Governo Nacional de exercer a função de vigilância da educação superior. No desenvolvimento desta delegação de inspeção e vigilância se subscreveu um convenio de cooperação com o governo dos Estados Unidos, no qual se gerou o desenho de um quadro de acreditação universitária para o país. No ano 1968 com a reforma educativa a função de inspeção e vigilância da educação superior é assignada ao ICFES, quem desenvolveu um sistema de avaliação previa governamental para a autorização de funcionamento e reconhecimento legal de programas acadêmicos e de IES, durante 22 anos. No ano 1983 a Associação Colombiana de Universidades (ASCUN) solicita às universidades associadas o desenvolvimento de processos sistemáticos e permanentes de planejamento e autoavaliação. (CIFUENTES; PEREZ, 2001)

Por tanto, os processos de avaliação na Colômbia se reconhecem a partir do ano 1984, no qual já eram realizadas autoavaliações e verificações externas; no entanto, é no ano 1992 quando se cria o Sistema Nacional de Acreditação (SNA), na órbita do Conselho Nacional de Educação Superior (CESU), a coordenação do Conselho Nacional de Acreditação (CNA) e o apoio do Instituto Colombiano para o Fomento da Educação Superior (ICFES), como era denominado nessa época.

A lei 30, de 1992 contribuiu para o desenvolvimento da educação superior com o SNA (Decreto 2904 de 1994), no qual a acreditação se definiu como voluntária e temporal, e se referia a altos níveis de qualidade. Inicialmente, os mecanismos de acreditação se dirigiram aos programas de graduação considerados de alto impacto social e posteriormente se somou às instituições, fazendo que os dois processos fossem complementários. O Sistema de segurança da Qualidade SACES foi criado pelo MEN como resultado de uma das três políticas do Plano de Desenvolvimento Educativo 2002 – 2006 denominado “A Revolução Educativa” com o objetivo de melhorar a qualidade educativa fundamentado no princípio de equidade, e em resposta da proliferação de instituições e programas de educação superior que surgiram com a formulação da Lei 30 de 1992. No ano 2003, ao criar-se o Vice Ministério de Educação Superior, as funções do ICFES de fomento, inspeção e vigilância da educação superior passaram ao Ministério de Educação, o ICFES foi reestruturado e suas funções se orientaram à avaliação de indivíduos. Igualmente, no mesmo ano, se cria a Comissão Nacional Intersetorial de Segurança da Qualidade (CONACES) com o objetivo de assegurar que os programas que se oferecem na educação superior cumpram com as condições básicas de qualidade (Decreto 2566 de 2003 derogado pela Lei 1188 de 2008), o qual permitiu unificar os critérios de avaliação de programas e instituições. Da mesma maneira, dentre as normativas também encontram-se os Acordos, e em matéria de avaliação os acordos mais representativos são: o Acordo 06 de 1995, emitido pelo CESU, o qual define políticas para a acreditação; o Acordo 01 de 2000, emitido pelo CESU, o qual regulamenta o CNA.

Desta forma, a avaliação da educação superior na Colômbia se concebe com o SNA (Alta qualidade) de caráter voluntário que acredita programas acadêmicos de graduação e pós-graduação, assim como também acredita instituições; e o Registro Qualificado (Condições básicas de qualidade) de caráter obrigatório que permite a oferta de programas acadêmicos de graduação e pós-graduação. Os dois componentes fazem parte do Sistema de Segurança da Qualidade da Educação Superior – SACES. Ainda que os dois sistemas (SNA e Registro

qualificado) são processos separados, a intenção do MEC na sua política de qualidade é fortalecer a sua integração no SACES com parâmetros de alta qualidade.

4.2.1 Fundamentação Legal

A avaliação da educação superior na Colômbia é fundamentada na constituição política, a qual estabelece no seu artigo 67, que “corresponde ao Estado regular e exercer a suprema inspeção e vigilância pela sua qualidade, pelo cumprimento dos seus fins e pela melhor formação moral, intelectual e física dos educandos [...]” (COLOMBIA, 1991, p. 41), assim como também se estabelece o correspondente à garantia da autonomia universitária no artigo 69 no que diz “Garante-se a autonomia universitária. As universidades poderão estabelecer suas diretivas e reger-se pelos seus próprios estatutos, de acordo com a lei” (COLOMBIA, 1991, p. 42), e por ultimo, delega no Presidente da República a responsabilidade de zelar por sua qualidade em todos os níveis quando estipula, no artigo 189 numeral 21, que uma das funções da suprema autoridade administrativa é “exercer a inspeção e vigilância do ensino conforme a lei” (COLOMBIA, 1991, p. 111)

Para organizar o serviço público da Educação Superior, e dar cumprimento ao dispositivo constitucional citado, se cria a lei 30 de 1992 – Lei de educação superior, a qual estabelece que o Estado em conformidade com a Constituição Política garante a autonomia universitária e vela pela qualidade do serviço educativo através do exercício da suprema inspeção e vigilância da Educação Superior (COLOMBIA, 1992, p. 1).

Posteriormente no ano 1994 é criada a Lei 115 de 1994 - Lei General de Educação, a qual define a educação e estabelece as normas gerais para regular o serviço público da educação. No mesmo ano se cria o Decreto 1478 de 1994 com o objetivo de estabelecer requisitos e procedimentos para o reconhecimento de personalidade jurídica de IES privadas e criação de seccionais.

Para regular o registro qualificado de programas de educação superior, no ano 2008 cria-se a Lei 1188 de 2008, o qual derroga o Decreto 2566 de 2003. Só até o ano 2010 é criado o Decreto 1295 de 2010 que encarga-se de regulamentar o registro qualificado do que trata a Lei 1188 de 2008 e a oferta e desenvolvimento de programas acadêmicos da educação superior.

No ano 2009 se cria a Lei 1324 de 2009, pela qual se fixam parâmetros e critérios para organizar o sistema de avaliação de resultados da qualidade da educação superior, se ditam normas para o fomento de uma cultura de avaliação com o fim de facilitar a inspeção e vigilância do Estado, e se transforma o ICFES. No mesmo ano, com o fim de regulamentar o Exame de Estado de Qualidade da Educação Superior cria-se o Decreto 3963 de 2009.

Nos últimos anos e em resposta à política de qualidade da educação superior do MEN se criam: o Acordo 02 de 2012 com o objetivo de estabelecer a apreciação de condições iniciais de acreditação de programas acadêmicos; o acordo 03 de 2014 com o qual se aprovam os lineamentos para a acreditação institucional; e a Lei 1740 de 2014 pela qual se regula a inspeção e vigilância da educação superior e se modifica parcialmente a Lei 30 de 1992.

4.2.2 Sistema de Segurança da Qualidade da Educação Superior

Para entender o Sistema de Segurança da Qualidade em Educação Superior, é necessário saber como se concebe a segurança da qualidade na Colômbia, a qual é definida pelo MEN como “[...] o conjunto de ações desenvolvidas pelos diferentes atores da Educação, que procuram promover, gerir e melhorar permanentemente a qualidade das instituições e programas de educação superior e seu impacto na formação dos estudantes.” (MEN, 2010)

Nesse sentido para Cinda:

Se bem os processos de segurança da qualidade seguem, em geral, um parâmetro comum, sua implementação efetiva depende de um conjunto de opções que devem ser tomadas em consideração desde o ponto de vista das necessidades e requerimentos dos sistemas nacionais de educação superior. Em geral, este término se usa como uma denominação comum para uma diversidade de mecanismos tendentes a controlar, garantir e promover a qualidade das instituições de educação superior [...] o propósito fundamental dos mecanismos de segurança da qualidade é a provisão de informação a diferentes atores acerca dos aspectos mais significativos da educação superior. (CINDA, 2012, p. 27)

A segurança da qualidade na educação superior se relaciona com uma diversidade de propósitos e marcos metodológicos, que reflexam distintos interesses, necessidades, e o uso que se dará aos resultados. Estes propósitos podem-se agrupar em três categorias: Controle Garantia e Aprimoramento. (CINDA, 2012, p. 28)

Desde essa perspectiva, Colômbia tem estabelecido o SAC denominado Sistema de Segurança da Qualidade da Educação Superior (SACES), cujos propósitos são: promover a qualidade das instituições, identificar as suas fortalezas e debilidades, gerar reflexão acadêmica, promover reformas curriculares, organizar grupos de investigação, e em geral, incentivar a apropriação efetiva de uma cultura da autoavaliação conducente à melhora continua. (CINDA, 2011, p. 8).

O SACES abarca mecanismos e processos de melhoramento e novas metodologias nos quais participam atores como o Estado através do Ministério de Educação Nacional e seu Vice Ministério de Educação Superior, quem exerce a função de fomento e suprema inspeção, controle e vigilância do serviço público da educação superior apoiando na formulação, regulamentação e adoção de políticas, planos e programas da educação superior; o CESU, como órgão assessor do MEN em assuntos de educação superior, e quem define as políticas sobre a acreditação; o CNA, como órgão assessor da política de qualidade e executor dos processos de acreditação; e, a CONACES, quem apoia ao MEN na avaliação e emissão de recomendações sobre tramites institucionais e o Registro Qualificado.

De igual forma, existem entidades do setor que fornecem insumos ao SACES como: o ICFES encarregado de avaliar o sistema educativo colombiano; COLCIENCIAS, quem promove e orienta as políticas de investigação, ciência e tecnologia; e, o ICETEX, órgão que promove o ingresso e permanência dos estudantes na educação superior mediante créditos educativos. Dentre os atores diretos encontram-se as IES com os programas acadêmicos, e os pares acadêmicos que desenvolvem *in loco* o processo de avaliação tanto para o Registro Qualificado quanto para a acreditação de alta qualidade.

Para o seu funcionamento o SACES conta com sistemas de informação como o SNIES, o OLE, o SACES (ferramenta tecnológica que registra e subministra informação do registro qualificado e do SNA, e que na atualidade tem o mesmo nome do SAC), SPADIES, o sistema avaliador do ICFES, e SCIENTI. No SACES, a categoria de Controle se faz através do registro qualificado; a categoria de garantia se faz a partir do SNA com a acreditação de programas e instituições; e o aprimoramento se desenvolve através da autorregulação institucional.

Ainda que um sistema de educação superior tenha conseguido assegurar um nível básico de qualidade é preciso demonstrar uma qualidade maior, denominada de alta qualidade, a qual permite ao Estado dar a garantia de que a oferta educativa do programa e da instituição é consistente com os propósitos propostos e com os padrões ou critérios definidos para alcançar um nível desejável de qualidade. Para o MEN, a acreditação está fortemente ligada à autonomia e à autorregulação, complementada com a exigência de prestação de contas que se faz à Educação Superior desde distintos setores sociais. Por isso, a legitimidade do Sistema Nacional de Acreditação está fortemente ligada aos propósitos da comunidade acadêmica mesma e suas interações com a sociedade. Consoante com o anterior Cinda sinala que:

Em geral, isto é o que fazem os sistemas de acreditação: avaliam uma instituição ou programa em função dos seus propósitos declarados e de um conjunto de padrões definidos em conjunto com os atores pertinentes, e após dão garantia pública acerca do grau em que satisfazem tanto seus propósitos como os padrões ou critérios definidos.

Ao agregar a definição de padrões aos propósitos da instituição ou do programa, os processos de acreditação entregam orientações respeito de elementos desejáveis. A avaliação, e seus padrões ou critérios fazem explícitas as expectativas disciplinares, profissionais ou sociais, e contribuem a mobilizar o sistema e suas instituições na direção que o sistema de AC considera apropriado. Por isto é importante a participação dos atores pertinentes na definição dos critérios: é a forma de assegurar sua legitimidade e pertinência, e assim, de fazê-los aceitáveis para o sistema de educação superior. (CINDA, 2012, p. 30)

Portanto, ao referir-se às características de qualidade no processo de acreditação, fundamentalmente se alude a como uma instituição e seus programas se orientam a um dever ser, para um ideal de excelência, e podem mostrar resultados específicos, tradição consolidada, impacto e reconhecimento social, entre outros.

Finalmente, o Aprimoramento da Qualidade ou Auditoria Acadêmica é a responsabilidade, por parte das instituições, de assegurar a qualidade e promover seu desenvolvimento crescente, pelo que se centram na capacidade institucional para desenvolver e aplicar políticas e mecanismos eficazes de autorregulação em seu avanço contínuo para a qualidade (CINDA, 2012, p. 31). Nesse contexto, para o MEN é relevante que além de

melhorar a qualidade das IES, se consolide um sistema que se autorregule, se auto avalie e ponha em marcha permanentemente processos de melhoramento (MEN, 2012).

4.2.2.1 Estrutura do Sistema de Segurança da Qualidade em Educação Superior

Para assegurar a qualidade da educação superior na Colômbia, o MEN tem estabelecido uma estrutura que permite o cumprimento dos seus objetivos, a qual está composta por três componentes ou subsistemas inter-relacionados entre si: o subsistema de avaliação, o subsistema de informação e o subsistema de fomento, como se ilustra na figura 10.

Figura 9 – Estrutura do Sistema de Segurança da Qualidade da Educação Superior - SACES



Fonte: MEN - SACES, 2012

(<http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/propertyvalue-41698.html>)

Cada subsistema tem uma função importante no processo de avaliação, porquanto são insumos que em conjunto permitem a operacionalização do sistema de avaliação. Para uma maior compreensão, a continuação se explica cada subsistema e sua interação no Sistema de Segurança da Qualidade da Educação Superior.

4.2.2.1.1 Subsistema de Avaliação

No subsistema de avaliação, a avaliação é desenvolvida em dois processos, o registro qualificado e a acreditação de alta qualidade. A primeira está a cargo da CONACES, é obrigatória e se realiza para dar cumprimento às condições de qualidade. A segunda, que está a cargo do CNA, é voluntária e procura a alta qualidade de acordo com as diretrizes do Sistema Nacional de Acreditação estabelecidas pelo CESU e executadas pelo CNA.

Registro Qualificado: Faz referência ao cumprimento obrigatório dos requisitos básicos para a criação e funcionamento de programas e, à existência de condições e recursos com os que estes devem contar, com o objetivo de justificar a sua natureza acadêmica e cumprir adequadamente as demandas sociais. Os programas acadêmicos²⁴, desde o momento da sua criação, devem cumprir com as condições de qualidade estabelecidas na Lei 1188 de 2008 e reguladas no Decreto 1295 de 2010, requisito indispensável para que seja outorgado o registro qualificado por um período de sete anos, cuja renovação está sujeita a um processo de verificação e seguimento similar. No registro qualificado contemplam-se dois momentos: a solicitude por primeira vez e a renovação. A solicitude de registro inicial é fundamentada nas condições institucionais com o fim de garantir que a proposta do programa acadêmico têm bases solidas. A renovação é o procedimento que permite evidenciar o cumprimento dos propósitos planteados na criação do programa, a existência das condições adequadas para o seu desenvolvimento, assim como a melhora e maturidade dos programas acadêmicos num período de sete anos (MEN, 2013).

As condições que devem cumprir as IES com respeito ao registro qualificado se dividem em condições de carácter institucional e de programas. As condições institucionais são determinadas pela missão da instituição, pelo Projeto Educativo Institucional – PEI e as normas legais que regulam a educação superior na Colômbia. As condições de Programa se fundamentam no desenvolvimento do programa. As condições de programas como contempladas na Lei 1188 de 2008, são:

1. Denominação: Correspondência entre a denominação do programa, os conteúdos curriculares e o logro das metas para a obtenção do correspondente título.

²⁴ A denominação “programas acadêmicos” faz referência ao termino “Cursos” usado no Brasil, só que neste caso se refere tanto aos cursos de graduação quanto aos cursos de pós-graduação.

2. Justificação: Adequada justificação do programa para que seja pertinente frente às necessidades do país e o desenvolvimento cultural e científico da Nação.
3. Conteúdos Curriculares: Estabelecimento de conteúdos curriculares acordes com o programa que se têm estabelecido e que permitam garantir o logro dos objetivos e suas correspondentes metas.
4. Organização de atividades acadêmicas: Organização de todas aquelas atividades acadêmicas que fortaleçam os conhecimentos teóricos e demonstrem que facilitam as metas do processo formativo.
5. Investigação: Adequada formação em investigação que estabeleça os elementos essenciais para desenvolver uma atitude crítica, a capacidade de procurar alternativas para o desenvolvimento do país.
6. Relação com o setor externo: Adequada relação, efetiva com o setor externo, que ligue à universidade com a sociedade.
7. Pessoal Docente: Fortalecimento do número e qualidade do pessoal docente para garantir, de uma maneira adequada, as funções de docência, investigação e extensão.
8. Médios Educativos: Uso adequado e eficiente dos médios educativos de ensino que facilitem a aprendizagem e permitam que o professor seja um guia e orientador e o estudante seja autónomo e participante.
9. Infraestrutura Física: Garantia de uma infraestrutura física nas salas, bibliotecas, auditórios, laboratórios e espaços para a recreação e a cultura, que permitam a formação integral dos estudantes como cidadãos de bem e garantissem a labor acadêmica. (COLOMBIA, 2008, p. 1-2)

E as condições de carácter institucional são:

1. Mecanismos de seleção e avaliação: Estabelecimento de adequados mecanismos de seleção e avaliação de estudantes e professores, em que se garanta a seleção por méritos e se impeça qualquer discriminação por raça, sexo, credo, incapacidade ou condição social.
2. Estrutura Administrativa e Acadêmica: Existência de uma estrutura administrativa e acadêmica flexível, ágil e eficiente, ao serviço da missão das instituições de educação superior.
3. Autoavaliação: Desenvolvimento de uma cultura da autoavaliação, que gere um espírito crítico e construtivo de melhoramento contínuo.
4. Programa de Egressos: Existência de um programa de egressos que faça um seguimento ao longo prazo dos resultados institucionais, insira a experiência do egresso na vida universitária e faça realidade o requisito de que a aprendizagem deve continuar ao longo da vida.
5. Bem-estar universitário: Implantação de um modelo de bem-estar universitário que faça agradável a vida no claustro e facilite a resolução das necessidades insatisfeitas em saúde, cultura, convivência, recreação e condições econômicas e laborais.
6. Recursos Financeiros suficientes: Consecução dos recursos suficientes para garantir o cumprimento das metas com qualidade, bem-estar e capacidade de projetar-se para o futuro, de acordo com as necessidades da região e do país. (COLOMBIA, 2008, p. 2)

Estas condições se apresentam ao Ministério através de um informe ou relatório denominado Documento Mestre e são verificadas por um par acadêmico. Referem-se,

fundamentalmente, às condições acadêmicas, os recursos físicos e humanos disponíveis e a pertinência social e profissional do programa que se oferece. Cada condição considera dos tipos de elementos: os aspectos de qualidade a verificar que são derivados de cada condição de qualidade; e as evidências que são o respaldo dos aspectos a avaliar. As evidências ou indicadores são de caráter qualitativo ou quantitativo e contemplam documentos institucionais, normas, relatórios, estudos, mecanismos de melhora, estatísticas e todo tipo de evidência que permita demonstrar o funcionamento e melhora dos programas acadêmicos. Na tabela 20 se apresentam as condições tanto institucionais quanto de programa para programas acadêmicos de graduação e pós-graduação presenciais requeridas na solicitude de registro qualificado (registro inicial) e na renovação.²⁵ mostra as condições de qualidade com o número de aspectos a avaliar, o número aproximado de evidências e, em algumas condições, especificidades particulares.

Tabela 20 - Condições institucionais e de programas acadêmicos presenciais

CONDIÇÃO DE QUALIDADE		REGISTRO INICIAL		RENOVAÇÃO	
		Aspectos	Evidencias	Aspectos	Evidencias
Institucionais					
Mecanismos de seleção e avaliação	Profesores	3	12	4	14
	Estudantes	3	9	3	9
Estrutura Acadêmico Administrativa		4	7	5	9
Autoavaliação		3	8	3	7
Programa de Egressos		4	9	5	11
Bem-estar Universitário		8	13	6	10
Recursos Financeiros		5	6	4	9
Total		30	64	30	69
Investigação, Inovação, e Criação artística	M - D ⁽¹⁾	6	11	1	9
	P.U ⁽²⁾			3	3
	T.P - T ⁽³⁾			2	2
Programas					
Contenidos Curriculares		4	20	3	10
Organização de atividades acadêmicas					
Investigação	M.I - D ⁽⁴⁾	0	0	6	20
	Competências investigativas			P - E - M.P ⁽⁵⁾	1
Inovação					1
Criação artística					
Relações com o setor externo		2	4	4	6
Pessoal Docente		3	8	4	15
Médios Educativos		1	8	5	13
Total		16	51	32	92
TOTAL CONDIÇÕES		46	115	62	161

(1) M – D: Mestrado em investigação e Doutorado (2) P.U: Profissional Universitário

²⁵ A informação foi tomada do documento “Lineamientos para solicitud, otorgamiento y renovación de registro calificado”, emitido pelo MEN (2013).

(3) T.P – T: Técnico Profissional – Tecnológico (4) M.I - D: Mestrados em investigação e Doutorado (5) P – E – M.P: Graduação, Especializações e Mestrado de Aprofundamento.

Pode-se observar nas condições institucionais que o número de aspectos a avaliar por condição muda no registro inicial com referência à renovação, mas no número total de aspectos (30) é igual nos dois momentos. Nas condições de programa os aspectos a avaliar no registro inicial ascendem a 16, e na renovação dobram-se para 32. Com referência às evidências o total para o registro inicial é de 115 e na renovação 161, no entanto estes valores são aproximados ou mínimos, pois as evidências podem variar segundo a organização das mesmas no programa e na instituição.

As particularidades mostradas nesta tabela correspondem às condições institucionais mecanismos de seleção e avaliação e à condição de investigação, inovação e criação artística. Tendo em conta que os insumos básicos da educação são os estudantes e os docentes, a condição de Mecanismos de seleção e avaliação corresponde a estes dos atores (estudantes e docentes). No Decreto 1295 de 2010 a condição Investigação, inovação e criação artística é considerada uma condição de programa, no entanto, nos lineamentos para o registro qualificado esta condição também faz parte das condições institucionais, pois na Lei 30 de 1992 (art. 6 literal b) se considera que um objetivo das IES é trabalhar pela criação, o desenvolvimento e a transmissão de conhecimento em todas suas formas e expressões. Portanto, a condição Investigação, inovação e criação artística é verificada no registro inicial como condição institucional e na renovação como condição de programa.

Se um curso ou programa não visa obter o Registro Qualificado, deve suspender as admissões imediatamente e garantir a qualidade aos semestres ainda existentes, informando àqueles que estão cursando nesse momento, através de um plano de aprimoramento que apresente a instituição de maneira imediata ao Ministério de Educação, o qual será acompanhado por uma instituição que tenha o mesmo programa ou um similar com acreditação de alta qualidade. Dessa forma, e com o desenvolvimento do plano de aprimoramento integral que sane as deficiências encontradas no processo de verificação das condições mínimas ou básicas, poderá solicitar-se novamente o Registro Qualificado.

Sistema Nacional de Acreditação - SNA: É o conjunto de políticas, estratégias, processos e organismos, cujo propósito é garantir à sociedade que as IES que fazem parte do sistema cumprem com altos requisitos de qualidade e realizam os seus objetivos. Acreditação

é o ato pelo qual o Estado adota e faz público o reconhecimento que os pares acadêmicos fazem da comprovação que efetua uma instituição sobre a qualidade de seus programas acadêmicos, a sua organização e funcionamento, e o cumprimento de sua função. Por tanto, acreditar significa que o Estado garante a qualidade de um programa acadêmico ou instituição, baseado num processo prévio de avaliação no qual intervêm a instituição, as comunidades acadêmicas e o CNA. Como dito anteriormente, a acreditação de alta qualidade da educação superior na Colômbia tem seus inícios com a lei 30 de 1992, na qual se cria o SNA e seu sistema de autoavaliação e informação.

Acolher-se ao sistema de acreditação é voluntário das IES, a acreditação é de caráter temporal e as instituições que se acreditem, disfrutaram das prerrogativas que estabelecidas na Lei e as que sinalem o CESU. O SNA contempla dois tipos de acreditação: a acreditação de programas acadêmicos de graduação e pós-graduação, e a acreditação institucional. A acreditação de programas determina se o programa cumpre as exigências de alta qualidade estabelecidas pelas comunidades acadêmicas da respectiva profissão ou disciplina, e a sua coerência com a natureza e os fins da instituição, em relação com parâmetros ótimos de qualidade que são definidos pelo CNA. Este tipo de acreditação contempla uma fase de autoavaliação, outra de avaliação externa realizada por pares acadêmicos e uma final de avaliação-sínteses realizada pelo CNA. Esta acreditação tem cobertura para programas acadêmicos de graduação, e na pós-graduação para programas de Mestrado e Doutorado.

A acreditação institucional é específica das IES e permite reconhecer e diferenciar o carácter das instituições como um todo, assim como valorar o cumprimento da sua missão e seu impacto social. De igual maneira, inicia com uma autoavaliação complementada com uma visita de pares externos. Para optar por este tipo de acreditação se devem cumprir com unas condições iniciais, dentro das quais está ter, como mínimo, cinco programas acadêmicos acreditados em diferentes áreas do conhecimento. A acreditação institucional oferece a possibilidade de valorar a capacidade das instituições de desprezar recursos físicos e humanos para o cumprimento social da sua missão, de maneira eficiente e responsável. Assim permite exercer de maneira diferenciada a função de inspeção e vigilância do Estado sob a Educação Superior, que se aplica indiscriminadamente e com altos custos burocráticos a todas as instituições, independentemente do reconhecimento da sua qualidade.

O CNA como órgão responsável do SNA revisa o processo de acreditação, organiza, fiscaliza, autentifica sua qualidade e finalmente recomenda ao MEN acreditar os programas e as instituições que tenham o direito de ser acreditadas. De acordo com o MEN (2012), a legitimidade do SNA é o resultado de uma longa deliberação na que se têm alcançado

consensos em torno dos pontos centrais do Sistema: o modelo e suas fases, o conceito da qualidade, dos fatores e características, a metodologia para a autoavaliação, a avaliação por pares, etc. A avaliação externa se entende como um complemento a estes processos e, portanto os atos de acreditação expressam fundamentalmente a capacidade da autorregulação das instituições.

Na Colômbia a acreditação é de natureza mista, pois é constituída pelos componentes estatais e das próprias universidades; quanto a estes, porque o processo é conduzido pelas mesmas instituições, pelos pares acadêmicos e pelo CNA, formado por acadêmicos em exercício, pertencentes a distintas IES; quanto àqueles, como é regida pela lei e as políticas do CESU, é financiada pelo Estado e os atos de acreditação são promulgados pelo Ministro de Educação. O modelo de acreditação parte de um ideal de educação superior e busca articular referentes universais com referentes específicos definidos pela missão e o projeto institucional. Os delineamentos do sistema incluem um marco conceitual, alguns critérios de qualidade que dirigem as distintas etapas da avaliação, alguns fatores ou áreas de desenvolvimento institucional, algumas características ou padrões de qualidade. O modelo propõe variáveis e indicadores, estabelece a metodologia e define os instrumentos requeridos, tanto para a autoavaliação, como para a avaliação externa de programas e instituições. (CNA, 1998).

Os critérios que servem de quadro (Quadro Ético) ao juízo de qualidade na acreditação são: Idoneidade, Pertinência, Responsabilidade, Integridade, Equidade, Coerência, Universalidade, Transparência e Sustentabilidade. Os elementos para desenvolver uma apreciação compreensiva da qualidade de uma instituição ou programa reflexam-se nos fatores, as características e os indicadores. Os fatores são grandes áreas de desenvolvimento institucional que expressam os elementos da instituição e os seus programas para o desenvolvimento de suas funções acadêmicas. São componentes estruturais que articulam a missão, os propósitos, as metas e os objetivos da instituição com as suas funções substantivas (Investigação, docências e projeção social). As características constituem dimensões de qualidade de um programa ou da instituição, referidas aos fatores, das quais se derivam os aspectos com os que se observam e julgam as situações concretas nos diferentes componentes e etapas do processo de acreditação. Os indicadores reflexam as características e possibilitam observar ou apreçar o seu desempenho numa situação específica. Estes indicadores expressam atributos suscetíveis de receber um valor numérico (quantitativos) ou uma apreciação qualitativa (qualitativos). (CNA, 2010, p. 14). Na tabela 21, se identificam os fatores

utilizados na acreditação tanto de programas acadêmicos (10 fatores na graduação e 10 fatores na pós-graduação) quanto da acreditação institucional (12 fatores), assim como o número de características e aspectos relacionados a cada fator, os quais tem relação direta entre eles²⁶.

Tabela 21 – Fatores Acreditação de Programas de Graduação e Pós-graduação, e institucional.

FATORES	GRADUAÇÃO		PÓS-GRADUAÇÃO (Mestrados e Doutorados)		INSTITUCIONAL	
	Caraterísticas	Aspectos	Caraterísticas	Aspectos	Caraterísticas	Aspectos
Missão, Visão, Projeto Institucional e de Programa	3	18	1	3	3	9
Estudantes	4	19	3	11	3	14
Professores	8	37	4	16	5	19
Processos Acadêmicos	11	75	4	11	3	10
Visibilidade Nacional e Internacional	2	17	3	16	2	18
Investigação y Criação Artística e Cultural	2	16	3	11	2	20
Bem-estar institucional	2	12	1	4	1	10
Organização, Administração e Gestão (Graduação) - Articulação com o entorno (Pós-graduação)	3	20	3	8	3	23
Impacto dos egressos no médio (Graduação e Pósgraduação) - Pertinência e Impacto Social (Institucional)	2	12	2	6	2	14
Recursos Físicos e Financeiros (Graduação e Pós-graduação) - Recursos Financeiros (Institucional)	3	17	5	14	1	8
Recursos de Apoio Acadêmico e Infraestrutura Física	-	-	-	-	2	14
Processos de Autoavaliação e Autorregulação	-	-	-	-	3	11
Total	40	243	29	100	30	170

O número total de fatores para a acreditação de programas de graduação e pós-graduação é de dez, e para a acreditação institucional é de doze. Na graduação o número total de características é 40 e de aspectos a avaliar 243; na pós-graduação as características são 29 e os aspectos são 100; e por último na acreditação institucional o número total de características

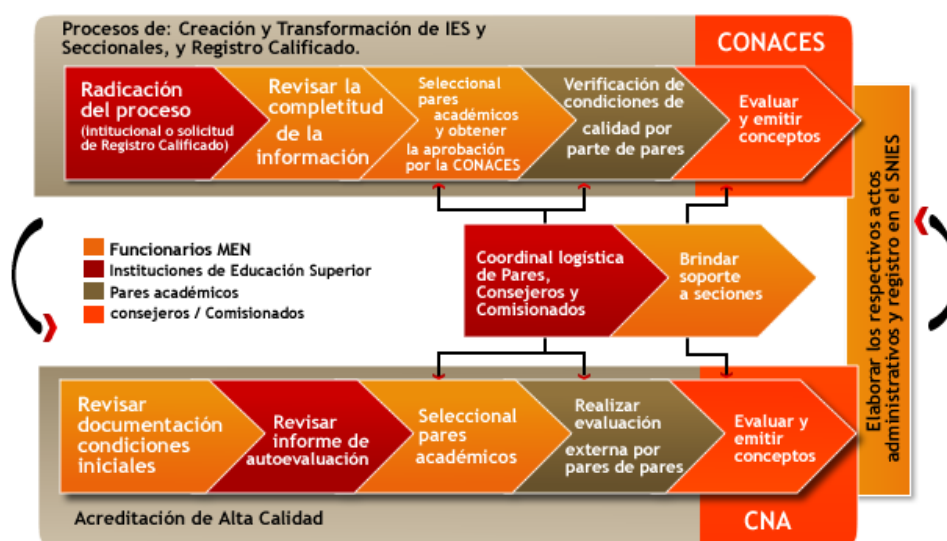
²⁶ Informação tomada dos documentos: “Lineamientos para la acreditación de Programas de Pregrado – 2013”, “Lineamientos para la acreditación de alta calidad de Programas de Maestría y Doctorado - 2010” e o Acuerdo 03 de 2014 “Lineamientos para el proceso de acreditación de IES”; emitidos pelo CESU.

são 30 e de aspectos 170. Todos estes elementos se relacionam e integram entre se de acordo com o processo de acreditação que realize a instituição ou o programa acadêmico.

Funcionamento do SACES

Segundo o MEN (2012), o processo inicia com a solicitude das IES, com o registro no sistema da informação requerida para cada trâmite. A solicitude inclui a informação das condições de qualidade que se querem evidenciar junto os suportes que acompanham a informação apresentada. Uma vez a IES apresenta a solicitação, inicia-se um processo que reúne um conjunto de etapas, as quais se realizam diretamente no sistema SACES (aplicativo), como se apresenta na figura 11.

Figura 10 – Funcionamento do SACES



Fonte: MEN - SACES, 2012

(<http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/propertyvalue-41698.html>)

A seguir se apresentam as etapas que devem surtir as instituições de educação superior nos processos de obtenção de registro qualificado e de acreditação de alta qualidade, as quais são similares, com a diferença que o processo de acreditação de alta qualidade se faz tendo em conta que a instituição e o programa acadêmico já têm passado pelo processo de registro qualificado.

a) **Etapas do Registro Qualificado:** Com o registro qualificado o Ministério de Educação Nacional verifica e assegura as condições de qualidade nos programas acadêmicos da educação superior, para o qual surge as seguintes etapas:

Petição do processo: Para que o Ministério de Educação Nacional inicie o ato administrativo no processo de registro qualificado, a Instituição de Educação Superior faz o pedido pelo sistema de informação SACES, preenchendo a informação requerida nos formatos dispostos no sistema e ajuntando os documentos pertinentes e os registros nos diferentes sistemas de informação do Ministério de Educação e do Estado Colombiano. Para o pedido e o seguimento do processo cada instituição tem um usuário e uma senha, a qual permite conhecer o estado do tramite apresentado e receber e dar resposta a todas as comunicações geradas durante o trâmite da solicitação; com esta ferramenta mantém-se um canal direto de cada tramite do registro qualificado ou trâmites institucionais que têm sido apresentados ao MEN.

Revisão da informação e assinação de pares acadêmicos: As informações e documentos apresentados são revisados pelo Ministério de Educação Nacional através da Direção de Qualidade para a Educação Superior, quem designará com o apoio das Salas da CONACES o par ou pares acadêmicos²⁷ que realizaram a visita de verificação das condições de qualidade e comunicará à instituição de educação superior o seu nome, as datas e a agenda programada para a visita. Os curriculum vitae dos pares acadêmicos estarão disponíveis para consulta no sistema SACES. A instituição poderá solicitar ao MEN a mudança dos pares acadêmicos sustentando devidamente sua solicitude. Se o MEN encontra mérito para o cambio designará novos pares acadêmicos.

Verificação das condições de qualidade: Na avaliação externa (avaliação in loco), o par ou pares acadêmicos verificam as condições de qualidade da petição posta sua disposição e contam com cinco dias posteriores à visita para a apresentação do informe, o qual se apresenta de forma separada quando são dois ou mais os pares acadêmicos a cargo da verificação. Quando se tratar da verificação de condições institucionais de qualidade no

²⁷ O termo par ou pares acadêmicos faz referência aos representantes das comunidades cientistas e acadêmicas vinculadas às áreas de conhecimento ao que pertencem os programas oferecidos e designados pela CONACES no caso de registro qualificado ou pelo CNA na acreditação de alta qualidade. No Brasil se conhece como avaliadores externos.

momento de outorgar um primeiro registro qualificado, o par acadêmico constata a existência de documentos fundacionais e de política (Missão, Projeto Institucional), assim como regulamentos e procedimentos para aplicar as políticas à vida cotidiana da instituição. Da mesma maneira, deve revisar a existência de planos e programas específicos em matéria orçamental e financeira, de bem-estar, de infraestrutura física, de vinculação de professores, de dotação de recursos informáticos, bibliográficos e audiovisuais; também as execuções e inversões anuais nestes tópicos junto à apresentação dos balanços de ingressos e gastos correspondentes ao último período orçamental executado.

No momento da renovação de registro qualificado, além da existência de documentos e políticas, e de planos e projetos específicos, a instituição deve demonstrar os resultados alcançados no desenvolvimento do programa para o qual solicita renovação, assim como a realização de autoavaliações e o desenvolvimento das ações de aprimoramento identificadas durante as autoavaliações. Além das condições institucionais de qualidade também se verificam as condições curriculares ou de programa, nas quais se verificam aspectos como: a denominação do programa; a justificação do programa sustentada nos conteúdos curriculares; os conteúdos curriculares com sua fundamentação teórica, propósitos de formação, plano geral de estudos em créditos acadêmicos, interdisciplinaridade do programa, estratégias de flexibilização, lineamentos pedagógicos e didáticos; a organização das atividades acadêmicas; o desenvolvimento da pesquisa na formação dos estudantes e a disponibilidade dos professores para fomentar a investigação; a relação com o setor externo demonstrando o plano, meios, objetivos e resultados alcançados; as características e qualidades do pessoal docente; disponibilidade, capacitação e uso dos médios educativos (recursos bibliográficos, hemeroteca, bases de dados, equipamento e aplicativos informáticos, sistemas de interconectividade, laboratórios físicos, cenários de simulação virtual de experimentação e prática, dentre outros); e a infraestrutura física demonstrando que conta com salas, biblioteca, auditórios, laboratórios e espaços adequados para o ensino, aprendizagem e bem-estar universitário de acordo com a natureza do programa. Após de revisar as condições de qualidade tanto institucionais quanto as do programa, o par acadêmico apresenta o informe de verificação das condições de qualidade à CONACES.

Conceito e Decisão: Apresentada a informação da instituição e o informe de verificação das condições de qualidade, a CONACES emite conceito com sua recomendação, devidamente motivado, dirigido ao Ministério de Educação Nacional. Depois de a CONACES

ter emitido o conceito, o Ministério de Educação Nacional decide mediante ato administrativo contra o qual procede o recurso de reposição, nos termos do Código Contencioso Administrativo. É importante esclarecer que a informação que recebe o Ministério de Educação Nacional no desenvolvimento do processo de verificação e avaliação das condições de qualidade das instituições de educação superior e dos programas acadêmicos é reservada, por tanto os servidores públicos e as pessoas que intervêm neste processo devem guardar confidencialidade e reserva da informação que conhecem.

Concluído o tramite, a publicação dos atos administrativos gerados se faz também pelo sistema de informação SACES e se mantém o seguimento sobre sua vigência, possíveis modificações ou ampliações, a fim de proporcionar alertas sobre os requerimentos pendentes e possíveis renovações requeridas. Finalmente, os resultados consolidados, assim como os reportes e informes sobre a segurança da qualidade na educação superior são gerados de acordo com a informação subministrada por esta ferramenta. O SACES permite gerir e armazenar o histórico dos programas aprovados, consolidando toda a informação necessária para transmiti-la ao sistema SNIES. Este sistema se complementa com a informação coletada pelos outros sistemas do MEN organizando assim fontes estratégicas do setor (MEN, 2012).

b) Etapas da Acreditação de Alta Qualidade

O processo de alta qualidade se refere fundamentalmente como uma instituição e seus programas orientam seu dever ser a um ideal de excelência, e podem mostrar a alta qualidade mediante resultados específicos, tradição consolidada, impacto e reconhecimento social. No processo de acreditação se desenvolvem as seguintes fases:

Revisão de Condições iniciais: No caso da acreditação de alta qualidade a qual supõe o cumprimento das condições previas ou básicas de qualidade para a oferta e desenvolvimento de um programa, a petição inicia com uma visita de apreciação de condições iniciais, que não se considera uma avaliação exaustiva da instituição ou de seus programas, cuja competência corresponde ao CNA, mas se faz com o fim de orientar às instituições em seus processos de autoavaliação. Com a visita o CNA pretende fazer consciente à instituição de se reúne ou não as condições que lhe permitam adiantar, com probabilidades de sucesso, processos de acreditação. Se o CNA considera que a instituição cumpre com as condições iniciais, comunica-o à instituição, a qual poderá iniciar o processo de autoavaliação com fins de

acreditação. No caso contrário, o CNA faz as recomendações pertinentes e quando sejam atendidas poderá solicitar uma nova visita de apreciação de condições iniciais.

Revisão do informe de autoavaliação: A autoavaliação consiste no exercício permanente de revisão, reconhecimento, reflexão e intervenção que realiza um programa acadêmico com o objetivo de valorar o desenvolvimento de suas funções substantivas para lograr a alta qualidade em todos seus processos, observando como referente os lineamentos propostos pelo CNA. A instituição deve assumir a liderança deste processo e propiciar a ampla participação da comunidade universitária, considerando os 10 fatores: Missão, Visão e Projeto Institucional e de Programa (Projeto Institucional - PI e Projeto Educativo do Programa - PEP), Estudantes, Professores, Processos acadêmicos, Pesquisa e criação artística e cultural, Visibilidade nacional e internacional, Impactos dos egressos sobre o meio, Bem-estar institucional, Organização, administração e gestão, e Recursos físicos e financeiros; assim como as 40 características e os 143 aspectos de avaliação.

Seleção de pares acadêmicos e avaliação externa: A avaliação externa é praticada por pares acadêmicos designados pelo CNA, quem aplica os critérios, instrumentos e procedimentos adotados por o Conselho. O CNA considera que os pares acadêmicos encarregados da avaliação compõem um equipo que emite um juízo rigoroso sobre a qualidade, baseado na análise, tanto das dimensões mais universais, quanto das dimensões específicas da mesma. A avaliação externa ou avaliação de pares acadêmicos é baseada no processo de autoavaliação e na visita, e conduz à elaboração de um juízo sobre a qualidade do programa em atenção a sua organização, seu funcionamento e o cumprimento de sua função social. O juízo é acompanhado de recomendações para seu melhoramento, quando seja necessário.

Avaliação final e emissão de conceitos: Posterior à avaliação externa, o CNA analisa os documentos de autoavaliação e avaliação externa e após de ouvir à instituição, realiza a avaliação final e procede ao reconhecimento da qualidade do programa o da instituição ou formula recomendações que considere pertinentes. Concluído o tramite anterior e com base no conceito emitido pelo CNA, o Ministério de Educação faz o reconhecimento público da qualidade mediante a expedição do ato de acreditação. Se o programa ou a instituição não

foram acreditados, a instituição poderá solicitar atendidas as recomendações do CNA, a iniciação de um novo processo dois (2) anos depois.

4.2.2.1.2 Subsistema de Informação

Tendo em conta que os sistemas de informação apoiam o Sistema de Segurança da Qualidade da Educação Superior tanto no Registro Qualificado quanto no SNA, é pertinente apresentar uma breve explicação de cada sistema, com exceção do Exame de Qualidade da Educação Superior (Saber Pro), o qual se detalha para aclarar como se avaliam os estudantes e como os resultados das provas alimentam o sistema SACES. De acordo com o MEN (2012), o subsistema de informação é composto de sistemas de informação especializados como:

a) Sistema Nacional de Informação da Educação Superior (SNIES)

O SNIES foi criado para responder às necessidades de informação da educação superior, oferecendo dados confiáveis sobre as instituições de educação superior e os cursos que estas ofertam, facilitando a construção de estatísticas consolidadas e indicadores. Neste sistema as informações relevantes da educação superior são coletadas e organizadas, permitindo fazer planejamento, monitoramento, avaliação, assessoria, inspeção e vigilância do setor. O público alvo deste sistema são as IES, estudantes de educação superior, diretores e docentes da educação superior, orientadores profissionais, estudantes de último grau do ensino médio, pais de família, empresários, empregadores, pesquisadores e órgãos governamentais e não governamentais. O SNIES põe-se a disposição das IES, agências do setor, entes do governo e a comunidade em geral, informação que visa a: facilitar a gestão, o planejamento e a tomada de decisões, orienta as IES nos processos de aprimoramento a partir da identificação de melhores práticas que auxiliem na regulação do setor simplificando o processo de reporte de informação e servindo-se como marco de referência.

b) Sistema para a prevenção da deserção da Educação Superior (SPADIES)

O SPADIES permite o acompanhamento de cada estudante para calcular o risco da deserção e preveni-lo. Este sistema é a ferramenta para fazer o acompanhamento com base nos números de deserção de estudantes da educação superior. Com os dados fornecidos pelas

instituições de educação superior ao SPADIES, identifica-se e ponderam-se os comportamentos, as causas, variável e riscos determinantes para desertar. Além, com esta informação se agrupam os estudantes de acordo com o seu risco de deserção. O SPADIES centraliza informação proveniente de diferentes fontes do setor que resultam na incidência da probabilidade de que um estudante permaneça ou não dentro do percurso acadêmico.

c) Sistema de Informação para a Segurança da Qualidade

A ferramenta SACES é um sistema de informação do Ministério de Educação Nacional criado com o objetivo de melhorar o processo de avaliação e contribuir ao melhoramento do serviço prestado pelo MEN fornecendo informação com agilidade. Através deste sistema cada instituição de educação superior registra informação para trâmites institucionais ou para processos de registro qualificado de programas de graduação e pós-graduação (ampliação do lugar de oferecimento, modificações, extensões, criação de programas ou renovação de registro qualificado), assim como a instituição pode fazer seguimento ao estado e evolução de seus tramites. Da mesma forma, contribui para sistematizar e agilizar a gestão do processo de acreditação em qualidade tanto institucional como de programas por parte do CNA, com o objetivo de fortalecer a transparência do sistema de acreditação, apoiar eficientemente a prestação do serviço e facilitar o acesso e interação devida entre os diferentes atores do Sistema de Acreditação, mediante processos normalizados que minimizem o uso da documentação física, garantissem a conservação e acesso de aquela subministrada em meio magnético e por tanto, permitam o seguimento às diferentes petições.

d) Exame de Estado de Qualidade da Educação Superior - SABER PRO

Ainda que corresponda a um sistema de avaliação de estudantes, o MEN o considera um dos sistemas que fornece informação para o SACES. Como se mencionou, o Sistema de Segurança da Qualidade da Educação Superior compreende a avaliação de estudantes, programas de graduação, programas de pós-graduação e instituições. Em relação aos estudantes, eles são avaliados ao longo da sua vida acadêmica em diferentes momentos. No percurso do ensino fundamental e ensino médio, através das Provas Saber, são avaliados os alunos inseridos nos anos 3º, 5º, 7º e 9º e ao finalizar o ensino médio os alunos inseridos no ano 11º são avaliados com as provas de Estado Saber 11, as quais são requisito para que os alunos possam ingressar na educação superior. Na educação superior os estudantes são

avaliados nos últimos semestres da graduação mediante os Exames de Qualidade de Educação Superior (MEN, 2012). O órgão responsável da coordenação, desenho, aplicação, obtenção e análise dos resultados dos exames é o ICFES com apoio das comunidades acadêmicas, cientistas e profissionais da ordem nacional e internacional.

O exame de Estado de Qualidade da Educação Superior (ECAES), atualmente denominado Saber Profissional (Saber Pro), iniciou aplicando-se aos estudantes de Medicina (Decreto 1716 de 2001), Engenharia Mecânica (Decreto 2233 de 2001) e Direito (Decreto 1373 de 2002), mais com o Decreto 1781 de 2003 se estabeleceu uma única norma para todos os estudantes dos programas acadêmicos de graduação e se revogaram os anteriores decretos. Esta nova norma definiu aos exames como provas acadêmicas de caráter oficial e obrigatório que assim como outros processos e ações fazem parte dos instrumentos que o Governo Nacional dispõe para avaliar a qualidade do serviço público educativo. Da mesma maneira, o decreto 1781 de 2003, determinou como objetivos fundamentais dos exames, os seguintes:

- a) Comprovar o grau de desenvolvimento das competências dos estudantes que cursam o último ano dos programas acadêmicos de graduação que oferecem as instituições de educação superior.
- b) Servir de fonte de informação para a construção de indicadores de avaliação do serviço público educativo, que fomentem a qualificação dos processos institucionais, a formulação de políticas e facilitem o processo da tomada de decisões em todas as ordens e componentes do sistema educativo (COLOMBIA, 2003, p. 1)

O exame nessa época compreendia somente as áreas e componentes fundamentais do saber que identificavam a formação de cada profissão, disciplina ou ocupação, atualmente se contemplam também competências genéricas além das competências específicas. A partir do ano 2009 com o Decreto 3963 se designou a responsabilidade às instituições de educação superior de realizar mediante o SNIES o reporte da totalidade dos estudantes que tenham aprovado pelo menos o 75% dos créditos acadêmicos do programa correspondente ou que tenham previsto graduar-se no ano seguinte; e que cada estudante reportado realize o processo de inscrição diretamente ou através da instituição e se apresente à prova de acordo com os procedimentos que o ICFES estabelece. De outro lado, a Lei 1324 de 2009 e o Decreto 4219 de 2009 estabeleceram que a apresentação do exame fosse um requisito adicional para a obtenção do título profissional, com o qual se assegura que a totalidade dos estudantes apresente o exame. De igual maneira o Decreto 3963 de 2009 acrescentou um novo objetivo

ao exame Saber Pro, além dos estabelecidos no ano 2003 com o Decreto 1781: “Produzir indicadores de valor agregado da educação superior em relação com o nível de competências de quem ingressa neste nível; proporcionar informação para a comparação de programas, instituições e metodologias, e mostrar sua evolução no tempo” (COLOMBIA, 2009, p. 1).

Em consequência, com o exame Saber Pro o ICFES apoia ao Sistema de Segurança da Qualidade da Educação Superior com melhor informação para a tomada das decisões, por tanto as ações do ICFES se encaminham a: avaliar todo o sistema de educação superior; garantir a utilidade dos indicadores, garantir a confiabilidade e a continuidade dos indicadores, e garantir a interpretação pedagógica dos resultados. (ICFES, 2014)

Segundo o ICFES, a implementação dos exames foi se acrescentando a cada ano, no ano 2003, se implementaram 27 exames específicos, em 2004 aumentou a 38 exames específicos e entre 2004 e 2008 aumentou a 55 exames específicos, no entanto com este incremento ainda não se tinha avaliada a totalidade da educação superior. No ano de 2009, se iniciou a aplicação de competências genéricas para os programas que não estavam sendo avaliados com os exames específicos e se incluíram provas de inglês e compreensão leitora, transversais a todos os programas. Durante o ano 2010 se continuaram desenvolvendo módulos específicos para alguns programas e se implementou um novo esquema de aplicação do exame. Em 2011, se organizou o esquema de aplicação atual do exame Saber Pro que abrange competências genéricas para todos os estudantes e módulos de competências específicas comuns para grupos de programas que se denominam grupos de referência²⁸.

As provas Saber Pro se concebem como exames externos de caráter massivo, ou seja, exames a grande escala e devem avaliar competências genéricas (competências necessárias para o adequado desempenho profissional ou acadêmico, independente do programa de formação que estiver cursando um estudante) e competências específicas (as competências específicas devem se definir a partir de elementos disciplinares fundamentais da formação em programas de educação superior, que podem ser comuns para grupos de programas em uma ou, mais áreas do conhecimento) As competências genéricas devem ser desenvolvidas por os estudantes de qualquer programa de educação superior e contemplam módulos de leitura crítica, razoamento quantitativo, comunicação escrita, inglês e competências cidadãs. As

²⁸ Um grupo de referência é uma agrupação de programas com características similares, aos que se faz uma oferta de combinações de módulos de competências específicas. Os grupos de referência são definidos com base em critérios de: classificação de programas do Sistema Nacional de Informação da Educação Superior (SNIES) do MEN e classificação Internacional Normalizada da Educação Superior (CINE) da UNESCO. (ICFES, 2014)

competências específicas são competências comuns para grupos de programa, bem seja da mesma ou de diferentes áreas de formação, as quais são definidas pelo Ministério de Educação com a participação da comunidade acadêmica e profissional e do setor produtivo.

As provas desenhadas e aplicadas pelo ICFES estão estruturadas com base na metodologia denominada desenho de especificações a partir do modelo baseado em evidências. Esta metodologia consiste num conjunto de processos, ou passos, que partem da identificação dos conhecimentos, as habilidades ou as competências que serão avaliadas através das provas e vão até a definição das perguntas, de forma tal que se garantisse que a correta resposta às perguntas do exame seja evidência do desenvolvimento do que se tem proposto avaliar. O desenho adotado tem uma estrutura modular com a qual os programas acadêmicos podem selecionar os módulos que avaliem aspectos fundamentais de sua formação. Os módulos de avaliação são instrumentos que valoram as competências consideradas fundamentais para os futuros egressos dos programas de formação, dentre as quais estão as competências genéricas que para o período 2015-2 contam com 5 módulos, e as competências específicas que para o mesmo período contam com 42 módulos.

A maioria das provas Saber Pro utiliza perguntas de seleção múltipla com única resposta como esquema de avaliação. No entanto, em alguns exames (5 dos 55) estas se complementam com ensaios, perguntas de formato aberto e um exercício prático relacionado com a atividade profissional. De igual maneira, e como parte dos módulos de competências genéricas, se aplica uma prova na que o estudante deve redigir um escrito no caderno que se lhe entrega o dia do exame, de acordo com as indicações do ICFES. O número de perguntas total dos módulos de competências genéricas é de 100, ao igual que o número total de perguntas para os módulos de competências específicas.

Os resultados são disponibilizados na plataforma do ICFES de forma individual, institucional e por programa, resultados agrupados, resultados históricos e os dez melhores resultados. O acesso aos resultados individuais é da competência do estudante; o acesso aos resultados institucionais é exclusivo para cada instituição; e, o acesso para os resultados agrupados, históricos e dos dez melhores resultados do exame, é público.

Para interpretar os resultados é importante ter em conta os resultados nacionais e os resultados do grupo de referência com o fim de comparar como se encontram os resultados individuais frente aos nacionais e a aos resultados dos grupos de referência. Respeito aos resultados agregados das avaliações aplicadas são públicos, em tanto que os resultados individuais podem se comunicar a terceiros que os requeiram para adiantar pesquisas sobre

educação, garantindo que o dado individual só divulgara-se com autorização da pessoa avaliada. No entanto, as universidades, geralmente tem acesso a esta informação para identificar as debilidades de seus estudantes, analisar os resultados e realizar um feedback com o corpo docente para propor planos de melhoria tanto na preparação para o exame como para revisão dos conteúdos temáticos.

Da mesma forma, o Governo Nacional contempla incentivos para estudantes e instituições que obtenham os melhores resultados na prova, tendo em conta os resultados como um dos critérios para outorgar aos estudantes becas de cooperação internacional, becas de intercambio e becas nacionais ou internacionais, assim como prelação na obtenção de créditos em programas de pós-graduação nacionais ou internacionais.

Em consequência, com a informação que arroja o exame Saber Pro, se obtém resultados individuais e institucionais, se avalia toda a educação superior e se pretende aumentar o impacto em quanto se validam os módulos de avaliação que se têm desenvolvido e o Ministério os adota de maneira definitiva, para poder ser reconhecidos como exames que vão permanecer durante 12 anos em sua estrutura básica de acordo com a Lei 1324 de 2009.

e) Observatório Laboral para a Educação (OLE)

Outro aspecto fundamental da qualidade da educação é sua pertinência respeito do desenvolvimento produtivo e social do país. Para avaliar este aspecto, se implementou o Observatório Laboral de Educação, o qual permite conhecer as condições laborais e a tendência de demanda de profissionais por parte do mercado laboral. O Observatório Laboral para a Educação oferece um acompanhamento permanente dos egressos da educação superior e reúne variedade de dados para interpretar as relações entre o mundo da educação superior e o mundo laboral.

4.2.2.1.3 Subsistema de Fomento

Mediante o fomento, o Ministério oferece assistência técnica em processos de avaliação; acompanha planos de melhoramento de instituições que têm tido inconvenientes com a obtenção do Registro Qualificado; desenvolve projetos focados em melhorar as condições

específicas de qualidade, como infraestrutura, investigação, capacitação docente; e promove a pertinência da oferta nos diferentes níveis de formação ou modalidades (MEN, 2012).

Após de descrever os sistemas nacionais de avaliação da educação superior, tanto do Brasil quanto da Colômbia, no seguinte capítulo se estabelece a comparação destes sistemas, na qual se apresentam e analisam pontos em comum e pontos diferenciais.

5. SEMELHANÇAS E DIFERÊNCIAS DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DO BRASIL E DA COLÔMBIA

Neste capítulo conclusivo pretende-se mostrar as semelhanças e diferenças existentes nos dois sistemas de avaliação da educação superior, fazendo referência aos critérios: Modelo, Estrutura e Instrumentos que utilizam os sistemas de avaliação nos dois países. Igualmente neste capítulo se faz referência às conclusões derivadas da investigação, tendo em conta que o objetivo geral foi analisar os sistemas de avaliação da educação superior do Brasil e da Colômbia e tal análise se realiza ao estabelecer as semelhanças e diferenças nos dois países, pelo que não se requiere um capítulo adicional de conclusões. Além disso, nas conclusões se destacam as lições oferecidas pelas experiências na avaliação da educação superior dos dois países em foco.

Como se apresentou na metodologia, para estabelecer as semelhanças e diferenças estruturou-se o Quadro 2, no qual se contemplam Unidades de investigação, Eventos e Critérios. Consideram-se como Unidades de investigação os dois países (Brasil e Colômbia); como Eventos os sistemas de avaliação de cada país (SINAES e Avaliação do SNPG para o Brasil e SACES composto pelo Registro Qualificado e o SNA para Colômbia); e como Critérios o modelo, a estrutura e os instrumentos de cada evento ou sistema de avaliação.

No critério “modelo” se identifica a origem do modelo ao qual pertence o sistema, o tipo de avaliação, os princípios e os elementos que fazem parte do mesmo. Na “estrutura” se consideram os componentes de cada sistema, os momentos da avaliação e a sua vigência, e os atos administrativos que gera cada sistema. Por último, nos “instrumentos” se estabelecem os insumos que alimentam os sistemas.

Para esquematizar os resultados estrutura-se o Quadro 5 – Comparação dos sistemas de avaliação do Brasil e da Colômbia, no qual se apresenta uma síntese dos critérios comparados.

Quadro 5 – Comparação dos sistemas de avaliação do Brasil e da Colômbia

UNIDADES DE AVALIAÇÃO		BRASIL			COLÔMBIA		
EVENTOS		Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)		Avaliação do Sistema Nacional da Pós-graduação – SNPG	Sistema de Segurança da Qualidade da Educação Superior (Saces)		
		Avaliação Institucional	Avaliação de Cursos	Avaliação de Programas de Pós-graduação	Registro Qualificado	Sistema Nacional de Acreditação (SNA)	
					Verificação Condições de Qualidade Programas Acadêmicos	Acreditação de Programas Acadêmicos	Acreditação Institucional
C R I T É R I O S	Modelo	Origem		Mistura entre o modelo Anglo-americano, o modelo holandês e francês.	Mistura entre o modelo Norte Americano e o modelo Escandinavo	Mistura entre o modelo Norte Americano (acreditação) e o modelo Escandinavo	
	Tipo de avaliação	Avaliação formativa e de caráter obrigatório para IES públicas e privadas no sistema federal e voluntário para IES do sistema estadual e municipal.		Avaliação somativa e de caráter obrigatório para os cursos da pós-graduação.	Avaliação somativa e de caráter obrigatório para cursos da graduação e pós-graduação.	Avaliação formativa e de caráter voluntário para IES e cursos de graduação e pós-graduação.	
	Princípios	Educação é um direito social e dever do Estado, Valores sociais historicamente determinados, Regulação e controle, Prática social com objetivos educativos, Respeito à identidade e à diversidade institucional em um sistema diversificado, Globalidade, Legitimidade, Continuidade.		Execução a cargo de pares acadêmicos, Revisão periódica de parâmetros e critérios, Decisões sobre reformulações ou mudanças na concepção do sistema e na forma de realização da avaliação, Regularidade do processo.	-	Universalidade, Integridade, Equidade, Idoneidade, Responsabilidade, Coerência, Transparência, Pertinência, Eficácia, Eficiência.	
	Elementos da avaliação	Dimensões (10), Eixos (5), Indicadores (51) - Conceito Institucional (CI) - Índice Geral de Cursos (IGC). Notas entre 1 e 5	Dimensões (3), Indicadores (12) - Conceito Preliminar de Curso (CPC). Notas entre 1 e 5.	Quesitos ou Itens (5), Indicadores (20). Conceito entre 1 e 5 e excepcionalmente entre 6 e 7.	Condições de qualidade, Aspectos a avaliar e Evidências. Condições Institucionais (6) e condições de programa (9); Aspectos a avaliar: Registro inicial (46) e Renovação (62); Evidências: Registro inicial (115) e Renovação (161)	Fatores, Características e Aspectos. 10 Fatores - Graduação (40 características e 243 aspectos) - Pósgraduação (29 características e 100 aspectos)	Fatores, Características e Aspectos. 12 Fatores 30 características e 170 aspectos.
Estrutura	Componentes	Avaliação Institucional, Avaliação dos Cursos de Graduação e Avaliação do desempenho dos Estudantes		Avaliação das Propostas de novos programas e cursos de pós-graduação estrito sensu (processo de entrada) e Avaliação dos programas e cursos que fazem parte do SNPG (processo de permanência)	Verificação Condições de Qualidade Programas Acadêmicos no Registro Inicial e na Renovação	Acreditação de Programas Acadêmicos (Graduação e Pós-graduação) e Acreditação Institucional	
	Avaliação e Vigência	Credenciamento institucional: Faculdades e centros universitários (3 anos) e Universidades (5 anos). Recredenciamento: Trienal (cada três anos)	Autorização (abertura do curso); reconhecimento (entre 50% e 75% da carga horária); e renovação de reconhecimento (Trienal - cada três anos)	Aprovação e Reconhecimento dos programas. Trienal até a avaliação do ano 2013. A partir do 2014 muda a Quatrienal. A próxima avaliação acontecerá no ano 2017 com base nos dados do quatriênio (2013, 2014, 2015 e 2016).	Registro Inicial e Renovação do registro qualificado (cada 7 anos)	Acreditação temporal (Instituições de 4, 6, 8 e 10 anos - Programas acadêmicos 4, 7 ou dez anos)	
Instrumentos		Autoavaliação (CPA) e Avaliação Externa	Avaliação do desempenho dos Estudantes (ENADE) e avaliação in loco	Documentos da Área, a Ficha de Avaliação e os Relatórios de Avaliação.	Autoavaliação e Avaliação Externa	Autoavaliação e Avaliação Externa	Avaliação de condições iniciais, Autoavaliação, Avaliação Externa, Avaliação Final
		Censo e Cadastro		Plataforma Supupira	Sistemas de Informação (Snies, Spadies, Saces, Ecaes, Ole, Scienti)		

5.1 MODELO

A origem dos sistemas de avaliação do Brasil obedece à mistura entre o modelo Britânico, o modelo Holandês e o modelo Francês. O modelo Britânico (essencialmente somativo) baseado em sistemas predominantemente quantitativos com o objetivo de produzir resultados classificatórios é evidenciado tanto no SINAES quanto na Avaliação do SNPG. Estes dois sistemas de avaliação obedecem ao resultado de um conjunto de indicadores de desempenho de caráter quantitativo e regulatório dentro dos quais estão o desempenho do estudante e sua nota no ENADE, o Conceito Preliminar de Curso (CPC), o Conceito do Curso (CC) e o Índice Geral de Curso (IGC), os quais outorgam notas de 1 a 5 no SINAES ou de 1 a 7 na Avaliação do SNPG, com o fim de classificar tanto as instituições como cursos de graduação e pós-graduação de acordo com as notas obtidas. Em referência aos modelos Holandês e Francês que combinam dimensões quantitativas e qualitativas, os sistemas de avaliação no Brasil identificam-se com a concepção de qualidade orientada à melhora, quer dizer, sem desconhecer a responsabilidade que o Estado tem para fixar limites e condições para regular o funcionamento da educação superior. Valorizam também a autoavaliação e avaliação externa como mecanismos relevantes na avaliação institucional e na avaliação de cursos de graduação e pós-graduação. No entanto, o caráter da avaliação somativa, os mecanismos de controle, regulação e fiscalização e a prestação de contas têm uma presença mais forte que as avaliações formativas, pois dependendo dos resultados dos indicadores Conceito Institucional, Índice Geral de Cursos, Conceito Preliminar de Cursos, Conceito do Curso e o Conceito ENADE, assim serão classificadas as instituições e cursos. Vale aclarar, que não se desconhecem os objetivos do SINAES na proposta original que procurava favorecer e fomentar o desenvolvimento dos processos formativos decorrentes da autoavaliação e por sua vez classificar às instituições de acordo com os resultados obtidos na avaliação; gerando desta forma uma dupla função e convertendo-se o seu cumprimento em um desafio para o SINAES de acordo com Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006).

A respeito da Colômbia a avaliação obedece à mistura entre o modelo Norte Americano e o modelo Escandinavo. O modelo Norte Americano é baseado na acreditação, cujo objetivo é promover a melhora de acordo com as metas previamente estabelecidas pelas IES, melhorar os programas acadêmicos e proporcionar garantia ao público. A avaliação externa pouco se centra em escalas e notas, e se caracteriza por ser voluntário. O modelo escandinavo representa uma variante do modelo europeu continental cujo marco de avaliação se centra em

padrões gremiais e focalizam as exigências mínimas de funcionamento, por um lado, e o reconhecimento de alta qualidade, por outro. Os processos de autoavaliação institucional se evidenciam com uma forte tendência à rendição de contas, a ser complementada por processos de avaliação externa. Estes modelos de avaliação, Norte Americano e Escandinavo, são evidenciados no Sistema Nacional de Acreditação (SNA), o qual é fundamentado na acreditação de programas tanto de graduação como de pós-graduação e a acreditação institucional, as duas de caráter voluntário e com fundamento na autoavaliação como base para a avaliação externa. Os sistemas de avaliação da Colômbia têm tendência à avaliação formativa, pois estão baseados em juízos de valor que procuram melhorar o sistema. As medições neste tipo de avaliação se fazem em diversos momentos (diagnóstico, formulação, implementação e execução) com o objetivo de que os resultados obtidos sejam utilizados para modificar ou reorientar o sistema. Estas características são próprias do SNA no qual os processos do sistema contemplam: o cumprimento das condições iniciais, a autoavaliação como base da avaliação externa, a avaliação final a partir dos resultados da autoavaliação e da avaliação externa, e finalmente o reconhecimento público da qualidade. O Registro Qualificado é uma primeira parte do processo avaliativo do SNA, pois ao ser de caráter obrigatório para os programas de graduação e pós-graduação, verifica que as condições de qualidade dos programas acadêmicos sejam as adequadas para o funcionamento e possam ser avaliados posteriormente com fins de acreditação.

De acordo com o anterior, a origem dos sistemas de avaliação dos dois países obedece a modelos internacionais diferentes de avaliação, o Brasil com tendência à avaliação somativa com a avaliação do SNPG e tendência à avaliação formativa com o SINAES, e a Colômbia na avaliação formativa com o SNA, pelo que uma diferença relevante é a determinação de notas classificatórias para os programas e as instituições no Brasil, enquanto que na Colômbia os seus sistemas fundamenta-se no processo de melhora contínua.

A respeito dos princípios de cada sistema, estes na sua maioria são semelhantes, pois os dois casos buscam operacionalizar processos para preservar a qualidade, legitimidade e credibilidade dos resultados avaliativos, com base em uma fundamentação conceitual e política preestabelecida em contexto nacional. Ainda que a denominação dos princípios seja diferente, seu objetivo tem a mesma finalidade. Por tanto, consideram-se entre os princípios em comum dos sistemas de avaliação do Brasil e da Colômbia a responsabilidade social das instituições educativas, pois dado seu caráter social, devem prestar conta à sociedade do cumprimento de suas responsabilidades na formação acadêmico-científica, profissional, ética

e política dos cidadãos e na produção de conhecimentos e promoção do avanço da ciência e a cultura, o qual é denominado no Brasil como “Educação é um direito social e dever do Estado”, e na Colômbia como “Responsabilidade”. Um segundo princípio em comum é a pertinência, considerada como a capacidade da instituição de responder às necessidades do meio com o fim de transformar o contexto no que se opera, cuja denominação no Brasil é “Valores sociais historicamente determinados” e na Colômbia “Pertinência”. Um terceiro princípio partilhado é a prática social com objetivos educativos, na qual a avaliação questiona os significados da formação e dos conhecimentos produzidos em relação ao desenvolvimento do país, ao avanço da ciência e à participação ativa dos indivíduos que constituem a comunidade educativa na vida social e económica, princípio que é denominado no Brasil como “Prática social com objetivos educativos” e na Colômbia como “Idoneidade”. Outro princípio em comum que merece destaque trata da identidade e da diversidade institucionais, o qual implica a preocupação pelo respeito pelos valores e referentes universais que configuram a diversidade no contexto acadêmico; nesse sentido, a avaliação 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, princípio denominado no Brasil como “Respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado” e na Colômbia como “Integridade” e “Equidade”. Outro princípio é a globalidade, entendida como a articulação dos diversos instrumentos avaliativos por parte do Estado com o objetivo de possibilitar uma visão global do sistema, visando tanto à regulação quanto à implementação de medidas e ações de melhoramento, sendo este princípio denominado como “Globalidade” no Brasil e “Universalidade” na Colômbia. E um último princípio em comum é a sustentabilidade, considerada como a forma como o programa e a instituição mantem no percurso do tempo atividades e ações encaminhadas ao cumprimento das metas e objetivos traçados, por tanto os processos de avaliação devem ser contínuos e permanentes, princípio que no Brasil é denominado como “Continuidade” e na Colômbia como “Sustentabilidade”.

A diferença que se apresenta nos princípios é que pela tendência avaliativa dos sistemas (somativa ou formativa) existem princípios exclusivos de cada sistema. É assim que no Brasil princípios como “Regulação e Controle” e “Legitimidade” propendem pela supervisão e regulação da educação superior para o qual o Estado estabelece a sua política, os aparatos normativos de controle e os meios para sua implementação, assim como a legitimidade técnica, ética e política de seus instrumentos. Enquanto que na Colômbia princípios como

“Coerência”, “Transparência”, “Eficácia” e “Eficiência” procuram a correlação entre os propósitos e resultados da instituição de forma que demonstrem o seu compromisso com a melhora contínua e a responsabilidade com o Estado e a sociedade.

Em relação aos elementos de avaliação, os dois países consideram diferentes denominações para estruturar os níveis sobre os quais se faz a avaliação. No Brasil o SINAES contempla Dimensões, Eixos, Indicadores e Conceitos, enquanto que a Avaliação do SNPG considera Quesitos, Itens, Indicadores e Conceitos. No SINAES os eixos são o nível mais amplo, as dimensões são a forma como as instituições identificam o seu perfil e o significado da sua atuação, e contam com indicadores que obedecem aos aspectos a avaliar em cada dimensão e que são valorados com conceitos de 1 até 5 a depender do cumprimento de cada dimensão. Na Avaliação do SNPG o nível mais amplo é denominado Quesito e cada quesito é composto por itens que têm uma ponderação (peso em %) e estão divididos em indicadores, aos quais se assigna uma nota que oscila entre 1 e 5 a depender do cumprimento do indicador.

No caso da Colômbia o Registro Qualificado contempla Condições, Aspectos e Evidências, e o SNA considera Fatores, Características, Aspectos e Indicadores. As condições, como o seu nome o indica, representam as condições básicas de qualidade que devem cumprir os programas acadêmicos. Estas condições se dividem em condições de programa e condições institucionais, cada condição contempla aspectos a verificar e cada aspecto considera evidências que se compõem de indicadores quantitativos e qualitativos. No SNA, os Fatores são grandes áreas de desenvolvimento institucional que expressam os elementos que tem a instituição e os seus programas para cumprir as suas funções. Estes fatores se dividem em características consideradas dimensões de qualidade de um programa ou de uma instituição com relação ao fator. As características descrevem o nível de logro desejável e contem aspectos que são os atributos ou descritores das características, os quais consideram indicadores que são os referentes empíricos quantitativos, qualitativos e de verificação e que permitem dimensionar ou apreçar cada aspecto ou característica.

A semelhança nesta variável é que os dois países consideram elementos organizados por nível ou categorias que procuram avaliar a qualidade de acordo com a heterogeneidade existente na educação superior de cada país. Os dois países definem características gerais a partir das quais emitem juízos sobre a qualidade tanto de programas acadêmicos ou cursos, quanto de instituições; no entanto, a determinação específica e os pesos ou ponderações das características estão determinadas pela natureza do programa e da instituição. Porém, apesar dessa semelhança, nos sistemas de avaliação do Brasil (SINAES e Avaliação do SNPG), não

existe nenhuma dimensão, eixo ou quesito que contemple a categoria de Bem-estar institucional ou universitário e não há categoria de Egressos. Tais aspectos são relevantes e avaliados na Colômbia tanto no Registro qualificado quanto no SNA, pois são considerados fatores importantes no desenvolvimento interno e externo das instituições. Na Colômbia, o bem-estar institucional deve estar estruturado dentro das instituições com o fim de facilitar a resolução das necessidades da comunidade acadêmica (estudantes, professores, funcionários, egressos), a partir do qual as instituições devem planejar e executar programas e atividades de bem-estar, com a participação da comunidade educativa, procurar espaços físicos que propiciem o aproveitamento do tempo livre, atender as áreas de saúde, cultura, desenvolvimento humano, promoção socioeconômica, recreação e esporte, tudo com o objetivo de promover a formação integral do estudante e da comunidade acadêmica. De igual forma, as instituições na Colômbia devem demonstrar o desenvolvimento de estratégias de curto e longo prazo para egressos, que permitam conhecer o seu desempenho laboral, valorar o impacto social que estes têm no projeto acadêmico e nos processos de desenvolvimento social, cultural e econômico nos entornos nos quais interagem, assim como estimular o intercâmbio de experiências acadêmicas e investigativas com a participação dos egressos.

Outra diferença nestes elementos, como dito anteriormente, são os conceitos (específicos e gerais) emitidos tanto no SINAES quanto na avaliação do SNPG, porquanto estes assignam uma nota para a classificação dos programas e das instituições no Brasil. Situação que atualmente não acontece na Colômbia, pois, e o objetivo da avaliação do sistema busca certificar programas acadêmicos (no caso do registro qualificado) ou acreditar programas ou instituições (no caso do SNA) e não classificar instituições e programas.

No entanto, no ano 2015 o MEN apresentou ao país o Modelo de Indicadores do Desempenho da Educação (MIDE) que classifica as IES em quatro categorias (Enfoque Doutoral, Enfoque Mestrado, Ênfase Graduação e Especializadas numa área) e gerará reportes anuais. O MIDE é uma ferramenta construída com base em quatro princípios (relevância, objetividade, transparência e replicabilidade), que procura proporcionar informação sobre as IES da Colômbia a partir de 6 dimensões e 18 variáveis associadas à qualidade educativa. As dimensões e ponderações contempladas nesta ferramenta são: Desempenho (25%); Docência (20%); Investigação (20%); Egressos (15%); Internacionalização (10%); Presença e atração (10%). Este modelo tem gerado diversas críticas e controvérsias no âmbito acadêmico, pois se considera que como uma ferramenta que fornece informação sobre a situação da educação superior, deveria adicionar outras variáveis que tenham relação com o impacto social, como a

promoção dos grupos minoritários, o apoio a vítimas do conflito e setores vulneráveis localizados em comunidades apartadas, e não somente trabalhar com variáveis de competitividade empresarial e comercial. Segundo o MEN, ainda que esta ferramenta seja uma classificação das IE, não é considerada atualmente para a assinação de recursos públicos, nem representa um sistema de segurança da qualidade e tampouco é um modelo para substituir a acreditação. No entanto, se observa que a tendência para o futuro poderia ser a classificação das IES a partir de um indicador baseado em ponderações quantitativas, similar aos indicadores de desempenho desenvolvidos nos sistemas de avaliação do Brasil.

5.2. ESTRUTURA

Neste critério se comparam os componentes dos sistemas de avaliação, os momentos da avaliação e a sua vigência, e os atos administrativos que são conferidos em cada processo.

Os componentes são vistos de maneira diferente em cada sistema, pois enquanto que no SINAES estes abrangem as instituições, os cursos de graduação e o desempenho dos estudantes, os componentes da Avaliação do SNPG inclui a avaliação dos programas acadêmicos de pós-graduação no processo de entrada (propostas de novos programas) e no processo de permanência (programas que fazem parte do SNPG). De outro lado, os componentes do Registro Qualificado são os programas acadêmicos tanto da graduação como da pós-graduação no processo de registro inicial do programa e no processo de renovação do registro, enquanto que os componentes do SNA correspondem às instituições e programas acadêmicos, mas obedecendo a parâmetros de alta qualidade.

Da mesma forma é importante indicar que o Registro Qualificado e o SNA fazem parte do subsistema de avaliação do SACES, já que a partir destes é que se garante a qualidade tanto de programas como de instituições na Colômbia. O SACES é composto por três subsistemas: O subsistema de informação, o subsistema de avaliação e o subsistema de fomento. O subsistema de informação está integrado pelos sistemas SNIES, SPADIES, SACES, ECAES, OLE e SCIENTI; o subsistema de avaliação é composto pelo Registro Qualificado de Programas Acadêmicos (condições básicas de qualidade) e pelo Sistema Nacional de Acreditação (Alta Qualidade); e o subsistema de fomento contempla o fortalecimento institucional, os sistemas de informação, as novas tecnologias e o acompanhamento e planos de melhora.

Pode-se observar que a avaliação dos cursos no Brasil está organizada em avaliação para graduação com o SINAES e avaliação para pós-graduação com a avaliação da CAPES, aclarando que o SINAES também avalia instituições. Enquanto que as avaliações nos sistemas da Colômbia orientam-se a avaliar, em primeira instância, as condições básicas de qualidade de programas de graduação e pós-graduação com o Registro Qualificado, como um sistema de regulação e controle, em segunda instância, a alta qualidade de programas (graduação e pós-graduação) e instituições com o SNA, como um sistema de acreditação com preponderância na melhora contínua e na autorregulação.

Tendo em conta que o objetivo da avaliação institucional é verificar como estão constituídas as IES e qual é sua capacidade de atendimento à comunidade acadêmica, estas precisam de atos administrativos credenciários por parte do Estado que garantam a situação legal das IES. É assim que neste aspecto se identifica diferenças nos sistemas de avaliação dos dois países, pois no Brasil com o SINAES a avaliação institucional compreende o credenciamento (quando a IES inicia a prestação do serviço de educação e pode ser credenciada como Faculdade, Centro Universitário ou Universidade) e o Recredenciamento (renovação do credenciamento), enquanto que na Colômbia a criação das IES se realiza em cumprimento dos requerimentos da Lei (Decreto 1478 de 1994 para as IES privadas e da Lei 30 de 1992 para as IES públicas) e a avaliação institucional se faz de acordo com o SNA, cujos atos credenciários se denominam acreditação institucional (acreditação por primeira vez) e renovação da acreditação os quais são de caráter voluntário.

A respeito da vigência dos atos credenciários, no Brasil o credenciamento depende do tipo de IES; para as Faculdades e os Centros Universitários a validade do credenciamento corresponde a três anos e para as Universidades de cinco anos, enquanto que o recredenciamento corresponde a três anos, de acordo com o período trienal do SINAES. Na Colômbia, o reconhecimento público da qualidade que faz o MEN baseado no conceito do CNA e denominado ato de acreditação institucional e a vigência que se outorga pode ser de quatro, seis, oito ou dez anos a depender do conceito emitido.

No caso da avaliação dos cursos também existem diferenças nos dois países. No Brasil a avaliação dos cursos de graduação compreende três momentos: para autorização (quando a IES solicita autorização ao MEC para abrir um curso), para reconhecimento (quando a primeira turma do curso novo entra na segunda metade do curso) e para renovação de reconhecimento. A renovação de reconhecimento é realizada a cada três anos de acordo com o ciclo trienal do SINAES. Com referência à avaliação dos cursos de pós-graduação, esta

compreende dois momentos: reconhecimento (é realizado no processo de entrada APCN quando a IES apresenta o novo curso a ser reconhecido) e a aprovação e reconhecimento dos Cursos (acontece no processo de permanência), a qual se realiza com a avaliação trienal da CAPES, mas que a partir do ano 2014 a avaliação não será trienal senão quatrienal. A diferença com Brasil, na Colômbia os atos credenciários dos programas acadêmicos de graduação e pós-graduação se realizam tanto no registro qualificado quanto no SNA. No registro qualificado se identifica dois atos: o registro inicial (se realiza quando a IES solicita ao MEN a aprovação de abertura de um novo programa acadêmico), cuja vigência é de sete anos; e a renovação do registro qualificado a qual deve solicitar-se antes do vencimento do registro inicial por um período de outros sete anos. No SNA os atos credenciários dos programas acadêmicos também acontecem em dois momentos, o primeiro quando se solicita pela primeira vez a acreditação do programa, cuja vigência depende do conceito que dirige o CNA ao MEN que pode ser por períodos de quatro, sete ou dez anos; e o segundo momento que obedece à renovação da acreditação do programa e cuja vigência também depende do conceito do CNA. Na Colômbia a acreditação institucional e a acreditação de programas acadêmicos são complementárias. A sua complementariedade consiste em que a acreditação institucional orienta-se à instituição como um todo, enquanto que a acreditação de programas considera a estes como partes integrais do todo.

Como se pode observar, as diferenças no critério de estrutura dos sistemas de avaliação do Brasil e da Colômbia se dão tanto nos componentes quanto nos atos administrativos e a vigência dos mesmos. A respeito da vigência, a diferença radica que no Brasil as avaliações se fazem de acordo com os ciclos avaliativos do SINAES (Trienal) e do SNPG (antes Trienal a partir do ano 2014 Quatrienal) enquanto que na Colômbia não existem ciclos avaliativos, pois a avaliação se realiza em virtude do vencimento dos atos credenciários.

Ainda que os sujeitos objetivo de avaliação dos sistemas de avaliação do Brasil e da Colômbia são similares (instituições, cursos ou programas acadêmicos e desempenho dos estudantes), a avaliação do desempenho dos estudantes é diferente nos dois países. No Brasil o objetivo da avaliação de desempenho dos estudantes é avaliar o curso, pois esta avaliação tem uma alta influência no Conceito Preliminar de Curso (CPC), considerando que seu peso em porcentagem na última avaliação trienal (2013) foi de 55%, porcentagem que contemplou a nota dos estudantes concluintes no ENADE com 20% e a nota do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado - IDD com 35%. Além disso, outro componente do CPC que também influi na nota deste indicador é a percepção discente sobre as condições

do processo formativo derivadas do questionário do estudante do ENADE com 15% do total, o que gera um total de 70% do CPC que são decorrentes da aplicação do ENADE.

A diferença com Brasil, na Colômbia a avaliação do desempenho dos estudantes com os Exames de Qualidade da Educação Superior (Prova Saber Pro) é dirigida a avaliar as competências genéricas e específicas adquiridas pelo estudante na graduação, derivadas da formação por competências. Os resultados obtidos permitem identificar as fraquezas e fortalezas na formação dos estudantes e aporta para a tomada de decisões tanto nas políticas de educação do Estado quanto nas políticas institucionais das IES. É por isso que na Colômbia os resultados das provas Saber Pro fazem parte dos sistemas de informação do SACES, pois constituem insumo importante na tomada de decisões.

Se bem, estes resultados não dão uma nota para as instituições ou os programas acadêmicos, contribuem para os processos de renovação de Registro Qualificado e do SNA nos aspectos referentes aos estudantes. Também é levado em conta o valor agregado obtido nos resultados das Provas Saber Pro com relação às Provas Saber 11 utilizadas como mecanismo de ingresso à educação superior. No setor produtivo, algumas empresas consideram os resultados da prova Saber Pro como um requisito nos processos de contratação, argumentando que desta maneira podem contar com os melhores profissionais.

A respeito da percepção dos estudantes derivada do processo formativo, esta se realiza na visita que os pares acadêmicos fazem às instituições na avaliação *in loco*, através de uma reunião com os estudantes, na qual os estudantes apresentam a sua percepção tanto da instituição quanto do programa acadêmico e as condições nas quais é oferecida a sua formação.

5.3 INSTRUMENTOS

No Brasil os instrumentos utilizados no SINAES na avaliação institucional correspondem à autoavaliação coordenada pela CPA, a avaliação externa desenvolvida pelos avaliadores externos e os resultados dos Conceitos IGC e CI. A respeito da avaliação dos cursos de graduação o Conceito ENADE, o Conceito de Curso e o CPC são instrumentos importantes, e a depender deles pode-se dar ou não a avaliação externa *in loco*. Tanto na avaliação institucional quanto na avaliação de cursos de graduação, o Censo e o Cadastro são insumos importantes para o desenvolvimento dos processos de avaliação. Na avaliação do

SNPG os instrumentos são o Documento da Área, a Ficha de Avaliações e os Relatórios de Avaliação. Da mesma forma a Plataforma Sucupira fornece informação relevante para o desenvolvimento do processo de avaliação.

A respeito da Colômbia, a Autoavaliação, a avaliação externa e os sistemas de informação (SNIES, SPADIES, SACES, ECAES, OLE, SCIENTI) são instrumentos em comum tanto para o Registro Qualificado quanto para o SNA. No entanto no Sistema de Acreditação, um insumo indispensável é a avaliação de condições iniciais a qual se realiza com o registro qualificado. Da mesma forma, no SNA a avaliação final é um processo exclusivo da acreditação.

No critério em pauta, pode-se observar que existem semelhanças e diferenças, pois a autoavaliação, a avaliação externa e os sistemas de informação são instrumentos transversais dos sistemas de avaliação do Brasil e da Colômbia. Porém, em referência à autoavaliação, no Brasil é necessária a constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA) composta por representantes dos professores, alunos, funcionários e representantes da sociedade civil, enquanto que na Colômbia os integrantes dos processos de autoavaliação são exclusivamente membros da comunidade acadêmica. Outra diferença importante é que na Colômbia a avaliação *in loco* é uma avaliação que deve se realizar obrigatoriamente, pois não existe um referente como o CPC usado no Brasil para omitir as visitas de comissões externas.

Nos sistemas de avaliação da Colômbia se evidencia a importância dos sistemas de informação, os quais são um instrumento importante no desenvolvimento do SACES, pois a diferença dos sistemas de informação do Brasil, a Colômbia conta com sistemas que permitem conhecer a deserção estudantil da educação superior (SPADIES) e analisar a pertinência na educação superior a partir do acompanhamento dos egressos (OLE), mecanismo que não existem no Brasil.

Considerando as comparações acima, fica evidente que os sistemas analisados nos dois países tem elementos diferenciados, decorrentes dos contextos específicos (culturais, sociais e históricos) de cada um, e também elementos em comum, gerados pela natureza de avaliação em si e por tendências de comunicação e cooperação inerentes de um mundo globalizado.

Com base nas análises realizadas, vale destacar algumas lições que a experiência de cada um dos países investigados podem contribuir para os desenvolvimentos de sistemas nacionais de avaliação da educação superior.

Lições do Brasil:

- Criação de um sistema de avaliação que satisfaz uma qualidade mínima, mas também altos padrões de qualidade, o qual é evidenciado no reconhecimento que têm as universidades brasileiras na América Latina e no mundo.
- Utilização de indicadores como o CPC, o CC, o IGC e o CI, que servem como referenciais da avaliação externa e, que em situações específicas, podem substituir a avaliação *in loco*. Evitando desta maneira o traslado das comissões avaliadoras e a inversão econômica e de recursos físicos e humanos que isto implica, tanto para o Estado quanto para as instituições.
- Obrigação de criar em todas as instituições uma Comissão Própria de Autoavaliação – CPA, não somente conformada por membros pertencentes à comunidade acadêmica, senão também à sociedade civil.
- Uso de provas que avaliam não o desempenho do estudante, mas sim a qualidade do curso, o que permite identificar se as instituições cumprem com seus objetivos de formação e geram um valor agregado ao estudante.

Lições da Colômbia:

- Implementação do Sistema de Segurança da Qualidade da Educação Superior – SACES, que por um lado regula os programas acadêmicos e por outro permite que as instituições alcancem padrões de alta qualidade, segundo as suas particularidades, a partir da acreditação institucional e de programas.
- Processos de avaliação fundamentados na avaliação formativa, que contribuem para a melhora contínua dos processos e favorecem a autoavaliação e a autorregulação como mecanismos internos que desenvolvem a responsabilidade e autonomia das instituições.
- Integração dos sistemas de informação, avaliação e fomento em um só sistema, o SACES, com o objetivo de controlar, garantir e promover a qualidade das instituições e programas acadêmicos na educação superior.

- Formação e avaliação por competências que permite a articulação entre a formação oferecida pelas instituições e o desempenho dos profissionais no contexto em que interagem.
- Abordagem de aspectos relevantes na avaliação como o bem-estar institucional e o desempenho dos egressos, com o fim de promover a formação integral do estudante e da comunidade acadêmica, e estabelecer o impacto social que têm as instituições através de seus egressos.

Ao concluir este trabalho, ressalta-se que esta pesquisa não representa um estudo acabado, mas oferece uma contribuição para possibilidades de novos estudos tanto no tema da educação superior quanto no tema de avaliação da educação superior do Brasil e da Colômbia. A comparação feita dos sistemas de avaliação dos dois países não procurou estabelecer qual dos sistemas é mais avançado, pois estes sistemas se desenvolvem em contextos diferentes e com particularidades específicas de cada país. Portanto, o que se buscou foi estabelecer essas particularidades, tendo em conta que tanto o Brasil como a Colômbia fazem parte de *processos* integradores de reconhecimento comum, como ARCU-SUL. A informação derivada desta pesquisa pode ajudar na compreensão da educação superior e sistemas nacionais que visam sua avaliação. Espera-se também que provoque outras pesquisas sobre o mesmo assunto, pois é a partir do conhecimento, construído globalmente, que possamos assegurar e promover uma educação superior de qualidade.

REFERÊNCIAS

AGUERRONDO, I. La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. **Portal Educativo de las Américas. Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación la Ciencia y la Cultura - OEI**. Sección Calidad y Equidad en la educación. Buenos Aires, 1993. Disponível em:

<http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_116/articulo4/index.aspx>
> Acesso em 10 Jul. 2014

ASOCIACION COLOMBIANA DE UNIVERSIDADES - ASCUN. **Aportes para una política de calidad de la Educación Superior en Colombia**. Documento de trabajo. Bogotá: ASCUN, 2013. 43 p.

BERTOLIN, J. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. **Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior**, Campinas, mar. 2009. Disponível em <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000100007>.
Acesso em: 27 ago. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Lex: Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil, Presidência da República, Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 20 Abr. 2014.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Lex: Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil, Presidência da República, Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm>. Acesso em: 20 Abr. 2014.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Lex: Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil, Presidência da República, Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 20 Abr. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lex: Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil, Presidência da República, Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 Abr. 2014.

_____. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf>>. Acesso em: 20 Abr. 2014.

_____. Decreto nº 5.373, 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 sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da República**

Federativa do Brasil. Disponível em: <
<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 20 Abr. 2014.

_____. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, o Cadastro e-MEC e consolida disposições sobre indicadores de qualidade Basis e o ENADE. Disponível em: <
http://download.inep.gov.br/download/condicoes_ensino/2007/Portaria_n40.pdf>. Acesso em: 20 Abr. 2014.

_____. _____. Portaria Normativa nº 1.027, de 15 de maio de 2006. Dispõe sobre banco de avaliadores do SINAES, a CTAA, e dá outras providências. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1027.pdf>>. Acesso em: 20 Abr. 2014.

CASTRO, B; RIVAS, G. Estudio sobre el fenómeno de la deserción y retención escolar en localidades de alto riesgo. **Revista Sociedad Hoy. Redalyc.org**, Concepción, n 11, p. 45, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90201103>> Acesso em: 7 fev. 2015.

CENTRO UNIVERSITARIO DE DESARROLLO – CINDA. **Acreditación Universitaria en América Latina.** Antecedentes y Experiencias. Programa Políticas y Gestión Universitaria - CINDA. Santiago, 1993. 306 p.

CENTRO UNIVERSITARIO DE DESARROLLO – CINDA. **Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica.** Educación Superior. Informe 2012. Santiago: CINDA – Universia, 2012. 313 p.

CENTRO UNIVERSITARIO DE DESARROLLO – CINDA. **Informe Final. Estudio sobre Impacto de los Procesos de Aseguramiento de la Calidad (AQ) a partir de Información Provista por Actores Relevantes.** Bogotá: CINDA, 2011. 239 p. Disponível em: <
<http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/07/2012-Informe-Colombia.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

CERDA, H. **La Evaluación como Experiencia Total.** Bogotá: Editorial Magisterio, 2000.

COLOMBIA. Constituição (1991). Constituição Política da Colômbia. Bogotá: Senado, 1991.

_____. Lei nº 115, de 8 de abril de 1994. Pela qual se expede a lei geral de educação. **Imprenta Nacional de Colombia.** Disponível em:
 <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf> Acesso em: 8 nov. 2013.

_____. Lei nº 30, de 28 de dezembro de 1992. Pela qual se organiza o serviço público da Educação Superior. **Imprenta Nacional de Colombia.** Disponível em:
 <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf> Acesso em: 8 nov. 2013.

_____. Lei nº 1324, de 13 de julho de 2009. Pela qual se fixam parametros e critérios para organizar o sistema de avaliação de resultados da qualidade da educação e se transforma o ICFES. **Imprenta Nacional de Colombia.** Disponível em:
 <<http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-210697.html>> Acesso em: 5 abr. 2014.

____. Lei nº 1740, de 23 de dezembro de 2014. Pela qual se regulamenta a inspeção e vigilância da Educação Superior e se modifica parcialmente a Lei 30 de 1992. **Imprenta Nacional de Colombia**. Disponível em: <http://www.mineduccion.gov.co/normatividad/1753/articles-350383_Ley_1740_2014.pdf> Acesso em: 10 abr. 2015.

____. Lei nº 749, de 19 de julho de 2002. Pela qual se organiza o serviço público da educação superior nas modalidades de formação técnica, profissional e tecnologia. **Imprenta Nacional de Colombia**. Disponível em: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85847_archivo_pdf.pdf> Acesso em: 12 jan. 2014.

____. Lei nº 1188, de 25 de abril de 2008. Pela qual se regula o registro qualificado de programas de educação superior. **Imprenta Nacional de Colombia**. Disponível em: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-159149_archivo_pdf.pdf> Acesso em: 12 jan. 2014.

____. Decreto nº 1295, de 20 de abril de 2010. Pelo qual se regulamenta o registro qualificado de que trata a Lei 1188 de 2008 e a oferta e desenvolvimento de programas acadêmicos de educação superior. **Imprenta Nacional de Colombia**. Disponível em: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf> Acesso em: 12 jan. 2014.

____. Decreto nº 5012, de 28 de dezembro de 2009. Pelo qual se modifica a estrutura do Ministério de Educação Nacional, e se determinam as funções de suas dependências. **Imprenta Nacional de Colombia**. Disponível em: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-213409_decreto_5012.pdf> Acesso em: 12 jan. 2014.

____. Decreto nº 1478, de 13 de julho de 1994. Pelo qual se estabelecem os requisitos e procedimentos para o reconhecimento de personalidade jurídica de instituições privadas de educação superior, e a criação de seccionais. **Imprenta Nacional de Colombia**. Disponível em: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86244_archivo_pdf.pdf> Acesso em: 12 jan. 2014.

____. Decreto nº 1781, de 26 de junho de 2003. Pelo qual se regulamentam os ECAES dos estudantes dos programas acadêmicos de pregrado. Disponível em: <<http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-86039.html>> Acesso em: 12 jan. 2014.

____. Decreto nº 3963, de 14 de outubro de 2009. Pelo qual se regulamenta o Exame de Estado da Qualidade da Educação Superior. Disponível em: <<http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-205955.html>> Acesso em: 12 jan. 2014.

____. CESU. Acuerdo nº 03, de 13 de julho de 1994. Pelo qual se aprovam os lineamentos para a acreditação institucional. CESU. Disponível em: <http://www.cna.gov.co/articles-186370_acuerdo_03_2014.pdf> Acesso em: 29 jan. 2015.

CIFUENTES, J.; PEREZ, M.D. **Sistema de Acreditación Colombiano, visión analítica**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2001. 32 p. Disponível em: <http://www.uptc.edu.co/autoevaluacion_acreditacion/publicaciones/>. Aceso em: 10 Jul. 2014.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN - CNA. **Lineamientos para la Acreditación de Programas de Pregrado.** Bogotá: CNA, 2013. Disponível em: <<http://www.cna.gov.co/1741/article-186377.html>>. Acesso em: 11 mar. 2015.

_____. **El Sistema de Mejoramiento Continuo del Consejo Nacional De Acreditación (CNA),** Bogotá: CNA, 2011. Disponível em: < http://www.cna.gov.co/1741/articles-190009_SMC_2010.pdf> Acesso em: 28 out. 2014.

_____. **Lineamientos para la Acreditación de Programas,** Bogotá: CNA, 2006. Disponível em: < <http://www.cna.gov.co/1741/article-186359.html>> Acesso em: 28 out. 2014.

_____. **Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado,** Bogotá: CNA, 2010. Disponível em: < <http://www.cna.gov.co/1741/article-186363.html> > Acesso em: 28 out. 2014

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR - CESU. **Acuerdo por lo superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz.** Bogotá: CESU, 2014. 210 p. Disponível em: <<http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-344500.html>> Acesso em: 20 ago. 2014.

CONTI, T. **Organizational self-assessment.** Londres: Edit. Chapman & Hall, 1997.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>.

_____. **Avaliação Trienal CAPES 2004 – 2006. Relatório da Avaliação Trienal de 2007. Resultados Finais.** Brasília, Dez. 2007. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/RelatorioAvTrienal_200721dez07.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2015.

_____. **Relatório de Avaliação 2010 -2012 Trienal de 2013. Área de avaliação Educação.** Brasília, Dez. 2013. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyFHRYaWVuYWwtMjAxM3xneDo0ZmE1Njg0MDc4MjUwZjc3>>. Acesso em: 12 set. 2015.

CORREA, S.; PUERTA, A.; RESTREPO, B. Investigación Evaluativa. In: _____. **Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social.** Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda., 1996. Módulo 6, p. 1-273.

CHAICONE, A.; MARTINEZ, E. Evaluación y Acreditación en la Educación Superior: Un estudio comparado de América Latina y de Europa. In: PRIMER CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS COMPARADOS EN EDUCACIÓN, 2005, Montevideo. Disponível em: < www.saece.org.ar/docs/congreso1/Martinez_evaluacion.doc>. Acesso em: 30 out. 2014.

DE MIGUEL, M. Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria. In: _____. **La evaluación de las Instituciones Universitarias.** Madrid: Centro de publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia, 1991. p. 341-370.

DIAS, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade. Revista de Ciência da Educação,** Campinas, Vol 31, n 113, Out./Dez. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400010>
Acesso em: 18 nov. 2013.

_____. Calidad, Pertenencia y Responsabilidad Social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña. In: _____. **Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe**. Caracas: IESALC, 2008. cap. 3, p. 87-112.

_____. Evaluación y reformas de la educación superior en América Latina. **Perfiles Educativos**. México, Jan. 2005. Disponible em:
<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000100003&lng=es&nrm=iso> Acesso em: 23 de maio. 2014.

_____. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?. **Educação e Sociedade. Revista de Ciência da Educação**. Campinas, Out. 2004. Disponible em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000300004&script=sci_arttext> Acesso em 20 ago. 2014.

_____. **Ponencia: Evaluación de la educación superior en Brasil**. Caracas: IESALC - UNESCO, 1998.

_____. Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. In: _____. **Informe: La educación superior en el mundo 2007: Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?**. Madrid: Mundiprensa, 2007. p. 282-295.

EDWARDS, M.; RUBIO, C.; BALLESTER, E. Evaluación y Acreditación de la Calidad: Una Década de Experiencia y Evolución en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería del Diseño. **Revista ANFEI**, México D.F., mar. 2006. Disponible em: <http://issuu.com/anfei/docs/revista_9>. Acesso em: Acesso em: 27 Agt. 2014.

EL TIEMPO. Por alza del dólar, PIB del país valdrá menos en 2015. **Portafolio**, Bogotá, 15 abr. 2015a. Disponible em: <<http://www.portafolio.co/economia/pib-colombia-2015-0>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

_____. Colombia baja meta de crecimiento de economía para 2015. **Portafolio**, Bogotá, 17 abr. 2015b. Disponible em: <<http://www.portafolio.co/economia/pib-colombia-2015-1>> Acesso em: 21 abr. 2015.

FABRI, M. **Las Técnicas de Investigación: la observación. 2010**. Disponible em: <<http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/solefabri1.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

FERNÁNDEZ, N. Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid, Maio-Ago. 2004. Disponible em <<http://www.rieoei.org/rie35.htm>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

FELIX, A.; LINS, J. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**. 2009. Disponible em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

FREITAS, A. **Avaliação da Educação Superior: Um estudo comparativo entre Brasil e Portugal**. UFBA: 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14475>>. Acesso em: 28 jan. 2014.

GONZALEZ, L.; ESPINOZA, O. Calidad de la Educación Superior: Concepto y Modelos. **Revista Calidad en la Educación - CSE**. no. 28, Santiago, Jul. 2008. Disponível em: <http://www.cned.cl/public/secciones/seccionrevistacalidad/revista_calidad_leer_revista.aspx?idPublicacion=59>. Acesso em: 28 out. 2014.

GONZÁLEZ, L.; AYARZA, H. **Calidad, evaluación institucional y acreditación en la Educación Superior en la región latinoamericana y del Caribe**. La Habana: CINDA, 1996. Disponível em <<http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/Reduc/pdf/pdf/8184.pdf>> Acesso em 9 Out. 2014.

GREGORY, J. Avaliação: os pecados do MEC. Os problemas do conceito ENADE. Brasília, 2013. Disponível em: <http://abrafi.org.br/NetManager/documentos/artigo_-_gregory-avaliacao_os_pecados_do_mec.pdf>. Acesso em: 2 Abr. 2014.

HARVEY, L; GREEN, D. Defining Quality. Assesment and Evaluation in Higher Education. **Taylor & Francis Online**, Londres, 1993. Published online: 28 Jul 2006. Disponível em <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0260293930180102?journalCode=caeh20>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. **Metodología de la Investigación**. México D.F: MCGRAW-HILL, 1997. 505 p.

HURTADO, J. **Metodología de la Investigación Holística**. 3. ed. Caracas: Fundación Sypal, 2000. 613 p.

IAFRANCESCO, G. **La evaluación integral del aprendizaje: fundamentos y estrategias**. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2004. 166 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXERA - INEP. **SINAES: Da concepção à regulação**. 5. Ed. Brasília, 2009. 328 p.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 4 jul. 2015.

_____. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>.

_____. **Nota Técnica Nº 14 /2014 – CGACGIES/DAES/INEP/MEC**. Brasília: DAES, 2014a. 8 p.

_____. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa. Subsidia os atos de credenciamento, credenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial)**. Brasília: DAES, 2014b. 36 p.

_____. **Nota Técnica Nº 70 Utilização dos insumos do Questionário do Estudante Aplicado em 2013**. Brasília D.F: DAES, 2014c. 18 p.

_____. **Nota Técnica Nº 72 Cálculo do Conceito Preliminar de Curso referente a 2013**. Brasília D.F: DAES, 2014d. 21 p.

_____. **Manual ENADE 2015**. Brasília D.F: DAES, 2015. 111 p.

INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN – ICFES. **Examen de Estado de la Calidad ECAES – SABER PRO**. Disponible em: <<http://www.icfes.gov.co/index.php/instituciones-educativas/saber-pro/informacion-de-la-prueba-saber-pro>> Acceso em: 12 dez. 2014.

INSTITUTO INTERNACIONAL DE LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE - IESALC/UNESCO. **Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe**. Caracas, 2008. 410 p.

_____. **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre, 2002. 332 p.

LOPERA, J. et al. El Método analítico como método Natural. **Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas**, Madrid, Vol 25, n. 1, 2010, p. 327. Disponible em: <<http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/issue/view/NOMA101014>>. Acceso em: 25 jan. 2015.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2012a. **Qué es la educación inicial**. Disponible em: <<http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/w3-article-178050.html>> Acceso em: 15 dez. 2014.

_____, 2010a. **Niveles de la educación superior**. Disponible em: <<http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-231238.html>> Acceso em: 17 jul. 2014.

_____, 2010b. **Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior**. Disponible em: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf> Acceso em: 21 maio. 2014.

_____, 2015. **Estadísticas de Educación Superior**. Disponible em: <<http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-343332.html>> Acceso em: 14 maio 2015.

_____, 2012. **Educación Superior**. Disponible em: <<http://www.mineduacion.gov.co/m/1757/w3-propertyvalue-50675.html>> Acceso em: 10 dez. 2013.

_____. **Lineamientos para solicitud, otorgamiento y renovación de registro calificado. Programas de pregrado y posgrado**. Nov. 2013. Disponible em: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-338177_archivo_pdf.pdf> Acceso em: 12 jul. 2014.

NIREMBERG, O.; BRAWERMAN, J.; RUIZ, V. **Evaluar para la transformación: innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales**. Buenos Aires: Paidós, 2000. 226 p.

OCDE Y BIRF/BANCO MUNDIAL. **Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Colombia 2012**. OCDE, 2012. 350 p. Disponible em: <<http://www.oecd.org/edu/Evaluaciones%20de%20pol%C3%ADticas%20nacionales%20de%20Educaci%C3%B3n%20-%20La%20Educaci%C3%B3n%20superior%20en%20Colombia.pdf>> Acceso em: 16 set. 2014.

_____. **Estudios económicos de la OCDE COLOMBIA. ENERO 2015. VISIÓN GENERAL.** OCDE, 2015. 48 p.

RAMÍREZ, A. **Metodología de la Investigación Científica.** Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2004. 111 p.

POLIDORI, M.; MARINHO-ARAUJO, C.; BARREYRO, G. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000400002>. Acesso em: 9 out. 2013.

PEREZ, J. R. La evaluación de programas educativos conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de investigación educativa.* 2000. p. 261-287. Disponível em: <<http://revistas.um.es/rie/issue/view/9951>>. Acesso em: 2 set. 2014.

RIACES. **Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación.** Madrid: RIACES, 2004. 58 p.

RISTOFF, D.; GIOLO, J. O Sinaes como Sistema. **Revista Brasileira de Pós-graduação RBPG,** Brasília, Dez. 2006. p. 193-213. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/106/100>>. Acesso em: 7 fev. 2015.

ROA, A. Hacia un modelo de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Colombia: Estándares básicos y Acreditación de Excelencia. **CNA,** Bogotá, 2002. Disponível em: <http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico8.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2015.

RODRÍGUEZ, W. El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque histórico-cultural. **Revista Actualidades Investigativas en Educación. INIE.** San José de Costa Rica, jan. – abr 2010. Disponível em: <<http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/issue/view/30>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

ROYERO, J. Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de educación superior. **Revista Iberoamericana de Educación – OEI.** Madrid, mar. 2002. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=edu_sup1&titulo=Gesti%F3n%20de%20sistemas%20de%20investigaci%F3n%20universitaria%20en%20america%20latina.> Acesso em: 30 Set. 2014

SANTOS, M. Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad. **Revista Perspectiva Educacional.** Santiago, 2001. Disponível em: <<http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/evaluaciondelauniversidad.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2015.

SCRIVEN, M. **Evaluation Thesaurus.** California: Edgespress Inverness California. Third edition. 1981. 391 p.

SILVA, J.; BERNAL, E.; HERNÁNDEZ, C. **Modelo de Aseguramiento de la Calidad para Instituciones de Educación Superior en el marco del Mejoramiento Continuo de la Educación Superior en Colombia.** Bogotá: MEN, 2014. 100 p.

SPEDDING, C. **Sistemas Agrarios.** Zaragoza: Acribia Editorial, 1979. 187 p.

TENÓRIO, R.; AMORIM, C. Avaliação, decisão e comprometimento: uma proposta sobre a Ética a Nicômaco. In: _____. **Avaliação e Decisão. Teorias modelo e usos**. Salvador: EDUFBA, 2011 p. 83-95.

_____.; FERREIRA, R. **Avaliação e Decisão. Teorias modelo e usos**. Salvador: EDUFBA, 2011. 364 p.

_____.; LOPES, U. Avaliação como pesquisa e gestão: implicações no processo de tomada de decisão. In: _____. **Avaliação e Decisão. Teorias modelo e usos**. Salvador: EDUFBA, 2011 p. 49-66.

TOBÓN, S. **Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación**. 4. ed. Bogotá; Ecoe Ediciones, 2013. 390 p.

TÜNNERMANN, C. **Pertinencia y calidad de la educación superior**. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 2006. Disponível em: <<http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/BibliotecaPortal/InformacionInstitucional/Autoevaluacion/SistemaUniversitarioExtension/PertinenciaCalidadEducacionSuperior-CarlosTunnergmann.pdf>> Acesso em: 27 Agt. 2014.

TYLER, R. **Basic principle of curriculum and instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1950.

VERHINE, R. Avaliação da CAPES: Subsídios para a reformulação do modelo. In: _____. **Reforma e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008. Cap. 7, p. 165-188.

_____. DANTAS, L.; SOARES, J. **Do Provão ao Enade: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro**. Ensaio. Avaliação e Políticas Pública em Educação, v. 22, Rio de Janeiro, 2006, p. 229-252. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n52/a02v1452.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

_____. _____. A avaliação do desempenho de alunos de educação superior: Uma análise a partir da experiência do Enade. In: _____. **Avaliação educacional: Desatando e reatando nós**. EDUFBA, 2009. P. 173-200.

_____. O Novo Alfabeto do Sinaes: Reflexões sobre o IDD, CPE E IGC. In: _____. **Convergências e tensões no campo da formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: MG: AUTÊNTICA, 2010, v. 5, p. 632-650.

_____. **O Sistema Nacional de Educação e a Regulação da Educação Superior**. In: _____. Conferência Livre: Sistema Nacional de Educação e a II CONAE. Maio, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ARRS2I2tXtU>>. Acesso em: 27 abr. 2015.